

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Tvořivá dramatika
jako nástroj rozvoje tvořivosti dětí

diplomová práce

Autor: Bc. Zuzana Nozarová
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Zuzana Nozarová

Studium: P18K0400

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: Tvořivá dramatika jako nástroj rozvoje tvořivosti dětí

Název diplomové práce AJ: Creative grammar as a tool for the growth of children's creativity

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce bude zjistit dopad tvořivé dramatiky na úroveň rozvoje tvořivosti u dětí v MŠ kardinála Berana Plzeň. Teoretická část se bude popisovat metody tvořivé dramatiky a předpokládanou úroveň tvořivosti u dětí předškolního věku. V praktické části bude probíhat výzkumné šetření prostřednictvím testů tvořivého myšlení, které se využijí před a po tříměsíční aplikaci intervenčního programu s intenzivním uplatněním tvořivé dramatiky.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0195-3. FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda". Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9. KRÍŽOVÁ, Michaela. Učíme děti myslet a předvídat: pedagogika předškolního věku. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-512-7. MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2. NOVOTNÁ, Dana. Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-273-4. Tvořivost učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16.9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1997. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-47-8.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 18.7.2020

.....
Bc. Zuzana Nozarová

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat PaedDr. Vladimíře Hornáčková Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace při vypracování této diplomové práce a také za její nakažlivé nadšení pro práci a výzkum. Děkuji také doc. PhDr. Janě Marii Havigerové Ph.D. za pomoc při zpracování statistických údajů. Ráda bych poděkovala členům své úžasné rodiny, skvělému pracovnímu kolektivu a také přátelům za veškerou poskytnutou podporu, pomoc a trpělivost, kterou mi během studia projevovali. Děkuji rodičům mých svěřenců za poskytnutí souhlasu s testováním jejich dětí a samozřejmě děkuji dětem z naší mateřské školy za to, že jsou úžasné.

Anotace

Bibliografický záznam:

NOZAROVÁ, Zuzana. Tvořivá dramatika jako nástroj rozvoje tvořivosti dětí. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 101 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit dopad tvořivé dramatiky na úroveň rozvoje tvořivosti dětí předškolního věku. Teoretická část obsahuje současný stav poznání v oblasti tvořivé dramatiky v mateřské škole, tvořivosti u dětí předškolního věku, její úrovní a doménami, vzniku a podstaty stavu flow a současnými nástroji pro měření úrovně tvořivosti. Výzkumná část zjišťuje úroveň tvořivosti dětí z experimentální skupiny před a po aplikaci intenzivního intervenčního programu zaměřeného na využívání metod a technik tvořivé dramatiky. Práce obsahuje i porovnání úrovně tvořivosti mezi experimentální skupinou a dětmi z celé ČR (byla využita data ze specifického výzkumu na PdF UHK). Hlavní metodou výzkumu byly dva figurální testy tvořivého myšlení - Torranceho a Urbanův, předvýzkum, případová studie, statistický výpočet.

Klíčová slova: tvořivá dramatika, metody a techniky tvořivé dramatiky, tvořivost, předškolní dítě, Torranceho figurální test tvořivého myšlení, Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Annotation

Bibliographical record:

NOZAROVÁ, Zuzana. Creative drama as a tool for the development of children's creativity. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 101 pages. Diploma thesis.

The aim of the thesis is to determine the impact of creative drama on the level of creativity development in pre-school children. The theoretical part contains the current state of knowledge in the field of creative drama in kindergarten, creativity in preschool children, its levels and domains, the emergence and nature of the flow state and the current tools for measuring the level of creativity. The research part determines the level of creativity in children from the experimental group before and after the application of an intensive intervention program focused on the use of creative drama methods and techniques. The thesis also includes a comparison of the level of creativity between the experimental group and children from all over the Czech Republic (data from specific research at PdF UHK was used). The main method of research was Torrance and Urban figural tests for creative thinking, pre-research, case study, statistical calculation.

Key words: creative drama, creative drama methods and techniques, creativity, pre-school child, Torrance's test for creative thinking, Urban's test for creative thinking

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 TVOŘIVÁ DRAMATIKA.....	8
1.1 Tematické oblasti, cíle a principy tvořivé dramatiky	11
1.2 Metody a techniky tvořivé dramatiky	15
1.3 Tvořivá dramatika v MŠ	27
1.4 Projekt jako prostředek ke komplexnímu využití tvořivé dramatiky v MŠ.....	31
2 TVOŘIVOST	38
2.1 Proces, druhy a domény tvořivosti	41
2.2 Tvůrčí osobnost a stav flow	43
2.3 Měření tvořivosti.....	49
3 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A ÚROVEŇ JEHO TVOŘIVOSTI.....	53
3.1 Tvořivost dítěte v mateřské škole	56
4 EMPIRICKÁ ČÁST	61
4.1 Cíl průzkumu a výzkumné otázky	61
4.2 Metody průzkumu.....	63
4.3 Výsledky průzkumu	66
4.3.1 Presentace a analýza výsledků TTCT (Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení).....	66
4.3.2 Výsledky statistického porovnání výsledků experimentální skupiny s celostátním průměrem	70
4.3.3 Kvantitativní a kvalitativní vyhodnocení získaných údajů TTCT v experimentální třídě v rámci případové studie	72
4.3.4 Postřehy k TTCT	78
4.3.5 Analýza výsledků TSD-Z (Urbanův figurální test tvořivého myšlení)	79

4.3.6	Kvantitativní a kvalitativní vyhodnocení získaných údajů TSD-Z (urbanův figurální test tvořivého myšlení)	81
4.3.7	Další postřehy z vyhodnocování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení	87
4.4	Závěry průzkumu a diskuze	90
5	ZÁVĚR.....	93
	CITACE.....	94
	SEZNAM ZKRATEK	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	98
	SEZNAM PŘÍLOH	102
	PŘÍLOHY	103

ÚVOD

Zvolením mého tématu diplomové práce jsem si začala pokládat otázky: Jak nejlépe připravit děti na život? Jaké hodnoty jim předat? Které nejdůležitější dovednosti je naučit, aby obstály ve škole, práci a osobním životě? Jaká atmosféra, druh vedení, styl hry a učení jsou nejvhodnějším nástrojem?

Uváděné otázky jsem si začala klást při studiu, pokračovala v nich při plánování pro svou první třídu, a vracím se k nim dodnes. Odpovědi jsem hledala u Marie Montessori, programu Začít spolu a u mnohých dalších pedagogických osobností a inovačních programů. Z každého jsem si ponechala něco, nějaký nápad, techniku, uspořádání, pomůcku. Skutečně uspokojivou odpověď mi však dala až tvořivá dramatika, přímo mě celou pohltila, nadchla můj mozek i srdce.

Zpočátku jsem si ani neuvědomovala, že jsem začala využívat právě metody a techniky tvořivé dramatiky. Později, po první společné diskuzi s doktorkou Hornáčkovou, jsem se začala intenzivně zajímat o teoretické ukotvení a následnou aplikaci tvořivé dramatiky v MŠ u předškolních dětí.

Proč by měly být děti tvořivé? Proč je v tvořivosti podporovat? Tvořivost není jen schopnost nacházet originální způsoby řešení či vytváření něčeho nového. Je přímo způsobem k životu. Důležitá je pro vývoj jedince (odráží se v jeho samostatnosti, hodnotách, postoji k životu, schopnosti komunikovat, hledat řešení) i celé společnosti.

Důvodem, proč se o tvořivost zajímám, není, aby moji svěřenci dokázali dokreslit obrázek, dovyprávět příběh nebo vymyslet co nejvíce asociací v co nejkratším čase. Důvodem, který mne k tvořivosti a tvořivé dramatice přivedl, je, že chci dětem pomoci zachovat si autenticitu, hravý pohled na svět a získat mnoho sociálních dovedností. Pro mne není tvořivost obyčejnou vlastností osobnosti, vnímám ji jako dovednost žít. Tvořivý člověk dokáže hledat cesty, řešit problémy (ne jen matematické a logické, ale především sociální), nepodléhá pocitu, že situaci, ve které se nalézá, nemůže řešit, naopak, je si vědom toho, že situaci vždy může nějak ovlivnit, i kdyby jen svým přístupem nebo úhlem pohledu (tato dovednost je součástí samostatnosti, jednoho ze tří rámcových cílů RVP PV). Chci v dětech podporovat schopnost vidět krizovou situaci z pohledu všech zúčastněných, chci, aby děti dokázaly vyjádřit své pocity, chci, aby se nebály přemýšlet a aby se nebály chyby. Z hlediska vývojové psychologie samozřejmě vím, že děti předškolního věku musí projít ještě mnoha fázemi, než bude

vývoj ukončen, zároveň však vím, že předškolní věk je velice důležitý pro utváření osobnosti a vztahu ke světu a životu.

Cílem mojí diplomové práce je prokázat, že tvořivá dramatika má přímý a neocenitelný dopad na rozvoj tvořivosti dětí předškolního věku. V první kapitole své práce se věnuji pojmu tvořivá dramatika, důležitým principům při její aplikaci v mateřské škole, popisuji jednotlivé metody a techniky. Dále uvádím vzdělávací oblasti z RVP PV, které aplikace tvořivé dramatiky pomáhá naplňovat. Zajímám se i o využívání tvořivé dramatiky v cizích zemích, nejvíce se o tuto oblast v předškolním vzdělávání zajímá Turecko. V závěru první kapitoly se objevuje teoretické ukotvení projektu, který je nástrojem pro komplexní využití dramatiky v MŠ, a s ním související třífázový model učení. Ve druhé kapitole své práce představuji tvořivost jako pojem, uvádím její druhy a domény, benefity pro život a také bariéry a podmínky rozvoje. Všechny uvedené kategorie vždy vztahuji k předškolnímu věku dítěte. Za velmi důležitý považuji stav „flow“, jehož vysvětlení se také věnuji. Následující kapitola se zabývá současným stavem poznání v oblasti tvořivosti dětí předškolního věku a popisuje jednotlivé úrovně tvořivosti.

Ve druhé části práce se věnuji měření tvořivosti u experimentální skupiny dětí, v níž byl aplikován intervenční program zaměřený na využití tvořivé dramatiky. Výsledky porovnávám s kontrolní skupinou, která intervenci vystavena nebyla. Také uvádím srovnání experimentální skupiny s výsledky celorepublikového výzkumu. Uvedené zajímavé odpovědi a celkové zhodnocení práce jsou obsahem analýzy výsledků, následuje shrnutí, diskuze a závěr s celkovým zhodnocením práce.

Mým velkým přáním je oslovit svou prací učitelky mateřských škol a ukázat jim, jak velký přínos pro celou třídu i děti samotné má práce s tvořivou dramatikou.

1 TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Tvořivá dramatika v mateřské škole je často vnímána jako pouhá dramatizace pohádek. Ve skutečnosti je nástrojem, který pomáhá dítěti rozvíjet tvořivé myšlení, zodpovědnost i sociální dovednosti. V této kapitole bych ráda charakterizovala některé metody a techniky, které se v MŠ dají využívat.

„Děti se mají vychovávat tak, aby se později nevělely smutně životem a aby nenechaly všechny poklady a krásy světa shnit jen proto, že by k nim nenalezly klíč.“ (Antoine de Saint-Exupéry) Klíčem k mnoha pokladům ukrytým uvnitř dítěte i jeho schopnosti hledat poklady světa je aplikace tvořivé dramatiky při výchově a vzdělávání v mateřských školách.

Brian Way (in Svobodová, Švejsová, 2011, s. 9) vysvětluje tvořivou dramatiku na příkladu: *„Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu můžeme říci: /Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti. / A ten druhý způsob je dramatická výchova.“* Podobný princip se využívá při cvičení zvaném Slepá cesta, při kterém dochází k propojení mezi dvěma lidmi – vedoucím a vedeným. Vedený člověk má zavřené oči a nechává se vést po místnosti nebo budově za pomoci jemného dotyku dlaně nebo prstů. Musí se naladit na vedoucího a vnímat jej celým svým tělem. Takto prožitá zkušenost zanechá v člověku hluboký zážitek a pochopení toho, co znamená být slepý a odkázaný na pomoc druhých.

Pojmy dramatická výchova, tvořivá dramatika a výchovná dramatika lze v mnohém považovat za synonyma. Byť se pojem dramatická výchova pojí spíše se školou, jejich definice mají totožnou základní podstatu, Svobodová se Švejsovou (2011) svoje metody a techniky zaštiťují tímto pojmem. Valenta (2008) používá termín výchovná dramatika. Já se přikláním k pojmenování tvořivá dramatika, jelikož takové označení nese již v názvu dar dramatiky, a tím je rozvoj tvořivosti. Tu nevnímám jako pouhou dovednost vytvořit zajímavý výrobek, nýbrž jako umění usnadňující žít život, včetně schopnosti vidět a prožívat jeho krásy.

Následující vysvětlení tvořivé dramatiky pochází od odbornic na předškolní věk, Svobodové a Švejsovové (2011, s. 9): *„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí*

nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.“ V těchto pár větách je shrnuto kouzlo a dary tvořivé dramatiky. Autorky uvádějí, že tvořivá učitelka (předpoklad pro aplikaci dramatiky do výchovně-vzdělávacího procesu) dokáže přijímat originální nápady dětí a podporovat je v hledání možných alternativ. Nápady dětí by poté měla zakomponovat a využít ve svých pedagogických záměrech.

„Tvořivá dramatika je improvizovaná, k předvádění neurčená, ale na proces vnitřní práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“ Jak píše Valenta (1994, s. 158), tvořivá dramatika (dále jen TD) je orientována na hru, která má hluboký přesah. Hra má v životě a při vývoji předškolního dítěte zcela zásadní význam. Využíváním TD může učitelka zcela přirozeně dosahovat cílů výchovně-vzdělávacího procesu a zároveň naplňovat základní potřebu dítěte. V mateřské škole především se nesmí zapomínat na to, že dětství má být kvalitně stráveným časem, který není pouhou přípravou na život budoucí, nýbrž časem, který má být plný her s fantazií, představivostí i tvořivostí, často jen pro proces samotný, ne pro cíl a výsledek. Pokud však chceme dítě co nejlépe vybavit do budoucna, Machková (2007, s. 12) s odkazem na Johna Daweye věří, že *„vychováváno má být celé dítě, nejen jeho mysl, že má být rozvíjeno ke svým nejvyšším možnostem, a to jako jedinec i jako sociální bytost, že roste ne tím, že jsou do něho učitelem nalévány vědomosti, ale participací na aktivitách, které apelují na jeho nejhlubší zájem a nejvyšší síly.*“ A prostředkem vedoucím k tomuto cíli je TD.

Historie tvořivé dramatiky

Přínos tvořivé dramatiky při výchově a vzdělávání dětí předškolního věku je z pohledu historie již téměř sto let znám, přesto se při výzkumu zaměřeném na dopad tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti dětí ukázalo, že dramatiku používá velmi málo učitelek mateřských škol.

Hnutí dramatické výchovy (USA) z roku 1924 je považováno za počátek formování tvořivé dramatiky. Jeho zakladatelka Winifred Mary Wardová ve své knize *Playmaking with Children* (1947) napsala: *„Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.*“ Již v této době se začala vyžadovat aktivita dětí samotných, jejich participace ve vzdělávacích procesech při rozvoji tvořivosti,

prosociálnosti, využívání vlastních zkušeností a prožívání emocí. V roce 1930 W.M.Wardová vydala knihu *Creative Dramatics*, ve které je obor poprvé nazván tvořivou dramatikou. Ve Velké Británii byl průkopníkem Caldwell Cook. U nás jsou velkými podporovateli TD Miroslav Disman a Eva Machková, která se významně zasadila o vysokoškolskou výuku oboru na pražské DAMU, čímž přispěla naší zemi novou generací odborníků.

Ve 20. letech 20. století Disman založil recitační soubor v reformní škole v Nuslích. Tento soubor se později stal Dismanovým rozhlasovým dětským souborem a vystupoval v Českém rozhlase. V roce 1964 se Machková, tehdejší odborná pracovnice divadelního oddělení Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, zkontaktovala s vedoucím společnosti pro dětské drama v Birminghamu Peterem Sladem. Brzy získala první anglickou publikaci *Teaching Drama*, následoval první seminář o dramatické výchově ve Svitavách, studijní pobyt Machkové a Velkové v Londýně a Birminghamu. Od roku 1974 se čeští zástupci účastní kongresů *Drama ve výchově* a dalších mezinárodních akcí. Eva Vyskočilová uspořádala v lednu 1990 seminář o dramatické výchově v současné škole na Pedagogické fakultě UK. V témže roce bylo založeno Sdružení pro tvořivou dramatiku, které funguje dodnes. Na střední školy se předmět dramatická výchova dostal v roce 1985, otevření samostatné katedry na DAMU následovalo v roce 1992, první docenturu v oboru získala nepřekvapivě Eva Machková (1993). Krátké shrnutí historie TD vychází z knih Marušáka (2008), Svobodové a Švejdrové (2011) a Machkové (2015), informace jsou čerpány i z webových stránek www.drama.cz.

V dnešní době již některé učitelky MŠ metod a technik TD využívají, je jich ale dle mého názoru málo. Může to být i proto, že publikací na toto téma je v současnosti poskrovnu.. Machková se zaměřuje na starší věkovou skupinu, Svobodová a Švejdrová napsaly knihy přímo pro učitelky mateřských škol, ale není jich příliš mnoho. Fichnová a Szobiová jsou autorkami knihy o tvořivosti předškolních dětí, ale samotnou tvořivostí se zabývá pouhých pár odstavců. Dle mého názoru je pro TD v předškolní výchově v České republice důležité, aby bylo napsáno mnohem více publikací. Mnoho by jich mělo být zaměřeno prakticky, aby učitelky mohly získat inspiraci a odvalu. Také nám chybí odborné publikace, které by zdůrazňovaly, jak moc je pro osobnostní rozvoj, rozvoj komunikace, samostatnosti i tvořivosti přínosná právě tvořivá dramatika.

1.1 Tematické oblasti, cíle a principy tvořivé dramatiky

Eva Machková (2015, s. 15; 2007, s. 54) upozorňuje, že následující okruhy či složky TD od sebe nelze oddělit a není možné jednotlivé oblasti „probrat postupně“ jako nějaké učivo. Dramatická výchova má podle ní tyto základní okruhy:

1. **Osobnostní (individuální) rozvoj** - hráči si uvědomují svoje: vlastnosti, vědomosti, schopnosti, dovednosti, hodnotové žebříčky, kvalitu a fungování svých psychických funkcí, způsoby a kvalitu vnímání okolního světa, osobní identitu, specifické zvláštnosti, osobní handicapy a nové poznatky o sobě samých, učí se vůli, pracovitosti, odpovědnosti, nezávislosti a samostatnosti, spravedlnosti, vzdělanosti, empatii, intuici, obrazotvornosti a tvořivosti, zvládnutí emocí, sebevědomí a sebehodnocení.
2. **Sociální rozvoj** – hráči si uvědomují: svoje začlenění do společnosti, reakci druhých na sebe, jaké existují typy lidí, jaká jsou pravidla společenského chování, co jsou základní sociální dovednosti, co je etika a etické chování, jak se chovají skupiny a jednotlivci v nich (rodina, parta, třída, škola, obec, národ a stát), učí se o své kultuře a kultuře jiných národů, o globálních problémech současného světa, učí se demokracii, toleranci, respektu ke druhým, soucítění, dobročinnosti, pomoci druhým v nouzi, kooperaci, souhře, partnerství.
3. **Dramatická hra** – hráči se učí převtělovat do rozličných sociálních i divadelních rolí, pracují s tím, že každý člověk má více tváří.

Osobnostní rozvoj vnímám jako nejdůležitější okruh i cíl TD, neboť veškeré zážitky, schopnosti a dovednosti, které dítě získá skrz prožitek, bude schopno aplikovat ve svém životě.

S výše uvedeným výčtem oblastí souvisí i cíle tvořivé dramatiky:

1. V rovině **osobnostní**:
 - a. psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
 - b. schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,
 - c. motivace, zájmy,
 - d. hodnotový žebříček, postoje.
2. V rovině **sociální**:
 - a. struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,

b. poznávání života, světa, lidí.

3. V rovině **dramatické**:

a. dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),

b. vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie). (Machková, 2007, s. 35).

Tyto cíle všechny najdeme v RVP PV (2018), zejména ve vzdělávacích oblastech Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost.

Principy tvořivé dramatiky

Principy TD dle Evy Machkové (2007, s. 11-26) nás upozorňují, co je zapotřebí respektovat, abychom dosáhli pozitivních výsledků:

- **Zkušenost** – je vším, s čím jedinec přišel do styku (vědomosti, dovednosti, prožitky, vztahy). Poznatky, které jsou dítěti pouze předány, nikdy nebudou plně pochopeny a přijaty, dokud neprojdou vlastní činností. Tyto poznatky se nemusí vztahovat pouze k poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, může jít i o vědecké informace. Pokud s nimi dítě získá praktickou zkušenost, dojde k hlubšímu a osobnějším pochopení. Už Komenský věděl, že nebude pochopeno a zapamatováno to, co neprojde smysly.
- **Prožívání** – k proměnám osobnosti hráče dochází, když vstupuje do role ve fiktivní situaci a vžívá se do „jiných lidí“ v různých situacích. Prožitkové učení silně ovlivňuje osobnost, vede ji k sebehodnocení, sebeřízení a vytváření hodnotového žebříčku, pokud jedinec opravdu aktivně poznává a experimentuje. Ve školním kolektivu můžeme prožitek využít ve prospěch fungování skupiny. Pokud děti zažijí konfliktní situaci i z druhé strany, nebo zažijí pro ně nová řešení od svých spolužáků, může to pomoci ke zlepšení atmosféry a snadnějším a hladšímu průběhu konfliktních situací, které nevyhnutelně budou přicházet.
- **Hra** – předškolní věk bývá označován zlatým věkem hry. Hra je nejdůležitější sociální činností a potřebou dítěte, skrze hru dochází k veškerému učení a poznávání světa. O tom, že hra má svá specifika (musí být svobodná apod.) není třeba se rozepisovat, existuje mnoho krásných publikací na toto téma. Ráda bych zmínila slova Jiřího Černého (in Machková, 2007, s. 16), která jsou

oživující a skrytě obsahují mnoho z teorie hry: „...*dočasně svobodně vytvářená nová struktura lidských vztahů...*“

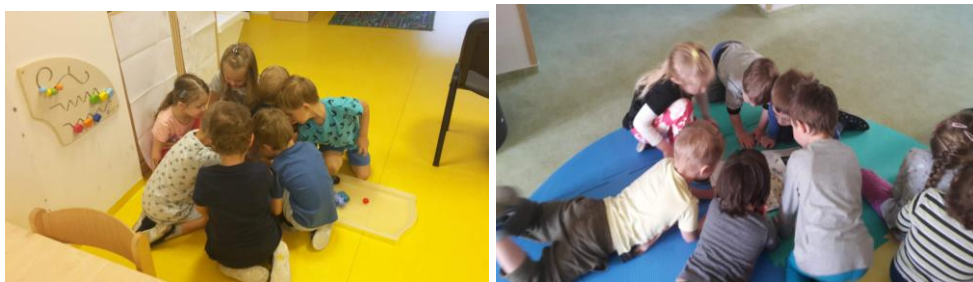
- **Tvořivost** – jeden ze stěžejních principů TD. Podrobně popsán ve druhé kapitole této práce.
- **Psychosomatická jednota** – TD je založena na principu psychosomatické jednoty, což znamená jednotu vnitřního světa s tělem jedince, a na procesu od představ k vnějšímu projevu či výrazu. Jaroslav Vostrý (in Machková, 2007, s. 23) píše, že herectví je „*specifický způsob jednání, vyvolává nikoli reálnými okolnostmi, nýbrž imaginací.*“ **Fikce** je dalším důležitým prvkem TD. Jde o hru na „jako, kdyby...“, člověk při ní využívá tvořivost, neboť vytváří nový, jiný, ne-reálný svět, vztahy a situace. Tyto situace mu v bezpečném prostředí a s odstupem od reálné situace či problému dovolí prožít a zkusit jednání, ke kterému by člověk v reálném světě například nenašel odvalu, ať už jeho pro náročnost nebo nesprávnost. Tato zdánlivě jednoduchá činnost, hra na „jako“, může být pro některé děti nepochopitelná. V praxi se s nimi setkávám, naštěstí ne příliš často. Domnívám se, že většině matek je hra na jako přirozená a své děti jí postupně naučí, vždyť v takových situacích můžeme se svými dětmi zažít tolik zábavy a smíchu, který spojuje. Taková hra je velmi dobře využitelná například v čekárně u doktora, kdy nám čekání často přijde nekonečné. Myslím si, že děti, které přijdou do školky a fikci neumí a nechápou ji, takové hry se svými rodiči nehrají (nejedná-li se o známku poruchy autistického spektra).
- **Partnerství** – potřeba partnerského přístupu při rozvoji tvořivosti prolíná celou druhou kapitolu této práce. Základem partnerství je přijetí člověka takového, jaký je, jeho pochopení a uznání jeho předností i chyb. Učitel vytvářející partnerské a tolerantní klima dokáže v každém dítěti najít něco, v čem je nejlepší, i kdyby to měla být jen maličkost, dokáže dětem předávat zkušenost příznivého lidského vztahu, čímž jim umožňuje vytvořit si zdravé vědomí vlastní hodnoty a v budoucnu se stát osobností pozitivně zaměřenou. Pro partnerský přístup je důležitá učitelova empatie, skutečně vřelý vztah k dětem a mimo jiné i dovednost používat popisný jazyk. Učitel, který nedokáže vytvořit partnerský vztah s jakýmkoli dítětem, by neměl učit. Hanka Švejdová na jednom ze svých seminářů vysvětlovala, že každý za svou praxi potká minimálně jedno dítě, ke kterému zkrátka bude těžké najít cestu. Zároveň ale

učitelky nabádala, že jsou profesionálky a co není v srdci, musí být v hlavě. Chtěla tím říci, že opravdu na každém dítěti se dá najít něco dobrého, co nám pomůže vztah prohloubit. Jde jen o to profesionálně zhodnotit situaci a vědomě na vztahu pracovat, protože za vztah učitele a dítěte v roli žáka vždycky zodpovídá učitel.

- **Vstup do role** – při něm si člověk zpracuje a pochopí jednání druhých, pozná jejich motivy a prožitky, stane se empatictější a tolerantnější. Vstup do role je nejen principem, ale i metodou, více o něm v kapitole Metody a techniky TD (str. 17)
- **Zkoumání a experimentace** – autorka uvádí nutnost se ke hrovným situacím, při nichž se vstupuje do role, opakovaně vracet, aby bylo možno vyzkoušet různé možnosti řešení a nalézat odpovědi.
- **Improvizace** – je skutečně důležitým uměním jak pro TD, tak především pro život, ve kterém jsme neustále nuceni reagovat na nově vzniklé situace, překážky a konflikty. Při improvizaci jedinec využívá tvořivé myšlení, obojí velmi zkvalitňuje a usnadňuje život. Improvizace je náročná a vyžaduje mnoho dovedností, z praxe však vím, že při dlouhodobém a systematickém vedení je jí schopno i dítě předškolního věku.

Kromě vstupu do role a improvizace jsou všechny principy TD uvedeny i v RVP PV a jsou v souladu s aktuálními trendy předškolní výchovy. Učitelé mívají v dnešní době partnerský přístup k dítěti v MŠ, zařazují prožitkové učení, jsou si vědomi důležitosti hry v životě dítěte.

Při tvořivé dramatice se často využívá skupinové formy učení. Děti se při ní učí spolupracovat, mají větší prostor pro samostatnost a nácvik komunikace. Práce ve skupinách přináší větší míru hluku a někdy i více nepořádku, také vyžaduje po učiteli detailnější přípravu a lepší organizační schopnosti. Na obrázku 1 jsou děti zachyceny při společném domlouvání a spolupráci ve skupině.



Obrázek 1 - Práce ve skupině

1.2 Metody a techniky tvořivé dramatiky

Metody a techniky tvořivé dramatiky spojují metody pedagogické a divadelní. Hlavním a nejdůležitějším principem je hra, která respektuje přirozenosti dětského myšlení, a na jejímž základě je postaven současný koncept celého předškolního vzdělávání. Proto většina metod TD má velmi blízko ke spontánní dětské hře. Například hru s loutkou či zástupnou rekvizitou by měla ovládat každá učitelka MŠ povinně, vždyť přímo vychází z dětské hry a u dětí je velmi oblíbená. Konkrétně v tomto případě platí, že čím menší dítě, tím rychleji jeho pozornost hrou s loutkou zaujmete. Pro snadnější představu uvádím příklad ze své praxe. Existuje mnoho způsobů, jak dítě motivovat například k obutí bačkor. Nejlépe to děti pochopí, pokud učitelka vezme do ruky maňáska, například kašpárka, a začne s ním tancovat po nožkách a bačkorách dvouletého dítěte, věřte mi, že se celá šatna promění v místnost plnou smíchu a pospolitosti a většina třídy bude chtít kašpárka i u svých bot. Zřejmě vás napadá, že na tyto hry není během přezouvání v šatně prostor a učitelku tlačí čas. Dovolím si tvrdit opak. Pokud má učitelka ve třídě dvouleté dítě, musí přesně s těmito situacemi počítat a nechávat si dostatečnou časovou rezervu. Záměrně zde uvádím příklad dvouletého dítěte. Zda-li tak staré dítě patří do MŠ nechme stranou. Třidu, ve které učím, jsem dostala před dvěma a půl lety a byla plná dvouletých dětí. Byla jsem začínající učitelka a tak jsem zkoušela různé přístupy v rámci řízené činnosti. Zjistila jsem, že děti nejlépe reagují právě na loutku a příběh. Velmi brzy jsem začala používat i cestování do příběhu. Za pomoci rituální říkanky jsme se s dětmi přesunuli do prostředí příběhu, který se odehrával spolu s námi přítomnými. Děti si toto cestování do příběhů tak oblíbily, že už druhým rokem máme na něm postavený celý třídní vzdělávací program.

Protože metodami a technikami TD se velice podrobně zabývá Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008), charakterizují jen ty, které

v mateřské škole sama používám. Při jejich popisu vycházím z Hornáčkové (2016), Svobodové a Švejdrové (2011) a Valenty (2008).

Zvolené metody tvořivé dramatiky

Dramatická hra

Při dramatické hře vzniká napětí, které graduje a stupňuje se až do krize (konfliktu). Řešení konfliktu vyvolává v hráči prožitek, poznání a zkušenost. Učitelka může dramatickou hrou plnit své pedagogické záměry, protože nejsilnější učení probíhá právě vytvořením prožitku a zkušenosti. Děti v mateřské škole musí být na tuto metodu postupně připravovány, neboť vyžaduje mnoho specifických dovedností a pochopení. Pokud pedagog třídu vhodně vede, děti si dramatickou hru velmi oblíbí. Na následující fotografii je zachycena dramatická hra, při které si děti hrály na Karla IV. Byl velmi moudrým panovníkem a uměl řešit konflikty. Dětem byly předkládány konfliktní situace mezi dvěma stranami, přičemž každá strana měla za úkol se hájit a panovník měl rozhodnout o tom, kdo je v právu a jaký případný trest bude provinilci udělen. V momentě pořízení fotografie chlapci právě odvádějí viníka do vězení. Jedná se o konečnou fázi dramatické hry.



Obrázek 2 - Král Karel IV., panovník, který uměl řešit konflikty

Improvizace

Jednou z klíčových metod TD je improvizace. Chápeme ji jako nepřipravený, spontánní a dobrovolný projev nebo jednání v určité situaci. Toto jednání není předem domluveno. Improvizovat může jedinec, dvojice, nebo celá skupina. Improvizace je jak metodou, tak zároveň důležitým principem TD. Jde o postup, který využíváme k dosažení edukačních cílů tím, že navodíme fiktivní situaci a necháme dítě jednat přirozeně, bez přípravy, podle jeho možností a představ. Aby improvizace v mateřské škole fungovala správně, je důležité dětem dát alespoň základní pravidla, jakési

ohraničení, rámec. Pro ilustraci uvedu příklad: Pokud fiktivní situací bude reklamace hlavy v obchodě (na motivy Kloboukovy trampoty od J. Žáčka), podle svého záměru může učitelka zadat několik pravidel: Klobouk jde vrátit hlavu do obchodu. 1. Prodavač nechce hlavu přijmout zpět, Klobouk se hodně zlobí. Můžete to zahrát jakkoliv, ale nesmíte se bouchat, nebo si říkat ošklivá slova. 2. Zahrajte nám, jak by prodavač a Klobouk mohli situaci vyřešit. Vymyslet můžete cokoliv. 3. Prodavač a Klobouk se potkají na procházce v parku. Prodavač vidí, že Klobouk má zamračenou hlavu. Jak asi proběhne jejich setkání?

Učitelka by děti měla v improvizaci podporovat. Může jít o zajištění materiálního vybavení, vytvoření dostatečného prostoru, ale i nabídku vhodných námětů a příběhů. Umění improvizovat je jednou z nejdůležitějších dovedností pro život. Obzvláště v dospělém životě může na naší schopnosti improvizace někdy i záviset náš život. Jedinci, kteří improvizují, jsou oblíbenými společníky, na které se okolí může spolehnout a důvěřuje jim. Také život samotného jedince tím získává na kvalitě.

Obrázek 3 zobrazuje „návštěvu“ Francie, při které dětmi improvizovaně podnikly výstup na horu Mont Blanc. Děti si samy postavily horu a připravily potřebné kulisy a rekvizity, následně jsme společně zažili dobrodružství, které vzniklo během improvizace z nápadů dětí, které byly v roli horolezců a situace a scénář nebyly dopředu připraveny.



Obrázek 3 - Improvizace na téma Výstup na Mont Blanc

Interpretace

Interpretace je metoda, při které dochází k předvedení díla (literárního, hudebního, výtvarného) nebo jeho části. Pokud bychom opět použili příklad reklamace hlavy, pak interpretací bude scénka, při které děti sehrají situaci v obchodě. Přestože děj vychází z básničky, děti nemusí mluvit ve verších, ale musí se držet dějové linie, tedy Klobouk

chce reklamovat hlavu, prodavač nemá usměvavou na výměnu, Kloubouk odchází s tím, že si má podat inzerát. Pokud mi dítě při hraní scénky zaimprovizuje, „vyjde z obchodu“ a začne ve vzduchu „psát“ imaginární inzerát, pak jde o skvělou nadstavbu. V interpretaci je kladen důraz na vlastní výklad díla, tvůrčí způsob předání od interpreta divákovi a na možnost jeho opakovaného předvedení.

Na obrázku 4 jsou děti zachyceny při interpretaci příběhu, který samy vymyslely. Na začátku školního roku jsme se seznámili s pověstí o Katedrále Sv. Bartoloměje v Plzni a katedrálu jsme i navštívili a přáli si u Andělíčka Vošahánka, ke kterému se pověst váže. Na přání dětí jsme posléze vymysleli vlastní pověst, kterou jsme nejdříve sepsali a ilustrovali, posléze děti příběh interpretovaly. Děti vlevo na fotce představují andělíčky, kteří dodnes plní lidem přání, dítě uprostřed, které je ukryto pod šedým šátkem, hraje hodného ducha, jehož ruce podpírají katedrálu, aby jí neublížilo zemětřesení. Ve skutečnosti v blízkosti andělíčků ze země vystupuje pár kovových rukou, které katedrálu podpírají, pouze příběh se k nim váže jiný.



Obrázek 4 - Interpretace pověsti O katedrále sv. Bartoloměje, kterou děti samy vymyslely jako reakci na originální pověst, vytvořily knihu a celý příběh posléze sehrály

Hra v roli

Hra v roli je jednou ze základních metod TD, která je v MŠ hojně využívána. Nejedná se o roli divadelní, ale spíše sociální. Při vstupu do role má dítě možnost zkusit jednání a chování, které od dané sociální role očekáváme. Dítě tedy může prožít jednání, které mu není vlastní, může zažít konfliktní situaci z pohledu druhé strany, případně obou stran. Tento prožitek mívá hluboký dopad na empatii, vhled do situace, hledání nových řešení a tedy i tvořivost. Hrou v roli můžeme nenásilně formovat osobnost dítěte, pokládat pevné základy prosociálním dovednostem a odkrývat nové možnosti celé

třídě. Při použití této metody je velmi důležité, aby učitelka dokázala vytvořit stejné podmínky jako při rozvoji tvořivosti, například bezpečné prostředí a princip dobrovolnosti. Neméně důležité je udržení celé situace v „jako“ rovině a následné vystoupení z role a reflexe. Tyto tři body zmiňuji záměrně, neboť až příliš často dochází k negativnímu ovlivnění psychiky dítěte, ze kterého učitelka nesejme roli. Já osobně znám tři mladé ženy, které v dospělém věku zápasily v partnerských vztazích jen proto, že se ve školce „provdalaly“ a jejich role nebyla nikdy ukončena. Zajímavým poznatkem je, že na tento fakt vždy přišly společně se svými matkami, kterých si vážím za to, že pomohly dcerám jejich „manželství“ ukončit. Jedna svou dceru dokonce vezla přes celou republiku za jejím dětským partnerem, aby byl svazek přerušen a mladá žena se osvobodila. Z tohoto příkladu je do očí bijící, jak moc důležité je sejmутí role z hráčícího, zvláště jde-li o dítě. Metody TD jsou velice prospěšné, pokud se používají správně.

Pro vstoupení a vystoupení z role funguje ZNAK role (klobouk, šátek, rekvizita). Znak je podrobněji vysvětlen v jednom z následujících podbodů Zástupné předměty a loutky (str. 25). Na fotografiích (obrázek 5) děti vstoupily do jednotlivých rolí, pro lepší uchopení postavy na sobě mají masky zvířat, sukýnku pro Karkulku nebo obyčejné rozstřížené prostěradlo, z něž vznikl kabát pro lovce v Grónsku.



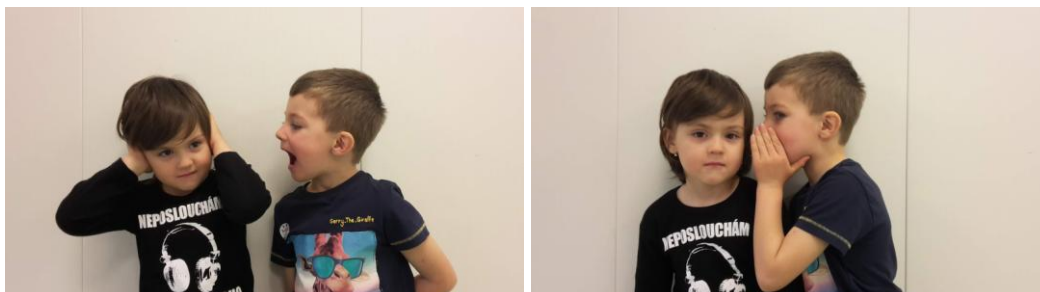
Obrázek 5 - O červené Karkulce a Lední medvěd a lovec v Grónsku

Hra v situaci

Hra v situaci nebo také simulace spočívá v transformaci sebe sama do určité fiktivní situace. Jde tedy o vstoupení do role sebe sama v určité situaci. Hráč zažívá fiktivní, smyšlenou situaci, která se ale může v jeho pozdějším životě stát reálnou. Může si vyzkoušet možné postupy bez obav z možných postihů či následků. Dítě v mateřské

škole tak nevědomky připravujeme na různé životní situace. Pokud dítě simulací prošlo, může v reálně nastalé situaci „sáhnout“ pro ověřené řešení. Výhodou této metody je, že je dětem přirozená, ve svých námětových hrách ji využívají často. Další výhodou je, že dítě během hry nemusí na všechny možné postupy přijít samo, protože vidí i své spolužáky, kteří mohou přijít s řešeními, která by dítě samotné nenapadla. Dítě dvouleté tak můžeme dovést k řešení rozlitého nápoje, předškoláka můžeme vystavit konfliktní situaci dvou a více osob a nechat jej hledat přínosné varianty řešení. Je důležité zmínit, že i tato metoda potřebuje mít jasně ohraničený rámec, tedy začátek a konec. Po ukončení simulace by měla následovat reflexe.

Na obrázku 6 děti vstupují do situace a hrají samy sebe při porušování a dodržování dohodnutého pravidla týkajícího se tichého mluvení.



