



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Rozvoj tvořivosti dětí v mateřské škole

Bakalářská práce

Vypracoval: Anita Pavlíčková
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2019

Prohlášení

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

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

18. 3. 2019

Anita Pavlíčková

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce, paní PaedDr. Aleně Váchové za její cenné rady. Děkuji také svým blízkým za podporu během studia.

ABSTRAKT

Cílem práce je vytvořit program zaměřený na rozvoj tvořivosti pro nejstarší věkovou skupinu dětí mateřské školy. Teoretická část vymezuje pojmy tvořivost a tvůrčí schopnosti. Zabývá se vývojem a specifikou tvořivosti v předškolním věku, vývojovou charakteristikou základních složek tvořivosti, rozvojem tvořivosti v současném předškolním vzdělávání, evaluací programů a hodnocení dětí. Uvádí metodická doporučení pro podporu tvořivosti v předškolním věku. Praktická část obsahuje vytvořený program zaměřený na rozvoj základů tvořivosti. V závěru je zhodnocena realizace programu a jsou zformulována pedagogická opatření s cílem optimalizovat program.

Klíčová slova: tvořivost, tvořivé schopnosti, rozvoj tvořivosti, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The aim of my thesis is to create a program that would focus on the creativity enhancement of the senior kindergarten children. The first, theoretical, part of the thesis states the terminology in connection to creativity and creative capability. The theoretical part also describes development and specific creativity with the preschool children, development characteristics of basic constituent of creativity, the creativity development in current preschool education, program evaluation and evaluation of preschool children with methodical suggestions that would enable creativity with preschool children. The practical part introduces a program that focuses on the enhancement of creativity bases. In the final part of my thesis, the practical realization of the program is evaluated, with suggestions to optimize the program.

Keywords: creativity, creative capability, development of creativity, preschool education

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Vymezení tvořivosti a tvůrčích schopností	8
1.1.1 Tvořivost.....	8
1.1.2 Tvůrčí schopnosti	10
1.2 Vývoj a specifika tvořivosti v předškolním období.....	11
1.3 Charakteristika základních složek tvořivosti v předškolním věku	12
1.3.1 Charakteristika paměti v předškolním věku.....	13
1.3.2 Charakteristika představivosti a fantazie v předškolním věku.....	14
1.3.3 Tvořivé myšlení jako složka tvůrčího procesu.....	15
1.3.3.1 Tvořivé myšlení jako složka tvůrčího procesu.....	15
1.3.3.2 Vývojová charakteristika myšlení v předškolním období.....	16
1.4 Stimulace tvořivosti v edukačním procesu mateřské školy	17
1.5 Rozvoj tvořivosti v kontextu současného předškolního vzdělávání.....	19
1.6 Evaluace vzdělávacích programů zaměřených na rozvoj tvořivosti.....	20
2 Praktická část	23
2.1 Cíle bakalářské práce a metodologické řešení.....	23
2.1.1 Metody a evaluace	23
2.2 Programy rozvoje tvořivosti	24
2.2.1 Téma: Mikuláš, čert, anděl	24
Cíle vzdělávacích činností:.....	24
Vzdělávací činnosti:.....	24
Shrnutí očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích činnostech:	28
2.2.2 Téma: Příklad zimy	29
Cíle vzdělávacích činností:.....	29
Vzdělávací činnosti:.....	29
Shrnutí očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích činnostech:	33
2.3 Realizace programu Mikuláš, čert, anděl	34
2.4 Realizace programu Příklad zimy	37
2.5 Závěrečná evaluace programů.....	39
2.5.2 Optimalizace jednotlivých vzdělávacích činností	41
Závěr.....	44
Zdroje	46

ÚVOD

Tvořivost je zvláštním souborem schopností a činností člověka, které mu pomáhají řešit různé situace originálně. Tvůrčí řešení problémů a vynalézavost stojí za celým pokrokem lidstva. Leonardo da Vinci, jeden z historicky nejvýznamnějších vynálezců a umělců, pronesl: „*Je lepší něco tvořit než se něco učit. Tvořivost je podstatou života.*“ V současnosti je originalita a kreativita často vyžadována i na trhu práce od firem a zaměstnavatelů. Jedná se tedy o schopnost, která je ve společnosti velmi oceňovaná.

Tvořivost se však vyvíjí v čase a lze ji rozvíjet a podporovat. Člověk je nejvíce tvořivý a nejvíce si osvojuje tvůrčí řešení problémů v dětském věku. Pro dítě je svět kolem něj neznámý, a proto se často musí vypořádat s novými a nečekanými situacemi, které si vyžadují tvůrčí myšlení.

Ambicí této bakalářské práce je rozvíjet, sledovat a hodnotit tvůrčí chování a tvořivé přístupy dětí předškolního věku. Rozvíjení tvořivosti u dětí je také hlavním cílem strategických plánů vzdělávání v České republice. Konkrétně se rozvíjení a hodnocení tvořivého chování věnují rámcové vzdělávací programy, které pedagogům udávají, co by děti v určitém věku měly zvládnout.

