

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Nosková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Alena Nosková
Studium:	P16K0357
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky
Název diplomové práce AJ:	Developing creativity in the kindergarten through creative dramatics

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce bude zaměřena na zjištění úrovně tvořivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím tvořivé dramatiky. Teoretická část se bude věnovat problematice tvořivosti a heterogennímu uspořádání v mateřské škole. Součástí bude také přehled vybraných metod tvořivé dramatiky usnadňující rozvoj hry, tvořivosti a prožitkového učení. Praktická část bude předkládat tvořivé činnosti, které jsou postavené na práci s knihou od Maurice Sendaka Tam kde žijí divočiny. Empirická část bude obsahovat výsledky úrovně tvořivosti předškolních dětí prostřednictvím testu tvořivosti.

ZOBIOVÁ, Eva a Katarína FICHNOVÁ. (2012). Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0195-3 BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9 LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2. MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9. MLEJNEK, J. Dětská tvořivá hra. Praha: IPOS, 1997. 151 s. ISBN 80-7068-104-7. NĚMEC, J. S hrou na cestě za tvořivostí. Brno: Paido, 2004. 136 s. ISBN 80-7315-014-X PAVLOVSKÁ, M. Cesta současné školy ke škole tvořivé. Brno: MSD, 2002. 210 s. ISBN 80-86633-02-0. ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ V.; ŠVEJDOVÁ H. Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Praha: Portál, 2000. 117 s. ISBN 80-7178-355-2. VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce PaedDr. Vladimíry Hornáčkové Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
podpis

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za vedení, cenné rady a konzultace při vypracování této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, svému příteli a přátelům za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali.

Anotace

NOSKOVÁ, Alena. *Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 77 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na zjištění úrovně tvořivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím tvořivé dramatiky.

Teoretická část se věnuje problematice tvořivosti a faktory, které podporují tvořivost v mateřské škole. Součástí je také přehled vybraných metod tvořivé dramatiky usnadňující rozvoj hry, tvořivosti a prožitkového učení.

Praktická část obsahuje měření tvořivosti u dětí předškolního věku prostřednictvím Urbanova testu tvořivého myšlení. Součástí této části je i projekt, který vznikl na základě knihy od Maurice Sendaka *Tam kde žijí divočiny*.

Klíčová slova: tvořivost, dramatika, předškolní vzdělávání, test tvořivosti

Annotation

NOSKOVÁ, Alena. *Developing creativity in a kindergarten through creative dramatics*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 77 s. Diploma thesis.

The diploma thesis is focused on the determination of the level of creativity in preschool children through creative drama.

The theoretical part deals with the issue of creativity and the factors that support creativity in kindergarten. It also includes an overview of selected methods of creative drama facilitating the development of play, creativity, and experience learning.

The practical part contains the measurement of creativity in preschool children through Urbanova test of creative thinking. Part of this is the project that was created based on the books by Maurice Sendaka *Where the wild things are*.

Keywords: creativity, drama, pre-school education, test of creativity

Obsah

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU TVOŘIVOST	10
1.1 TVOŘIVÝ PROCES	13
1.2 METODY ROZVOJE TVOŘIVOSTI.....	14
1.3 MĚŘENÍ TVOŘIVOSTI U DĚTÍ	22
2 TVOŘIVÁ DRAMATIKA JAKO CESTA K TVOŘIVOSTI.....	24
2.1 METODY TVOŘIVÉ DRAMATIKY	25
3 ROZVOJ TVOŘIVOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.1 VÝZNAM TVOŘIVOSTI V RÁMCI RVP PV.....	30
3.2 TVOŘIVOST JAKO PŘEDPOKLAD PROJEKTOVÁNÍ	36
3.2.1 Třífázový model učení E-U-R	38
4 SHRNUÍ.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	40
5.1 CÍLE PRŮZKUMU	40
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5.3 METODY PRŮZKUMU	41
6 VÝSLEDKY PRŮZKUMU.....	44
6.1 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT - „PRE - TEST“	44
6.2 PREZENTACE A ANALÝZA VÝSLEDKŮ - „PRE - TEST“	45
6.3 INTERVENCE - PROJEKT „TAM, KDE ŽIJÍ DIVOČINY“	54
6.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT - „POST - TEST“	63
6.5 PREZENTACE A ANALÝZA VÝSLEDKŮ - „POST - TEST“	63
7 ZÁVĚRY PRŮZKUMU.....	69
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	76
SEZNAM VYOBRAZENÍ	77

ÚVOD

Tvořivost je jevem, který nám umožňuje produkovat něco nového. Je součástí každé lidské bytosti, protože napomáhá rozvíjet celou naši osobnost ve všech jejích složkách. V předškolním období je rozvoj tvořivosti nejdůležitější, proto nejvíce záleží na prostředí a učitelce v mateřské škole, aby umožnila dětem dostatek tvořivých činností a jejich tvořivost podporovala.

Svou diplomovou prací s názvem „Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky“ bych chtěla navázat na svou bakalářskou práci, kde jsem se zabývala využitím lidové písně v tvořivých činnostech v mateřské škole.

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň tvořivosti předškolních dětí prostřednictvím tvořivé dramatiky za pomoci Urbanova testu tvořivého myšlení. Touto prací bych chtěla ukázat, že zapojování tvořivé dramatiky do mateřské školy má svůj smysl a je pro děti významným přínosem.

Myslím si, že v dnešní době není u dětí předškolního věku dostatečně rozvíjena jejich tvořivost. Touto cestou bych chtěla ukázat, že například prostřednictvím tvořivé dramatiky je možné nabídnout dětem mnoho tvořivých činností. Ta u dětí přispívá k rozvoji tvořivého myšlení, ale také k rozvoji slovního i mimoslovního vyjadřování, poznávání sebe samého, svého okolí, zdokonaluje také spolupráci a komunikaci mezi ostatními. Především ale dítě získává novou zkušenost, kterou může uplatnit v další životní etapě.

Pro rozvoj tvořivosti v mateřské škole je velmi důležitou věcí motivace, a proto hraje velmi významnou roli právě učitelka. Bohužel i v dnešní době se můžeme ještě setkat s tím, že některé učitelky nezařazují nové metody a formy učení. Zaostávají na starých principech. Nejvíce mě mrzí, když stále vidím, jak komunikace učitelky stále převládá nad komunikací dětí. Vždyť obzvlášť tvořivými jsou právě děti v předškolním věku. Jejich nápady a myšlenky dokážou učitelé opravdu ohromit. A to mluvím i ze své vlastní zkušenosti.

V teoretické části se věnuji problematice tvořivosti, jejímu procesu a metodami k rozvoji tvořivosti. Jednou z důležitých částí jsou také kapitoly o rozvoji tvořivosti v předškolním vzdělávání prostřednictvím hry, prožitkového učení, tvořivé dramatiky a projektování. To vše nám umožňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní

vzdělávání (RVP PV), který dává mateřským školám možnost vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu, který reaguje na potřeby a zájmy dětí.

Praktická část předkládá nabídku tvořivých činností prostřednictvím tvořivé dramatiky s využitím knihy *Tam kde žijí divočiny* od Maurice Sendaka. Cílem této nabídky tvořivých činností je posoudit, zda pomůže dětem k rozvoji tvořivosti. K měření tvořivosti u dětí jsem použila Urbanův test tvořivého myšlení. V praktické části jsou tedy popsány výsledky úrovně tvořivosti dětí předškolního věku.

Doufám, že se mi podaří svou diplomovou práci oslovit některé učitelky a má práce jim bude přínosná v praxi. Myslím si, že právě tvořivá dramatika a její zařazení do vzdělávacího programu mateřské školy, je tou nejsnazší cestou, jak pomoci dítěti v rozvoji jeho tvořivosti. Dítě se tak naučí využívat svou aktivitu a prostor pro tvořivé myšlení.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU TVOŘIVOST

Tvořivost je jevem, který se dotýká každého z nás. Všichni totiž využíváme své nápady a návrhy ke zjednodušení nebo zpestření svého každodenního života. Můžeme tedy říci, že tvořivost produkuje něco nového. Svou diplomovou práci mám zaměřenou na děti předškolního věku. Právě u dětí je potřeba podporovat jejich fantazii a tvořivost. Děti jsou tvořivé a občas nás jejich množstvím nápadů či návrhů opravdu překvapí. Proto důležitou roli v této oblasti hraje učitel, který by měl děti povzbuzovat při tvorbě jejich nápadů. Měl by jim dát prostor pro jejich představivost, respektovat jejich odpovědi a motivovat je při práci, aby děti těšila a měly z ní radost.

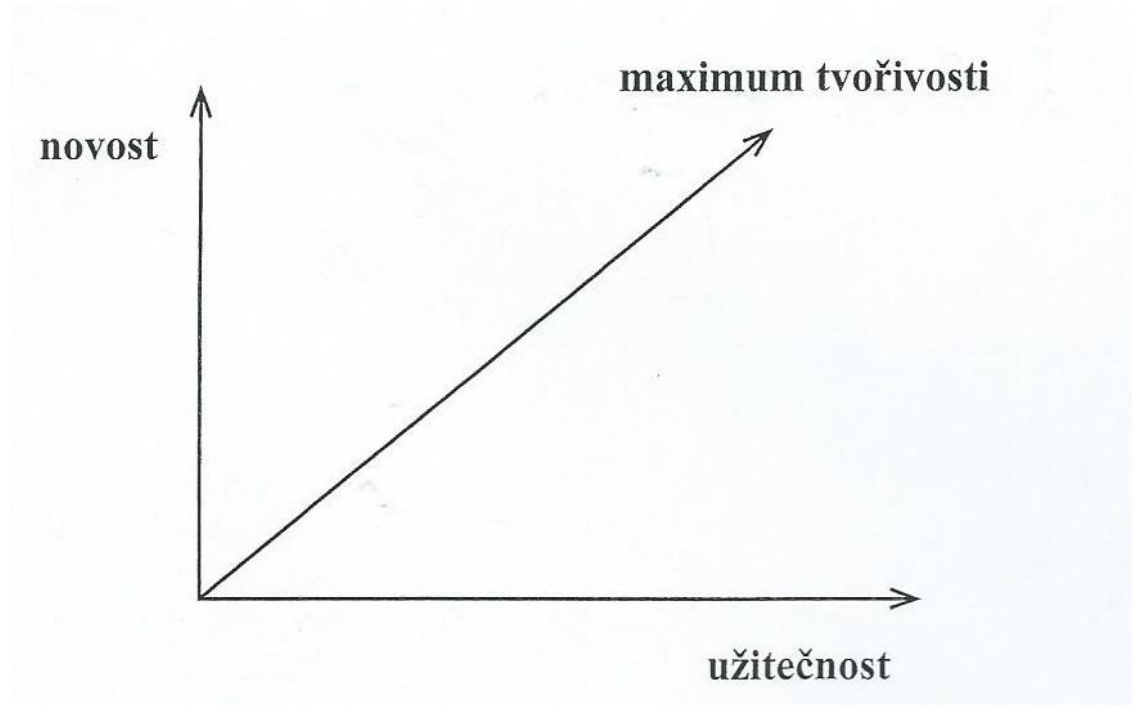
Tvořivost je často vymezována jako nejvyšší způsob řešení problémů. Setkáváme se také s tím, že tvořivost je chápána jako produkce nových originálních výtvorů. Ale většina definic se shoduje na tom, že při procesu tvořivosti vzniká něco nového a neznámého. Tvořivost se také z hlediska pedagogického dělí na **objektivní**, která je charakteristická určitými kritérii jako je novost, originalita či užitečnost, a **subjektivní**, která se vztahuje k samé činnosti jedince. (Pecina, 2008)

Josef Maňák (1998, s. 72) uvádí že „*tvořivost (kreativita) představuje na prvním místě proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek, apod.*“

Reynold Bean (1995, s. 15), který se ve své knize věnuje tématu „Jak rozvíjet tvořivost dítěte“, definuje tvořivost jako „*proces, kterým jedince 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.*“ Dále ve své knize doporučuje věnovat pozornost vnitřnímu citění dětí a podporovat jejich představivost vhodnými podněty pro rozvoj již zmíněné tvořivosti.

Lewandowski (2014, s. 15) uvádí, že „*tvořivost je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost.*“ U dětí upozorňuje na přínos hry, která je přirozenou součástí dětského vnímání světa, a napomáhá k projevení pocitů a rozvoji osobnosti dítěte. A stejně jako jiní autoři zmiňuje důležitou roli rodičů a učitelů při rozvoji tvořivosti.

Další definici nám prezentuje Lokšová a Lokša (1999, s. 113): „*Tvořivost je vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíš heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu.*“



Obr. č. 1 - Vztah mezi novostí, užitečností a tvořivostí (Lokšová, Lokša, 1999, s. 114)

Z většiny definic vyplývá, že tvořivost spojuje novost (originalita) a užitečnost (hodnotnost). Tyto prvky hrají významnou roli při procesu tvořivosti. Na obr.1 můžeme vidět vztahy mezi novostí, užitečností a tvořivostí. Při vzdělávacím procesu v mateřské škole je potřeba dbát na tyto vztahy a u dětí je plně podporovat.

Strukturní prvky tvořivosti

Podstatu tvořivosti lépe pochopíme, když se podíváme na její jednotlivé **prvky**, ze kterých se skládá. Jde zejména o paměť, myšlení, představivost, fantazii, imaginaci a intuici. Důležitou úlohu mají také **tvůrčí schopnosti**, do kterých patří senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a redefinice. Všechny tyto komponenty se navzájem prolínají a při řešení problému se sjednocují a doplňují. (Pecina, 2008)

Vzhledem k výzkumné části své diplomové práce se zaměřím jednotlivě na strukturní prvky tvořivosti.

Za nejvýznamnější znak tvořivosti se považuje **divergentní myšlení**, které má tři hlavní faktory: fluence, flexibilita a elaborace. **Fluence** znamená tok nápadů, návrhů, představ nebo způsobů řešení, které zvětšují pravděpodobnost získání relevantní odpovědi. Dalším faktorem je **flexibilita**, která umožňuje pružnost a změnu nápadů a návrhů. U flexibility se také setkáváme s kritičností, která se považuje za kritérium kvality tvořivého jednání. **Elaborace** nebo-li rozvinutí myšlení je třetím faktorem tvořivosti. Je to schopnost rozvést myšlenku a pečlivě vypracovat detaily řešení. Důležitým znakem elaborace je smysl pro detail. Nesmíme také opomenout na **originalitu**, která napomáhá produkovat neobvyklé, nové a originální myšlenky. (Maňák, 1998)

Senzitivita patří také do faktorů tvořivosti, a znamená schopnost poznat problémy a nalézt možnosti zlepšení vývoje v dané oblasti. Nezastupitelným prvkem je také **redefinice**. Ta umožňuje přepracovat to, co již bylo vytvořeno např. staré poznatky použít novým způsobem a přejít tak od tradičních způsobů řešení k těm novým. (Lokšová, Lokša, 1999)

Nedílnou součástí tvořivého procesu je též **imaginace** a **intuice**. **Imaginace** se považuje za nepřímé myšlení, které umožňuje pomocí obrazů a symbolů vkládat vlastní představy do vnímané skutečnosti. **Intuice** zase postihuje celkovou podstatu jevů, a to nazíráním bez logického důkazu. (Maňák, 1998)

Představivost a **fantazie** jsou také součástí tvořivosti. Tyto prvky nám umožňují objevovat a tvořit nové skutečnosti. Myslím si, že právě v předškolním věku je potřeba fantazii a představivost rozvíjet. Vždyť v tomto období jsou děti nejvíce tvořivé a vynalézavé. Stačí pouze tyto prvky u dětí podporovat a dát jim dostatečný prostor pro jejich tvořivost. Bohužel se i v dnešní době stále setkáváme s tím, že u dětí není dostatečně podporována tvořivost a učitelé se spíše zaměřují na zprostředkovávání informací a jejich zapamatování.

Úrovně tvořivosti

Z hlediska výsledků tvořivého procesu rozlišujeme několik úrovní tvořivosti, které také představují jakési typy tvořivosti, které se mohou vyskytovat i paralelně vedle sebe. Rozlišování stupňů tvořivosti je důležitou součástí učitelovi práce při diagnostikování tvořivých projevů a při rozvoji tvořivosti.

Maňák (1998) z hlediska postupu od jednoduchého k složitějšímu rozlišuje **čtyři stupně tvořivosti**. Prvním stupněm je **tvořivost expresivní**. Jde o spontánní projevy jako

dětské kresby, nápady, návrhy nebo smyšlené příběhy, kdy se jedinec projevuje přirozeně. Expresivní tvořivost převažuje především u dětí, ale může se projevit i u dospělého člověka, který realizuje svůj nápad. Dalším stupněm je **tvořivost inovativní**, kdy člověk chce vytvořit něco netradičního a nového. Do této tvořivosti spadají různé výtvary rukodělné práce nebo módní kreace. Velmi vysokou úroveň představuje **tvořivost inventivní**, do které můžeme zařadit umělecké artefakty a výkony spojené s vědeckými a technickými vynálezy. Ve škole se jedná o velmi cenný jev, který je potřeba ze strany učitele podporovat. **Emergentní tvořivost** je nejvyšším stupněm tvořivosti, kdy vzniká úplně nový jev. Může jít o projev génia, mezi které patřil například A. Einstein, P. Picasso aj.

V mateřské škole je nejvíce rozvíjena tvořivost expresivní. Jedná se o spontánní nápady dětí, které by měly být v plné míře podporovány. Učitel musí této tvořivosti poskytnout dostatek prostoru a času, aby dítě mělo možnost se přirozeně projevit. Do vzdělávacího procesu můžeme například zařadit metody a techniky tvořivé dramatiky, které právě umožňují dítěti se projevovat v různých situacích nebo při řešení problému.

1.1 TVOŘIVÝ PROCES

Z výše uvedených definic vyplývá, že tvořivost je vlastně proces, při kterém vzniká nový a užitečný produkt. Tvořivý proces využívá nejrůznější aktivity, které se vzájemně podporují a zesilují.

„Tvořivý proces znamená takové postupné, vnitřně spojené a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému novému produktu (ve sféře myšlení, výkonu, artefaktu).“
(Maňák, 1998, s. 77)

Lokšová, Lokša (1999) uvádí vymezení etap tvořivého procesu podle Grahama Wallase z roku 1926. Ten rozlišuje **čtyři fáze tvořivého procesu**. První fází je **přípravná**, která obsahuje veškerou přípravu člověka a všechny pokusy řešit problém. Následuje fáze **inkubační**, v níž člověk vědomě neuvažuje o problému, ale jeho nevědomé procesy mohou přispět k řešení problému. Třetí fáze je **iluminační** nebo také inspirační, která obsahuje myšlenky a nápady, jak daný problém vyřešit. Poslední fáze je **ověřovací**, kdy člověk vědomě hodnotí a ověřuje efektivnost řešeného problému.

Členěním tvořivého procesu se také zabýval Musil (Lokšová, 2003), který navrhl rozčlenit proces na pět základních etap a vytvořil heuristiku PASPSA, což znamená:

- P - percepce - vnímání problémů, protiřečení, ale i podnětů a symbolů;
- A - analýza - rozbor situace, problému, stanovení cílů;
- SP - syntéza a produkce nápadů, alternativ řešení;
- S - selekce - postupný výběr nejslibnějšího řešení;
- A - aplikace - uplatnění nápadů a překonání překážek.