Obrázek 6 - Hra v situaci při tvorbě třídních pravidel

Charakterizace

Tato metoda pracuje s představami jedince o charakteristických rysech určité sociální role. Vyžaduje, aby hráč převzal cizí sociální roli s jejími charakteristickými rysy, názory i problémy. K tomu je zapotřebí identifikace s postavou a vnitřní porozumění, které vychází z životní zkušenosti a mentální vyzrálosti. Z toho vyplývá, že pro dítě předškolního věku by měla tato metoda být nad jeho stupeň vývoje, vždyť zkušenosti tří až šestiletého člověka nemohou být tak bohaté. Z praxe však víme, že děti tuto metodu zvládají bez větších obtíží. Samozřejmě děti nepřivedeme do situace dospělého života, aby řešily otázku eutanazie nebo uplácení. Pro děti je přirozené vstupovat do role ježibaby, pyšné princezny nebo pejska se zlomenou nohou. V projektu Kloboukovy trampoty si děti skvěle poradily s charakterizací hlav během pohybové hry, kdy učitelka zadávala typy hlav a děti je předváděly („Všichni se promění v nafoukané, smutné, chytré... hlavy teď!“ Mnohdy jsem počkala, až děti nějakou chvíli pobudou v roli, a pak jsem kladla doplňující otázky: Co si taková hlava asi myslí? Co říká? Jaká je?). Charakterizace není v praxi mateřské školy běžná, ale

z mých zkušeností vím, že pokud jsou k metodě děti přivedeny postupně, osvojí si ji a časem dokáží velmi rychle a tvořivě charakterizovat.



Obrázek 7 - Charakterizace klobouků v Kloboukové zemi (příloha B)

Techniky tvořivé dramatiky

Pantomima

Pantomima je hraní beze slov, hráč se vyjadřuje tělem a využívá nonverbální komunikaci. Tato technika je náročná pro schopnost ovládat pohyb a vystihnout klíčový okamžik situace či problému. Pantomima má mnoho obměn a v mateřských školách je velmi oblíbená. I učitelky, které nevyužívají TD, některé typy pantomimy používají, aniž by věděly, že jde o techniku TD.

- **Simultánní pantomimická ilustrace** – měla by ji používat naprosto každá učitelka MŠ. Jde o pohybové vyjádření, které dokresluje děj básničky, říkadla, rituálu. Pomáhá nám k rychlé fixaci, protože děti si nejprve zapamatují pohyb a potom si k němu snáze zapamatují říkadlo. Například *Kolo, kolo mlýnský* zná každý z nás, děti toto říkadlo zbožňují už po celé generace. Pokud třídu učíme nový rituál nebo básničku, máme tři možnosti:
 1. pohyb si můžeme dopředu připravit a dětem jej předat jako hotový celek,
 2. básničku dětem předneseme a společně s dětmi doprovodné pohyby vymýšlíme,
 3. necháme každé dítě, aby si pohyb vymyslelo samo, a nedomluvíme se na společném pohybu. Pohyb se pak obvykle sám časem při stálém opakování sjednotí. V mojí třídě se simultánní pantomimická ilustrace osvědčuje natolik, že každou novou písničku nejprve doprovázíme

pohybem a teprve postupně začneme přidávat nástroje, rekvizity či s písni jakkoliv jinak pracovat.

- **Narativní pantomima** – velmi oblíbená technika, která je vhodná i pro nejmenší děti. Spojuje vyprávění a jeho pantomimické vyjádření. Děti improvizují na interpretovaný text a napodobují to, co je jim předřikáváno. Mladší děti rády napodobují činnosti jiných lidí nebo vytvářejí nové představy, starší děti rády přebírají roli vypravěče a s potěšením sledují, jak jejich slova mění chování kamarádů. Zpočátku je vhodné, aby všechny děti předváděly jednu činnost současně, později je možné dojít k odehrání celého příběhu s více postavami.
- **Zpomalená a zrychlená pantomima** – zpomalená vyžaduje od dětí přesnou koordinaci, kontrolu pohybů a soustředění, zrychlená vede k určení výrazných klíčových pohybů. Obě varianty, a obzvláště ta rychlá, vyvolává u dětí velkou radost, uvolnění a smích. Vhodné je využít vysokou rychlost hraní na konci použití této techniky, děti se uvolní a po krátkém zklidnění jsou opět připravené se soustředit.
- **Ozvučená pantomima** – při ní se pohyb spojí se zvukem. V mojí třídě je oblíbené hrát již dobře známou scénku nebo celý příběh pantomimicky a místo hlasu používat hudební nástroje. Při tom částečně používáme i charakterizaci, když přidělujeme nástroje jednotlivým postavám. Děti při hře pracují s dynamikou, čímž se podvědomě učí pracovat se svým hlasem i číst z intonace druhého.
- **Zrcadlení, zrcadlo** – podstatou zrcadlení je přesné napodobování pohybové akce hráče hráčem jiným. Napodobovat můžeme pohyby obličeje - mimiku i pohyby celého těla. Zpočátku je vhodné, aby zrcadlení vedla učitelka a všechny děti napodobovaly jí. Dospělý udrží pomalé tempo, které je pro začátek vhodnější. Posléze je možné nechat děti zrcadlit ve dvojicích a střídát vedoucí roli. Nakonec činnost provádíme i v normálním tempu. Tato technika stojí na napodobování, což je základ učení v širším smyslu. Děti se při ní učí napodobovat pohyby druhého, čímž se učí pozorování druhé osoby, koordinaci a ovládání vlastního těla a také získávají schopnost napodobovat mimiku druhého. Tato schopnost nám na podvědomé úrovni usnadňuje komunikaci v dospělém věku.

- **Štronzo** – je jednou z nejdůležitějších technik v TD, neboť se zúročuje v dalších dramatických metodách. Při slově *štronzo* všichni zkamení, zastaví svůj pohyb, znehybní. U dětí je důležité mít na paměti, že v zastaveném pohybu nevydrží dlouho.
- **Živé (nehybné) obrazy** – vznikají vytvořením jakési sochy ze skupiny hráčů. Malé děti si mohou představovat, že jsou postavy na fotografii. Zobrazují při tom určitou situaci bez pohybu. Cest k živému obrazu je mnoho. Buď zastavíme pantomimu slůvkem *štronzo*, nebo vytvoříme obraz na nějaké téma. Zadána může být situace, téma i sekvence obrazů, které vystihují děj příběhu. Tato technika nám dovoluje zastavit čas, využít daného okamžiku a vytěžit z něj maximum.



Obrázek 8 - Chlapci setrvávají v živém obraze na téma Klobouk láska, dívka ukazuje Klobouka ekologa

Horká židle, horké křeslo

Technika Horké židle spočívá v tom, že hráč sedí na židli (nebo zaujímá jinou polohu), vstupuje do role a ostatní jím ztvárněnou postavu zpovídají a mají za úkol zjistit co nejvíce informací tím, že postavě pokládají otázky. Učitelka tyto otázky nehodnotí, pouze je může pomoci dotvořit. Protože postavu můžeme zpovídat z negativního jednání, nebo se snažíme vyřešit konfliktní situaci či problém, je důležité zachovat princip dobrovolnosti. Dítě musí mít možnost kdykoliv vystoupit z role a židli opustit, pak jej nahradí jiný hráč. Předškolní děti by v roli neměly zůstat dlouho, aby nezažily příliš velký psychický tlak, protože malé děti ještě nemají dostatečně vytvořené obranné mechanismy. Na obrázku 9 se dívka tváří rozpačitě, protože obhájuje negativní chování postavy. Brzy ji vystřídá jiné dítě, aby v této pozici nesetřvala příliš dlouho.



Obrázek 9 - Dívka se tváří rozpačitě, protože obhájuje negativní chování postavy

Vnitřní hlasy

Vnitřní hlasy jsou verbální technikou, při které se odhalují možné myšlenky postav v daném okamžiku. Děti přistupují k hráči nebo zástupnému předmětu, pokládají na něj ruku a nahlas říkají, co si dotyčný v konkrétní chvíli myslí, čímž odhalují možné motivy, přání a záměry postavy. Tato technika nám umožňuje vhled do myšlení jiné osoby a její pochopení. Pro život děti učí empatii, porozumění i vyjadřování a formulování vlastních myšlenek a názorů. Mnohdy nás děti až překvapí svými nápady. Na obrázku 10 je pozastavena hra a chlapec zveřejňuje myšlenky jednoho z aktérů konfliktu.



Obrázek 10 – Chlapec zveřejňuje myšlenky postavy, na kterou položil svou ruku

Škála názorů, názorové spektrum

Jedná se o hodnotící techniku, při které děti vyjadřují svůj pozitivní nebo negativní postoj vůči postavě, předmětu, situaci. Škálu názorů si můžeme představit jako jakousi osu, jejíž konce vyjadřují protichůdné extrémy (líbí/nelíbí, souhlasím/nesouhlasím, bavilo/nebavilo) a prostředek této osy je neutrálním bodem. Děti na ose zaujmou místo

podle svého názoru. My na první pohled vidíme, jak se celý kolektiv staví k určité postavě, a také se můžeme dětí doptávat, proč mají právě takový názor.



Obrázek 11 - Postojová škála

Důležité prvky tvořivé dramatiky

Asociace

Asociace se často používá pro vstup do tématu, jako počáteční motivace. Jde o myšlenkové spojení, jehož logiku zná pouze dítě samo. Nejčastěji se asociuje v komunitním kruhu tím, že se pošle předmět. Každý, kdo chce, řekne, co mu předmět připomíná, čím by mohl být, k čemu by se mohl používat apod. Posíláme předměty neznámé, ale i běžně používané. Důležité je vytvořit bezpečné prostředí. Žádná odpověď nemůže být špatná, čím kreativnější, tím naopak lepší. Asociace podle mne přímo působí na rozvoj tvořivosti. S asociací úzce souvisí brainstorming, komunikační a diskuzní metoda založená na volném vyslovování myšlenek, nápadů a asociací.

Na obrázku 12 se děti v komunitní kruhu určeném pro společnou diskuzi dívají na běžné předměty (keramická miska, kapesníky) novými očima a snaží se vymyslet co nejvíce variant jiného využití těchto předmětů.



Obrázek 12 - Asociace - Kdyby to nebylo..., co by to mohlo být jiného?

Diskuze

Byť se nejedná přímo o metodu TD, výsledek mnohých jejích metod a technik se diskuzí mnohonásobí. Učitelé pomáhá získat informace od dětí, jejich názory, prožitky, nápady. Děti během diskuze reflektují a otevírají se jim nové možnosti a obzory a také prostor pro přemýšlení a filozofování. Diskuzi můžeme použít kdykoliv během řízené činnosti. Na začátku přinese rozvzpomenutí, během činnosti můžeme diskuzí přijít na řešení problému, v závěru diskuze poskytne reflexi a zároveň může přinést podněty pro další vývoj tématu.



Obrázek 13 - Při diskuzi je vhodné sedět v kruhu tak, aby na sebe všichni diskutující viděli

Zástupné předměty a loutky

Pro dítě předškolního věku není problém přijmout zastupující předmět jako znak člověka či postavy. Naopak je to pro něj přirozené a příjemné. Jsou postavy, kterých se děti bojí (strach ovlivňuje jejich zkušenost, stupeň vývoje, labilita nervové soustavy, která vede k úzkostnému vnímání, opravdovost situace, nezřetelné vymezení „jako situace“). Malé dítě se cítí mnohem lépe, když vedle něj sedí jeho učitelka, které důvěřuje, a čerta zastupuje pouze předmět, než kdyby se učitelka za čerta převlékla. V předchozích odstavcích upozorňuji na důležitost jasného vymezení vstoupení a vystoupení z role, což nám právě zástupné předměty usnadňují. Je jasně hmatatelné, že pokud si na sebe dítě vezme klobouk, stává se myslivcem, a v momentě, kdy tento předmět odloží, je opět samo sebou.



Obrázek 14 - Roličky jsou zástupnými předměty pro sochy z Velikonočního ostrova

Práce s rekvizitou

Svobodová (2011, s. 73) říká, že bez dovednosti pracovat s rekvizitou se neobejde žádný, ani průměrně zdatný pedagog. Myslím si, že většina pedagogů s rekvizitou přirozeně pracuje, většinou však neví, že jde o techniku TD. Moje třída si velmi oblíbila posílání rekvizity v komunitním kruhu, přičemž někdy vytváříme asociace, jindy přemýšlíme, proč je rekvizita pro postavu nebo příběh důležitá a čím. Pro rozvoj tvořivosti je nejlepší hra *Kdyby to nebyla miska, co by to mohlo být?*, případně *Co by se stalo, kdyby... Co byste dělali, kdyby...* (obrázek 12).

Reflexe

Reflexe je snad nejdůležitějším prvkem výchovného i vzdělávacího procesu, nejen při využívání TD. Slouží učiteli k získání informací o tom, jak děti hodnotí získaný zážitek, co si odnesly, v čem příště své vedení či přípravu zlepšit a přizpůsobit dané skupině. Dětem reflexe slouží k získání dovednosti projevit svůj názor, respektovat názor a emoce ostatních, pomáhá jim roztrždit a uložit získané informace a zážitky. Při reflektování dochází ke vzájemnému pochopení a poznávání. Reflexe může ovlivnit to, jestli si děti odnesou zážitek a zkušenost nebo trauma. Učitel v této chvíli může odhalit nezpracované emoce či nepochopení situace dítětem, stejně jako jeho setrvání v roli, a musí tomuto dítěti věnovat další péči. Reflexe je zcela zásadní pro práci nejen s tvořivou dramatikou a měl by ji ovládat každý pedagog. Bez reflexe bude i to nejlepší dílo a zážitek pouze poloviční.

1.3 Tvořivá dramatika v MŠ

„Blízký člověk je ten, který umí pohladit očima, úsměvem, nasloucháním, povídáním, společně stráveným časem,“ (Herman, 2006, s. 22). Domnívám se, že tvořivá dramatika

nám pomáhá u dětí vzbudit tuto blízkost a zároveň nám přináší kvalitní společně strávený čas. Abychom z tvořivé dramatiky v MŠ vytěžili maximum, musíme znát a respektovat členění dramatu (expozice, vznik akce, kolize, krize, peripetie, katastrofa a závěrečná katarze) a tyto části přizpůsobit dětem (jejich věku, hráčské vyspělosti skupiny, aktuálním problémům nebo zájmům třídy).

Členění dramatu, struktura dramatické hry (Kořátková, 1998, s. 37)

Ještě než začneme s expozicí, můžeme využít asociaci (posílání předmětu v komunitním kruhu je vysvětleno v předchozí kapitole), při které v dětech vzbudíme zvědavost, zajistíme si jejich pozornost a připravíme je na vstup do tématu. Poté následuje **expozice**. Může jít o vyprávění příběhu nebo jeho části, hádanku, říkanku, písničku, nebo podnět v podobě předmětu, obrazu, zvuku. Následuje rozvoj situace za pomoci dramatické techniky či metody. Expozice slouží k odkrytí rozporu nebo konfliktu, vzbuzení zájmu a vtažení do děje. Důležité je, abychom vytvořili počátek dramatického napětí, ale zároveň ponechali dětem dostatečný prostor pro hledání a řešení situace. „*V této fázi by mělo dojít ke vstupu do roviny hry, vyslovení základních pravidel (čas, prostor, chování), nabídnutí tématu a přiblížení toho, o co ve hře půjde. Zde se začíná rozhodovat, zda bude dramatická lekce pro zúčastněné hrou nebo jen činností*“ (Kořátková, 1998, s. 37). U předškolních dětí mají oproti jiným stupňům vzdělávání učitelé výhodu v tom, že děti se nechají motivovat velmi snadno a hra je jejich hlavní sociální činností. Pokud má učitel v MŠ důvěru dětí, pak mu stačí pouhá změna hlasu nebo postavení těla a děti už jsou v pozoru a lačné vstoupení do hry.

Po získání pozornosti a vstupu do děje přichází první prostor pro rozhodování dětí a jejich samostatné jednání. Tento okamžik se nazývá **vznik akce**. Učitel by během něj měl vytvořit takové podmínky, aby všechny děti získaly prostor a motivaci k zamyšlení, hledání vlastního názoru a možnosti porovnat situaci se zkušeností z vlastního života. Pokud se to učiteli podaří, zajistí si osobní zainteresovanost dětí, jejich hlubší vhled a silnější prožitek.

Ze vzniku akce plynule přecházíme do **kolize**, během níž dochází ke střetu a základnímu nedorozumění. Nastalý konflikt obvykle dále graduje. Pro děti předškolního věku je důležité, aby byl konflikt zřetelný a nápadný, může být i doprovázený vizuálními či akustickými efekty. Nastává čas pro diskuzi, hledání různých variant řešení, konfrontaci rolí. Děti mohou postavám pokládat otázky, dávat jim rady, obhajovat jejich jednání. V této fázi dochází i k vyjednávání mezi dětmi a

hledání společného postupu, čímž se děti učí žít v sociální skupině, prosazovat se i podřizovat.

Vrcholem dramatického děje je **krize**. Je okamžikem, ve kterém už je napětí vystupňováno, jsou zapojeny emoce a všichni zúčastnění cítí potřebu vyřešení problému. Tato fáze je náročná pro učitele, protože nikdy nelze přesně odhadnout, jak situace dopadne, k jakému řešení se nakonec dospěje a jak bude skupina reagovat.

S krizí je úzce svázána **peripetie**. Během ní dochází k rozvolnění děje. Skupina může rozehrát jednotlivé varianty řešení. Učitel opět akceptuje všechny návrhy dětí a dává jim prostor zjistit, k jakému řešení se nakonec přikloní. Pokud je potřeba, může učitel v této fázi změnit směr, přidat novou postavu nebo důležitý detail, který situaci změní.

Na závěr přichází **katastrofa** a **katarze**, tedy rozuzlení, ujasnění závěrečného řešení a jakési osvobození. Dochází k přerušení ztotožnění se s hrdinou. V MŠ následuje reflexe, kterou učitel nesmí opomenout. Děti si při ní utřídí myšlenky, získané zážitky a zkušenosti. Reflexi je možno realizovat mnohými způsoby (popsáno v předchozí kapitole), ale závěrečná reflexe by, dle mého, měla obsahovat i diskuzi. Při ní učitel může pomoci dětem, které situaci neumí zpracovat. Mnohdy se objevují další otázky, děti napadají další varianty řešení, někdy tyto varianty obsahují nonsens. Zdá se, že v této fázi dětem dělá dobře využití humoru, který uvolní případné napětí. Děti by měly činnost ukončovat s pocitem úspěchu, vždyť prošly dějem a zvládly řešit nové, nečekané situace. Práce s dramatickou hrou obohacuje jednotlivé děti i celou skupinu, která se společným zážitkem stmeluje. Kořátková (1998, s. 39) upozorňuje, že by činnost, i přes složité členění dramatické hry, měla zůstat hrou se všemi jejími obecnými i specifickými znaky.

Tvořivá dramatika v RVP PV

Dokumentem závazným pro všechny předškolní pedagogy je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jeho obsah se opírá o fakt, že osobnost dítěte a veškeré základy pro jeho další život a učení jsou budovány v útlém věku. Dítě v MŠ je velmi citlivé a doslova nasává ze vztahů a prostředí kolem něj. Toto RVP PV respektuje a jeho obsah je na tomto faktu postaven. Tvořivou dramatu nebo dramatickou výchovu přímo nezmiňuje, ale záměry a kompetence jím vytyčené je možné plnit použitím TD jako výchovně vzdělávací metody. **Rámcovými cíli**, tedy univerzálními záměry předškolního vzdělávání, jsou:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2018, s. 10).

Učitel by měl tyto cíle plnit každý den, záměrně i bezděčně, příkladem, pokud chce „rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají“ (RVP PV, 2018, s. 10). Zmíněný úryvek RVP PV je možné použít i jako popis toho, k čemu aplikování tvořivé dramatiky nevyhnutelně směřuje, je-li využívána správně. Stejně tak funguje při plnění rámcových cílů.

RVP PV dále obsahuje **klíčové kompetence**, které jsou formulovány jako výstupy (soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností postojů a hodnot), k nimž by měl pedagog směřovat. Představují jakýsi ideální stav, cíl, k němuž by dítě na konci předškolního období mělo dospět. Klíčové kompetence zformulovány RVP PV (2018, s. 11):

1. kompetence k učení,
2. kompetence k řešení problémů,
3. kompetence komunikativní,
4. kompetence sociální a personální,
5. kompetence činnostní a občanské.

Tvořivá dramatika pomáhá u dětí vytvářet základ pro další život i vzdělávání a v lidských bytostech vzbuzuje sílu a chuť čelit problémům, být proaktivní, pomáhá jim nalézat možná řešení, zlepšuje verbální i neverbální komunikaci, učí vyjadřovat své pocity a nápady, jedinec chápe, že se podílí na utváření společnosti a světa kolem nás, přijímá zodpovědnost. Kompetence tyto schopnosti a dovednosti popisují podrobněji, tak, aby byly pro učitele konkrétně uchopitelné.

RVP PV rozděluje vzdělávací obsah do pěti **vzdělávacích oblastí**:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost

5. Dítě a svět (RVP PV, 2018, s. 14)

Všechny oblasti jsou rozpracovány do čtyř vzájemně propojených kategorií: dílčí cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika. Učitel získává jakýsi rámeček toho, co by měl sledovat, co by měl u dětí podporovat a rozvíjet, čím a jak pozná, že cíle opravdu dosáhl a zároveň je upozorněn na možná rizika. Plnění vzdělávacích oblastí zajišťuje, že dítě bude rozvíjeno po všech stránkách rovnoměrně. Tvořivá dramatika je celostní, proto přirozeně rozvíjí komplexně a má dopad na všechny oblasti rozvoje dítěte.

Tvořivá dramatika v cizích zemích

V Maďarsku byl vytvořen projekt „*Little Snug House*“, který je postaven na plnění kurikula prostřednictvím kreativního dramatu, tedy tvořivé dramatiky. Děti objevují svět hrou na dospělé lidi, dopisují si s kamarády v „cizím“ jazyce, projevují se za pomoci pohybové, hudební i jiné improvizace. Na základě tohoto projektu by se mohlo zdát, že maďarské učitelky budou využívat metod a technik TD více než české učitelky. Konvalinková ve své diplomové práci (2018, s. 73) zjistila opak, tedy že v ČR využíváme tvořivou dramaturgii více (využíváme více metod a forem TD). Z otevřených otázek ale vyplynulo, že ze 30 učitelek se v ČR ve volném čase TD nevěnuje 17, kdežto v Maďarsku jen 5 (Konvalinková, 2018, s. 77). Výsledky jsou zajímavé, nicméně je potřeba mít na paměti, že diplomová práce svým rozsahem umožňuje výzkum pouze na malém vzorku, není tedy možné paušalizovat.

V Ankaře, Tureckém hlavním městě, proběhl v roce 2012 výzkum *Drama Education on the Creative Thinking Skills of 61-72 Months Old Pre-school Children*. Účastnilo se jej 80 dětí, jedna polovina spadala do experimentální, druhá do kontrolní skupiny. Za pomoci upraveného Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení byl měřen předpokládaný nárůst tvořivosti u dětí z experimentální skupiny. Tyto děti měly po dobu 3 měsíců 2 lekce Tvořivé dramatiky týdně. Nárůst kreativity byl oproti kontrolní skupině významný (Yasar, Aral, 2012).

1.4 Projekt jako prostředek ke komplexnímu využití tvořivé dramatiky v MŠ

Tvořivá dramatika jde v mateřské škole ruku v ruce s projektováním, neboť mají společné jádro. Obě metody otevírají témata, ve kterých se objeví problém a ten

skupina společně řeší. V níže popsaných znacích projektu lze nalézt mnohá podobnosti s tvořivou dramatikou.

Projekt

Burkovičová (in Syslová, Štěpánková, 2019, s. 14) považuje projekt za základní východisko vzdělávací práce v MŠ. Hornáčková (2016, s. 8) upozorňuje na fakt, že v mateřských i základních školách se projekty v pravém slova smyslu realizují málo a mnohdy se tímto pojmem zašití pouze celoškolské akce, která má s projektem pramálo společného.

Burkovičová (in Syslová, Štěpánková, 2019, s. 14) definuje pedagogické projektování jako *„způsob řešení identifikovaného, pojmenovaného pedagogického problému. Je to promyšlený průběh jeho řešení, promítnutý do didakticky připravených činností, je procesem komponování, na něž navazuje realizace.“* Obávám se, že z této definice není zcela zřetelné, že hlavním řešitelem problému jsou děti a učitel je pouhým facilitátorem, rádcem a partnerem, který celý proces vede tak, aby dosahoval jím vytyčených cílů podle RVP PV. Pedagog, který chce používat projektování, musí být dostatečně flexibilní a tvořivý, aby dokázal reagovat na nápady dětí. Důležitou dovedností je reflektování po celou dobu trvání projektu. Je nutné, aby se došlo k naplánovanému závěru, nebo cíle RVP PV můžeme naplnit i při případné změně, která vychází z nápadů a činností dětí.

Hornáčková (2016, s. 8) uvádí, že *„projekt představuje větší jednotku učiva spojenou společnou myšlenkou (problémem, ideou), která ho sjednocuje a vytváří podklad k praktickým činnostem.“* V publikaci této definici předchází vysvětlení, že těžiště celého projektu je v řešení problému, přičemž hlavními iniciátory a aktéry činností jsou děti. To vyžaduje učitelovu důvěru v jejich samostatnost. Aby bylo možné učit v projektech, děti musí být schopny pracovat ve skupinách, domluvit se na společném řešení, samostatně pracovat na činnostech, vyjadřovat své názory, reflektovat svou činnost, být tvořivé (Hornáčková, 2016, s. 8). To nás uvádí v jakýsi uzavřený kruh. Tvořivost, tvořivá dramatika a projektování se navzájem podporují, doplňují a od učitele i účastníků vyžadují obdobné dovednosti.

Kroky projektu

Pro snazší vytváření a realizaci projektu je důležité pochopit jeho jednotlivé kroky. Hornáčková uvádí čtyři: záměr, plánování, provedení a hodnocení (2016, s. 8. – 17):

1. V prvním kroku projektu hledáme a pojmenováváme **záměr**. Využívá se asociací, diskutuje se s dětmi o tématu, které je zajímavá, hledá se problém, který je potřeba řešit (ve třídním kolektivu, v rodině, ve světě). Nemusí se nutně jednat o problém, může jít i o těhotenství matky, narození sourozence, úmrtí, nemoc domácího mazlíčka, zkrátka cokoli z života dětí, pokud je to naplňuje otázkami, zvědavostí, nadšením, ale třeba i strachem. Učitel nemusí nutně na dětech nechat výběr celého tématu. Je možné, aby hlavní směřování v rámci tématu měl již naplánované (může vycházet ze svého pozorování kolektivu, co on vnímá jako problém, který by se měl řešit) a asociace nebo brainstorming využít jen pro výběr podtémat. Děti mnohdy zaujme něco, co by učitel přešel nebo úplně opomněl, proto je vhodné zjistit, čím se děti chtějí zabývat.

Vhodné je ve fázi záměru společně s dětmi i kolegyněmi zvážit možnost spolupráce s rodiči a organizacemi. Při hledání společného tématu používáme asociace, diskuzi, brainstorming, ale můžeme dětem zadat, aby to, co je k tématu zajímavá, například namalovaly (je vhodné na obrázek dolů přidat komentář dítěte, doptat se), nebo pantomimicky předvedly, což vyvolá v ostatních dětech nové nápady. Jednou jsme s kolegyní daly dětem a rodičům „domácí úkol“. Zadaly jsme téma a nechaly jsme je doma popřemýšlet, co by se chtěly naučit, ať už šlo o vědomosti, nebo i dovednosti. Děti opět zaznamenaly nápad kresbou, rodiče doplnili popisem. Projekt rodiče posléze více sledovali a dostávalo se nám pozitivní zpětné vazby, když jsme „splnili“ přání dítěte.

2. Druhým krokem projektu je **plánování**, do něhož jsou opět zapojeny děti. Při plánování společně vycházíme z prvního kroku, v němž zaznělo mnoho myšlenek, nápadů a motivů. Nyní je utřizujeme, dáváme do souvislostí a promýšlíme více detailně. Pro tuto fázi je vhodným nástrojem myšlenková mapa. Na obrázku 15 je myšlenková mapa k projektu, který je uveden v příloze B. Hlavní myšlenka a nit příběhu tohoto projektu byla vymyšlena mnou, tedy učitelkou, děti rozhodovaly o řešeních a postupech v jednotlivých dnech. Myšlenková mapa, kterou vytváříme s dětmi, může být obrázková nebo 3D vytvořená z hraček a předmětů. Mně osobně nejvíce vyhovuje magnetická tabule, na kterou postupně přidáváme fotky, obrázky a pohledy. Ty se nemusí sundávat a tak mám já i děti po celou dobu tématu na očích jakousi kostru příběhu, který prožíváme. Je možné nechat děti připravit různé varianty řešení a

ty postupně škrtat, vyřazovat nebo označit například samolepkou podle toho, jak zafungují. Při spojování tříd ráno a odpoledne se tabule stává podnětem pro diskuzi mezi dětmi, vysvětlování a vyprávění zážitků druhé třídě.



Obrázek 15 – Myšlenková mapa

Na základě vytvořené myšlenkové mapy pedagog určí hlavní cíl projektu (nosnou myšlenku), pojmenuje dílčí vzdělávací cíle, případně konkretizované cíle, a pak také určí očekávané výstupy. Důležité je, aby cíle byly jasně definované. K tomu je možno využít metodu SMART, která se nazývá podle začínajících písmen vlastností cílů. Jsou jimi: Smysluplnost, Měřitelnost, Akceptovatelnost, Reálnost či realizovatelnost a Termínovanost. Těchto pět vlastností nám pomůže ke správné formulaci cílů, která je velmi důležitá pro úspěch projektu. Předškolní pedagog samozřejmě při plánování neopomíjí soulad celého projektu a jednotlivých témat a cílů s RVP PV.

Inspiraci při plánování může pedagog získat v programu Začít spolu, kde se děti učí v centrech. Učitel naplánuje pro jednotlivá centra aktivity a děti stanoviště během týdne postupně prostřídají. Tento program vychází z určité samostatnosti dětí a nabízí aktivity rozvíjející dítě komplexně. Já osobně ráda získávám nápady a náměty z činností pro jednotlivá centra, ale učení programem Začít spolu mi nevyhovuje, protože potřebuji cítit skupinu v momentě, kdy narazí na problém, který společně řeší. Další inspiraci je možné získat v aktivitách M. Montessoriové. Ty jsou postaveny na tom, že se dítě dokáže učit samo, pokud k tomu má správnou pomůcku, a může zkontrolovat výsledek své činnosti. Obojí uvádím záměrně. Metody a techniky TD jsou o

spolupráci, společném prožívání, sdílení. Začít spolu a Montessori vnímám jako alternativy nabízející činnosti individuální, kde se naopak dítě ponoří do samostatného zkoumání.

3. Třetí krok projektu je označen jako **provedení** a dochází v něm k samotné realizaci. Zde je kladen důraz na samostatnost dětí. Učitel je pouhým průvodcem, facilitátorem, pozorovatelem, měl by dětem pomoci překonávat hluchá místa, dodržovat pravidla, měl by dokázat poznat, kdy je zapotřebí činnost přivést zpět na cestu ke splnění cílů a kdy je možné z této cesty sejít. Pro děti by měl být zárukou bezpečného prostředí. Tato fáze projektu má přímý dopad na rozvoj dětské tvořivosti, samostatnosti, schopnosti spolupracovat, diskutovat, hledat informace i získávat praktické zkušenosti.
4. Posledním a velmi důležitým krokem projektu je **hodnocení**. Vhodnějším slovem pro prostředí školy je evaluace, která provází učitele na každém kroku a znamená nekončící proces vedoucí ke stálému zlepšování. Při evaluaci získáváme zpětnou vazbu od rodičů (pokud šlo o větší projekt, do kterého byli zapojeni), zaznamenáváme si postřehy a nápady pro další plánování a realizaci projektů, zjišťujeme, bylo-li dosaženo vytyčených cílů. V této fázi rozhodně nesmíme zapomenout na děti. Použít můžeme kterýkoliv z nástrojů popsany v kapitole Metody a techniky TD v odstavci Reflexe.

Třífázový model učení

V projektu by neměl chybět **třífázový model učení E-U-R** (Evokace – Uvědomění – Reflexe). Jde o rámeček, který je jednoduchý a účinný, protože respektuje rysy přirozeného učení. Vychází z psychologických výzkumů a výzkumů o fungování mozku. Bývá využíván v pedagogickém konstruktivismu, který se vyznačuje jedincovým aktivním učením se, je postaven na vzbouzení vnitřní motivace k učení, získávání zkušeností, které ovlivňují individuální pojetí světa, a vede ke kritickému myšlení při získávání informací. Třífázový model tyto znaky naplňuje. Učitel, který podle něj učí, myslí na to, co a v jakém pořadí má vzdělávaný jedinec dělat, aby se skutečně něčemu naučil. Model E-U-R je vhodný k osvojování nových poznatků, uspořádávání do souvislostí a propojování se zkušenostmi jedince (Hausenblas a Košťálová, 2006, s. 54)

1. **Evokace** je první fází učení. Děti si při ní samostatně a aktivně vybavují, co o tématu vědí, nebo co si myslí, zjišťují, co naopak neví, nebo čím si nejsou jisté. Učitelka v této fázi nezasahuje, je pouhým podněcovatelem. V příkladu projektu Kloboukovy trampoty je tímto momentem objevení inzerátu napsaného na dveřích třídy, kdy se učitelka ptá: *Co je to inzerát? Kdo jej píše? Proč?* Tento příklad se týká vstupní motivace pro konkrétní den, evokace se používá i při vstupu do velkého tématu. Děti při ní získají prostor a čas k vybavení si vlastních představ, informací i otázek k tématu. Učitel v této chvíli vzbuzuje vnitřní motivaci dětí. (Hausenblas a Košťálová, 2006, s. 55)
2. **Uvědomění si obsahu, nové informace, významu** je druhou fází modelu. Děti vlastní činností získávají informace z nových zdrojů, potvrzují nebo vyvracejí to, co si vybavily v evokaci (Hausenblas a Košťálová, 2006, s. 57). V mateřské škole je pro děti velmi přínosné, pokud informace naleznou samy. Jsou ve věku, kdy jim mnoho informací předávají dospělí, kteří jsou autoritami, nositeli pravdy. Dítě tyto pravdy obvykle bez problému přijímá, ale pro jeho sebepojetí, další vývoj a učení je mnohem blahodárnější, pokud jde o výsledek jeho práce. V dnešní mateřské škole se pro zjišťování informací může použít Albi tužka (Jde o výrobek, který dětem sám čte. Je to tužka, kterou se dítě velmi rychle naučí používat. Tato pomůcka dítěti sama přečte informace ze speciálně vytvořené knihy. K dostání je mnoho encyklopedií s různým zaměřením.) Ráda používám i klasické encyklopedie, ve kterých nechám děti najít dané téma podle obrázku. Text jim potom čte učitelka, ale ony si informaci samy vyhledaly. Obvykle bývají ve dvojici, malé skupince, takže posléze informaci předají svým spolužákům. Uvědomění neprobíhá pouhým zjišťováním informací, ale zařazují se sem i zážitky, prožitky a zkušenosti, které získáváme při použití metod a technik TD.
3. **Reflexe** slouží k uspořádání nových informací a získaných zkušeností. V třífázovém modelu učení je prostorem pro formulaci nového obrazu tématu. Reflexe je v této práci popsána již mnohokrát, proto nebudu uvádět příklad. Důležité je, aby shrnutí neprováděl učitel nebo jeden bystrý žák, ale aby měli šanci na uspořádání získaného všichni (Hausenblas a Košťálová, 2006, s. 57).

Pro komplexní využití TD v MŠ je vhodným nástrojem projekt, neboť se v mnohém podobají, respektují podobné principy a působí obdobně aktivizačně. V ideálním případě je pak hojně využívána i reflexe, která zážitky a zkušenosti upevní.

2 TVOŘIVOST

Předškolní věk je obdobím, ve kterém je jedinec tvárný, snadno se učí, každou svou činností objevuje svět. Vše, co se v tomto věku naučí, mu vytváří základ pro další učení a celý život. Jak tvořivost ovlivňuje kvalitu života, popisuje Semrád (in Jůva, 1998, s. 36): „*V průběhu realizace tvořivé činnosti se člověk mění, prohlubuje svoje tvořivé zkušenosti a obohacuje svůj tvořivý potenciál. Tvořivá činnost je nejkvalitnějším prostředním sebevýchovy a nejhodnotnější náplní volného času.*“ Pokud děti dokážeme naučit tvořivému myšlení, dáme jim dar do budoucnosti. V předškolním věku dítě ještě není schopno sebevýchovy a svůj volný čas přirozeně tráví hrou. Naučí-li se však v tomto období tvořivému přístupu k řešení problémů a objeví, že tvořivost přináší uspokojení, pak ji bude uplatňovat i v pozdějším věku.

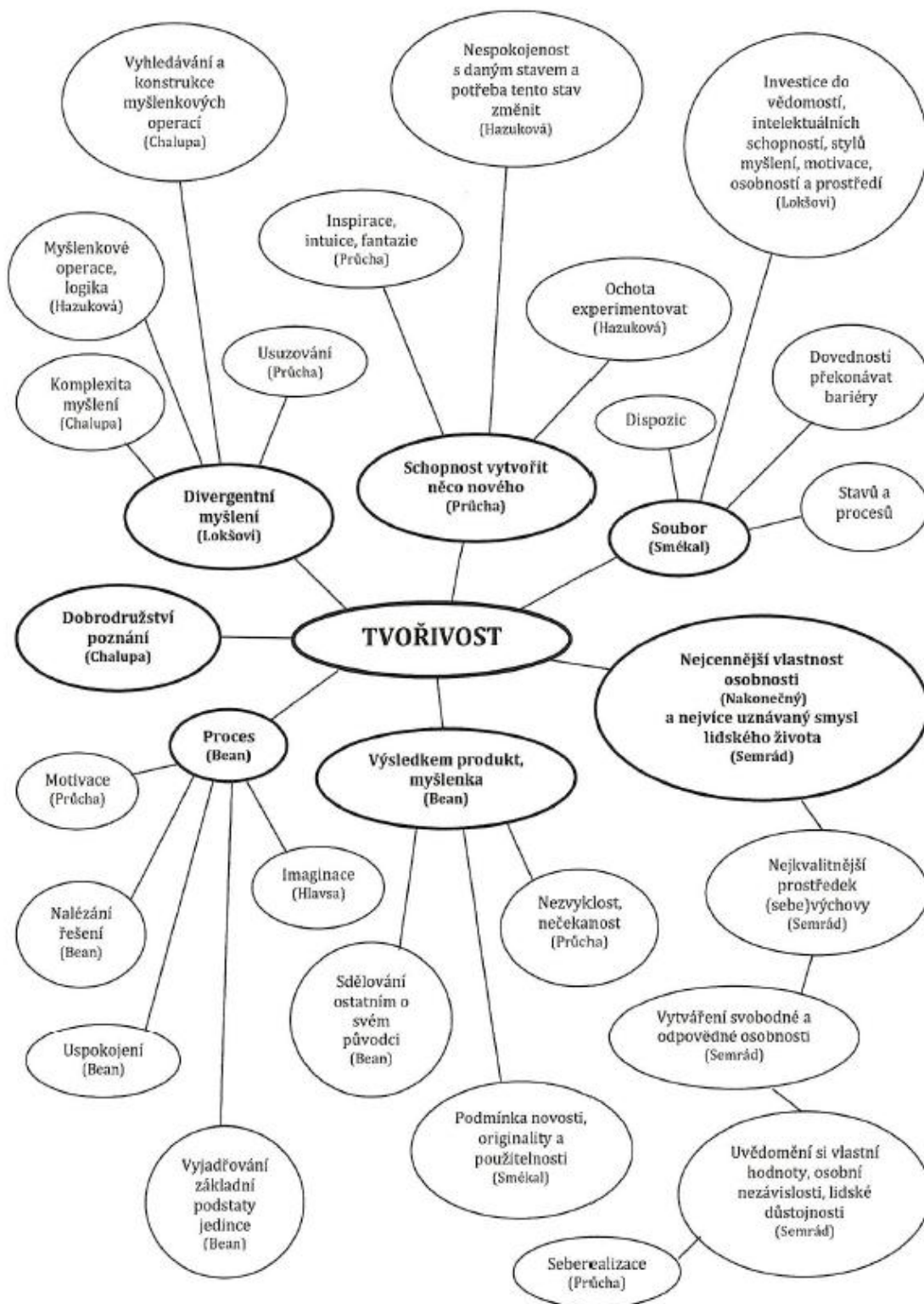
Pojem tvořivost (z lat. *creo* = tvořím, plodím) prolíná všemi směry lidské činnosti, proto pro něj existuje mnoho různých definic, které však mají jedno společné – vytváření něčeho nového. Slovník spisovného jazyka českého (Havránek, 1966, s. 918) vysvětluje slovo tvořiti jako „*1. záměrnou, cílevědomou činností působit vznik něčeho, vytvářet, utvářet; 2. tvůrčí činností dávat vznik uměleckému dílu; 3. být zdrojem, základem toho, že něco vzniká*“ Obě vysvětlení říkají, že tvořivost je činnost, při které vzniká něco nového, přičemž může jít i o vznik uměleckého díla. Vždy jde však o práci mozku, což popisuje i Průcha (2003, s. 253), tvořivost vysvětluje jako duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Průchovo pojetí tvořivosti nepočítá s tvořivostí v mateřské škole, kdy dítě mnohdy nejenže nepřichází s ničím pro svět novým, ale často nejde ani o správné řešení. Jeho proces však stále můžeme nazvat tvořivým, protože dítě hledá cesty pro něj nové a zkušeností teprve zjišťuje, jsou-li správné.

