

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

# **Tvořivé činnosti v předškolním vzdělávání**

Bakalářská práce

**Vedoucí bakalářské práce:** PaedDr. Alena Váchová

**Vypracovala:** Bc. Helena Čížková

České Budějovice, 2013

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

**V Českých Budějovicích, 31. března 2013**

**Bc. Helena Čížková**

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, paní PaedDr. Aleně Váchové za její pomoc, čas, trpělivost a cenné rady. Zároveň děkuji všem kolegyním v zaměstnání zastupujícím mě v době mé nepřítomnosti a hlavně celé své rodině za pochopení a podporu při studiu.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá možnostmi využití tvořivých činností u nejmladší věkové skupiny dětí v mateřské škole. V teoretické části jsou zahrnuty psychologické základy tvůrčích aktivit a specifika tvořivosti v předškolním období. Je vymezen pojem tvořivé činnosti a jejich význam pro dítě. Následuje zmapování tvořivých činností v edukačním procesu v mateřské škole. Praktická část je věnována sestavení programu tvořivých činností na základě RVP PV. Program zohledňuje hravost, fantazii, aktivitu dětí předškolního věku a podílí se na rozvoji tvořivého přístupu k životu. Závěr bakalářské práce hodnotí realizaci navrženého programu a formuluje pedagogická opatření s cílem optimalizace programu. Práci doplňuje videonahrávka.

**Klíčová slova:** tvořivost, tvořivé činnosti, dětská tvořivost, hra, dramatická výchova, předškolní vzdělávání, vzdělávací program

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the use of creative activities in the youngest age groups of children in kindergarten. The theoretical part includes the psychological foundations of creative activity and the specifics of creativity in the preschool period. The notion of creative activities and their significance for the child is defined. The following section maps the creative activities in the educational process in kindergarten. The practical part is devoted to the preparation of the program of creative activities based on RVP PV. The program takes into account the playfulness, imagination, activity of preschool children and is involved in developing a creative approach to life. The conclusion evaluates the implementation of the proposed program and formulates educational measures in order to optimize the program. The work includes a video recording.

**Keywords:** creativity, creative activities, children's creativity, play, drama education, preschool education, educational program

## **OBSAH:**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>10</b>
1.1 Podstata tvořivosti.....	10
1.2 Psychologické základy tvůrčích aktivit .....	12
1.2.1 Strukturní složky tvořivosti.....	13
1.2.1.1 Koncepce divergentního a konvergentního myšlení .....	13
1.2.2 Dynamické složky tvořivosti .....	15
1.3 Specifika tvořivosti v předškolním období.....	17
1.3.1 Význam tvořivosti pro dítě .....	18
1.3.2 Vývojová stadia tvořivosti .....	20
1.3.2.1 Tvořivost v předškolním věku.....	21
1.3.3 Bariéry tvořivosti .....	22
1.4 Tvořivé činnosti v edukačním procesu v MŠ .....	23
1.4.1 Směřování k cílům RVP PV .....	24
1.4.2 Hraním k tvořivosti .....	25
1.4.3 Dramatickou výchovou k tvořivosti.....	26
1.4.4 Podpora tvořivosti v MŠ .....	27
1.4.4.1 Význam atmosféry a sociálních vztahů pro tvořivost .....	29
1.4.4.2 Metodická doporučení podpory tvořivých činností.....	30
<b>2 CÍL A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>33</b>
2.1 Metody výzkumu .....	33
2.2 Charakteristika třídy .....	33
<b>3 PROGRAM TVOŘIVÝCH ČINNOSTÍ</b> .....	<b>35</b>
3.1 Blok „Začínáme s tím, co známe“ .....	35

3.1.1	Cíle činností v jednotlivých vzdělávacích oblastech .....	35
3.1.2	Očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech .....	36
3.1.3	Návrh činností – vzdělávací nabídka .....	37
3.2	Blok „Zvířátka a loupežníci .....	39
3.2.1	Cíle činností v jednotlivých vzdělávacích oblastech .....	40
3.2.2	Očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech .....	41
3.2.3	Návrh činností – vzdělávací nabídka .....	42
<b>4</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>45</b>
4.1	Kritéria evaluace programu .....	45
4.2	Hodnocení programu „Začínáme s tím, co známe“ .....	45
4.3	Hodnocení programu „Zvířátka a loupežníci“ .....	46
4.4	Shrnutí výsledků .....	48
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>50</b>
	<b>Literatura: .....</b>	<b>52</b>
	<b>Videonahrávka č. 1 - Ukázka z bloku „Začínáme s tím, co známe“</b>	
	<b>Videonahrávka č. 2 - Ukázka z bloku „Zvířátka a loupežníci“</b>	

## ÚVOD

*„Skutečná oduševnělost neexistuje bez lásky k tvořivému životu.“*

*Marie Königová*

Tvořivost představuje v moderním výchovném procesu významný zdroj rozvoje osobnostního potenciálu člověka. Když tvoříme, dáváme vzniknout něčemu novému, dáváme něčemu život, dáváme vzniknout myšlenkám, lásce, humoru, dáváme podněty druhým, aby prožívali plnější život.

Tvořivost byla vždy chápána jako dar, který mají vyvolení jedinci, a to především v oblasti umělecké. Toto úzké pojetí se v dnešní době rozšiřuje na každou lidskou bytost, na každou činnost, kdy člověk řeší nové situace a hledá něco nového. Tvořivou aktivitu může projevit každý člověk, má-li k ní dobré podmínky. Tvořivost je nedílnou součástí osobnosti.

Každodenní kreativita je tvořivý přístup ke všedním i nevšedním činnostem a myšlenkám, které nás provázejí od okamžiku ranního probuzení až po okamžik spánku.

Tato bakalářská práce se zabývá využitím tvořivých činností u nejmladší věkové skupiny dětí v mateřské škole. Je vůbec možné začít s výchovou k tvořivosti již v takto útlém věku?

V teoretické části je charakterizována podstata tvořivosti. Počáteční kapitola je věnována významu tvořivosti v moderní pedagogice. Autorka popisuje různost přístupů k problematice tvořivosti.

Psychologické základy tvůrčích činností se stávají předmětem další kapitoly. Jsou jmenovány strukturní složky tvořivosti, autorka se v širším kontextu věnuje koncepci divergentního a konvergentního myšlení. U dynamických složek tvořivosti jsou popsány především motivace, vůle, odvaha.

Důležitou částí bakalářské práce bylo specifikovat tvořivost dětí v předškolním věku. S tvořivými projevy dětí souvisí, jaký mají děti v tomto období pohled na svět. Dále je popsán význam tvořivosti pro předškolní dítě, jsou vymezena vývojová stadia tvořivosti.

Další kapitola je již pohledem do edukačního procesu v mateřské škole. Stanovuje, jak tvořivost může napomáhat naplňování cílů RVP PV. Stanovuje činnosti, které tvořivost významně podporují.



Praktická část je zaměřena na sestavení programu tvořivých činností pro nejmladší skupinu dětí v mateřské škole. Autorka tyto činnosti ověřila v praxi a vyhodnotila je. Plán evaluace programu reflektuje očekávané výstupy RVP PV a rovněž navazuje na nový materiál Konkretizované očekávané výstupy RVP PV<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.msmt.cz/file/21827>

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Podstata tvořivosti

V moderní pedagogice nabývá tvořivost zvláštní význam a to především z pohledu komplexního rozvoje osobnosti žáků. Rozvoj tvořivosti jako jeden z cílů všeobecného vzdělávání (včetně předškolního) můžeme sledovat hluboko do minulého století. Intenzivní vědecké zkoumání tvořivosti začalo sice už v 50. letech 20. století, výzkum však není zcela ukončen a dosud neexistuje jednotný a jednoduchý výklad či definice tohoto specifického lidského projevu.<sup>2</sup>

Teoretické přístupy k vymezení tvořivosti jsou různé a vycházejí z jednotlivých teoretických koncepcí (behaviorálních, psychoanalytických, interakčně – sociálních aj.) Autoři I. Lokšová, J. Lokša ve své publikaci Tvořivé vyučování mapují problematiku teorie myšlení. Uvádějí různé definice tvořivosti. Pro obsah této práce se předmětným stávají definice průkopníků a nejznámějších odborníků mezinárodního výzkumu tvořivosti.

E. P. Torrance a J. P. Guilforda. Ti ve svých definicích kladou důraz na charakteristiky novosti a užitečnosti. E. P. Torrance vymezuje tento pojem jako „proces formování myšlenek nebo hypotéz, jejich ověřování a oznamování výsledků.“ Jejich vlastností je to, že jsou nové, předtím neznámé, o kterých ještě nikdo nic nevěděl. Tvořivost zahrnuje originální myšlení, vynalézavost, objevování, zvědavost, imaginaci a experimentaci. J. P. Guilford předpokládá existenci primárních faktorů tvořivosti, které jsou spojeny s fluencí, originalitou, flexibilitou myšlení, se schopností vytváření a elaborace nových myšlenek.<sup>3</sup>

Pedagogickému chápání je nejbližší Maňákovo pojetí tvořivosti jako „přirozené vlastnosti člověka“, která se projevuje seberealizací individua při vzniku něčeho nového a kterou je nutno rozvíjet, připravovat pro ni prostor a potlačovat bariéry, které se jí staví do cesty.<sup>4</sup>

Tvořivost se dlouho pokládala za zcela mimořádnou schopnost, nebo ještě spíše vlohu, která je dána výjimečným jednotlivcům.<sup>5</sup> Jak uvádí R. Bean<sup>6</sup>, není tomu tak.

---

<sup>2</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 1.

<sup>3</sup> Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování, s. 13.

<sup>4</sup> Srov. Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování, s. 14.

<sup>5</sup> Fichnová, K., Szobiová, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, s. 5.

<sup>6</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s.15.

Tvořivostí podle nových zjištění disponuje každý, rozdíly jsou jen v její úrovni: někdo je tvořivý více, jiný méně. Řada tvůrčích osobností minulosti však postupně ukazovala na to, jaká je skutečnost: tvůrčí řešení závisí do značné míry na shromáždění rozsáhlých zkušeností. Okamžik inspirace či geniálního nápadu byl připraven předcházející dlouhou prací. Mnoho záleží na vědomostech a dovednostech, zkušenostech, vytrvalosti, sebeovládání, odpovědnosti.

Tvořivost v sobě zahrnuje schopnosti, včetně intelektových, ale nevyčerpává se jimi. U tvořivých jedinců jsou důležité jejich motivy a rysy osobnosti. Spíše se zastává názor, podle něhož tvořivost není totéž co inteligence. Tvořivost navíc nezjistíme běžnými testy pro zjišťování obecné inteligence. Tvořivost zahrnuje jeden zvláštní druh intelektových schopností, které umožňují divergentní myšlení.

Tvořivost znamená soubor vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě pro tvůrčí řešení problémů. Tvořivost se také často označuje výrazem kreativita.

Tvořivost je produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka, je to specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt (dílo, reálné řešení problému) vytvořený kreativním jedincem. Míra tvořivosti není neměnná, tvořivost lze trénovat a rozvíjet cílenými úkoly. Pro děti předškolního věku mají takové úlohy zvláštní význam, protože osobnost dítěte se teprve vytváří a při tom je třeba pomáhat.<sup>7</sup>

Vedle Maňákova pojetí tvořivosti bude v této bakalářské práci uvedena Beanova charakteristika tvořivosti. Ten se domnívá, že každý z nás má v sobě vrozenou schopnost být tvořivý.

R. Bean ve své publikaci<sup>8</sup> hovoří o tom, že tvořivost se v různých podobách projevuje u většiny lidí po celý život. Mimořádně nápadné bývají projevy tvořivosti zvláště u dětí. Jeho definice tvořivosti zní: „Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o té osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“<sup>9</sup> Autor nás nabádá, abychom se spíše zaměřili na proces probíhající v nitru dítěte, a ne už tolik na výsledky. O tvořivosti hovoří jako o něčem hluboce osobním. Tvořivost znamená být sám sebou

---

<sup>7</sup> Fichnová, K., Szobiová, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, s. 5.

<sup>8</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte.

<sup>9</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 15.

a mít schopnost jako takový se i projevovat. Děti v procesu tvořivosti objevují svou podstatu a navenek demonstrují určitou část toho, čím vlastně jsou uvnitř.

Možnost vyjadřovat se bez obav z trestu nebo z kritických postojů okolí s sebou přináší příjemný pocit. Děti se zcela přirozeně vyjadřují bez jakýchkoliv omezení, dokud se nenaučí, že za to mohou být nějakým způsobem potrestány. Pokud získají tuto trpkou zkušenost, jejich schopnost tvořit se nerozvíjí a ustne.<sup>10</sup> Rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které mohou rodiče a vychovatelé pro děti udělat. Vlastní tvořivost je totiž *studnicí*, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu.