Výsledkem tvořivého procesu je tvořivý produkt, který by měl být nový, jedinečný a užitečný. Rozlišujeme dva tvořivé produkty. Prvním je **objektivní tvořivý produkt**, který má společenský význam a posouvá vývoj v dané oblasti dopředu, protože předtím neexistoval. Můžeme sem zařadit různé vynálezy a objevy. Druhým je **subjektivní tvořivý produkt**, který nemá žádný společenský význam, je ale velmi důležitým pro rozvoj osobnosti. Tento produkt z velké části vytvářejí děti a studenti při hře, učení a řešení problémů. (Lokšová, 1999)

Tvořivým produktem u dětí předškolního věku může být jakákoliv výtvarná činnost, básnička nebo písnička. Největší tvořivost můžeme u dětí spatřit ve spontánních hrách, ať už je to samostatná nebo skupinová hra, kdy dítě objevuje, poznává a experimentuje. Dítě se při hře učí řešit problémy, vyjednávat a domlouvat se s ostatními. Velice tvořivé jsou děti i při dramatických činnostech, kdy např. napodobují zvířata, lidi či různé situace. Děti by měly mít možnost co nejvíce se projevit a vyjadřovat své nápady a představy.

1.2 METODY ROZVOJE TVOŘIVOSTI

Důležitým předpokladem k rozvoji tvořivosti u dětí jsou metody, které pedagogové začleňují do výchovně-vzdělávacího procesu. Pro nejefektivnější začlenění vhodných metod je potřeba, aby učitel vytvořil odpovídající podmínky pro vzdělávání, promyslel časové rozvržení a ověřil přínos daných metod.

„Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako *záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.*“ (Skalková in Machková, 1992, s. 94)

Lokšová, Lokša (2003) doporučuje učitelům následující přístupy pro rozvoj tvořivosti dětí v edukačním procesu:

- motivovat děti tak, aby měli radost a požitky z porozumění,
- vědomosti dětí rozvíjet v rámci smysluplných struktur,
- podporovat rozvoj samostatnosti, sebehodnocení a odpovědnosti dětí,
- podporovat rozvoj sebejistoty a sebevědomí dětí,
- podporovat u dětí ochotu riskovat při řešení úloh,
- podporovat rozvoj individuálních vloh dětí,
- podněcovat u dětí produkci myšlenek, nápadů, kladení otázek,
- vytvářet při výuce tvořivé klima.

S těmito přístupy pro rozvoj tvořivosti se také ztotožňuji a považuji je za velmi důležité při výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole. V současné době je k dispozici mnoho nejrůznějších metod, postupů a technik, které se stále rozšiřují a obohacují. V dalších odstavcích bych chtěla přiblížit některé výukové metody, které nám napomáhají k rozvoji tvořivosti u dětí.

Uvádím členění metod podle Maňáka a Švece (2003):

Klasické metody

Klasické metody patří mezi tradiční a známé již od úsvitu lidské společnosti. Mezi klasické metody patří **slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické metody**.

- METODY SLOVNÍ
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Práce s textem
 - Rozhovor
- METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRATIVNÍ
 - Předvádění a pozorování
 - Práce s obrazem
 - Instruktaž

- METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ
 - Napodobování
 - Manipulování, laborování a experimentování
 - Vytváření dovedností
 - Produkční metody

Metody slovní jsou důležité již u dětí předškolního věku, aby se dokázalo samostatně vyjádřit, sdělit své zážitky a zkušenosti, aby vyhodnotilo získané informace či poznatky a při rozhovoru naslouchalo i názoru druhého. Tyto metody jsou určitě pro vzdělávací proces nepostradatelné, ale na druhé straně jsou i nebezpečné. Pokud by totiž dítě získávalo vědomosti a poznatky jen touto cestou, bylo by odtrženo od té praktické části života.

Metody, které nám doplňují ty praktické aktivity v poznávacím procesu jsou **názorně-demonstrační**. Základem těchto metod je předvádění a pozorování. Již J. A. Komenský využíval ve své výuce princip názornosti. Ten zdůrazňuje smyslové vnímání, myšlení i praktičnost. Demonstrační metoda by měla vést k aktivnímu postoji, k vytváření představ a hlavně podporuje rozvoj fantazie a tvořivosti. Učitelky mateřských škol mohou obohatit tuto metodu o reálné předměty, zvukové či literární pomůcky apod. Důležitou roli v předškolním období hraje i podnětnost prostředí.

Mezi další tradiční metody patří **dovednostně-praktické**. Tyto metody se zaměřují na praktické aktivity, které vedou k osvojení psychomotorických a motorických dovedností potřebných pro reálný život.

Maňák (2003) ovšem poukazuje u těchto metod na negativní podmínky, ve kterých dnešní děti vyrůstají, jako nedostatek smyslových podnětů, méně příležitostí k uplatnění vlastní zkušenosti nebo nahrazování skutečného světa světem elektronickým.

Maňák (2001) uvádí i jiné rozdělení klasických metod.

- **Výukový rozhovor** má bohatou historii. Mezi slavné rozhovory můžeme zařadit sokratický a heuristický, jehož základem je problémová otázka. Ta vede dítě k aktivitě s cílem dosáhnout vysvětlující odpovědi a vede děti k rozvoji tvořivosti. Z rozhovoru pak může vzniknout dialog, který dále může přejít do diskuse.
- **Písemné elaboráty** jsou dalším osvědčeným prostředkem, který vede k samostatným projevům vlastních názorů, řešení úloh a problémů. Pokud se chceme zaměřit na rozvoj tvořivosti, je potřeba poskytnout dítěti dostatek prostoru pro seberealizaci a projev.

- Vhodnou příležitostí pro uplatňování nápadů a vlastních pracovních postupů je **dlouhodobé pozorování**, které můžeme zařadit do větších projektů nebo se může stát součástí domácích úkolů. Jedním z příkladů může být sledování konkrétního přírodního úkazu. Z pozorování se zpracují výsledky, které jsou doplněny fotografiemi nebo kresbami.
- Mezi další aktivity, které podněcují tvořivost patří také **výtvarné práce, hudební a pěvecké činnosti**, ale i **aktivity sportovní a technické**.

Klasické metody jsou nezbytnou součástí edukačního procesu a mohou doplňovat ostatní metody. Myslím si, že v mateřských školách jsou tyto metody dostatečně začleňovány do různých činností a her. Důležité ale je, aby se učitelky zamyslely nad tím, co nám jednotlivé metody přinášejí a co u dětí rozvíjejí.

Aktivizující metody

Aktivizující metody se vymezují jako postupy, které vznikly na základě reakcí na pasivní výuku herbartovského typu. Tyto nové metody mají u dítěte podpořit aktivitu, samostatnost a tvořivost. Přinášejí také možnost individuálního a kooperativního učení. Děti se učí mezi sebou komunikovat, přijímat názory a kompromisy, nalézat společná řešení a to se pro ně stává přitažlivější a zajímavější.

Rozdělení aktivizujících metod člení Maňák a Švec (2003) na:

- METODY DISKUZNÍ
- METODY HEURISTICKÉ, ŘEŠENÍ PROBLÉMU
- METODY SITUAČNÍ
- METODY INSCENAČNÍ
- DIDAKTICKÉ HRY

Mezi nejznámější aktivizující metody patří **diskusní**. Diskuse se vyznačuje jako беседа nebo výměna názorů na dané téma mezi lidmi. Ti v diskusi argumentují a společně nacházejí řešení daného problému. Určitě bychom si měli dávat pozor, aby z diskuse nevznikl monolog jednoho člověka. U dětí předškolního věku můžeme tuto metodu také zařadit, i když se třeba hned všechny děti nezapojí. Důležité je, aby pozorně naslouchaly a případně mohly projevit svůj názor nebo myšlenku.

Úspěšnou metodou ve vzdělávání je **metoda heuristická**. Ta je odvozena z řeckého slova heuréka, což znamená *našel jsem, objevil jsem*.

Lokšová a Lokša (2003) nazývají heuristickou metodu i jako tvořivou, jejíž podstatou je objevování. Děti odhalují nové skutečnosti na základě řešení problémových situací. V několika fázích zkoumají souvislosti, experimentují, sbírají a třídí informace. Učitel během vzdělávání motivuje děti pomocí vhodně kladených otázek, na které děti hledají odpovědi. Pochopily ale děti nové poznatky a našly podstatu daného problému? Na to by se měla učitelka v mateřské škole soustředit při využití této metody v praxi.

Bohaté uplatnění mají také **situační metody**, které řeší konkrétní problémy. K těmto metodám se využívají hlavně obrazové materiály, televizní záznamy nebo film. Mohou být doplněny na základě fantazie a zkušenosti. (Maňák, 2001)

Situační metoda se využívá také jako metoda tvořivého vyučování, kdy děti dostanou popis nějaké situace a mají ji vyřešit. Motivací či úvodem do této metody bývá kladení otázek dětem. Učitelka odpovídá pouze tehdy, zda je to potřebné k řešení problému. Učitelka by určitě neměla vnucovat své vlastní názory, ale měla by nechat dětem prostor pro vlastní řešení.

Pavel Pecina (2008) uvádí **fáze řešení situace**. První fází je **volba tématu**, která by měla odpovídat připravenosti dětí. Dalším důležitým bodem je **seznámení s fakty** jako jsou dokumenty, obrazy, televizní záznamy apod. Následuje **vlastní studium**, tedy hledání možných návrhů řešení problémové situace a třídění informací. Poslední fází jsou již možné **návrhy řešení a diskuse**.

Inscenační metody neboli hraní rolí jsou mnohem dynamičtější metody než ostatní. Můžeme je využít i v mateřské škole formou různých dramatických činností. Děti napodobují postavy nebo vyjadřují postoje a pocity. Tyto metody otevírají větší prostor pro rozvoj fantazie, představivosti a tvořivosti. Metodu můžeme také využít pro seberealizaci dětí.

U inscenačních metod je důležité stanovit si konkrétní cíl, obsah, časový plán a rozdělení rolí. Během realizace metody motivujeme děti ke spolupráci při obsazování konkrétních rolí. Vedeme děti také k improvizaci. Po ukončení této metody hodnotíme daný průběh. U dětí předškolního věku můžeme využít například diskusi ve skupinkách. Inscenační metoda umožňuje dítěti prožít různé situace z reálného života a průběžně je na tyto situace připravuje. (Pecina, 2008)

Další skupinu aktivizujících metod tvoří **didaktické hry**, které vnášejí do dětského života zábavu, humor a pozitivní emoční prožívání. Od běžné hry má didaktická hra stanovený cíl a probíhá na základě stanovených pravidel. Prostřednictvím her se děti učí

tvořivým způsobem řešit problémové situace. Učitelé se mohou inspirovat v různých sbírkách a příručkách her. (Lokšová, Lokša, 2003)

Meyer (in Maňák, Švec, 2003) dělí didaktické hry dle jejich obsahu a cílu na **interakční hry** (s hračkami, stavebnicemi), **simulační hry** (hraní rolí, konfliktní hry, loutky a maňásci) a **scénické hry** (volná návaznost na divadelní hry a představení).

Aktivizující metody hrají velmi významnou roli v předškolním vzdělávání. Umožňují zapojovat děti aktivně do vzdělávacích činností a napomáhají rozvíjet celou osobnost dítěte včetně jejich tvořivosti. Pro učitelku mateřské školy může být náročné zapojit všechny děti do vzdělávacího procesu, a proto je důležité děti podněcovat, motivovat a inspirovat. Dát dětem možnost hledat vlastní cesty, a tak podpořit jejich tvořivé myšlení.

Komplexní výukové metody

Komplexní metody „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Rozdělení komplexních metod:

- FRONTÁLNÍ VÝUKA
- SKUPINOVÁ A KOOPERATIVNÍ VÝUKA
- PARTNERSKÁ VÝUKA
- INDIVIDUÁLNÍ A INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA, SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ
- KRITICKÉ MYŠLENÍ
- BRAINSTORMING
- PROJEKTOVÁ VÝUKA
- VÝUKA DRAMATEM
- OTEVŘENÉ UČENÍ
- UČENÍ V ŽIVOTNÍCH SITUACÍCH
- TELEVIZNÍ VÝUKA
- VÝUKA PODPOROVÁNA POČÍTAČEM
- SUGESTOPEDIE A SUPERLEARNING
- HYPNOPEDIE

Tyto metody také bývají označovány jako modely, koncepce, projekty nebo programy, ve kterých můžeme propojit několik výukových metod (rozhovor, diskuse a řešení problému), ale i organizačních forem (např. frontální výuka, skupinová výuka či případová metoda). Komplexní výukové metody vedou děti k vlastní aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. V následujících řádcích charakterizují metody, které jsou podle mě využitelné v mateřské škole pro rozvoj tvořivosti u dětí.

Nejčastější komplexní metodou je **skupinová a kooperativní výuka**. Hlavním znakem skupinové výuky je řešení náročnější úlohy nebo problému v menší skupině. Děti mezi sebou sdílí své názory, zkušenosti, vzájemně si pomáhají a nesou odpovědnost za výsledky své společné práce. Poslední dobou se také objevuje pojem kooperativní výuka, která je založena přímo na kooperaci dětí mezi sebou, ale i na spolupráci dětí s učitelem. Tato výuka často bývá spojována právě s již zmíněnou skupinovou výukou, protože se také většinou odehrává v menších skupinách. (Pecina, 2008)

Obě metody (skupinová i kooperativní výuka) většinou prochází třemi fázemi. Na prvním místě je **fáze přípravná**, kdy se učitel zaměřuje na velikost a vytvoření skupiny dětí, dále na charakter problémového úkolu, který zadá. Ten musí splňovat cíle, které si učitel zvolil pro dané téma a nakonec se sám učitel zamyslí nad svou úlohou ve skupinové výuce. Stává se poradcem při řešení problémového úkolu. (Maňák, Švec, 2003)

Následuje **fáze realizační**. Tady už jsou děti rozdělené do skupin a mají přidělené role. Před zahájením skupinové výuky se doporučuje, aby měly děti osvojené sociální dovednosti jako diskutovat, hodnotit svou práci, spolupracovat nebo samostatně řešit úkol. Učitel v této fázi nabízí dostatek prostředků a podnětů pro hledání způsobů řešení. Zasahuje v případě nutnosti nebo na požádání dětí. Důležitou podmínkou je také správné podněcování dětí ve skupině ze strany učitele. (Maňák, Švec, 2003)

Třetí **fáze je prezentační**. V této poslední fázi prezentujeme výsledky své práce ostatním. Prezentace může probíhat formou ústní, písemnou nebo společnou prezentací výsledků. V mateřské škole se využívá například společná kresba či malba na velký arch papíru. (Maňák, Švec, 2003)

Další metodou, která se v dnešní době stává velmi oblíbenou je **projektová**. Jedná se o souhrn myšlenek, který směřuje k určitému cíli. Při této metodě se uplatňují aktivizující metody a důležitým znakem je opět samostatnost dětí při řešení problému.

Projektová metoda se snaží odstranit nedostatky běžné výuky jako je izolovanost poznatků nebo pamětní učení. Velký význam projektové metody spočívá v poskytování

mnoha příležitostí v oblasti praktického řešení problémů nebo v činnostech tvořivých. U této metody je určitě důležité stanovit si cíl, který chceme splnit. Dále si vytvoříme plán řešení. Učitel si zvolí nové moderní přístupy a organizační formy práce dětí (individuálně nebo skupinově). Pak dochází k realizaci plánu a následnému vyhodnocení celého projektu. Projektová metoda je zajímavým zpestřením a doplněním tradiční výuky. (Pecina, 2008)

Do komplexních metod se také řadí **kritické myšlení**. Podle P. Gavory (in Maňák, Švec, 2003, s. 159) je kritické myšlení „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.*“

Základem **kritického myšlení** je tzv. **třífázový model učení**, který se skládá ze tří fází. Tou první je **evokace**, která má vyvolat zájem o danou problematiku. U dětí zjišťujeme, co o daném tématu či problému ví nebo co si o něm myslí. Druhou fází je **uvědomění si významu**. Cílem této části je udržení zájmu dítěte a hledání nových informací. Své názory poté srovnává s původními představami z první fáze. Poslední fází je **reflexe**. Dítě si prohlubuje své poznatky, třídí a upevňuje vědomosti, které získal. Důležitou roli při rozvíjení kritického myšlení je úloha učitele. Ten klade dětem otázky, které napomáhají vyvářet atmosféru ve třídě a kultivují myšlení dětí. (Maňák, Švec, 2003)

Poslední metodu, kterou zde uvedu je **brainstorming**. V českém překladu znamená tento název „*bouři mozků*“. Hlavním smyslem metody je produkce velkého množství nápadů nebo návrhů řešení ve velmi krátké době. Učitel pokládá dětem např. otázky: *Co víš o ...? Proč se to tak stalo? Vymyslete!* Všechny nápady či návrhy zapisujeme a teprve v další fázi posuzujeme užitečnost těchto možností. To znamená, že vyprodukované návrhy zhodnotíme. V této fázi uplatňujeme kritické myšlení. Pokládáme otázky typu: *Je nápad reálný? Můžeme ho zrealizovat?* Tímto způsobem nám nakonec zůstanou třeba jen dva návrhy, které se dají zrealizovat. Brainstorming je metoda, která podněcuje děti k tvořivému myšlení. (Maňák, Švec, 2003)

Komplexní výukové metody by měly být také součástí vzdělávacího procesu v mateřské škole. Bohužel se ale ještě v dnešní době setkáváme s tím, že například učitelky nepodporují skupinovou či kooperativní výuku u dětí. Z vlastní zkušenosti musím říct, že tyto metody využívám v praxi a jsou pro děti velmi přínosné. Děti se učí spolupracovat ve skupině, respektovat svá rozhodnutí, ale i rozhodnutí celé skupiny. Velký význam ve vzdělávání přináší projektová metoda a brainstorming. Tyto dvě metody jsou založené na znalostech dětí a rozvíjí jejich tvořivost, fantazii a aktivitu.

Komplexní metody také u dětí podporují komunikativní dovednosti např. rozvoj slovní zásoby, samostatné vyjadřování nebo společné vyjednávání ve skupině a přijímání kompromisů.

1.3 MĚŘENÍ TVOŘIVOSTI U DĚTÍ

Mezi nejznámější a nejpoužívanější metody měření tvořivosti u dětí patří Guilfordovy a Torranceho testy tvořivého myšlení T.T.C.T. Tyto testy mají většinu položek s otevřeným koncem, proto je jejich vyhodnocování velmi náročné. Kritériem hodnocení je většinou kvantita těchto odpovědí. (Pecina, 2008)

Měření tvořivosti u dětí je velice obtížná. Učitel u dětí hodnotí spíše jejich výkon a úspěšnost, nikoli jejich tvořivost. Setkáváme se pak s tím, že učitelé spíše preferují děti inteligentní než tvořivé. Měření tvořivosti v tvořivých produktech je velmi důležitá při vyhledávání a diagnostikování tvořivých jedinců, při výběru vhodných metod, pro hodnocení a porovnávání produktů mezi dětmi. Mihálik (in Lokšová, 2003) shrnul charakteristické znaky tvořivého žáka. Tvůrčí žák je:

- vedoucí typ,
- pohyblivý a dynamický,
- projevuje zájem o poznání,
- řeší nové a náročné problémy s odvahou,
- vyznačuje se samostatností, nápaditostí a tvořivou fantazií,
- problémy řeší divergentně,
- uvažuje o racionálním způsobu řešení,
- projevuje odpor ke stereotypům a mechanickému paměťovému učení,
- pracuje sám bez přímého příkazu,
- pokládá učiteli otázky ve snaze pochopit podstatu věci,
- je zvědavý, odvážný, optimistický a hravý,
- pomáhá spolužákům,
- má smysl pro dobrodružství.

U dětí můžeme nalézt jejich tvořivý potenciál pomocí testů tvořivosti. V literatuře můžeme nalézt mnoho rozdělení testů tvořivosti.

Spielberg (in Pecina, 2008) člení techniky podle charakteru měření do čtyř skupin:

1. Měření divergentního myšlení, osobnostních rysů a zájmů.
2. Autobiografické dotazníky, rating (posuzování prostřednictvím jiných).
3. Měření výsledků tvůrčích produktů.
4. Aplikace kritérií tvořivosti a jejího měření na bázi reálných životních situací.