Prostředí mateřské školy je bližší definice Beana (1995, s. 15), která zahrnuje pocit uspokojení: „*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 této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.*“ Tvořivost tedy můžeme vnímat jako vnitřní puzení ke komunikaci se světem prostřednictvím své vlastní, originální tvorby. Bean (1995, s. 15) zároveň vyjadřuje přesvědčení, že tato definice je platná jak pro dospělé, tak pro děti.

Děti předškolního věku nejsou schopny vykonávat fyzickou ani mentální činnost aniž by touto činností byly zaujaty. V dospělosti se celý život navracíme právě k této dětské zaujatosti činností. Csikszentmihalyi (in Bezděk, Honzíková, 2014, s. 7) říká, že *„tvořivost je základním zdrojem našeho života. Cílem tvořivosti je dosažení tzv. „flow“ stavu (angl. proudění), při kterém jsme tak ponořeni do určité činnosti, že nám nic jiného nepřijde důležité. V tento okamžik se naše tělo nebo mysl vzepne ke hranicím našich možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, něčeho, co stojí za to“* (autor tento stav podrobně popisuje v knize Flow, 2015). Předškolní děti při hře popsaný stav zažívají, snadno to poznáme, když je budeme sledovat. Nenechají se jen tak něčím vyrušit, mnohdy ani nezareagují na své jméno, protože jsou hluboce ponořeny do činnosti. To, co je pro malé děti přirozené, během dospívání obvykle ztrácíme. Úkolem učitelů je podporovat v dětech a posléze žácích schopnost tento stav navozovat. Důležité je si uvědomovat, že netvořivý učitel tuto schopnost nezáměrně potlačuje už v mateřské škole, právě proto, že jsou děti v tomto období tak tvárné. Chceme-li odpovědět na otázku, zda-li je tvořivost naučitelná, odpověď nám může dát Smékal (in Jůva, 1996, s. 13), který prošel mnoho teorií a došel k názoru, že jde o *„zdeděný talent, dar, zvláštní typ posedlosti, přirozenou vlastnost všech lidí (která byla jen potlačená).“* V této souvislosti píše, že tvořivost je jednoznačně naučitelná, ale spíše ve smyslu jejího uvolňování než vytváření. Proto je nesmírně důležité, aby učitelé (nejen v mateřských školách) věnovali pozornost rozvoji tvořivosti, nebo ji alespoň nepotlačovali, jak se mnohdy děje. Tento jev je však častější na školách základních a středních, než na školách mateřských.

Torrance (2001a, in Hebert, 2002, s. 23) popisuje tvořivost jako *„přirozený proces možný ve kterémkoliv věku. Vzniká v člověku, který má tenzi něco prožít, vyřešit nějaký nedostatek nebo pocit, že něco chybí. To staví kreativitu do dennodenního života lidí, není výsadou pouhých pár geniů.“* Tato definice podporuje výše zmíněný Smékalův názor a nám připomíná, že tvořivost je pro člověka velmi důležitá, neboť je jeho každodenním chlebem a zkvalitňuje mu život.

Na následujícím obrázku (obrázek 16) uvádím svou myšlenkovou mapu, při jejíž tvorbě jsem se zaměřila na zmapování definic tvořivosti, vytyčení stěžejních znaků a důležitých souvislostí.



Obrázek 16 – Vlastní myšlenková mapa k vymezení pojmu tvořivosti

Myšlenková mapa ukazuje, že tvořivost bývá mezi odborníky nejčastěji vnímána šesti způsoby, jako: **proces, soubor, schopnost vytvořit něco nového, nejčinnější vlastnost osobnosti a nejvíce uznávaný smysl lidského života, jejím výsledkem**

bývá **produkt nebo myšlenka** a využívá **divergentního myšlení**. Sedmou, z mého pohledu velmi důležitou částí tvořivosti (obzvláště ve vztahu k předškolním dětem) je **dobrodružství poznání**, které zažíváme během tvořivého procesu.

2.1 Proces, druhy a domény tvořivosti

Proces tvořivosti má několik fází. Nejčastěji se dělí na čtyři následující (Lokšová, Lokša, 2003, s. 16):

1. **Přípravná** (preparace) – obsahuje veškerou přípravu člověka, včetně pokládání si otázek, je-li zapotřebí určitý problém řešit nebo je-li téma vhodné ke zpracování. Čím více máme životních zkušeností, tím snazší je pro nás tato fáze, důležité však je nepřetnout na těchto zkušenostech, protože by se mohly stát překážkou. Zkušenosti předškolních dětí jsou omezené, mohly bychom tedy očekávat, že jim tato fáze zabere mnoho času. Malé děti však problém řeší ihned, jak na něj narazí, pokud jim připadá důležitý. Otázku, je-li řešení vhodné ke zpracování, si vůbec nepokládají.
2. **Inkubační** (latence, zrání) – v této fázi člověk přemýšlí o problému nebo tématu, nachází hypotézy a různé způsoby řešení, často se zapojují i nevědomé procesy a intuice.
3. **Iluminační** (inspirace, osvětlení) – dochází k náhlému objevení řešení. Člověk v této fázi zapojuje fantazii, intuici a imaginaci.
4. **Ověřovací** (verifikace) – nápad či řešení se prověřují v praxi. Je důležité děti od nápadů nezrazovat, pokud nejsou nebezpečné, a nechat je, aby vyzkoušely více postupů. Tímto způsobem dochází k učení, získávání zkušeností a rozvoji tvořivosti.

Druhy tvořivosti

Tvořivost má dva základní druhy. **Nespecifická tvořivost** není zaměřena na vyřešení závažného problému, ale spíše na všední tvořivost, kterou využíváme v běžném životě. Umožňuje nám odstranění bariér tvořivosti a vytváří prostor pro intuici. Jedinec hýří bohatostí hravých nápadů, které jsou teprve v přípravné fázi a je zapotřebí je rozpracovat, aby mohly být hodnotně využity. Nespecifická tvořivost je založena především na originalitě nápadu.

Specifická tvořivost je zaměřena na dosažení konečného výsledku, který je originální a současně teoreticky nebo prakticky využitelný. Předpokladem je propracovanost výsledku. Specifickou tvořivost dělíme podle oblastí, ve kterých se uplatňuje:

- vědecká,
- umělecká (dále se dělí podle oborů umění),
- technická (dělí se podle technických oborů),
- organizační/manažerská,
- sociální (Smékal in Jůva, 1996, s. 12).

Učitelé mateřských škol by se měli snažit o rozvoj obou druhů tvořivosti, aby děti rozvíjeli všestranně. Pedagog velmi rychle odhalí, ve kterých oblastech jsou jednotlivé děti šikovné. Jeho úkolem je zajistit dostatečně rozmanitou a poutavou nabídku, v níž si všechny děti vyberou z činností podporujících rozvoj tvořivosti a to nejen v oblasti, ve které jsou nejšikovnější. Smékalovo dělení na specifickou a nspecifickou tvořivost uvádím proto, že mi přijde důležité, aby učitelé věděli, jaké druhy tvořivosti jsou a k čemu mohou rozvoj dětí v budoucnu směřovat. Pro děti navštěvující mateřskou školu je však snadněji uchopitelnější dělení, které uvádí Szobiová a Fichnová (2007). U předškolních dětí měřily tři hlavní typy tvořivosti:

- **obrázkovou** (figurální) – kolik a jakých obrázků dokáže dítě vytvořit,
- **slovní** (verbální) – nápady, které dítě vyjadřuje slovně,
- **pohybovou** – originalita, počet, různorodost všech nápadů v úloze pohybového charakteru.

Domény tvořivosti

Měřit tvořivost je podle některých odborníků náročné, nebo dokonce nemožné. Například Lokšovi (2003) tvrdí, že tvořivost lze velmi těžko změřit, vždy jsme ovlivňováni subjektivním vnímáním, zkušenostmi i prostředím, ze kterého pocházíme. Z vlastní zkušenosti vím, že posuzovat něčí tvořivost je náročné, ale ne nemožné. Torrance nebo Urban nám nabízejí prostředky, které jsou pro měření tvořivosti dobře použitelné. Abychom dosáhli co nejvíce objektivního posouzení tvořivosti, měříme její jednotlivé složky nebo domény. Lokšovi je nazývají složkami, já se přikláním spíše k označení domény.

Rozdělení dle Lokšových (2003, s. 25):

- **fluence** – plynulost myšlení, schopnost rychle produkovat množství nápadů, bohatost myšlenek a představ,
- **flexibilita** – pružnost myšlení, rozmanité přístupy k řešení situace i schopnost vytvářet různorodá řešení,
- **originalita** – schopnost produkovat nové myšlenky a méně obvyklá, překvapivá řešení,
- **elaborace** – schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností a detailů, elegance řešení,
- redefinice – transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace,
- senzitivita – citlivost na problémy, schopnost vidět problémy, nedostatky, možnosti řešení, schopnost předvídat vývoj v dané oblasti.

Ztučněním jsou vyznačeny ty domény tvořivosti, které měří Torrance ve svých testech. Diplomová práce tyto testy používá. Při měření úrovně tvořivosti sledujeme výše pojmenované domény, zajímá nás především kolik možných odpovědí jedinec vyprodukuje, v kolika kategoriích je schopen přemýšlet, jak detailně své nápady promýšlí a jak jsou tyto nápady originální, tedy překvapivé a neobvyklé.

2.2 Tvůrčí osobnost a stav flow

Jedinec může být tvořivý, má-li k tomu určité osobní předpoklady a zároveň splňují-li prostředí, kde vyrůstá, určité podmínky. Zároveň je nutné uvědomit si, že proces rozvoje tvořivosti není nikdy ukončen a tvořivé myšlení lze rozvíjet v kterémkoliv věku. Nejsnadnější, a s největším dopadem na celou osobnost, je samozřejmě rozvoj tvořivosti v předškolním věku, kdy je dítě nejsnáze formovatelné, má přirozenou odvahu a potřebu zkoušet a zjišťovat na základě pokusu a omylu, není ničím svazováno a lehce přejímá a napodobuje jemu blízkého dospělého, který mu je vzorem. Je velmi důležité, aby učitelky nejen v mateřských školách rozvíjely svou vlastní kreativitu, protože veškeré jejich chování malé děti napodobují.

V následujícím výčtu, který popisuje hlavní znaky tvůrčí osobnosti, je čerpáno z Průchy (2003, s. 254), Hornáčkové (2016, s. 6), Hlavsy (1986, s. 78), Smékala (in Jůva, 1996, s. 10) a Beana (1995, s. 16, 51).

Tvůrčí osobnost:

- je otevřená novým zkušenostem,
- je pružná v usuzování,
- mívá vysokou inteligenci,
- má potřebu seberealizace,
- je reflektivní - snaží se poznat, pochopit a objevit svět, odbourávat stereotypy,
- je autonomní - není zcela závislá na vnějších vlivech společnosti, nepřijímá nekriticky názory ostatních a své názory nepotřebuje druhým vnucovat,
- je schopna autoregulace a má tendence klást si dlouhodobé a hodnotné cíle, k jejichž uskutečnění dochází prostřednictvím sebevýchovy a seberozvoje,
- má tzv. dynamogenii, což je aktivizační motivační charakteristika, která vyvolává a udržuje aktivitu jedince, je zdrojem síly a energie,
- má kladný postoj k tvorbě, je emocionálně zaujatá,
- je imediativní, tedy nespoutaná, bezprostřední,
- je asertivní a nebojí se prosazovat sama sebe,
- je ochotná riskovat, nabízet neobvyklá řešení, nebojí se vystavit se možnosti neúspěchu, omylu či kritiky,
- je zvědavá, hraje si s nápady, ptá se, pozoruje, snaží se o nové pohledy, změnu úhlu pohledu, pokládá si otázku, co se stane, když...
- má představivost,
- její myšlení je pohyblivé, tedy rychle přechází na nové myšlenkové formy,
- je schopna analýzy, dovede rozebrat celek na jednotlivé prvky,
- je produktivní,
- je schopna realizace, má dovednost rozpracovat plán a ten následně uskutečnit,
- má schopnost projevodit sama sebe,
- často bývá veselá, má sklony k idealismu,
- váží si sama sebe (dítě, jež je vychovááno v úctě v sebe sama, se nebojí vyjádřit prostřednictvím kreativní činnosti),
- je schopna komunikovat (dítě, které je naučeno potlačovat své emoce a myšlenky, s největší pravděpodobností tvořit nebude),
- úspěšná tvůrčí osobnost často trpí mentálními nebo emocionálními problémy, cítí však úlevu od stresu při vykonávání tvořivé činnosti, tvořivost může být tedy vnímána přímo jako znak optimismu.

Tvůrčí osobnost se vyznačuje výše uvedenými znaky, přičemž nutně nemusí splňovat všechny uvedené. Aby se jedinec mohl stát tvůrčí osobností, determinují jej především následujícími **sociálními faktory**:

- hodnocení výkonu,
- odměna a sociální posílení,
- sociální facilitace (pozitivní vliv pouhé přítomnosti jiných osob na výkon jedince),
- imitace pozorovaného chování, napodobování
- výchovné prostředí (vliv rodičů, učitelů, spolužáků, spolupracovníků),
- společenské, politické a kulturní vlivy (Amabileová in Lokšová, Lokša, 2003, s. 42).

Motivy pohánějící tvořivé chování

Puzení k tvořivé činnosti může mít různé důvody.

- **Instrumentální motivy** – kreativní chování je prostředkem vedoucím k dosažení určitého konkrétního cíle.
- **Hravé motivy** – vedou ke stavu vnitřní spokojenosti a sebeaktualizaci.
- **Intrinsické motivy** – touha po uplatnění lidského potenciálu, samotné tvořivé chování je cílem. Tvořivost může být vnímána jako poslání nebo povinnost.
- **Motivy ovládnutí** – cílem je zvýšení osobní úrovně kompetencí, nebo pocit jedince, že má vnější svět pod kontrolou.
- **Expresivní motivy** – kreativita nám umožňuje sdílet své pocity a myšlenky s druhými lidmi (Neck in Bezděk, Honzíková, 2014, s. 29)

Podmínky pro vznik stavu flow

O tento stav pohlcení prací, ve kterém jako by neexistoval okolní svět, bychom měli usilovat. Domnívám se, že dětem je tento stav přirozený, ale během dospívání na něj mnoho lidí zapomene. Přitom nám do života přináší pocit štěstí a uspokojení. Csikszentmihalyi (in Bezděk a Honzíková, 2014, s. 23) jej popisuje jako „*speciální motivační vzorec, neuvědomované a plné ponoření se do činnosti, které nevyžaduje vysokou úroveň schopností, dovedností a koncentrace, je však namáhavé a vyžaduje kontrolu.*“ Dle těchto slov jde o činnost, která klade dostatečně vysoké nároky mozku tak, aby nestagnoval. Z psychologie víme, že pokud nás úroveň stresu nebo náročnost

překážek udržuje v drobné (a vlastně příjemné) tenzi, cítíme větší motivaci a mozek nás při překonání těchto překážek odmění pocitem uspokojení. **Co je jedinci zapotřebí pro vznik stavu flow?**

1. Soustředění, koncentrace tak intenzivní, že jedinec zapomene na čas a přestane vnímat sám sebe, jako by se cítil součástí něčeho většího, není potřeba vedení, uvnitř sebe cítí a ví, co má dělat,
2. pocit extáze v každodenní realitě,
3. jasný pocit a vědomí toho, co a jak má udělat,
4. vědomí, že nápad, řešení problému je pro něj uskutečnitelné, proveditelné, úroveň jeho vědomostí a dovedností odpovídá náročnosti úkolu,
5. vnitřní vyrovnanost, žádné pochybnosti o sobě, cítění růstu za hranicemi ega,
6. nadčasovost, důkladné zaměření na přítomnost,
7. přirozená motivace, cokoliv, co přináší stav flow, se mu stává odměnou (Cszikszentmihalyi, 2004, min. 14)

Pátý bod zní téměř neproveditelně, je přirozenou a v jisté míře zdravou vlastností člověka pochybovat o sobě. Se vznikem stavu flow však přichází uspokojení, které vyrovnanost přinese. Vždyť růst, intenzivní koncentrace a následné překonání překážky a vyřešení problému má přímý dopad i na sebevědomí a vnitřní pocit vlastní hodnoty. Mnohdy se o našem vyřešení problému ani nikdo nedozví, mohlo jít o banalitu, která nám ztěžovala běžný život. Její vyřešení neovlivnilo život nikoho jiného, ale nám přineslo uspokojení, zkušenost a růst.

Bariéry tvořivosti

Bariéry tvořivosti záměrně uvádím v této části práce, protože vycházejí ze samotné osobnosti jedince, prostředí, ve kterém žije a souvisejí se sociálními faktory.

„Pro mne tvořivý proces, za prvé, je podmíněn dobrými devíti hodinami spánku denně. Za druhé, nesmí být tlačěn potřebou praktického využití,“ William Lipscomb, chemik a držitel Nobelovy ceny, ve svém výroku označuje dvě bariéry, fyzickou a psychickou.

Smékal označuje tvořivost jako přirozenou vlastnost všech lidí, která se nedá naučit. Jediným úkolem vychovatelů je nespazovat děti příliš autoritářským přístupem a konformizující výchovou (Smékal in Jůva, 1996, s. 13). Dle Smékala tedy stačí nepotlačovat přirozený rozvoj tvořivosti. Průcha (2003, s. 254) také mluví o autoritativním řízení jako o zabijákoví kreativity, ale v trochu jiném smyslu. Za tlumiče

kreativity považuje direktivní řízení, stereotypy a tendenci ke konformitě. Podle něj tedy nestačí dítě příliš neutlačovat. Někteří jedinci totiž mají sklony ke konformitě, a to tvořivost ohrožuje stejně jako direktivní řízení. Je možné, že přirozená potřeba nevyčínat z davu je pro tvořivé myšlení mnohem větší překážkou. Z historie je známo mnoho případů, kdy bylo vnitřní puzení dítěte k činnosti tak silné, že přemohlo i autoritářský přístup rodičů a dítě svou potřebu tvořit uspokojovalo tajně, třeba jen v myšlenkách, a v dospělosti se stalo výrazně tvořivým člověkem. Bean (1995, s. 59), který ve své knize hovoří především k rodičům, upozorňuje na nebezpečí přechválení, které vede k potlačení tvořivosti úplně stejně jako nadměrná kritika. Tvrdí, že proces tvoření má vést primárně k uspokojení sebe sama, proto je vhodné kreativitu v dětech podporovat, je to jakýsi dar do dospělosti. Také nás varuje před srovnáváním s ostatními, nedostatkem podpory nebo nereálnými očekáváními.

Maňák (1998) rozděluje **bariéry** do několika kategorií:

- bariéry vnímání (neschopnost problém uvidět, rozpoznat jej, oddělit),
- bariéry kultury a prostředí (vliv společnosti, tradic, tabu typických pro danou kulturu),
- emocionální bariéry (pocit bezpečí, nebo naopak strach, obavy a napětí),
- intelektové bariéry (např. jazyková nevybavenost bránící zformulovat myšlenky).

Kromě kategorií Maňák dává učitelům i konkrétní rady. Ve sborníku z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka (in Jůva, 1996) uvádí, na co by si vychovatelé dítěte měli dát pozor: přehnaná snaha o úspěch, přílišná konformita, zákaz kladení otázek učiteli, netolerantnost vůči hravému chování žáka, předsudky proti projevům originality, potlačování samostatnosti, práce pod stálým časovým tlakem, strach z hodnocení, příliš autoritativní výchova, ale i lenost žáka.

Honzíková (2011, s. 22) mimo jiné označuje za velkou překážku při hledání nových řešení společensky obecně přijaté názory, že řešení problému je vážná věc, při níž není prostor pro hravost a humor, že fantazie a reflexe jsou ztrátou času a leností, že tradice je výhodnější než změna a že logika, čísla a praktičnost jsou mnohem využitelnější než intuice a cítění. Upozorňuje, že někdy je samotná činnost a prožitek důležitější než výsledek. Učitelé mateřských škol jsou si tohoto rozhodně vědomi. V dnešní době už uznáváme dětství jako plnohodnotné období a označujeme jej zlatým věkem hry. O důležitosti reflexe slyší studenti učitelství téměř na každé přednášce, což je velmi dobré. Domnívám se, že bychom kromě zmíněného měli dávat pozor na

uchování pocitu radosti. Děti radost přirozeně cítí, ale při hledání a řešení problémů, tak jak k nim děti vedeme my dospělí, nesmí chybět lehkost a hra.

Za úplně nejdůležitější považují pocit bezpečí. V mateřské škole se snažíme rozvíjet osobnost všestranně a záměrně tedy působíme na všechny složky osobnosti, ale největším uměním učitelky je vytvořit bezpečný prostor. Pokud učitelka vytvoří podporující a inspirativní prostředí, ve kterém dítě neprožívá strach nebo úzkost, pouze tehdy dítě může naplno využít a projevit svůj potenciál. Teprve v bezpečném prostředí přichází na řadu metody tvořivé dramatiky, které nejen podpoří, ale prohloubí přirozený rozvoj tvořivosti.

Benefity tvořivosti

Benefity tvořivosti by měl mít na paměti každý vychovatel dítěte, ať už rodič, nebo učitel. Jsme-li si vědomi výhod a dopadu tvořivosti na celý život dítěte, pak musíme zákonitě usilovat o její rozvoj. Největším darem do života je právě tvořivé smýšlení: *„Připadá-li ti tvůj všední den ubohým, nestěžuj si na něj. Stěžuj si na sebe, že nejsi dost silný, abys přivolal svá bohatství. Tvořivému člověku není nic nuzné, ani žádné místo ubohé a lhostejné.“* (Rainer Maria Rilke, rakouský básník a spisovatel)

Pokud rodič podporuje dítě v tvořivosti, vyjadřuje tím: *„Tvá základní podstata je hodnotná a důležitá.“* Tvořivost je tedy základem sebeúcty, zvyšuje sebevědomí a dokazuje schopnost komunikovat (například říci někomu, že se na něj zlobíme, je vhodnější, ale i náročnější, než jej uhodit). Tvořivost vede k integritě, integrita ke spokojenému a pravdivému životu (Bean, 1995, s. 32).

Tvořivý člověk se nespokojí s obvyklým řešením, což je důležité pro vývoj vědy i umění. Tvořivost značně snižuje strach, obavy, úzkosti, rozhodně se pozitivně odráží na duševním zdraví, sebevědomí jedince, chápavosti a toleranci vůči ostatním. Také zvyšuje zájem o učení, zlepšuje sociabilitu, ochotu ke spolupráci a pomáhá při formování vztahů k sobě, ostatním i světu (Fichnová, Szobiová, 2012, s. 6)

Chadimová a Urbánek ve svém výzkumu Osobnost, kreativita a komplexita myšlení odkazují na Csikszentmihalyho, který tvrdí, že není možné sestavit seznam charakteristik typických pro tvořivou osobnost, byť se o to mnoho vědců už pokoušelo. Csikszentmihaly naopak tvrdí, že pro tvořivou osobnost jsou typické paradoxní kombinace osobnostních rysů a takový jedinec zřejmě *„dokáže „přepínat“ jednotlivé „módy“ fungování“* (Csikszentmihalyi in Millová, 2016, s. 126). Tvořivý jedinec se

může zdát v různých situacích pokaždé jako jiná osobnost. Dovede být například velmi společenský, ale i samotářský. Taková schopnost je pro lidskou bytost velmi přínosná.

2.3 Měření tvořivosti

Chtít měřit (a ještě objektivně!) tvořivost je jako chtít přesně definovat lásku nebo slovy vyjádřit hudbu. Je to téměř nemožné. Produkt tvořivosti vychází z vnitřního světa jedince, jde o jeho vnitřní puzení, vnímání světa a komunikaci s ním. Při posuzování produktu tvořivosti promítáme do hodnocení naše vlastní vnímání světa, naše zkušenosti a pocity. Lze za těchto podmínek vůbec objektivně měřit?

Když si položíím tuto otázku, přijde mi až barbarské chtít body oznamkovat něčí subjektivní vyjádření. Pokud se ale zaměřím na výhody tvořivosti v životě jedince a následně ve fungování celé společnosti, chápu, proč se o měření tvořivosti pokouší tolik odborníků. Pokud dokážeme „určit“ úroveň tvořivosti, můžeme posléze hledat společné faktory v životech jedinců, kteří dosáhnou vyšších výsledků. Cest k rozvoji tvořivosti existuje mnoho a jsou stále zkoumány. Učitel, který chce své žáky obohatit a chce jim pomoci připravit se co nejlépe na další život, se nevyhnutelně musí zabývat rozvojem tvořivosti jeho svěřenců i sebe samotného. Na tvořivosti je překrásné, že dětem přináší mnoho výhod do dalších etap, ať už vzdělávání nebo života, ale zároveň jim umožňuje užívat si přítomnost. Toho si je mnoho učitelů současnosti vědoma. Dětství není pouhou přípravou na dospělý život, ale že je plnohodnotným časem, který má v životě člověka velmi důležité místo, vždyť v dětství je pokládán základ celé naší osobnosti.

Dnes existuje celá řada standardizovaných i nestandardizovaných testů a metod zjišťování úrovně tvořivosti. Tato diplomová práce využívá Torranceho figurální test tvořivého myšlení a Urbanův figurální test tvořivého myšlení.

Torranceho figurální test tvořivého myšlení

Americký psycholog Ellis Paul Torrance vytvořil v 60. letech 20. století dvě verze testů tvořivého myšlení. Jedna verze měří verbální a druhá figurální tvořivost. Tato práce pro měření výsledků využívá test figurální tvořivosti, který se používá na testování dětí i dospělých. Je vhodný i pro předškolní věk, protože odpovědi jsou v kreslené formě. Torranceho testy jsou dnes hojně využívány, neboť se zaměřují na tvořivost komplexně a neměří pouze jednotlivé specifické schopnosti jako jiné testy (např. Guilfordův test neobvyklého použití). Torrance zkoumal přirozenou lidskou tvořivost a snažil se o

definici, která by ji vystihovala. Nakonec jich sestavil několik, jedna je uvedena v kapitole Vymezení pojmu tvořivost, druhá, která byla předlohou pro vytvoření testové baterie, zní „*Tvořivost je proces, během něhož se člověk stává senzitivním k problémům, rozdílům, nedostatkům ve vědomí, chybějícím prvkům apod. V tomto procesu jedinec hledá řešení, dokáže najít úskalí, odhaduje a formuluje hypotézy o nedostacích, testuje a přezkčuje tyto hypotézy, mění je a konečně formuluje výsledky.*“ (Torrance, 1974, s. 8 in Hebert, 2002, s. 23). Opět zopakuji Torranceho myšlenku z první kapitoly, ve které upozorňuje na to, že tento stav, byť zní velmi složitě, je člověku přirozený, protkává obyčejný dennodenní život a není výsadou pouhých pár geniů.

Torranceho figurální test tvořivého myšlení (dále jen TTCT podle anglického originálu *Torrance Thinking Creative Test*) je zaměřen na základní faktory divergentního myšlení. Ty jsou v práci popsány jako domény tvořivosti: fluence, flexibilita, originalita, elaborace. V TTCT měří:

- **figurální fluence** – počet relevantních odpovědí, nízký počet získaných bodů může znamenat netvořivě smýšlejícího člověka, ale v kombinaci s vysokým skóre za elaboraci už bychom o netvořivosti přemýšlet neměli;
- **figurální flexibilita** – počet přesunů v myšlení, mapuje, v kolika kategoriích jedinec dokáže přemýšlet;
- **figurální originalita** – určuje odklon od běžného a zřejmého, oporou pro hodnocení je bodovací škála vytvořená na vzorku 614 žáků a pracuje s procentem výskytu dané odpovědi;
- **figurální elaborace** – počet dokreslených detailů, zjišťuje jedincovu schopnost vymyslet a dotvořit detaily, obzvláště ty neobvyklé, které kresbě dodají nový rozměr.

Domény tvořivosti se v TTCT zjišťují ve třech úkolech (příloha C), všechny jsou ohraničeny časovým úsekem 10 minut:

1. **Tvoření obrázku** – testovaný obdrží barevný papírek ve tvaru fazole, lepidlo a tužku. Má za úkol vymyslet obrázek, jehož součástí bude nalepený papírek. Výtvar by měl být neobvyklý a jedinečný a má být pojmenován. Originalita pojmenování se také hodnotí.

2. **Neúplné figury** – úkol o deseti neúplných obrazcích, které má testovaný dokreslit a pojmenovat. Opět se snaží o neobvyklost.
3. **Kruhy** – strana a půl plná kruhů. Testovaný opět dokresluje a pojmenovává. Má za úkol vymyslet co nejvíce variant.

Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (dále jen TSD-Z podle německého originálu *Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch*) je screeningovým nástrojem, který je v současnosti velmi populární. Podle T. Kováče (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 4) není test klasickým výkonovým testem. Vznikl jako reakce na dlouholeté testování tvořivosti pomocí testů divergentního myšlení, kterým je právě Torranceho test, a na rozdíl od něj se zaměřuje spíše než na kvantitativní aspekty tvořivého myšlení na kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Urban chápal tvořivost jako komplexní fenomén a zajímaly ho i **osobnostní komponenty jedince**: zaměřenost, cílevědomost, motivace, otevřenost a tolerance k víceznačnosti. Hodnocení testu vychází právě z těchto komponentů. TSD-Z měří i specifické aspekty osobnosti: pozornost, zájem o předložené informace, otevřenost vnímání údajů a kontextů, zmocnění se, zpracování, přeměnu a rozvinutí předloženého materiálu, schopnost rozšíření o nové prvky, změnu jejich významu a tematické spojení do jednoho tvaru nebo kompozice, překročení hranic, riskování v kreslení i myšlení, flexibilitu, ochotu zapracovat do řešení humor, ironii, abstrakci, nezávislost na stereotypch, plynulost nápadů i grafické vyjádření.

Test je vhodný pro široké věkové rozhraní 4 až 95 let. Testování trvá maximálně 15 minut a obsahuje **dva archy A a B** (příloha D). Oba jsou totožné a obsahují stejné figurální fragmenty (arch B je pouze o 180 ° otočeným archem A): pět nedokončených fragmentů se nachází uvnitř čtverce a jeden mimo tento čtverec. Uvnitř nalezneme půlkruh, tečku, pravý úhel, vlnovku a přerušovanou čáru, vně rámeček je čtverec z jedné strany otevřený, jakési malé ležaté „u“.

TSD-Z hodnotí 14 kategorií:

- Wf – Použití předložených prvků,
- Eg – Dokreslení,
- Ne – Nové prvky,
- Vz – Grafické spojení,

- Vth – Tematické spojení,
- Bfa – Překročení hranice závislé na figuře,
- Bfu – Překročení hranice nezávislé na figuře,
- Pe – Perspektiva,
- Hu – Humor, respektive efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby,
- Uka – Nekonvenčnost A: nekonvenční manipulace s materiálem,
- Ukb – Nekonvenčnost B: abstrakce, fikce, symbolika,
- Ukc – Nekonvenčnost C: kombinace figur a symbolů,
- Ukd – Nekonvenčnost D: nestereotypní dokreslení fragmentů/figur,
- Zf – Časový faktor.

Víme, jak důležitá je tvořivost pro život jedince, že je možné ji rozvíjet ve kterémkoliv věku a že máme prostředky pro její objektivní měření. V následující kapitole se budu věnovat tvořivosti v předškolním věku.

3 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A ÚROVEŇ JEHO TVOŘIVOSTI

Úrovně tvořivosti jsou odborníky uchopovány a definovány různě, stejně jako jejich definice tvořivosti. Je možné, že právě jejich nazírání na tvořivost ovlivňuje to, jak rozdělují stupně vývoje tvořivosti. Pokud odborník vnímá tvořivost především jako schopnost vytvořit něco nového, neočekávaného a prospěšného pro celou společnost, něco, k čemu je zapotřebí vycházet ze zkušeností, pak jistě nemůže tvořivost očekávat už u dětí předškolního věku. Například Hlavsa (1986), jehož rozdělení uvádím níže, děti navštěvující mateřskou školu nazývá prekreativními. Přestože jsou podle něj pouze v předstupni tvořivosti, považuje toto období za klíčové pro tvořivost v pozdějším věku. Je-li však na tvořivost nahlíženo z pohledu jedince, pak můžeme za tvořivé označit i dvou až tříleté dítě, které samo přichází na nové hry a postupy, které doposud neznalo. Taková tvořivost není nijak význačná pro fylogenezi druhu, ale pro ontogenezi jedince je velmi důležitá.

Úrovně tvořivosti

Každá lidská schopnost prochází vývojem a tvořivost není výjimkou. Hlavsa (1986, s. 28) rozlišuje tři základní stadia rozvoje tvořivé aktivity.

1. Prvním stadiem je **první vzestup tvořivé aktivity**. Tímto stadiem dítě prochází ve věku 3 – 6let, do té doby se rozvíjí za pomoci senzomotorické hry, nyní už se zabývá **volnou napodobivou hrou**, na řešení přichází za použití představivosti, soustředí se na potěšení ze hry, zábavu a radost bez účelu, tvořivost je zatím náhodná, nezralá, dítě mívá potíže rozeznat fantazii od reality. Toto období se nazývá **prekreativní**, mezi 5. a 6. rokem nastává kritická fáze, která je důležitá pro kreativitu ve starším školním věku.
2. Druhé stadium začíná **celkovým poklesem tvořivé aktivity**, jde o **období správných odpovědí**, trvá jen několik let a je pravděpodobně způsobeno nástupem dítěte do školy a jeho nutnou adaptací na nové prostředí. V tomto období jsou zvýhodněny obzvláště konformní děti, které se přizpůsobí všem přísným pravidlům a požadavkům a tím si získají oblibu u dospělých. Podstatně hůře jsou na tom děti nonkonformní. Autor uvádí, že první skupina, povětšinou dívky, se

v pozitivním smyslu stávají nositelkami stávající kultury, kterou rodiče a učitelé předávají nové generaci, kdežto druhá skupina dětí, často chlapci, se stává potencionálními tvůrci budoucí kultury. V tomto období je skutečně důležité, aby jedinec dočasně upustil od neustálé touhy hrát si a naučil se **rozlišovat realitu** od hry a svých nápadů, a tím připravil svůj mozek pro další stadium.

3. Třetí stadium začíná mezi 10. a 11. rokem a jde o **druhou vlnu vzestupu tvořivé aktivity**. Dítě již má dostatečnou zásobu správných odpovědí, myšlení se již rozvinulo a opírá se o vlastní zkušenosti a představy a také o množství již získaných obecných poznatků, může tedy začít využívat deduktivní analytické postupy. Začíná mizet spontaneita a náhodnost, dítě již ví, že nápad přijde po **záměrné soustředěné práci** (fáze **osvojování si heuristiky**). Pokud se dítě naučí tyto specifické postupy, přichází stadium, které již nese znaky kreativní aktivity, tedy **tvořivosti**. Autor dále popisuje sociálně komunikativní aktivity, které dominují činnostem staršího školního věku. Jde o velice zajímavé poznatky, které však přesahují rámec této práce.

Přestože z hlediska vývoje je předškolní dítě teprve v prekreativní fázi, jeho vyjadřování a myšlení už může být velmi originální. Dítě je ve věku plném fantazie, nadšení a objevování a tedy i ve věku, kdy je pro rozvoj tvořivosti velmi citlivé a tvárné.

Hlavním důvodem, kterým Hlavsa (1986, s. 28) vyvrací uznání tvořivosti u předškolních dětí, je jejich neschopnost rozeznat fantazii od reality. Přesto můžeme v jeho textu odkazy na projevy tvořivosti u předškolních dětí nalézt. Říká, že pokud je dítě schopno nalézt pouze jednu variantu řešení, pak jde o projev intelektuální úrovně odpovídající jeho věku. Jestliže je ale dítě schopno vymyslet dvě a více variant řešení, pak jde o projev tvořivosti. Důležité je, aby dítě bylo schopno tyto nápady kombinovat, obměňovat a vhodně používat.

Čačka (1994, s. 44) uvádí, že fantazie a tvořivost se v předškolním věku nejvíce projevuje v námětových hrách. Děti se nechávají svou fantazií a emocemi doslova unášet, ať už při vyprávění nějakého zážitku, kreslení nebo hře. Výsledkem bývá popis děje s vymyšlenými pasážemi. Dospělí nemohou tento jev chápat jako lhaní, neboť dítě ještě nedokáže rozlišit fantazii a představy od reality. Vysvětluje, že si dítě „*vytváří svět blízky svým představám a svému srdci. Jeho imaginaci charakterizuje volné řazení*

zážitků, jdoucích vedle sebe a snadno přecházejících v jiné.“ Toto přecházení, které můžeme ve doménách tvořivosti nalézt pod označením fluence (plynulost myšlení), je podle Čačky principem pozdější tvořivosti. O kreativitě předškolních dětí jsou hluboce přesvědčeny i Fichnová a Szobiová, které publikují v této oblasti společně i každá zvlášť. Kniha *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, náměty k RVP PV*, kterou vydaly v roce 2012, postrádá teoretický úvod zaměřený na úroveň tvořivosti dětí, ale je plná nápadů a klade důraz na důležitost rozvoje tvořivosti v mateřské škole. I Hazuková (2014) přikládá tvořivosti dětí velkou důležitost. Popisuje druhy tvořivosti, které se v předškolním věku mohou projevit. Jsou jimi tvořivost expresivní, produktivní a invenční. Výsledkem **expresivní tvořivosti** je sebevyjádření dítěte, při kterém není objektivně důležitá dovednost, originalita ani kvalita výtvaru. Částečně se u předškolních dětí objevuje **tvořivost produktivní**, která se projevuje záměrem vytvořit materiální objekt či přijít na ideální nápad nebo myšlenku. Podobnou je **tvořivost invenční**, ve které se projevuje důvtip, využívání materiálu, technik a metod. V dospělosti je výsledkem invenční tvořivosti vynález nebo objev. Nejvíce se dětská tvořivost projevuje v jejich hře, a za nejvíce tvořivost podněcující považuje senzomotorickou a volnou hru (2014, s. 133).

Bakalář a Erazím (1986, s. 71) usuzují, že děti mohou být dokonce tvořivější než dospělí. Vysvětlují to tím, že naše kultura vyhání z lidí hravost, fantazii a přemítání a že klade přehnaný důraz na hodnotu usměrněné duševní činnosti.

Pokud si položíme otázku, jsou-li tvořivější děti, nebo dospělí, odpověď musím uvádět v souvislostech. Děti jsou mnohem tvořivější ve vyplňování mezer v myšlení, v hledání návrhů. Vychází to z jejich psychického a kognitivního vývoje. Chybí jim mnoho zkušeností, a aby jim určité události a fungování světa obecně dávaly smysl, musí doslova tvořivě vyplnit mezery ve vědění. Nejsou svázány vědomostmi, které by blokovaly vznik mnohých nápadů. Také při zabavování sebe sama musí děti sahat ke tvořivému myšlení. Naopak dospělí mnohdy nejsou zvyklí přemýšlet o zaběhnutém řádu světa či svých navyklých životních rituálech a rutinách, což považují za netvořivé. Pokud jde ale o vytvoření něčeho nového, co bude prospěšné společnosti, usnadní život, nebo jej zkrášlí (divadelní, literární, hudební, umělecká díla), pak jsou tvořivějšími dospělí.

3.1 Tvořivost dítěte v mateřské škole

Platí, že pedantské a konzervativní působení mnohých škol a především jejich tlak na pamětní zvládnání podrobností učiva, potlačuje rozvoj svobodných a samostatných osobností a jejich tvořivých projektů. Je třeba si uvědomit, že byt' mnohé projevy tvořivosti jedince ve škole (při procesu učení) nejsou celospolečensky nikterak přínosné, fakt, že se žák vydal na cestu objevování a přestal být pouhým pasivním příjemcem, je do budoucna společensky velmi přínosný. Maňák ovšem uvádí, že vhodný přístup k originalitě a rozvoj tvořivosti se zhoršuje s každým dalším stupněm vzdělávání, nejlépe jsou na tom obvykle mateřské školy, nejhorší přístup mívají gymnázia a střední školy (Maňák in Jůva, 1996). Pro rozvoj tvořivosti ve škole je nutné, aby sám učitel disponoval tvořivostí a dokázal vytvářet kreativní prostředí. Nabídka činností by měla být bohatá, různorodá a pro žáky zajímavá (Machková, 2007, s. 20).