Dle R. Beana tvořivost není ničím jiným než přirozenou reakcí dítěte na jeho životní prostředí, jinak řečeno, je určitým druhem interakce s okolním světem.<sup>11</sup> Nemají-li děti možnost své tvořivé schopnosti bez zábran rozvíjet, nemůže se plně rozvinout ani jejich sebeúcta a sebedůvěra. Tvořivost vyžaduje sebevyjadřování. Proto všechno, čím bráníme dětem v těchto projevech, se nepříznivě odrazí v základním chápání jeho vlastního já.

## 1.2 Psychologické základy tvůrčích aktivit

Tvořivost je jednou ze základních psychologických potencialit člověka. Dá se předpokládat, že se s touto potencialitou rodí každý zdravý jedinec. Míra této schopnosti, stejně jako jiné psychologické potenciality člověka, je dána individuálními dispozicemi jedince, prostředím, výchovou a tak dále. Stejně tak se dá předpokládat, že tvořivost se dá v průběhu života rozvíjet a napomáhat tak i osobnímu rozvoji člověka.

M. Königová<sup>12</sup> popisuje vznik oboru psychologie kreativity. Jedná se o obor poměrně mladý, vznikl v 50. letech 20. století. Psychologové se začali intenzivně zabývat bariérami tvořivosti a specifickými funkcemi tvůrčích osobností. Uvědomili si, že tvořivost lze cvičit a že je to nezbytné. Psychologie kreativity se především zabývá tvůrčím procesem a psychickými funkcemi tvorby. Mezi psychické funkce sledované u tvořivých lidí patří vnímání, myšlení, motivace.

Psychologie stanovila řadu asociativních zákonů u představ. Toho můžeme využít u běžných cvičení, kde je úkolem produkovat množství neobvyklých návrhů. Psychologickou metodou tedy bude psychologicky odůvodněné uspořádání celé situace,

---

<sup>10</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 19.

<sup>11</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 29.

<sup>12</sup> Königová, M. Tvořivost. Techniky a cvičení, s. 130 – 132.

přesně formulované instrukce, promyšlené variace cvičení, volbu prostředků, výklad smyslu a výsledku cvičení. Účastník si tak ozřejmí určité psychologické poznatky, osvojí si určitý postup, *vyhlédne si* možnost pro vlastní rozvoj a nahlédne do vlastního nitra při průběhu tvůrčího procesu<sup>13</sup>.

### **1.2.1 Strukturní složky tvořivosti**

Chceme-li poodhalit podstatu tvořivosti, je to možné jejím rozčleněním na jednotlivé komponenty, které tvoří její vnitřní skladbu. J. Maňák<sup>14</sup> uvádí zejména následující složky tvořivosti: paměť, myšlení, představivost, fantazii, imaginaci a intuici. Důležitou úlohu mají též tvůrčí schopnosti, jako je senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a redefinice. Tato analýza tvořivého procesu by neměla vzbudit dojem mozaiky izolovaných komponent, právě naopak by měla přispět k vytvoření obrazu bohaté členitosti a mnohoúrovňové provázanosti a vzájemné podmíněnosti všech složek. Tyto složky se při hledání nového řešení sjednocují, obměňují a doplňují.

Uvedené strukturní prvky tvořivosti představují též žádoucí vlastnosti tvořivé osobnosti, které musí být v určitém stupni individu u k dispozici, aby mu umožnily projevit se tvořivě. Týká se to např. schopnosti vidět a nacházet, vydělovat a identifikovat problémy (senzitivita k problémům), přestrukturovat je, zvládat problémy a umět překonávat pocit nejistoty při hledání řešení.

Úloha paměti je při tvořivosti nezastupitelná. Pro tvořivou činnost vytváří prostor, v němž se každá psychická činnost odehrává, fixují se v ní všechny produkty činnosti člověka. Nepostradatelným prvkem tvořivosti je představivost a fantazie. Představivostí se rozumí schopnost znovu vyvolat dříve vnímanou skutečnost. Fantazie znamená schopnost vytvářet představy, které neodpovídají skutečnosti, mění ji nebo ji nově tvoří.

#### **1.2.1.1 Koncepce divergentního a konvergentního myšlení**

Jednou z nejvíce diskutovaných problematik v teorii tvořivosti je koncepce divergentních a konvergentních myšlenkových operací. Konvergentní rozumové operace se dají charakterizovat jako logicko – deduktivní. Uplatňují se v úlohách

---

<sup>13</sup> Hlavsa, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti, s. 19.

<sup>14</sup> Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 74 - 77.

s jedním řešením, které logicky vyplývá z daných informací. Divergentní operace se naproti tomu využívají v úlohách, v nichž je třeba tvořit různé logické alternativy.

Toto myšlení je rozbíhavé, po zhodnocení alternativ je možné přijít k jednomu řešení, ale předtím bylo nevyhnutelné zpracování mnohých možností řešení. Jednotlivé divergentní operace vymezil J. P. Guilford a vyčlenil těchto šest tvůrčích schopností<sup>15</sup>: *fluence* (schopnost rychle produkovat množství nápadů), *flexibilita* (schopnost vytvářet různorodá řešení úloh, rozmanité přístupy k řešení situace), *originalita* (schopnost produkovat nové myšlenky, odlišná řešení, která jsou neobvyklá a často překvapivá), *redefinice* (transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace), *elaborace* (schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností), *senzitivita* – citlivost na problémy (schopnost vidět problémy, možnosti zlepšení, předvídat vývoj v dané oblasti). Divergentní myšlení proto rozvíjí další psychické funkce, nejen ty, které účastnily konvergentního myšlení.

J. P. Guilford<sup>16</sup> se širěji zabýval schopností *fluence*. Hovoří o tom, že *fluence* se může projevit různě a stanovuje tyto její druhy:

- Verbální *fluence* - například vytvořte co nejvíc slov na písmeno „s“, či slov, které končí na slabiku „ce“.
- Symbolická *fluence* - sčítejte co nejvíc čísel, aby výsledek byl 7.
- Asociační *fluence* - vymyslete co nejvíc synonym ke slovu statečný (smělý, odvážný, nebojácný..), přidejte co nejvíc slov k slovu město (hlavní, malé, špinavé...).
- Expresivní *fluence* - napište co nejvíc vět, ve kterých slova budou začínat písmenem „m“ nebo doplňujte: házená je jako.... volejbal, drát je jako... vlas.
- Ideová *fluence* - co by se mohlo stát, kdyby lidé nemuseli spát, či jak neobyčejně bys použil starou pneumatiku.
- Sluchová, zvuková *fluence* - pokuste se zvukem vyjádřit pokojný déšť, liják bouřku.
- Pohybová *fluence* – vyjádřete pohybem, jak držíte střechu, která pomalu padá, či jak se topí sněhulák.

---

<sup>15</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti II., s.53.

<sup>16</sup> Zelina, M., Zelinová, M. Rozvoj tvořivosti dětí a mládeže, s. 42 - 43.

Shodují se s názorem autorů I. Lokšové, J. Lokši, kteří ve své publikaci uvádějí, že divergentní myšlení nemůže být synonymem tvořivosti.<sup>17</sup> Při tvořivém řešení problémů se totiž uplatňuje celá škála poznávacích procesů. V různých stádiích řešení se uplatňují jak divergentní, tak konvergentní myšlenkové operace. I když jsou tyto styly myšlení odlišné ve své funkci, oba společně vytvářejí jeden typ myšlení a uplatňují se komplexně v dimenzi tvořivého myšlení. Často se zdůrazňuje, že divergentní myšlení reprezentuje spíše klíčový kognitivní oponent nebo korelát tvořivosti, ale nemůže nahradit samotnou tvořivost.<sup>18</sup>

Autoři M. Zelina, M. Zelinová mají pro své čtenáře metodický pokyn na rozvíjení tvořivosti dětí a mládeže (uvádějí v čase mimo vyučování), který zní: „Dávejte dětem co nejvíce divergentních úloh, problémů nebo je nechte vymýšlet, hledat.“<sup>19</sup> Jako pedagogové se máme pokoušet změnit konvergentní úlohy na úlohy divergentní – tvořivé. Je ale zároveň na místě zamyslet se nad tím, zda by bylo účelné měnit všechny konvergentní úlohy na tvořivé. Každá konvergentní úloha se nedá přeměnit na divergentní. Výše citovaní autoři odhadují, že jen 15 – 30% úloh ve vyučování by mělo být tvořivých, ve výchovných předmětech více. Při výchově mimo vyučování by mělo být tvořivých, divergentních úloh co nejvíce, minimálně 50%.

Se zajímavým pohledem na propojení divergentního a konvergentního myšlení přichází R. Portmannová<sup>20</sup>. Nazývá kreativitu mostem mezi intuicí a kognicí, který spojuje spontánní s vědomým, myšlenkové záblesky se systematickým řádem. Hovoří o tom, že myšlení není výlučně kognitivní proces. Můžeme využívat logické, analytické, konvergentní myšlení a právě tak můžeme využívat myšlení celostnější, mnohovrstvé, divergentní. Logicko-analytické a celostně-intuitivní myšlení jsou dva komponenty duševních schopností, které jsou ve vzájemném vztahu. Velkou šanci, že se naučíme myslet tvořivě, máme, když vedle logiky využijeme intuitivní, pocitový, tělesně-smyslový a kreativní přístup. Když rozum, tělo a duše budou osloveny jako celek.

## **1.2.2 Dynamické složky tvořivosti**

Následující část této práce chce odpovědět na otázku, které vlastnosti osobnosti jsou užitečné pro tvořivost. Mimo základní předpoklady tvořivosti, kterými je zdraví

---

<sup>17</sup> Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování, s. 27.

<sup>18</sup> Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování, s. 27.

<sup>19</sup> Zelina, M., Zelinová, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže, s. 30.

<sup>20</sup> Portmannová, R. Hry pro tvořivé myšlení, s. 9-10.

člověka, jeho kondice, čas a prostor, se za nevyhnutelné pokládá též zlepšování tvořivých schopností a tvořivého myšlení. To však ještě nestačí, k tomu se ještě musí přidat motivace – chuť člověka realizovat, co je v něm jen jako možnost. Člověk musí mít *vůli, city a motivaci*, aby tvořivé možnosti přeměnil v činy, v aktivitu.

Tyto vlastnosti osobnosti užitečné pro tvořivost podporují tvořivý styl života a tvořivé projevy dětí a mládeže. M. Zelina, M. Zelinová uvádějí ve své publikaci<sup>21</sup> výsledky výzkumu charakteristik osobnosti užitečných zejména pro tvořivost u dětí. Jsou jimi:

- Zvědavost – rozvíjení poznávacích potřeb, ustavičné ptaní se proč?, jaký to má význam? Zvědavost je touha po něčem pátrat, hrát si s myšlenkami a různými způsoby je prověřovat.
- Samostatnost – co může dítě udělat, vymyslet, rozhodnout samo, ať udělá. Účast dítěte na činnostech vede k aktivitě, motivuje a dítě přebírá zodpovědnost za své činy a myšlenky.
- Odvaha – smělost, sebeprosazení, zvýšená ochota snášet riziko. Jde o jistou tvrdohlavost při prosazování nápadů, také o odvahu vyslovit jiný, nový, netradiční názor. Ozvat se, když ostatní mlčí, dívat se více na to, co se řeklo, než na to, kdo to řekl. Je to odvaha moudrosti, krásu a dobro prosazovat i tehdy, když okolí těmto tendencím nepřeje.
- Motivace – potřeby, city, vůle. Výzkum uvádí, že tvořiví lidé jsou vnitřně více motivováni vlastními touhami, zájmy a potřebami. Tvořiví lidé mají pevnou vůli a houževnatěji překonávají překážky. Centrální úlohou výchovy k tvořivosti v tomto směru je poznávat svojí hodnotu, pěstovat důvěru a vyvolávat emocionální uspokojení mezi dětmi. Důležité je věnovat pozornost rozvíjení citů. Blízkost vztahů docílíme otázkami „Jaký máš z toho pocit?“, „Co jsi přitom cítil?“, „Baví tě, co děláme?“.

Motivace tvořivých procesů se soustředí především na projevy v podmínkách vnitřní motivace, zda dítě činnost provádí kvůli činnosti samotné. Činnost motivovaná zájmem a zvědavostí dítěte je pro rozvíjení tvořivosti lepší, než činnost motivovaná snahou uspokojit učitelku, získat si její pochvalu nebo jinou odměnu.

---

<sup>21</sup> Zelina, M., Zelinová, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže, s. 49.