Mezi testy divergentního myšlení, které se zaměřují především na produkci mnohočetných odpovědí a odpovědí nových, řadíme již zmíněné Guilfordovy a Torranceho testy tvořivosti. V mateřské škole můžeme dětem předložit Torranceho test tvořivosti. Ten má dvě verze, a to verzi verbální tvořivosti a verzi figurální tvořivosti. V mateřské škole můžeme využít verzi figurální, kde jsou jednotlivé faktory divergentního myšlení např. figurální fluence, flexibilita, originalita a elaborace. (Hlavsa, Jurčová, 1978; Claxton, Lucas, 2012)

V praktické části diplomové práce jsem použila Urbanův figurální test tvořivého myšlení, jehož autorem je Hans G. Jellen. Ten položil základní myšlenku tohoto testu v polovině 80. let 19. století. Autorem slovenské verze je Tomáš Kováč z roku 2002. Urbanův figurální test je chápán jako screeningový nástroj, který nám vlastně poskytuje možnost identifikace tvořivého potenciálu jedince. Na rozdíl od tradičních testů, které se zaměřují na faktory divergentního myšlení (např. flexibilitu, fluenci či originalitu), se Urbanův test soustředí i na kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Urban při práci s testem také zohlednil osobnostní komponenty jedince. Mezi ně patří zaměřenost a cílevědomost, motivace, otevřenost a tolerance k víceznačnosti. Test je citlivý i na specifické aspekty osobnosti jako je ochota riskovat, schopnost rozšířit test o nové prvky nebo tematické spojení do kompozice. (Urban, Jellen, Kováč in Lavírová, 2012)

Testy tvořivosti se používají nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách a umožňují tak identifikaci tvořivosti u dětí. Využití testů tvořivosti je široké a můžeme je použít již v předškolním věku. V mateřské škole můžeme dětem předložit Urbanův figurální test tvořivého myšlení nebo Torranceho test tvořivosti. V podkapitole *Metody výzkumu* charakterizují podrobněji instrukce k zadání Urbanova figurálního testu.

2 TVOŘIVÁ DRAMATIKA JAKO CESTA K TVOŘIVOSTI

Tvořivost má mimořádný význam i v tvořivé dramatice, která je ve většině mateřských škol využívána, ale třeba jen na základě dramatizace pohádek. V této kapitole bych chtěla přiblížit cíle tvořivé dramatiky a charakterizovat některé metody, které se dají v mateřské škole využít v rámci různých činností. Tvořivá dramatika pomáhá dítěti předškolního věku učit se především na základě interakce ve skupině, ale také rozvíjí tvořivost, komunikaci, toleranci a empatii. Dítě při hře využívá tvořivou dramatiku a uplatňuje také vlastní fantazii a představivost. Učí se prožívat různé situace a tak si odnáší nové zkušenosti do dalšího života.

Švejdrová (2011) vnímá dramatickou výchovu jako tvořivý způsob, při kterém dítě získává zkušenosti, vědomosti, dovednosti a formuje si postoje na základě vlastního prožitku z vlastní aktivity. Jeden z principů dramatické výchovy, na který Švejdrová upozorňuje, je princip tvořivosti. Každá učitelka by měla v mateřské škole přijímat originální nápady dětí a podporovat děti v dalším hledání nových možností. Dětské nápady by pak měla učitelka aplikovat do svých pedagogických záměrů. Prostředkem, který umožňuje rozvoj tvořivosti, je navození různých situací v imaginárním světě pohádek a příběhů. Dítě přijímá nové prožitky a zkušenosti.

Valenta (in Maňák, 2003, s. 172) upřesňuje, že **tvořivé drama** je „*improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.*“

Mezi jeden z hlavních úkolů tvořivé dramatiky patří rozvoj obrazotvornosti, tedy představivosti a fantazie, která všestranně působí na rozvoj tvořivosti. Dalším velmi podstatným úkolem je dávat příležitost a vést k samostatnému a osobitému myšlení. S tím také souvisí vztahy ve skupině, při kterých se dítě učí respektovat druhé, sdělovat své myšlenky druhým a najít si tak uznání skupiny. Citová výchova se také řadí mezi úkoly tvořivé dramatiky. Velkou výhodou například je, že dítě se pomocí konfliktních situací naučí získávat zkušenosti, které pak může využít v reálných situacích. (Machková, 1992)

V tvořivé dramatice není kladen důraz na výsledek, ale na vlastní tvořivý proces, který je naplňován pomocí dramatických metod. Klíčovými metodami jsou například dramatické hry, improvizace nebo hra v roli. V další podkapitole se věnuji vybraným metodám, které jsou také součástí projektu v praktické části diplomové práce.

2.1 METODY TVOŘIVÉ DRAMATIKY

Metody tvořivé dramatiky se velmi blízce shodují se spontánní dětskou hrou a metodami divadelními. Využívání metod v mateřské škole napomáhá dítěti rozvíjet aktivitu, zkušenost i prožitek. Právě vstupováním dětí do rolí umožňuje učitelka dítěti podporovat jeho tvořivost, ale i tvořivé myšlení. Je důležité vytvářet takové prostředí, aby se dítě nebálo sdělovat, co cítí a prožívá. Další výhodou metod tvořivé dramatiky je, že vytvářejí příležitosti pro partnerství, vzájemnou spolupráci, pomoc a umožňují dětem objevovat a improvizovat.

Metodami tvořivé dramatiky se nejvíce zabývá Josef Valenta, který také rozdělil dramatické metody na **metody pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, graficko-písemné, materiálově-věcné a metodu úplné hry**. V předškolním vzdělávání se využívají především metody pantomimicko-pohybové, které můžeme využít při různých činnostech. Děti mohou předvádět osoby, zvířata nebo fiktivní situace, při kterých opět můžeme vidět, jak je dítě tvořivé.

Další kdo se metodami tvořivé dramatiky zabývá je Hana Švejdová. Ta upozorňuje také na některá úskalí při používání metod. Ke zvládnutí metody je potřeba osobní zkušenost. Je tedy důležité, aby si učitelka danou metodu vyzkoušela nejdříve sama. Učitelka se naučí s metodou pracovat a bude znát úskalí, na která může při použití metody narazit. (Švejdová, 2011)

V následující tabulce (Tab. č. 1) uvádím jen některé z pantomimicko-pohybových metod od Josefa Valenty, které se v mateřské škole dají využít v souvislosti s rozvojem tvořivosti.

Tabulka č. 1

Pantomimicko-pohybové metody dle Josefa Valenty (2008)

Pantomimicko-pohybové metody	Podstata metody	Cíl metody
<u>Částečná pantomima</u>	částečné zapojení těla do pohybové akce	učí ovládat tělo, koordinovat motoriku, identifikovat hranici mezi klidem a pohybem svalových skupin
<u>Dotyková pantomima</u>	sdělování dotykem, přijímání informací (haptika)	rozvoj smyslového vnímání, podporují fantazii a představivost, učí ovládat svalový aparát
<u>Mechanická pantomima</u>	fáze pohybu, které jsou rozděleny kratičkým „nepohybem“	kontrola pohybu, schopnost ovládat svaly, koordinovat pohyb s ostatními hráči
<u>Narativní pantomima</u>	„vyprávěná pantomima“	vedení vypravěče, aktivizuje představivost, rozvoj pohybového vyjádření
<u>Ozvučná pantomima</u>	spojení pohybu ztvárňující postavu a zvuk	zkušenost se spojením zvuku, pohybu a určitého děje, užití přirozeného spojení v komunikaci jedince
<u>Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí</u>	ztvárnění konkrétního prostoru, prostředí, věcí	představivost, přesné a názorné nonverbální chování, zkušenost
<u>Plná pantomima</u>	komplexní aktivita těla	napodobivá či tvůrčí pohybová aktivita, představivost, logické myšlení, tvořivost, motorika
<u>Pohybová cvičení</u>	rolová i „mimorolová“ hra	kultivace pohybu, soustředění, trénink pohybových dovedností
<u>Proxemické škály postojů</u>	sdělování přibližováním či vzdalováním	vnímání prostorových vztahů
<u>Taneční drama</u>	pohyb motivovaný či probuzený konkrétní hudbou	vazba hudba - pohyb
<u>Zrcadlení</u>	napodobení pohybové akce jednoho hráče hráčem jiným	citlivost vůči partnerovi, napodobivá schopnost, vztah důvěry a shody
<u>Živá loutka</u>	hráč se stává loutkou celým svým tělem či jen částí	uvolnění těla, reagování na přímé pokyny vodiče, kreativita
<u>Živé - nehybné obrazy</u>	sehrání určitého jevu, osoby beze slov a bez pohybů	koordinace pohybu v zastavení, klidová pozice

V následujících řádcích budu charakterizovat některé **metody a techniky tvořivé dramatiky** od Hany Švejdivé a Josefa Valenty, které jsem použila v praktické části.

- **Asociace** je myšlenkové spojení, jehož logiku zná pouze dítě samo. Asociace provokuje dítě k myšlení. Pedagog by měl dítě ocenit za jeho zajímavé a nové asociace.
- **Narativní pantomima** spojuje vyprávění a pantomimické zobrazení vyprávěného. Vychází ze spontánní dětské hry, protože děti rády zobrazují činnosti jiných lidí. Narativní pantomima poskytuje dítěti oporu a pomocí pohybu si děj lépe zapamatuje.
- **Diskuse** není přímo metodou tvořivé dramatiky, ale má v ní nezastupitelné místo. Pomáhá nám s dětmi filozofovat o různých pojmech a shrnout získané poznatky. Využíváme ji při začátku tvořivé činnosti, v průběhu a především jako hodnocení na konci činnosti. Musíme si také dát pozor na to, abychom dětem nepokládaly otázky uzavřené, ale otevřené.
- **Hra v roli** je jednou ze základních metod tvořivé dramatiky, kterou můžeme využít v předškolním vzdělávání. Dítě spontánně a improvizovaně vstupuje do různých rolí. Určitě by pedagog neměl dítě do role nutit, ale dítě by mělo mít možnost zvolit si samo. A pokud by všechny děti chtěly být to samé, je možné si zahrát hromadnou roli.
- **Improvizace** je jednání v určité situaci bez předchozí domluvy přípravy. Improvizaci můžeme využít samostatně, ve dvojici nebo ve skupině. V mateřské škole se nejčastěji využívá improvizace pohybová a slovní.
- **Živé-nehybné obrazy** je sehrání určité situace či osoby jedním nebo více dětí beze slov a bez pohybů. Může vzniknout jako zastavená pantomima (slůvkem *štronzo*) nebo na základě konkrétního zadání. Nebezpečím této metody je, že necháme děti příliš dlouho bez pohybu. Je tedy potřeba domluvit se s dětmi na zvukovém signálu, který živý obraz ukončí.
- **Vnitřní hlasy** pomáhají pochopit myšlení a jednání druhé osoby. Učí také empatii a porozumění. Co si asi teď myslí Max? Co se honí hlavou mamince? Děti vyjadřují vlastní myšlenky a nápady.
- **Horká židle** je založená na zpovídání určité postavy hrané dítětem či pedagogem. Děti pokládají otázky postavě, která sedí na horké židli. Jak už název „horká“ napovídá, zpovídání je spojenou s řešením nějakého problému.

Dítě nesmí v negativní roli setrvat příliš dlouho a sám může kdykoliv hru ukončit a ze židle odejít.

- **Postojová škála** je metodou hodnotící, která pomáhá při vzdělávání, ale i při řešení běžných situacích v mateřské škole. Jako postojová škála může sloužit dlouhé lano, které umístíme na koberec v herně. Na jednu stranu můžeme dát obličej, který se směje a na druhou stranu obličej, který se mračí. Chybu či vzniklou situaci se děti snaží napravit omluvou, slibem, vysvětlením atd.
- **Zrcadlení** je napodobování pohybu jednoho dítěte dítětem jiným. Tuto metodu můžeme využít jako hru ve dvojici i ve skupině. Děti se při této metodě učí citlivosti vůči druhým a rozvíjejí schopnost nápodoby.
- **Zvukový kruh** a **zvuková koláž** umožňují hře navodit tu správnou atmosféru pro získání určitého prožitku. S touto metodou můžeme pracovat společně ve větší skupině dětí.
- **Pohybová cvičení** je také možné částečně zařadit mezi metody tvořivé dramatiky. V různých honičkách či pohybových hrách můžeme využít hru v roli, kdy cvičí ne děti, ale různé postavy.
- **Taneční drama** je motivovaný pohyb jednotlivce či skupiny probuzený hudbou. Hudba může u dětí vyvolat různé představy a to v podobě aktivační nebo relaxační. Taneční drama rozvíjí schopnost představovat si a pantomimicky či pohybově improvizovat.
- **Brainstorming** patří mezi metody verbálně-zvukové. Někdy bývá označována jako „mozková vichřice“. Cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů na dané téma. V průběhu brainstormingu se nápady nehodnotí, ale zapisují například v podobě myšlenkové mapy. Pomocí brainstormingu u dětí rozvíjíme jejich tvořivost a podporujeme jejich tvořivé myšlení.

Hana Švejdová je pro mou diplomovou práci i praxi přínosnější, protože působí také jako učitelka v mateřské škole, a její knihy přinášejí velké množství nápadů a myšlenek, jak s tvořivou dramatikou a dětmi předškolního věku pracovat.

V této kapitole bych se ještě zmínila o **dramatické hře**, která v tvořivé dramatice je též označována jako metoda. Hra stejně jako ta dramatická musí splňovat určité požadavky např. dostatek prostoru pro spontánní prožívání, radost z objevování a hlavně tvůrčí aktivitu.

Kořátková (1998) uvádí specifické požadavky určené přímo pro dramatickou hru. Mezi něž patří napětí z očekávání, možnost podílet se na utváření tématu, nahlížet na realitu prostřednictvím fantazie nebo podílet se na souhře rolí a tak umožňují se spolupodílet na rozhodování a plánování hry.

Využití metod a technik tvořivé dramatiky v mateřské škole považují jako velmi přínosné pro rozvoj celé osobnosti a především pro rozvoj tvořivosti dítěte. Právě spojení metod tvořivé dramatiky a hry se stává pro dítě tou nejdůležitější činností, která napomáhá k aktivnímu učení, prožitku, objevování a k nové zkušenosti.

3 ROZVOJ TVOŘIVOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání má u nás dlouholetou tradici. Předškolní péče je zajišťována především v rodině a mateřských školách, které jsou již v dnešní době rozšiřovány o soukromé a alternativní. Myslím si, že se podařilo v mateřských školách odbourat direktivní výchovu a vzdělávání, a ve vzdělávacích institucích panuje partnerství a důvěra. Velkou změnou bylo také zavedení nového systému kurikulárních dokumentů, které například mateřským školám umožňuje vytvořit si vlastní školní vzdělávací program. Ten umožňuje mateřským školám stanovit si vlastní cíle a záměry podle podmínek konkrétní školy. Úkolem předškolního vzdělávání je rozvoj celé osobnosti dítěte. Dítě se učí postupně návykům, rozvíjí své pohybové dovednosti nebo poznává věci kolem sebe. Rozvíjení tvořivosti u dětí předškolního věku je stejně důležité. Tvořivost můžeme podporovat různými formami a metodami práce s dětmi. Nejvhodnější jsou prožitkové a kooperativní učení hrou, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Důležité je také dětem poskytovat prostor pro spontánní aktivity a vlastní nápady. Záleží na pedagogovi, jakým způsobem bude u dětí rozvíjet tvořivost. V dalších kapitolách se zabývám současnými faktory, které nám v mateřské škole podporují rozvoj tvořivosti.

3.1 VÝZNAM TVOŘIVOSTI V RÁMCI RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument, který vymezuje mateřským školám hlavní požadavky a podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku. Určuje nám také společný rámec, který je potřeba zachovat.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů na úrovni obecné a oblastní. Všechny cílové kategorie se vzájemně prolínají a doplňují. Pokud se podíváme podrobněji na uvedené kategorie, zjistíme, že vzdělávací nabídka a tvořivé činnosti vedou dítě k rozvoji tvořivosti. Opět důležitou roli hraje učitelka, která pomocí různých metod prolíná všechny vzdělávací oblasti, a tak významně přispívá k tvořivému myšlení dítěte. Ještě podrobněji se rozvojem tvořivosti, tvořivého myšlení a tvořivého sebevyjadřování zabývá vzdělávací oblast **Dítě a jeho psychika**, konkrétně podoblast *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*. (VÚP, 2018)

Tvořivost nalezneme ve všech oblastech RVP PV. V **oblasti biologické** se tvořivost projevuje v rozvoji hrubé a jemné motoriky nebo při osvojování si praktických dovedností přiměřených věku dítěte. V další **oblasti psychologické** se tvořivost uplatňuje hlavně při rozvoji poznávacích schopností, kdy se dítě učí řešit problémy na základě myšlení, představivosti či fantazie. Má zájem a potřebu objevovat nové a získávat tak nové zkušenosti. S touto oblastí a rozvojem tvořivosti souvisí také rozvoj jazyka a řeči. Dítě využívá mluvený projev k vzájemné komunikaci a domluvě mezi ostatními. To dítě povzbuzuje k dalšímu učení a poznávání. V **oblasti interpersonální** se dítě učí vytvářet a rozvíjet prosociální postoje k druhým. To umožňuje v rámci tvořivosti společnou spolupráci mezi dětmi, vymýšlení nápadů a hlavně umět přijmout kompromis či návrh druhého dítěte. Tvořivost lze využít i při uvádění dítěte do společenství ostatních lidí, do světa kultury a umění. Tento záměr má **oblast sociálně-kulturní**, kde rozvoj tvořivosti můžeme využít hlavně v rozvoji dovedností slovesných, výtvarných, hudebních a především dramatických. V neposlední řadě se tvořivost projevuje i v **environmentální oblasti**, kdy si dítě vytváří povědomí o okolním světě. (Fichnová, Szobiová, 2012)

RVP PV obsahuje specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce s dětmi. Vzhledem k diplomové práci a jejímu obsahu se v následujících řádcích budu věnovat hlavně prožitkovému učení a hře v mateřské škole.

PROŽITKOVÉ UČENÍ JAKO CESTA K TVOŘIVOSTI

Prožitkové učení je metoda, která je založena na přímých zážitcích dítěte a podporuje dětskou zvědavost a potřebu objevovat. RVP PV doporučuje uplatňovat prožitkové učení pro naplnění předpokladů optimálního rozvoje osobnosti dítěte. Učitelka by měla tedy při plánování činností využívat spontánní nápady a myšlenky dětí. Tím může napomoci k rozvoji tvořivosti a tvořivého myšlení.

„Prožitek je subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka. Prožíváme neustále, když jsme aktivní i když odpočíváme, a naše prožitky jsou vysoce individuální.“ (Švejdová, 2011, s. 48)

Podstatou prožitkového učení v mateřské škole je spontánní přistupování dítěte k činnosti a s tím spojené hluboké prožívání. Učitelka podporuje prožitkové učení formou skupinových činností, které napomáhají dětem, aby mezi sebou spolupracovaly a rozhodovaly se společně. Důležitou podmínkou prožitkového učení je také možnost

výběru, tedy aby dítě vstupovalo do činnosti dle svého rozhodnutí, nikoliv učitelky. (Sedláčková in Krejčová, Kargerová a kol., 2015)

Každou činnost, kterou provádí dítě v mateřské škole, provádí s prožitkem. Prožívání dítěte se projevuje prostřednictvím vnějšího chování, výrazem či mimikou. Učitelka může pouze podle svých zkušeností odhadnout, co právě dítě prožívá. Proto je důležité, aby učitelka připravila bohaté činnosti, které vycházejí z potřeb a zájmů dětí. Na druhou stranu by si měla dát učitelka pozor při přípravě činností. Stále se totiž setkáváme s tím, že některé učitelky mají tendenci dětem předávat hotové informace a tím ubírají dětem možnost si činnost aktivně prožít. Dalším problémem je také schopnost pohotové improvizace, kdy je například společná hra něčím narušena. (Svobodová, 2010)

Havlínová (in Krejčová, Kargerová a kol., 2015) charakterizuje prožitkové učení následujícími znaky:

- **Spontaneita** - přirozenost, možnost výběru činnosti,
- **Objevnost** - činnost je dětem nabízena jako problém, který mají řešit; dítě postupně objevuje a tvoří nové a originální nápady,
- **Komunikativnost** - důležitý znak, který souvisí s kooperací; činnost by měla být naplánována tak, aby při ní děti společně řešily daný problém,
- **Aktivita a tvořivost** - prostředí musí být bohaté na různorodé materiály a pomůcky, aby děti byly samy aktivní a tvořivé; informace a nové poznatky zjišťují pomocí činností,
- **Konkrétnost** - přímá aktivita dětí, při níž vytvářejí a zkoumají, a tím získávají nové poznatky,
- **Celostnost** - při činnostech děti zapojují všechny smysly a tím rozvíjejí celou osobnost.