Problematika tvořivosti a tvůrčího chování u dětí má v odborných publikacích propracované teoretické vymezení. První část této práce se zaměřuje právě na představení teoretických konstruktů tvořivosti a jejích složek v rámci současné odborné literatury. Závěr teoretické části je pak věnován rozvoji tvořivosti v kontextu předškolního vzdělávání a možnostem hodnocení tvořivosti u dětí.

Druhá část práce je praktická. Jsou představeny dva vzdělávací programy, které byly aplikovány v mateřské škole. Cílem této části je na základě osobního pozorování i pořízených videozáznamů vyhodnotit, zda se podařilo naplnit očekávané výstupy, které byly předem stanoveny. Dalším cílem práce je určit, jestli jsou tyto vzdělávací programy vhodné pro další edukační činnost z hlediska rozvoje tvořivosti. Budou-li zjištěny nedostatky v navržených programech, bude doporučena optimalizace programů tak, aby tyto nedostatky byly odstraněny a aby vzdělávací programy mohly být aplikovatelné v rámci standardní výuky.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je seznámit čtenáře se základním odborným vymezením tvořivosti a tvůrčích schopností člověka. Půjde především o shrnutí odborných pohledů na danou problematiku, které jsou v kontextu dětské tvořivosti a s tím souvisejících komponentů přítomny v českém pedagogicko-psychologickém prostředí. První část této kapitoly je věnována především psychologickým přístupům a definicím dané problematiky. Plynně navazuje druhá část, která je zaměřena na pedagogická doporučení.

Při vymezení jednotlivých složek tvořivosti a tvůrčích schopností člověka je upřena hlavní pozornost na jejich vývojovou charakteristiku s důrazem na předškolní období dítěte.

Závěr postupně připravuje čtenáře na praktickou část práce. Pozornost je věnována metodickým doporučením pro podporu tvořivosti předškolního dítěte. Metodická doporučení jsou přijímána na základě psychologických poznatků. V této oblasti vznikla celá řada publikací, proto je na tuto problematiku zaměřena samostatná kapitola. Další část se věnuje tomu, jakým způsobem jsou metodická doporučení podporující tvořivost dětí začleňována do současného edukačního procesu v mateřských školách. Speciální kapitola je věnována evaluaci vzdělávacích programů v oblasti tvořivosti.

1.1 Vymezení tvořivosti a tvůrčích schopností

Tato kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení tvořivosti a tvůrčích schopností. Pro lepší přehlednost je proto rozdělena do dvou podkapitol.

1.1.1 Tvořivost

Pokud bychom chtěli pojem tvořivost jasně vymežit, zjistíme, že neexistuje žádná jednotná definice tohoto pojmu. Mnoho odborníků se však shoduje na tom, že se jedná o „*schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení*“ (Fichnová a Szobiová, 2012). Tvořivost se také často označuje slovem kreativita.

Lokšová a Lokša uvádějí, že už průkopníci a odborníci mezinárodního výzkumu zaměřeného na tvořivost E. P. Torrance a J. P. Guilford zdůrazňují ve svých definicích

tvořivosti novost a užitečnost. Hlavně Guilford dle nich klade důraz na nutnost odklonit se od starého řešení a vydat se jiným směrem, protože s větší pravděpodobností je takto možné dosáhnout úspěchu (Lokšová a Lokša, 2003).

S tímto pohledem na problematiku tvořivosti do jisté míry souzní i další autoři. Fichnová se Szobiovou poukazují na skutečnost, že díky tvořivosti se lidé v životě dokážou více prosadit, dokážou se lépe přizpůsobovat novému prostředí a zvykat si na nové věci (Fichnová a Szobiová, 2012).

Reynold Bean zase charakterizuje tvořivost jako proces, kterým jedinec projeví kousek vlastního já. Jedinec má z takového projevu radost a pocit uspokojení. Ztvárněným projevem se ostatní dozvídají také něco o samotném tvůrci (Bean, 1995). Podobně spatřují tvořivost i autoři Bakalář a Erazím, kteří uvádí, že „...*produkce fantazijních útvarů je zvláštní formou seberealizace, projevem lidské tendence žít..., a ...osvobodovat se od vymezených podmínek vnějšího světa.*“ (Bakalář a Erazím, 1986, s. 39).

Tvořivost má v sobě každý člověk, někdo je tvořivý více a někdo zase méně (Fichnová a Szobiová, 2012; Maňák, 1998; Hlavsa 1986). Stejní autoři zastávají názor, že tvořivost lze však rozvíjet, a to je hlavním cílem pedagogů a vychovatelů v mateřské škole (Fichnová a Szobiová, 2012; Maňák, 1998). K rozvíjení tvořivosti přispívá především vytváření vhodných podmínek pro plnou seberealizaci dítěte a později i dospělého člověka.