### 1.3 Specifika tvořivosti v předškolním období

Předškolní období trvá od 3 do 6 – 7 let. Jak uvádí M. Vágnerová, konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociální zralostí, nástupem do školy. Tento věk charakterizuje stabilizace vlastní pozice ve světě. Na předškolní období pohlíží jako fázi přípravy na život ve společnosti a vybízí k pochopení náhledu na dítě právě v kontextu této skutečnosti. Aby dítě mohlo žít a rozvíjet se ve společnosti, musí přijmout řád, který jeho chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat v rovnocenné vrstevnické skupině.<sup>22</sup>

Období předškolního věku charakterizuje též autor J. Langmeier.<sup>23</sup> Stanovuje toto období jako období iniciativy a sledává u dítěte tohoto věku jako hlavní potřebu aktivity a sebeprosazení. E. H. Erikson hovoří o předškolním věku jako o etapě, kdy si dítě musí vyřešit svůj konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny.<sup>24</sup>

Obecně je předškolní období považováno za věk hry. Pro dítě v tomto věku je typická jeho hravost a bohatá fantazie. Jedná se o věk líbivý a roztomilý.

Tvořivé projevy dětí souvisejí se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět a jaká je jejich zásoba poznatků o bezprostředním okolí. Pro chápání světa je příznačné, že je *globální*, neopírá se o společensky uznané poznatky o světě a zvláště ne o jejich logický systém. Zásoba poznatků a zkušeností nepostačuje k vysvětlení jevů světa a řešení „problémů“ a situací. Tam, kde dítě nemá k dispozici správnou odpověď nebo program činnosti, musí si pomoci vlastním *nápadem, přenosem, analogií*. Proto se jeví chápání světa dítětem předškolního věku jako *nekonvenční, svérázné a originální*.<sup>25</sup>

Mnozí psychologové usuzují, že děti jsou tvořivější než dospělí. Lze to vysvětlit také tím, že dospělý člověk je si mnohem více vědom praktických omezení. Autoři E. Bakalář, P. Erazím mají pro tuto skutečnost jiný výklad. Hovoří o tom, že naše kultura vyhání z lidí hravost, fantazii a přemítání, kladením většího důrazu na hodnotu usměrněné duševní činnosti<sup>26</sup>.

Děti tedy nejsou tvořivější než dospělí. Mají však méně představ, znalostí, zkušeností i rozumových korektivů než dospělí. Jsou častěji vystaveny situaci, kdy musí své již nahromaděné poznatky kombinovat, aby překlenuly „mezery“ v dosavadním

---

<sup>22</sup> Vágnerová, M. Vývojová psychologie I., s. 173 – 174.

<sup>23</sup> Langmeier, J. Vývojová psychologie pro dětské lékaře, s. 214.

<sup>24</sup> Erikson, E. H. Childhood and society, 1963. In Langmeier, J. Vývojová psychologie pro dětské lékaře, s. 214.

<sup>25</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 4.

<sup>26</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti I. s. 71.

poznání a dosáhly na řešení aktuálního problému. Lze tedy očekávat, že děti ve svých aktivitách něco objeví, ale nikoli, že něco vynalezou<sup>27</sup>

Základní momenty rozvoje tvořivé aktivity dítěte zpracovala v publikaci J. Hlavsa M. Havlínová.<sup>28</sup> Popisuje vývoj tvořivých činností v dětství. Stejně staré děti se mezi sebou liší od malička. Zdravě narozené děti se začnou významně odlišovat v době mezi 18. a 24. měsícem života. Děvčata od chlapců, psychomotoricky vyspělejší od méně zdatných, chápavější od méně chápavých, tvořivé od méně tvořivých. K první diferenciaci dochází pod vlivem odlišných stimulací a motivací, které děti nalézají ve svém okolí. Od malička vede (ale nejednoznačně) tedy jedna linie k projevům více tvořivým, druhá k méně tvořivým. Tvořivá aktivita, kterou děti projevují ve svých hrách, souvisí se způsobem, jak v určitém věku chápou svět.

V předškolním věku je chápání světa prekauzální a globální. Neopírá se o společensky uznané poznatky o světě, zvláště ne o určitý logický systém. Chápání světa v předškolním věku je svérázné, vymyká se určité konvenci a má jistě své kouzlo.

Pokud dítě v tomto období napadne jedno řešení na otázku, kterou spontánně vynalezlo, jde bezpochyby o dítě, které je intelektově na úrovni svého věku. Jestliže však dítě poskytuje ještě jedno či více řešení, jde pravděpodobně o projev tvořivosti.

### **1.3.1 Význam tvořivosti pro dítě**

Tvořivé vyučování rozvíjí u dítěte především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.<sup>29</sup>

Protože osobnost dítěte se v předškolním věku teprve vytváří, nabývají cílené programy na rozvoj tvořivosti zvláštní význam. Takové úlohy mohou dětem v této oblasti významně pomáhat. Proč je tvořivost tak důležitá?

K tomu aby děti mohly během následujících let prožívat a realizovat plnohodnotný život, musí se přiměřeně přizpůsobit měnícím se životním podmínkám. To samozřejmě není vždy možné jen na základě již naučených vzorců chování. Bude nutné najít nové, dosud nepoužívané zdroje. A právě ty může představovat tvořivost.

---

<sup>27</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 4-5.

<sup>28</sup> Havlínová, M. In Hlavsa, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti, s. 23 – 38.

<sup>29</sup> Lokšová, I., Lokša, J. Tvořivé vyučování, s. 7.

Autorky K. Fichnová, E. Szobiová<sup>30</sup>, které sestavily řadu úloh a her tvořivého charakteru, shledaly s pomocí dalších odborníků z řad psychologů a pedagogů následující pozitivní kvality tvořivosti.

- Tvořivý člověk se nespokojí s obvyklým řešením, proto se může dále vyvíjet věda a rozvinout umění.
- Tvořivost odpovídá psychickému zdraví (toto tvrzení s oporou A. Maslowa<sup>31</sup> a C. R. Rogerse<sup>32</sup>).
- Tvořivost může pomáhat při snižování anxiety (strachu, obav, úzkosti a ustrašenosti), autorky tento efekt ověřily výzkumem, statisticky dokázán pozitivní efekt ve směru výrazného snížení projevů strachu.
- Tvořivost prokazatelně pozitivně ovlivňuje zvyšování sebevědomí a průbojnosti, tvořivější děti jsou sebevědomější a lépe se prosazují.
- Tvořivost má významný vliv na růst chápavosti a motivace poznávat, zvyšuje zájem o učení.
- Zlepšuje sociabilitu, ochotu ke spolupráci.
- Formuje také citové kvality, vztah k sobě a světu.

H. Hazuková<sup>33</sup> hodnotí význam tvořivosti pro dítě z hlediska očekávaných výstupů předškolního vzdělávání v RVP PV. Na projevy tvořivosti nahlíží jako na zvláštní komplexní schopnosti, jako na procesy a také jako na stálou tendenci k vývoji. Právě toto zjištění pokládá za nejvhodnější pedagogické východisko pro rozpoznávání tvořivých předpokladů a jejich záměrné rozvíjení v předškolním vzdělávání. I tato autorka za významný vzdělávací zisk tvořivých aktivit pokládá nejen změnu výsledků činností, ale i samého tvořícího jedince. Ten se právě touto specifickou činností stává tvořivějším.

Tvořivost je považována za přirozenou reakci dítěte na životní prostředí, je druhem interakce s okolním světem. Pokud dítě nemůže své tvořivé schopnosti bez zábran rozvíjet, nemůže se plně rozvinout ani jeho sebeúcta a sebevědomí. Protože tvořivost vyžaduje sebevyjadřování, pak všechno čím dětem bráníme v těchto projevech, se nepříznivě odráží v základním chápání vlastního já. Dítě pak začne

---

<sup>30</sup> Fichnová, K., Szobiová, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, s. 6.

<sup>31</sup> Maslow, A. Motivation and Personality, 1970. In Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí, s. 7.

<sup>32</sup> Rogers, C. R. Freedom To Learn for the 80's., 1983. In Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí, s. 7.

<sup>33</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 3.

pochybovat o své vlastní hodnotě, o svém místě na tomto světě a další projevy svého já v sobě raději potlačí.<sup>34</sup>

### 1.3.2 Vývojová stadia tvořivosti

Rozlišujeme tři základní stadia rozvoje tvořivé aktivity dítěte. První stadium popisuje M. Havlínová<sup>35</sup> jako první vzestup tvořivé aktivity od narození dítěte přibližně do pěti let. V 5. roce toto období vrcholí. Do 3. roku buduje dítě na smyslové zkušenosti a převládá *senzomotorická hra*. Od 3. do 6. roku buduje dítě na představách, které jsou zobecňováním smyslové zkušenosti. Tomuto období odpovídá *volná napodobivá hra*. Tvořivá aktivita tohoto stadia má určité elementy tvořivosti. Je náhodná, nezralá, dítě myslí svoje nápady vážně, ještě je plně nerozlišuje od reality. Toto stadium nazýváme *prekreativní*. Přebírají individuální hravé aktivity, zacházení s předměty a později s nástroji. Při těchto raných manipulacích rozvíjí dítě koordinaci oka a ruky. Rozvine-li se u dítěte na přechodu mezi 18. a 24 měsícem dostatečná zásoba manipulačních dovedností, jsou vytvořeny předpoklady jejich tvořivého využití v senzomotorické hře.

Volná hra předškolních dětí se jeví jako bezprostřední aktivita, jejímž jediným smyslem je tvořivost, zábava a radost bez účelu. Hra je náplní dětství. Podaří-li se nám pozorovat volnou hru předškolních dětí, máme dojem, že je to hra tvořivá. Zdá se nám, že všechny děti a předškolním věku si dovedou hrát tvořivě, vynalézavě, originálně. Jako tvořivé na nás působí, jak rychle, mnohostranně a důmyslně dospívají k tomu, co je běžné v dospělém světě. Zároveň je v této napodobivé hře přítomen vlastní prostor pro individuální projev dětské tvořivosti. Dítě nenapodobí veškerou činnost. Řadu prvků, postupů, prostředků a podmínek musí dítě nějak nahradit, doplnit, dosadit – jinými slovy dotvořit.

Děti se mezi sebou znatelně odlišují tím, jak dovedou dotvořit chybějící obsah napodobované činnosti. Zde můžeme hledat kritérium budoucí diferenciaci populace na jedince více a méně tvořivé.

Druhé stadium do 10 let začíná celkovým poklesem tvořivé aktivity dětí. Můžeme je také nazvat stadiem správných odpovědí. Nástup dětí do školy způsobí útlum tvořivé aktivity. Dítě se musí adaptovat na nový komplex situací, musí se vyrovnat se zátěží nového procesu, požaduje se na něm, aby se přizpůsobilo striktním

---

<sup>34</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 29.

<sup>35</sup> Havlínová, M. In Hlavsa, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti, s. 24.

požadavkům správného chování, postojů a je pod neustálým hodnocením své osobnosti jako správné či nesprávné. Tvořivá aktivita odpočívá.

Třetí stadium od 11 let je stadiem druhé vlny vzestupu tvořivé aktivity dětí. U dítěte již došlo k adaptaci na život a práci ve škole. Dítě má dostatečnou zásobu odpovědí, kterými disponuje tvořivým způsobem. Jak nám literatura uvádí, tato etapa je kritickou fází kreativní aktivity a stává se významnou pro dospělou podobu kreativity.<sup>36</sup> Protože tato etapa není předmětem našeho sledování, postačí nám tato stručná charakteristika tohoto období.

Všechny tyto poznatky nám dávají jasně najevo, že právě předškolní věk má předpoklady pro rozvoj tvořivosti a mateřské škole dává velký prostor pro rozvíjení tvořivosti.

U všech dětí se ale nemusí tvořivé předpoklady projevit ve stejné míře ve všech činnostech vzdělávací nabídky. Pokud dítě napadne jedno řešení, které dosadí na místo odpovědi, jedná se bezpochyby o dítě, které je intelektově na úrovni svého věku. Jestliže však dovede poskytnout ještě alespoň jedno či více dalších řešení (alternativních odpovědí), jde pravděpodobně o projev tvořivosti<sup>37</sup>.

H. Hazuková<sup>38</sup> nabízí k posouzení dosažené vývojové úrovně tvořivých schopností následující hlediska. Učitelka by měla sledovat:

- Dosaženou úroveň nahromaděné zásoby správných odpovědí.
- Schopnost dítěte zacházet s touto zásobou tvořivými postupy, které obměňuje a kombinuje.
- Zda tyto odpovědi použije dítě vhodně ve vztahu k situaci (tzn. nepoužije je v nevhodném případě).

### 1.3.2.1 Tvořivost v předškolním věku

H. Hazuková<sup>39</sup> se vyjadřuje k druhům tvořivosti, které se v předškolním věku uplatňují. V tomto období se objevuje především *tvořivost expresivní*. Jejím výsledkem je sebevyjádření, tzn. každý výraz, v němž dovednost, originalita a kvalita výtvaru ani není objektivně důležitá. Do jisté míry pak je dětem v tomto věku dostupná *tvořivost produktivní*. V ní dítě začíná uplatňovat tendence omezovat a kontrolovat volnou hru a rozvíjet strategie, které směřují k výtvaru materiálnímu (nový objekt) či ideálnímu

---

<sup>36</sup> Hlavsa, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti, s. 34.