Na obrázku 17 vidíme hlubokou zaujatost dětí obyčejnou krabicí, se kterou si vydržely hrát až do jejího roztrhání. Používaly ji jako auto, domeček, loď, malovaly na ní, lepily na ní vlastní vymyšlené značky a upozornění.



Obrázek 17 - I obyčejná krabice dokáže rozvíjet dětskou tvořivost

Fotky jsem vybrala záměrně, neboť chci upozornit na to, že dětské tvořivosti dávají mnohdy největší prostor nejobyčejnější věci a předměty běžného života. Není zapotřebí drahých, multifunkčních pomůcek, ale pouze vytvoření prostoru a nesvazování dětí upjatostí učitelky.

Zásady pro rozvoj tvořivého myšlení v mateřské škole:

Učitelé, kteří chtějí své svěřence tvořivě rozvíjet, musí pamatovat několik důležitých zásad. Zásady jsou čerpány z publikací těchto autorů: Hornáčkové (2016, s. 7), Szobiové (2012, s. 7), Hazukové (2014, s. 137) a Jůvy (Torrance in Maňák in Jůva, 2016, s. 21).

- Nehodnotit, nebo hodnotit formativně,

- dodržovat dobrovolnost,
- vytvořit prostředí bezpečné a empatické,
- podporovat humor,
- zaměřovat se na potěšení ze hry a pamatovat, že proces je stejně důležitý, ne-li důležitější než výsledek,
- aplikovat pochvalu a ocenění,
- využívat asociace,
- rozvíjet všímavost a vnímání více smysly,
- vše má mít charakter hry, ne učební látky,
- pozor na nevhodný kritický přístup,
- podporovat volnou hru dětí a poskytovat k ní nepřímo všestranné podněty (materiální i duchovní),
- podporovat rozvoj fantazie, ale učit děti rozlišovat mezi fantazií a realitou,
- nezačít předčasně s rozvojem logického myšlení na úkor představivosti,
- vymýšlet, nabízet dětem a úspěšně vést aktivity dle RVP PV,
- rozpoznávat tvořivé momenty,
- zajistit diferenciované kurikulum,
- používat hru se slovy a jejich významy, metaforami a analogiemi,
- zajistit právo na chybu či omyl a vhodně s nimi pracovat,
- podporovat divergentní myšlení a provokativní otázky.

Je třeba mít na paměti, že tvořivost znamená nepořádek. Dítě nebo děti se mohou dožadovat pestré škály materiálu a zabrat svými projekty mnoho společného prostoru. Proto je zapotřebí mít vhodně nastavená pravidla a vést k jejich respektování a odpovědnosti (Bean, 1995, s. 37). Důležité je nalézt rovnováhu mezi sterilním a tvořivost ubíjejícím prostředím, tvořivým nepořádkem a tvořivostí bez hranic, která omezuje práva ostatních. Lester Thurow, americký novinář a profesor MIT managementu a ekonomiky kdysi prohlásil, že *„společnost, která si ze všeho nejvíc váží pořádku, nikdy nebude tvůrčí. Bez správné míry nepořádku se tvořivost začne ztrácet jako v nějaké černé díře.“*

Na obrázcích 18-20 jsou děti zachyceny při činnostech, které silně rozvíjí jejich tvořivé myšlení, zároveň tyto činnosti přinášejí mnoho nepořádku. Ve všech zachycených situacích měly děti volně k dispozici materiál, se kterým pracovaly. Učitelka v takové chvíli musí překračovat mnoho věcí válejících se na zemi, často ani

není kam šlápnout, ale přesně v tento moment bývají děti nadšené a plně ponořené do světa tvoření a fantazie.



Obrázek 18 - Chlapec sestavuje lidskou kostru podle obrázku



Obrázek 19 - Dinosauří mláďata se klubou z vajíček



Obrázek 20 - Malování na plátno obarveným ledem a vytváření moře a džungle za pomoci obarvených prostředek

Znaky tvořivých tříd dětí a jak takovou třídu mateřské školy poznat

Chtějí-li rodiče vybrat pro své dítě tvořivou třídu, nebo hledá-li tvořivá učitelka nové pracovní místo, měli by si pokládat tyto otázky (Bean, 1995, s. 81):

- Jsou ve třídě vystaveny výtvořiny dětí?
- Jaká ve třídě panuje atmosféra? Pohybují se děti spontánně? Hovoří spolu přirozeně? Snaží se o spolupráci? Vymýšlejí nové náměty? Hrají si ve skupinkách? Je učitel přístupný dětským návrhům?
- Jak se učitel chová k dětem? Vhodné je, aby vyjadřoval svou lásku ke svěřencům humorem, vhodným fyzickým kontaktem, nabízel dětem porozumění.
- Co vyzařují oči dětí ve třídě? Když hovoří s učitelem, dívají se mu přímo do očí? Jak se na něj dívají?
- Vyhledávají děti fyzický kontakt s učitelem, případně působí jim nepříjemnost, když se s učitelem dostanou do fyzického kontaktu?
- Objevuje se ve třídě často smích, slovní hříčky, vtip a žerty?
- Mohou se děti svobodně vyjadřovat (v rámci pravidel)? Nebojí se vyslovit svůj názor, navrhnout, nebo samy používají slovní hříčky?
- Dokáže učitel řešit konflikt s humorem?

Pokud učitel pracuje s láskou a porozuměním, s největší pravděpodobností přirozeně podporuje individualitu dětí. U takového učitele Bean (1995, s. 82) předpokládá, že povede děti k originalitě, minimálně ji však nebude potlačovat. Pokud učitel sám sebe označuje za tvořivého, či si snad od svých kolegů vysloužil přívlastek „umělec, výtvarník, kreativec“, obvykle tuto vlastnost podporuje i u svých svěřenců. Rogers (in Lokša, 2003, s. 95) uvádí a tedy i potvrzuje výše napsané, že tvořivý učitel má tři důležité charakteristiky osobnosti: upřímnost, vřoucnost a empatii. Velmi zajímavým faktem je, že pro rozvoj tvořivosti žáků ve vyučování je mnohem důležitější osobnost učitele a jeho schopnost učit tvořivě, než samotná organizace výuky. Při porovnávání různých forem organizace výuky nevyšly téměř žádné rozdíly v tvořivosti žáků mezi formálně a neformálně vedenými třídami (Fontana in Lokša, 2003, s. 96).



Obrázek 21 - Je důležité vytvořit prostor nejen pro tvořivý proces, ale i pro konečné produkty

Tvořivost v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je základní dokument vymezující mateřským školám cíle a podmínky vzdělávání. Tento program je pro školy závazný a jeho plnění je jedním ze základních požadavků pro školu zapsanou v rejstříku škol (soukromé školy, lesní školy, alternativní školy a dětské skupiny mnohdy zapsány nejsou). RVP PV pomáhá zajišťovat kvalitu a relativně srovnatelné podmínky pro všechny děti ze všech koutů ČR. Způsobů plánování a realizace vzdělávání je mnoho, ale všichni učitelé musí směřovat ke stejným cílům. Dokument není jen něčím, co se musí plnit, ale je i opěrným bodem a pomocníkem učitelů. Byl sestaven v roce 2004 a od té doby byl několikrát revidován. Poslední úprava vyšla v lednu 2018. Na jeho tvorbě spolupracoval tým skutečných odborníků a zároveň lidí z praxe, proto dokument respektuje přirozený vývoj dítěte a jeho individualitu. Pro učitele je snadno uchopitelný a pomáhá jim rozvíjet dítě komplexně, po všech stránkách.

Tvořivost a její prvky v PRV PV nalezneme téměř všude, nejvíce však ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho tělo**, konkrétně v podoblasti **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace** (Splavcová, 2018, s. 19).

Autoři RVP PV jsou si vědomi významu tvořivosti pro život jedince i společnosti.

4 EMPIRICKÁ ČÁST

Vytyčení výzkumného problému

Tvořivost sehrává v životě člověka významnou roli a přímo ovlivňuje kvalitu jeho vnitřního i sociálního života. Dítě v předškolním věku je velmi senzitivní a to, co v tomto období získá, veškeré zkušenosti, schopnosti, dovednosti, postoje a normy, které kolem sebe vidí, to vše bude tvořit základ jeho osobnosti pro celý další život, nejen pro další stupně vzdělávání. Proto je velmi důležité tvořivost u dětí podporovat a rozvíjet ji.

Výzkumný problém je formulován v samotném názvu práce, která se zabývá vlivem tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti dětí v mateřské škole. Učitelky MŠ často nevyužívají TD a nedoceňují její potenciál, který vede děti k rozvoji nejen tvořivosti. Výzkumem chci poukázat na vliv tvořivé dramatiky na osobnostní a sociální rozvoj dítěte a podat důkaz, že má smysl a význam uplatňovat TD jako metodu pro větší rozvoj tvořivosti u dětí v předškolním vzdělávání.

4.1 Cíl průzkumu a výzkumné otázky

Výzkumný cíl

Cílem průzkumu je za pomoci případové studie ověřit vliv využívání tvořivé dramatiky v mateřské škole na rozvoj tvořivosti dětí předškolního věku.

Specifikace cílů:

1. Zjistit úroveň tvořivosti dětí z experimentální skupiny za pomoci TTCT a TSD-Z (Pre-test).
2. Ověřit předpokládaného rozvoje tvořivosti po aplikaci tříměsíčního intervenčního programu zaměřeného na využití metod a technik TD, opět s využitím TTCT a TSD-Z (Post-test).
3. Zjistit úroveň tvořivosti dětí v kontrolní skupině s využitím TTCT a TSD-Z (měřeno ve stejném období jako Post-test v experimentální skupině).
4. Uskutečnit intervenčního programu zaměřený na TD (příloha B).
5. V rámci případové studie analyzovat vliv TD na rozvoj tvořivosti dětí v experimentální třídě MŠKB Plzeň.

Výzkumné otázky:

- VO1: Bude úroveň tvořivosti dětí v experimentální třídě využívající tvořivou dramaturgii vyšší než u dětí v kontrolní skupině, která tvořivou dramaturgii nevyužívá?
- VO2: Zvýší tříměsíční intervenční program zaměřený na využití metod a technik tvořivé dramaturgie v experimentální skupině úroveň tvořivosti dětí?
- VO3: Je úroveň tvořivosti dětí z experimentální skupiny v porovnání s celostátní úrovní tvořivosti dětí předškolního věku vyšší (měřeno Torranceho testem figurální tvořivosti)?

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří dvě třídy Mateřské školy kardinála Berana Plzeň. Experimentální skupinou je v univerzitní třída, která čítá 20 dětí. Jsem učitelkou těchto dětí už od jejich nástupu. Převážná část univerzitní třídy (Berušky) nastupovala ve věku dvou let, dnes, v našem třetím společném školním roce, máme 5 předškoláků a 15 dětí ve věku 4-5 let. Testovány byly všechny děti. Pro celostátní výzkum a následnou statistiku bylo kvůli věkové hranici měřeno pouze 17 dětí z experimentální skupiny. Kontrolní skupinu tvoří děti z křesťanské třídy (Motýlci). Třída má kapacitu 18 míst, z toho se testování účastnilo 10 dětí. Tabulka 1 ukazuje průměrný věk dětí v době jejich testování. Jak je možné vidět, při lednovém testování byly děti v experimentální i kontrolní skupině v průměru stejně staré.

Tabulka 1 - Průměrný věk testovaných dětí

	Průměrný věk dětí	Datum testování
Kontrolní skupina	5 let 1 měsíc	leden 2020
Experimentální skupina Pre-test	4 roky 10 měsíců	září 2019
Experimentální skupina Post-test	5 let 1 měsíc	leden 2020

Mateřská škola kardinála Berana Plzeň je velmi specifická. Má dvě pobočky, jednu v městské části Košutka, kde je jedna křesťanská třída, a druhou na Borech, kde je jedna křesťanská a jedna univerzitní třída. Zřizovatelem je Biskupství plzeňské, subjekt je školskou právní osobou zapsanou v rejstříku škol, RVP PV je pro ni stejně závazný jako pro školy státní. Univerzitní (humanitní) třída vznikla díky spolupráci se Západočeskou univerzitou, která poskytla pro Borskou pobočku

v budově vysokoškolských kolejí pod podmínkou, že vznikne třída pro zaměstnance univerzity. Obě třídy jsou menší co do počtu dětí, protože i prostory nejsou příliš velké. Mateřská škola si zakládá na rodinné atmosféře, individuálním přístupu, žitím křesťanských (morálních, lidských) hodnot v praxi, nižším počtu dětí na třídě, vstřícnosti.

Velmi početným výzkumným souborem jsou děti z celostátního vzorku, u kterých se měřila tvořivost v rámci specifického výzkumu PdF UHK. Všechny děti byly předškolního věku a celkový počet dětských respondentů se vyšplhal až na 594.

4.2 Metody průzkumu

Při zpracování průzkumu byly využity tyto výzkumné metody: Torranceho figurální test tvořivého myšlení a Urbanův figurální test tvořivého myšlení pro zjištění úrovně tvořivosti dětí předškolního věku jako Pre-test a Post-test pomocí TTCT a TSD-Z pro testování experimentální i kontrolní skupiny v rámci případové studie a intervenční program (příloha A a B) v podobě projektu zaměřeného na intenzivní uplatnění TD. Pro komparaci výsledků experimentální skupiny s celostátním vzorkem dětí mateřských škol byl použit statistický výpočet. Statistické výsledky byly uskutečněny prostřednictvím Kolmogorov-Smirnovovým testem a neparametrickým testem pro porovnání dvou souborů - Mann-Whitneův U test.

Doplňující výzkumné metody:

- pozorování (záznam z pozorování na využívání metod a technik tvořivé dramatiky viz příloha F a G), rozhovor s učitelkou (záznam viz příloha E),
- videozáznam, předvýzkum

Předvýzkum

Poprvé jsem se s TTCT setkala v rámci specifického výzkumu s názvem Jak tvořivost učitelek ovlivňuje tvořivost dětí – v roce 2019 jako spoluřešitelka. Bylo testováno zhruba 500 dětí předškolního věku z celé České republiky. Výsledky dětí z tohoto výzkumu porovnávám s výsledky kontrolní i experimentální skupiny této diplomové práce. Navazujícím specifickým výzkumem byl Dopad tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti dětí v mateřských školách. V rámci tohoto dvouletého specifického výzkumu jsem se jako spoluřešitelka setkala s testy tvořivého myšlení TTCT a TSD-Z. Vyhodnocování testů probíhalo pod vedením psychologa v minimálně tříčlenné porotě.

V rámci tohoto specifického výzkumu jsme také zpracovávali rozhovory, ve kterých učitelky MŠ uváděly, nakolik využívají metod a technik tvořivé dramatiky. Jejich výpovědi jsme ověřovali přímým pozorováním, vyplňováním Záznamu z pozorování (příloha F) a archu Kritéria pro reflexi na základě pozorování (příloha G). Cílem specifického výzkumu bylo prostřednictvím případových studií zjistit, popsat a komparovat úroveň rozvoje tvořivého myšlení dětí ve vybraných mateřských školách a analyzovat vliv využívání tvořivé dramatiky na úroveň tvořivosti. Při spolupodílení se na výzkumu mne vliv tvořivé dramatiky nadchnul natolik, že jsem ho chtěla zkoumat do ještě větší hloubky a změřit předpokládaný nárůst úrovně tvořivosti po intenzivní aplikaci metod a forem tvořivé dramatiky.

Administrace TTCT (Torranceho test figurální tvořivosti)

Složky tvořivosti se v TTCT zjišťují ve třech úkolech (příloha C):

1. **Tvoření obrázku** – v tomto úkolu může respondent získat maximálně 3 body za originalitu nápadu, tedy slovní pojmenování, které prokáže kreslením. Další kategorií v prvním úkolu obodovanou je elaborace. Body jsou přičítány za množství detailů, které dítě přikreslí.
2. **Neúplné figury** – úkol o deseti neúplných obrázcích, které má testovaný dokreslit a pojmenovat. Opět se snaží o neobvyklost. V tomto úkolu se hodnotí všechny čtyři složky tvořivosti. Za fluenci je možné získat maximálně 10 bodů – za každý dokreslený a pojmenovaný obrázek jeden bod. Ve flexibilitě je taktéž možno získat maximálně 10 bodů, zde k vyhodnocování pomáhá tabulka kategorií. Úkolem zhodnocovatelů je zjistit, v kolika kategoriích testovaný přemýšlí. Čím vyššího skóre respondent dosáhne, tím je flexibilita jeho myšlení větší. V kategorii originalita se dá nasbírat až 30 bodů, za každý obrázek maximálně tři body. V příručce pro vyhodnocovatele je uvedena frekvence výskytu odpovědi. Čím méně se tato odpověď u testovaných vyskytla, tím více dotyčný získává bodů. Elaborace opět boduje množství dokreslených detailů.
3. **Kruhy** – strana a půl plná kruhů. Testovaný opět dokresluje a pojmenovává. Má za úkol vymyslet co nejvíce variant. Body získává za originalitu, k tomu opět slouží frekvence výskytu v příručce, další body za originalitu se připočítávají za spojení více kruhů v jeden obrázek. Flexibilita opět měří kategorie, na které testovaný myslí, opět je v příručce tabulka s rozdělením kategorií. U fluence se počítají body za všechny pojmenované obrázky, které

ale přesahují kruh (nesmí být pouze malý obrázek v kruhu, je zapotřebí, aby testovaný využil kruh ve svém obrázku).

Po vyhodnocení testu se spočítají dohromady body v každé ze čtyř kategorií. Normy na hodnocení výkonu vyjadřujeme ve stenech. Body se převádějí na steny podle tabulky.

Stenové stupnice noriem

fluencia		AM = 20,02		$\sigma = 6,17$	
sten	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
skóre	-8 9-11 12-14 15-17 18-20 21-23 24-26 27-29 30-32 33+				

flexibilita		AM = 15,04		$\sigma = 5,02$	
sten	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
skóre	-5 6-8 9-10 11-12 13-14 15-16 17-19 20-23 24-26 27+				

originalita		AM = 15,30		$\sigma = 7,19$	
sten	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
skóre	-2 3-5 6-8 9-11 12-15 16-19 20-23 24-26 27-30 31+				

elaborácia		AM = 28,20		$\sigma = 14,46$	
sten	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
skóre	-6 7-9 10-13 14-19 20-25 26-33 34-43 44-52 53-64 65+				

Obrázek 22 - Stenová stupnice norem

Administrace TSD-Z (Urbanův test figurální tvořivosti)

Urbanův test má dva testovací archy A a B (příloha D).

TSD-Z hodnotí 14 kategorií:

- Wf – Použití předložených prvků,
- Eg – Dokreslení,
- Ne – Nové prvky,
- Vz – Grafické spojení,
- Vth – Tematické spojení,
- Bfa – Překročení hranice závislé na figuře,
- Bfu – Překročení hranice nezávislé na figuře,
- Pe – Perspektiva,
- Hu – Humor, respektive efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby,
- Uka – Nekonvenčnost A: nekonvenční manipulace s materiálem,
- Ukb – Nekonvenčnost B: abstrakce, fikce, symbolika,

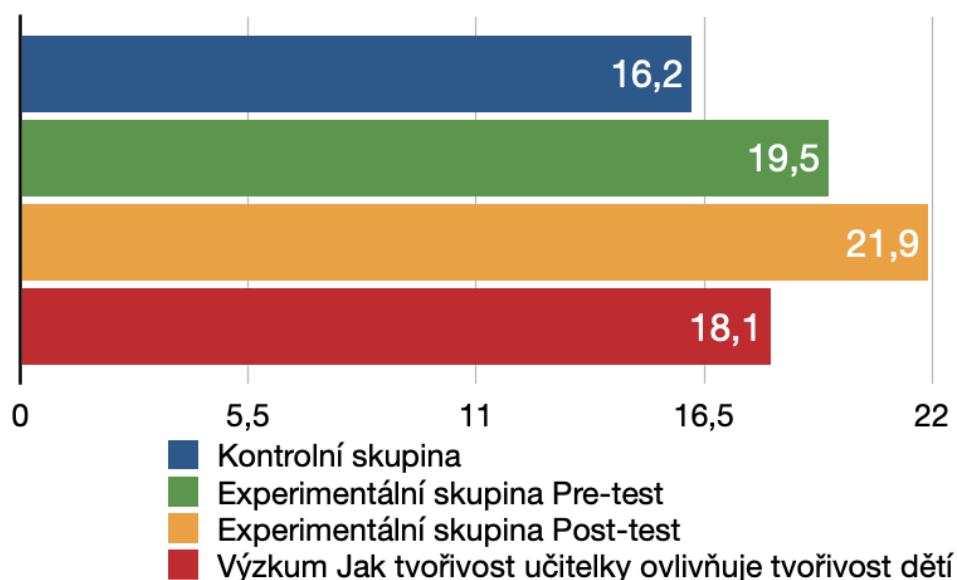
- Ukc – Nekonvenčnost C: kombinace figur a symbolů,
- Ukd – Nekonvenčnost D: nestereotypní dokreslení fragmentů/figur,
- Zf – Časový faktor.

V každé kategorii může testovaný získat 0-6 bodů s výjimkou nekonvenčnosti A – D, kde může získat 0 nebo 3 body.

4.3 Výsledky průzkumu

Následující kapitola je zaměřená na celkové výsledky průzkumu i na jednotlivé měřené domény a kategorie. Nejprve uvádím výsledky porovnávání experimentální a kontrolní skupiny, poté porovnávám experimentální skupinu s výzkumným vzorkem dětí z celé ČR (Torranceho figurální test tvořivého myšlení), následuje rozbor jednotlivých obrázků a zajímavostí. Další jsou výsledky z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, ve kterých porovnávám experimentální a kontrolní skupinu. V závěru této kapitoly je zamyšlení nad odpověďmi dětí v Urbanově testu.

4.3.1 Presentace a analýza výsledků TTCT (Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení)

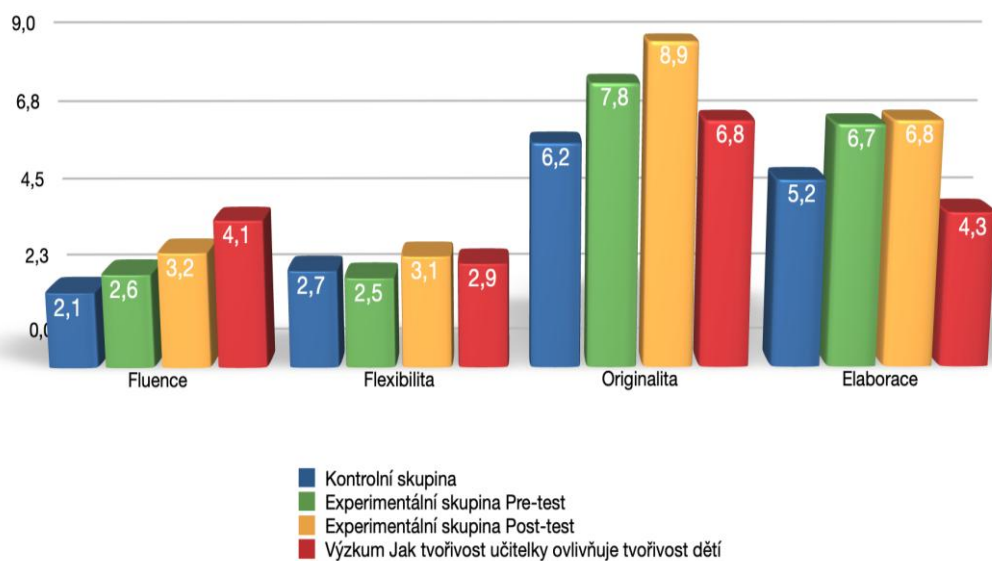


Graf 1 - Průměr stenu získaných v TTCT celkem

Graf 1 zobrazuje výsledky v Torranceho testech figurální tvořivosti. Nejdůležitějšími čísly jsou průměry experimentální skupiny v Pre-testu a Post-testu. **Předpoklad, že se tvořivost dětí zvýší po aplikaci tříměsíčního intervenčního programu, se potvrdil.** Došlo k nárůstu o 1,4 stenu. Experimentální skupina dosáhla už při prvním měření

lepších výsledků než skupina kontrolní, a to dokonce o 3,3 stenu. Oproti celostátnímu průměru získanému v rozsáhlém výzkumu získala experimentální skupina výsledek lepší o 1,4 stenu při prvním měření a v měření druhém dokonce o 3,8 stenu. Domnívám se, že dobré výsledky experimentální skupiny jsou způsobeny tím, že metody a techniky tvořivé dramatiky jsou v této třídě používány systematicky a dlouhodobě.

Vyšší výsledek experimentální skupiny v Pre-testu oproti celostátnímu průměru byl jedním z důvodů, proč byla třída vybrána do specifického výzkumu s názvem Dopad tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti dětí v mateřských školách. Výsledky zmíněného výzkumu potvrdily, že třídy, ve kterých se metody a techniky tvořivé dramatiky uplatňují, mají v testech tvořivosti výrazně lepší výsledky než děti ze tříd, ve kterých se tvořivá dramatika neuplatňuje. Následující graf znázorňuje jednotlivé domény tvořivosti měřené Torranceho testem, čísla opět potvrzují významně vyšší výsledky u dětí z experimentální skupiny.



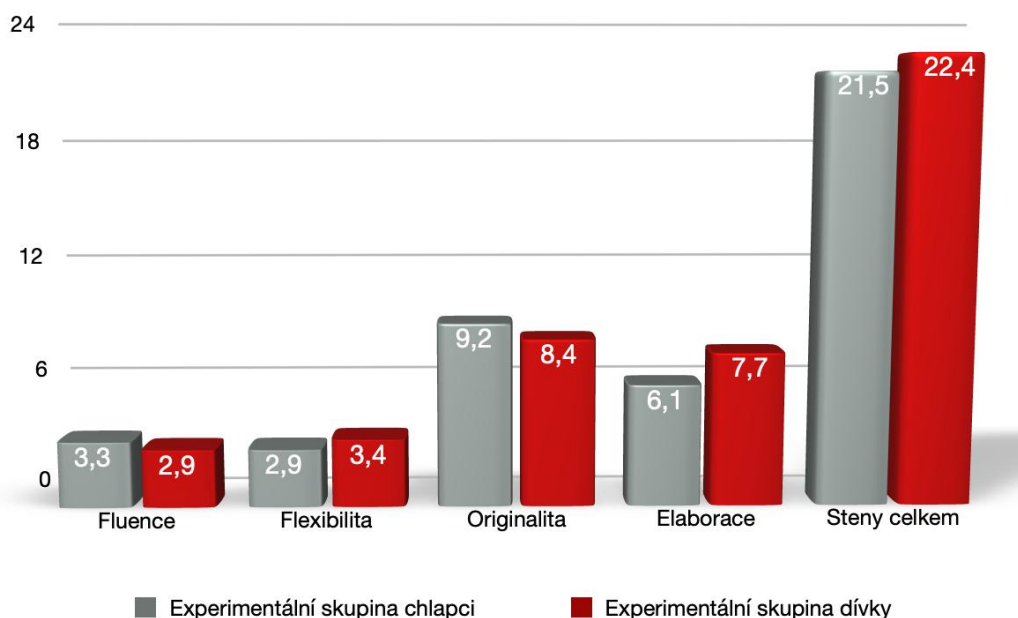
Graf 2 - Průměrná hodnota stenů dosažených v jednotlivých doménách TTCT

Graf 2 ukazuje průměrnou hodnotu jednotlivých domén tvořivosti měřených v TTCT, hodnota je opět uváděna ve stenech. Hlavní předpoklad, že se po užití metod a technik tvořivé dramatiky zvýší dosažené výsledky experimentální skupiny, se potvrdil i v jednotlivých kategoriích TTCT. **Experimentální skupina se zlepšila ve všech doménách tvořivosti.** K největšímu nárůstu došlo v doméně originalita, kde děti získaly o 1,1 stenu více v Post-testu. Fluence i flexibilita vzrostly obě o 0,6 stenu.

V elaboraci, tedy schopnosti vymyslet a dokreslit detaily, došlo pouze k nepatrnému zlepšení o 0,1 stenu. Myslím si, že kdyby během tříměsíční intervence byly častěji dětem předkládány pracovní listy s dokreslováním, výsledek by byl výrazně vyšší.

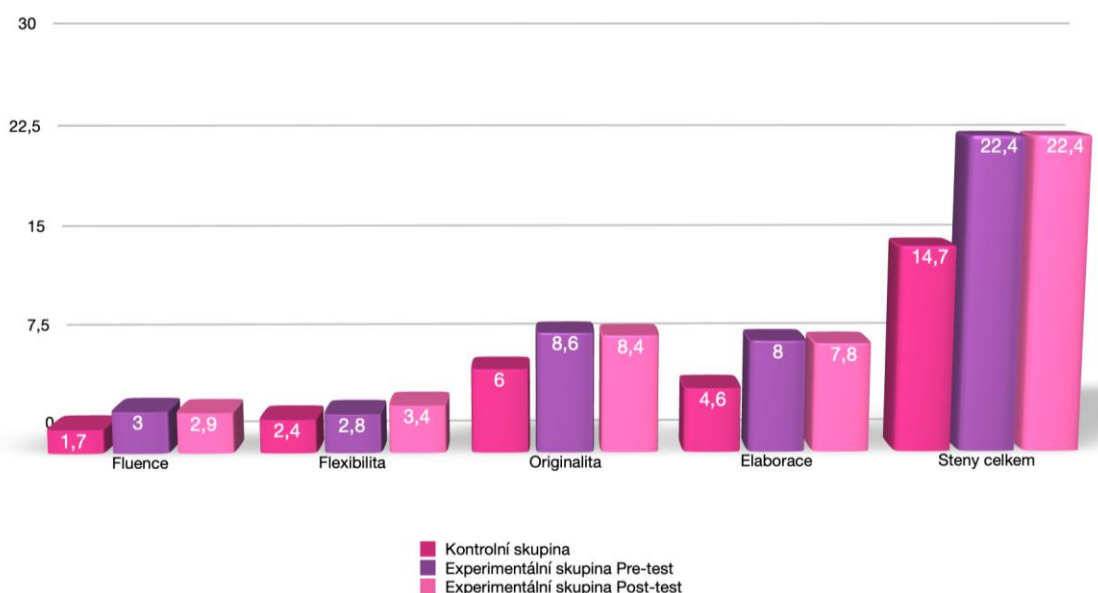
Pokud porovnáme kontrolní a experimentální skupinu, které obě byly testovány v lednu (u experimentální skupiny jde o data z Post-testu), můžeme vidět vždy lepší výsledky u experimentální skupiny, a to o 1,1 stenu u fluence, 0,4 stenu u flexibility, 1,6 stenu u elaborace a u originality dokonce o 2,7 stenu. Experimentální skupina už v září v Pre-testu dosáhla lepších výsledků než kontrolní skupina v lednu, pouze ve flexibilitě byly v lednu lepší děti z kontrolní skupiny.

Při porovnávání výsledků dosažených v Pre-testu experimentální skupiny a celostátního průměru vidíme experimentální skupinu lepší pouze ve dvou doménách, originalitě (o 1,0 stenu) a elaboraci (o 2,4 stenu), v dalších dvou doménách, fluenci a flexibilitě, dopadly lépe děti z celé ČR (o 1,5 stenu u fluence a o 0,4 u flexibility). V Post-testu už byly výsledky experimentální skupiny oproti celostátnímu průměru výrazně lepší ve třech doménách, flexibilitě (o 0,2 stenu), originalitě (o 2,1 stenu) a elaboraci (o 2,5 stenu). Horší průměr získala experimentální skupina jen ve fluenci, a to o 0,9 stenu.



Graf 3 - Výsledky jednotlivých domén TTCT v experimentální skupině chlapci vs dívky

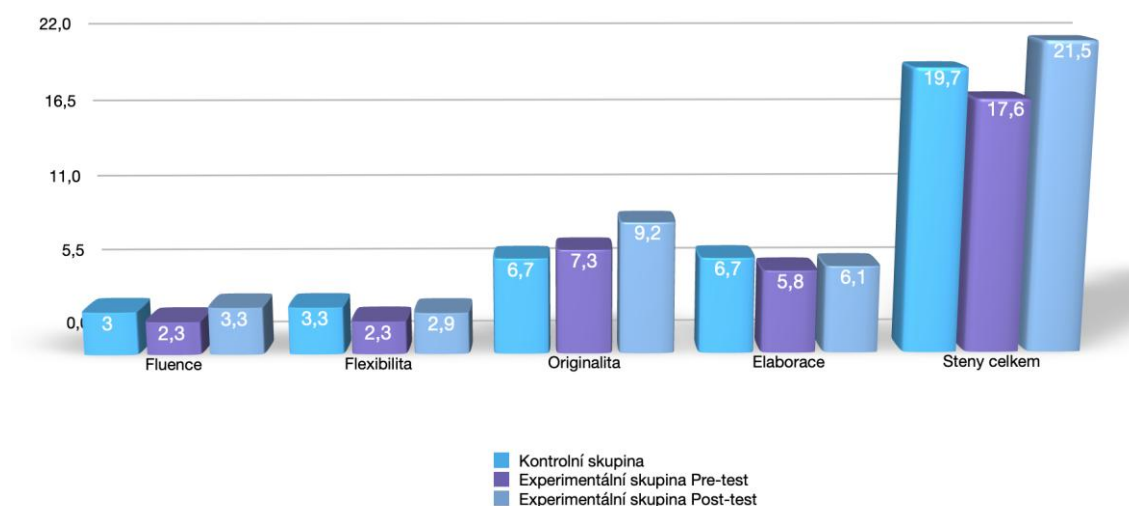
Graf 3 porovnává průměr získaných stenů celkově i v jednotlivých doménách tvořivosti u chlapců a dívek z experimentální skupiny. Jsou použity výsledky z Post-testu, kde chlapci dosáhli celkového průměru 21,5 stenu. V Pre-testu měli podstatně horší výsledky (17,6 stenu). U dívek nebyl v konečném průměru mezi Pre-testem a Post-testem žádný rozdíl, vždy získaly 22,4 stenu. Lze tedy konstatovat, že dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci, v září o celých 4,8 stenu, v lednu už jen o necelý jeden sten. Výsledek mohla ovlivnit pečlivost dívek a jejich smysl pro detail, což se ukazuje v doméně elaborace, také může jít o přirozený rozdíl v psychickém vývoji dívek a chlapců v předškolním věku. Dívky prokázaly pružnější myšlení a větší flexibilitu. Chlapci naopak získali více bodů za originalitu, mnohdy vymýšleli elektrostroje a fantastické přístroje. Plynulost myšlení, která je zobrazena v doméně fluence, byla u chlapců pouze nepatrně lepší než u dívek. V samotné doméně originalita, na kterou se zaměřuje tato práce, dosáhli lepších výsledků chlapci, dívkám průměr zvedl především cit pro detail. Přestože jsou výsledky velmi zajímavé a stály by za podrobnější zkoumání, nemůžeme konstatovat prokazatelný závěr na základě skupiny 20 testovaných dětí. V následujících grafech se podrobněji podíváme na výsledky dívek a chlapců v jednotlivých skupinách i datech testování.



Graf 4 - Průměr získaných stenů v jednotlivých doménách TTCT u dívek

Podíváme-li se na rozdíl v celkovém průměru získaných stenů, pak vidíme, že experimentální skupina dívek (8 respondentů) dosáhla výrazně lepších výsledků než kontrolní skupina dívek (7 respondentů). Mezi těmito dvěma skupinami je rozdíl

rekordních 7,7 stenu, tak velký rozdíl se v žádném jiném grafu a výsledcích neobjevuje. Zajímavým zjištěním je, že experimentální skupina dívek získala v obou testech stejný počet stenů, v originalitě se dokonce velmi nepatrně (o 0,2 stenu) zhoršila. Naopak u chlapců v experimentální skupině došlo k velmi výraznému nárůstu tvořivosti.



Graf 5 - Průměr získaných stenů v jednotlivých doménách TTCT u chlapců

Z grafu 5 lze vyčíst, že kontrolní skupina chlapců dosáhla lepších výsledků než experimentální v Pre-testu. Tato čísla velmi ovlivňuje fakt, že v kontrolní skupině byli pouze 3 chlapci, kdežto v experimentální jich bylo 12. Pozitivním výsledkem podporujícím předpoklad diplomové práce je nárůst v celkovém průměru stenů experimentální skupiny, a to dokonce o neuvěřitelných 3,9 stenu. V doméně originalita došlo k výraznému nárůstu po aplikaci intervenčního programu o 1,9 stenu.

4.3.2 Výsledky statistického porovnání výsledků experimentální skupiny s celostátním průměrem

Výsledky dětí ze třídy tzv. experimentální (Ne=17 dětí) v porovnání s celým souborem předškolních dětí, tzv. kontrolním (Nk=594 dětí).

Missing values nebyly nahrazovány, případné chybějící odpovědi nebyly zahrnuty do výpočtů. Žádné odlehle hodnoty (outliers) nebyly detekovány. Škály E,F,Fx, a O nevykazují charakteristiky normálního rozdělení (test Kolmogorov-Smirnov, sig<0.001), proto byly vytvořeny i proměnné stenů, jsou označeny symbolem N před: NE, NF, NFx, NO. Škály a steny dětí jsou označeny příponou _child: E_child, NE_child.

Výsledky dětí experimentální třídy (Ne) byly porovnány s kontrolním souborem dětí (Nk).

Protože data ve sledovaných souborech nevykazovala normální rozložení (ověřeno Kolmogorov-Smirnovovým testem), byl použit neparametrický test pro porovnání dvou souborů Mann-Whitneův U test. Výsledky ukazují, že **děti z experimentálního souboru vykazují statisticky průkazně vyšší medián skóre v doménách: O, E, Fx a také v celkovém skóru.** V doméně F není statisticky průkazný rozdíl mezi sledovanou experimentální třídou a mediánem celého výzkumného souboru. Tyto výsledky podporují výsledky mého zkoumání. Máme tedy dvakrát potvrzeno, že tvořivá dramatika pozitivně ovlivňuje úroveň tvořivosti dětí.

M-W test	U	Sig.	Decision
NO_child	8026,5	0	Reject the null hypothesis.
NE_child	8482,0	0	Reject the null hypothesis.
NF_child	4259,5	0,267	Retain the null hypothesis.
NFx_child	7106,5	0,004	Reject the null hypothesis.
NHS_child	8387,0	0	Reject the null hypothesis.

Tabulka 2 - Mann-Whitneův U test

Z pohledu na mediány obou testovaných souborů (tabulka 2) vidíme, že experimentální skupina má mediány v doménách O, E, Fx v 9. stenu (tedy vysoce nadprůměrné výsledky) a celkový skóre v 8. stenu (dtt), překvapivě naopak doména F vychází v experimentální skupině v mírně podprůměrném 4. stenu. Fluence vychází podprůměrně všem testovaným, což nabízí úvahy a zkoumání do budoucna.