Jinými slovy to znamená, že při rozvíjení tvořivosti by se pedagog měl věnovat každému dítěti individuálně a vytvářet pro něj ideální prostředí, ve kterém může dítě co nejvíce rozvíjet svůj potenciál. Podle Maňáka je důležité mít pro splnění těchto cílů k dispozici diagnostické nástroje.

Pro tvořivost je také důležitá inteligence, neznámá to ale, že člověk s vyšší inteligencí bude více tvořivý. Pravdou může být opak (Bakalář a Erazím, 1995; Zelina a Zelinová, 1990; Dacey, Lennon, Fiore 2000).

Lidská tvořivost má pro okolní svět zásadní význam. Díky tvořivosti se může vyvíjet věda a rozvinout umění, protože tvořivý člověk je schopen vymyslet nová řešení. Fichnová a Szobiová ve své publikaci zmiňují myšlenku některých psychologů (Maslow, 1970; Luk, 1981; Rogers, 1983), že tvořivost odpovídá psychickému zdraví jedince.

Fichnová a Szobiová také uvádějí různé výzkumy (Hlavsa, Krčová 1976; Kováčová, 1979 a 1983; Gajdošová a Herényiová, 1995; Falat 2001; Szobiová 2004), podle kterých tvořivost napomáhá k odstranění strachu a úzkosti. Program z knihy Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí byl ověřován výzkumem a byl potvrzen pozitivní vliv na snížení projevů strachu u dětí předškolního věku již po roce používání těchto aktivit (Fichnová a Szobiová, 2012).

Tvořivost má vliv na sebevědomí člověka, na zájem o učení a ochotu spolupracovat.

1.1.2 Tvůrčí schopnosti

Předpokladem tvořivé aktivity a produkce jednotlivce jsou tvůrčí schopnosti. Těmi se myslí individuální vlastnosti osobnosti, které ovlivňují úroveň výkonnosti. Jedná se o *psychické, psychosomatické a psychofyziologické* vlastnosti, které člověku slouží jako nástroj. To znamená, že různí lidé ve stejném prostředí a se stejnými podmínkami dosahují různých výkonů (Lokšová a Lokša, 2003, s. 23).

Lokšová a Lokša uvádějí ve své publikaci, že mezi autory zabývajícími se tvůrčími schopnostmi se objevuje snaha zjistit, co rozdílné tvůrčí schopnosti ovlivňuje. Nejčastěji se shodují na tom, že druhy tvůrčího chování lidí vzájemně souvisí s různými osobnostními charakteristikami. Uváděna je například míra otevřenosti získávat nové zkušenosti (podle King, Walker, Broyles, 1996), intelektové schopnosti (podle Lubart, 1994). Podle Howarda Lokša a Lokšová dále vymezují vlastnosti, které tvořivost omezují. Mezi ně řadí *kritickou povahu, špatnou tělesnou kondici, netvůrčí schopnost řešení konfliktu, vysoce rozvinuté superego, nevhodný způsob tázání se, myšlenkovou rigiditu, neschopnost měnit úhel pohledu, potřebu moci a kontroly nebo pesimismus* (Lokšová a Lokša, 2003).

Dacey s Lenonem ve své publikaci poukazují na to, že Winnerová (1996) i Howard (1998) vymezují společně některé vlastnosti, a to *nezávislost, koncentrovanost, ochotu převzít riziko a asertivitu*. Winnerová zdůrazňuje, že je mnohem důležitější připisovat tvořivému jedinci určitou množinu osobnostních rysů nad obecně vysokou inteligenci. Dodává taky, že i velmi schopné děti bez jediné této vlastnosti mají menší šanci být v dospělosti tvořiví (Dacey a Lennon, 2000).

Maňák vychází z výzkumů E. P. Torrance (1965), které poukazují na to, že: „*tvořivý žák je hravý, s učivem experimentuje místo toho, aby si jen mechanicky zapamatoval.*“ „*Má rozsáhlé mimořádné zájmy, ve škole sice pracuje soustředěně a vytrvale, ale jen tehdy, jestliže ho úkoly zajímají.*“ „*Pracuje samostatně a často též překračuje vytyčené požadavky, neboť se jimi zabývá i ve svém volném čase mimo výuku*“ (Maňák 1998, s. 83).

Nejvíce propracovaný soubor tvůrčích schopností předkládá J. P. Guilford. Je to systém primárních měřitelných tvůrčích schopností:

- *plynulost (fluence)*, která se projevuje v plynulosti toku nápadů,
- *pružnost (flexibilita)* se projevuje v pružnosti myšlení,
- *původnost (originalita)* je schopnost vidět věci mimořádně a nově a nalézat nová řešení,
- *propracování (elaborace)* je schopnost nápad rozvést, detailně popsat, vyhotovit a uskutečnit,
- *citlivost (senzitivita)* se projevuje v citlivém vnímání neobvyklých nebo problémových situací,
- *redefinice (nová interpretace)* je schopnost vidět problém jinak než dosud, schopnost přetvořit (Bakalář a Erazím, 1995; Hlavsa, 1986).