<sup>37</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 6.

<sup>38</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 6.

<sup>39</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 4.

(nápad, myšlenka) v souladu s určitým záměrem. Obdobně je tomu i s *tvořivostí invenční*, v níž se projevuje důmysl, důvtip v užívání materiálu, technik, metod a jejímž výsledkem v dospělé podobě je vynález, objev, zlepšovací návrh.

### 1.3.3 Bariéry tvořivosti

Aplikovaná psychologie kreativity se v rámci kultivace tvořivosti zabývá rozpoznáváním faktorů, které tvořivost omezují.

Autoři E. Bakalář, P. Erazím stanovují jako první blok tvořivosti pasivitu<sup>40</sup>. Pro zdravý, plně fungující lidský život jsou problémy, úskalí, těžkosti a překážky výzvou k ověření a rozvoji kreativních schopností. Zdravý, tvořivý člověk takové výzvy vítá. Většinou málo tvořivých lidí je společná pasivita. Pasivní člověk své obtíže svádí na vnější okolnosti nebo jiné lidi. Nevidí, nebo nechce přiznat, že pravý důvod nespokojenosti tkví v něm samotném. Pouze tehdy, když se člověk rozhodne překonat vlastní pasivitu a začne se s problémy aktivně a tvořivě zabývat, začne utvářet pevný základ svého psychického zdraví a štěstí. Podstata tvůrčího růstu spočívá ve schopnosti udělat krok do neznáma.

Jako další bariéru tvořivosti výše jmenovaní autoři jmenují postojovou uzavřenost<sup>41</sup>. Ta se projevuje odporem ke změnám. Tendence k postojové uzavřenosti mají osoby s vyšší mírou úzkostlivosti a menší mírou radosti z řešení problémů. Tyto tendence jsou produktem výchovy a celé řady faktorů, které na člověka působí v procesu jeho socializace.

Autoři se dále věnují bariérám v procesu myšlení, emocionálním bariérám a blokům, získaným působením kulturních vzorců či vlivem prostředí.<sup>42</sup> Zde budou uvedeny příklady kulturních bariér, vyskytujících se na současném stupni naší civilizace:

- Fantazie a reflexe jsou ztrátou času, lenivostí či bláznovstvím.
- Hravost je jen pro děti.
- Řešení problémů je vážnou záležitostí, v níž není pro humor místo.
- Rozum, logika, čísla, užitečnost, praktičnost jsou dobré, cítění, intuice, příjemnost, potěšení nikoli.
- Tradice má přednost před změnou.

---

<sup>40</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti I. s. 50-52.

<sup>41</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti I. s. 50-52.

<sup>42</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti I. s. 68-69.

- Nedostatek podpory při realizaci nápadů.
- Nedostatek spolupráce a důvěry mezi kolegy.
- Autokratický šéf, který si cení jen svých vlastních myšlenek a neoceňuje jiné.

Mezi další omezení tvořivosti, o kterých píše E. Bakalář, P. Erazím<sup>43</sup> patří emocionální bariéry. Mezi nejrozšířenější a nejobvyklejší patří:

- Strach udělat chybu.
- Neschopnost tolerovat dvojznačnost, nutkavá touha po bezpečí, pořádku.
- Preferování role posuzovat nápady před rolí tvořit nápady.
- Neschopnost relaxovat.
- Nereagování na výzvy, problémy nevyvolávají zájem.
- Nadměrné nadšení.
- Omezený přístup k oblastem představivosti.
- Nedostatečné ovládnutí (regulování) představivosti.
- Neschopnost odlišit realitu od fantazie.

R. Bean<sup>44</sup> shledává překážkou tvořivosti velkou zaneprázdněnost rodičů. Pokud mohou děti pozorovat, jak si jejich rodiče sami hrají, jak jsou tvořiví, jakou mají představivost, jak dávají volný průchod své fantazii, dostanou chuť jednat stejně. Tvořivost vůbec neznamená schopnost vymýšlet složité hry.

Někteří rodiče si na hraní moc nepotrpí, jiní prostě nemají čas. Mnohdy reálná ekonomická situace představuje určitou překážku na cestě ke společné hře rodičů a dětí. Nepříznivě se projevuje nejen nárůst počtu neúplných rodin a rodin, kde jsou oba rodiče pracovníčně vytíženi, ale i všeobecně rozšířený moderní životní styl plný stresů. Stále více rodičů jen stěží nachází čas na hru s dětmi. Kdyby si rodiče s dětmi více hráli, určitě by přibýlo dětí, jejichž tvořivost by dosáhla vyššího stupně dokonalosti.

## 1.4 Tvořivé činnosti v edukačním procesu v MŠ

Pokusme se nyní stanovit, co se považuje za tvořivou činnost. J. Maňák<sup>45</sup> charakterizuje tvořivý proces jako postupné, vnitřně spojené a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému novému produktu (ve sféře myšlení, výkonu,

---

<sup>43</sup> Bakalář, E., Erazím, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti I. s. 96-97.

<sup>44</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 63.

<sup>45</sup> Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 77.

artefaktu). Vyjdeme-li z této definice, můžeme každou činnost, která k takovému produktu vede, pokládat za tvořivou.

H. Hazuková<sup>46</sup> jmenuje tvořivými činnostmi všechny činnosti, kde převládá vlastní tvorba (vytváření, přetváření) nad reprodukcí, napodobením. Typickými jsou zejména aktivity výtvarné a dramatické, ale také výrazové činnosti pohybové nebo pokusy literární (vymyšlení příběhů, veršů, hra se slovy). Tato autorka nazývá dětské činnosti směřující k rozvoji tvořivosti jako „přetvářecí činnosti“.<sup>47</sup>

Za hlavní tvořivou činnost v dětství bývá považována hra. Rozdíl mezi hrou a tvořivou činností nebývá často přesně vymezen. R. Bean<sup>48</sup> k oběma činnostem říká, že obě tyto činnosti v sobě zrcadlí pocity a představy vyvolané se záměrem nalézt určitou cestu k vyjádření vlastního já. Tvořivá činnost se liší od prosté hry jen v tom, že jejím výsledkem je produkt, který dítě vytváří záměrně. Při běžné hře je činnost sama sobě i cílem. Přesto hra a tvořivá činnost jsou spolu velmi úzce spjaty a často se vzájemně prolínají. Tvořivé činnosti vděčí za svůj původ hře a naopak hra bývá nedílnou součástí tvořivých činností.<sup>49</sup>

#### **1.4.1 Směřování k cílům RVP PV**

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Pokud se podrobněji podíváme na jednotlivé kategorie rámcových cílů, klíčových kompetencí, dílčích cílů a dílčích výstupů zjistíme, že tvořivost, tvořivé činnosti a tvořivě zaměřená vzdělávací nabídka by mohla být prostředkem, pomocníkem k jejich naplňování. Pokud nám rámcové cíle ukládají rozvíjet dítě, jeho učení, poznání a doporučují podporovat získávání osobní samostatnosti dětí, mohou techniky používané při tvořivosti významně přispívat tyto požadavky naplnit. Byl již zmíněn význam tvořivého sebevyjádření, sebepojetí.

Rozvoj tvořivosti, tvořivého myšlení, řešení problémů a tvořivého sebevyjádření je přímo cílem vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, kde podoblast Poznávání schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace si konkrétně klade tento dílčí vzdělávací cíl.

---

<sup>46</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 6.

<sup>47</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 2.

<sup>48</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 63.

<sup>49</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 64.



Tvořivost můžeme nalézt ve všech oblastech RVP PV. Bude uplatněna při rozvoji pohybových a manipulačních dovedností, při rozvoji řeči a jazyka. Je součástí sebepojetí a sebenahlížení předškolního dítěte, jeho kreativity a sebevyjádření. Tvořivost napomáhá osvojování vědomostí a dovedností, povzbuzuje dítě v dalším rozvoji, poznávání a učení. Pedagogická činnost s prvky tvořivosti může napomoci při posilování a kultivaci vzájemné komunikace. Tvořivost lze využít při uvádění dítěte do světa hodnot, do světa kultury a umění. V neposlední řadě pomáhá pedagogům v environmentální oblasti při vytváření povědomí dětí o okolním světě.

#### 1.4.2 Hraním k tvořivosti

Dětství je časem her a dítě ve věku mateřské školy se učí hrou. Hra je přirozenou dětskou aktivitou, stejně jako pro dospělého je přirozenou aktivitou práce. Hra nás obdarovává přítomností. Ve hře prožijeme lásku, smutek i žal, vážnost, pravdu, touhu i smrt.<sup>50</sup>

Právě hry se stávají vynikajícím prostředníkem, jak se naučit řešit různé situace a jak podporovat kreativitu. Hrát si není jen pouhá zábava. Jak R. Portmannová<sup>51</sup> uvádí, při hře se klade obzvláštní význam na kreativitu. Hra umožňuje učení, jehož ústředním bodem je poznávání, objevování a zkoumání. Při hře můžeme využívat prostor, vyzkoušet neobvyklé možnosti, bavit se s napětím i uvolněně hrou, kdy se střídá konvergentní a divergentní myšlení. *Hra není pouhá dětská kratochvíle, hry mimo jiné odrážejí všechny duševní procesy – strategii, logiku, řešení problémů, kreativitu, paměť.*<sup>52</sup>

Významu rozvíjení potencialit dítěte hrou se věnuje také E. Svobodová<sup>53</sup>. Ta s podporou E. Finka, J. Huizinga a R. Cailloise popisuje zákony her. Podle Z. Heluse<sup>54</sup> definuje potenciality osobnosti dítěte předškolního věku. Potvrzuje, že hra je skutečně prostředkem, který má moc tyto potenciality rozvíjet a podporovat dítě v jeho směřování z odkázanosti na dospělé k odpovědné samostatnosti a autonomii. V oblasti rozvíjení vzdělávacích potencialit či formování rozvinutého jazykového kódu se zcela nabízí využití tvořivých činností.

---

<sup>50</sup> Fink, E. In Svobodová, E. Hra v mateřské škole.

<sup>51</sup> Portmannová, R. Hry pro tvořivé myšlení, s. 10.

<sup>52</sup> Portmannová, R. Hry pro tvořivé myšlení, s. 11.

<sup>53</sup> Svobodová, E. Hra v mateřské škole.

<sup>54</sup> Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí, s. 94-98.

Psychologové hovoří o tvořivé funkci hry, protože v každé hře lze nalézt určitý prostor pro uplatnění alespoň některých prvků tvořivého jednání či pro rozvíjení předpokladů pro tvořivou aktivitu v jiných oblastech činností. K tvořivým projevům stimulují nejvíce hry senzomotorické a volné.

### 1.4.3 Dramatickou výchovou k tvořivosti

Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikace a autentičnost osobnosti. Jeden ze zakladatelů dramatické výchovy, angličan kanadského původu B. Way, definoval pojem dramatická výchova velice srozumitelně: Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: „Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.“ A ten druhý způsob je dramatická výchova.<sup>55</sup>

Dramatická výchova se od jiných forem vzdělávání odlišuje především užitím divadelních prostředků a vysokým stupněm aktivity účastníků. Jedná se svébytný výchovně vzdělávací proces. Jde o tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku.<sup>56</sup> Mezi hlavní metody dramatické výchovy patří improvizace a hra v roli. Dětem se během těchto aktivit otevírají velké možnosti využití tvořivosti. Děti musejí sledovat, poznávat, přemýšlet, vcítit se, jednat a při všech těchto aktivitách aktivizují tvořivost. A protože charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra a současná mateřská škola má dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách i formách činností, je právě zde ideální prostor pro dramatickou výchovu. Dramatická výchova tak může smysluplně naplnit prostor ve vzdělávání dětí.

Principy dramatické výchovy mimo jiné zahrnují princip aktivity, princip tvořivosti a fikce. Dítě není pasivní, ale přichází s nápady, které může bez obav z trestu, napomínání, zesměšňování vyjádřit. Učitelka přijímá originální nápady dětí, podněcuje jejich plynulost (fluenci), nespokojí se s jediným řešením situace, ale hledá další možnosti a variace. V konečné fázi shrne a završí činnosti tak, aby byly uchopitelné

---

<sup>55</sup> Way, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. In Svobodová, E., Švejdrová, H. Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 9.

<sup>56</sup> Svobodová, E., Švejdrová, H. Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 46.

a uživatelné pro děti. Tvořivost dítěte (za předpokladu tvořivosti učitelky) se v této chvíli velmi výrazně rozvíjí.