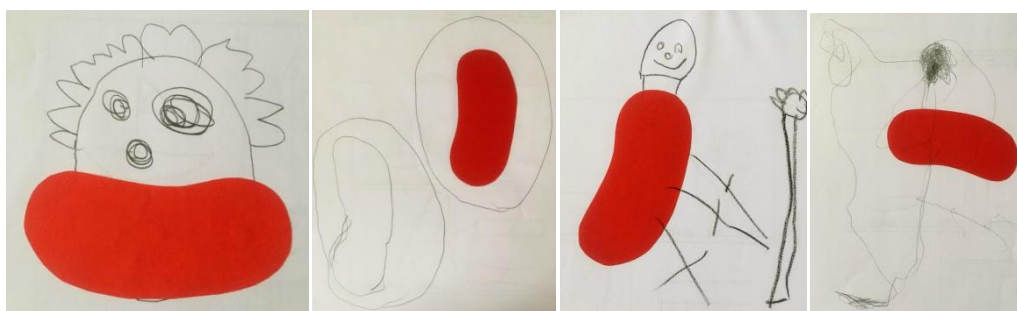
	Mean		Median		Minimum		Maximum	
	K	E	K	E	K	E	K	E
NO_child	5,41	8,35	5	9	1	3	10	10
NE_child	5,38	8,76	5	9	1	6	10	10
NF_child	5,46	4,59	5	4	1	2	10	8
NFx_child	5,44	7,53	6	8	1	2	10	10
NHS_child	5,39	8,71	5	9	1	6	10	10

Tabulka 3 - Statistické výsledky

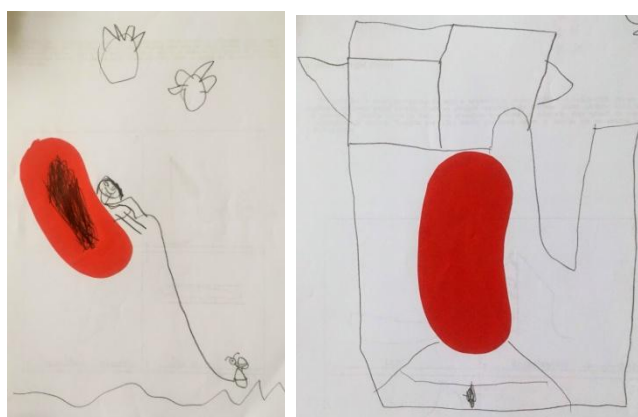
4.3.3 Kvantitativní a kvalitativní vyhodnocení získaných údajů TTCT v experimentální třídě v rámci případové studie

1. úloha Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení (Tvoření obrázku)

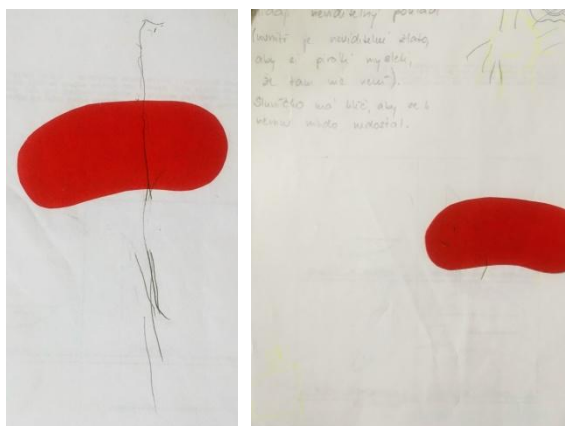
V první úloze TTCT se objevovaly odpovědi očekávané a často se objevující, ale i originální (obrázek 23). Další typy odpovědí můžeme vidět na obrázku 24, často se objevoval pohádkový motiv nebo více či méně fantastické stroje. Některé děti měly zajímavé nápady, ale jejich kresebný projev je nejistý, kostrbatý, nebo zcela postrádající nosné prvky pojmenovaného předmětu, člověka či jevu (obrázek 25). Objevují se i obrázky doplněné celým příběhem (obrázek 25 a 26). U některých dětí došlo k výraznému zlepšení i jistoty v kresebném projevu (obrázek 27).



Obrázek 23 - Neoriginální (Šašek) a originální (Buňky v těle; Gepard, který leze na stom; Stroj, který štípe dřevo) odpovědi v první úloze TTCT



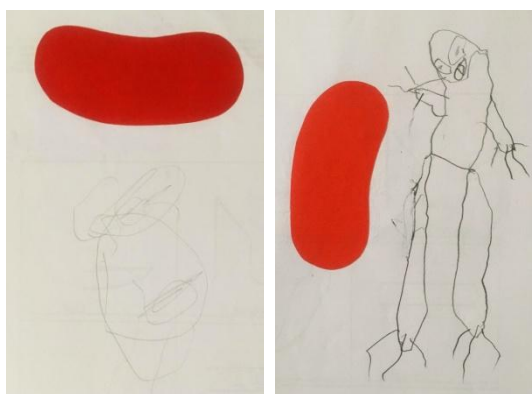
Obrázek 24 - Paní sedí na měsíčku a chytá ryby; Pračka na povlečení přímo u postele



Obrázek 25 – Poutavý příběh či originální název, ale nejistá kresba (Rychlostroš, zvíře které běhá strašně rychle; Sluníčko a mraveneček hlídají neviditelný poklad, uvnitř je neviditelné zlato, aby si piráti mysleli, že tam nic není. Sluníčko má klíč, aby se k němu nikdo nedostal.)



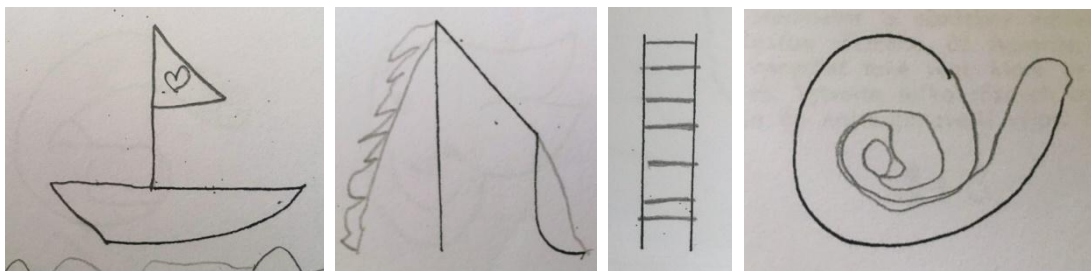
Obrázek 26 – Obrázek s příběhem (Stoj, který uklízí - do něj se dávají odpadky, vyrábí elektřinu, ale dali do něj omylem dynamit)



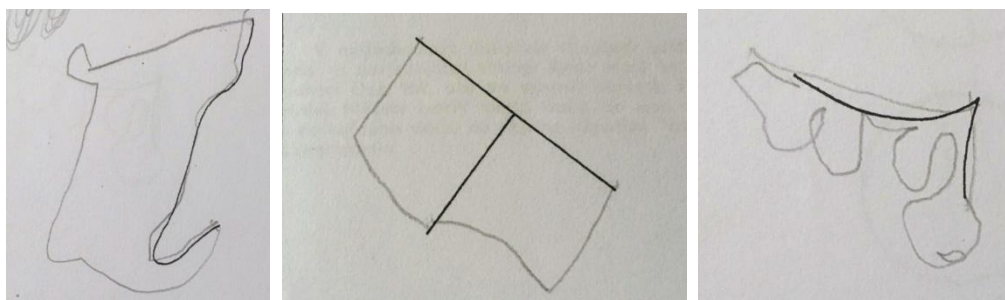
Obrázek 27 - Viditelné zlepšení od nejisté a slabé kresby v Pre-testu (Želva) k výrazné stopě v Post-testu (T-rex a jeho vajíčko)

2.úloha Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení (Neúplné figury)

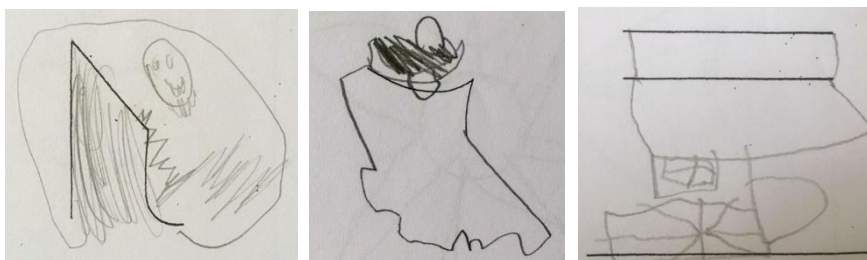
I ve druhé úloze TTCT některé děti odpovídaly předvídatelně a tím ztrácely body za originalitu (obrázek 28). Mnohé odpovědi byly hodnoceny vysoko v originalitě, přestože v elaboraci (dokreslení detailů) získaly málo bodů (obrázek 29). Další početnou oblastí odpovědí byly magické stroje (obrázek 31). Stejně jako v první úloze i zde některé děti dokázaly vymyslet odpovědi, ale neprokázaly je kreslením (obrázek 32). Objevilo se i několik obrázků přesahujících vytyčený prostor (obrázek 33), v TSD-Z se takový přesah hodnotí vysokým skóre, neboť prokazuje nesvázanost pravidly. Některé odpovědi se jeví originálně a vtipně, ale jde o klasickou dětskou hru se slovy, ke které děti sahají při neznalosti jazyka (obrázek 34.). Na obrázku 35 uvádím příklad odpovědi, která by mohla posloužit k psychologickému rozboru, dítě zřejmě projektuje do obrázku skryté pocity. Toto konkrétní dítě se v kolektivu jeví sebevědomě, je empatické a veselé, špatně reaguje na vlastní prohru nebo porušování pravidel jinými dětmi.



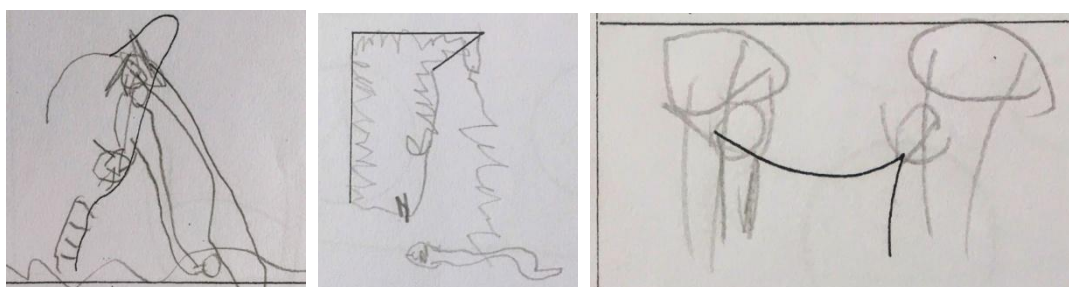
Obrázek 28 - Časté odpovědi, které dostávaly za kategorii originalita 0 bodů (loďka nebo člun, skluzavka, žebřík, šnek)



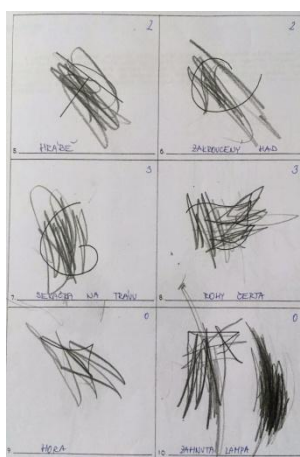
Obrázek 29 – Vysoká originalita, nízká elaborace (Indiánská kůže z velikánského bizona; Lednička, co se pořád kroutí; Usušené maso visí na tyči)



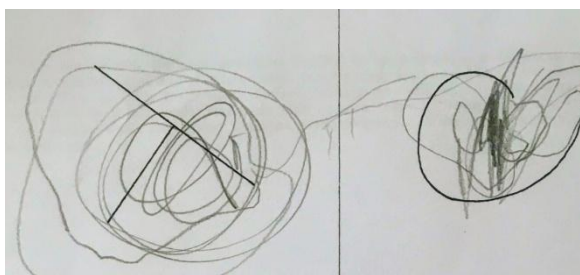
Obrázek 30 - Ukázky zajímavých odpovědi (Zámek pro velkého zlého čaroděje; Mlok v akváriu; Model Britské lodi)



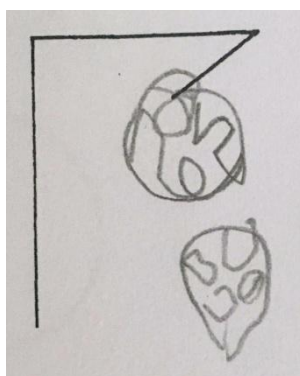
Obrázek 31 - Magické stroje (Loďpostel - dá se tam ležet i plavat; Měnič zvířat - byla to ještěrka a teď už je to had; Postel pověšená na stromě - dá se tam spát v létě a nemusíš se mýt)



Obrázek 32 - Nevyspělý kresebný projev



Obrázek 33 - Obrázek přesahující vymezený prostor (Sněhová vánice přesahující až do vedlejšího okénka)



Obrázek 34 - Vymyšlené slovo v důsledku neznalosti jazyka (Pověšák, na kterém kluci hrají - po diskuzi jsem zjistila, že se jedná o basketbalový koš)



Obrázek 35 - Obrázek odkrývající skryté emoce (Divný šnek, který nic neumí, proto se schovává)

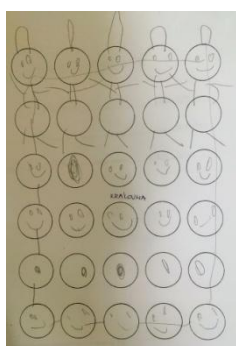
3. úloha Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení (Kruhy)

Třetí úloha TTCT byla pro děti nejnáročnější. Mnoho bodů ztrácely za opakující se odpovědi, obrázky nevyužívající kolečka a použití všech koleček do jednoho obrázku (obrázek 36 a 37). V TSD-Z by za propojení všech prvků získaly hezké bodové ohodnocení. Velmi nízké hodnocení za fluenci a originalitu mají i odpovědi z obrázku 38, přestože se jedná o fantazijní bytosti i předměty. Některé děti nakreslily mnoho pojmenovaných obrázků s mnoha detaily, ale v originalitě nedosáhly žádných bodů, protože kolečka použily jako hlavy nebo těla zvířat (obrázek 39). Ve třetí úloze se

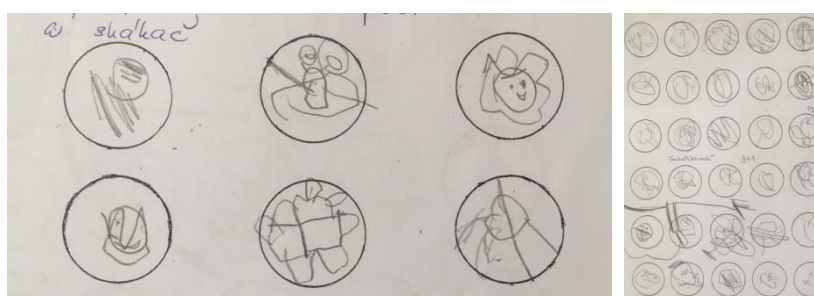
příběhy objevovaly pouze výjimečně (obrázek 40), naopak častým motivem byla auta, vlaky nebo tramvaje (obrázek 41).



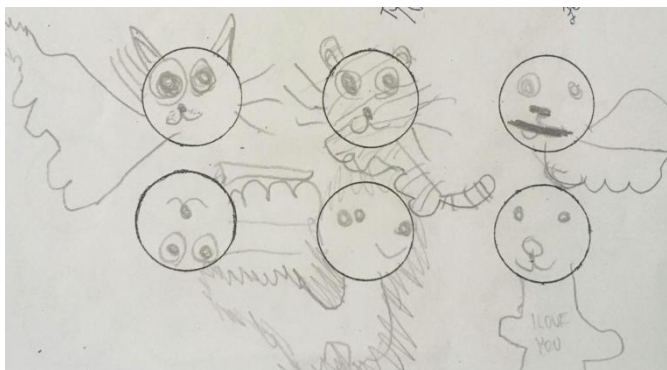
Obrázek 36 - Opakující se motiv a obrázky v kruhu, nulově hodnocená fluence



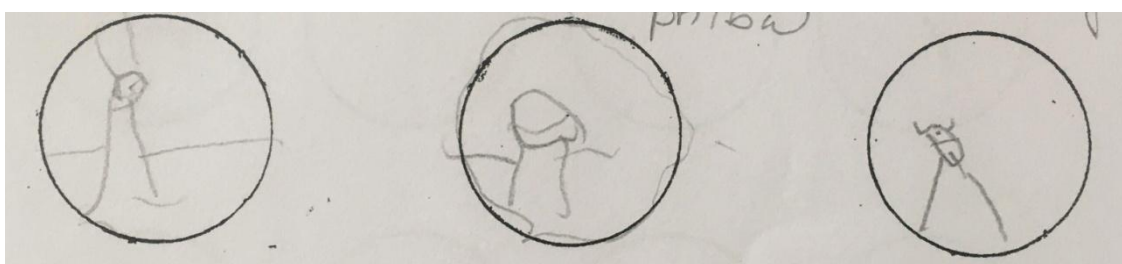
Obrázek 37 - Obrázek spojující všechny prvky dohromady (Vojáci, kteří hlídají královnu)



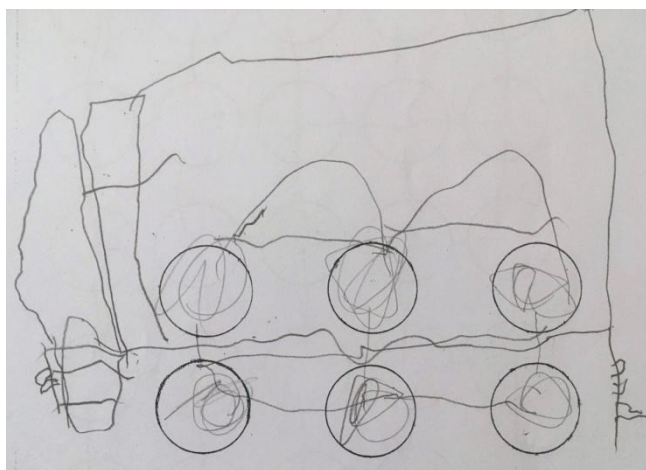
Obrázek 38 - Fantazijní bytosti a předměty (Vyšoupávač a skákač; Velká pěst; Sten; Lesknutí pěští; Lak ze Stenu, Letron; Podobnost myši; Lesklý Styn; Ploutvekvín; Tmavělísknutí)



Obrázek 39 - Originalita za 0 bodů (Polární liška, která skáče do sněhu; Tygr; Želva nabručená; Lenochoď; Veverka; Plyšák Měďa)



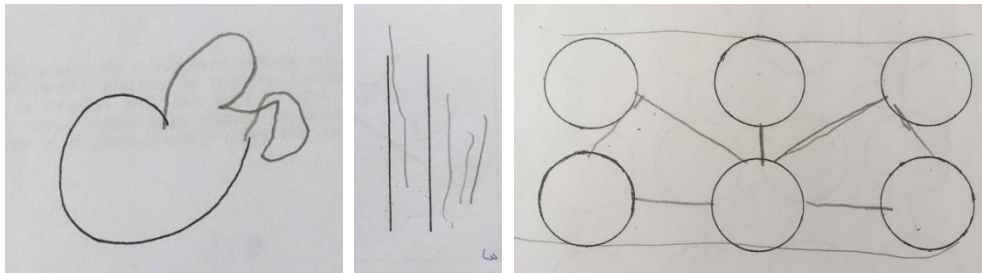
Obrázek 40 - Příběh (Mimozemšťan a mimozemšťan, který ukradl přilbu, oba dva jsou kamarádi a vedle nich stojí Viking)



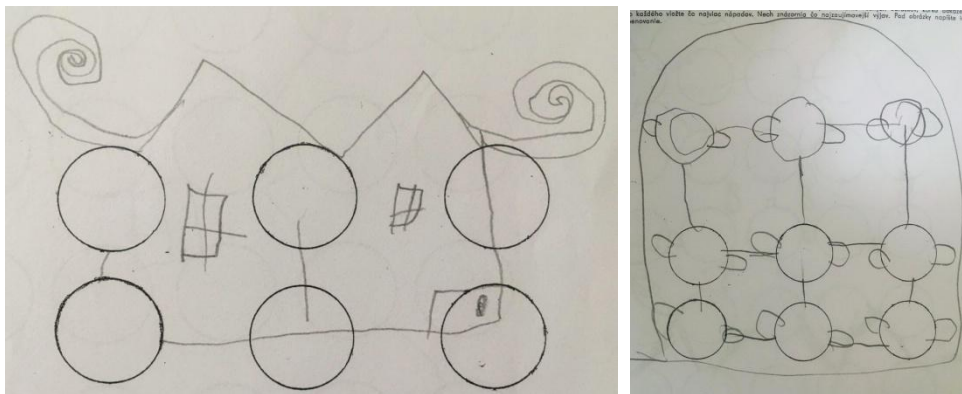
Obrázek 41 - Častým motivem jsou auta, vlaky a tramvaje (zde konkrétně Tahač na auta)

4.3.4 Postřehy k TTCT

Děti kreslily i reálie ze svého života v Plzni a její blízkosti (obrázek 42). Několikrát se objevil motiv vycházející z Třídního vzdělávacího plánu, který je zaměřený na cestování po světě (obrázek 43).

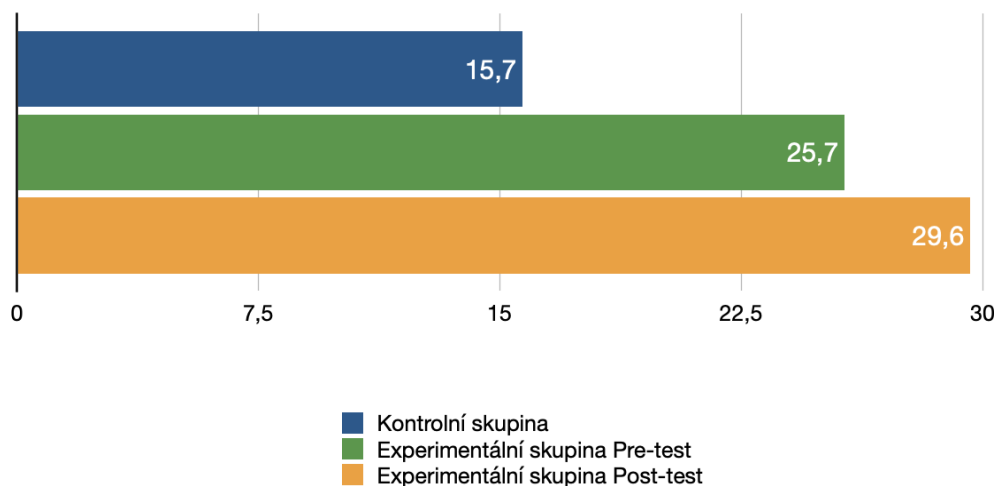


Obrázek 42 - Reálie ze života dětí v Plzni a okolí (Fotbalový stadion plzeňáků; Žebřiny na Univerzitě; Most v Pňovanech)



Obrázek 43 - Odkazy na TVP zaměřený na cestování (Domeček v Číně; Brána s andělíčky z katedrály - katedrála sv. Bartoloměje v Plzni)

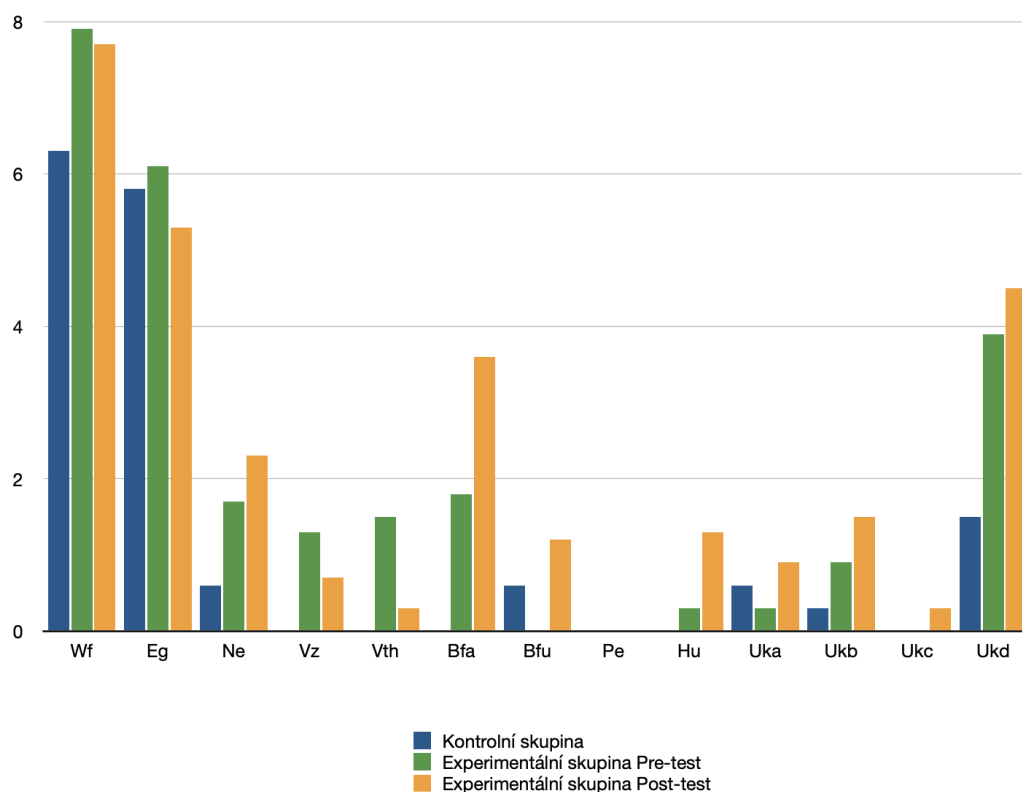
4.3.5 Analýza výsledků TSD-Z (Urbanův figurální test tvořivého myšlení)



Graf 6 - Průměr bodů získaných v TSD-Z

Urbanův figurální test tvořivého myšlení potvrdil předpokládaný nárůst tvořivosti dětí z experimentální skupiny. Z grafu 6 vyplývá, že děti zapojené do intervenčního programu získaly v Post-testu v průměru o 3,9 bodu více než v Pre-testu. Mezi Pre-

testem experimentální skupiny a testem kontrolní skupiny je rozdíl 10 bodů, Post-test je vyšší dokonce o 13,9 bodů. Tyto výsledky dokazují nejen zvýšení kreativity dětí po intervenci, ale poukazují na dlouhodobou a systematickou práci s tvořivou dramatikou v experimentální skupině. Následující graf zobrazuje jednotlivé kategorie TSD-Z a naměřené výsledky.



Graf 7 - Průměr bodů získaných v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Výsledky zobrazené v grafu 7 jsou velmi zajímavé. **Nelze říci, že by se experimentální skupina po intervenci zlepšila ve všech měřených kategoriích.** K nárůstu získaných bodů došlo pouze u šesti kategorií ze třinácti.

Nejvýrazněji se děti zlepšily v překročení hranice závislé na figuře (**Bfa**), což je použití fragmentu mimo vyznačený rámeček (malé ležaté „u“), a v překročení hranice nezávislé na figuře (**Bfu**), tím je jakákoliv úmyslná kresba mimo vyznačený rámeček. V Bfa se experimentální skupina zlepšila v průměru o 1,8 bodu, v Bfu o 1,2 bodu – průměr je o to zajímavější, že se na něj děti dostaly z původní nulové hodnoty. Výrazné zlepšení, které také stojí za zmínku, je nárůst v kategorii humor (**Hu**), kde děti získaly v průměru o 1 bod více v Post-testu.

Při porovnávání Pre-testu a Post-testu experimentální skupiny vidíme nejvýraznější pokles v tematickém spojení (**Vth**), kde děti ztratily v průměru 1,2 bodu.

K méně výrazné ztrátě došlo v kategorii dokreslení (**Eg**) a grafické spojení (**Vz**), které představuje jakékoliv propojení dvou a více fragmentů, zde děti přišly v průměru o 0,8 a 0,6 bodu.

Velmi pozitivním výsledkem je, že experimentální skupina získala v Post-testu nulové ohodnocení pouze v kategorii perspektiva (**Pe**), což je vzhledem k vyspělosti kresebného projevu a celkovému vývoji mozku naprosto v pořádku a v normě. Předškolní dítě ještě není schopno vnímat perspektivu, natož aby ji bylo schopno použít ve své kresbě. V Pre-testu kromě perspektivy byly nulově obodovány i Překročení hranice nezávislé na figuře (**Bfu**) a nekonvenčnost v použití znaků a symbolů (**Ukc**).

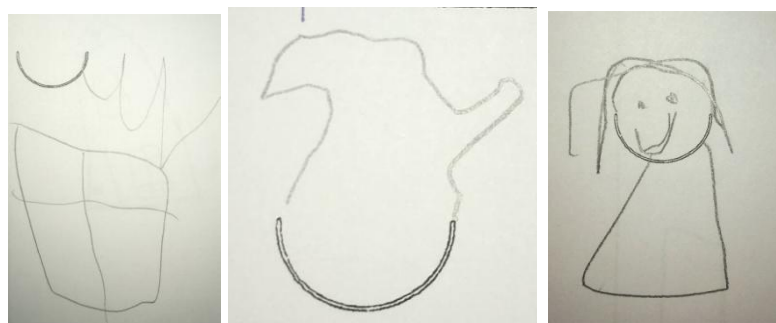
Kontrolní skupina nezískala lepší výsledek než skupina experimentální ani v jedné z uvedených kategorií, nulové hodnocení má v grafickém spojení (**Vz**), tematickém spojení (**Vth**), překročení hranice závislé na figuře (**Bfa**), perspektivě (**Pe**), humoru (**Hu**) a nekonvenčnosti při použití znaků nebo symbolů (**Ukc**). Celkově tedy byla hodnocena nulou v šesti kategoriích ze třinácti.

4.3.6 Kvantitativní a kvalitativní vyhodnocení získaných údajů TSD-Z (urbanův figurální test tvořivého myšlení)

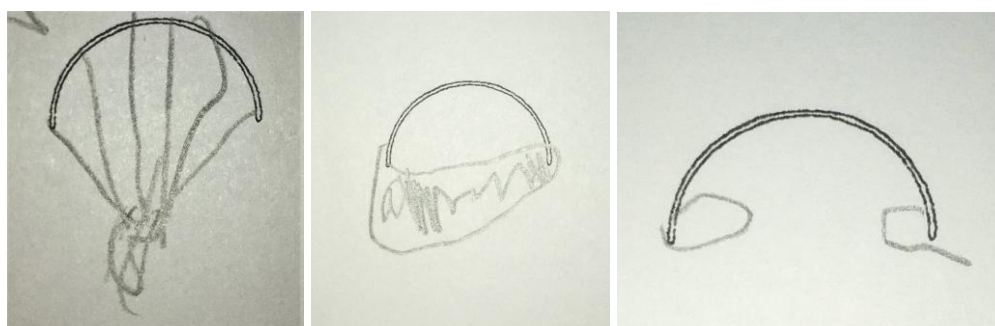
Následující analýza zobrazuje odpovědi dětí u jednotlivých fragmentů Urbanova figurálního testu tvořivosti.

1. Půlkruh

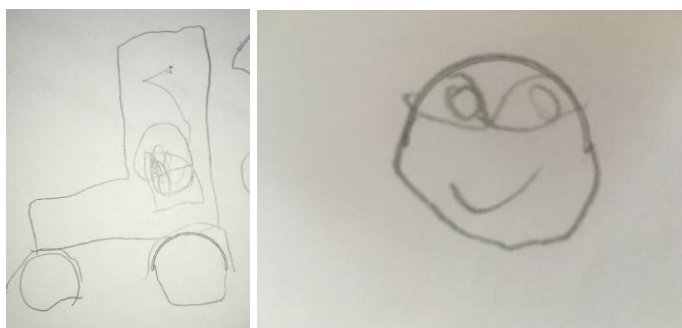
Půlkruh je jedním ze dvou fragmentů, které dokreslily všechny děti. Příručka pro hodnotitele uvádí nejčastější, a tedy stereotypní, odpovědi tvář, slunce, míč, balon, květ, kolo a několik dalších. Testované děti skutečně používaly půlkruh pro vytvoření tváře, ale slunce se objevilo pouze jednou, kolo dvakrát a zbytek uvedených stereotypních odpovědí se neobjevil. Velmi často děti uváděly obměny okna (okno s květinou, okno do vězení, okno, ze kterého se nekouká) a různé varianty vody, moře a kaluží. Častým jevem bylo dokreslení celé hlavy, postavy nebo využití půlkruhu jako úsměv (obrázek 44). Překvapivě často se objevuje i rajče, kouzelné rajče a divné rajče, přestože jiné ovoce nebo zeleninu děti nekreslily a navzájem se nemohly slyšet, protože každé dítě bylo testováno zvlášť. Velmi zajímavou odpovědí byl superhrdina a elektrotraktor (obrázek 46).



Obrázek 44 - Obměny často se opakujících odpovědí (Speciální ochrana na okna; Vlny ve vodě; Já)



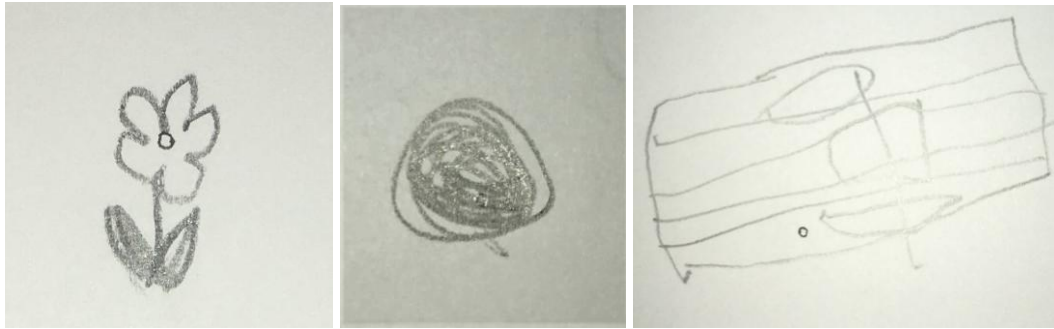
Obrázek 45 - Nestereotypní odpovědi (Padák; Hřeben, Sluchátka do telefonu)



Obrázek 46 - Neobvyklá odpověď (Elektrotraktor; Superhrdina)

2. Tečka

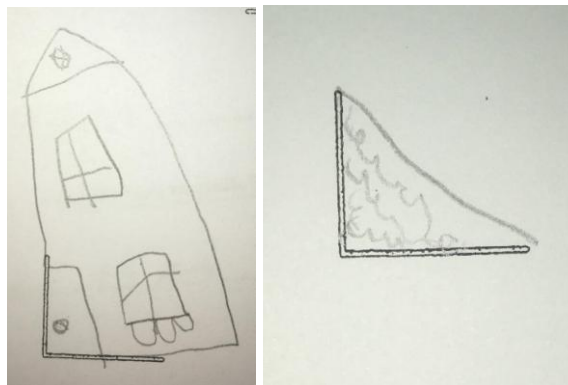
Tečka je oproti půlkruhu jedním z nejméně dokreslovaných fragmentů. Často se objevuje jako střed květiny, příručka pak uvádí i střed kola, další tečky, déšť, sníh, oko ptáka, ale tyto obrázky testované děti nedokreslovaly. Obrázek 47 ukazuje typickou odpověď, květinu, méně obvyklou odpověď, kopací míč, a ojedinělou odpověď, vězení pro lupiče.



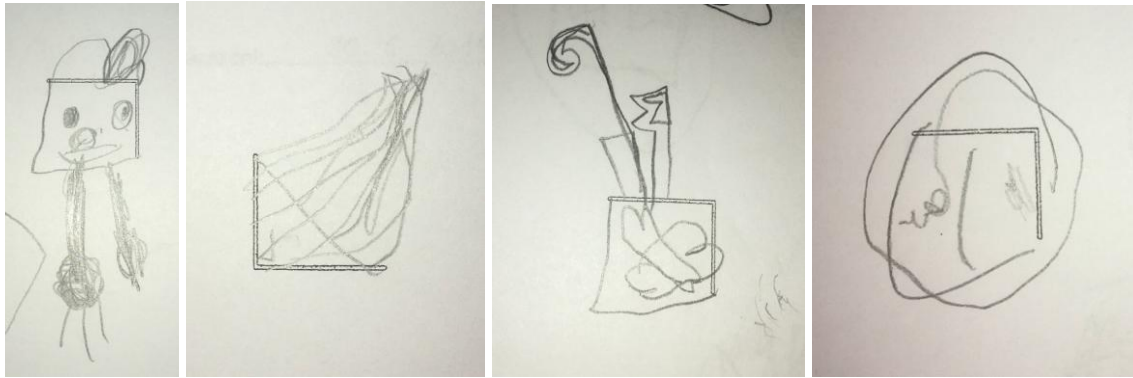
Obrázek 47 - Odpovědi u fragmentu tečka (Kytička; Kopací míč; Vězení pro lupiče)

3. Pravý úhel

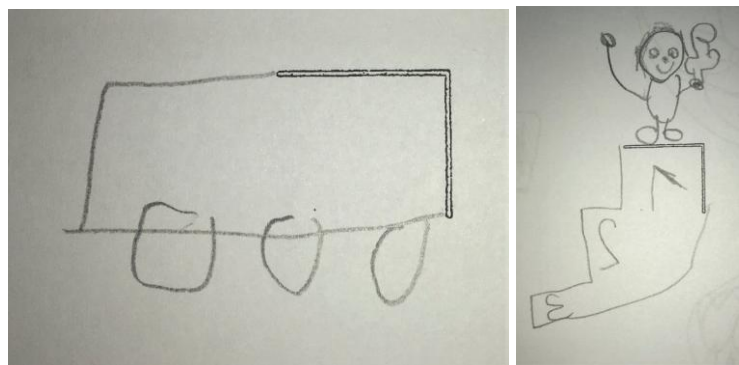
Pravý úhel je druhým fragmentem, který děti dokreslily ve všech případech. Nejčastěji se objevovalo jednoduché dokreslení tvaru a odpovědi jako televize, okno, domeček, nebo roh domu a střecha (obrázek 48). Příručka pak uvádí i židli, schody nebo krabici, přičemž tyto odpovědi se v našich testech objevily každá pouze jednou. Kreativní odpovědí je houba Spongebob, krystal, vítěz na kapli, záclony divadla nebo raketa, která vystřelí do oblak (obrázek 49 a 50).



Obrázek 48 - Stereotypní odpovědi (Dům, ve kterém bydlí veselá a šťastná rodina;
Střecha domu)



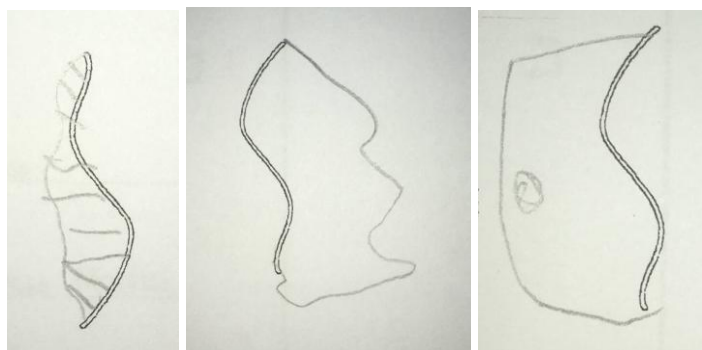
Obrázek 49 - Kreativní dokreslení (Houba Spongebob; Krystal; Krabice na vodu; Kolečko, které se pořád točí jako jojo)



Obrázek 50 - Nestereotypní odpověď (Autobus; Vítěz stojí na kapli)

4. Vlnovka

Třetím nejčastěji dokreslovaným fragmentem je vlnovka. Děti mnohdy fragment opakovaly, nebo pouze dokreslily čáru, čímž fragment uzavřely. To můžeme vidět na obrázku 51, přičemž uvedenou žízalu nebo obdobného hada děti dokreslovaly často a jedná se tedy o stereotypní odpověď, bacil a lednice na bonbony pro rodiče je naopak odpovědí velmi kreativní a ojedinělou. Nosková (2018, s. 50) uvádí, že kresba balonku je originální, při mém testování se odpověď objevovala velmi často v různých obměnách – balonek, ucházející balonek, balonek, který letí do oblak. (obrázek 52). Dalším častým dokreslením byla kaluž bláta nebo moře. Velmi zajímavými odpověďmi jsou kabel se zásuvkou, vlny se žralokem, princezna, chobotnice, kus vánočního stromku nebo horolezec na skále (obrázek 53 a 54).



Obrázek 51 - Jednoduché dokreslení fragmentu (často se opakující Žížala; ojedinělé Bacil; Lednice na bonbony pro rodiče)



Obrázek 52 - Stereotypní odpověď (Balonek)



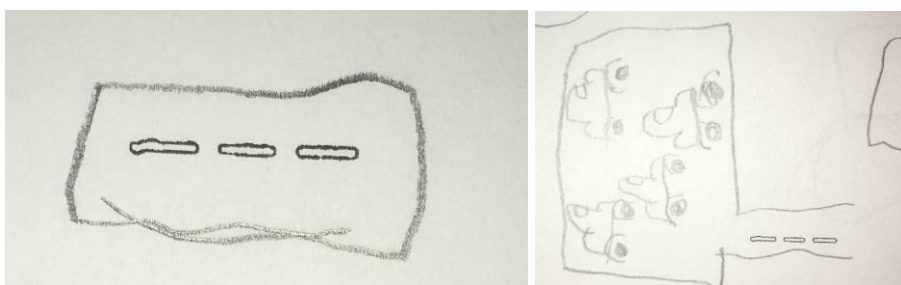
Obrázek 53 - Originální odpovědi (Kabel se zásuvkou; Vlny se žralokem; Princezna)



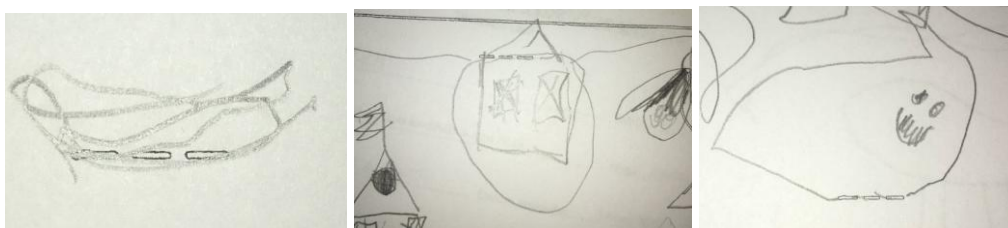
Obrázek 54 - Kreativní odpovědi (Kus vánočního stromku; Horolezec na skále; Chobotnice)

5. Přerušovaná čára

Přerušovanou čáru testované děti dokreslovaly nejčastěji jako silnici (obrázek 55). Zajímavým řešením je banán, domeček na lanovce nebo duch s vousy (obrázek 56). Tento fragment děti nevyužívaly příliš často, pokud už jej dokreslily, pak častěji v rámci většího obrázku spojujícího více fragmentů (obrázek 59), tím získávaly body v kategorii grafické spojení (Vz).