Soňa Kořátková (2014) uvádí **čtyři fáze prožitkového učení**. V první fázi je důležité u dětí **vzbudit nadšení** a zájem o činnost. V další fázi dětem konkrétní **činnost nabídneme**. Poté je potřeba, aby dítě **situaci porozumělo** a získalo tak vlastní zkušenost. V této fázi je důležitá podpora učitelky. Poslední fázi je **sdílení prožitku** s ostatními.

Požadavek na respektování prožitkového učení můžeme najít také v modelovém programu Zdravá MŠ, která má prožitkové učení jako jeden z hlavních znaků vzdělávání.

Havlínová (2000) se zmiňuje o prožitkovém učení v širším a užším smyslu slova. Pro předškolní věk je typické učení v širším smyslu slova, kdy dítě využívá přirozené

biopsychosociální mechanismy učení, při kterých získává zkušenosti tím, že to co dělá, také prožívá. Toto učení se prolíná do všech oblastí života a probíhá celý život. Druhá forma (učení v užším smyslu slova) se používá od 1. ročníku na základní škole. Je to přechod od spontánního učení k organizovanému, tedy hromadné vyučování frontální metodou. V předškolním věku může tato metoda způsobit nejvíce škody, proto je důležitá aplikace spontánního učení spojené s prožitkem a zkušeností.

Jak již bylo zmíněno výše, tvořivost je jeden ze znaků prožitkového učení. V mateřské škole je potřeba tyto dva aspekty podporovat, protože tvořivé činnosti nám určují hloubku celého prožitku u dětí. V mateřské škole můžeme rozvíjet tvořivost hudební, výtvarnou, dramatickou nebo formou různých konstruktivních či manipulačních her. Samozřejmě stále myslíme na to, aby byla hra spontánní a nenucená.

HRA JAKO CESTA K TVOŘIVOSTI

Předškolní období je nejdůležitější období dítěte a hra je v tomto věku označována jako základní činnost dítěte. V mateřské škole je velmi důležitá spontánní hra, někdy nazývána také jako tvořivá, která umožňuje dítěti přirozeně objevovat, zkoumat a poznávat. Většina učitelů má ale tendenci do her zasahovat a využívat je tak ke svým didaktickým záměrům. Dítě potom přichází o tu možnost výběru, aktivity a tvořivosti, ale třeba i možnost kooperace s vrstevníky.

Svobodová (2010) uvádí, že hra je tou nejčastější aktivitou dítěte, která mu přináší uspokojení. Hrou se také dítě učí a získává nové zkušenosti. Je potřeba dítěti dát dostatek prostoru a času a umožnit mu dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj fantazie a tvořivosti.

„Mezi ukazatele stupně vývoje hry patří podle některých autorů samostatnost, plánovitost, soustředěnost, zastoupení jednotlivých druhů her, obsahová náplň hry, její bohatost a tvořivost.“ (Horká, Syslová, 2011, s.60)

Děti si hrát potřebují, protože hra pomáhá rozvíjet všechny dovednosti, které budou potřebovat v dospělosti. V dnešní uspěchané době chybí čas na hru i v rodině. Rodiče nemají čas ke společné hře se svým dítětem. Přitom rodiče se také stávají důležitým zdrojem tvořivé inspirace pro dítě.

Bean (1995) uvádí, že dítě může při společné hře pozorovat rodiče, jak si hrají, jak jsou tvořiví a rodič se pro ně stává vzorem a dítě dostane chuť jednat stejně. Hra se stává tvořivou, pokud je jejím výsledkem produkt, který vznikl záměrně. Hra a tvořivost k

sobě patří a vzájemně se spolu prolínají. Pokud bychom hledali stejné charakteristické znaky, mohly bychom říci, že v obou případech jsou děti motivovány nějakou vnější odměnou, mají z ní radost, jednají spontánně a zkoušejí si během nich nové postupy. Stejně není tak důležité o jaký druh činnosti jde, ale jak dítě hru prožívá a zda má pocit uspokojení. Během vývojových období dítěte se můžeme ale setkat i s tím, že projevy tvořivosti úplně vyhasly, a přitom se po čase zase objeví. Hovoříme o **potřebě být konformní** a **potřebě být individualitou**. Období, kdy u dítěte převládá jeho originalita a obtížně se přizpůsobuje skupině, je individualita. Naopak hraje-li důležitou úlohu konformita, projevy tvořivosti ustupují do pozadí. Na tyto změny ve vývoji dítěte mají vliv i jiné faktory jako zahájení školní docházky, stěhování, rozvod nebo narození sourozence.

Já osobně považuji za nejdůležitější při projevech tvořivosti dostatečnou oporu ze strany rodičů a učitelů v mateřských školách. Při hře s dítětem je potřeba podporovat aktivitu a tvořivost dítěte, a to buď tím, že se vedení ujme rodič či učitel, a nebo iniciativu necháme přímo na dítěti.

Chápání světa v předškolním období také úzce souvisí s tvořivou aktivitou dítěte. Jeho myšlení světa je globální a prekauzální (neřídí se logickými pravidly a je spjato s imaginací).

Hlavsa (1986) rozlišuje **tři základní stádia rozvoje tvořivé aktivity dítěte**:

- **1. stádium - první vzestup tvořivé aktivity**

První stádium vrcholí v pátém roce a je nazýváno **prekreativní**. Do tří let věku se dítě zabývá **senzomotorickou hrou**, kterou buduje na smyslové zkušenosti. K řešení problému dochází další novou zkušeností. Od tří do šesti let buduje na představách a k řešení neznámého dochází nepřímým přenosem v představách. Toto období se nazývá **volná napodobivá hra**. Ta se u předškolních dětí jeví jako bezprostřední aktivita, jejímž cílem a smyslem je tvořivost, zábava a radost.

- **2. stádium - pokles tvořivé aktivity**

Druhé stádium se objevuje mezi 6 až 8 rokem a většinou se pokles tvořivé aktivity přisuzuje nástupu do základní školy. Dítě se musí nejprve adaptovat na nové prostředí a začlenit se mezi nové vrstevníky. Vyrovnává se s zátěží a je neustále hodnoceno. Toto stádium se také nazývá **stádiem správných odpovědí**. Dítě se v tomto období musí naučit rozlišovat realitu od svých nápadů, tedy svých představ, aby se dále mohl rozvíjet jeho tvůrčí proces.

- **3. stádium - druhá vlna vzestupu tvořivé aktivity**

Třetí stádium začíná zhruba ve věku 10 - 11 let. V tomto období by mělo mít dítě dostatečně rozvinout zásobu správných odpovědí, se kterou umí nadále disponovat. Jeho myšlení je rozvinuto a opírá se o své zkušenosti, představy a množství obecných poznatků. Dítě je také schopné operovat deduktivními analytickými postupy. Řešení problému může doplnit svou vlastní myšlenkovou činností. Pokud se dítě naučí určitým novým přístupům, můžeme hovořit o skutečné tvořivosti.

Hazuková (2014, s. 137) na základě získaných poznatků doporučuje pedagogům mateřských škol:

- **Podporovat volnou hru dětí**, nepřerušovat ji a nekritizovat.
- **Poskytovat všestranné podněty** duchovní i materiální ke hře nepřímo.
- **Podporovat rozvoj představivosti** a fantazie spolu se schopností rozlišovat mezi fantazií a realitou.
- **Dávat dostatek příležitostí** pro rozvoj bohatých a pohyblivých představ jako předpokladu tvořivého myšlení v budoucnu.
- **Nezačít předčasně s rozvojem logického myšlení** na úkor představivosti.
- **Neztotožňovat dětskou spontaneitu a tvořivost.**
- **Poskytovat dostatek příležitostí** ke všem podobám přetvářecích činností, záměrně je stimulovat.
- Formulovat nabízené vzdělávací činnosti jako **příležitosti pro řešení problémů.**

Předškolnímu věku odpovídá volná hra, která je velmi tvořivá, vynalézavá a originální. Dítě napodobuje různé situace, své vrstevníky a dospělé. Využívá k tomu improvizaci a tím rozvíjí projevy tvořivosti. V mateřské škole se nejčastěji setkáme s tvořivou aktivitou prostřednictvím námětových her, dramatických, konstruktivních či výtvarných. Mohu říci, že se ztotožňuji s radami od paní Hazukové a doporučuji učitelům mateřských škol, aby se jimi řídily. Je to další cesta k rozvoji tvořivosti u dětí v předškolním věku.

3.2 TVOŘIVOST JAKO PŘEDPOKLAD PROJEKTOVÁNÍ

Projektování se v poslední době dostává hodně do popředí nejen v základních a středních školách, ale také v mateřských školách. Často ale dochází k záměnám s jinými aktivitami, které pedagogové označují jako projekty. V mateřských školách nemůžeme třeba pouze tematickou vycházku či výlet považovat za projektování. Projektová metoda musí využívat své charakteristické znaky.

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Podstatou tohoto přístupu je vzdělávání probíhající na základě integrovaných bloků. Ty mohou být vyjádřeny pomocí tematických celků či projektů vycházejících ze života dítěte a reagující na jejich potřeby a přání. V rámci projektů se dítě učí poznávat různé jevy ze života, osvojuje si dovednosti, získává zkušenosti a rozvíjí vztahy k ostatním. Různorodost činností napomáhá dítěti rozvíjet tvořivost a nabízí mu také hlubší prožitek. Dítě tak nezískává pouze izolované poznatky, ale získaná zkušenost je komplexnější a pro dítě se stává prakticky využitelnou. (VÚP, 2018)

Maňák (in Dömischová, 2011, s. 23) definuje projekt jako *„komplexní řešení praktického problému či úkolu ze životní reality, do něhož se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, popř. celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů.“*

Hornáčková (2014, s. 19) uvádí, že využití projektování v mateřských školách úzce souvisí s rozvojem tvořivosti a tvořivého myšlení. Tvořivý proces bude nejefektivnější, pokud budou splněné následující zásady a metody:

- vytvořit prostředí bezpečí a empatie,
- dobrovolnost,
- svoboda,
- hodnotit formativně,
- nemít nevhodný kritický přístup,
- aplikovat hry a umožnit potěšení z hry,
- podporovat humor,
- využívat asociace,
- rozvíjet všímavost a vnímání více smysly,
- vnímání neuspořádanosti,
- aplikovat pochvalu a ocenění.

Při tvorbě projektu se musíme zaměřit na důležité fáze. Ty Dömischová (2011) dělí na čtyři:

- První fází je **plánování** projektu. Pro pedagoga je tato fáze velmi významná a obtížná. Musí vytyčit cíle projektu, vytvořit plán realizace, rozvrhnout projekt časově, určit cílové skupiny atd. Při výběru činností musí také pedagog zohlednit věkové zvláštnosti dětí a jejich dosaženou úroveň schopností. Obsah činností musí být také propojený a logicky uspořádan do celku.
- Další fází je **realizace** projektu. Během této fáze dochází k uskutečňování veškerých činností. Děti diskutují, rozdělují si role a zpracovávají úkoly. Pracují ve skupinkách nebo samostatně. Na konci fáze vzniká produkt.
- Třetí fází je **prezentace výsledků**. Děti seznamují ostatní s výsledným produktem. Může se jednat například o časopis, výtvarnou koláž, divadelní představení nebo ručně vyrobený produkt.
- Poslední fází je **reflexe**, která je velmi důležitou částí projektování. Využívá se zde zpětná vazba nejen od dětí samotných, ale i od rodičů nebo jiných pedagogů. Tato fáze umožňuje pedagogovi zhodnotit, kam se děti posunuly, co se naučily nebo jaká byla rizika a čeho se příště vyvarovat.

V průběhu historického vývoje se vytvořila řada projektů, které můžeme dělit podle různých hledisek.

Josef Valenta (1993) uvádí rozdělení projektů podle Williama H. Killpatricka, který je považován za zakladatele projektové metody.

- Projekty, které se snaží *to embody some idea or plan in external form* - tedy vtělit myšlenku či plán do vnější formy.
- Projekty cílící k estetické zkušenosti.
- Projekty usilující o vyřešení nějakého problému.
- Projekty vedoucí k získání dovednosti.

Kratochvílová (2016) se zabývá také **přednostmi a pozitivy projektování** v několika dimenzích např. dimenze dítěte, učitele, procesu učení se nebo okolního prostředí.

- **Dimenze dítěte** - zapojení dítěte dle individuálních možností, rozvíjení samostatnosti, získávání zkušeností, řešení problémů, spolupracuje, rozvíjí komunikativní dovednosti, rozvíjí tvořivost, aktivitu, fantazii apod.;
- **Dimenze učitele** - učí se nové roli „poradce“, vnímá dítě jako celek, rozšiřuje své vyučovací strategie, dovednosti organizační, užívá hodnocení;

- **Dimenze procesu učení se** - činnostní povaha učení, přirozený proces podpořený zájmem dítěte, partnerský vztah mezi dítětem a učitelem, kontakt s okolím;
- **Dimenze okolního prostředí** - propojuje život školy s okolím, zvyšuje zájem rodičů o dítě, zapojování rodičů.

Projektování v mateřských školách přináší do vzdělávání nové možnosti. Umožňuje dětem vybrat pestrá témata, o které se děti zajímají. S učitelkou se podílejí na přípravě vzdělávací nabídky, pomůcek i prostředí. Učí se novým poznatkům, dovednostem a kompetencím, které jsem již uvedla výše v dimenzích od Kratochvílové. V následující podkapitole se zmíním o třífázovém modelu učení E-U-R, který je využíván v mateřských školách při projektování. Tento model je velmi podporován konstruktivistickým přístupem ke vzdělávání, protože je pro děti i pro učitele jednoduchý a velmi účinný. Model zachovává přirozenost učení, a proto je ve výchovně-vzdělávacím procesu efektivnější. Děti si tak poznatky lépe osvojí a propojí se svými zkušenostmi.

3.2.1 Třífázový model učení E-U-R

Třífázový model učení E-U-R nám pomáhá realizovat efektivní výuku, a proto je důležité ho uskutečňovat právě při tvorbě projektu. Zahrnuje fázi **Evokace - Uvědomění si významu - Reflexe**. V každé fázi dochází k významným poznávacím aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého vzdělávacího procesu.

- **EVOKACE**
V průběhu evokace si děti samostatně, aktivně vybavují, co o daném tématu vědí. To přináší dětem možnost si nové informace zpracovat, osvojit a uchovat je v dlouhodobé paměti. Úkolem pedagoga v této fázi je děti vést, povzbuzovat v myšlení a pokud možno se zdržet vlastního projevu. V tomto procesu také dochází k rozvoji zájmu dítěte o dané téma. Určitě bychom si měli dát pozor zadání pro evokaci, které by mělo být předem promyšlené.
- **UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU**
Na základě vlastní činnosti děti získávají nové informace a myšlenky. Ty pak aktivně zpracovávají a srovnávají se svými dosavadními představami o daném tématu. V této fázi je důležité, aby děti si děti uvědomovaly význam, který pro ně nové informace mají. Pedagog podporuje děti k činnostem, aby udržel zájem

dětí, a v případě nepochopení se snaží dětem pomoci. Při fázi uvědomění si významu dáváme pozor na správný výběr a předložení vhodného zdroje informací. Ten by měl poskytovat dostatek nových informací a měl by být pro děti přínosem.

- **REFLEXE**

V závěrečné fázi uvažují děti o tom, co nového se naučily. Dotvářejí si svou novou představu o tématu a uvědomují si, čemu se chtějí třeba příště věnovat. Jedním z úkolů této fáze je sdělení myšlenek vlastními slovy, protože tím si nejlépe nové poznatky a informace zapamatujeme. Dalším je pak diskuse mezi dětmi. Tím si děti rozšiřují svou slovní zásobu a učí se argumentovat. Děti by měly respektovat právo druhých na vlastní názor. Pedagog by se měl v reflexi vyvarovat svého dalšího výkladu a sdělování dalších informací. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Třífázový model učení E-U-R je velmi přínosný pro vzdělávací proces v mateřské škole. U dítěte tento model pomáhá rozvíjet aktivitu, jeho tvořivé myšlení, spolupráci a kooperaci ve skupině a prostřednictvím samostatného vyhledávání si informací také rozvíjejí lepší zapamatování poznatků. Učitelce model přináší efektivnější plánování vzdělávací nabídky.

4 SHRNU TÍ

Rozvoj tvořivosti v předškolním vzdělávání napomáhá všestrannému rozvoji osobnosti dítěte. Aby k tomuto rozvoji došlo v co největší možné míře, je potřeba se zaměřit v mateřské škole na metody a formy vzdělávání, které k tomu přispívají. Na prvním místě v předškolním vzdělávání by měla být samozřejmě hra, která přináší dětem nové zkušenosti a prožitky. Prostřednictvím hry se tak uplatňuje prožitkové učení, které je v tomto období důležité pro rozvoj tvořivosti, fantazie a představivosti. Další vhodnou metodou je projektování v mateřské škole. Umožňuje dítěti předškolního věku prostřednictvím různých témat poznávat, objevovat či experimentovat. Dítě opět rozvíjí svou tvořivost, ale učí se i samostatnosti, spolupráci a komunikaci ve skupině. Tvořivá dramatika a její metody také významně přispívají k rozvoji tvořivosti v mateřské škole. Uplatněním těchto metod v předškolním vzdělávání se tvořivost stává jako důležitá součást harmonického rozvoje osobnosti dítěte.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Rozvoj tvořivosti hraje velmi výraznou roli v období předškolního věku. V tomto období je důležité tvořivost podporovat, ať už to je ze strany rodiny nebo školy. V našem případě je to mateřská škola, která napomáhá tvořivost rozvíjet prostřednictvím různých činností. Příspěvkem k poznání tvořivosti má být i tato práce, a to v souvislosti s tvořivou dramatikou v mateřské škole.

Výzkumný problém, který je základem diplomové práce, je formulován již v jejím názvu, jedná se o rozvoj a zjištění úrovně tvořivosti prostřednictvím tvořivé dramatiky, v provedení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Cílovou skupinou jsou dvě třídy mateřské školy. V jedné třídě probíhal projekt-intervenční vklad „*Tam, kde žijí divočiny*“ zaměřený na rozvoj tvořivosti pomocí tvořivé dramatiky.

Pokud se ukáže, že úroveň tvořivosti u dětí, kde probíhal projekt, se výrazným způsobem liší od úrovně tvořivosti dětí bez předloženého projektu, pak se tato zjištění stanou vodítky k tomu, jak lze podpořit tvořivost u dětí předškolního věku prostřednictvím nabídky tvořivých činností.

Diplomová práce má tedy v podstatě přispět k poznatkům, že pokud si učitelka zvolí správné formy a metody práce, dá dětem dostatek prostoru pro jejich originalitu a aktivitu, tak tvořivost a tvořivé myšlení bude dostatečně podporováno a rozvíjeno.

5.1 CÍLE PRŮZKUMU

Cílem průzkumu je zjistit, jaký vliv má tvořivá dramatika na rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení u dětí předškolního věku pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, který ověřoval tvořivost před projektem (Pre-test) a po zařazení projektu (Post-test). Pro zvýšení objektivnosti výsledků jsem také zařadila do výzkumu druhou třídu, které byl test také zadán bez zařazení projektu ve třídě.