E. Svobodová hovoří o dramatické výchově jako o jedné z možných cest, kterou se může ubírat vzdělávání předškolního dítěte. O cestě, která se snaží být aktivní, zajímavou, zábavnou i poučnou pro všechny subjekty zúčastněné ve vzdělávacím procesu.<sup>57</sup>

#### 1.4.4 Podpora tvořivosti v MŠ

Metodika rozvoje tvořivosti by měla zahrnout psychologicky zdůvodněný a pedagogicky účinný systém způsobů, jak tento rozvoj realizovat. Základem pro psychologický aspekt rozvojových metod jsou *procesy, funkcionální principy, zjištěné zákonitosti, kauzální vztahy a závislosti mezi jednotlivými psychickými jevy* v oblasti tvořivosti.<sup>58</sup> Tvořivost iniciuje vývoj materiálních i duchovních produktů a směřuje k tomu, aby tyto produkty byly i pro tvořící subjekt pokrokem. Můžeme-li popsat příčiny, směry a vztahy, podmínky a výsledky změn, máme již náměty pro pedagogické využití. Můžeme je upravit na metody a postupy, kterými s vhodným prostředkem můžeme navodit, řídit, rozvinout a optimalizovat uvedené psychické jevy.

Nyní se zeptejme, jaký prostor v MŠ se dětem a pedagogům v oblasti tvořivosti otvírá? K čemu nám všechny výše uvedené poznatky poslouží k doporučení tvořivých činností do prostředí našich mateřských škol?

Ano, bylo by krásné od útlého věku přiměřeným způsobem vést děti k *sebepoznávání*. Tvořivost se stává jednou z cest k tomuto poznání. Pokud výchovou k tvořivosti podporujeme sebevyjadřování dítěte, ubezpečujeme ho o hodnotě jeho osobnosti. A ještě má tvořivost další pozitivní ukazatel, kterým je přirozenost. Dítě se během těchto aktivit příjemně cítí, je mu dobře.

Tvořivost jde ruku v ruce se *schopností komunikovat*. Přínosem tvořivosti je další získávání informací o dítěti, na jejichž základě pak příjemci mohou uspokojovat potřeby dětí. Kde sebevyjadřování nedostává volný průchod, nenaučí se děti svěřovat se dospělým s případnými nepříjemnými pocity – s rozpaky, úzkostmi, bolestmi, frustrací. Takové děti pak projevují své potřeby nevhodným způsobem, například divokostí, nadměrným dováděním, nářkem, rvačkou nebo rozbíjením věcí. Nemožnost sdělovat

---

<sup>57</sup> Svobodová, E., Švejnová, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, s. 12.

<sup>58</sup> Hlavsa, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, s. 18.

své problémy někomu zkušenému, ke komu mám důvěru a u koho najdu pochopení, může mít i jiné vážné důsledky v pozdějším věku.

Pokud děti potlačují určité pocity, zvyknou si krotit veškeré emoce vůbec. Stanou se apatickými i vůči pozitivním citům, například k radosti.<sup>59</sup> Tvořivost tedy poskytuje i četné *možnosti k vyjadřování citů*. Umění vyjadřovat své city společensky přijatelným způsobem patří k základním životním dovednostem. Děti, které se naučí vyjadřovat své city celou řadou způsobů, budou schopny efektivně spolupracovat s nejrůznějšími lidmi, protože si budou věřit a budou mít zkušenost, že zvládnou vše, co v sobě ucítí. Jak bychom si v prostředí našich škol přáli, aby se dítě naučilo vyjadřovat i negativní city přijatelnějším způsobem než útokem na jiné dítě.

Dalším zajímavým aspektem tvořivosti je její *neobyčejnost*. Známe případy zajímavých lidí, v jejichž životě sehrála tvořivost osobitou úlohu. Zajímají nás ale spíše případy lidí, kteří podle naší definice jsou tvořiví, a přece to nejsou žádní umělci, herci, spisovatelé ani architekti. Jejich projevy a výtvořiny přinášejí ostatním uspokojení, štěstí, radost. Oni pak za to sklízí uznání svých rodin a přátel.<sup>60</sup> Pokusme se i s malými dětmi prožít neobyčejné okamžiky během tvořivých činností, dopřát tuto neobyčejnost jak malým umělcům, tak jejich obdarovaným rodičům.

Tvořivost nese do prostředí našich škol *optimismus*. Jak uvádí R. Bean, tvořiví lidé bývají často veselí, oplývají radostí ze života. Mají skony k idealismu a upřímně věří, že se jim snad jednou podaří vytvořit něco skvělého a unikátního.<sup>61</sup>

Z všeho, co bylo doposud řečeno, by mělo být zřejmé, že správné rozvíjení tvořivé schopnosti *prospívá mentálnímu zdraví*. Tvůrčí sebevyjadřování slouží v životě jako protipól stresu. Vytváření něčeho, co je výrazem vlastního citění a zároveň to v ostatních vzbuzuje nejen souhlasné postoje, ale i pocit radosti, je mocným prostředkem udržování duševního zdraví.

Humor, smích a tvořivost spolu úzce souvisejí. Zvláště u dětí, které svůj talent a vlohy ještě nepoužívají k zabezpečení obživy, existuje v souvislosti s tvořivostí cosi, co by se nemělo brát zase tak příliš vážně. Každý tvořivý pokus nebude korunován úspěchem. Nejlepší je, když se rodiče umí i s prohrou svého dítěte vyrovnat s úsměvem na tváři. Smích je účinným lékem proti stresu rodinného života. Tvořivé schopnosti se

---

<sup>59</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 30-31.

<sup>60</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 50.

<sup>61</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 51.

rozdíví tehdy, když děti cítí, že se mohou navenek otevřeně vyjadřovat. Zachovávat ovzduší humoru, smíchu a dobré vůle je jedním ze způsobů, jak dětech žít tvořivost.<sup>62</sup>

S velmi podnětným návrhem přicházejí autoři M. Zelina, M. Zelinová, kteří se intenzivně věnují práci na teorii, metodice a praktickém ověřování programů rozvíjení tvořivosti. Dospěli k poznání, že nejdůležitější je ovlivnit myšlení vedoucích, rodičů, vychovatelů, učitelů, aby se intenzivně a komplexně rozvíjela osobnost dítěte. Jde o určitý přelom v myšlení. K tomuto přelomu může podstatně přispět orientace na výchovu k tvořivosti. Rozvoj tvořivosti zahrnuje rozvíjení aktivity a samostatnosti člověka.<sup>63</sup>

V dalším příspěvku<sup>64</sup> hovoří M. Zelinová o nezastupitelném místě tvořivosti v přípravě učitelů. Učitele stanovuje nejdůležitějším činitelem výchovy. Jaký je učitel, taková je škola, takoví jsou žáci. Bez učitele není škola školou. „Proto je důležité, abychom pomáhali budoucím učitelům orientovat se v problematice tvořivosti. Aby se učitel mohl stát tím, co už naznačil Komenský: člověkem, který motivuje k poznávání, kterého posláním je zapalovat ostatných“.

#### **1.4.4.1 Význam atmosféry a sociálních vztahů pro tvořivost**

Jako centrální úlohu výchovy k tvořivosti shledávají autoři M. Zelina, M. Zelinová<sup>65</sup> vytvoření takové atmosféry, ve které by se děti cítily volně, svobodně. Tuto volnost a svobodu je nutno děti učit efektivně a tvořivě využívat. Chceme – li vytvořit půdu pro tvořivost, musí v takovém prostředí vládnout důvěra, nejen mezi dětmi, ale také mezi učiteli, vedoucími. Má se respektovat osobnost dítěte a má se vytvářet prostor pro jeho volnost, sebevyjádření. Zdůrazňují také prostor pro sebevyjádření, který je i s nutností důvěry již výše zmíněný. Atmosféra nucení, nepřístupnosti učitele, jeho formálnosti, přísnosti, disciplinovanosti a strachu vede ke vztahům, kde se nedá o skutečné tvořivé práci mluvit.

Atmosféra potřebná pro tvořivost se vyznačuje:

- Akceptováním každého dítěte, které má pocit, že vedoucímu na něm záleží, že mu věří, že s ním počítá.

---

<sup>62</sup> Bean, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, s. 52.

<sup>63</sup> Zelina, M., Zelinová, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže, s. 6.

<sup>64</sup> Kolektiv autorů, Tvořivost učitele k tvořivosti žáků, s. 124.

<sup>65</sup> Zelina, M., Zelinová, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže, s. 54.

- Radostí z práce, optimismem, hravostí, ale také napětím, dobrodružstvím, kde se méně akcentuje formální disciplína a pořádek, ale víc se hodnotí a uznává nápad, myšlenka a práce.
- Podporováním sebevědomí a sebehodnocení každého člena skupiny.
- Rozvíjením zvědavosti, představivosti a aktivity.

Bezpečností, jistotou, atmosférou bez úzkosti, strachu. Děti nemají soutěžit.

#### 1.4.4.2 Metodická doporučení podpory tvořivých činností

Pokusme se nyní zúročit všechny doposud získané informace a zeptejme se, jaká výchovná opatření plynou z výše uvedených poznatků pro práci učitelky mateřské školy. H. Hazuková<sup>66</sup> vychází z M. Havlínové<sup>67</sup> a uvádí následující doporučení:

- *Podporovat volnou hru dětí, nepřerušovat ji a nekritizovat.*
- *Poskytovat všestranné podněty duchovní i materiální ke hře nepřímo.*
- *Podporovat rozvoj představivosti a fantazie spolu se schopností rozlišovat mezi fantazií a realitou.*
- *Nezačít předčasně s rozvojem logického myšlení na úkor představivosti.*
- *Neztotožňovat dětskou spontaneitu a tvořivost.* Je prokázáno, že tvořivé jednání je sice založené na svobodném zpracování představ a zkušeností, ale je podmíněno i zkušenostmi a vědomostmi získanými často nespontánně, učením. Záměrně volená a vhodná vzdělávací nabídka naopak k rozvoji tvořivosti významně přispívá.
- *Poskytovat dostatek příležitostí ke všem podobám přetvářecích činností, záměrně je stimulovat.*
- *Formulovat nabízené vzdělávací činnosti jako příležitost pro řešení problémů, tzn., že konkrétní vzdělávací nabídka obsahuje nějakou „mezeru“, „bílé místo“, které dítě musí aktivizací celé své aktuální dosažené vývojové úrovně překlenout.*

H. Hazuková pokračuje konstatováním, že základním předpokladem pro navozování tvořivých procesů i v předškolním vzdělávání je bezesporu tvořivá učitelka, která dovede:

---

<sup>66</sup> Hazuková, H. Očekávané výstupy v praxi mateřské školy, oddíl C2 s. 7.

<sup>67</sup> Havlínová, M. In Hlavsa, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti, s. 36-38.

- Vymyslet, dětem nabídnout a úspěšně vést aktivity, které tvořivé procesy podněcují. Nalézat, obměňovat a využívat pro rozvoj tvořivosti vzdělávací nabídku všech interakčních oblastí RVP PV a jejich konkrétních očekávaných výstupů.
- Rozpoznat tvořivé momenty v procesu i výsledcích dětských činností.

Autoři Zelina, Zelinová také poskytují metodické rady a pokyny na zvyšování tvořivosti dětí a mládeže. Pro význam obsahu této práce vybíráme následující:

- Požívejme pestrý, obrazotvorný jazyk, čtěte hodně odlišných textů, zastavujte se při čtení, ptejte se dětí, jak prožívají text, vybízejte je, ať pokračují podle vlastní fantazie.
- Každé dítě ať nám poví o svých nových zkušenostech.
- Zabezpečme tvořivé hudební, dramatické programy.
- Organizujme vycházky a pozorujme prostředí, nacházejme problémy na ulici, v obchodě, u lékaře....
- Dejme dětem možnost plánovat, projektovat, navrhovat.
- Zabezpečme tvořivou psychickou atmosféru, bez nadměrného soutěžení, bez fyzického a psychického napětí či citového ohrožení, atmosféru hry, volnosti.
- Nebuďme vždy zaujatí jen udržováním ticha a pořádku ve skupině, obojí málo pomáhá pro rozvoj tvořivosti.

Metodám rozvíjejícím samostatnost a tvořivost se také věnuje Maňák<sup>68</sup>. Uvádí a pro podporu produktivního myšlení a tvořivosti doporučuje *aktivizující metody*, jimiž se rozumějí diskusní metody, metody řešení problémových příkladů a případů, didaktické hry a soutěže, metody řešení mezních a konfliktních situací a inscenační metody.

Z hlediska tvořivého procesu třídí rozvíjející metody M. Zelina<sup>69</sup>. Uvádí tyto skupiny metod:

- Tvorba tvořivých, divergentních úloh.
- Vyučovací strategie – projektové vyučování, výzkumně – badatelské metody.

---

<sup>68</sup> Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 108 – 114.

<sup>69</sup> Zelina, M. Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. In Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 110.