1.2 Vývoj a specifika tvořivosti v předškolním období

Předškolní období trvá od 3 do 6 až 7 let dítěte. Konec tohoto období není daný pouze fyzickým věkem, ale hlavně sociální vyspělostí a nástupem do školy. Je to období hry a přípravy na život ve společnosti, dítě navazuje vztahy i mimo rámec rodiny, a to především se svými vrstevníky. Dítě se musí naučit prosadit se a spolupracovat ve skupině vrstevníků, dělá vlastní názor na okolní svět a upevňuje si svou pozici v něm. Předškolní věk je také charakterizován jako období iniciativy, dítě má potřebu něco dokázat, ukazuje své vlastní kvality. Aby se dítě mohlo připravit na život ve společnosti, musí přijmout určitá pravidla, která upravují jeho chování k různým lidem a v různých situacích. Předškolní děti příliš nerozlišují mezi skutečností a fantazijní produkcí. Mají tendenci si pomáhat při interpretaci dění v reálném světě skrze svou fantazii a tím jeho poznání zkreslovat. Často se to projevuje přiřítáním živých vlastností neživým věcem (Vágnerová, 2012).

Děti nejvíce projevují tvořivou aktivitu ve svých hrách. Ta úzce souvisí se způsobem, jak v daném věku chápou svět. V předškolním věku se dítě neopírá o vědecké poznatky a všeobecně přijímané pravdy o tomto světě. Jeho zásoba poznatků o okolním prostředí je mu v mnoha případech nedostačující. Havlíková to ve svém textu shrnuje následujícími slovy: „*Tam, kde dítě nemá k dispozici dostupnou správnou odpověď či program činnosti, musí si pomoci vlastním nápadem, přenosem, analogií. Proto je chápání světa v předškolním věku tak svérázné, tak prvotní, jako je, ovšem na jiné úrovni, vidění filozofa nebo umělce. Je to podobné vymknutí se určité konvenci, které má i své kouzlo*” (Havlíková in Hlavsa, 1986, s. 24). Také Severová přikládá v předškolním věku hlavní roli volné hře dětí, která se jeví jako bezprostřední tvořivá aktivita. Takovou hrou je dítě v daném věku silně uspokojováno (Severová, 1982). Dítě si v ní přehrává to, co zná z dospělého světa. Volná hra je činnost spontánní, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, materiály a hračky (Svobodová 2010). V takové hře ale nelze všechno napodobit, protože dítě ještě zcela všechno nechápe, musí tak řadu prvků dotvářet. Podle toho, jak dítě chybějící prvky dotvoří, můžeme rozlišovat jedince na více či méně tvořivé (Hlavsa, 1986).

Pro rozvoj tvořivosti je důležitý celkový vývoj dítěte. Je-li například v průběhu vývoje vytvořena dostatečná zásoba manipulačních dovedností, jsou vlastně vytvořeny předpoklady jejich tvořivého využití v senzomotorické hře (Havlíková in Hlavsa, 1986).

Obecně platí, že v tomto věku je dítě tvořivější než při nástupu do školy, což je mezi jeho šestým a osmým rokem života.

1.3 Charakteristika základních složek tvořivosti v předškolním věku

Tvořivost lze rozdělit do několika základních složek, které tvoří její vnitřní skladbu. Maňák označuje za základní složky tvořivosti **paměť, myšlení, představivost, fantazii, imaginaci a intuici** (Maňák, 1998). Cílem následující kapitoly bude charakterizovat tyto komponenty tvořivosti se zvláštním důrazem na období předškolního věku.

1.3.1 Charakteristika paměti v předškolním věku

„Paměť člověka je soubor psychických procesů a vlastností umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení.“ (Čáp, 1993, s. 45). Paměť je důležitou složkou tvůrčího procesu.

Při každém tvůrčím procesu totiž z počátku musíme porozumět danému problému, v tom nám pomáhají zkušenosti a informace, které už známe a máme uchovány v paměti. Pokud tyto zkušenosti a informace nemáme, musíme se s daným problémem seznámit a určité prvky se naučit a zapamatovat si je (Lokšová a Lokša, 2003).

Paměť se rozvíjí, lze ji zdokonalovat učením a pravidelnou činností. Při zapamatování si určitých věcí a osvojení si některých návyků je důležitým faktorem motivace. Ta také ovlivňuje dobu, po kterou jsme schopni si věci uchovávat v paměti. Vysoce efektivní paměť se často uchovává až do pokročilejšího věku především u lidí, pro jejichž práci a zájmovou činnost je paměť nezbytná. (Čáp, 1993).

Jan Čáp ve svém díle vyzdvihuje závislost jednotlivých psychických procesů na sobě. V tomto ohledu spatřuje významnost paměti i pro ostatní psychické procesy, kterým se v této práci ještě budeme věnovat, a to pro představivost a fantazii (Čáp, 1993). Jelikož se však soustředíme hlavně na tvořivost dětí, bude následující část věnována rozvoji paměti u předškolních dětí.