Dalším cílem této diplomové práce bylo tedy porovnat výsledky obou tříd a zjistit úroveň tvořivosti dětí v jednotlivých třídách. Tedy zda se liší úroveň u dětí s použitím projektu nebo bez použití.

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Vzhledem k cílům diplomové práce jsem stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje tvořivost dítěte nabídka tvořivých činností založená na metodách tvořivé dramatiky?
2. Jaká je míra odlišnosti měření tvořivosti u dětí v jednotlivých třídách za určité období?
3. V jakých kategoriích Urbanova testu tvořivého myšlení se objevuje nejvíce zlepšení tvořivosti?

5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvořily dvě třídy mateřské školy ve Lhotě pod Libčany, kde také pracuji. Obě třídy mají celkem 25 dětí. Jelikož jsou třídy heterogenní, vybrala jsem z každé třídy pouze deset dětí ve věku od 4 do 6 let. Třída *Skřivánci* se ve svém třídním vzdělávacím programu spíše zaměřuje na výtvarnou a pohybovou oblast vzdělávání, budeme ji tedy označovat jako **skupinu kontrolní**. Třída *Kosáčci* uplatňuje ve svém programu prvky tvořivé dramatiky a soustředí se především na rozvoj tvořivosti u dětí, kterou se snaží plně podporovat. Tuto třídu označíme jako **skupinu experimentální**, u níž bude začleněn do programu projekt-intervence *Tam, kde žijí divočiny*.

5.3 METODY PRŮZKUMU

Pro zjištění úrovně tvořivosti dětí předškolního věku jsem zvolila Urbanův figurální test tvořivého myšlení.

Administrace testu

Test můžeme využít u dětí jednotlivě nebo skupinově. Test má verzi A (příloha č.1) a B, které se od sebe liší pouze tím, že forma B je o 180°otočenou formou A. Jelikož v praktické části pracuji pouze s verzí A, je tato verze přílohou této práce. Testový arch obsahuje šest různých figurálních fragmentů. Mezi fragmenty patří půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára a malé „u“, které leží mimo hlavní čtverec. Účastník testu může používat pouze černé „pisátko“.

Před zahájením testu se musí přečíst zadání, které zní: „*Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, co chtěl nakreslit. Ted' byste ji prostě měli dokreslit! Kreslete, jak chcete. Nemůžete nic pokazit, všechno, co nakreslíte, je správně.*“ Administrátor testu také může zaznamenávat čas. Když účastníci testy odevzdávají můžeme také písemně zaznamenat, co účastník nakreslil.

Kresba se hodnotí podle 14 kategorií.

- **Wf - Použití předložených prvků**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Každé použití předloženého fragmentu.
- **Eg - Dokreslení**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Každé dokreslení některého prvku.
- **Ne - Nové prvky**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Za každé další použité samostatného prvku, za opakující se prvky se přiděluje pouze 1 bod.
- **Vz - Grafické spojení**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Za každé grafické spojení dvou prvků.
- **Vth - Tematické spojení**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Za každé tematické spojení dvou prvků se uděluje 1 bod.
- **Bfa - Překročení hranice závislé na figuře**
 - Hodnoceno: 0 nebo 6 bodů
 - Za použití malého „u“ se přiděluje 6 bodů.
- **Bfu - Překročení hranice nezávislé na figuře**
 - Hodnoceno: 0 nebo 6 bodů
 - Každé dokreslení mimo čtverec, které není spojeno s malým „u“.
- **Pe - Perspektiva**
 - Hodnoceno: 0 nebo 6 bodů
 - Pokus o trojrozměrné zachycení.

- **Hu - Humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Kresba vyvolávající reakci humoru.
- **Uka - Nekonvenčnost A**
 - Hodnoceno: 0 nebo 3 body
 - Nekonvenční manipulace s materiálem (např. otočení testu).
- **Ukb - Nekonvenčnost B**
 - Hodnoceno: 0 nebo 3 body
 - Surrealistické nebo abstraktní prvky.
- **Ukc - Nekonvenčnost C**
 - Hodnoceno: 0 nebo 3 body
 - Použití znaků nebo symbolů (písmena, číslice, platné symboly).
- **Ukd - Nekonvenčnost D**
 - Hodnoceno: 0 nebo 3 body
 - Ne stereotypní dokreslení předložených prvků
- **Zf - Časový faktor**
 - Hodnoceno: 0 - 6 bodů
 - Body se přidělují pouze tehdy, pokud účastník testu dosáhne min. 25 bodů v předešlých kategoriích.

Body za každou kategorii se sečtou. Maximální počet získaných bodů může být 72.

6 VÝSLEDKY PRŮZKUMU

6.1 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT - „PRE - TEST“

První měření Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení jsem provedla v únoru 2017 v obou třídách mateřské školy ve Lhotě pod Libčany. Na základě konzultací s učitelkami jsme společně vybraly deset dětí z každé třídy ve věku od 4 do 6 let.

Měření probíhalo skupinově (maximálně pět dětí ve skupině) ve třídě u stolečků. Každé dítě sedělo u stolečku samotné, aby mělo klid pro svou vlastní práci. K dispozici měly děti pouze tužku. Celkové měření trvalo asi jednu hodinu a její součástí byl i následný rozhovor s dětmi, co nakreslily.

Po příchodu jsem děti požádala o pomoc a spolupráci při úkolu, který jeden malíř nedokončil a jejich úkolem bude mu pomoci tento obraz dotvořit. Seznámila jsem je také s instrukcemi k testu, aby kreslily pouze tužkou a vše, co je napadne. Poté jsem jim přečetla zadání k testu (viz Administrace testu) a předložila jsem jim verzi A. Případné otázky dětí jsem zodpověděla tak, abych jim nenapovídala, co mají konkrétně kreslit.

Během měření jsem zaznamenávala jednotlivé časy odevzdávání, avšak ve výsledcích s nimi nepracuji. Autoři příručky uvádějí, že zaznamenávání času není nutné. Je ale zajímavé, že děti z experimentální skupiny pracovaly průměrně 10 až 15 minut, ale děti z kontrolní skupiny většinou odevzdávaly průměrně kolem 5 minut.

Po odevzdání testů se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Opět musím říci, že experimentální skupina dokázala popsat, co nakreslila, ale kontrolní skupina svou práci nedokázala popsat (až na výjimky).

Při měření byly dodrženy následující podmínky:

- Děti mají stejné časové možnosti a prostor na otázky.
- Vždy sedí u stolečku pouze jedno dítě.
- Děti mají povolenou pouze tužku.
- Děti dodržují klid při testu i při jeho odevzdávání - respekt k ostatním dětem.
- Po odevzdání testu proběhne rozhovor s dítětem.
- Každé dítě dostane odměnu za spolupráci.

6.2 PREZENTACE A ANALÝZA VÝSLEDKŮ - „PRE - TEST“

Výsledky prvního měření, které proběhlo v měsíci únoru 2017, jsem získala od 20 dětí (10 z kontrolní skupiny a 10 z experimentální skupiny). V obou skupinách bylo stejné věkové rozložení, a to 5 dětí ve věku 4 - 5 let a 5 dětí ve věku 5 - 6 let. V následující tabulce (Tab. č. 2) jsou uvedeny hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Kvantitativní analýza

Tabulka č. 2

**Hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu
tvořivého myšlení - únor 2017**

Kategorie TSD-Z	KONTROLNÍ SKUPINA		EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA	
	Celkové skóre	Průměr	Celkové skóre	Průměr
Wf	42	4,2	46	4,6
Eg	40	4,0	45	4,5
Ne	13	1,3	22	2,2
Vz	14	1,4	2	0,2
Vth	16	1,6	15	1,5
Bfa	0	0	0	0
Bfu	0	0	0	0
Pe	0	0	0	0
Hu	12	1,2	13	1,3
Uka	0	0	0	0
Ukb	9	1,2	6	0,6
Ukc	0	0	0	0
Ukd	6	0,6	6	0,6
Celkem	152	15,2	155	15,5

Komentář: Tabulka č. 2 přináší výsledky z Urbanova testu tvořivého myšlení, který se uskutečnil v mateřské škole ve Lhotě pod Libčany v měsíci únoru 2017. Uvádím celkové skóre za každou kategorii v testu s výsledky v kontrolní a experimentální skupině.

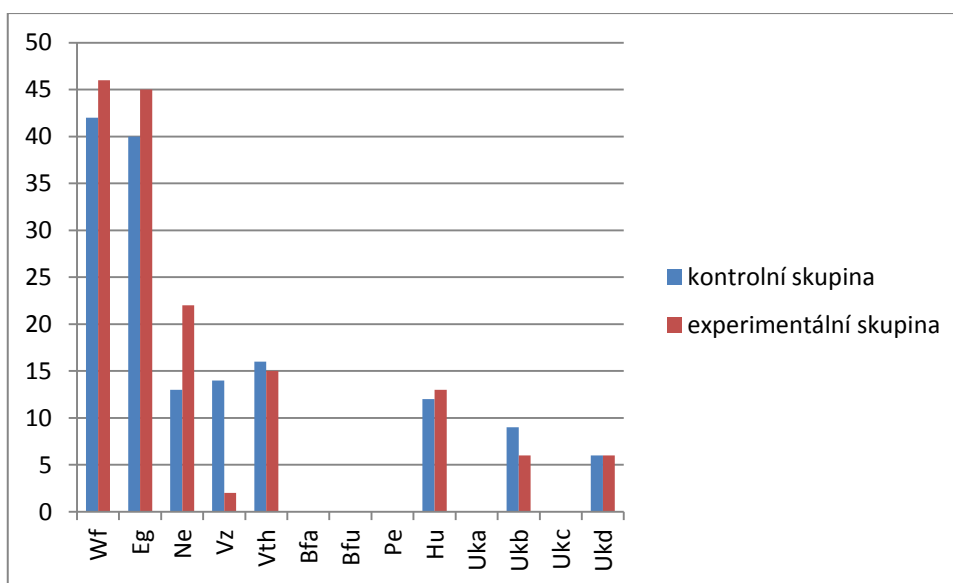
Při prvním měření pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení bylo průměrné skóre kontrolní skupiny 15,2 (152 bodů) a experimentální skupiny 15,5 (155 bodů). Můžeme tedy vidět, že v tomto prvním měření jsou výsledky obou skupin vyrovnané. Ve dvou kategoriích se ale výrazně liší, proto si je zde uvedeme.

Největší rozdíl můžeme vidět například v kategorii **Ne** - *Nové prvky*. Děti z experimentální skupiny vytvořily více nových prvků než skupina kontrolní. Děti ze

skupiny kontrolní především doplňovaly pouze již předkreslené fragmenty do tvarů a nevznikalo tak nic nového. Naopak děti z experimentální skupiny dotvářely fragmenty do obrázků (např. lidské tělo, domeček, televize, květiny apod.)

Dalším výrazným rozdílem je kategorie **Vz** - *Grafické spojení*, tedy každé spojení předložených fragmentů. V této kategorii získala vyšší skóre kontrolní skupina, a to o celých 12 bodů.

V následujícím grafu (č. 1) si můžeme také všimnout, jaké kategorie nebyly u dětí předškolního věku využity vůbec.



Graf č. 1 Výsledky Urbanova testu tvořivého myšlení v jednotlivých kategoriích - únor 2017

Jednou z kategorií, která nebyla u dětí zodpovězena, byla kategorie **Bfa** - *Překročení hranice závislé na figuře*. V této kategorii se udělovaly body za použití malého ležatého „u“, které je umístěno mimo hlavní rámcový rám. Žádné dítě ale tento předložený fragment nevyužilo.

Další nezodpovězenou kategorií je **Bfu** - *Překročení hranice nezávislé na figuře*. Do této kategorie se započítávaly všechny prvky či figury, které byly nakresleny mimo hlavní rám bez vztahu k malému ležatému „u“. Při vyhodnocování se musí dávat pozor na to, aby se odlišila grafomotorická nešikovnost nebo nepozornost.

Když je některý prvek nebo figura znázorněna trojrozměrně, mluvíme o kategorii **Pe** - *Perspektiva*. V této kategorii nebylo hodnoceno žádné dítě. Myslím si, že trojrozměrné kreslení se vyskytuje až v pozdějším věku.

V grafu (č. 1) můžeme také vidět další kategorii, která nebyla hodnocena, a to je **Uka** - *Nekonvenčnost A*. V této kategorii se hodnotí nekonvenční zacházení s materiálem jako je třeba otočení testového archu o více než 45°. Během pozorování při testu žádné dítě s testovým archem neotáčelo ani jinak nemanipulovalo.

Poslední nehodnocenou kategorií je **Ukc** - *Nekonvenčnost C*, tedy kombinace figur a symbolů. Za kombinaci figur a symbolů považujeme využití slov, zkratek, čísel a všeobecně platných symbolů. Ani v této kategorii se u žádného dítěte figury a symboly neobjevily.

Naopak nejvíce hodnocenými kategoriemi jsou první dvě - *Použití předložených prvků a jejich dokreslení*. Po vyhodnocení testů jsem zjistila, že všechny děti využily fragmenty: půlkruh, pravý úhel a vlnovku. Tečku nevyužilo 6 dětí z 20 a přerušovanou čáru nevyužilo 7 dětí z 20. Prvek malé ležaté „u“ nedokreslilo žádné dítě.

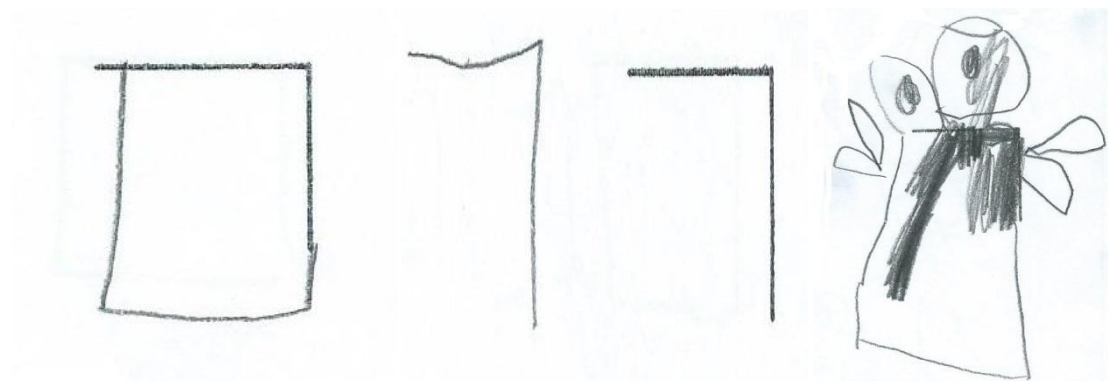
Velice mě překvapila kategorie **Ne** - *Nové prvky*, kdy děti především z experimentální skupiny dokázaly doplnit testový arch dalšími novými figurami a prvky. Zajímavým výsledkem je i kategorie **Hu** - *Humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby*. Zde jsem hodnotila expresivní sílu kresby, která ve mě vyvolávala úsměv či potěšení. Tato kategorie je vždy subjektivním hodnocením posuzovatele.

Kvalitativní analýza

Tato analýza vychází z posouzení jednotlivých obrázků a odpovědí dětí z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. V této analýze se zaměřím na jednotlivé fragmenty testu (úhel, půlkruh, vlnovka, tečka, přerušovaná čára a ležaté „u“) a na jejich dotvoření dětmi. Vždy uvádím nejdříve odpovědi kontrolní skupiny a následně skupiny experimentální (viz názvy u obrázků).

Úhel

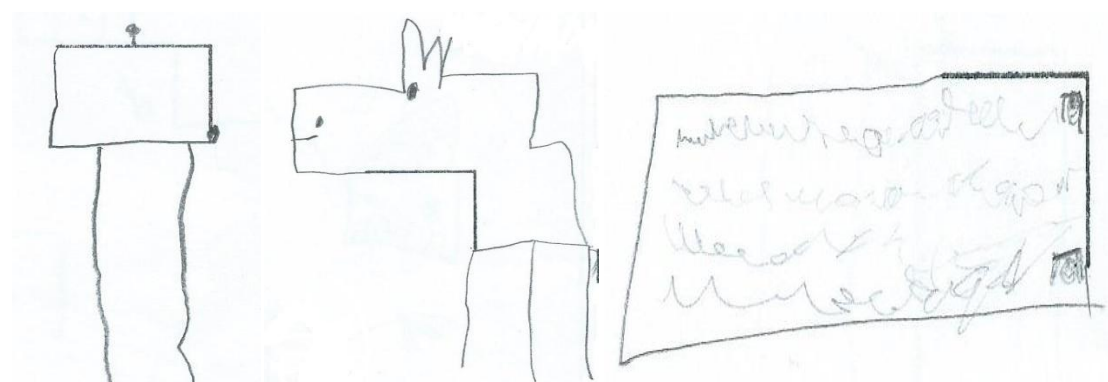
Tento fragment dotvořily všechny děti. U kontrolní skupiny bylo nejčastější odpovědí stereotypní dokreslení úhlu do geometrického tvaru (čtverec nebo obdélník), takto odpovědělo z kontrolní skupiny celkem 5 dětí. Za další stereotypní využití toho fragmentu bylo opakování stejného tvaru (2 děti). Mezi zajímavé odpovědi můžeme zařadit strašidlo (1 dítě).



Obr. č. 2 - Kontrolní skupina: odpovědi na fragment úhel

Komentář: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c) nestereotypní odpověď

U experimentální skupiny bylo nejčastější odpovědí též dokreslení fragmentu do geometrického tvaru (6 dětí). Mezi zajímavé odpovědi můžeme zařadit např. televizi, obrácený domeček, koník nebo otevřená kniha (vždy 1 dítě).

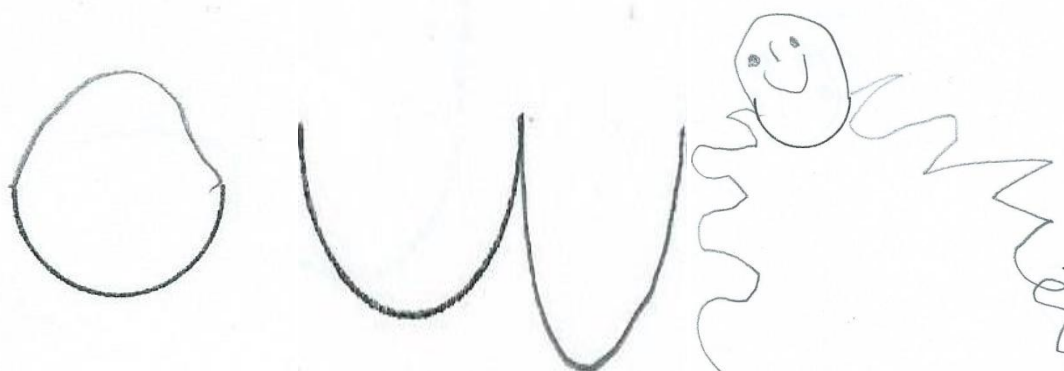


Obr. č. 3 - Experimentální skupina: odpovědi na fragment úhel

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď

Půlkruh

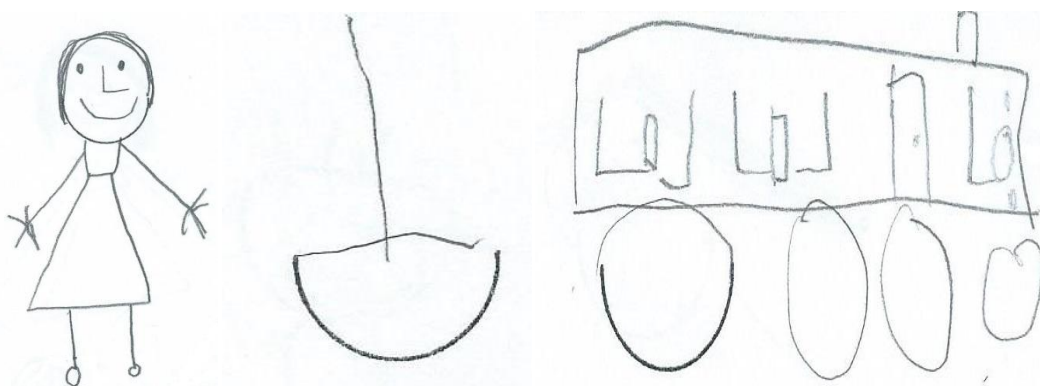
Půlkruh byl dětmi v naprosté většině volen jako první fragment, který dítě dokreslilo. V kontrolní skupině se objevila jedna zajímavá odpověď, kterou bylo strašidlo. Tento fragment byl ještě spojen s vlnovkou jako tělo. Další odpovědi byly opět stereotypní jako dokreslení do geometrického tvaru (kruh) nebo opakování půlkruhu (celkem 7 dětí).