- Úlohy na důvtip.
- Metody na rozvoj vnímání, senzitivity, postřehu, otevřenosti ke zkušenostem a k podnětům.
- Metody výcviku fantazie, imaginace, obrazotvornosti, intuice, hravosti.
- Metody pro zlepšení fluence, flexibility, originality a elaborace.
- Metody tvořivého hodnocení.
- Metody tvořivého řešení problémů.

Na konci metodické řady vedoucí k tvořivé činnosti se dostává hra. Maňák<sup>70</sup> popisuje funkci této techniky v rozvoji kreativity následovně. Hra silně motivuje, procvičuje žádoucí schopnosti a dovednosti, přináší radost a stává se i relaxačním prostředkem. Stále vznikají a jsou k dispozici nové hry, které důmyslně využívají všech možností k procvičování kreativních potencií člověka, např. hra se slovy, stavebnice, hra s pojmy, představami, barvami, tvary.

---

<sup>70</sup> Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, s. 114.



## 2 CÍL A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem šetření bylo ověřit možnosti využití tvořivých činností u nejmladší věkové skupiny dětí v mateřské škole. Byly vytvořeny dva bloky aktivit v souladu s RVP PV, které byly následně ověřeny ve třídě mateřské školy. Výzkumnou otázkou je, zda již u nejmladší věkové skupiny je vhodné a možné rozvíjet tvořivost. Související otázkou je, zda vytvořený program bude dětmi pozitivně přijatý a bude přiměřeně náročný. Příklady tvořivých činností byly přizpůsobeny sledovanému věku a byly pozorovány reakce dětí.

### 2.1 Metody výzkumu

Při výzkumném šetření jsem použila několik metod. Snažila jsem se o jejich vzájemné propojení. Jako první jsem využila **metodu pozorování** – úmyslné a záměrné sledování dětí, jejich činností i projevů. Pozorovala jsem děti nejen při realizaci navrhovaných činností, ale i během celého jejich pobytu v mateřské škole. Výsledky pozorování jsem si zaznamenávala. Realizaci činností jsem nahrávala na videozáznam. Tato projekce následně velmi dobře posloužila k evaluaci programu. V další fázi jsem provedla rozbor získaného materiálu vzhledem k výzkumné otázce.

Další metodou byl **rozhovor**. Volila jsem skupinový rozhovor v diskuzním kruhu. Děti měly dostatek prostoru k odpovědím. Rozhovor se stal spíše doplňkovou metodou, kdy výpovědi dětí potvrzovaly či vyvracely výsledky pozorování. Tato metoda sloužila pro evaluaci, doplňovala pozorování.

Poslední zvolenou metodou byla **experimentální realizace** navrhovaných činností.

### 2.2 Charakteristika třídy

Oba navrhované programy tvořivých činností v bloku „*Začínáme s tím, co známe*“ a „*Zvířátka a loupežníci*“ byly sestaveny pro nejmladší věkovou skupinu dětí v mateřské škole Holubov.

Název třídy:	třída Zajíčků
Věk dětí:	3 – 4,5 roku
Počet zapsaných dětí ve třídě:	25

Průměrná docházka:	17 dětí
Počet chlapců:	9
Počet děvčat:	16
ŠVP:	Křížem krážem celým rokem

### 3 PROGRAM TVOŘIVÝCH ČINNOSTÍ

Záměrem této části bakalářské práce je sestavit příklady tvořivých činností, stanovit si cíl navrhovaných tvořivých činností v souladu RVP PV, vyhledat jeho naplňování v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP PV.

#### 3.1 Blok „Začínáme s tím, co známe“

Návrh činností bloku „Začínáme s tím, co známe“ byl sestaven až po adaptačním období dětí v mateřské škole Holubov. V září roku 2012 nastoupilo do mateřské školy 8 nových dětí. Bylo zapotřebí posílit důvěru dětí v novém prostředí a následně teprve vyjít z toho, co děti zajímá, co znají, co se jim líbí.

##### 3.1.1 Cíle činností v jednotlivých vzdělávacích oblastech

Dítě a jeho tělo

- Rozvoj pohybových schopností, koordinace pohybu, ovládnutí pohybového aparátu.
- Uvědomění si vlastního těla, schopnost reagovat, ovládat své tělo.
- Rozvoj a užívání smyslů.
- Rozvoj praktických dovedností při zacházení s hudebními nástroji.

Dítě a jeho psychika

- Rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností receptivních a produktivních (vytváření pojmů, vyjadřování).
- Rozvoj komunikativních dovedností.
- Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání.
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření).
- Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování).
- Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získávání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti).

Dítě a ten druhý

- Rozvoj kooperativních dovedností (volba partnera při tanci).

- Rozvoj sociální citlivosti.
- Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností.
- Vytváření prosociálních postojů.

#### Dítě a společnost

- Seznamování s prvky společenského života, poznávání pravidel společenského soužití.
- Seznamování s ostatními dětmi.
- Rozvoj schopnosti projevat se autenticky, autonomně a aktivně.
- Vnímání a vyjadřování pomocí hudebních vyjadřovacích prostředků.
- Navazování kontaktů s dětmi při hrách i mimo ně.
- Vzájemná spolupráce dětí.
- Vzájemná pomoc v kolektivu.

#### Dítě a svět

- Seznamování, pozorování místa a prostředí, ve kterém dítě žije.
- Vytváření pozitivního vztahu k přírodě.

### 3.1.2 Očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech

#### Dítě a jeho tělo

- Dítě pohybem vyjadřuje a dodržuje rychlé a pomalé tempo hudby při chůzi a běhu.
- Sladí pohyb s rychlým a pomalým tempem hudby.
- Znázorní druh zvířete pohybem (v určité dějové souvislosti).
- Napodobí jednoduchý pohyb podle vzoru.

#### Dítě a jeho psychika

- Poslouchá, rozeznává, přiřazuje jednotlivé dětské hudební nástroje – postupně se orientuje podle sluchu ve zvukové barvě nástrojů.
- Na základě sluchového vnímání dítě adekvátně reaguje pohybem na pomalé a rychlé tempo rytmických hudebních nástrojů.
- Hrou na dětských rytmických nástrojích tvořivě vyjadřuje pocity, zážitky a nálady.
- Orientuje se v obsahovém významu slov, používání synonym, používání přídavných jmen.

- Vyjadřuje náladu.
- Procvičuje prostorové představy.
- Vyjadřuje svou tvořivost při objevování nových pohybových doprovodů již známých písní.

#### Dítě a ten druhý

- Navazuje kontakty s vrstevníky.
- Uplatňuje své individuální potřeby s ohledem na druhého (střídání v činnostech dle návrhu a dohody dětí – s prvky efektivní komunikace).
- Spolupracuje s ostatními, společně s ostatními hledá řešení.

#### Dítě a společnost

- Vyjadřuje se prostřednictvím hudebních a pohybových činností.
- Vnímá své místo ve společenství třídy, začleňuje se mezi vrstevníky.
- Adaptuje se na život ve třídě (vnímá základní pravidla jednání ve skupině, přizpůsobí se společnému programu, spolupracuje, domluví se na společném řešení).
- Vyjadřuje se pomocí hudebních vyjadřovacích prostředků - tempa, barvy, postupná orientace podle sluchu ve zvukové barvě nástrojů.

#### Dítě a svět

- Přirozeně pozoruje blízké okolí během vycházky na louku – pozorování myších cestiček, hnízd.

### 3.1.3 Návrh činností – vzdělávací nabídka

- Taneček „Tancujte myši“ tanec ve dvou i více dětech (kooperace), radost, schovávání. Děti tvoří dvojice či jinak početné skupiny (dle své volby). Jedno dítě představuje kocoura a schová se do domečku. Děti tančí a zpívají:

Tancujte myši, kdekterá slyší.

Která je hluchá, ať neposlouchá.

Která je chromá, ať sedí doma.

Tancujte myši, kocour nic neslyší.

Děti se schovají na různých místech ve třídě. Kocour je hledá a koho najde, je novým kocourem.

- Vymýšlení jména pro myšku. Komunitní kruh – z ruky do ruky putuje plyšová myška a děti jí vymýšlí jména. Platí pravidlo, že kdo se nechce zapojit, posílá myšku dál.
- Předložit dětem různé dětské hudební nástroje. Vyzkoušíme, čemu se podobá zvuk bubnu, dřívek, rumba koule... a pokusíme se vyhledat nástroj, který by mohl zahrát myšku. Děti přiřazují zvuky nástrojů jednotlivým zvířátkům. Kdyby se zvolený nástroj rozbil, co bychom mohli použít místo něj – využití hry na tělo.
- Instrumentální hra: děti sedí v kruhu a učitelka s nimi, uprostřed je rozložena Orffova soustava hudebních nástrojů nebo i předměty, které vydávají zvuk: láhev naplněná korálky, dvě dřívka, poklička na hrnec a vařečka, řehtačka, šustivý papír.... Děti jsou vyzvány, aby našly ve třídě něco, co může hrát nebo vydávat nějaký zvuk. Co všechno může hrát? Následuje zadání: Který z těchto nástrojů by mohl hrát v pohádce šaška, princeznu, medvěda, draka, koníka, trpaslíka.... Můžeme všichni hledat vlastnosti, které má vybraný hudební předmět a jeho zvuk společně s vybranou postavou.
- Volné proběhnutí po herně a pohybem vyjadřovat pomalé a rychlé tempo běhání myšky v reakci na zvuk hudebního nástroje. Hrajeme s tím nástrojem, který děti zvolily charakteristický pro myšku. Příběhla mlsná myška. Pozoruje, vyhlíží, zkoumá, kde co najde k snědku (pomalé tempo až zastavení - štranzo) a utíká před kočkou (rychlé tempo).
- Hra „Na kapelu“ - děti se rozdělí na dvě poloviny, jedna polovina se stává kapelou a druhá polovina tančí na nápěv písně „Měl jsem myšku tanečnici“, potom se vystřídají
- Jak by zněla píseň myšky ustrašené, veselé. Zde možno použít prvky dramatizace. Učitelka začaruje všechny děti do myšek. Hokus pokus fibidus, na myšky proměnit se zkus...Kocourem je učitelka, dnes ale nemá hlad, hladí si plné břicho...myšky si vesele prozpěvují. Ale co se stane, když kocour číhá u myší díry, mohou si myšky vesele prozpěvovat? Jak by asi mohla znít píseň ustrašených myší? V dalších opakováních je kocourem někdo z dětí. Zaměřit se spíše na emoce, nemluvit mnoho, ale vysledovat emoci kocoura a tomu přizpůsobit náladu písně. Pro legraci je možné se při dalších opakováních dohodnout na střídání emocí i během jedné písně.

- Hra „Na zvířátka“. Dvě děti se za dveřmi dohodnou, které zvíře budou znázorňovat. Ostatní hádají, o jaké zvíře jde. Potom se každé dítě snaží napodobit, co všechno takové zvíře ještě dokáže (jak skáče, spí, jí...)
- Hra na hudební sochy. Během hudby děti tancují podle vlastní fantazie. Pak vypneme zvuk a děti „zkamení“ v té poloze, v jaké se nacházejí. Děti sochám vymýšlejí názvy. Po chvilce hudbu zase zapneme.
- Jaká může být myška? (Např. malá, bílá, černá, lenivá, ospalá, s dlouhým ocáskem, hubená, tlustá..)
- Hra: Jak se máš, myško? Přineseme dětem obrázky myšek vyjadřující různé nálady (veselá, ospalá, smutná). Děti předloženou emoci opakují. Učitelka pak obrázky střídá, děti obrázky sledují a podle aktuálního zobrazení emoci předvádí. Následně se sejdou v diskuzním kruhu. I lidé mají různé nálady, jak se teď Honzíku, Aničko cítíte? Děti vyjadřují svou momentální emoci.
- Doprostřed kruhu umístíme větší papírovou krabici, ze které vyčnívá provázek. Vyčnívající část je málo jednoznačná, evokuje vícero možných řešení (v krabici může být klubičko, autíčko na provázku, zvířátko s ocáskem z provázku, švihadlo, tkanička od boty...). Ptáme se dětí: Co bychom z takové krabice mohli vyrobit? Co by mohlo být ukryté v krabici?
- Může mít malá myška velkou sílu? Pohádka „O řepě“. Přečtení pohádky a následná diskuze: co by se stalo, kdyby myška nepřišla na pomoc? Co by dělala řepa, kdyby zůstala v zemi? Koho byste zavolali na pomoc vy?
- Výprava na pole, louku. Hra „Na myší ocásky“. Při volném pohybu dětí učitelka nepozorovaně upustí na zem jednotlivě barevné provázky. Umístí nedaleko od sebe dvě kožešinky, svolá děti a rozdělí je na skupiny podle barev. Děti mají za úkol hledat myší ocásky barvy své skupiny a s pomocí učitelky je přivazovat k „myší kožešince“.
- Výtvarná činnost. Děti pomocí hřebínku „češou“ myšce kožíšek. Společně s dětmi namícháme šedou barvu kožíšku (černá a bílá tempera s trochou vody).