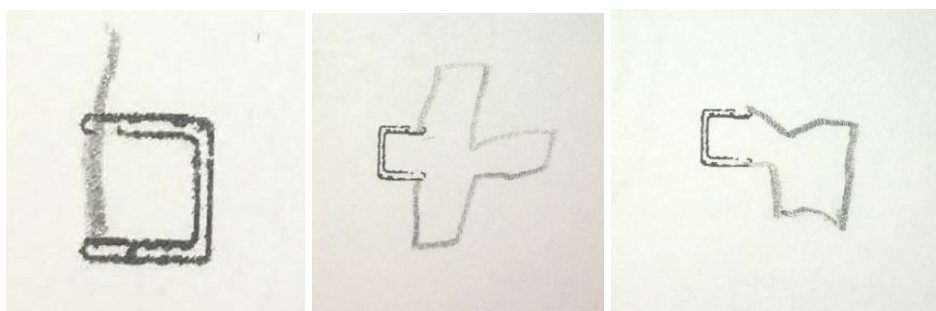
Obrázek 55 - Neoriginální odpověď (Cesta, obměnou je Silnice, která vede na parkoviště)



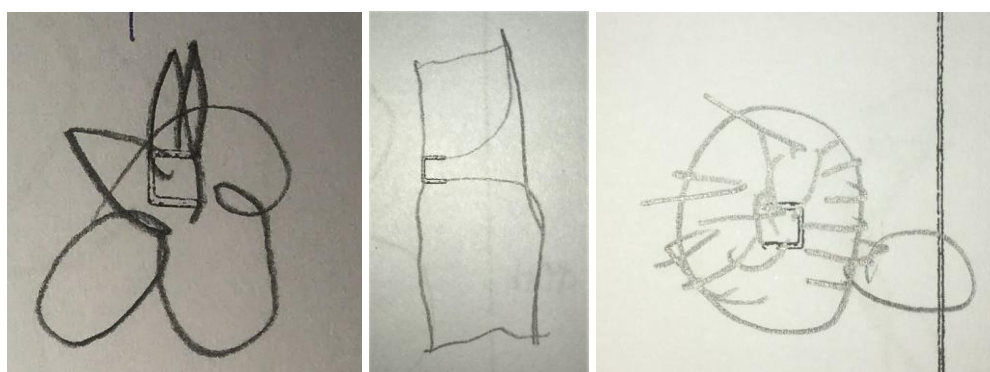
Obrázek 56 - Vynalézavé odpovědi (Banán; Domeček na lanovce; Duch s vousy)

6. Malé ležaté „u“ mimo rám

Fragment, který je umístěn mimo rám, je velmi důležitý pro hodnocení překročení hranice závislé na figuře (Bfa). Tuto kategorii vnímám jako velmi důležitou, neboť testuje ochotu k riskování a překročení hranic. Je pro mne velmi příjemným výsledkem, že se experimentální skupina nejvíce zlepšila právě v této kategorii. Mnoho odpovědí bylo jednoduchých z hlediska kresebného projevu – okno, křížek a fén (obrázek 57). Zajímavé je dokreslení kytičky, krabice na hračky nebo hodinky (obrázek 58).



Obrázek 57 - Jednoduché dokreslení fragmentu (Okno; Křížek; Fén)

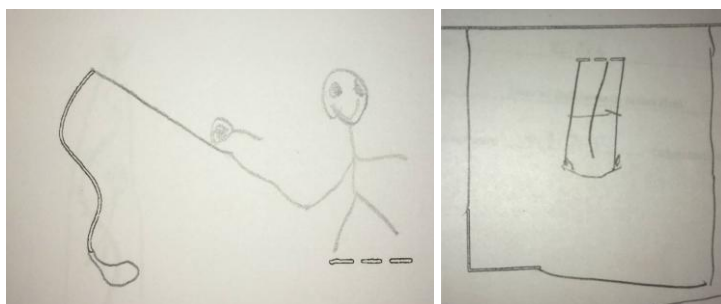


Obrázek 58 - Tvořivé řešení (Kytička; Krabice na hračky; Hodinky)

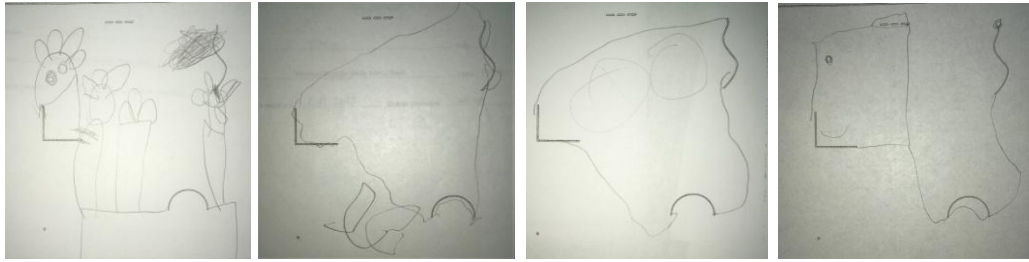
4.3.7 Další postřehy z vyhodnocování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

Grafické a tematické spojení fragmentů

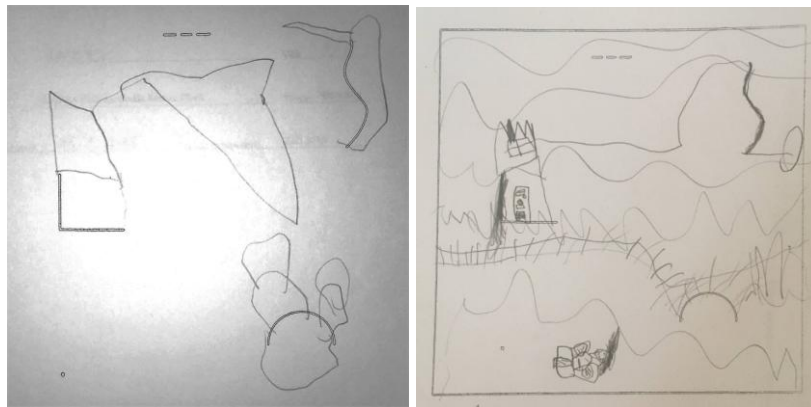
Spojení dvou a více fragmentů do jednoho obrázku se hodnotilo v kategorii grafické spojení (Vz) a tematické spojení (Vth). Vzhledem k věku dětí se taková spojení objevovala překvapivě poměrně hodně (obrázek 59 a 60). Ojedinele děti spojily prvky tematicky (obrázek 61).



Obrázek 59 - Grafické spojení dvou fragmentů (Pán rybaří; Domek)



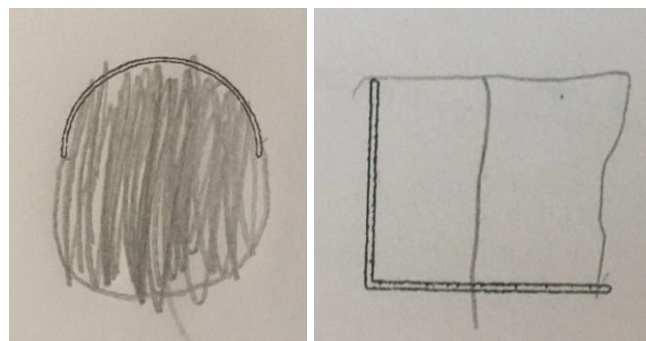
Obrázek 60 - Grafické spojení více fragmentů (Hrad; Dinosaurus; Bubák, který umí udělat zvuk; Kouzelný had s velkou hlavou)



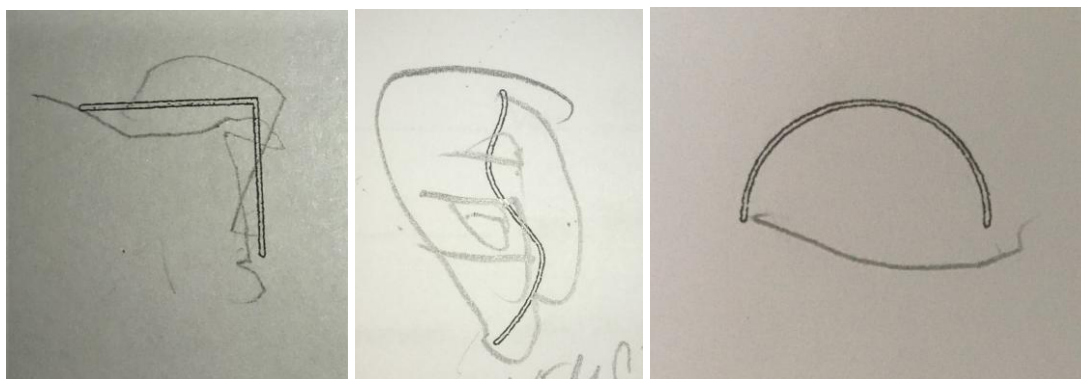
Obrázek 61 - Tematické spojení předložených prvků (Vesmír; Mořský domeček v rybníčku)

Kresebný projev a originalita nápadu

V dětských odpovědích se v Urbanově testu (stejně jako v Torranceho) projevovale nevyspělost kresebného projevu. Často se pojila se stereotypními pojmenováními kreslených námětů (obrázek 62), ale v některých případech nejistou nebo jednoduchou kresbu doplňoval originální název (obrázek 63).



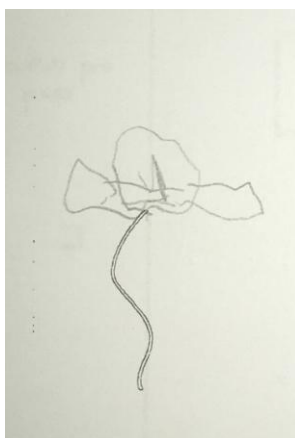
Obrázek 62 - Nevyspělý kresebný projev s jednoduchým námětem (Kulaté okno bez kookání; Okno)



Obrázek 63 - Nejistý nebo nevyspělý kresebný projev doprovázený originálním názvem (Raketa, která vystřelí do oblak; Tajemství; Plačící pusinka)

Odpověď zajímavá z hlediska psychologie

Obrázek 64 je graficky velmi jednoduchý, ale jeho popis (Balonek se šálou, protože jeden chlapec šikanoval druhého, a proto upustil balonek se šálou) vyvolá v dospělém člověku otázky. Autorem je chlapec, který v Torranceho testu nakreslil obrázek 35 (str. 74) s názvem Divný šnek, který nic neumí a proto se schovává. Odpovědi jsou o to zajímavější, že jde o pozitivně smýšlející dítě, v kolektivu velmi oblíbené, s vůdcovskými sklony a přirozenou autoritou u druhých dětí a se silnou a velmi vyspělou vnitřní morálkou. Vzhledem k tomu, že jde o chlapce z mé třídy o malém počtu dvaceti dětí, vím, že šikana u nás neprobíhá. Nabízí se otázka, zda-li se chlapec setkává se šikanou ve sportovním kroužku, který už v jeho věku podporuje soutěživost, nebo jde-li o prožitky, které v něm zanechaly dětské pohádky (chlapec je velmi citlivý se smyslem pro spravedlnost).



Obrázek 64 – Obrázek nutící k zamyšlení (Balonek se šálou, protože jeden chlapec šikanoval druhého, a proto upustil balonek se šálou)

4.4 Závěry průzkumu a diskuze

Cílem průzkumu bylo zjistit a ověřit, jestli má tvořivá dramatika vliv na rozvoj tvořivosti dětí předškolního věku. K naplnění uváděného cíle průzkumu byly prokázány tři varianty výsledků průzkumu, které nám měly pomoci zjistit odpovědi na tři vytyčené výzkumné otázky:

VO1: Bude úroveň tvořivosti experimentální třídy využívající tvořivou dramatiku vyšší než u dětí v kontrolní skupině, která tvořivou dramatiku nevyužívá? Kontrolní skupina získala, dle předpokladu, nejnižší výsledky. Lednové měření obou skupin potvrdilo, že **úroveň tvořivosti experimentální skupiny je vyšší než úroveň tvořivosti kontrolní skupiny**, která tvořivou dramatiku nevyužívá.

VO2: Zvýší tříměsíční intervenční program zaměřený na využití metod a technik tvořivé dramatiky úroveň tvořivosti dětí z experimentální skupiny? Na základě Pre-testu a Post-testu před a po intervenci zaměřené na metody a techniky tvořivé dramatiky děti vykazaly vyšší úroveň tvořivosti. V obou použitých testech došlo k výraznému nárůstu získaných bodů u experimentální skupiny. **Výsledky experimentální skupiny byly po aplikaci intervenčního programu**, který využíval metody a techniky tvořivé dramatiky, **vyšší než před jeho aplikací**. V Torranceho testu došlo v prudkém a velmi výrazném nárůstu, v Urbanově testu byl zřejmý nárůst tvořivosti, nicméně nebyl tak strmý. Dívky získaly vyšší bodové ohodnocení v Pre-testu i Post-testu, ale u chlapců došlo k vyššímu nárůstu.

VO3: Je úroveň tvořivosti dětí z experimentální skupiny v porovnání s celostátní úrovní tvořivosti dětí předškolního věku vyšší (měřeno Torranceho testem figurální tvořivosti)? Při statistickém zpracování dat Torranceho testu byla porovnávána experimentální skupina s průměrnými výsledky dětí z celé ČR, výsledek opět významně podpořil tvrzení, že tvořivý pedagog používající tvořivou dramatiku má výrazně tvořivější děti. Statisticky významně vyšlo, že **děti z experimentální skupiny jsou tvořivější v porovnání s celostátní úrovní tvořivosti dětí předškolního věku**.

Lokšovi (2003) tvrdí, že tvořivost se dá měřit velmi těžko, Torranceho testy použité v mé práci dokazují, že to možné je. Přestože v teoretické části své práce uvádím, že tvořivost dle mého názoru nelze nikdy naprosto přesně změřit, myslím si, že využívání těchto testů má své opodstatnění jak pro mou práci, tak pro další bádání.

Torrance i Urban přináší nástroj, kterým je možné empiricky dokázat, že tvořivá dramatika má významně pozitivní vliv na rozvoj tvořivosti dítěte předškolního věku.

Vnímám tvořivou dramatiku jako mocný nástroj při předškolním vzdělávání a výchově dětí, ale v praxi narážím na nedostatek odborné literatury zaměřené právě na předškolní věk. Práce v mateřské škole má svá specifika a mnoho knih o tvořivé dramatice je více divadelních a zaměřených na vyšší stupně vzdělávání. Přitom u dítěte ve věku do šesti let se utváří základy celé osobnosti, hodnotového systému, vnitřní morálky, sociálního života a pohledu na svět. Myslím, že je zapotřebí najít nástroj, kterým by bylo možné dokázat vliv tvořivé dramatiky na sociální dovednosti a psychický vývoj předškolního dítěte, neboť vliv na tvořivost dětí výsledky této práce potvrzují. V odborné literatuře dále chybí novodobý psychologický pohled na úroveň tvořivosti předškolního dítěte.

Cílem diplomové práce je poukázat na důležitost rozvoje tvořivosti u předškolních dětí a za pomoci hloubkového zkoumání ověřit, že tvořivá dramatika je pro učitelky mateřských škol ideální cestou. Cíl jsem naplnila a výsledky tomu odpovídají. Přála bych si, aby byla moje DP byla inspirující pro pedagogy mateřských škol. Pro začátek inspirace mohou posloužit fotografie jednotlivých metod a technik TD v kapitolách č. 1 a 2 a videozáznam prezentovaný v rámci obhajoby DP.

Limity

Při hodnocení a zpracování dat jsem narážela na limity, které měly vliv na výsledky průzkumu.

Torrance svůj figurální test tvořivého myšlení vytvořil v 60. letech 20. století a k němu přiřadil pětistupňovou hodnotící škálu. Příručka pro hodnotitele byla vytvořena na Slovensku v roce 1984 pod vedením Marty Jurčové. Její tým přetvořil hodnotící škálu na čtyřstupňovou, která lépe vyhovovala požadavkům pro zpracování materiálu. Systém hodnocení je založený na frekvenční analýze všech odpovědí 614 žáků 5. - 8. ročníků základních škol z celého Slovenska (Jurčová, 1984, s. 15). Při vyhodnocování testů předškolních dětí jsem narážela na drobné překážky vyplývající zřejmě ze specifických znaků vývojového stupně předškolních dětí, pro něž hodnotící normy nebyly uzpůsobeny. Dalším faktorem ovlivňujícím bodové ohodnocení byly prvky objevující se jako přímý důsledek doby, ve které žijeme. Konkrétně se jedná o četnost výskytu odpovědí a jejich originalitu. Mnoho nástrojů a vynálezů v roce 1984 ještě tehdejší děti neznaly, ale pro naše respondenty už jsou součástí běžného života. Žáci

základních škol, podle kterých vznikla bodová škála i stenová stupnice norem, uváděli odpovědi typu žebřík nebo houpačka ve 2. úloze méně často, proto se konkrétně tyto dvě odpovědi hodnotí jedním a dvěma body. Naši respondenti takto odpovídali tak často, že by měli získat nulové ohodnocení originality. V TTCT se často objevovala řešení, která přesahovala vytyčený rámec, spojovala více nedokončených obrázků v jeden, nebo použila všechna kolečka ze třetí úlohy do jednoho obrázku. Torrance překročení rámce nebo tematické spojení nehodnotí a děti naopak získávaly méně bodů, protože neměly vysoký počet odpovědí, ale měly jen jednu velmi originální.

Urbanův test je vytvořen pro testování široké věkové skupiny, proto obsahuje například kategorii perspektiva, která se v odpovědích dětí z mateřské školy zákonitě nemůže vyskytnout. Taktéž nekonvenčnost při použití znaků a symbolů je v naší věkové skupině velmi neobvyklá a ojedinělá.

Jako třídní učitelka experimentální skupiny, která byla vystavena intervenci, pozoruji pozitivní velké změny v sociální oblasti, v dovednosti dětí vyjádřit myšlenky, ve schopnosti empatie a vcítění se do druhé osoby, ve schopnosti řešit problémy a navrhnout vhodná řešení. Cítím, že tvořivá dramatika ovlivňuje nejen tvořivost, ale i sociální schopnosti a dovednosti. Velmi by mne zajímalo měření a zjišťování dopadu používání dramatiky v mateřské škole, bohužel ale takové měření přesahuje rámec diplomové práce.

5 ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jestli má tvořivá dramatika vliv na rozvoj tvořivosti u dětí předškolního věku. Průzkum porovnával výsledky dětí z experimentální skupiny, v níž byl aplikován intenzivní intervenční program využívající metody a techniky tvořivé dramatiky, a dětí z kontrolní skupiny bez zařazení intervence. Jako výzkumné metody byly využity dva testy tvořivosti - Torranceho figurální test tvořivosti a Urbanův figurální test tvořivosti. U experimentální skupiny se aplikovaly ve formě Pre-testu a Post-testu.

Výzkumné šetření potvrdilo významný nárůst úrovně tvořivosti u dětí, které se účastnily intervenčního programu. Výsledky prokázaly, že dopad tvořivé dramatiky na tvořivost dětí předškolního věku je neocenitelný. Statisticky významně vyšla i případová studie, která sledovala dopad tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání a porovnávala výsledky experimentální skupiny s výsledky dětí z celé ČR.

Výsledky výzkumů nejen doktorky Hornáčkové, ale i této diplomové práce, dokazují, jak obrovský dar pro život dětí má tvořivá dramatika. Tím, že rozvíjíme tvořivost dětí, ovlivňujeme kvalitu jejich celého života. V předškolním věku jsou děti velmi senzitivní a doslova jako „houby“ nasávají to, co je jim nabízeno, příkladem ukazováno a především jako zážitek zprostředkováno. Domnívám se, že pro život v dnešním světě je tvořivé a kreativní myšlení důležitější a přínosnější než vysoká inteligence. Tvořivá osobnost je sociálně zdatná, získává vysoký sociální status, protože si dokáže poradit, a je obvykle i empatická. Schopnost pružně reagovat a nacházet i neobvyklá řešení a odvalu vyzkoušet je, to je základ kvalitního života. Cítím, že pokud člověk myslí tvořivě, pak nejen v oblasti racionální, ale i v rovině vztahové. Kreativita přináší stav flow, který je dětem předškolního věku přirozený a v dospívání o něj postupně přicházejí. Dospělí lidé, kteří se k tomuto stavu navracejí, jsou v životě šťastnější. Mým velkým přáním je, aby učitelé mateřských škol tento stav v dětech nepotlačovali, ale naopak rozvíjeli, aby skutečně podporovali tvořivost, fantazii, pružnost myšlení a schopnost nalézání neobvyklých pohledů, protože právě tvořivé myšlení vnímám jako nejdůležitější vklad do života našich svěřenců. Naprosto jedinečným prostředkem k plnění tohoto přání je tvořivá dramatika, o kterou se z výše uvedených důvodů zajímám ve své diplomové práci i své vlastní praxi.

CITACE

BAKALÁŘ, Eduard a ERAZÍM, Pavel. 1986. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I.* Praha : ČSVTS Plzeň, 1986.

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

BEZDĚK, Jiří, HONZÍKOVÁ, Jarmila a (ed.). 2014. *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: Přístupy k tvořivosti v učitelském povolání.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2014. ISBN 978-80-261-0428-5.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 2004. Flow, the secret to happiness. *TED.* [Online] © TED Conferences, 2004. [Citace: 10. únor 2020.] <https://bit.ly/30nRlfV>.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 2015. *Flow: O štěstí a smyslu života.* Praha : Portál, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

ČAČKA, Otto. 1994. *Psychologie dítěte.* Tišnov : SURSUM, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

FICHNOVÁ, Katarína, SZOBIOVÁ, EVA. 2012. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí.* Praha : Portál s.r.o., 2012. ISBN 978-80-262-0195-3.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2006. Co je E - U - R, Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy. Máme jasno,* 2006, 23.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2006. Co je E - U - R, Podrobněji k fázi evokace. *Kritické listy. Máme jasno?,* 2006, 22.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2006. Co je E - U - R, Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy. Máme jasno,* 2006, 24.

HAVRÁNEK, Bohuslav. 1966. *Slovník spisovného jazyka českého III (r-u).* Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1966. D-14-60276.

HAZUKOVÁ, Helena (ed.). 2014. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí (Dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce).* Praha : Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7496-163-2.

HEBERT, Thomas P., a další. 2002. ERIC. *E. Paul Torrance: His Life, Accomplishments, and Legacy. Research Monograph Series.* [Online] February 2002. [Citace: 25. leden 2020.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480289.pdf>. ERIC Number: ED480289.

- HERMAN, Marek. 2006.** *Najděte si svého manžana...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli.* Olomouc : Hanex, 2006. ISBN 978-80-7409-023-3.
- HLAVSA, Jaroslav. 1986.** *Psychologické metody výchovy k tvořivosti.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- HONZÍKOVÁ, Jarmila. 2011.** Transverzální výzkum tvořivých schopností na základní škole, subjektivní předpoklady a objektivní podmínky rozvoje dětské tvořivosti. *ARNICA*. [Online] 2011. [Citace: 20. leden 2020.] <https://bit.ly/2OBhna7>. ISSN 1804-8366.
- HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. 2016.** *"Včelka a příroda" Inspirace k projektování v mateřské a základní škole.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2016. ISBN 978-80-260-9635-1.
- CHALUPA, Bohumír. 2005.** *Tvořivé myšlení: Tvořivost jako dobrodružství poznání.* Brno : Barrister & Prncipal, spol. s.r.o., 2005. ISBN 80-7364-007-4.
- JURČOVÁ, Marta. 1984.** *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia: Príručka.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984.
- JŮVA, Vladimír (ed.). 1998.** *Tvořivá škola: Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X.
- JŮVA, Vladimír. 1996.** *Tvořivost v práci učitele a žáka: Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka.* Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.
- KONVALINKOVÁ, Hana. 2018.** *Využívání tvořivé dramatiky v podmínkách české a maďarské mateřské školy.* [Diplomová práce]. Olomouc : PdF UPOL, 2018.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv. 1998.** *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy.* Praha : Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. 2003.** *Tvořivé vyučování.* Havlíčkův Brod : Grada Publishing a.s., 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MACHKOVÁ, Eva. 2007.** *Jak se učí dramatická výchova.* Praha : Nakladatelství AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. 2015.** *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací.* Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, HANZOVÁ, Bohuslava, HAZUKOVÁ, Helena, LEŽALOVÁ, Renata, PIŠLOVÁ, Simona, ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, VÁCHOVÁ,**

Alena. 2014. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí.* Praha : Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7496-163-2.

NOSKOVÁ, Alena. 2018. *Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha : Portal, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.

2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT.* [Online] 1. leden 2018. [Citace: 16. duben 2020.] <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

SKALKOVÁ, Jarmila. 1999. *Obecná didaktika.* Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

Sociální procesy a osobnost 2015 - Sborník příspěvků. **MILLOVÁ, Katarína (ed.). 2016.** Brno : Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8298-4.

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole.* Praha : Portál, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

VALENTA, Josef. 1994. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování : dramatická výchova a rozvoj sebevědomí.* Praha : ISV, Institut sociálních vztahů, 1994. 80-85866-06-4.

— **2008.** *Metody a techniky dramatické výchovy.* Havlíčkův Brod : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

© **2003–2018.** Vývoj české dramatické výchovy v datech. *Dramatická výchova.* [Online] Sdružení pro tvořivou dramatiku, z. s., © 2003–2018. [Citace: 30. leden 2020.] <https://drama.cz/historie/index.html>.

YASAR, Munevver Can; ARAL, Neriman. 2012. Drama Education on the Creative Thinking Skills of 61-72 Months Old Pre-School Children. *ERIC.* [Online] 2012. [Citace: 5. květen 2020.] <https://eric.ed.gov/?id=ED534301>. ISSN-1548-6613.

SEZNAM ZKRATEK

DV	dramatická výchova
MŠ	mateřská škola
MŠKB	Mateřská škola kardinála Berana Plzeň
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TD	tvořivá dramatika
TSD-Z	Urbanův figurální test tvořivého myšlení (z německého originálu <i>Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch</i>)
TTCT	Torranceho figurální test tvořivého myšlení (z anglického originálu <i>Torrance Thinking Creative Test</i>)

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1 - Práce ve skupině	15
Obrázek 2 - Král Karel IV., panovník, který uměl řešit konflikty	16
Obrázek 3 - Improvizace na téma Výstup na Mont Blanc	17
Obrázek 4 - Interpretace pověsti O katedrále sv. Bartoloměje, kterou děti samy vymyslely jako reakci na originální pověst, vytvořily knihu a celý příběh posléze sehrály	18
Obrázek 5 - O červené Karkulce a Lední medvěd a lovec v Grónsku	19
Obrázek 6 - Hra v situaci při tvorbě třídních pravidel	20
Obrázek 7 - Charakterizace klobouků v Kloboukové zemi (příloha B)	21
Obrázek 8 - Chlapci setrvávají v živém obraze na téma Klobouk láska, dívka ukazuje Klobouka ekologa	23
Obrázek 9 - Dívka se tváří rozpačitě, protože obhajuje negativní chování postavy	24
Obrázek 10 – Chlapec zveřejňuje myšlenky postavy, na kterou položil svou ruku.....	24
Obrázek 11 - Postojová škála.....	25
Obrázek 12 - Asociace - Kdyby to nebylo..., co by to mohlo být jiného?.....	25
Obrázek 13 - Při diskuzi je vhodné sedět v kruhu tak, aby na sebe všichni diskutující viděli	26
Obrázek 14 - Roličky jsou zástupnými předměty pro sochy z Velikonočního ostrova...	27
Obrázek 15 – Myšlenková mapa	34
Obrázek 16 – Vlastní myšlenková mapa k vymezení pojmu tvořivosti	40
Obrázek 17 - I obyčejná krabice dokáže rozvíjet dětskou tvořivost.....	56
Obrázek 18 - Chlapec sestavuje lidskou kostru podle obrázku	58
Obrázek 19 - Dinosauří mláďata se klubou z vajíček.....	58
Obrázek 20 - Malování na plátno obarveným ledem a vytváření moře a džungle za pomoci obarvených prostředků	58
Obrázek 21 - Je důležité vytvořit prostor nejen pro tvořivý proces, ale i pro konečné produkty	60
Obrázek 22 - Stenová stupnice norem	65
Obrázek 23 - Neoriginální (Šašek) a originální (Buňky v těle; Gepard, který leze na stom; Stroj, který štípe dřevo) odpovědi v první úloze TTCT	72

Obrázek 24 - Paní sedí na měsíčku a chytá ryby; Pračka na povlečení přímo u postele	72
Obrázek 25 – Poutavý příběh či originální název, ale nejistá kresba (Rychlostroš, zvíře které běhá strašně rychle; Sluníčko a mraveneček hlídají neviditelný poklad, uvnitř je neviditelné zlato, aby si piráti mysleli, že tam nic není. Sluníčko má klíč, aby se k němu nikdo nedostal.)	73
Obrázek 26 – Obrázek s příběhem (Stoj, který uklízí - do něj se dávají odpadky, vyrábí elektřinu, ale dali do něj omylem dynamit)	73
Obrázek 27 - Viditelné zlepšení od nejisté a slabé kresby v Pre-testu (Želva) k výrazné stopě v Post-testu (T-rex a jeho vejíčko)	73
Obrázek 28 - Časté odpovědi, které dostávaly za kategorii originalita 0 bodů (lodka nebo člun, skluzavka, žebřík, šnek)	74
Obrázek 29 – Vysoká originalita, nízká elaborace (Indiánská kůže z velikánského bizona; Lednička, co se pořád kroutí; Usušené maso visí na tyči)	74
Obrázek 30 - Ukázky zajímavých odpovědi (Zámek pro velkého zlého čaroděje; Mlok v akváriu; Model Britské lodi)	75
Obrázek 31 - Magické stroje (Loďpostel - dá se tam ležet i plavat; Měnič zvířat - byla to ještěrka a teď už je to had; Postel pověšená na stromě - dá se tam spát v létě a nemusíš se mýt)	75
Obrázek 32 - Nevyspělý kresebný projev	75
Obrázek 33 - Obrázek přesahující vymezený prostor (Sněhová vánice přesahující až do vedlejšího okénka)	76
Obrázek 34 - Vymyšlené slovo v důsledku neznalosti jazyka (Pověšák, na kterém kluci hrají - po diskuzi jsem zjistila, že se jedná o basketbalový koš)	76
Obrázek 35 - Obrázek odkrývající skryté emoce (Divný šnek, který nic neumí, proto se schovává)	76
Obrázek 36 - Opakující se motiv a obrázky v kruhu, nulově hodnocená fluence	77
Obrázek 37 - Obrázek spojující všechny prvky dohromady (Vojáci, kteří hlídají královnu)	77
Obrázek 38 - Fantazijní bytosti a předměty (Vyšoupávač a skákač; Velká pěst; Sten; Lesknutí pěstí; Lak ze Stenu, Letron; Podobnost myši; Lesklý Styn; Ploutvekin; Tmavělísknutí)	77

Obrázek 39 - Originalita za 0 bodů (Polární liška, která skáče do sněhu; Tygr; Želva nabručená; Lenochoď; Veverka; Plyšák Médřa)	78
Obrázek 40 - Příběh (Mimozemšťan a mimozemšťan, který ukradl přilbu, oba dva jsou kamarádi a vedle nich stojí Viking)	78
Obrázek 41 - Častým motivem jsou auta, vlaky a tramvaje (zde konkrétně Tahač na auta).....	78
Obrázek 42 - Realie ze života dětí v Plzni a okolí (Fotbalový stadion plzeňáků; Žebřiny na Univerzitě; Most v Pňovanech)	79
Obrázek 43 - Odkazy na TVP zaměřený na cestování (Domeček v Číně; Brána s anděličky z katedrály - katedrála sv. Bartoloměje v Plzni)	79
Obrázek 44 - Obměny často se opakujících odpovědí (Speciální ochrana na okna; Vlny ve vodě; Já)	82
Obrázek 45 - Nestereotypní odpovědi (Padák; Hřeben, Sluchátka do telefonu).....	82
Obrázek 46 - Neobvyklá odpověď (Elektrotraktor; Superhrdina)	82
Obrázek 47 - Odpovědi u fragmentu tečka (Kytička; Kopací míč; Vězení pro lupiče)....	83
Obrázek 48 - Stereotypní odpovědi (Dům, ve kterém bydlí veselá a šťastná rodina; Střecha domu)	83
Obrázek 49 - Kreativní dokreslení (Houba Spongebob; Krystal; Krabice na vodu; Kolečko, které se pořád točí jako jojo)	84
Obrázek 50 - Nestereotypní odpověď (Autobus; Vítěz stojí na kapli).....	84
Obrázek 51 - Jednoduché dokreslení fragmentu (často se opakující Žížala; ojedinělé Bacil; Lednice na bonbony pro rodiče)	85
Obrázek 52 - Stereotypní odpověď (Balonek)	85
Obrázek 53 - Originální odpovědi (Kabel se zásuvkou; Vlny se žralokem; Princezna) ...	85
Obrázek 54 - Kreativní odpovědi (Kus vánočního stromku; Horolezec na skále; Chobotnice)	85
Obrázek 55 - Neoriginální odpověď (Cesta, obměnou je Silnice, která vede na parkoviště).....	86
Obrázek 56 - Vynalézavé odpovědi (Banán; Domeček na lanovce; Duch s vousy)	86
Obrázek 57 - Jednoduché dokreslení fragmentu (Okno; Křížek; Fén).....	87
Obrázek 58 - Tvořivé řešení (Kytička; Krabice na hračky; Hodinky)	87
Obrázek 59 - Grafické spojení dvou fragmentů (Pán rybaří; Domek)	87

Obrázek 60 - Grafické spojení více fragmentů (Hrad; Dinosaurus; Bubák, který umí udělat zvuk; Kouzelný had s velkou hlavou).....	88
Obrázek 61 - Tematické spojení předložených prvků (Vesmír; Mořský domeček v rybníčku)	88
Obrázek 62 - Nevyspělý kresebný projev s jednoduchým námětem (Kulaté okno bez koutání; Okno)	88
Obrázek 63 - Nejistý nebo nevyspělý kresebný projev doprovázený originálním názvem (Raketa, která vystřelí do oblak; Tajemství; Plačící pusinka)	89
Obrázek 64 – Obrázek nutící k zamyšlení (Balonek se šálou, protože jeden chlapec šikanoval druhého, a proto upustil balonek se šálou)	89
Tabulka 1 - Průměrný věk testovaných dětí.....	62
Tabulka 2 - Mann-Whitneův U test	71
Tabulka 3 - Statistické výsledky	71
Graf 1 – Průměr stenů získaných v TTCT celkem.....	65
Graf 2 – Průměrná hodnota stenů dosažených v jednotlivých doménách TTCT.....	66
Graf 3 – Výsledky jednotlivých domén TTCT v experimentální skupině chlapci vs dívky	67
Graf 4 - Průměr získaných stenů v jednotlivých doménách TTCT u dívek.....	68
Graf 5 - Průměr získaných stenů v jednotlivých doménách TTCT u chlapců.....	69
Graf 6 – Průměr bodů získaných v TSD-Z.....	79
Graf 7 – Průměr bodů získaných v jednotlivých kategoriích TSD-Z.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Třídní vzdělávací program experimentální skupiny pro školní rok 2019/2020	103
Příloha B - Ukázka části intervenčního programu	120
Příloha C - Torranceho figurální test tvořivého myšlení.....	141
Příloha D - Urbanův figurální test tvořivého myšlení	147

PŘÍLOHY

Příloha A - Třídní vzdělávací program experimentální skupiny pro školní rok 2019/2020

TVP CESTUJEME S BERUŠKOU

BERUŠKY
2019/2020



Třídní učitelky:
Bc. Zuzana Nozarová
Kateřina Vacková, DiS.

Ředitelka:
Bc. Petra Mayerová

Třídní vzdělávací program vychází ze školního vzdělávacího programu mateřské školy:
“Jaro, léto, podzim, zima, v naší školce je nám prima.”

Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (leden 2018), všechny tyto dokumenty jsou provázané a v souladu.

Třída Berušky je třídou heterogenní, navštěvuje ji 20 dětí: 15 čtyř až pětiletých, 4 pěti až šestileté a jedno téměř sedmileté (věk aktuální v září 2019). Ve třídě jsou tedy 4 předškoláci a 1 OŠD. Složení třídy zůstává stejné jako předchozí dva školní roky, což velmi usnadňuje spolupráci s rodinou a upevňuje vztahy ve třídě i směrem k učitelkám.

2018/2019

Ústřední motivací celého roku je příběh maskota třídy - Berušky. Loňskou zimu jsme ji s dětmi společně ukládaly k zimnímu spánku. Letos se však Beruška po rozhovoru s českými zvířaty rozhodla, že v zimě nechce spát, ale že chce cestovat a navštívit hezká místa na zemi, o kterých jí vyprávěli čápi a vlaštovky. Každý měsíc navštíví jiný kontinent a zažije spousta dobrodružství. A protože je to naše kamarádka, posílá nám každý týden začatované pohledy z míst, kde právě je, a my se právě přes tyto kouzelné pohledy dokážeme přenášet za ni a zažívat lak všechna její dobrodružství a poznávat cizí země.

2019/2020

TVP navazuje na TVP předchozího školního roku, motiv i cestovní rituály zůstávají stejné, místa a země navštívíme nové.

Již předchozí školní rok jsme využívali metody a techniky **tvorivé dramatiky** (dramatické výchovy), letos, vzhledem k věku a vyspělosti dětí zařadíme další prvky. Ve spolupráci s Univerzitou Hradec Králové, kde studuje paní učitelka Zuzka, proběhne ve třídě výzkum, ve kterém se bude zjišťovat, jak tvořivá dramatika ovlivňuje tvořivost dětí.

Při **cestování** neopomeneme českou přírodu a zvěř, ty budeme zkoumat a pozorovat při vycházkách a venkovních programech, které budeme zařazovat co nejčastěji.

Pohybové chvíle míváme pondělí - čtvrtek před svačinou. **Angličtinku** jsme taktéž do programu a her zařazovali již loni, ale letos budou lekcíčky systematicky každý pátek před svačinkou. Děti si z lekcíček budou odnášet pracovní listy, které podpoří naši spolupráci s rodiči. Metodiku povede paní učitelka Kateřinka, která bude na děti při lekcích mluvit anglicky a využije zde své tříleté zkušenosti z pobytu v Anglii, kde pomáhala vychovávat děti.

Paní ředitelka nám za podpory biskupství pořídila interaktivní panel, který budeme využívat pro **multimediální výchovu**, práci s informacemi, vyhledáváním, porozumění videu, rozvoj grafomotoriky, třídění, řady a další.

Za předchozí dva školní roky se nám podařilo navázat uspokojivou **spolupráci s našimi rodiči**, což je jedním z hlavních pilířů našeho vzdělávání. Letos budeme nadále rodiče zapojovat do tvorby programů, při doprovázení na akce, budeme využívat jejich spojení se **ZČU**, kam se díky nim dostaneme do tělocvičny, jazykových a výzkumných center. Spolupráce

s rodiči má pozitivní dopad na psychiku dětí, proto pokračujeme v **Návštěvních dnech** (každou poslední středu v měsíci 7:00 - 8:30), které se nám osvědčily. Další tradicí, ve které pokračujeme, je týden Babička a dědeček čtou dětem, kdy prarodiče dětí přicházejí do MŠ číst dětem klasické české pohádky.

MŠ nabízí dětem dva kroužky: Flétničku a Tanečky. **Flétničku** (každé úterý před svačinkou) vede paní učitelka Mája Kapustová, která učí na ZUŠ. Děti mají výuku individuálně. Tanečky (každé pondělí 14:30 - 15:15) vede paní učitelka Terežka Vaňurová, která je lektorkou a členkou křesťanské taneční skupiny Paprsek.

Velkým bonusem pro děti, paní učitelky a rodiče je úzká spolupráce s **KPPP** (křesťanská pedagogicko-psychologická poradna).

Společná pravidla Berušek:

(Pro snazší pochopení dětmi vyjádřena vždy jedním symbolem)

Srdíčkové pravidlo

Ve třídě se máme rádi a jsme všichni kamarádi. Hračky si vždy půjčujeme, se všemi se zasmějeme.