Obr. č. 4 - Kontrolní skupina: odpovědi na fragment půlkruh

Komentář: a), b) stereotypní odpověď; c) nestereotypní odpověď

U skupiny experimentální se nejčastěji objevovala odpověď - hlava člověka s tělem, takto odpovědělo celkem 6 dětí. U jednoho dítěte byla využita stereotypní odpověď jako u skupiny kontrolní, a to bylo opakování stejného tvaru. Mezi zajímavé odpovědi zařadíme vlak, brýle a lampu (vždy 1 dítě).



Obr. č. 5 - Experimentální skupina: odpovědi na fragment půlkruh

Komentář: a) nejčastější odpověď; b), c) nestereotypní odpověď

Vlnovka

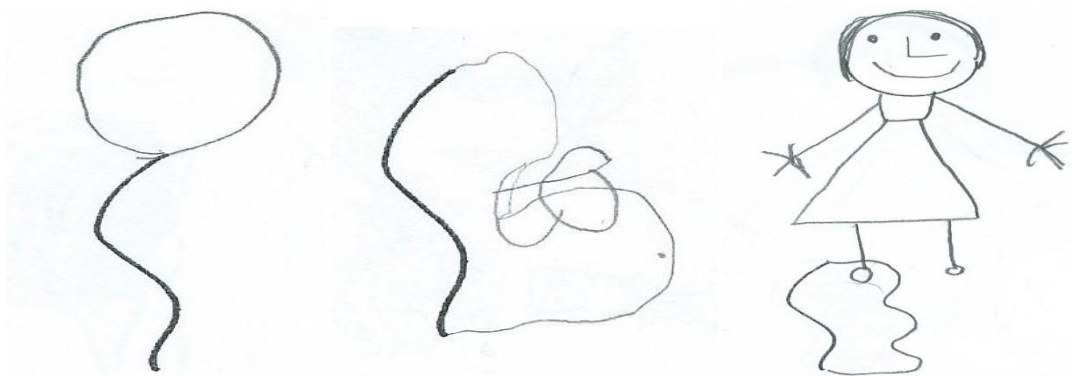
Na vlnovku opět odpověděly všechny děti. Nejčastější odpovědi v kontrolní skupině dětí, stejně jako v předešlých dvou případech, bylo opakování fragmentu, takto reagovaly celkem 4 děti. K této stereotypní odpovědi lze dále přiřadit hada (2 děti). Za zajímavé lze považovat odpověď ryba, tělo ducha či strašidla, kterou využily celkem 3 děti.



Obr. č. 6 - Kontrolní skupina: odpovědi na fragment vlnovka

Komentář: a) stereotypní odpověď; b), c) nestereotypní odpověď

Ve skupině experimentální se stereotypní odpovědi opět stávalo dokreslení vlnovky či její opakování (celkem 6 dětí). Za originální odpovědi můžeme zařadit například balónek s provázkem, tělo holčičky, botu nebo holčička, která stojí v kaluži.

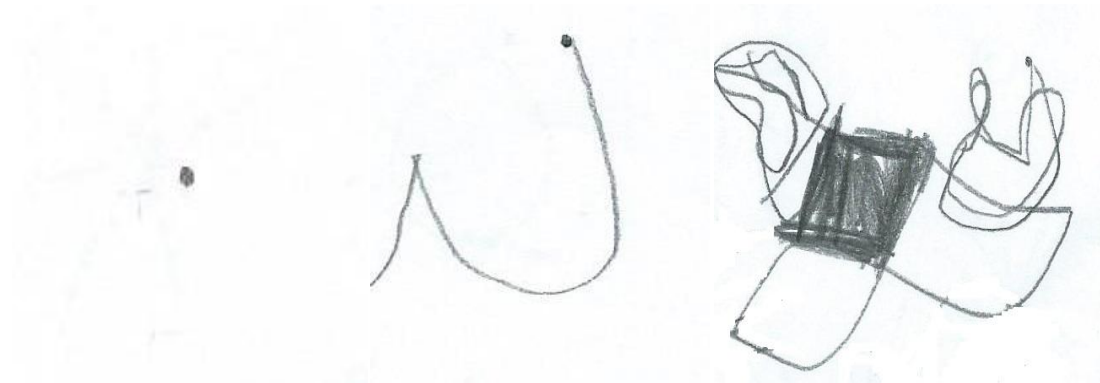


Obr. č. 7 - Experimentální skupina: odpovědi na fragment vlnovka

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď

Tečka

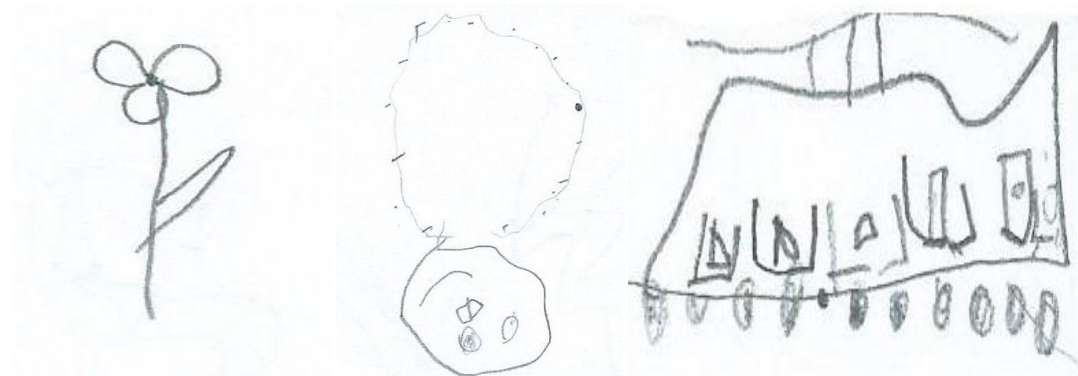
Tento fragment nevyužily celkem 4 děti z kontrolní skupiny a 2 děti z experimentální skupiny. Nejčastější odpovědí u kontrolní skupiny bylo spojení s půlkruhem (celkem 4 děti). Jedinou originální odpovědí u kontrolní skupiny bylo letadlo a tečka zde byla využita jako konec křídla (1 dítě).



Obr. č. 8 - Kontrolní skupina: odpovědi na fragment tečka

Komentář: a) nevyužitý fragment; b) stereotypní odpověď; c) nestereotypní odpověď

V experimentální skupině se odpovědi dětí lišily. Neobjevila se žádná stejná odpověď. Mezi odpověďmi bylo např. napojení na půlkruh, obdélník tvořený z teček nebo střed květiny. Za velmi originální považuji ježka a vrtulník.



Obr. č. 9 - Experimentální skupina: odpovědi na fragment tečka

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď

Přerušovaná čára

U tohoto fragmentu neodpovědělo celkem 6 dětí, z toho 2 děti z experimentální skupiny a 4 děti z kontrolní skupiny. Nejčastější odpovědí vzhledem k počtu dokončení se stalo opět dokreslení do geometrického tvaru (trojúhelník), takto odpověděli 2 děti z kontrolní skupiny. Mezi další odpověď na tento fragment je pokračování přerušované čáry. Za zajímavou odpověď u skupiny kontrolní řadím oheň.



Obr. č. 10 - Kontrolní skupina: odpovědi na fragment přerušovaná čára

Komentář: a) nejčastější odpověď b), c) nestereotypní odpověď

Tečka byla v experimentální skupině využita u 8 dětí. Stereotypní odpovědi bylo opakování přerušované čáry nebo její dokončení, takto reagovaly celkem 3 děti. Druhou nejčastější odpovědí byl domeček (2 děti). Za originální odpovědi považuji houbu, holčičku držící obrázek a robota.



Obr. č. 11 - Experimentální skupina: odpovědi na fragment přerušovaná čára

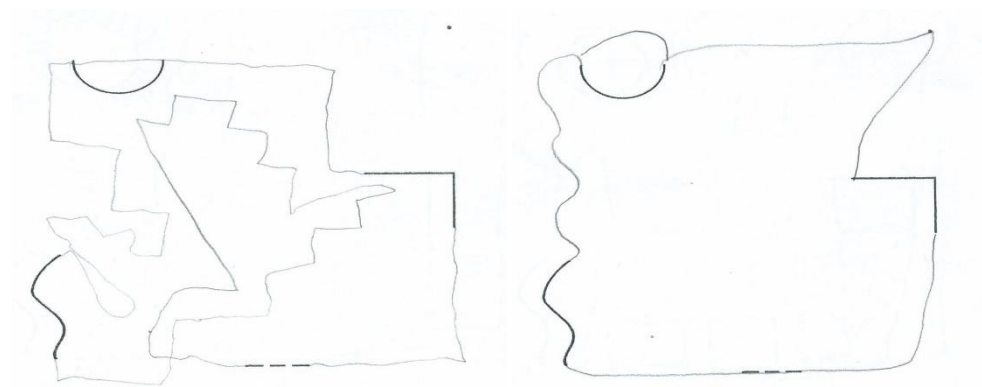
Komentář: a) stereotypní odpověď; b), c) nestereotypní odpověď

Ležaté „u“

Na tento fragment neodpovědělo žádné dítě. Podle pozorování při měření si myslím, že si děti tohoto fragmentu ani nevšimly, ale je to pouze moje domněnka.

Celistvá kompozice

Celkem 2 děti z kontrolní skupiny reagovaly na předložený arch papíru celistvou odpovědí. V jednom případě se jedná o děvče, které předložené fragmenty pouze spojilo do obrazce. Ve druhém případě se jedná o chlapce, který vyobrazil abstrakci, která zůstala zcela vyobrazena uvnitř centrálního rámu. Ani jedno z dětí svůj obrázek nepojmenovalo.



Obr. č. 12 - Kontrolní skupina - celistvá kompozice

Komentář: a) abstrakce bez pojmenování b), c) spojení fragmentů bez pojmenování

První měření nepřineslo příliš odlišné výsledky mezi skupinou kontrolní a experimentální. Jak již bylo zmíněno výše, významné výsledky přineslo první měření pouze ve dvou kategoriích Urbanova figurální testu tvořivého myšlení (**Ne** - *Nové prvky*, **Vz** - *Grafické spojení*). V další kapitole uvádím intervenční program zaměřený na tvořivou dramaturgii, který byl realizován v experimentální skupině po dobu tří měsíců. Po ukončení projektu se měření opakovalo v obou skupinách.

6.3 INTERVENCE - PROJEKT „TAM, KDE ŽIJÍ DIVOČINY“

Projekt „Tam, kde žijí divočiny“ vznikl podle knihy od Maurice Sendaka. Byl vytvořen pro II. třídu Mateřské školy Lhota pod Libčany, kde pracuji jako učitelka. V naší třídě věnujeme pozornost dětské tvořivosti a umožňujeme ji seberealizovat ve všech podobách, ať už to jsou výtvarně pracovní činnosti, samostatné myšlení, řešení problémových situací či využití metod tvořivé dramatiky. Na základě těchto kritérií vznikl i tento projekt, který byl realizován během tří měsíců (březen 2017 - květen 2017) ve II. třídě výše zmíněné mateřské školy. Cílem projektu je podpořit rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení u dětí předškolního věku.

Předpoklad

Čím více se podaří zapojit metody tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání, tím více se u dítěte bude rozvíjet tvořivost, která podle mého názoru není v dnešní době pedagogy dostatečně podporována a rozvíjena. Pokud budou děti nabídnuty tvořivé činnosti a aktivity, které vedou k objevování a poznávání, pak se bude rozvíjet i jejich zvědavost a zájem o vědění.

CÍLE PROJEKTU

Hlavním cílem projektu je podpořit v dítěti tvořivost a tvořivé myšlení prostřednictvím vhodně zvolených aktivit a činností, které využívají především metody tvořivé dramatiky.

Dílčím cílem je vzbudit v dětech i zájem o dětské knihy, proto je projekt inspirován knihou od Maurice Sendaka.

Dalším dílčím cílem je rozvoj komunikativních a sociálních kompetencí u dětí (především rozvoj spolupráce, komunikace, empatie, důvěry apod.).

Při přípravě projektu jsem si s pomocí RVP PV zvolila dílčí vzdělávací cíle (viz Tab. 3), aby naplňovaly rámcové cíle a rozvíjely konkrétní klíčové kompetence (viz Tab. 4).

Tabulka č. 3

Vzdělávací cíle projektu *Tam, kde žijí divočiny* dle RVP PV (2018)

Vzdělávací oblast	Dílčí vzdělávací cíl	Vzdělávací nabídka	Očekávaný výstup
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> - zdokonalování dovedností v oblasti pohybu a motoriky - osvojování si praktických dovedností při práci s výtvarným materiálem 	<ul style="list-style-type: none"> - manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, materiálem - hudební činnosti - konstruktivní činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - zacházet s výtvarným materiálem, hudebními nástroji - sladit pohyb s rytmem a hudbou - napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru
Dítě a psychika	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních - rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti - rozvíjet své poznatky, schopnosti a dovednosti umožňující pocity a prožitky vyjádřit - poznávání sama sebe, rozvoj pozitivních citů k sobě 	<ul style="list-style-type: none"> - společné diskuze, rozhovory - dramaturgie, zpěv - dramatické, hudební a výtvarné aktivity - činnosti vyžadující samostatné vystupování a vyjadřování - dramatické činnosti, mimické vyjadřování nálad - dramatické činnosti na projevování citů - tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další) 	<ul style="list-style-type: none"> - umět vyjadřovat své myšlenky, pocity samostatně - umět vyjadřovat svou tvořivost, fantazii a představivost v esteticko-výchovných činnostech - umět zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, dramatickou improvizací) - uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj kooperativních dovedností - navazovat a rozvíjet vztahy mezi sebou 	<ul style="list-style-type: none"> - hraní rolí, dramatické činnosti, modelové situace - společné povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému 	<ul style="list-style-type: none"> - spolupracovat s ostatními - uplatňovat své individuální potřeby, přání s ohledem na druhého, respektovat i jiný názor
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj schopnosti projevovat se a chovat spontánně a prosociálně 	<ul style="list-style-type: none"> - skupinové aktivity jako dramaturgie umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu a výsledcích 	<ul style="list-style-type: none"> - chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek s ohledem na druhé
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> - vytvoření povědomí o přírodním prostředí "divočiny", o jeho rozmanitosti 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem) - práce s literárními texty, obrazovým materiálem 	<ul style="list-style-type: none"> - mít povědomí o různém přírodním prostředí a jak by to tam mohlo vypadat s uplatněním fantazie a představivosti

Tabulka č. 4

Zvolené klíčové kompetence projektu *Tam, kde žijí divočiny* dle RVP PV (2018)

Klíčové kompetence	Zvolené klíčové kompetence
kompetence k učení	<ul style="list-style-type: none"> • uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích • klade otázky a hledá na ně odpovědi • raduje se z toho, co samo dokázalo • odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
kompetence k řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> • řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje • spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací • hledá různé možnosti (má vlastní, originální nápady) • nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu
kompetence komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> • samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi • dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, hudebními, dramatickými apod.) • průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu
kompetence sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> • dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje • napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí • je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy • spolupodílí se na společných rozhodnutích
kompetence činnostní a občanské	<ul style="list-style-type: none"> • učí se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat • má smysl pro povinnosti ve hře, práci i učení • váží si práce i úsilí ostatních • odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem

NABÍDKA TVOŘIVÝCH ČINNOSTÍ

	<i>Metody a techniky</i>	<i>Vzdělávací činnosti</i>
EVOKACE	vyprávění	<u>Příběh o Maxovi</u> "Byl jednou jeden malý kluk Max a ten svojí maminku strašně zlobil. Když mu maminka něco řekla, dělal všechno docela naopak."
UVĚDOMĚNÍ	simulovaná hra improvizace	<u>"Jak Max zlobil?"</u> Děti se stávají Maxem a učitelka maminkou. Na zadaný pokyn maminky dělá Max pravý opak.
REFLEXE	společná diskuse	<u>Hodnocení</u> "Bylo nám to příjemné? Co se nám nelíbilo? Jak svoji maminku Max zlobil?"
EVOKACE	zastavená pantomima vyjádření emocí, postojů	<u>Maxova reakce</u> zadání: "Maminka chce, aby si Max uklidil hračky v pokojíčku, ale Max nechce." - hra se zvukovým signálem (štronzo) - děti vyjadřují neverbální komunikací Maxovu reakci
UVĚDOMĚNÍ	hra v roli ve dvojici	<u>Důsledky Maxova zlobení</u> Dítě v roli maminky se snaží přesvědčit Maxe, aby si hračky uklidil, nebo - využití štronza k vystřídání role
REFLEXE	skupinové rozhovory	<u>"Jak bylo mamince, když Max takhle zlobil?"</u> Děti si sdělovaly zážitky z role maminky.
EVOKACE	pozorování	<u>"Jak bych se zachoval já, kdyby"</u> "Zamyslíme se teď, jak uklízíme hračky ve školce. Pojdme si společně naši třídu prohlédnout a zkontrolujeme zda je všechno uklizené na svém místě."
UVĚDOMĚNÍ	hra v roli (námětová hra)	<u>"Na Maxe"</u> - Děti si volně hrají s hračkami a zapomínají je po sobě uklidit. Za chvíli je třída plná hraček. <u>"Na Aničku a Pepíčka"</u> - úklid hraček
REFLEXE	pohybové vyjádření	<u>Hodnocení</u> "Komu se líbilo být Maxem zadupe." "Komu se líbilo být Aničkou a Pepíčkem zatleská."
EVOKACE	asociační kruh pohybová činnost	<u>"Když se řekne zlobení, napadá mě ..."</u> <u>"Jak by vypadala taková zlobivá honička?"</u> - děti samy vymýšlejí nápady
UVĚDOMĚNÍ	zrcadlení	<u>"Když se zlobí"</u> Jedno dítě představuje zlobení, druhé dítě napodobuje pohyb.

REFLEXE	kresba společný výrobek popis, diskuse	<u>Zlobivá kniha</u> Pomůcky: papír, pastelky, fixy, voskovky, nůžky, lepidlo, děrovačka, provázek Děti nakreslí obrázek na téma "zlobení". Společně pak vytvoříme knihu a vymyslíme jí název. <u>Prohlížení knihy</u> Děti si budou posílat knihu a každý kdo bude držet knihu, ukáže svůj obrázek ostatním a popíše. Společně pak určíme, komu bychom knihu dali.
EVOKACE	sbírání odpovědí	<u>Víme, proč Max tolik zlobil?</u> "Víme už, jak Max maminku zlobil, ale nevíme, proč ji zlobil. Kdo si myslí, že ví, proč Max zlobil, posadí se na koberec." Učitelka pohladí jedno dítě a zeptá se: "Proč zlobíš Maxi?" Dítě odpoví a pohladí další dítě.
UVĚDOMĚNÍ	horká židle	<u>"Maxi, proč zlobíš?"</u> Děti, které ví, proč Max zlobí, se postupně vystřídají na horké židli a ostatní děti jim kladou otázky. Když je to Maxovi už nepříjemné, může vstát a odejít. Odpovědi dětí zaznamenáváme na papír.
REFLEXE	komunitní kruh	<u>"Jak ses cítil v roli Maxe, když se tě děti ptaly na otázky?"</u> - Děti vyjadřují své prožitky.
EVOKACE	poslech rozbor	<u>"Tam, kde žijí divočiny"</u> Učitelka přečte příběh z knihy od Maurice Sendaka. "Co jsme se děti dozvěděly?"
UVĚDOMĚNÍ	pozorování rozhovory	<u>"Hledáme divočiny"</u> Děti průběžně hovoří celý den (při vycházce, volně hře apod.)
REFLEXE	brainstorming	<u>"Co jsou divočiny?"</u> Odpovědi dětí zaznamenáváme na papír.
EVOKACE	prožitkové učení vyprávění učitelky	<u>Jak vypadal les</u> Všechny děti se stávají Maxem a ulehají na zem. Učitelka do tiché hudby vypráví: "Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les. Ze stromů vyrašily listy a les rostl a rostl, až strop zmizel pod listím a stěny se otevřely do světa. Listím prosvítá měsíc a obloha je posetá hvězdami. Max seskočí ze své postýlky a pomalu se tím lesem vydává."
UVĚDOMĚNÍ	narativní pantomima	<u>Procházka imaginárním lesem</u> Učitelka vyzve děti, aby se zvedly a vydaly se do tohoto lesa. Děti se procházející a představují si kudy cesta vede, co v lese vidí apod.