V předškolním věku je navýšena rychlost zpracování informací oproti batolecímu věku. Také dochází ke zvýšení kapacity paměti. Využíváním krátkodobé paměti si pětileté dítě zapamatuje větu o pěti slovech. K tomu, aby si udrželo poznatek v paměti, přispívá informovanost o dané problematice. Z toho vyplývá, že dítě v předškolním věku si toho ještě tolik nepamatuje i proto, že má limitované znalosti. V průběhu předškolního období však narůstá množství zapamatovaných informací a zároveň i jejich sjednocení do smysluplných celků (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku si dítě pamatuje věci bezděčně bez záměrného úmyslu. Dítě není schopné vytvořit si nějaké strategie, které by mu usnadnily zapamatování. (Vágnerová, 2012). Až kolem pátého roku dítěte se začíná rozvíjet záměrná paměť a pozornost (Vágnerová a Valentová, 1991). Co se týče zapamatování vzpomínek je problém rozlišit reálné a pouze představované vzpomínky. Děti ještě příliš nerozlišují realitu od výtvorů jejich fantazie (Vágnerová, 2012).

Z vývoje paměti předškolních dětí je především dobré vzít v úvahu fakt, že děti si lépe pamatují konkrétní události než jejich verbální popis (Vágnerová a Valentová, 1991). Vágnerová zmiňuje zjištění Newmana (1990), které vypovídá o tom, že děti si jsou schopné předměty více zapamatovat, mají-li si s nimi hrát. Pokud si je mají zapamatovat bez hraní, je schopnost zapamatování nižší (Vágnerová, 2012).

1.3.2 Charakteristika představivosti a fantazie v předškolním věku

Představou nazýváme názorný obraz něčeho, co v daném momentě nepůsobí na naše receptory. Představy jsou jednak obrazy, které napodobují (buď zcela stejně, nebo s chybami) něco, co jsme skutečně vnímali. V tomto ohledu to jsou vzpomínkové představy. Ale představy mohou být i obrazy, které jsou pro nás relativně nové. V tomto případě se jedná o představy fantazijní, které jsou však vždy vytvářeny na základě naší zkušenosti (Čáp, 1993).

Tvůrčí fantazie se vyznačuje tvorbou zcela nových a originálních názorných obrazů (Čáp, 1993).

Z hlediska vývoje dítěte Hlavsa říká, že od třetího do šestého roku dítě buduje řešení problému na představách, které jsou odrazem smyslové zkušenosti. To umožňuje, aby k řešení nového problému docházelo nepřímou, přenosem v představách (Hlavsa, 1986).

Vágnerová s Valentovou uvádí, že již v batolecím věku se představivost odráží ve hře dítěte. Dítě nejenže předvádí činnost, kterou si zapamatovalo, ale zapojuje dokonce i fantazii, např. při konstrukčních hrách. V předškolním věku jsou představy početnější a obsažnější, ale stále ještě ne úplně přesné. Nedostatky v představivosti děti nahrazují fantazií, a tak vznikají tzv. *dětské konfabulace*. Ty nemůžeme považovat za lži, protože dítě je přesvědčeno o jejich pravdivosti. Fantazie je v tomto věku velmi důležitá pro rozumovou a citovou rovnováhu dítěte. Dítě za pomoci fantazie vykonává takové činnosti, ve kterých si realitu přizpůsobuje sobě a svým potřebám. Dítě se zřejmě lépe vyrovnává s nedostatky v myšlení a nedostatkem zkušeností pomocí fantazie (Vágnerová, Valentová, 1991).

Vágnerová dodává: „*Pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy*

přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám” (Vágnerová, 2012, s. 177).

1.3.3 Tvořivé myšlení jako složka tvůrčího procesu

Jak už bylo zmíněno výše, tvořivé myšlení je jednou z důležitých složek tvořivosti. Má své důležité místo v rámci tvůrčího procesu a hraje nezastupitelnou roli v objevování řešení problému (Lokšová a Lokša, 2003). Také jsem se již výše zmínila o tom, že tvořivé myšlení se dělí na konvergentní a divergentní, přičemž většina autorů za významnější v rámci edukačního procesu považuje divergentní myšlení. Proto je cílem této kapitoly ukázat, jakým způsobem se tvořivé myšlení uplatňuje v rámci tvořivosti a tvůrčího procesu, následně podrobně popsat rozdíly mezi konvergentním a divergentním tvořivým myšlením s větším důrazem na divergentní myšlení. V závěru této podkapitoly si představíme vývojovou charakteristiku myšlení v předškolním období.

1.3.3.1 Konvergentní a divergentní myšlení

Tvůrčí proces se odehrává v každém člověku v rámci tvořivé činnosti. Jedná se o souhrn jednotlivých kroků, které se odehrávají v našem mozku při objevování řešení konkrétní problematiky (Lokšová a Lokša, 2003). Autoři Lokšová a Lokša zdůrazňují, že tvůrčí proces probíhá ve všech sférách lidské tvořivé činnosti a že využívá nejrůznější psychické procesy a aktivity, které se navzájem podporují. Tvořivé myšlení v tomto procesu je považováno za základ tvůrčího řešení (Lokšová a Lokša, 2003).