Pusinkové pravidlo

Pár kouzelných slovíček nosím: „NASHLEDANOU, DOBRÝ DEN, DĚKUJI A PROSÍM.“ Pusinka by se zlobila, kdyby nehezky mluvila. Raději se usmívá a jen hezky povídá.

Ručičkové pravidlo

Když si hračky roztáhám, na místo je vždycky dám. Hračky se pak usmívají, když pořádek kolem mají.

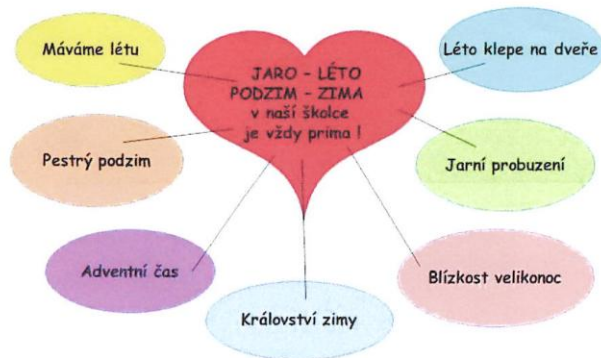
Ouškové pravidlo

Posloucháme pohádky, zapomenem na hádky. Naše uši mají rády, milé, tiché kamarády.

Nožičkové pravidlo

Pozor, děti, na úraz, ve třídě je hodně nás. Proto nožky neběhají, pomalu tu chodívají.

Integrované bloky



DÍLČÍ CÍLE DŮLEŽITÉ PO CELÝ ROK A PROSTUPUJÍCÍ VŠECHNA TÉMATA:

- rozvoj a užívání všech **smyslů**
- posilování přirozených **poznávacích citů** (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- podpora **verbální a neverbální komunikace** (činnosti výtvarné, hudební, dramatické, pohybové)
- rozvoj **pohybových** schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, smyslu pro **rytmus**
- rozvoj **řečových** schopností a **jazykových** dovedností **receptivních** (vnímání, naslouchání, porozumění) i **produktivních** (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj **tvořivosti, estetického vnímání, cítění a prožívání**
- podpora vzniku **dětských přátelství**, posilování **prosociálního** chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření kladného vztahu k živé i neživé **přírodě**, základní principy a návyky ekologie
- vznik a interiorizace základních lidských a morálních **hodnot** společnosti
- rozvoj a podpora **samostatnosti** v myšlení, projevování, vyjadřování, péči o sebe sama
- vytváření povědomí o existenci ostatních **kultur a národností**



Integrované bloky, témata a podtémata:

1. Máváme létu (září)

My jsme ♥ Evropy

- Plzeň, náš domov
- Otec vlasti
- Veselá Morava
- Šumavská příroda

2. Pestrý podzim (říjen, listopad)

Naši sousedé

- Naši bratia
- Zwiedzanie Polski
- Sprechen Sie deutsch?

Slunečná Evropa

- Starobylé Řecko
- Požitkářská Francie
- Temperamentní Španělsko
- Sychravá Anglie
- Země ohně a ledu

3. Adventní čas (prosinec)

Kouzlo Vánoc

- Příběh o Mikulášovi
- Jak to bylo s Ježíškem

4. Království zimy (leden, únor)

Tajemství těla

- Babička a dědeček čtou dětem
- Kostí a svaly
- Mozek a orgány
- Nemoci

Nevyzpytatelná příroda USA

- Rozmary počasí
- Žhavé Mexiko
- Země dinosaurů

5. Jarní probuzení (březen)

Fascinující Jižní Amerika

- Zebry v Bolívii?!
- Maják na konci světa
- Dávná říše Inků
- Uruguay

6. Blíží se Velikonoce (duben)

Kolem Obratníku Raka

- Velikonoce
- Země vycházejícího slunce
- Krajina úsměvů

7. Léto klepe na dveře (květen červen)

Teplo Středozemního moře

- Království pyramid
- Bájná Trója
- Tunelem lásky

Moře ostrovů

- Pohádkový Madagaskar
- Ostrovy Tichomoří
- Pod vodou

IB: Máváme létu (září)

My jsme ♥ Evropy

Plzeň, náš domov

- kde bydlíme, jak to tu známe, kam chodíme na procházku
- ZOO, pivovar, Křimické zelí
- výlet na Náměstí republiky - andělíček (přání)
- posláni pohledu sami sobě do školky
- figura a pozadí - hledání objektů na náměstí podle obrázků

Otec vlasti

- Praha, prezident, vlajka, hymna
- král Karel IV., Karlštejn, peníze, stavba Karlova mostu, školy
- koruna + řešení problémů a sporů - moudrý král

Veselá Morava

- hroznové víno, Olomoucké syrečky
- nářečí

Šumavská příroda

- zvěř, český les, stopy, pozorování v lese
- programy venku



IB: Pestrý podzim

Naši sousedé

Naši bratia

- Tatry, Slovenský ráj, Habakuky (pohádková vesnice)
- tatranky, oštiepky, parenice, korbáčiky, bryndza

Zwiedzanie Polski

- Sloviňský národní park - 260 druhů vodních a bažinatých ptáků
- Bělověžský prales, poušť, solný důl Wieliczka
- zapékanka, pierogi, bramborové placky, Krówki, bigos, pirohy

Sprechen Sie deutsch?

(2 týdny)

- Německo - písnička Bruder Jakob
- gumoví medvídci, největší ZOO na světě, hamburger -> Hamburk, první časopis na světě, Fanta
- Rakousko - Mozartovy koule, Sacherův dort, vídeňská káva



Slunečná Evropa

Starobylé Řecko

- řecký jogurt, gyros, balkán, olivy, baklava, lukumádes
- Olymp, Athény

Požitkářská Francie

- Mont Blanc, Eiffelova věž, zámky
- "víno", sýr, hlemýždi, ochutnávání, chutě

Temperamentní Španělsko

- kastaněty, flamenco
- pomeranče -> džus, mandle

Sychravá Anglie

- Stonehenge
- Irsko - Muzeum skřítků leprikonů, brány do říše víl, Keltové, Vikingové

Země ohně a ledu

- Island - činné sopky, električtí obři
- ručně namalovaná mapa na dopise - i přesto bude doručen
- nejvíce publikovaných i čtených knih na osobu ve světě
- národní sport - házená



IB: Adventní čas (prosinec)

Kouzlo Vánoc

Příběh o Mikulášovi

- legenda o Sv. Mikuláši
- návštěva Mikuláše a anděla

Jak to bylo s Ježíškem

(2 týdny)

- příběh o Ježíškovi
- Vánoce = čas na rodinu a dobré skutky
- Besídka



IB: Království zimy (leden, únor)

Tajemství těla

Babička a dědeček čtou dětem

- prarodiče dětí budou celý týden přicházet a číst dětem klasické české pohádky, které děti následně budou dramatizovat

Kosti a svaly

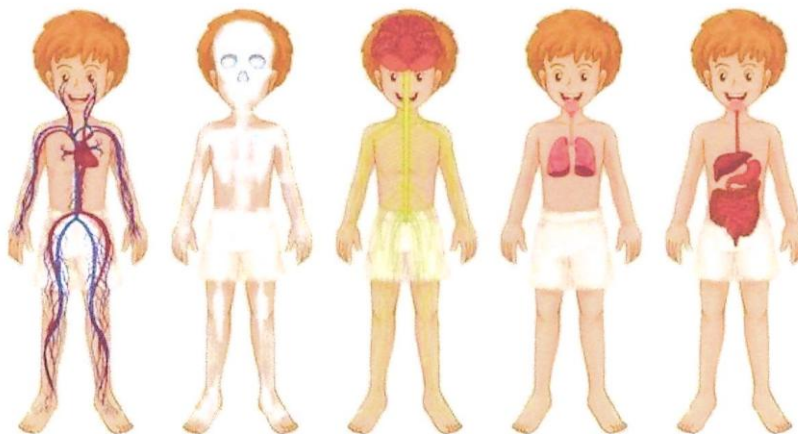
- lebka, žebra, pánev, klouby
- síla svalů, co všechno v těle je sval
- srdce - je jen obyčejný sval?

Mozek a orgány

- co všechno řídí mozek
- žaludek, střeva, játra, plíce

Nemoci

- handicapy
- běžné nemoci, jak jim předcházet a jak je léčit



IB: Blíží se Velikonoce (duben)

Kolem Obratníku Raka

Velikonoce

- Velikonoční tradice

Země vycházejícího slunce

- Japonsko - Gejšy, rychlovlaky
- moje jméno v Japonštině
- zemětřesení
- učebny a jídelny uklízejí společně učitelé a žáci

Krajina úsměvů

- Thajsko - království
- čajovníky
- Buddha -> laskavost



IB: Léto klepe na dveře (květen, červen)

Teplo Středozemního moře

Království pyramid

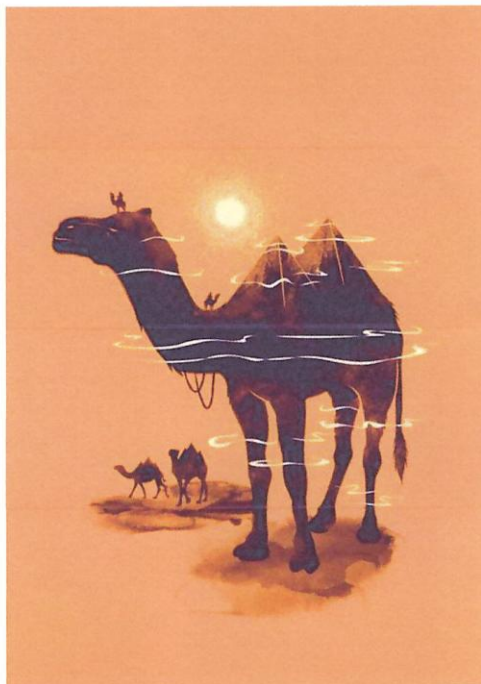
- Egypt - Rudé moře, Nil, pyramidy, sfingy, mumie
- baklava, pita
- hora Sv. Kateřiny, Národní park Svatá Kateřina

Bájná Trója

- Turecko - Ararat, Pamukkale (bavlněný hrad), Modrá laguna, Trója
- kebab, pilaf, manti, lahmacun, čajovny

Tunelem lásky

- Ukrajina - Tunel lásky - vlak
- přírodní rezervace Askania - Nova - divoká zvířata
- pirohy, pelmeně, varenyky, polévka soljanka



Moře ostrovů

Pohádkový Madagaskar

- pohádka
- říše lemurů, chameleonů, bodlín bezocásí, fosy, fanaloky, promyky mungo
- baobaby

Ostrovy Tichomoří

- Papua - Nová Guinea
- Fidži
- Šalamounovy ostrovy - král Šalamoun
- Malajsie
- Srí Lanka
- Filipíny

Pod vodou

- oceán, moře
- živočichové
- Besídka, rozloučení s předškoláky



IB: Léto klepe na dveře (květen, červen)

Teplo Středoziemního moře

Království pyramid

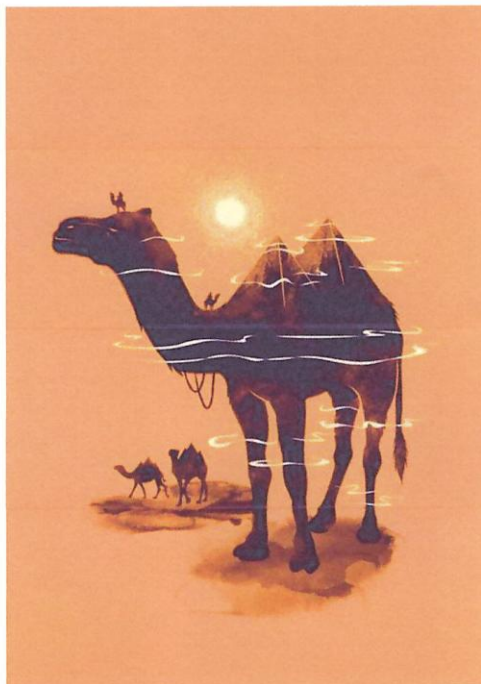
- Egypt - Rudé moře, Nil, pyramidy, sfingy, mumie
- baklava, pita
- hora Sv. Kateřiny, Národní park Svatá Kateřina

Bájná Trója

- Turecko - Ararat, Pamukkale (bavlněný hrad), Modrá laguna, Trója
- kebab, pilaf, manti, lahmacun, čajovny

Tunelem lásky

- Ukrajina - Tunel lásky - vlak
- přírodní rezervace Askania - Nova - divoká zvířata
- pirohy, pelmeně, varenyky, polévka soljanka



Příloha B - Ukázka části intervenčního programu

INTERVENČNÍ PROGRAM

Kloboukové trampoty

Velikonoční ostrov + Kloboukové trampoty

ZÁMĚR

Téma: Cestování na Velikonoční ostrov + Kloboukové trampoty

Podtémata:

1. My (V čem jsme dobří? Čím jsme výjimeční? V čem jsou dobří moji spolužáci?)
2. Velikonoční ostrov
3. Klobouková země

Délka: 2 týdny

Věková skupina dětí: 3-6 let

Oblast, která tvoří jádro programu: Výtvarné a dramatické činnosti

Další integrované oblasti: Pohybové činnosti, rozvíjení vědomostí

PLÁNOVÁNÍ

Hlavní cíl: * rozvoj schopnosti ocenit sám sebe i druhé

Další cíle: * uvědomování si emocí, schopnost je pojmenovat

* rozvoj prosociálního chování

Výstupy: * dítě dokáže říci, čím je výjimečné ono samo a čím jeho spolužák

* dítě dokáže pojmenovat základní emoce (radost, smutek, vztek, strach)

* dítě zažívá dobrý pocit z toho, že pomáhá

Předpokládané činnosti:

EVOKACE:

Proč klobouk nechce smutnou hlavu?

Jak mu můžeme pomoci?

Může být klobouk nafoukaný?

Co všechno může být klobouk? (venku)

Jaký jsem?

Co na sobě mám rád? Co umím? V čem jsem výjimečný?

Co na mě mají rádi kamarádi?

Co mám rád na svých kamarádech? Čím je každý z nich výjimečný?

Jak to vypadá v kloboukové zemi? Jak vypadá prodejna hlav?



UVĚDOMĚNÍ:

1. MY

- Inzerát na dveřích (aby zaujal děti hned při vstupu do třídy a viděli ho i rodiče)
- Obkreslování ve dvojici, malování oblečení a obličejů, každý dostane klobouk
- V čem jsem dobrý? Jaký jsem? Co na sobě mám rád?
- Co o mě říkají kamarádi?
- Co mám rád na svých kamarádech? Čím mi dělají radost? Co s nimi rád dělám?
- Všechny děti v naší třídě jsou usměvavé hlavy plné nápadů -> klobouk pro každého
- Lidé - jsou na celý život jen smutná/veselá hlava?
- Jak můžeme někomu zlepšit náladu?
- PH Kouzelné hlavy

2. VELIKONOČNÍ OSTROV

- Práce s emocemi, různé obličejů
- Stavba Velikonočního ostrova
- Stavba soch (venku)
- Te Pito o te Henna = Pupek světa (místní o Vel. ostrově)
- Pouze 1 město - hlavní město

3. KLOBOUKOVÁ ZEMĚ

- Prodejna hlav (na přání dětí)
- Asociace klobouků - může být klobouk nafoukaný? Je každý klobouk jiný, stejně jako my lidé? Jak klobouci žijí? Co který klobouk říká? Jakou chce hlavu?
- PH Mrazík
- Venku: Co všechno může být klobouk? (list, houba, větev...)
Ve dvojicích: postavte si sochu. Dejte před ní šišku, za ní...

REFLEXE:

Na straně 16

Poznámka: E-U-R probíhá každý den, vyplývá z přirozeného učení dětí. Evokace obvykle probíhá v komunitním kruhu, když si opakujeme, co jsme dělali předchozí den/dny, co nás napadlo, o čem jsme přemýšleli při volné hře i doma, co bychom chtěli zkusit, nebo kde zjistit informace, které nám chybí, případně reagujeme na nové indicie, které se objevily ve třídě. Třidu už máme tak naučenou, že evokace probíhá přirozeně, a když někdy chceme tuto část zkrátit a rychle se přesunout k hlavní části programu, děti si obvykle samy řeknou, že si chtějí ještě povídat, nebo nějaký nápad vyzkoušet. Tyto diskuze společně s pokusy a hrami plynule přechází v uvědomění, které s kolegyní doplňujeme vhodnými otázkami. Reflexi nejčastěji provádíme na konci řízené činnosti a poté se individuálně doptáváme při vycházce, při oblékání v šatně, na což už si děti také přivykly a často jim během činnosti bliknou oči a zašeptají: *“Já ti to potom řeknu, jo?”*

PROVEDENÍ

1. DEN - INZERÁT

Motivace: Inzerát napsaný na dveřích třídy (Obrázek 1)

1. Inzerát

Diskuze, vysvětlování: Co to znamená? Proč lidé píší inzerát? Kdo ho mohl napsat?

Proč ho napsal? Co znamenají některá slova?

2. Pan Klobouk má starosti

Vyprávění, práce s rekvizitou: Pan Klobouk nám vypráví svůj příběh. (Práce s básní J.Žáčka)

3. Kouzelné hlavy

Pohybová hra: Děti se pohybují po třídě podle hry na piano (pomalu/rychle, dupání/chůze po špičkách, skákání...), když učitelka přestane hrát, rychle si sednou na zem, schoulí se do klubíčka a přikryjí se šátkem. Učitelka děti začaruje: "Čáry, máry, pod kočáry, ať se ze všech dětí stanou veselé/smutné/chytré/němé/hádavé...hlavy, ted!"

Děti se chvíli po prostoru pohybují dle zadání, pak se opět schovají pod šátek a učitelka je promění zpět.

Reflexe: Kterou hlavou mě bavilo být nejvíce? Bylo pro mne těžké nějakou zahrát?

Jakou? Půjde mi hra lépe, když ji zítra budeme hrát znovu?

4. Jak vypadá moje tělo?

Cíl: spolupráce

Výtvarná činnost: Obkreslujeme se navzájem ve dvojici na velký arch papíru.

Reflexe: Bylo těžké se obkreslovat navzájem? Lechtalo to? Bylo to někomu nepříjemné? Byla to zábava?

Škála názorů: Pro koho to bylo těžké, stoupne si k oknu, pro koho to bylo snadné, stoupne si k lavičce.

Pobyt venku:

Hledáme inzeráty po cestě do parku i v něm. Žádný nenalézáme, ale vzpomínáme, že jsme již několikrát četli inzeráty o ztracených psech.

Reflexe U: Obkreslování se ve dvojicích se opravdu povedlo, pouze dvěma dětem bylo nepříjemné obkreslování od spolužáka, a proto jsme se obkreslily já s kolegyní.

2. DEN - JAK VYPADÁM?

1. Komunitní kruh

Co jsme včera zažili? Kdo k nám přicestoval z jiné planety? Proč?

2. Kouzelné hlavy

Pohybová hra, charakterizace: Na přání dětí ji hrajeme bez šátků, pro urychlení již nepoužíváme celé zaklínadlo, ale pouze jeho poslední část: "Proměňte se ve veselé hlavy, teď!"

Poznámka: S tímto zaklínadlem pracujeme téměř denně po celý rok, proto mnohdy používáme jen jeho poslední část. Tento postup navrhly a zkoušely samy děti, proto této větě rozumí a chápou ji jako zaklínadlo.

Reflexe: Kterou hlavu pro mne bylo těžké zahrát?

3. Naše tělo - oblečení

Výtvarná činnost: Fixou obtahujeme obrys (sebe samých), který nám včera vytvořil kamarád, následně jej vymalováváme temperami. Každý si maluje takové oblečení, které se mu líbí. Také si malujeme obličej a výraz, který sami chceme.

Realizace: Ve třídě nemáme dostatečný prostor ani materiální vybavení pro to, aby činnost dělaly všechny děti najednou, proto se už od rána děti střídají u stolečků, kde mají připravené barvy a fixy. Postup si spontánně předávají mezi sebou, mnohým dětem jsem ani nemusela vysvětlovat.

Reflexe: Individuální (během převlékání v šatně a při pobytu venku)

Poznámka: V tento den jsme odpoledne pořádali Jarní piknik, na kterém jsme s dětmi vystupovali, proto jsme další část řízené činnosti věnovali opakování písní a vysvětlováním si, co nás dnes čeká a jaký je plán dne. Také jsme slavili narozeniny jednoho děvčátka.

Reflexe U: Velmi hezké bylo, že si děti pracovní postup předávaly mezi sebou. Kvůli oslavě narozenin a přípravě na odpolední vystoupení jsme stihli méně činností.

3. DEN - JAKÝ JSEM?

Vzhledem k překrásnému počasí jsme program realizovali venku v parku (velký lesopark).

1. Komunitní kruh

Reflexe Jarního pikniku: Jak se mi líbil včerejší piknik s rodiči? Co se mi líbilo? Které jídlo mi chutnalo? Jakou akci venku bychom ještě s rodiči mohli uspořádat?

2. Jaký jsem?

Cíl: rozvoj schopnosti ocenit sám sebe

Dáváme si jednotlivě si Pana Klobouka na hlavu a říkáme mu, jaký jsem, jaká jsem hlava, v čem jsem šikovný, v čem jsem výjimečný? Co umím? Co rád dělám?

4. Jak bychom mohli Panu Kloboukovi pomoci?

Diskuze, metoda heuristická (pokračování této metody při následující činnosti)

5. Stavba usměvavé hlavy z přírodnin

Cíl: řešení problému, spolupráce

Pracovní činnosti: Děti pracují ve skupinkách, které si spontánně utvořily.

Reflexe: Jak se nám stavba povedla? Vypadá hlava, že se směje? Z čeho jsme ji postavili? Bylo to těžké? Bylo snadné se domluvit?

Reflexe U: Program v parku jsme, vzhledem k počasí, tento rok dělali poprvé. Děti byly méně soustředěné, proto jsem další naplánované činnosti vynechala. Velice se povedla spolupráce a nápaditost při stavbě hlav z přírodnin. Jedna holčička chtěla, aby Pan Klobouk nebyl smutný, a tak mu natrhala květiny (Obrázek 2)

4. DEN - JACÍ JSOU MOJI KAMARÁDI?

1. Diskuze: Jak pomůžeme panu Kloboukovi?

Metoda heuristická, diskuze:

Návrhy dětí, vše hned zkusíme a konzultujeme s panem kloboukem:

Půjde umýt permanentním fixem namalovaný obličej?

Když obličej přemalujeme, bude hlava vypadat lépe?

Nepomohlo by namalovat jiný obličej?

(Pan Klobouk už nechce balonkovou hlavu, má strach, že by se znovu mračila. Naše hlavy také nechce, protože se mu nelíbí, že my si pokrývky hlavy sundáváme v budovách, při koupání, spaní...On chce na své hlavě sedět pořád. Jeden chlapec navrhl, že bychom ho mohli vzít s sebou při dalším cestování, že třeba narazíme na nějakou hlavu, která by se mu líbila. Vysvětlujeme Panu Kloboukovi jakým způsobem cestujeme, a že musíme počkat na pohled od Berušky.)

2. Sportovní hlavy

Cvičení: Pomocí kouzla se děti proměnily v chytré, sportovní hlavy. Nabídla jsem jim různé sportovní pomůcky a ony měly za úkol spolupracovat spolu a postavit si překážkovou dráhu.

3. Jaký jsem II ?

Cíl: rozvoj schopnosti ocenit druhé

Stejně jako předchozí den posíláme klobouk po kruhu. Ten, kdo jej drží, nic neříká, ale ostatní (kamarádi, spolužáci) mluví o tom, co na něm mají rádi, čím je kdy potěšil, na co si s ním rádi hrají...

4. Klobouk pro každého

Cíl: uvědomění si své hodnoty

Výtvarná činnost: Pan Klobouk zjistil, že jsme třída plná chytrých a veselých hlav, a proto nám přičaroval svoje papírové kamarády, pro každé dítě jednoho. Děti mají na výběr mezi hnědým a černým kloboukem, který si následně mohou vyzdobit, jak chtějí např. kresbou, polepení (Obrázek 3). Nakonec si každý svůj klobouk přilepí na svůj portrét (Obrázek 4) a celou třídu vyvěsíme na nástěnku.

Pobyt venku

Hledání v parku: co všechno může být klobouk a pro koho? Zkousíme nosit na hlavě různé "klobouky."

Reflexe U: Diskuze byla dlouhá, děti byly hodně aktivní a neustále něco vymýšlely. Mám radost, že jednoho chlapce napadlo vzít Pana Klobouka na cesty, příští týden na to navážeme. V parku jsme si užili legraci při nošení různých klobouků. Zakončení týdně tím, že každý dostal svůj klobouk, děti přivítaly nadšeně. Chybějící děti si klobouk následující týden chtěly také dodělat a nalepit. Rodiče jsou nadšení, aktivně se zajímají, co děláme za program a jestli informace na obrázcích vymýšlely děti. Ze šatny se často ozývá smích, záměrně jsme totiž některé dětské formulace ponechali bez korektury.

5. DEN - VELIKONOČNÍ OSTROV

1. Pohled od Berušky

Motivace: Ráno nám přišel pohled od Berušky (Obrázek 5 - vpravo nahoře), na němž stálo:

Moji milí kamarádi,

jssem na Velikonočním ostrově. Na nic nečekejte a přicestujte za mnou, potřebuji vás tu!

Vaše Beruška

Nejprve si prohlížíme připravené fotky Velikonočního ostrova a povídáme si o tom, co na nich vidíme. Také si ukazujeme ostrov na naší mapě světa.

2. Návštěva Velikonočního ostrova

Kouzelné říkadlo nás přeneslo na Velikonoční ostrov, který jsme hned začali prozkoumávat. Zjistili jsme, že sochy na ostrově nemají obličej.

3. Sochy bez obličejů

Cíl: Uvědomování si emocí, schopnost je pojmenovat

Metoda heuristická: Co uděláme se sochami bez obličejů? Namalujeme je!

Výtvarná činnost: Každý si z pytlíčku vytáhne jednu kartičku, na které je namalovaný obličej (smutný, veselý, rozzlobený) a výraz překreslíme na papírový talíř, který poté přilepíme oboustrannou lepicí páskou k sochám.

Diskuze: Povídáme si o tom, kdy cítíme smutek a další emoce, a jak u toho vypadáme.

4. Kouzelné hlavy

Pohybová hra

Reflexe: Kterou hlavu mě bavilo hrát? Která hlava mě rozesmála?

5. Výměna hlav

Výtvarný pokus: Nápad dětí z předchozích diskuzí. Vyměňujeme si hlavy na fotografiích (Obrázek 5). Děti si mohou vybrat, s kým si hlavu vymění.

Uklidnění: Je to jen legrace, hlavy si vyměňujeme jen na obrázku.

Reflexe: Jak vypadám? Je to legrační?

Reflexe U: Hodně jsme se nasmáli při výměně hlav na fotografiích. Při přemísťování zpět do ČR mi došlo, že nestihnu zpět odklidit sochy, podle původního plánu měly zůstat ve vedlejší místnosti za plentou, jenže do té místnosti se nevešly, a tak jsme je s dětmi vynesly. Nakonec jsme z toho ale měli legraci, protože teď to vypadá, že někdo sochy z ostrova "ukradl." Bude to večer ve zprávách? Děti sdílejí příběh s rodiči a já jim mezi dveřmi vysvětluji, co se stalo. Jeden chlapec se bál při výměně hlav na obrázku, že mu zůstane hlava kamarádky, ale nechal se snadno uklidnit.

6. DEN - KLOBOUKOVÁ ZEMĚ

Ranní hry: Malování ostrova temperami

Výtvarná činnost: Na stole je připravena velká čtvrtka s obrysem Velikonočního ostrova a vedle ní leží vytištěný obrázek mapy, podle kterého mají děti správně ostrov a moře vybarvit. Na vedlejším stolečku jsou připraveny ruličky od toaletního papíru, ze kterých je možné pomalováním vyrobit sochu.

1. Klobouková země

Improvizace, práce s fantazií: Přemístili jsme se do země plné klobouků a čepic různých tvarů. Rozhlížíme se, popisujeme, co vidíme a slyšíme.

2. Jaký je?

Charakterizace: Přinášíme všechny klobouky a čepice do kruhu, nasazujeme si je na hlavu a vymýšlíme, jaký klobouk či čepice asi je a jaká je hlava, která ho nosí, jak se chová? Co říká? (Obrázek 6 a 7)

3. PH: Kouzelné hlavy

4. Reflexe

Kterou hlavou by mě bavilo být a proč?

Reflexe U: Děti byly při návštěvě Kloboukové země opravdu nadšené. Charakterizace jim napoprvé moc nešla. Zkusíme ji i následující den.

7. DEN - PRODEJNA HLAV

1. Jaký je? Jaká je hlava?

Charakterizace: Jaký je klobouk, který mám na hlavě, a jaká je moje hlava? (Možnost výběru - buď děti zůstanou samy sebou a řeknou, jaká jsou hlava, nebo se promění v nějakou hlavu podle klobouku, který si nasadí)

2. Den v Kloboukové zemi

Narativní pantomima:

Páni a paní Kloboukové právě spí, protože je noc. Usmívají se, protože se jim zdá krásný sen o usměvavých hlavách. Také trochu chrápou. Začíná svítat, je ráno a klobouci otevřou oči, zamrkají, posadí se, protáhnou se a vyskočí z postele. Udělají pět dřepů, aby si procvičily tělo. Obléknou si hlavu, vyčistí si zuby, učešou se a nasnídají se. Poté odemknou dveře svých domů, vyjdou ven a zase zamknou. Vyjdou do ulic, kde jich je opravdu hodně, proto chodí pomalu. Navzájem si podávají ruce a říkají: *“Dobrý den.”*

Každý jde do své práce. Každý má jinou práci. (Ptám se jednotlivých dětí, jakou dělají práci)

Po práci se přátelé klobouci setkají a jdou spolu na procházku do parku, tam si udělají piknik. Co jim nejvíce chutná? *(Prostor pro vymyšlení jídel)*

Také si moc rádi společně zpívají Ťap, Ťap...

A už je večer. Podají si ruce na rozloučenou, řeknou: *“Na shledanou,”* a každý jde do svého domu. Odemkne dveře, vstoupí a zamkne za sebou. Každý si lehne do své postele.

Tak vypadají dny v Kloboukové zemi. Tak si je představuji já.

Nebo si je představujete jinak? Jak? Kdo to zkusí?

3. Prodejna hlav

Hra v roli, výměna rolí: Na přání dětí. V předchozích dnech si přály navštívit prodejnu hlav a vidět, jak to v ní vypadá.

Hrajeme scénku z obchodu, při které se Pan Klobouk snaží reklamovat smutnou hlavu, ale prodavač již veselé hlavy nemá, jak to vymyslí? Co mu poradí?. Střídání rolí. Máme připravených více pokladen a míst na hraní, aby se děti rychleji střídaly a nebylo pro ně čekání příliš dlouhé.

4. Co si myslel prodavač?

Vnitřní hlasy: Posíláme si po kruhu pokladnu, ten, kdo ji drží se proměňuje v prodavače. Kdo chce, může říci, co si prodavač myslel, když přišel klobouk reklamovat hlavu a prodavač již v obchodě neměl veselou.

5. Klobouková honička

Pohybová hra, Štronzo: Inspirace hrou Na Mrazíka. Honící se snaží ostatním sebrat klobouk nebo čepici z hlavy. Kdo nemá pokrývku hlavy, z toho se stane socha a je zachráněn až tehdy, kdy mu někdo jiný nasadí na hlavu čepici.

Reflexe U: Děti chtěly vymýšlet narativní pantomimu, ale moc se to nepodařilo. Naopak hra na prodejnu hlav se opravdu povedla, děti byly aktivní. Dnes se charakterizace již dařila, děti již pochopily princip.

8. DEN - ČÍM NĚKOMU ZLEPŠÍME NÁLADU?

1. Cesta do Kloboukové země

2. Prodejna hlav

Hra v roli, výměna rolí: Opakujeme stejné scénky jako předchozí den. Děti jsou již lépe připravené a uvolněnější.

3. Klobouková honička

4. Cesta do Česka (do naší školky)

Přemísťujeme se zpět do České republiky a bereme s sebou klobouky a čepice, které by chtěly hlavu - sochu. Dáváme pozor, aby tyto pokrývky hlavy byly s námi v kruhu, jinak by se nepřemístily.

5. Velikonoční ostrov

Doprostřed kruhu, ve kterém sedíme, jsem položila velkou čtvrtku s "mapou" Velikonočního ostrova. Děti měly po celou dobu projektu malou mapku vyvěšenou na magnetické tabuli, na které vždy máme obrázky a fotky spojené s aktuálním tématem. Malou mapku tedy znají. Ptám se dětí, které předchozí rána nemalovali, co je na velké čtvrtce namalováno. Poté si ukazujeme malou mapku a porovnáváme, jestli jsou obrázky stejné. Když si oba obrázky dostatečně prohlédneme, každý, kdo si namaloval sochu, si ji může postavit na mapu ostrova. Zjišťujeme, že sochy v reálu stojí kolem dokola ostrova. Proč?

Dětem se nejvíce líbí představa, že sochy ostrov hlídají. Také přemýšlí o tom, jestli sochy v noci neožívají a nepovídají si, nebo si snad hrají? Diskuzi ukončujeme myšlenkou, že vše kolem nás může být kouzelné.

Přemísťujeme se na ostrov a vezeme s sebou Kloboukovy kamarády i sochy, které potřebujeme na ostrov vrátit.

6. Jakou hlavu chceš?

Ocitáme se na ostrově a myslíme si, že sochy mají radost, že jsou zpět doma a že možná budou svým kamarádům tady na ostrově vyprávět, jak to vypadá v české školce, jaké tam jsou děti, jakou řečí se tam mluví...

Nyní, když už je vše v pořádku, bereme si jednotlivé klobouky a čepice a ptáme se jich, na které soše by chtěly být, jakou hlavu by si přály. Děti se neptám, nechávám je, aby se zeptaly šeptem, chvíli poslouchaly, a pak samy vybraly sochu, na kterou klobouk umístí (Obrázek 8 a 9)

7. Čím můžeme někomu zlepšit náladu?

Cíl: rozvoj prosociálního chování

Diskuze: Necháváme sochy a klobouky, aby se mohly spolu seznámit a popovídat si, a jdeme si sednout ke stolečku, kde si povídáme. Jsou lidé na zemi a jejich hlavy jen smutné, nebo jen veselé? Přicházíme na to, že obvykle jsme veselí, ale někdy můžeme být i smutní. Kdy jsme smutní nebo rozzlobení, co to způsobí? Má to vždy příčinu, nebo někdy máme zkrátka smutný den a ani nevíme proč? Jaké při tom máme pocity, jak nám je?

Můžeme pomoci kamarádovi, když je smutný? Jak mu můžeme zlepšit náladu?

Návrhy dětí: dát bonbon, sladkost, vyrobit dárek, dát květinu, pohladit, pomazlit, říci to paní učitelce, zazpívat si, hrát si...

Celou diskuzi ukončujeme velice pěkně. Vymýšlíme, čím můžeme zvednout náladu jednotlivým dětem, čímž prokazujeme znalost a přátelství jednotlivým dětem. Děti jsou nadšené a usmívají se, když slyší, že ostatní kamarádi ví, čím je potěšit.

8. Zpět doma beze soch

Přemístili jsme se zpět do školky a zjistili jsme, že to, že jsem neseděli v kruhu se sochami pomohlo a sochy zůstaly na svém ostrově. Máme z toho radost, pomohli jsme Panu Kloboukovi, vrátili sochy zpět domů a ještě jsme si parádně pohráli.

Reflexe U: Závěr celého projektu se vydařil. Program byl opravdu dlouhý, přesto děti vydržely být aktivní. Při prokazování znalosti dětí (čím jim můžeme zlepšit náladu) bylo vidět, že konkrétní děti jsou velmi potěšené, když zbytek třídy ví, čím je potěšit.

HODNOCENÍ

REFLEXE PROJEKTU OČIMA DĚTÍ

“Jo, opravdu jsem si to skvěle užila.”

“A že se nám to povedlo, vid’?”

“Mě bavilo být prodavač.”

To a mnohé další děti pronášely, když jsme společně hodnotili dvoutýdenní projekt. Byly velmi spokojené, pravidelně vyprávěly pokračování rodičům. Jediné, co vytkly, bylo, že by chtěly častěji realizovat program venku, což bohužel zatím nedovoluje počasí.

REFLEXE PROJEKTU UČITELKOU

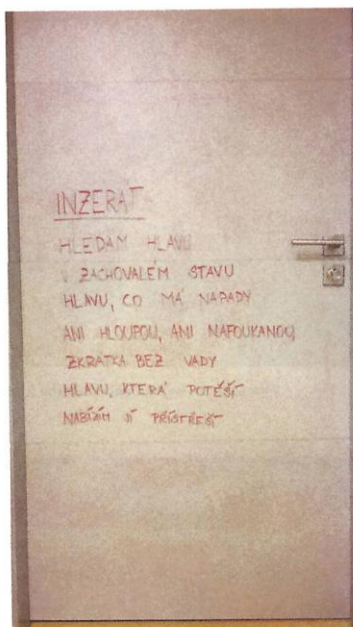
Jsem s realizací projektu spokojená. Vyvolával reakce nejen u dětí, ale i u rodičů, druhé třídy a dokonce i ostatních kolegyň. Činnosti se dařily, děti byly aktivní, zapojovaly se a vymýšlely, dokonce chodily i s nápady z domova, to učitelku vždy potěší a podpoří v její práci. Během projektu jsem se hodně zaměřovala na metody a techniky tvořivé dramatiky, proto jsme tělesný rozvoj kompenzovali dlouhými vycházkami a hudební výchovu tradičně z části plníme zpěvem při cestě do parku. Na rytmické činnosti je kolegyně zaměřená dalších 14 dní.

Zapojení rodičů:

1. Měli za úkol s dětmi zjistit, zda-li na naší planetě **existuje Klobouková země**
2. Výroky jejich dětí, které byly napsané na obrázku jejich těla, vnímali velmi pozitivně, chodili se nás ptát a s dojetím říkali: *“To je celý on.”*
3. **Návrh:** Pokud by byla větší časová dotace, pak bychom mohli rodiče pozvat k nám do školky a povídat si o jejich **povolání** a o tom, jaké hlavy jsou. Vzhledem k tomu, že většina našich rodičů učí na univerzitě, asi by museli být konkrétnější a vysvětlit nám, jaký předmět učí, o co se zajímají, jak vypadá jejich den v práci. Také bychom se jich zeptali, kdy jsou smutní a kdy veselí. Ví to jejich děti?
4. **Návrh:** Blízko Domažlic (více než hodina cesty) existuje pomník připomínající bitvu **u Domažlic** (1431), který se jmenuje **Klobouk** a i tak vypadá (Obrázek 10). Bylo by hezké jet vlakem a k tomuto místu společně dojet a něco si o něm povědět.

5. Návrh: V Plzni máme překrásné **muzeum loutek**, jde o další místo, které by se dalo společně s rodiči navštívit.

OBRÁZKY



Obrázek 1 - Báseň Jiřího Žáčka



Obrázek 2 - Květiny pro pana Klobouka, aby nebyl smutný



Obrázek 3 - Vyzdobení vlastního klobouku



Obrázek 4 - Chlapec si lepí klobouk na vlastní portrét



Obrázek 5 - Nástěnka, na které je pohled z Velikonočních ostrovů od Berušky



Obrázek 6 - Charakterizace

Obrázek 7 - Charakterizace



Obrázek 8 - Řešení problému na Velikonočním ostrově



Obrázek 9 - Řešení problému na Velikonočním ostrově



Obrázek 10 - Gloriet Kloubouk u obce Kout na Šumavě

Příloha C - Torranceho figurální test tvořivého myšlení

T-59/slov.