REFLEXE	zastavená pantomima oživlé štronzo	<u>Kudy jsme šli?</u> Děti pokračují v narativní pantomimě a po zaznění tamburíny, zůstávají stát. Koho učitelka pohladí, ten začne chodit svým lesem a vypráví co všechno tam vidí. Děti se vystřídají.
EVOKACE	živý obraz zvuková koláž	<u>V pokoji vyrostl les s podivnými stromy.</u> Děti se rozdělí do dvou skupin. Jedna skupina představuje podivné stromy a druhá skupina má hudební nástroje. Zvukovou koláží doprovází pohyb stromů ve větru. Skupiny se vystřídají.
UVĚDOMĚNÍ	výtvarná činnost skupinová práce	<u>"Jak pokojíček vypadal, když tam vyrostl les?"</u> Pomůcky: velký arch papíru, pastelky, vodové barvy, barevné papíry, krepový papír, látky, lepidlo, nůžky Děti ve skupinkách tvoří les pomocí různého materiálu.
REFLEXE	modelování	<u>"Jak si představuješ podivný strom?"</u> Každé dítě vymodeluje svůj podivný strom.
EVOKACE	asociace	<u>Moře</u> Na konci lesa uviděl Max moře. "Co tě napadne, když se řekne moře."
UVĚDOMĚNÍ	zvukový kruh	<u>Šumění moře</u> Děti si vyberou hudební nástroj, igel. sáček, krabičky s rýží, čočkou a napodobují zvuk moře.
	výtvarná činnost a poslech zvuků moře	Děti se rozdělí do skupin a na velký arch papíru pomocí různých předmětů, materiálu budou za poslechu tvořit moře.
REFLEXE	taneční improvizace	<u>Tanec moře</u> "Kdo má rád moře, vezme si šátek a zkusí tančit ve vlnách moře".
EVOKACE	brainstorming	<u>Výprava přes moře</u> "Jak se dostane Max přes moře?" - sbírání odpovědí
UVĚDOMĚNÍ	živé-nehybné obrazy	<u>Plavba po moři</u> Děti se rozdělí na skupiny a pokusí se pomocí živého obrazu sestavit dopravní prostředek, se kterým by se dostaly přes moře.
REFLEXE	výtvarná činnost	<u>Dopravní prostředek</u> Děti si vymyslí dopravní prostředek, který ještě nikdy nikdo neviděl. Svůj výtvar pak představí ostatním dětem.
EVOKACE	vyprávění učitelky improvizace	<u>Na divočiny</u> "A když tam doplul, divočiny na něj spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby, koulely svými strašlivými očima a tasily své strašlivé drápy."

UVĚDOMĚNÍ	výtvarné vyjádření	<u>Jak si představuješ divočinu?</u> Kdo to vlastně je? Člověk nebo zvíře?"
	poslech hudby	<u>A teď spust' me divoký tartas!</u> - poslech divoké muziky
	taneční improvizace	Děti se pokusí taneční improvizací vyjádřit divoký tanec TARTAS doprovázený zpěvem a hrou na hudební nástroj.
REFLEXE	zvukové vyjádření	<u>"Konec tartasu"</u> Děti zakřičí tak nahlas, jak se jim tanec Tartas líbil.
EVOKACE	brainstorming překážková dráha	<u>"Jaká je divoká země?"</u> <u>"Cesta do divoké země"</u> Děti samy vytvářejí překážkovou dráhu do divoké země a následně popíší svou cestu.
UVĚDOMĚNÍ	hromadná činnost	<u>"Divoká země"</u> Pomůcky: látky, šátky, stavebnice, papíry (bílé, barevné) Děti si ve třídě vytvoří svoji divokou zemi.
	navození prožitku v simulovaných podmínkách	<u>"Procházka divokou zemí"</u> Děti ze svých těl vytvoří různé překážky v divoké zemi (stromy, jeskyně, kameny apod.) Mohou se rozdělit na skupiny - jedna skupina představuje překážky a druhá skupina prochází divokou zemí.
REFLEXE	taneční improvizace	<u>"Jak se ti líbí v divoké zemi?"</u> "Pokud se ti líbí v divoké zemi, spust' divoký TARTAS."
EVOKACE	poslech zvuků a napodobování	<u>"Co slyším?"</u> - děti v průběhu dne, na vycházce, z CD poslouchají různé zvuky a zkouší je napodobovat
UVĚDOMĚNÍ	sluchová hra	<u>"Zvuky divočiny"</u> Děti se rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina leží na zemi a má zavřené oči. Druhá skupina vytváří zvuky divočin. Využívá svoje hlasy, nástroje, různé předměty, věci apod. Skupiny se vystřídají.
REFLEXE	skupinová diskuze	<u>"Co jsi slyšel?"</u> Děti vyprávějí ve skupinách vlastní prožitek (co jim zvuk připomíná, byl příjemný, nepříjemný).
EVOKACE	asociace	<u>Divoké jídlo</u> "Co asi jedí divočiny? Nějaké divoké jídlo" Když se řekne divoké jídlo, napadá mě..."
UVĚDOMĚNÍ	výtvarná a pracovní činnost	<u>Příprava divokého jídla</u> Pomůcky: výtvarné potřeby (pastelky, temperové barvy apod.), papíry (barevné, krepové), látky, lepidlo, nůžky Děti z papíru vytvoří divoké jídlo dle vlastní fantazie a zkusí jídlo pojmenovat.

REFLEXE	námětová hra improvizace	<u>Hostina v Divočinách</u> Děti vezmou látky a položí je ve třídě na zem, aby vytvořily stůl. Na něj položí svá divoká jídla a hostina v Divočinách začíná.
EVOKACE	brainstorming	<u>Maxovi je smutno</u> "Maxovi bylo náhle smutno a zatoužil být tam, kde by ho měl někdo ze všech nejraději" "Kde chtěl být Max?"
UVĚDOMĚNÍ	živý obraz	<u>Loučení s Divočinami</u> "Max nastoupil do loďky a zamával jim na rozloučenou. Divočiny naříkaly." Děti se rozdělí na skupiny, vstupují do role. Děti představují, jak se tvářil Max a jak se tvářily Divočiny. (využití štronza)
	vnitřní hlasy	<u>"Co si teď myslí Max?"</u> <u>"Co si teď myslí Divočiny?"</u> Děti vstupují postupně do role Maxe a Divočin. Ostatní děti zkoušejí říci, co se jim asi honí v hlavě.
REFLEXE	tvůrčí psaní	<u>Maxovo dobrodružství v divočině</u> "Max při své zpáteční cestě domů vzpomínal na své zážitky z divoké země." Děti vymýšlejí a formulují své myšlenky a učitelka text zapisuje. Dozvídáme se, co si děti z činností odnesly a zapamatovaly.
EVOKACE	diskuse	<u>"Jak to dopadlo mezi maminkou a Maxem?"</u> "Může Max své zlobení napravit? Jak? Čím"
UVĚDOMĚNÍ	postojová škála	<u>Náprava chování</u> Na podlahu připravíme dlouhý provaz. Na jedné straně je smějící se obličej a na druhé straně mračící se obličej. Holčičky se stanou maminkou a kluci Maxem, kteří se budou snažit své chování napravit.
REFLEXE	kresba	<u>Jak to nakonec dopadlo</u> Děti nakreslí obrázek, jak si myslí, že to nakonec dopadlo mezi maminkou a Maxem.

PRŮBĚH A REALIZACE PROJEKTU

Projekt byl realizován ve II. třídě Mateřské školy Lhota pod Libčany a byl vytvořen jako dlouhodobý projekt. Probíhal v měsících březen až květen 2017. Projekt naplňuje cíle všech vzdělávacích oblastí RVP PV. Třidu navštěvovalo v uvedeném školním roce 25 dětí, z toho 15 děvčat a 10 chlapců ve věku 3 - 7 let.

Projekt probíhal nepravidelně po dobu tří měsíců. Činnosti byly různě propojovány s tématem, které právě probíhalo ve třídě jako například „Březen - měsíc knihy“, „Jarní probuzení“ nebo „Maminky mají svátek“.

Průběh i realizaci činností jsem si zaznamenávala fotografiemi, psaním jednotlivých odpovědí dětí i zakládáním výtvarných prací.

REFLEXE PROJEKTU

Hodnocení projektu probíhalo především po jednotlivých činnostech, z důvodu dlouhodobého a nepravidelného projektu. Děti vždy diskutovaly, co se jim nejvíce líbilo, co se podle jejich názoru také dařilo. Samozřejmě mě i zajímaly další jejich nápady, co by třeba změnily nebo jim v činnostech chybělo. Jelikož s dramatickými metodami již pracujeme, děti nebyly moc překvapeny, co se vlastně po nich chce. Děti byly vynalézavé a velmi dobře spolupracovaly. Mohu tedy říci, že děti rozvíjely svou tvořivost a fantazii. Dokázaly vstoupit do role, improvizovat a společně najít řešení daného problému. Děti tak získávaly plno zkušeností a odnášely si nové poznatky a prožitky.

Na závěr projektu jsem si zhodnotila ještě dosažené cíle a kompetence, které jsme si zvolila při přípravě projektu. Projekt mě opět přesvědčil, že využití tvořivé dramatiky je významným vodítkem pro rozvoj tvořivosti, ale pomáhá i v rozvoji spolupráce mezi dětmi.

6.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT - „POST - TEST“

Druhé měření Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení jsem provedla v červnu 2017 v obou třídách mateřské školy ve Lhotě pod Libčany. Sběr i zpracování dat proběhlo stejně jako v prvním měření.

6.5 PREZENTACE A ANALÝZA VÝSLEDKŮ - „POST - TEST“

Výsledky druhého měření, které proběhlo v měsíci červnu 2017, jsem opět získala od 20 totožných dětí jako v měření předešlém (10 z kontrolní skupiny a 10 z experimentální skupiny). V následující tabulce (Tab. č. 5) jsou uvedeny hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Kvantitativní analýza

Tabulka č. 5

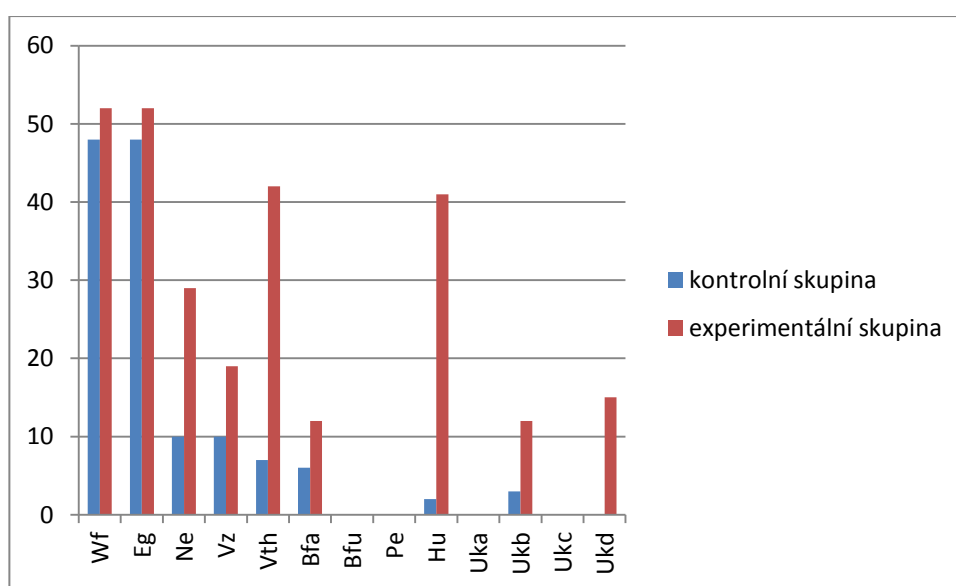
Hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu
tvořivého myšlení - červen 2017

Kategorie TSD-Z	KONTROLNÍ SKUPINA		EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA	
	Celkové skóre	Průměr	Celkové skóre	Průměr
Wf	48	4,8	52	5,2
Eg	48	4,8	52	5,2
Ne	10	1,0	29	2,9
Vz	10	1,0	19	1,9
Vth	7	0,7	42	4,2
Bfa	6	0,6	12	1,2
Bfu	0	0	0	0
Pe	0	0	0	0
Hu	2	0,2	41	4,1
Uka	0	0	0	0
Ukb	3	0,3	12	1,2
Ukc	0	0	0	0
Ukd	0	0	15	1,5
Celkem	134	13,4	274	27,4

Komentář: Tabulka č. 5 přináší výsledky z Urbanova testu tvořivého myšlení, který se uskutečnil v mateřské škole ve Lhotě pod Libčany v měsíci červnu 2017. Uvádím celkové skóre za každou kategorii v testu s výsledky v kontrolní a experimentální skupině.

Ve druhém měření Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení bylo průměrné skóre kontrolní skupiny 13,4 (134 bodů) a experimentální skupiny 27,4 (274 bodů). Můžeme tedy vidět, že v tomto druhém měření jsou výsledky obou skupin velmi rozdílné. Kontrolní skupina získala ještě méně bodů než v prvním měření, a to o celých 18 bodů. Naopak experimentální skupina získala bodů více, a to o 119 bodů.

V jednotlivých kategoriích můžeme opět vidět celkové skóre. V prvním měření byly výsledky velmi podobné. Ve druhém měření se výsledky v jednotlivých kategoriích velmi liší (viz Graf. č. 2).



Graf č. 2 Výsledky Urbanova testu tvořivého myšlení v jednotlivých kategoriích - červen 2017

Největším rozdílem druhého měření je kategorie **Hu** - *Humor*. Kontrolní skupina získala o 10 bodů méně za tuto kategorii a skupina experimentální zvýšila své skóre o 28 bodů. Jelikož ve druhém měření vznikalo u experimentální skupiny více celistvých kompozic, zvyšovala se tak i expresivní síla kresby.

Dalším velmi zajímavým výsledkem byla kategorie **Vth** - *Tematické spojení*. Opět na základě kompozic u experimentální skupiny vznikaly tematické kresby, které děti pojmenovávaly. Experimentální skupina v této kategorii zvýšila své skóre na 42 bodů, což je o celých 27 bodů více než při prvním měření. Naopak kontrolní skupina získala o 9 bodů méně.

Při prvním měření získala kontrolní skupina v kategorii **Vz** - *Grafické spojení* více bodů než skupina experimentální. Během vyhodnocování druhého měření jsem zjistila, že v této kategorii kontrolní skupina získala o 4 body méně. Experimentální skupina získala

během prvního měření v této kategorii pouze 2 body, proto je zajímavým výsledkem druhé měření, kdy experimentální skupina získala o 17 bodů více. Opět tyto výsledky přisuzuji celistvým kompozicím, které u dětí v experimentální skupině vznikaly.

Během prvního měření nebyla využita žádnou skupinou kategorie **Bfa** - *Překročení hranice závislé na figuře*. V této kategorii se hodnotí využití či dokreslení malého ležatého „u“. V kontrolní skupině dokreslilo tento fragment děvče do geometrického tvaru, a tak získala kontrolní skupina 6 bodů. Ve skupině experimentální dokreslily fragment dvě děti a skupina tak dostala 12 bodů. Jedno děvče také dokreslilo fragment do geometrického tvaru a druhé děvče vytvořilo z ležatého „u“ ptáčka (viz Obr. č. 14).

Za zmínku stojí ještě poslední kategorie **Ukd** - *Nekonvenčnost D: nestereotypní použití fragmentů/figur*. V této kategorii kontrolní skupina nezískala žádné body, i když v prvním měření měla bodů 6 a experimentální skupina zvýšila své skóre na 15, tedy o 9 bodů více než v prvním měření.

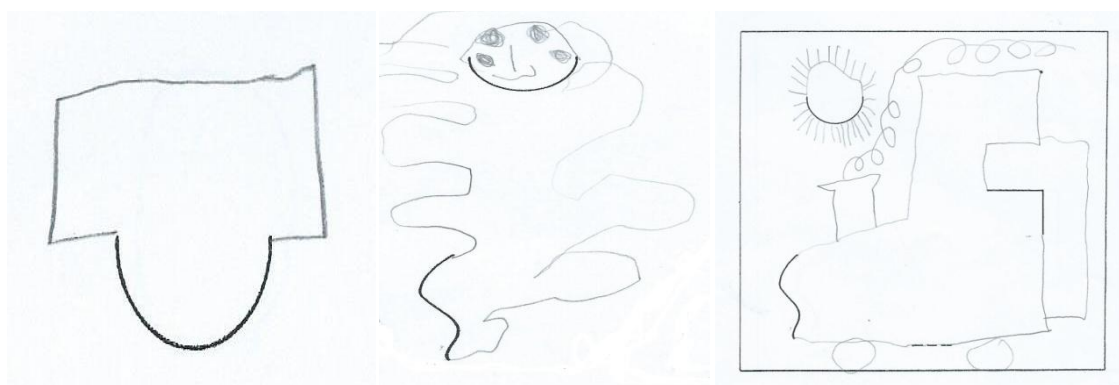
Při vyhodnocování prvního měření jsem se také zaměřila na využití předložených fragmentů. Ve druhém vyhodnocování jsem zjistila, že všechny děti využily fragmenty: půlkruh, vlnovka a úhel. Tedy stejně jako při prvním měření. Fragment tečku v tomto případě nevyužily pouze 2 děti (při prvním měření to bylo 6 dětí). Přerušovanou čáru, která nebyla využita u 7 dětí při prvním vyhodnocování, nedokreslilo pouze 1 dítě. Ve všech třech případech se jedná o děti z kontrolní skupiny. Malé ležaté „u“ dokreslily tři děti (2 z experimentální skupiny a 1 z kontrolní skupiny).

Kvalitativní analýza

Tato analýza opět vychází z posouzení jednotlivých obrázků a odpovědí dětí z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, který proběhl v měsíci červnu 2017. V této analýze se zaměřím pouze na zajímavé a originální odpovědi dětí, protože se ve většině případů opakovaly odpovědi z prvního měření především v kontrolní skupině.

Kontrolní skupina

Děti z kontrolní skupiny se při druhém měření nezlepšily. Naopak jak jsme mohli vidět v tabulce (č. 5) se jejich skóre snížilo. Odpovědi dětí se opakovaly jako při prvním měření, tedy dokreslování geometrických tvarů nebo opakování předloženého fragmentu. Z kontrolní skupiny jsem vybrala pouze tři odpovědi, které se lišily od prvního měření. Jedním z nich je houpačka, která byla vytvořena chlapcem z půlkruhu. Další odpovědí byl duch, který byl spojen ze dvou předložených fragmentů a poslední odpovědí byla celistvá kompozice od jednoho chlapce. Ten svůj výtvar pojmenoval vlak. (viz Obr. č. 13) Tyto tři kresby byly jediné, které byly od dětí z kontrolní skupiny pojmenované.