### 3.2 Blok „Zvířátka a loupežníci“

Druhý blok činností autorka sestavila až po realizaci a vyhodnocení prvního bloku. Návrh činností se od předchozího bloku odlišuje především v použití jiných metod. Blok „Zvířátka a loupežníci“ vychází z metod dramatické výchovy.

### 3.2.1 Cíle činností v jednotlivých vzdělávacích oblastech

#### Dítě a jeho tělo

- Rozvoj pohybových schopností, zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky.
- Koordinace pohybu, ovládnání pohybového aparátu.
- Rozvoj a užívání smyslů.
- Osvojení si praktických dovedností.

#### Dítě a jeho psychika

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností.
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sevyjadřování).
- Rozvoj komunikativních dovedností.
- Osvojení elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (čísla).
- Poznávání sebe sama.
- Rozvoj schopnosti vytvářet citové vztahy.

#### Dítě a ten druhý

- Rozvoj kooperativních dovedností (volba kamarádů do čtveřice).
- Rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu.
- Osvojení si poznatků a dovedností důležitých pro rozvíjení vztahů k druhým lidem.
- Posilování prosociálního chování a postojů (sociální citlivost, tolerance, respekt).

#### Dítě a společnost

- Poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření.
- Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupodílet se).
- Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků.
- Vytvoření si povědomí o mezilidských morálních hodnotách.
- Vytvoření základů aktivních postojů ke světu.

#### Dítě a svět

- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách.
- Osvojení poznatků v péči o okolí a její spoluvytváření.



### 3.2.2 Očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech

#### Dítě a jeho tělo

- Dítě pohybem vyjadřuje stěžejní slova básničky.
- Pohyb těla sladí s textem písně.
- Zastaví pohyb na smluvený signál.
- Pomocí narativní pantomimy vyjadřuje děj pohádky.
- Vnímá a rozlišuje pomocí všech smyslů (sluchově rozlišuje zvuky, zrakem si všímá předmětů v chaloupce, rozlišuje je i hmatem).
- Zvládne základní pohybové dovednosti (zvládá překonat překážky, podlézání, přelézání, přeskoky, pohyb ve skupině dětí)
- Umí zacházet s předměty: Orffovy hudební nástroje.

#### Dítě a jeho psychika

- Dítě vymýšlí pohybovou figuru pro stěžejní slova básničky.
- Domluvené symboly dokáže použít k příslušnému textu.
- Samostatně vyjadřuje nápady, myšlenky, mínění, úsudky.
- Přemýšlí, vede jednoduché úvahy.
- Procvičuje předmatematické představy – třídění, přiřazování stejných kartiček, přistejňování stejného počtu.
- Vyjadřuje se, to o čem přemýšlí, dokáže vyjádřit pomocí technik dramatické výchovy.
- Manipuluje s výtvarným materiálem, používá tužky, barvy, nůžky, papír.
- Hrou na starého oslíka se dítě zcitliví ve vztahu ke starším.

#### Dítě a ten druhý

- Navazuje kontakty s vrstevníky, komunikuje s druhým dítětem.
- Spolupracuje s ostatními.
- Učí se chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu (mladí i staří).
- Vzájemná pomoc dětí v roli zvířátek (zvířátka problém překonala, když na to nebyla sama – táhla za jeden provaz).

#### Dítě a společnost

- Utvoří si základní dětskou představu o společenských normách (chování ke starším).

- Vyjádří (v diskusním kruhu), jak ono samo by se chovalo v simulované situaci.
- Zapojí se do dramatizace pohádky a svůj postoj k ostatním verbalizuje.
- Svým postojem během dramatizace dá najevo, kterou hodnotu uznává jako pozitivní.
- Vyjadřuje své představy pomocí výtvarné techniky (výroba masky s použitím různých materiálů).

#### Dítě a svět

- Posiluje pozitivní vztah ke zvířatům, péči o ně.
- Na základě poselství pohádky dítě poznává, že svým chováním ovlivňuje okolí, svět.

### 3.2.3 Návrh činností – vzdělávací nabídka

- Vstup do pohádky pomocí narativní pantomimy, s dětmi si společně vymyslíme pohybové zobrazení pojmů: hory, doly, zahrádka, pohádka a potíže. (Např: hory – spojené paže nad hlavou, doly – spojené paže před stehny, zahrádka – předpažení se vztyčenými prsty...) Učitelka napřeskáčku střídá pojmy, děti zobrazují, tempo se zrychluje. Když jsme připraveni, spojíme pojmy s následující básní, či písní s libovolnou melodií.

Za horama, za dolama, u čarovné zahrádky,  
za horama, za dolama, začínají pohádky.

Za horama, za dolama, i když je to k nevíře,  
za horama, za dolama, tam má někdo potíže<sup>71</sup>.

- Diskusní kruh – Co jsou to potíže? Kdo z nás má dnes nějaké potíže? Kdy má moje maminka nějaké potíže? Společně si ozřejmíme nejen obsah pojmu, ale i reflektujeme případné vlastní potíže.
- Jak se dostat za hory, za doly? Poletíme, pojedeme? Čím, na čem, v čem? – nápady dětí. Následně se proměníme „Hokus, pokus, fibidus, proměnit se rychle zkus v děti letící letadlem. Přidáme trochu hudby a už se letí. Přistaneme, zrušíme kouzlo a pohádka může začít.

---

<sup>71</sup> Svobodová, E., Švejdrová, H. Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 92.

- Učitelka si nasadí čepičku jednoho zvířátka a už lamentuje: „Hospodář mě nechce, že prý už jsem starý, prý už k ničemu.“ Děti si postupně nasazují čepičku zvířátka, po jednom sedají na židli doprostřed kruhu a vyjadřují potíže zvířátek. Stížnosti zvířátek se opakují. Tak jaképak to mají zvířátka v naší pohádce potíže?
- Hra „Na oslíky“. Následující hra má za úkol zcitlivět vnímání dětí pro starší, pro ty, komu již síla ubývá. Oslík musel často tahat vozík s nákladem. Děti dostávají kostičku na záda a pokouší se pohybovat po herně. Jedno či více dětí dostávají větší náklad, to ta léta, ta je tíží. Mělo by vyjít najevo, že ostatním nestíhají. Budeme se proto na ně zlobit? Co bychom s nimi mohli udělat? Nápady dětí.
- Vnitřní hlasy zvířátek. Uprostřed kruhu jsou čepičky, kdo chce promlouvat jejich hlasy a vyjadřovat, jak jim asi bez domova bylo, bere si čepičku.
- Výroba masek zvířátek. Každé dítě si zvolí, kterým zvířátkem chce v pohádce být. Z tvrdého papíru s výřezem na oči vyrobíme masku, doplníme gumičkou kolem hlavy.
- Cesta k lesu. Zvířátka se k nehodnému hospodáři nevrátí a pokračují dál do světa. Čeká je cesta lesem. Cestu k lesu doplníme písničkou.  
Kudy, kudy, kudy cestička,  
jdeme do lesíčka.  
Tudy, tudy, tudy cestička do lesíčka.  
Cesta je před námi, zvířátka jsou s námi.  
Tudy, tudy, tudy cestička do lesíčka.
- Co všechno mohla zvířátka v lese vidět? Co se dá v lese dělat? Děti přelézají, prolézají, podlézají, vylézají na drobné překážky. Učitelka se pohybuje mezi nimi, podněcuje fantazii dětí a ptá se: „Už jsi objevil něco zajímavého? Jaké zvířátko si zahlédl?“
- Cesta lesem. Zvířátka to měla těžší. Rozhodla, že se stále budou držet pohromadě. Překážková dráha – cesta lesem. Děti se pokusí dráhu zdolávat ve čtveřicích. Lze si zahrát hru: Kdo se ztratil? Učitelka přikryje prostěradlem jednu čtveřici, ostatní určují, kdo jim chybí.
- U chaloupky. Zvířátka došla k chaloupce. „Teda děti, řeknu vám, hospodáře asi tenhle domek nemá, protože vypadá tak neudržovaně. Pojdte, budeme chodit kolem něho a pozorovat, jestli se tam někdo bydlí.“ Učitelka do domečku umístí

několik dětí a nabídne jim nástroje. Domluví se s dětmi, že tiše obcházejí kolem domku, pozorují a ozve-li se nějaký zvuk, ŠTRONZO, znehybní jako sochy.

- Nahlédnutí do chaloupky. Děti ostražitě zůstávají opodál chaloupky, učitelka je posílá nahlédnout oknem dovnitř a svolá si je, aby jí řekli, co tam viděly. Loupežnické klobouky, peníze, karty...
- Hra s kartami. Učitelka vynese z domku loupežnické karty. S dětmi si je prohlédnou. Možné hry s kartami: hledání stejných dvojic. Nebo hra Na krále. Učitelka ukazuje dětem karty, a když se objeví karta s králem, předvedou dohodnutou činnost (např. turecký sed s naznačenou korunou na hlavě či něco jiného, co děti vymyslí.)
- Hmatové cvičení – učitelka předloží pytel s nahromaděnými předměty, které měli loupežníci ve své chaloupce. Děti dle hmatu určují, o jaký předmět se jedná.
- Společná výprava k chaloupce. Každý sám se k chaloupce tak trochu bál. „Tak co se tam vypravit všichni!“ řekla si zvířátka. Ale jak to uděláme my, když je nás tak hodně? Dáme hlavy dohromady! Děti donesou své masky, poskládají je na velký arch papíru a učitelka kreslí jejich obrys. Co to vzniklo?
- Vymýšlení jmen pro naše zvíře. Kočkooslopes.... návrhy dětí. „A to si děti představte, takové zvíře uviděli loupežníci v okně, když jednou hráli karty. Co myslíte, polekali se? A co udělali?“
- Noví hospodáři. Zvířátka se v novém domově zabydlela. „Co myslíte, co udělala zvířátka s penězi od loupežníků?“ návrhy dětí – oprava chaloupky, nákup nových květin do zahrádky.....

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola vyhodnotí realizaci předloženého programu tvořivých činností. Pro hodnocení navržených příkladů tvořivých činností jsou stanovena kritéria, která bude evaluace sledovat. Z velké části daná kritéria hodnocení vyplývají z podstaty tvořivosti, z tvořivých schopností a očekávaných výstupů předškolního vzdělávání. Součástí evaluace bude také hodnocení vhodnosti zvolených činností.

### 4.1 Kritéria evaluace programu

Stanovená kritéria reflektují očekávané výstupy RVP PV, dále též navazují na konkretizované očekávané výstupy RVP PV a budou sledovat, zda:

- Dítě má nápady, předkládá nápady.
- Je aktivní a nebojí se samostatně vyjádřit.
- Vyjadřuje vlastní jednoduché pohybové představy.
- Slovně, výtvarně, pohybově, hudebně, dramaticky, činnostně vyjadřuje svoje nápady.
- Vyjadřuje pocity, zážitky a nálady hrou na dětské rytmické nástroje.
- Reaguje adekvátně pohybem na pomalé a rychlé tempo.
- Nalézá nová řešení nebo alternativní k běžným (např. jak by to šlo jinak).
- Prožívá radost, činnosti si užívá.
- předložené činnosti se zajímá.

### 4.2 Hodnocení programu „Začínáme s tím, co známe“

Program byl s dětmi realizován na přelomu října a listopadu v roce 2012. Byl sestaven pro nejmladší věkovou skupinu, adaptace nově příchozích dětí trvala déle. Mým záměrem bylo navázat na některou z činností, kterou děti již bezpečně znaly a od toho odvíjet další činnosti. Vzhledem k adaptačním potížím jsme jakoby „stály na místě“. Nachystané činnosti jsem dětem nemohla předložit. Bylo zapotřebí posilovat důvěru dětí v novém kolektivu, uklidňovat je, tišit a utvářet atmosféru přijatelnou pro všechny zúčastněné.

Povšimla jsem si, že ke zklidnění docházelo při tanečku se zpěvem s následným schováváním dětí. Dovolila jsem si použít námět z knihy Metody dramatické výchovy v mateřské škole, kde se doporučuje začínat s tím, co děti znají. A tak začínáme s tím,

co známe. Taneček se schováváním: tím jsme zahájily každý den a následně jsem zařadila některou z předložených činností. Vždy jsem sledovala pozornost dětí, zájem, únavu a soustředění. Podle toho jsem volila míru činností.

Děti se v tomto věku teprve učí samostatně vyjadřovat, přesto jsem sledovala, že předkládaly návrhy jmen pro myšku poměrně originálně. Méně tvořivé děti návrhy opakovaly, ale pro jejich úroveň tvořivosti je to stupeň k dalšímu rozvoji.