TORRANCEHO FIGURÁLNY TEST TVORIVÉHO MYSLENIA

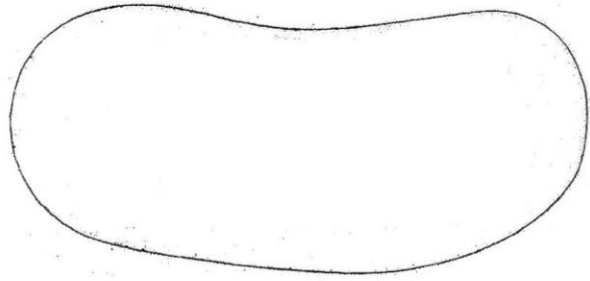
Testovací zošit

Meno: Vek:

Škola: Trieda:

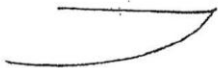
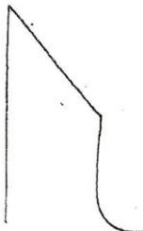

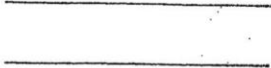
Dátum nar.: Dátum skúšania:


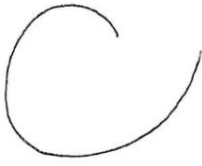
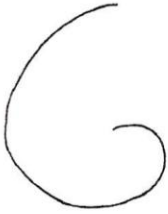


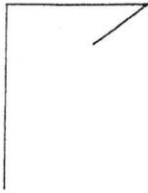
© Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., Bratislava, 1984



2. úloha: NEÚPLNE FIGÚRY

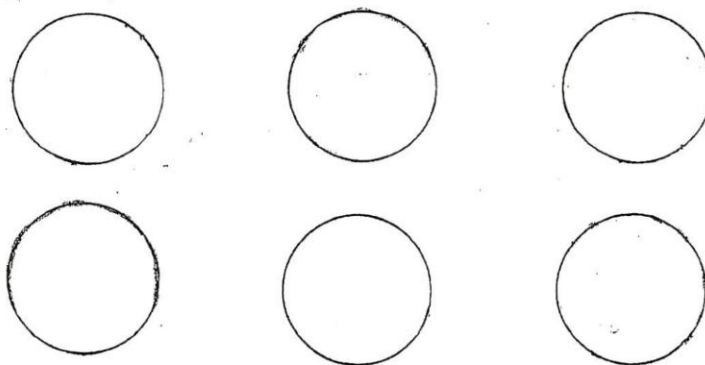
Pridaním čiar k neúplným figúram na tejto a nasledujúcej strane môžete z načrtnutých tvarov vytvoriť zaujímavé predmety alebo obrázky. Opäť sa pokúste vymyslieť taký predmet alebo obrázok, ktorý by nikto iný nevymyslel. Doplníte a rozvíjate Vašu prvú predstavu a pokúste sa pridaním čiar vytvoriť čo najúplnejší a najzaujímavejší obrázok. Vymyslíte pre každú kresbu zaujímavý názov a napíšete ho na spodok rámečka

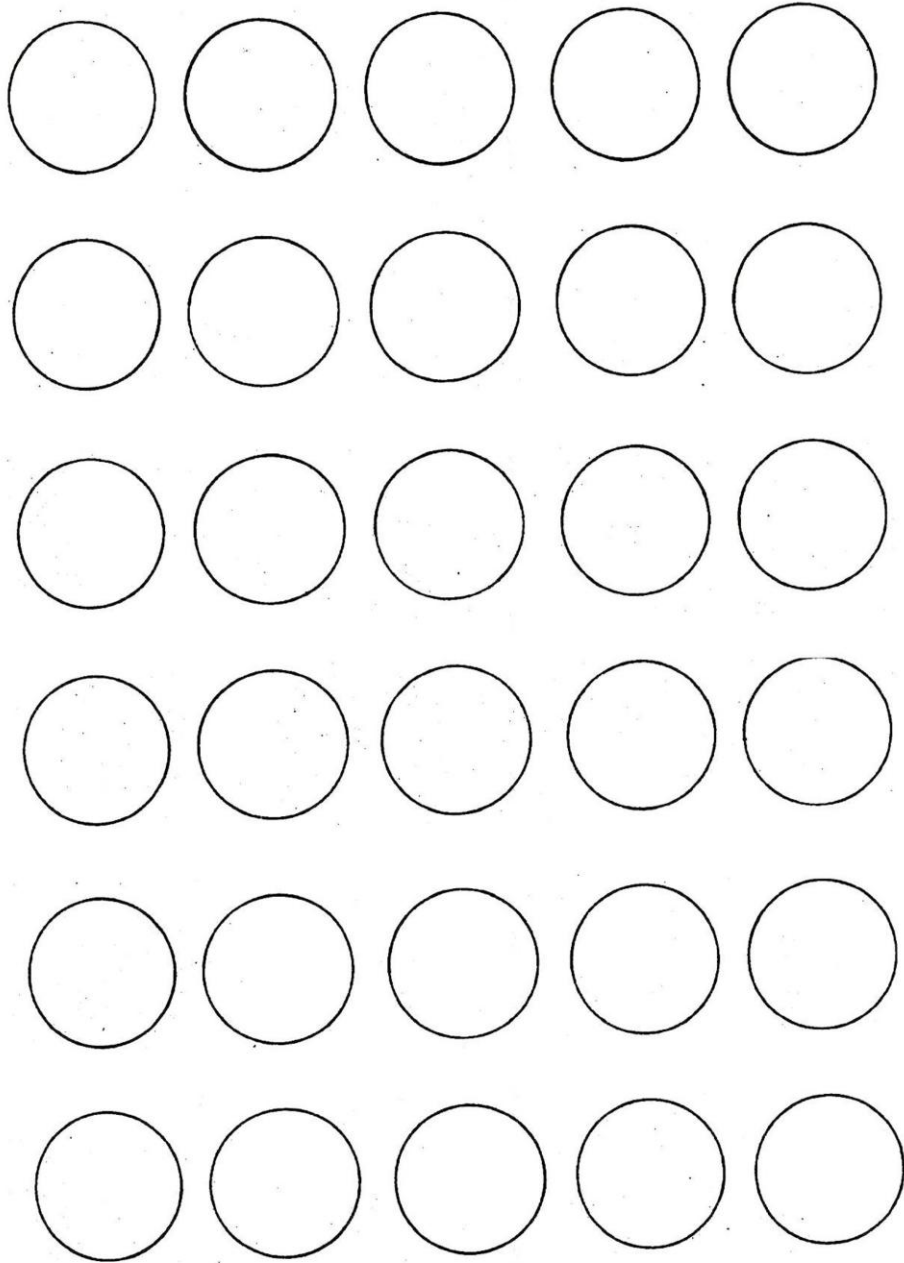
 <p>1. _____</p>	 <p>2. _____</p>
 <p>3. _____</p>	 <p>4. _____</p>

 <p>5. _____</p>	 <p>6. _____</p>
 <p>7. _____</p>	 <p>8. _____</p>
 <p>9. _____</p>	 <p>10. _____</p>

3. úloha: KRUHY

V nasledujúcich desiatich minútach uvidíte, koľko predmetov a obrázkov môžete vytvoriť z kruhov na tejto a nasledujúcej strane. Kruhy majú byť hlavnou časťou všetkého, čo vytvoríte. Ceruzkou prikreslite ku kruhom čiary tak, aby ste vytvorili obrázok. Pokúste sa vymyslieť také veci, ktoré by nikto okrem Vás nevymyslel. Môžete kresliť medzi kruhy, do nich aj mimo nich. Vytvorte toľko rôznych obrázkov, koľko dokážete a do každého vložte čo najviac nápadov. Nech znázornia čo najzaujímavejší výjav. Pod obrázky napíšte ich pomenovanie.





Příloha D - Urbanův figurální test tvořivého myšlení

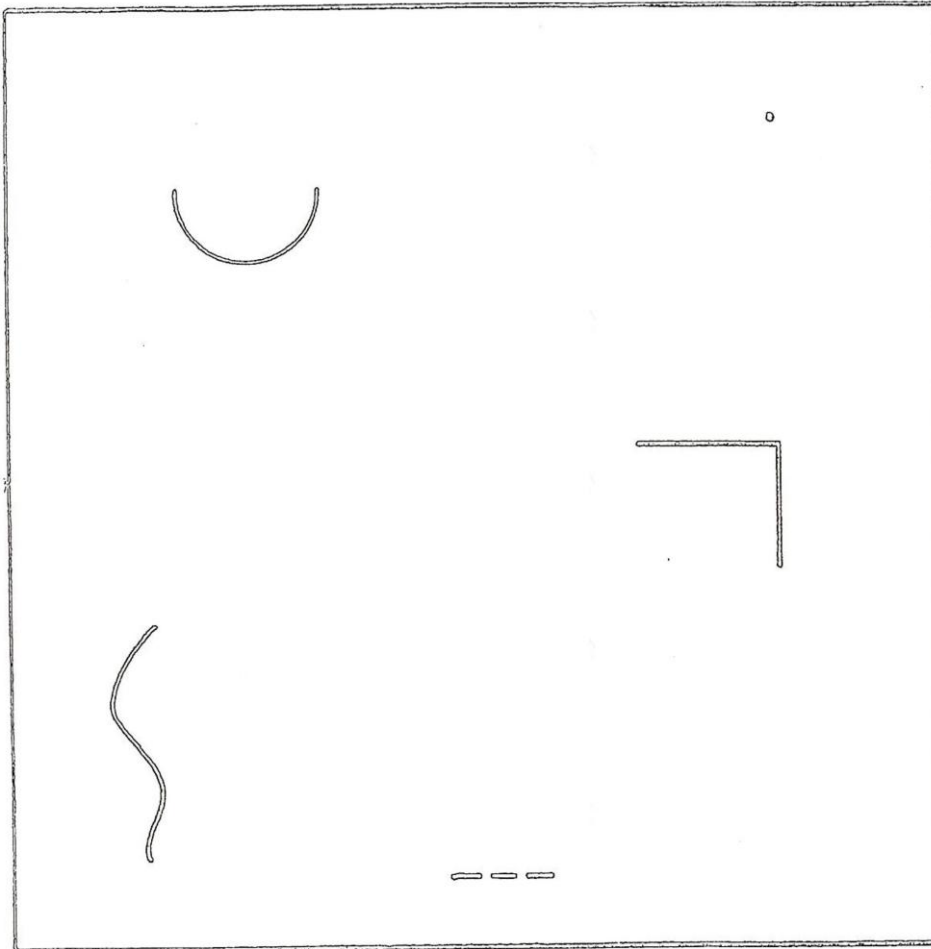
URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

Testovací sešit

Jméno:..... Věk:.....

Škola:..... Třída:.....

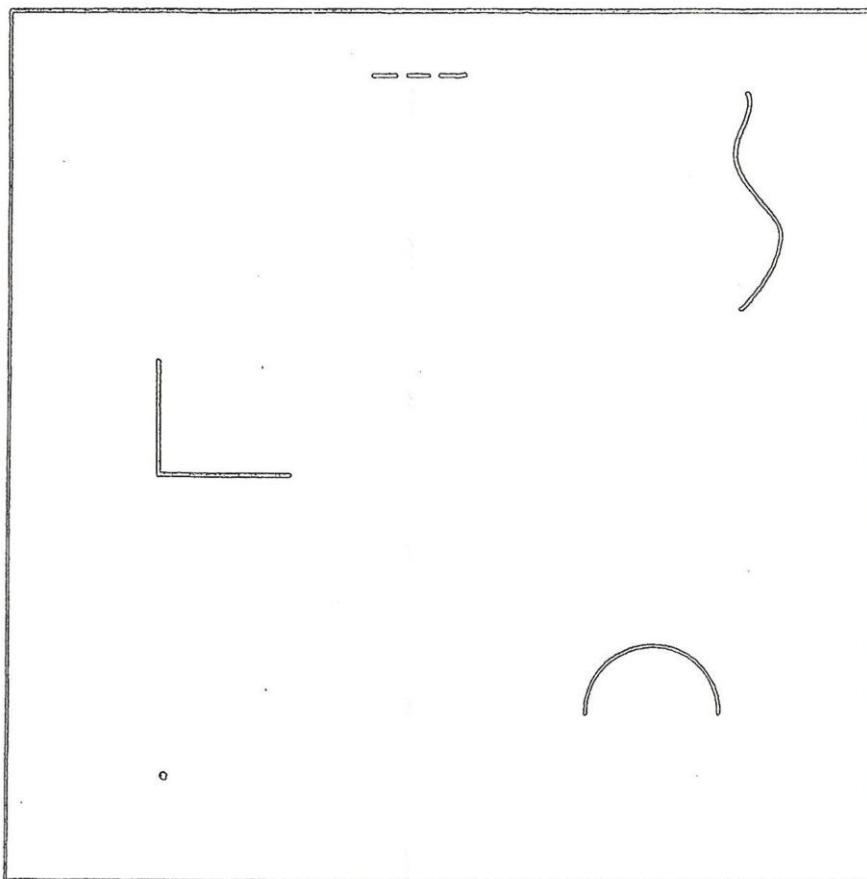
Datum narození:..... Datum testování:.....



B

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)
TESTOVÝ ARCH

T - 253



© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

Příloha E - Rozhovor z případové studie

Rozhovor – v případové studii

Další výzkumnou metodou v případové studii byl rozhovor s učitelkou, která využívá ve třídě mateřské školy prvky, metody a techniky tvořivé dramatiky. V tabulce č. 1 dokladujeme rozhovor jako detailní zkoumání.

Tabulka 01 - Rozhovor

Otázka	Odpověď učitelky
Kde a kdy nejvíce využíváte tvořivou dramatiku?	<i>Nejvíce při řízené činnosti. Tam jdu konkrétně po technikách a metodách, ale mám pocit, že prvky tvořivé dramatiky by měly prostupovat celým dnem v MŠ. Děti se tím lépe namotivují, lépe se sžijí s tématem, lépe se jim učí nové téma a jsou celkově více nadšené. Přinesou třeba knížky z domova, protože tím tématem žijí. Když nás provází prvky tvořivé dramatiky celý den, tak je to efektivnější. A děti vstupují do rolí právě v okamžiku ohraničené činnosti. A to v činnosti řízené neboli v hlavní činnosti. To mi přijde dobré proto, aby se cítily bezpečně. A když jsou děti maličké, tak potřebují mít tuto činnost ohraničenou. Příběhem žijeme celý týden, ale do rolí vstupujeme pouze v tuto řízenou chvíli. Máme jistotu bezpečí, protože začátek a konec je vždycky stejný.</i>
Jaké metody a techniky nejvíce využíváte a dětem jdou?	<i>Děti v mé třídě mají nejvíce rády právě vstupování do rolí a improvizaci. V improvizaci se nejvíce zasmějí. Při zátěžových situacích určitě využíváme brainstorming.</i>
Jak často jako učitelka vstupujete do jiné role?	<i>Já bych řekla, že při každé činnosti. Stále se vracím k tomu ohraničení a bezpečí. Děti mně samotné vnímají, kdy jsem za paní učitelku a kdy za jinou postavu. Jako třeba za indiánskou babičku nebo afrického šamana. Doopravdy se vši vážností vstupujeme do rolí při řízené činnosti. Dospěli jsme k tomu praxí a zkušenostmi, že doopravdy některé děti jsou citlivější a bály se, kdy to ještě je a není doopravdy. Proto to striktně oddělujeme. Při vstupu do rolí využívám kostým, aby děti věděly, kdy jsem a kdy nejsem paní</i>

	<i>učitelka. Samotné mně to pomáhá ten den mít pěkně strukturovaný.</i>
Využíváte rekvizitu? Pokud ano, tak nejvíce jakou?	<i>Ano, využíváme. Jak jsem hovořila o řízené činnosti, tak hlavně při této chvílce. I já sama jako učitelka mám na sobě kostým nebo nějaký předmět vedle sebe. Mám pocit, že využívám jak látky, tak celkově co mi přijde pod ruku. Jako rekvizita se dá využít cokoliv. Takže přírodniny, hračky, obrázek, zmačkaný papír a další věci. Já osobně tématem, co chystám pro děti, žiju dopředu. Samotnou mně předměty ťuknou, že ho vezmu a využiji ho při tvořivé dramatičce v MŠ. Někdy si je záměrně i nezáměrně vyberu.</i>
Zapojujete na konci činnosti děti do reflexe?	<i>Ano, určitě. Na konci činnosti dáváme reflexi. Reflexe by měla probíhat po každé metodě tvořivé dramatičce, ale dle časového shonu dne bych nebyla schopna to stihnout. Moje děti jsou zvyklé hodně diskutovat, a právě k tomu potřebuji ten čas. Proto na konci všech činností děláme reflexi, buď to se každý vyjádří nebo formou "teploměru". Také při vycházce si děláme reflexi celého dne. Dávám určité otázky, co se líbilo, nelíbilo, zda činnost byla příjemná či nepříjemná i formou hlasování.</i>

Komentář: Z rozhovoru s paní učitelkou lze snadno rozpoznat, že tvořivou dramatičce dokáže plně a hodnotně aplikovat v praxi. Popisuje, že ji nejvíce využívá v řízených činnostech s dětmi a zároveň sama vstupuje do rolí a využívá jakékoliv rekvizity. Zmínila metody, které s dětmi nejvíce uplatňuje a tím je hra v roli a improvizace. Obě tyto metody podporují děti v rozvoji tvořivosti. Paní učitelka si uvědomuje, že při dramatických činnostech je nejdůležitější pro děti ohraničení vstupu do rolí a pocit bezpečí. Při zakončení činností využívá reflexi, která by neměla nikdy chybět. Na základě odpovědí je vidět, že paní učitelka tvořivou dramatičkou žije a dokáže dávat dětem do života tímto způsobem nevšední zážitky a impulzy k rozvoji kreativity.

Záznam z pozorování

Datum: 2.5.2019

Vyučující: Zuzana Nozarová

Škola: MŠ kardinála Berana Plzeň

Počet dětí: 14

Věková skupina dětí: 3-6

Pomůcky:

Cíl činnosti: Rozvoj improvizace

Básnička J. Žáčka Kloboukovy trampoty
Prodejna hlav - balonky jako hlavy, pokladna, oblek pro prodavače
Klobouk. země - různé druhy čepic a klobouků (počet větší než počet D ve třídě)

Čas	Záznam - průběh činností učitelky, dětí, postřehy, dotazy, poznámky	Metody a techniky TD
7:00 - 8:30	<p>Ranní hry</p> <p>Nabídka úkolů na stole - jednotažka (klobouk s květinou), vymalovánka (pan Tau), grafomotorické cvičení (různé tvary a čárky dokreslované do pletené zimní čepice)</p> <p>Nabídka skládaček na stole - barvy, zvířata</p> <p>Hra na prodavače prodávajícího zamračené oblečení (<i>námět přichází od dětí, je zřejmě reakcí na činnost předchozího dne, kdy v rámci ŘČ hrály na prodejnu hlav a reklamaci zamračené hlavy</i>) děti se hodně smějí vymýšlejí další variace a hlouposti</p> <p>Stavba kolejí a vlakových stanic (<i>dohadování o mašiny a vagonky, chlapani se nakonec domlouvají, že budou mít všichni stejně, rozpočítávají hračky</i>)</p> <p>Hra na kočky a páníčky - děti se rozdělují na kočky a jejich páníčky, staví domečky a úkryty, chodí po třídě "na procházku", jedna holčička přichází s nápadem, že je kouzelná kočka, která umí létat, ostatní se připojují, během chvíle si celá skupina hraje na kouzelné draky, kteří se bojí lidí a schovávají se před dospělými</p>	<p>Hra v roli + Improvizace</p> <p>Řešení konfliktu</p> <p>Fantazie + Improvizace</p>
8:30	Úklid hraček na písničku Beruško, půjč mi tečku (třída Berušek)	
8:40		

8:45	TV - Klokan - overball mezi koleny, skákání snožmo - Rak - overball na břicho, lezení pozadu	Hlasové cvičení
	Říkanka pro mytí rukou: U: Jak si ji dnes řekneme?	
8:47	D: Rychle a sekaně/ Pomalu/ Potichu U: Dobře, potichu, pomalu a sekaně	
9:05	Svačinka - D si vše připravují samy, talířky rozdává služba, hrneček	
9:10	s mlékem si ke stolu odnese každý sám, talíře s chlebem a ovocem rozdá vyvolané dítě.	Hlasové cvičení
	Rituály v kruhu (básnička, den v týdnu, počasí...)	
9:20	Přemístění do Kloboukové země (motivace básní od Jiřího Žáčka - Kloboukovy trampoty, část básně našly děti v pondělí napsanou na dveřích třídy), "Abraka dabra leť, přenes nás do Kloboukové země hned." Všichni, kteří se chtějí přemístit, musí sedět v kruhu, mít zavřené oči a schovanou hlavu. Děti se potichu rozhlížejí, všude kolem jsou poházené klobouky a čepice. Všechny je sesbírají a nanosí doprostřed kruhu, u kterého sedí. Charakterizace - Jaký je klobouk? Jakou nosí hlavu?	Charakterizace Narativní pantomima Pantomima
9:28	Den v Kloboukové zemi (U čte připravené vyprávění) - všechny D zapojeny - vymýšlí zaměstnání, které jejich klobouk vykonává - nejprve předvádějí, poté i pojmenují - vymýšlejí oblíbená jídla Klobouků (i neexistující - např. žízalová limonáda)	Narativní pantomima Hra v roli +
9:35	- zpívají písničku o dešti	Improvizace
	D vymýšlejí povídání k narativní pantomimě (všechny děti to moc chtějí dělat, zkouší to dvě, moc jim to nejde)	
9:45	Prodejna hlav - role: prodavač, Pan Klobouk Hlavy jsou vyrobeny z balonků a pověšeny kuličky na provázku, prodavači mají pokladnu. Děti hrají scénku na motivy básničky - Klobouk se snaží vátit hlavu, která se stále mračí, prodavač ji nemůže přijmout, protože usměvavé hlavy jsou již vyprodané.	Zveřejňování myšlenek
9:50	D si po kruhu posílají klobouk, pokladnu a hlavu/balonek a snaží se popsat myšlenky jednotlivých postav příběhu.	
	PH: Klobouková honička - obměna Mrazíka - všechny D mají na	Reflexe

9:55	<p>hlavě čepici, ten, kdo honí, se je snaží sundat. D bez čepice musí ztuhnout a počkat než ho někdo zachrání nasazením jiné čepice.</p> <p>Přemístění do ČR, do školky</p> <p>Vyprávění si zážitků</p> <p>Reflexe: Co mě dnes nejvíc bavilo?</p> <p>Co mi přišlo těžké?</p>	
------	--	--

Pedagog aplikuje – uplatňuje vybrané metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Datum pozorování: 1. 10. 2019

Kritéria pro reflexi na základě pozorování:

Výborná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány jako vynikající a velmi často využívané

Dobrá úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány nad průměrným standardem a středně často využívané

Dostatečná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány s omezením v malé frekvenci (jako přijatelné)

Nedostatečná úroveň – žádné metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nebyly vypořizovány

Děti provádějí na základě	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Hra v roli Děti umí vstupovat do rolí a hrají v rolích	Vstupování do role zvířátek a vypravěče.			
Improvizace Děti umí improvizovat a improvizují	Děti improvizovaly dle podnětů v pohádce Boudo, budko.			
Interpretace – dramatizace Děti umí interpretovat text podle předlohy	Interpretovaly dle vypravěče.			
Pantomima Děti umí pantomimicky znázorňovat a provádějí ji sami	Mladší děti nejvíce využívaly pantomimu v pohádce Boudo, budko.			
Narativní pantomima Děti pohybem předvádí, znázorňují, co učitelka vypráví	Dle pokynů učitele, předváděly pohyby zvířat.			
Živé obrazy Děti umí vytvořit živý obraz/živé obrazy jako část z děje, ze	Děti dokázaly udělat živý obraz.			

situace				
Ulička – Alej Děti umí vytvořit uličku pod vedením učitelky				
Škála názorů/ Teploměr Děti umí reflektovat svou činnost, situaci, hru v roli	Děti uměly aktivně reflektovat svou činnost.			

10th ICEEPSY 2019
The International Conference on Education and
Educational Psychology

The impact of Creative Dramatics on Children Creativity
Development in Nursery Schools

Vladimíra Hornáčková (a)*, Zuzana Nozarová (b), Lucie Fronková (c), Eliška Kelblová
(d), Nela Bílková (e)

*Corresponding author

(a) University of Hradec Králové, Czech Republic, vladimira.hornackova@uhk.cz

(b) Master Student, University of Hradec Králové, Czech Republic,
zuzana.nozarova@uhk.cz

(c) Master Student, University of Hradec Králové, Czech Republic, lucie.fronkova@uhk.cz

(d) Master Student, University of Hradec Králové Czech Republic, eliska.kelblova@uhk.cz

(e) Master Student, University of Hradec Králové, Czech Republic, nela.bilkova@uhk.cz

Abstract

The paper focuses on creative dramatics in pre-school education as an important means of the children creativity development. The research deals with a qualitative research through a case study as the detailed education research in a selected nursery school. The aim of the research is to identify and describe children creativity development thinking and the impact of applying creative dramatics in education on the development of children creativity in pre-school age. The case study provides us with a detailed record from an interview with a teacher who demonstrates her interest and expertise in applying elements of creative dramatics in education of pre-school children. During research investigation, the deeper analysis focused on pre-school education through case study in nursery school, which used methods and techniques of creative dramatics. The realization of Torrance's Creative Thinking Test for Children brings the interesting results in the development of children's creativity. The results mainly refer to a significant increase in originality and elaboration of children, which is an inspiring impulse for pre-school education. The research study demonstrates significant results of the development of children's creativity through observation, interview, and test-thinking. The research contributes to appreciation of creative dramatics as an effective method in the children creativity development.

© 2019 Published by Future Academy www.FutureAcademy.org.UK

Keywords: Creative dramatics, child, research, nursery schools



Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-commercial 4.0 Unported License, permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited

1. Introduction

Creative dramatic is considered to be an alternative education system based on a constructive pedagogical approach. The emphasis is laid on the development of an activity and children's creativity not only in nursery schools. Creative dramatic can be considered as a system of aesthetical-educational education as well as the means of pre-school education, which positively, naturally and comprehensively influences the universal development of a child. Dramatic is targeted to the personal and social development. It represents a holistic teaching and its core is a game. Preschoolers learn best through play, and in the case of creative dramatics, they can use the dramatic games which offer them interaction, active resolution and contact with their surroundings. Creative dramatics can influence the physical, psychological and social level of a child in the sense of developing individual abilities; while at the same time trying to support the educational influence for self-thinking and decision making personalities, human beings.

2. The Usage of Creative Dramatics in Pre-school Education

Pre-school education in nursery schools expects to apply new initiatives, incentives and non-traditional impulses to support the development of creativity. If we incline to the idea that every human being is capable of creativity and it can be developed, then it is worthwhile to explore deeper the level of creativity development at nursery schools. The leading creative drama experts report that the major scope is to develop individual creativity, sensitivity, perception, and empathy of every single human being. They emphasize personality, which will be able to make a decision and act freely and responsibly.

At a nursery school, creative dramatics can be applied to all activities; it can pervade the events of the whole day. Which elements, methods and techniques of creative dramatics in direct work with children will be chosen depends on a teacher. Whether it is in the morning or the afternoon activities or more in the controlled activities; and to what extent he/she creates a congenial nursery school environment and opportunities for creative dramatics. Based on the idea that only a creative teacher can have creative children, then it is the most important for teachers at nursery schools to use the methods, the elements and the techniques of creative dramatics in pre-school education.

2.1 Nursery School Classroom Space for Creative Dramatics

Nursery school classroom space for the dramatics should allow the children to sit in a circle and the overall classroom environment need to be structured by, for instance, a screen or the other suitable forms. If space for the activities is too large, it will be defined. Children concentrate and understand better when an activity is taking place within a defined space. Adhering to simple rules give children a sense of security while learning, respect the authority and needs of the others. Children need initiative and ideas for enthusiastic cooperation. The teacher provides them with many properties, costumes, rhythmic instruments, cloths, hats and a variety of materials in the classroom, which can support children's creativity.

2.2 Structured Drama in Pre-school Education as an Inspiration

In a nursery school, where creative dramatics in education is applied, is inspiring and beneficial to use the breakdown of drama (exposure, collision, crisis, peripeteia, and catastrophe) which is the most typical for dramatic play and improvisation. Their realization provides space for the usage of the creative dramatic methods and the techniques and help children with solving problems and developing associations. At the beginning, we introduce children into the plot and prepare them for action while using, for example, brainstorming or an association circle. After a successful entry into the topic, there is an exposure, whose aim is to inspire children and to focus more on the activity and deal with it. Blahova, (1996, page 56) highlights: " *This means that the elements of drama must be encoded –i.e. contradiction or conflict and the consequent beginning of dramatic tension – “but only to the certain extent that we have enough space for children to uncover, seek and solve.”* Collision comes for performing dramatic tension. It is necessary to place a conflict thanks to which we create for children space and necessity to solve the conflict. Children can play different scenes with a suggested solution, or a discussion can arise, or a puppet, properties, or teacher herself/himself can also be used. This is followed by crisis or dramatic climax. The crisis consists of dramatic contradiction which should not be further developed because children would no longer obligate to keep their attention. Another part of the drama is peripeteia. Children should express their attitude or opinion about solving the problem from the previous section of the crisis. In nursery school, it is best to use a range of opinion technique or attitude axis for this section, giving children the opportunity to express their opinion. The last part of the drama is catastrophe which is about clarifying the final resolution and conclusion of the activity. Together we review what we have experienced and what our findings are. It is also about releasing tension and overall calming. This is reflection which should take part in every dramatic activity in a nursery school. Through reflection, we can easily recognise if children understand a situation and the problems and their solution. " *Reflections have an important role in order to obtain experiences and knowledge, which they acquired, named and sorted.* " (Ulrychova, Gregorova, Svejnova, 2000, s. 108).

2.3 The Creative Drama Elements – Properties

Real properties - it is the use of a real object in dramatic activity; i.e. the objects have their real function. For children is important to touch and observe a new real object. Many interesting objects which can be used as properties offer a nursery school. We can use various toys and building kits, we can also create a scene from the kits. The various properties, sceneries or costumes can be created by children themselves, with the assistance of a teacher; children can also bring the different unused objects, which will be able to use valuably during the dramatics, from their homes.

Displacement properties – nursery school children do not need the real properties, the puppets, the
the
scenes or the costumes. Let's compare it to the similar "play on something" game. Children are able to turn into a princess or an animal and only some element of the character is enough to

imagine this. Nevertheless, they often dispense with any costume. Their imagination and fantasy will complete these objects and provide them with necessary characteristics. Svobodova, Svejdoва (2011, page 88) also noticed: "*Accepting a representing object as a sign of a reality or a human being is not a problem for a preschool child, but it is the natural ability of this age.*"

Imaginary properties - properties can also be imaginary, which is mainly the task for children's imagination. The benefit of the imaginary properties is that it imposes the same conditions for all children. For instance; every child can have an imaginary ball, which he / she can complete according to his / her imagination. A big advantage is that things that aren't commonly available can be used. We are able to create an imaginary ship in the classroom and sail with it on the imaginary sea, watching the waves and looking for dolphins. These properties provide us with unlimited possibilities and it would be a shame not to use these opportunities for children. The imaginary properties are suitable for all kinds of pantomime, role play, improvisation and the other dramatic activities.

3. Problem Statement

Currently, creative dramatics at nursery schools is not applied as its supporters would have expected, so we decided, through the case study, to approach the application of creative dramatics in education. For the initial research, a nursery school class, where the teachers implement the elements, the methods and the techniques of creative dramatics in education, was chosen. In the particular example, we attempt to describe the possibilities of the educational approach of the teacher who works on the development of creative thinking and analyzes the effect of applying creative dramatics in education on the children's creativity development through the case study determine and compare development of creative thinking among the children.

4. Research Questions

What is the level of children's creativity in the selected nursery schools? Does the use of creative dramatics in pre-school education affect the development of children's creativity?

5. Purpose of the Study

The aim of the research is to identify and describe children creativity development thinking in the selected nursery school through the case study and to analyze the impact of applying creative dramatics in education on the development of children creativity in pre-school age.

6. Research Methods

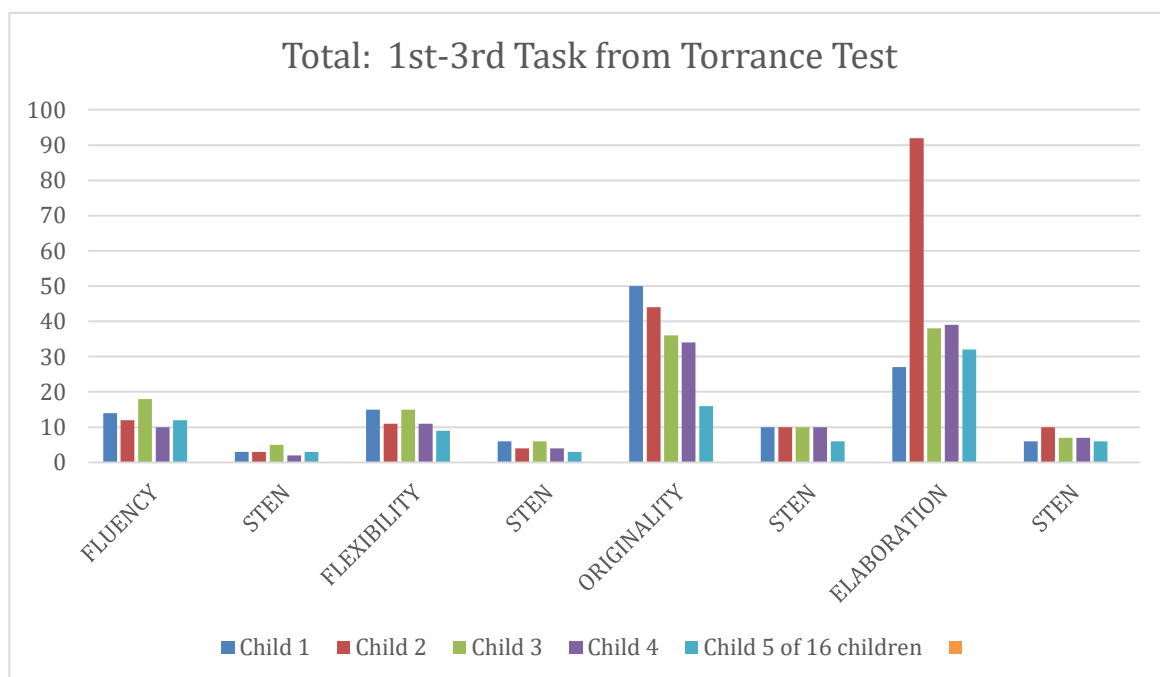
The research deals with the qualitative research and depicts the case study as the detailed examination of education in the selected nursery school. Focusing on research methods; observation, an interview with the teacher and the standard "*Torrance test of creative thinking*" for pre-school children at classes, where creative dramatics is applied, was used. To evaluate the creativity values test, we analyzed these factors: fluency, flexibility, originality and elaboration. The creative thinking tests were analyzed according to the methodological manual. The research has shown the first results from the pilot study, so far has been observed on a small sample of respondents - one teacher and five children from the selected nursery school class, and get closer to the examples of the detailed examination.

7. Findings

During the research investigation, the deeper analysis focused on pre-school education through the case study in nursery school, which uses the methods and the techniques of creative dramatics. Based on *Torrance test*, the research study demonstrates significant results of the development of children's creativity.

The research presents the initial results of the case study. The children, whose creativity factors are flexibility, fluency, originality and elaboration, have significantly higher results in originality, which is the excellent finding. In addition, the children gained higher results in elaboration, which is the ability to elaborate details or formulate ideas precisely. Compared to other factors of creativity, it is the significant result. The graph No. 1 shows the significant increase in the score just in originality and elaboration.

Graf No. 1. The Children Creativity Factor Results in the Case Study



Comment: The graph No. 1 shows that originality and elaboration of children working in the nursery school classroom with creative dramatics is significantly developed. This finding is inspirational for further investigation and possible comparison of results in several case studies. The graph also shows the results of fluency and flexibility and the resulting sums (STEN) of the individual factors.

The subsequent research method is an interview with a teacher who uses the elements, the methods and the techniques of creative dramatics in her class. A sample of the interview in the table No. 1 demonstrates the detailed research.

Table No. 1. Sample Interview

The Question	The Teacher's Answer
Where and when do you use creative dramatics the most?	<i>The most during the controlled activities. In that cases, I concentrate on the specific techniques, nevertheless I feel that the elements of creative dramatics should permeate throughout a day in nursery schools. Children are better motivated, get better with the theme, and learn better a new theme and they are overall more enthusiastic. They bring, for instance, their books from home because they are dedicated to that theme. When we are accompanied by elements of creative dramatics all day long, it is more effective. And children enter roles just at the moment of the limited activity. Namely in controlled or main activities. In my opinion, that is good for feeling safe. Especially when children are little, they need a limited activity. We are dedicated to the theme the whole week but we enter the roles only in these controlled activities. We are sure and safe because the beginning and the end is always the same.</i>
What methods and techniques do you use the most frequently and children are good at?	<i>Children in my class like to enter roles the most and improvisation. They laugh so much in improvisation. We definitely use brainstorming in stress situations.</i>

How often do you, as a teacher, enter the different roles?	<i>I would say that during every activity. I keep returning to the limited activities and feeling safe. Children perceive me when I am a teacher or another character, for instance, as an Indian grandmother or an African shaman. With real seriousness, we enter into the roles in a controlled activity. We came to practice and experience that some children are more sensitive and fearful about what is real or unreal. Therefore we strictly separate. When entering the roles I use the costume to children know when I am or I am not a teacher. It helps me to have a clear structure of a day.</i>
Do you use properties? If yes, which one the most frequently?	<i>Yes, we do. As I mentioned, mainly during the moments of the controlled activities. Even myself, as a teacher, I wear a costume or have some object by me. I think that I use not only cloths but also everything what comes under my hand. Everything can be properties as for example natural products, toys, picture, crumpled paper etc. I am personally dedicated to the theme I am preparing for the children. For the usage of creative dramatics, the objects themselves come to my mind. I sometimes choose them deliberately or unintentionally.</i>
Do you involve the children into reflection at the end of an activity?	<i>Yes, definitely. A reflection is at the end. A reflection should take place after every method of creative dramatics; nevertheless due to the limited time capacity I am not able to manage it. My "children" are used to discuss a lot and they need time for it. Therefore, at the end of all activities we do reflection, either expressed or in the form of a "thermometer". As well during the walk, we do the reflection of the whole day. I ask questions about what I liked or didn't, whether the activity was pleasant or unpleasant or in the form of voting.</i>

Comment: I easily recognized from the interview with the teacher that creative dramatics can be fully and valuably applied in practice. She describes that she uses dramatics the most frequently during the controlled activities; enters the role play and uses any properties. She mentioned the role play and improvisation as the most frequently applied methods. Both these methods support children development of creativity. The teacher realizes that the most important for children is to border the roles and feeling safe. A reflection, which should never be missed, takes place at the end of an activity. Based on the answers, it is obvious that the teacher dedicates herself to creative dramatics and is able to provide children with this extraordinary experience and impulses to develop their creativity.

A teacher, who applies the selected methods and the techniques of creative dramatics in pre-school education, is able to use the criteria for reflexion and self-reflexion of his/her work based on the observation. Table No.2 shows the criteria

evaluation of the application level of creative drama methods and techniques. This reflective activity helps the educator to realize their meaning and meaningfulness in education. At the same time, it leads to further thoughtful implementation of the methods and the techniques that have not been implemented to children yet.

Table No. 2 The Criteria for Reflection of the Methods and the Techniques of Creative Dramatics

Children perform methods and techniques	Excellent level (4)	Good level (3)	Sufficient level (2)	Insufficient level (1)
Role Play Children are able to enter the role and play the roles.	Yes, Varvara and her mum			
Improvisation Children are able to improvise and they improvise	Yes, What do the children see in the ocean?			
Interpretation Children are able to interpret a text according to the template		Yes, It was a whisker		
Pantomime Children are able to mime and act it themselves		Yes, What do the children see in the ocean?		
Narrative pantomime Children show off by movements, represent what the teacher narrates	Yes, The killer whale attack			
Live images Children are able to create a live image (s) as a part of the plot/ the situation	x	x	x	x
Corridor – Avenue Children are able to create a corridor under the guidance of a teacher	x	x	x	x
Scale of opinions / Thermometer Children are able to react to their activity, situation, role play	Yes, Who was scared?			

Comment: As the table No. 2 demonstrates, the teacher exploits the methods and the techniques of creative dramatics at the excellent and good level. She mainly applies the method of a role play, improvisation and interpretation. She further significantly uses pantomime, narrative pantomime and the scale of option method. The table proves an excellent result and is inspiring for further case studies.

8. Conclusion

The case study used as the detailed research method demonstrates that the use of creative dramatics has the significant effect on the children's creativity development. The research identified higher results in creativity of children with creative dramatics used on every day basis. The study penetrated deeper into pre-school education and gained the reflective view of the application of creative dramatics in the nursery school. The research study contributes to the appreciation of creative dramatics as the effective method and positively affects the quality of pre-school education in nursery schools.

Acknowledgments [if any]

This paper was supported by the Specific Research of the Faculty of Education of the University of Hradec Kralove 2019, number 2126, entitled: The Impact of Creative Dramatics on Children Creativity Development in Nursery Schools.

References

- Blahová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS. ISBN: 80-7068-070-9
- Svobodová, E., Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha. Portál. ISBN: 978-80-262-0020-8
- Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejdová, H. (2000). *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-355-2