Skrze tvořivé myšlení dokáže člověk objevit jedno nebo i více řešení konkrétních úkolů. Některé úkoly mají pouze jediné správné řešení, ke kterým se člověk dostane skrze logicko-deduktivní rozumové operace. Takové myšlení je sbíhavé, postupuje se zde logicky a algoritmicky k jedinému závěru. Jedná se o konvergentní rozumovou operaci (Lokšová a Lokša, 2003; Zelina a Zelinová, 1990; Dacey a Lennon, 2000; Bakalář a Erazím, 1986). Odborníci se však shodují, že většina úloh má více než jedno řešení a je dobré podporovat hledání logických alternativ daného problému. K tomu se využívá tvořivé myšlení, které je rozbíhavé a které uplatňuje hodnotící, kritické myšlení a také rozhodovací procesy. Taková rozumová operace se nazývá jako divergentní (Lokšová a Lokša, 2003; Zelina a Zelinová, 1990; Bakalář a Erazím, 1986; Maňák, 1998).

Význam divergentního myšlení spočívá v jeho nepostradatelnosti pro vytváření několika myšlenek, vytváří se jednotlivá možná řešení. Při rozhodování, které řešení pak bude jediné správné, už využíváme konvergentní myšlení (Dacey a Lennon, 2000). To znamená, že v rámci edukačního procesu často využíváme nejdříve divergentního myšlení dětí, čímž necháváme neomezený prostor jejich fantazii. Pokud však některé úlohy požadují jedno jediné řešení, je zapotřebí rozvíjet tvořivost dětí i skrze konvergentní myšlení. Vztah konvergentního a divergentního myšlení tak nemůžeme chápat dichotomicky, ale naopak jako dva typy, které se mohou efektivně doplňovat (Maňák, 1998).

1.3.3.2 Vývojová charakteristika myšlení v předškolním období

Studiem dětského myšlení se významně zabýval Jean Piaget, proto bude v této kapitole představen kognitivní vývoj podle Piageta zaměřený na předškolní období dítěte. Piaget vymezuje následující fáze:

1. fáze senzomotorické inteligence (od narození přibližně do dvou let), kdy dítě získává informace na základě vývoje motoriky a smyslového vnímání, učení probíhá pouze v kontaktu s reálným světem,
2. předoperační fáze (od dvou do sedmi let), kterou lze označit také jako poznávání prelogické. Fázi dělíme na další dvě po sobě následující období:
 - symbolické a předpojmové myšlení (od dvou do čtyř let), kdy dítě je již schopné představit si činnost i její výsledek, aniž by ji muselo konat,
 - fáze názorného, intuitivního myšlení (od čtyř do sedmi let), kdy se dítě řídí názorným poznáním, které je ovlivněno tzv. egocentrismem, což znamená, že dítě vnímá svět ze subjektivního hlediska.

Vágnerová a Valentová dále uvádí, že pro myšlení v předškolním věku je typický egocentrismus, antropomorfismus, tzn. tendence všechno polidšťovat, presentismus, tzn. přeceňování přítomnosti, magičnost, tzn. tendence podpírat reálný svět fantazií, fenomenismus, tzn. vázanost na konkrétní podobu světa (Vágnerová, 2000; Vágnerová a Valentová, 1991).

1.4 Stimulace tvořivosti v edukačním procesu mateřské školy

V této kapitole se podíváme na to, jak by vychovatelé podle odborné literatury měli působit na děti předškolního věku, aby v nich podporovali tvořivost.

Podpora tvořivosti vychází především z motivace. Správná motivace dětí ve vzdělávacím prostředí předpokládá, že pedagog přistupuje k vyučování a výchově proaktivně. To znamená, že děti „*cíleně uvádí do nových a pro ně neznámých situací tak, aby v nich podpořil jejich aktivitu, samostatnost a tvořivost*“ (Lovasová a Kubíková In Bezděk a Honzíková, 2014, s. 36). Prostředí mateřské školy a předškolní věk dítěte považují za ideální kombinaci pro aktivní vytváření situací, které děti ještě nepoznaly a ve kterých musí zapojit svou tvořivost a originalitu.