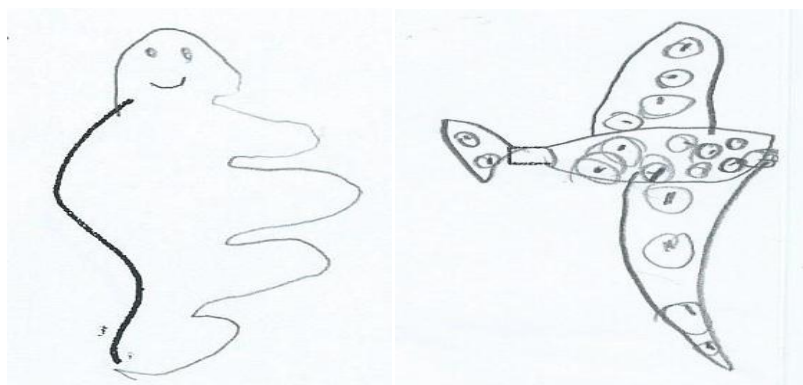


Obr. č. 13 - Kontrolní skupina: Odpovědi dětí z druhého měření

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď

Experimentální skupina

Experimentální skupina se ve druhém měření výrazně zlepšila v jednotlivých kategoriích Urbanova testu tvořivého myšlení. Některé odpovědi se také opakovaly, ale jen ve velmi malém počtu. Vznikaly nové odpovědi a především celistvé kompozice. Z experimentální skupiny jsem vybrala osm originálních odpovědí, které mě opravdu oslovily. V prvním případě (viz Obr. č. 14) se jedná o fragment vlnovky, kdy z něho jedno děvče vytvořilo ducha. Myslím si, že je velmi zajímavé provedení ducha z vlnovky, kdy se děvče nenechalo zmátnout předloženým fragmentem a druhá část těla je vytvořena z oblouků. Za velmi povedené považuji ptáčka, který vznikl z ležatého „u“. Tento fragment byl využit jako krk ptáčka.



Obr. č. 14 - Experimentální skupina: Odpovědi dětí z druhého měření

Komentář: a), b) nestereotypní odpověď

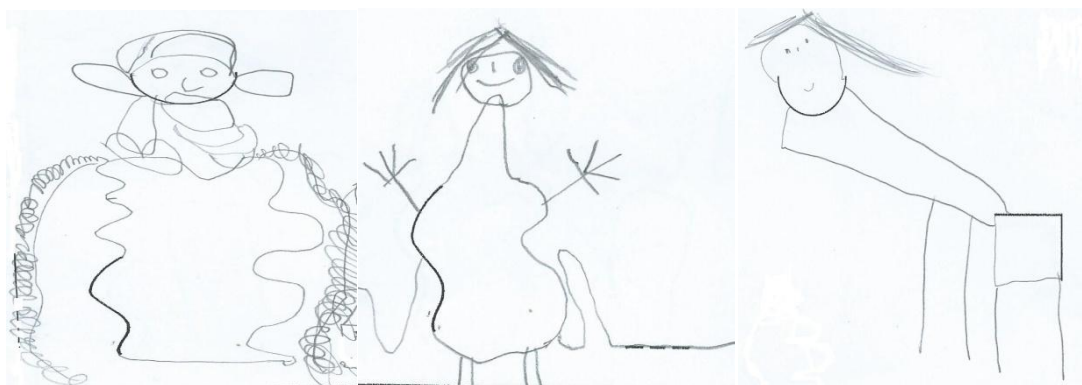
V dalším případě uvádím tři celistvé kompozice (viz Obr. č. 15). V první kompozici vznikl kůň spojený ze čtyř předložených fragmentů. Velmi zajímavé je, že ho vytvořilo děvče, které v prvním měření pouze dokreslilo fragmenty do geometrických tvarů a nyní nám zde vznikla opravdu povedená kresba. V další kompozici vznikl strašidelný hrad s duchem také ve spojení ostatních fragmentů. Toto dílo považuji opravdu za originální nápad. Třetí kompozice mě také velmi překvapila. Děvče vymyslelo žízalu, která vylézá ze strašidelného stromu, vedle něhož můžeme vidět ještě strašidelný trakař. Děti tady opravdu prokázaly rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení.



Obr. č. 15 - Experimentální skupina: Odpovědi dětí z druhého měření

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď - celistvá kompozice

V posledním případě uvádím ještě tři odpovědi, které vznikly spojením více fragmentů (viz Obr. č. 16). Za velmi originální považuji „uchatou“ žízalu s kouzelným pláštěm. Mezi další odpovědi patří holčička, která se koupe v moři a kůň, který vznikl také ze dvou předložených fragmentů.



Obr. č. 16 - Experimentální skupina: Odpovědi dětí z druhého měření

Komentář: a), b), c) nestereotypní odpověď - spojení více fragmentů

7 ZÁVĚRY PRŮZKUMU

Z výsledků výzkumného šetření na zjištění rozvoje tvořivosti u dětí předškolního věku vyplývá, že intervenční program zaměřený na tvořivou dramaturgii, má v mateřské škole své opodstatnění. Výsledky, které měření přineslo, jsou velmi zajímavé a pozoruhodné. V experimentální skupině dětí se pomocí tohoto programu podařilo zvýšit rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou, u které se intervenční vklad do vzdělávacího programu nezařadil. Je třeba však zdůraznit, že experimentální skupina dětí je již od začátku školního roku ovlivňována tvořivou dramaturgií v rámci vzdělávací nabídky. Na druhé straně se ale rozdíl u prvního měření obou skupin příliš nelišil.

Pokud se podíváme na celkové skóre obou skupin v obou měsících (viz. Tab. č. 6), můžeme vidět, že kontrolní skupina posun nezaznamenala, naopak se její skóre snížilo o celých 18 bodů. Experimentální skupina ovlivněna projektem zvýšila své skóre o 119 bodů.

Tabulka č. 6

Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

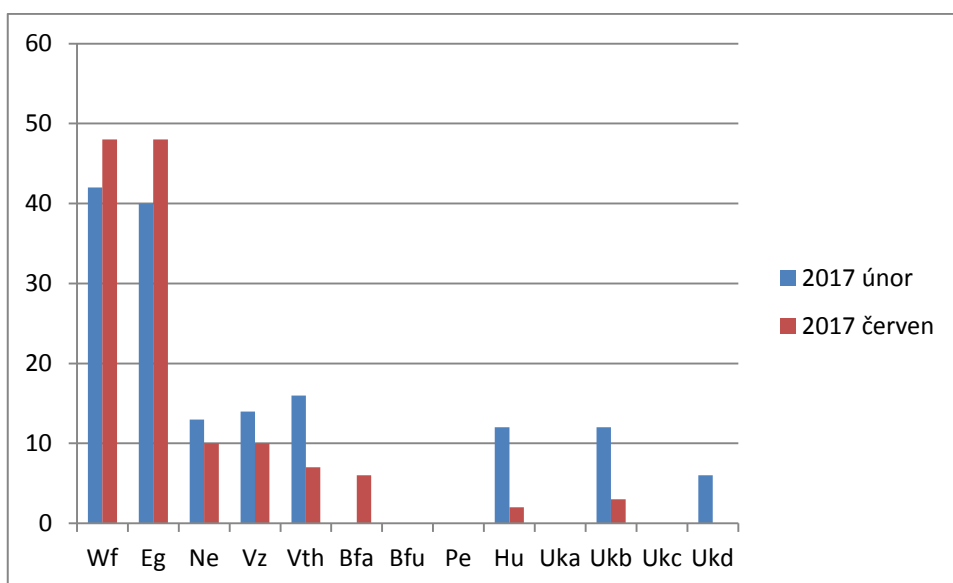
	leden 2017	červen 2017	Rozdíl v bodech
Kontrolní skupina	152	134	- 18
Experimentální skupina	155	274	+ 119

Komentář: Tabulka č. 6 přináší celkové výsledky za oba měsíce, kdy probíhalo měření pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Z tabulky vyplývá, že experimentální skupina zaznamenala posun v rozvoji tvořivosti.

Na základě výzkumných otázek jsem se také zaměřila na porovnání výsledků obou skupin v úrovni tvořivosti. Tedy porovnání úrovně tvořivosti mezi Pre-testem a Post-testem kontrolní a experimentální skupiny. Při hodnocení testů se potvrdilo, že u experimentální skupiny se zaznamenal velmi zajímavý rozdíl v tvořivém potenciálu oproti skupině kontrolní. Pokud se podíváme zpět na kvalitativní a kvantitativní analýzu testů u skupiny kontrolní, zjistíme, že jejich tvořivý potenciál není zajímavý. I odpovědi dětí kontrolní skupiny se nelišily od prvního měření a spíše se opakovaly. Kvalitativní analýza kreseb u experimentální skupiny prokázala, že děti ovlivněné tvořivou dramaturgií mají větší tvořivý potenciál a jsou tvořivější. Děti v experimentální skupině využívaly humor, tematické spojení a především se nebály spojit více fragmentů do celkového obrazu.

V následujícím grafu (Graf. č. 3) můžeme vidět výsledky kontrolní skupiny v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. U kontrolní skupiny jsme významnější výsledky nezaznamenaly. Pouze v kategoriích **Wf** a **Eg** (využití či dokreslení fragmentů) jsou výsledky o pár bodů lepší než v prvním měření. V ostatních kategoriích se tvořivý potenciál neprokával.

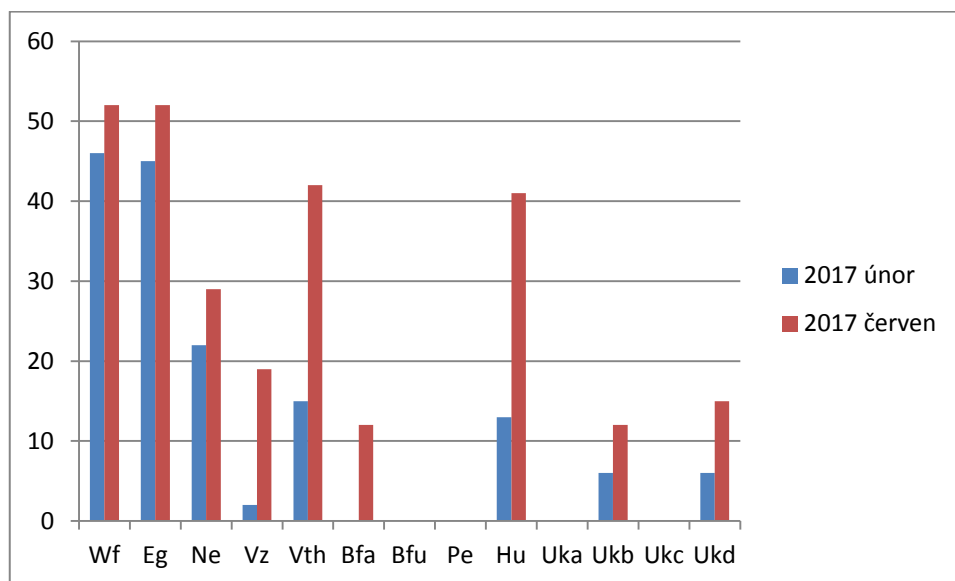
KONTROLNÍ SKUPINA



Graf č. 3 Kontrolní skupina: Výsledky Urbanova testu tvořivého myšlení - Pre test a Post test

Naopak další graf (Graf č. 4) přináší velmi významné výsledky u skupiny experimentální. Druhé měření v měsíci červnu 2017 potvrzuje zlepšení ve všech kategoriích, které byly využity u prvního měření a také použití kategorie **Bfa** (dokreslení malého ležatého „u“). Velmi významný rozdíl je v kategoriích **Vth** a **Hu**, což dokazuje, že děti z experimentální skupiny mají kresby propracovanější, spojené do tématu. Své kresby pojmenovaly a využily tak i své originální nápady a názvy.

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA



Graf č. 4 Experimentální skupina: Výsledky Urbanova testu tvořivého myšlení - Pre test a Post test

Výsledky průzkumu potvrzují, že na děti efektivně působí program zaměřený na tvořivou dramaturgii. Děti, které jsou ovlivňovány tvořivou dramaturgií, jsou schopny tvořivějšího myšlení. Na základě toho, je u nich také více podporována fantazie a představivost, což přináší právě rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení. Děti se učí poznávat nové věci a tak vznikají nové a originální nápady. Průzkum nás utvrzuje v tom, že rozvoj tvořivosti posouvá děti dále a tak napomáhá rozvíjet celou osobnost dítěte.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký vliv má tvořivá dramatika na rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení v mateřské škole. V rámci průzkumu se porovnávaly výsledky dětí s intervenčním programem tvořivé dramatiky jako experimentální skupiny se skupinou kontrolní, kterou tvořila druhá třída mateřské školy bez zařazení intervence. Průzkum byl realizován na základě Urbanova figurální testu tvořivého myšlení, který proběhl formou Pre-testu a Post-testu.

Výzkumné šetření prokázalo, že intervenční program tvořivé dramatiky kladně ovlivnil tvořivý potenciál u dětí z experimentální skupiny.

Tvořivost je velmi důležitou součástí v životě každého z nás a právě v mateřské škole se s ní dá výborně pracovat. Děti v tomto období překypují fantazií a představivostí, vymýšlejí stále nové a nové nápady, které by měla učitelka využít ke svému dalšímu plánování. Měla by hledat nové způsoby učení a nechat děti, aby se co nejvíce projevovaly a vyjadřovaly. Dávat dětem prostor pro tvůrčí činnost a samostatnou práci. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že děti mají tvořivost rády, těší je, že mohou vytvářet nové návrhy a nápady různých řešení. Přináší to radost nejenom dětem, ale i nám učitelům, kteří jsou z odvedené práce dětí nadšení a spokojení.

Na základě výzkumného šetření si dovoluji říci, že tvořivá dramatika v mateřské škole významně přispívá k rozvoji tvořivosti. Je důležité, aby si učitelé a rodiče uvědomili, že rozvoj tvořivosti je přínosný právě již v předškolním období a pozitivně přispívá do dalších etap života. Proto doufám, že diplomová práce bude sloužit jako inspirace pro všechny učitelé mateřských škol. Nechme děti, aby byly tvořivé a dokázaly tak přispět do naší společnosti svými originálními nápady.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEAN, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-035-9.
- DÖMISCHOVÁ, I. (2011). *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2915-1.
- FICHNOVÁ, K. & SZOBIOVÁ, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0195-3.
- GRECMANOVÁ, H. & URBANOVSKÁ, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HAVLÍNOVÁ, M. (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8.
- HLAVSA, J. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihnice psychologické literatury.
- HLAVSA, J. & JURČOVÁ, M. (1978). *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a diagnostické testy.
- HORKÁ, H. & SYSLOVÁ, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5467-7.
- HORNÁČKOVÁ, V. (2014). *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-505-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ-STARÁ, S. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. a kol. (2015). *Z. Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

LEWANDOWSKI, M.; NOVOTNÁ, J. a kol. (2014). *Student and teacher creativity in the educating and upbringing process: selected issues*. Wrocław: Edukacja. ISBN 978-83-64389-32-0.

LOKŠOVÁ, I. & LOKŠA, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

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

MACHKOVÁ, E. (1992). *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: ARTAMA. ISBN 80-7068-041-5.

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

MAŇÁK, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. (c2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-163-2.

PECINA, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4.

SMOLÍKOVÁ, K. et al. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav.

SVOBODOVÁ, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

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

VALENTA, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, J. (1993). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu-ARTAMA. ISBN 80-7068-066-0.

CLAXTON, G. & LUCAS, W. (2012). *Literature Review: Progression in Creativity; developing new forms of assessment*. Newcastle: CCE.

LAVÍROVÁ, L. (2012). *Odlišnosti v provedení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení dětí se specifickými poruchami učení [bakalářská práce]*. České Budějovice: PdF UJ.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení verze A

SEZNAM VYOBRAZENÍ

Seznam obrázků

Obr. č. 1 Vztah mezi novostí, užitečností a tvořivostí (Lokšová, Lokša, 1999, s. 114)

Obr. č. 2 Kontrolní skupina: Odpovědi na fragment úhel

Obr. č. 3 Experimentální skupina: Odpovědi na fragment úhel

Obr. č. 4 Kontrolní skupina: Odpovědi na fragment půlkruh

Obr. č. 5 Experimentální skupina Odpovědi na fragment půlkruh

Obr. č. 6 Kontrolní skupina: Odpovědi na fragment vlnovka

Obr. č. 7 Experimentální skupina Odpovědi na fragment vlnovka

Obr. č. 8 Kontrolní skupina: Odpovědi na fragment tečka

Obr. č. 9 Experimentální skupina Odpovědi na fragment tečka

Obr. č. 10 Kontrolní skupina: Odpovědi na fragment přerušovaná čára

Obr. č. 11 Experimentální skupina Odpovědi na fragment přerušovaná čára

Obr. č. 12 Kontrolní skupina: Celistvá kompozice

Obr. č. 13 Kontrolní skupina: Odpovědi dětí z druhého měření

Obr. č. 14 Experimentální skupina Odpovědi dětí z druhého měření

Obr. č. 15 Experimentální skupina Odpovědi dětí z druhého měření

Obr. č. 16 Experimentální skupina Odpovědi dětí z druhého měření

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Pantomimicko-pohybové metody dle Josefa Valenty (2008)

Tabulka č. 2 Hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení - únor 2017

Tabulka č. 3 Vzdělávací cíle projektu *Tam, kde žijí divočiny* dle RVP PV (2018)

Tabulka č. 4 Zvolené klíčové kompetence projektu *Tam, kde žijí divočiny* dle RVP PV (2018)

Tabulka č. 5 Hodnoty naměřené v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení - červen 2017

Tabulka č. 6 Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

Seznam grafů

Graf č. 1 Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení v jednotlivých kategoriích - únor 2017

Graf č. 2 Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení v jednotlivých kategoriích - červen 2017

Graf č. 3 Kontrolní skupina: Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení - Pre test a Post test

Graf č. 4 Experimentální skupina: Výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení - Pre test a Post test

PŘÍLOHA Č. 1 URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ - VERZE A

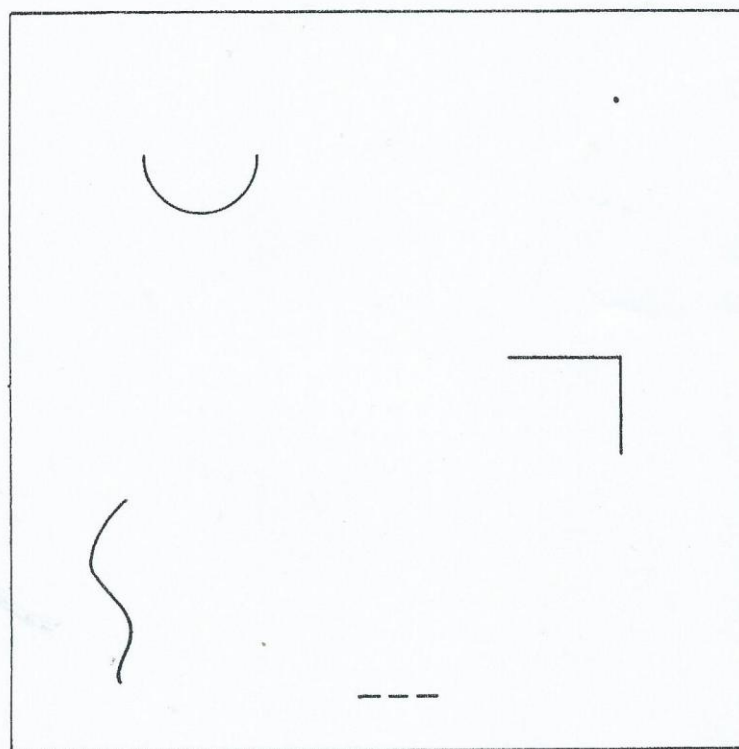
Příloha č. 2: Urbanův figurální test tvořivého myšlení – verze A (Urban a Jellen, 2003)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

T - 253

TESTOVÝ ARCH



C

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