Ve skupině se utvořil hlouček asi pěti aktivnějších dětí, které se nebály vyjadřovat své nápady, jejich fluence nápadů byla úžasná. Ostatní je sledovaly a zapojily si s opakováním jejich nápadů. Sebevycházení při přiřazování hudebního nástroje zvuku zvířete si děti užívaly. Dělal jim radost, že každý dostal možnost vlastního výběru nástroje a dle své fantazie (bez toho, aby je někdo opravoval) mohly přiřazovat jeho zvuk zvířátku.

Při pohybových aktivitách si užívaly pohyb samotný a další úkol jako např. střídání rozdílných temp pohybu byl pro ně již náročný.

O veškeré předložené činnosti se děti zajímaly, jen kolísala pozornost, která je vzhledem k věkové skupině adekvátní. Bylo zapotřebí sledovat, kdy činnosti již děti unavují a činnost ukončit. Do činností jsme se s dětmi natolik ponořily, že jsme oproti stanovenému programu ještě vymyslely labyrint pro myšku za potravou.

Vhodnost zvolených činností po jejich realizaci mohu doporučit. Je ale při zařazování nových činností nutné vzít v potaz složení vlastní skupiny a sledovat reakce dětí. Nové činnosti doporučuji nabízet po malých dávkách, nezahlcovat jimi děti a navazovat na činnosti, které již děti bezpečně znají.

### **4.3 Hodnocení programu „Zvířátka a loupežníci“**

Program byl s dětmi realizován v březnu roku 2013. Dětem byla nejprve přečtena a pomocí plošných loutek sehrána pohádka Zvířátka a loupežníci. Vstupování do pohádky pomocí narativní pantomimy poskytlo dětem prostor pro tvořivé vymýšlení zobrazení pojmů: hory, doly, zahrádka, pohádka. Nejvíce jsme si užily vymýšlení pohybu na slovo pohádka, až jsme se ustálily na mističce z dlaní, která se otvírá (jako kniha) a fouknutím do dlaní si pohádku přifoukneme do třídy. Dětem se dařilo vyjadřovat vlastní jednoduché pohybové představy. Fantazii se otevřely brány a motivace byla zahájena.

Děti následně vymýšlely, jak se dostat do pohádky. Nápadů bylo hodně, všechny jsme vyzkoušely a do pohádky jsme nakonec dojely v autobusu postaveném ze švihadel. Sedělo se ve dvou s kamarádem, za panem řidičem.

Při vyjadřování potíží zvířátek – „vnitřní hlasy zvířátek“ se návrhy dětí opakovaly, nepřicházely s novými nápady. Líbilo se jim nasadit si čepičku zvířete, stát se středem pozornosti, ale nepřicházely na jiné možnosti potíží, než „hospodář nás vyhnal“. To se stále opakovalo, i když jsem se dětí doptávala dál.

Hrou „Na oslíky“ se nám povedlo ukázat, že starý osel s „nákladem více let“ – více kostiček na zádech, to má opravdu těžší, šel velmi pomalu. Ale budeme se na něj proto zlobit? Děti se na pomalejší kamarádku nezlobily, byly empatické.

Výroba masek se těšila velké radosti dětí. Každý si vybral, jakým chce být v pohádce zvířetem a vystřiženou masku pojednal vodovými barvami. Masky nám posloužily i v době karnevalu a děti s nimi hrály na zvířátka i během volné hry.

Scéna zvířátek v lese poskytla dětem pohybovou, slovní a sociální tvořivost. A tak podlézaly a přelézaly větvičky, házely šišky na strom, sjížděly po kořenech stromů a převalovaly se v mechu. Na originalitě výpovědí zvířátek, co všechno viděly v lese, se podílelo přibližně jen 5 dětí, ostatní jejich návrhy opakovaly. Pokusila jsem se dát situaci prosociální charakter, zadala jsem pohyb lesem po dvojici (jsme-li dva, nemáme se čeho bát). To bylo pro děti ale příliš těžké. Pokoušely se chvíli držet, ale měly co dělat samy se sebou. Zakrývání dětí pod deku, jako že se někdo ztratil, „kdo že to je?“, „kdo nám chybí?“, se dětem líbilo. Po očku mě sledovaly, kam jdu s dekou, každý si to chtěl vyzkoušet a tak, když už nemohly pro neustálé sledování deky vykonávat pohybovou činnost, stal se z deky kus mechu.

Následovala scéna u loupežnické chaloupky, pozorování loupežnického obydlí a naslouchání zvukům z chaloupky. Děti na jakýkoli zvuk z chaloupky reagovaly zastavením pohybu – ŠTRONZO. Zde se podařil neplánovaný pokus o spontánní dětskou tvořivost. V domku v převleku loupežníka seděla holčička Lucinka a měla kolem sebe různé loupežnické předměty. Pouze jsem jí předala sáček s penězi, který chrastil, aby se s jeho pomocí ozývala. Loupežník se sice asi dvakrát prozradil cinkáním, ale to bylo málo. Lucka si vzala kostky a ťukala jimi o sebe, bambítkou klepala o stěny domku, šustila kartami... velké překvapení a doklad přirozené tvořivosti dětí.

Když jsme následující den při hře s loupežnickými kartami vymýšlely pohyb, který děti při jejím předložení předvedou, děti to už nebavilo. Sledovala jsem, že vítají spíše pohybové činnosti, než vymýšlení.

A závěr? Společně s dětmi jsme vymýšleli, jak nad loupežníky vyzrajeme. Dali jsme hlavy dohromady a to doslova. Děti sundaly z obličeje masky zvířátek na velký arch papíru a já barevnou křídou obtáhla obrys zvířete, které loupežníci uvidí v okýnku. Zvířeti jsme vymýšleli jméno, návrhy jsem zaznamenávala kolem hlavy našeho společného zvířete.

Závěrečná výprava k chaloupce loupežníků se vydařila, jen loupežníkům se nechtělo z chaloupky. Obdivovali bambitku, hráli kostky, cinkali váčkem s penězi a prohlíželi karty. Na závěr děti předkládaly návrhy, co uděláme s penězi, které loupežníci nechali v chaloupce. Chtěly je vrátit, ale nevěděli jsme komu. Navrhovaly si koupit hračky, jídlo, korálky i novou střechu.

#### **4.4 Shrnutí výsledků**

V obou případech realizace navržených programů jsem pracovala s nejmladšími dětmi navštěvujícími mateřskou školu. V současné době mohou docházet do MŠ i děti, kterým dosud nebyly tři roky. Mladší děti se staly pozorovateli našich činností a vytrvaly ve spolupráci jen, co jim pozornost a trpělivost dovolila. Pro tuto část dětí v naší skupině byl tento program náročný.

Ostatní děti se do činností zapojily aktivně, pokoušely se samostatně vyjadřovat, předkládaly své návrhy a nápady. O předložené činnosti se děti zajímaly, byly zvědavé. Děti projevovaly snahu vymyslet, dotvořit chybějící část pohádky. Bylo hmatatelné, že část dětí disponuje větší odvahou se prosadit a tato skupina se stala jakýmsi motorem pro pasivnější část skupiny. Méně tvořivé děti návrhy opakovaly, ale pro jejich úroveň tvořivosti je to stupeň k dalšímu rozvoji. Rozvíjení tvořivosti v mateřské škole považuji z tohoto důvodu za velmi vhodné, protože děti se navzájem inspirují.

Pro některé děti to bylo první setkání s touto formou sebevyjádření. Přes ostych těch nejmladších si ti odvážnější vyzkoušely svobodně vyjadřovat své pocity a názory. Dělalo jim radost, že každý dostal možnost vlastního výběru (v našem případě nástroje) a dle své fantazie (bez toho, aby je někdo opravoval) se mohly vyjadřovat. Děti dostaly prostor vyjádřit své myšlenky, nápady různými způsoby, čímž byla posílena jejich originalita.



Sledovala jsem, že v některých případech jsem zvolila nepřiměřený cíl činnosti. Do pohybové činnosti jsem zadala ještě rozšiřující úkol (sledování rytmu). Děti si užívaly pohyb během hudby a na další úkol již nesoustředily. „Méně je někdy více“. Děti upřednostňovaly aktivity s pohybem a činnosti spojené s hrou „na něco“.

Tato forma práce s tvořivostí je pro tuto věkovou skupinu vhodná. U nejmladší věkové skupiny dětí v mateřské škole je možné vhodně upraveným programem rozvíjet tvořivost. Program byl dětmi pozitivně přijatý a míra náročnosti musela být aktuálně sledována. Pro optimalizaci programu je u nejmladších dětí v mateřské škole zapotřebí volit pestrý, kratší program a činnosti si rozdělit do více dnů. Sledovat zájem dětí, tzv. „napojit se na děti“ a pokud je pozornost pro děti již unavující, činnost ukončit.

## ZÁVĚR

Za hlavní cíl této práce si autorka stanovila zmapování teoretických možností, které lze použít při didaktice rozvíjení tvořivosti v předškolním věku. Autorka si položila výzkumnou otázku, zda již u nejmladší věkové skupiny je vhodné a možné rozvíjet tvořivost. Praktická část je zaměřena na sestavení programu tvořivých činností pro nejmladší skupinu dětí v mateřské škole, jeho realizaci a vyhodnocení.

Domnívám se, že sledovaný cíl byl touto prací dosažen. Z teoretického obsahu práce je patrné, že míra tvořivosti není neměnná, že tvořivost lze trénovat a rozvíjet cílenými úkoly. Tvořivost otevírá dětem bránu poznání. Pro děti předškolního věku mají takové úlohy zvláštní význam, protože osobnost dítěte se teprve vytváří a při tom může tvořivá činnost napomáhat.

Text byl koncipován tak, aby se každý mohl seznámit s problematikou postupně. Jednotlivé pojmy, související s problematikou tématu bakalářské práce byly vymezeny.

Nejprve se autorka věnuje podstatě tvořivosti. Popisuje různost přístupů k problematice tvořivosti, pro obsah této práce se stěžejním stává pedagogické pojetí. Dovídáme se, že pro děti je významnější proces tvořivosti probíhající v nitru dítěte než výsledek samotný.

Předmětem následující kapitoly je stanovení psychologických základů tvůrčích aktivit. Tvořivost je jednou ze základních psychologických potencialit člověka. Předpokládá se, že s touto potencialitou se rodí každý zdravý jedinec. Je dána individuálními dispozicemi jedince, prostředím, výchovou. Tvořivost se dá v průběhu života rozvíjet a napomáhá osobnímu rozvoji člověka.

Další částí práce se stalo specifikování tvořivosti v předškolním období. Nejprve jsou jmenovány vývojové ukazatele předškolního věku. Dále jsou zohledněna vývojová stadia tvořivosti. Tvořivost je v této oblasti cestou sebevyjádření, možností poznávání vlastního „já“.

Jaké místo mají tvořivé činnosti v edukačním procesu mateřské školy, mapuje další kapitola. Sleduje, jak tvořivost může napomáhat plnění cílů RVP PV. Nalézá tvořivost ve volné hře, ve výtvarném, slovním, pohybovém, hudebním a dramatickém vyjadřování dětí. Z odborné literatury jsou citována metodická doporučení pro podporu tvořivosti. Významným metodickým doporučením pro rozvoj tvořivosti zůstává rozvíjet tuto dovednost především u pedagogů.

Závěrečná část je zaměřena na sestavení programu tvořivých činností pro nejmladší skupinu dětí v mateřské škole. Navrhované programy jsou rozděleny do dvou bloků a byly realizovány ve třídě mateřské školy. Plán evaluace programu je navržen v návaznosti na očekávané výstupy RVP PV a rovněž podporuje konkretizované očekávané výstupy RVP PV, související s rozvíjením tvořivosti. Domnívám se, že tato část bakalářské práce je dokladem toho, že již v raném předškolním věku lze začít s „prvními krůčky“ na cestě za tvořivostí.

Na úplný závěr jsem si vypůjčila slova R. Beana, který říká, že: *„Rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které mohou rodiče a vychovatelé pro děti udělat. Vlastní tvořivost je totiž studnicí, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu“.*

## **Literatura:**

BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P., *Kapitoly z psychologie tvořivosti I.* Praha: ČSVTS Plzeň, 1986.

BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P., *Kapitoly z psychologie tvořivosti II.* Praha: ČSVTS Plzeň, 1986.

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti.* Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.

Kolektiv autorů, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

Kolektiv autorů, *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků.* Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.* Praha: Avicenum, 1991.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování.* Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno: Masarykova univerzita PF, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kolektiv autorů, *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy.* Metodická podpora k připravované revizi RVP PV. Praha: RAABE, 2012. ISSN 1805-563x.

PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SMUTNÁ, I. *Nápady pro tvořivé děti*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-620-9.

SVOBODOVÁ, E. *Hra v mateřské škole*, Praha: RAABE, Řízení MŠ, 2006.

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1992. ISBN 80-7066-384-7.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990. ISBN 80-08-00442-8.