Důležité pro rozvoj tvořivosti je i chování pedagoga. V tomto ohledu Fichnová se Szobiovou uvádí následující zásady pro podporu tvořivosti:

- *nehodnotit* – nepoužívat věty typu: „*to jsi řekl špatně!*“ Raději povzbuzovat, například slovy: „*Vidím, že nad tím přemýšlíš.*“,
- *dobrovolnost* - není povinné, aby se dítě každé aktivity zúčastnilo, některé děti mohou být pouhými pozorovateli,
- *bezpečí* – děti by neměly mít pocit, že jsou zkoušené, může jim být například umožněno vstoupit do aktivity ve dvojici a v situaci, kdy dítě nic nevymyslí, je dobré dodat mu důvěru, vhodné je dítě pochválit i za snahu,
- *humor* – je důležité zasmát se vhodným odpovědím, nikdy však nesmí dojít k zesměšnění,
- *potěšení ze hry* – činnosti mají přinášet potěšení, a to nejen z výsledku, ale i z procesu,
- *pochvala* – i když děti nebudou mít originální nápady, je potřeba je ocenit za snahu,
- *hra* – všechny připravené aktivity by měly být hrou (Fichnová a Szobiová, 2012).

Ne ve všech doporučeních se ale autoři shodují. Například Bean ve svém díle upozorňuje na to, že přespříliš chvály může mít negativní vliv na tvořivost dítěte stejně jako nadměrná kritika. Podstatným stimulem podle něj je vlastní uspokojení z výkonu

dané činnosti. Souzní však s názorem, že je důležité vyslovit uznání nad úsilím dítěte (Bean, 1995).

Podle Beana také tvořivosti neprospívá činnost ve skupině, daleko větší možnost rozvíjení tvořivosti vidí v samostatné práci. Důvod, proč Bean předkládá názor, že děti potřebují pro tvoření soukromí, je, že nikdo tak neodvádí jejich pozornost. Dalším důvodem je, že dítě má strach z možné kritiky či výsměchu ostatních (Bean, 1995).

Metodami rozvíjejícími samostatnost a tvořivost žáků se ve své publikaci zabývá také Maňák. Za hlavní kritérium použitelnosti a přínosnosti konkrétních metod považuje otevřenost vůči aktivitě a iniciativě každého jednotlivce. Důležitost také přikládá zajištění prostoru pro svobodné hledání, objevování a přemýšlení. Pro podporu produktivního myšlení a tvořivosti vyzdvihuje *aktivizující metody*, mezi které patří *diskusní metody, metody řešení problémových příkladů a případů, didaktické hry a soutěže, metody řešení mezních a konfliktních situací a inscenační metody* (Maňák, 1998).

Zelina a Zelinová (1990) také předkládají následující metodické pokyny pro rozvíjení tvořivého myšlení dětí a mládeže:

- Základ tvořivosti můžeme pěstovat konvergentním myšlením.
- Samotnou tvořivost můžeme trénovat a zvyšovat divergentními úlohami.
- Vrcholem formování kreativity jsou metodické postupy, které využívají heuristiku. Tyto postupy obsahují konvergentní i divergentní myšlení, ale i hodnocení, práci s informacemi, metody experimentování a jiné.

Jurčová (1984) zase přikládá různé typy úloh tvořivého charakteru:

- samostatně utvořit něco nového (*vytvoř, navrhní, vymysli...*),
- hledat a objevit co nejrůznější způsoby změn určitého jevu, objektu (*vymysli tolik způsobů, kolik je určitých...*),
- nové chápání, vysvětlení jevu, hledání jeho možných nových významů (*jak jinak bychom mohli chápat...*),
- hledání nových osobitých spojení mezi údaji, kombinací nápadů, řešení, tvorba nových asociací,

(hledání nových souvislostí, tvoření protikladů, uvažování o nepravděpodobném).

Většina autorů se shoduje na tom, že důležitým prvkem pro rozvoj tvořivosti je zajišťovat motivaci dítěte a zajišťovat mu vhodné prostředí (Zelina a Zelinová, 1990; Maňák, 1998; Bakalář a Erazím, 1986). V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je uvedeno, že předškolní vzdělávání poskytuje prostředí vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Dítě se v něm má cítit bezpečně, radostně a spokojeně a má mít možnost se projevit a bavit se. Osobní svoboda dětí by měla být zároveň vyvažovaná omezeními, která vyplývají z potřeby dodržování pravidel v mateřské škole a pravidel společného soužití. Organizace má být vyvážená v poměru spontánních a řízených činností, ale má zároveň umožňovat dětem se společných aktivit neúčastnit. Prostředí má být vybaveno dostatkem materiálů odpovídajícímu počtu dětí i jejich věku. Učitel má nabízet rozmanitou nabídku činností a obměňovat prostředí. Všechna tato vymezení RVP PV ohledně prostředí mateřské školy podporují tvořivost (RVP PV, 2018).

Metody si učitel musí vybírat sám, a to podle individuálního profilu osobnosti, úrovně tvořivosti, věku a pohlaví vychovávaných (Hlavsa, 1986).

1.5 Rozvoj tvořivosti v kontextu současného předškolního vzdělávání

Současné předškolní vzdělávání představuje první stupeň veřejného vzdělávání řízeného požadavky MŠMT. Je určeno pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let (RVP PV, 2018). Hlavní směr českého vzdělávání je popsán ve *Strategii vzdělávací politiky do roku 2020*. Ta také klade důraz na rozvíjení tvořivosti. V dokumentu se uvádí: „*Vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce*“ (*Strategie vzdělávací politiky 2012, s. 8*).

Konkrétněji se na rozvoj tvořivosti v předškolním vzdělávání soustředí již zmiňovaný RVP PV. V něm je již přímo vytyčen cíl *rozvoj tvořivosti, tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření*, a to v oblasti *Dítě a jeho psychika, podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* (RVP PV, 2018).

Na rozvíjení tvořivosti by se podle RVP PV měli zaměřovat i učitelé v rámci své činnosti. Konkrétně v sekci *Vzdělávací nabídka*, která se věnuje tomu, co by učitel měl dětem v rámci edukační činnosti nabídnout, stojí: „*tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu*“ (RVP PV, 2018, 19-25). To znamená, že již RVP PV doporučuje tvořivé činnosti prakticky ve všech oblastech, kterým se mateřská škola tradičně věnuje.

Podíváme-li se také na všechny body rámcových cílů, klíčových kompetencí, dílčích cílů a dílčích výstupů v RVP PV, zjistíme, že tvořivé činnosti by mohly být použity jako nástroj k jejich naplnění.

Jednotlivé mateřské školy také vytváří své školní vzdělávací programy, které mohou jednotlivé oblasti prioritizovat v závislosti na jejich případném zaměření.

1.6 Evaluace vzdělávacích programů zaměřených na rozvoj tvořivosti

V této kapitole budou představena hodnotící kritéria zaměřující se na tvořivost, která se využívají v rámci předškolního vzdělávání v České republice. Ta vychází z očekávaných výstupů v RVP PV. Očekávané výstupy specifikují tvořivé schopnosti a dovednosti, jichž je dítě schopno na konci předškolního vzdělávání. Výstupy tak mohou být kritérii pro hodnocení tvořivé činnosti u dětí (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, 2007). Vybraná kritéria byla také využita k hodnocení tvořivé činnosti dětí v rámci jednotlivých vzdělávacích programů v praktické části této práce.

RVP PV se k hodnocení tvořivé činnosti vyjadřuje v obecném měřítku. Podle něj je očekávaným výstupem „*vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim*“ (RVP PV, 2018, s. 20).

Blíže pak na očekávané výstupy v RVP PV navazuje dokument *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. Zde jsou jednotlivé očekávané výstupy dále zpracovány a upřesněny. Konkrétně by děti na konci předškolního vzdělávání měly být schopny:

- *rozvíjet a obohacovat hru podle své představivosti a fantazie,*

- *spontánně vyprávět zážitky ze svého okolí, z různých vyprávění, či co dítě prožilo příjemného i nepříjemného,*
- *vyjadřovat fantazijní představy,*
- *dokončit příběh, pohádku (např. vymyslet konec, jinou variantu),*
- *vyprávět příběh s vizuální či akustickou oporou (podle obrázků, s dopomocí otázek atd.),*
- *vyjádřit vlastní jednoduché pohybové představy, rytmický doprovod nebo melodii (např. vymýšlet krátké dramatické scény, naznačit, vyjádřit pomocí pantomimy konkrétní činnost, pohybem ztvárnit slyšenou melodii),*
- *tvořivě využívat přírodní i ostatní materiály při pracovních a výtvarných činnostech, experimentovat s materiály, poznávat a využívat výrazové možnosti (vytvářet různé plošné a prostorové útvary, mísit barvy, zkoumat odlišné účinky suchých a vlhkých podkladů, aj.),*
- *s materiály, barvami (např. vytvořit koláž, smíchat barvy, zapouštět barvy do klovatiny),*
- *dokreslit chybějící části na obrázku, sestavit části v celek, vytvořit jednoduchý model, stavbu, provést obměnu, tvořit dle vlastní představy, např. stavby z kostek,*
- *navrhnout další varianty řešení (co by se stalo, kdyby ...),*
- *experimentovat s výtvarně netradičními materiály,*
- *využívat tvůrčí a výtvarné techniky k výzdobě prostředí,*
- *improvizovat a hledat náhradní řešení (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012, s. 8).*

Očekávané výstupy RVP PV udávají nejvyšší dosaženou úroveň dovednosti.

V *Pedagogickém hodnocení* byly však vybrané výstupy upřesněny podle toho, jak se zvyšuje jejich úroveň v průběhu vývoje dítěte od tří do šesti až sedmi let. To nám umožňuje sledovat a hodnotit pokroky dítěte i v průběhu jeho předškolního vzdělávání. Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování se odehrává v následujících krocích:

- *v činnostech se projevuje tak, že pouze napodobuje, bez vlastní představivosti a fantazie*

- *charakter jeho aktivit je stále převážně napodobivý, v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí*
- *zkouší projevat tvořivost a uplatňovat fantazii, do činností začíná vkládat svou vlastní představu a realizovat ji*
- *v činnostech se snaží uplatňovat svou osobitou představu i fantazii*
- *je tvořivé a nápadité, projevuje svou fantazii, stále něco vymýšlí, je iniciativní, k tvořivým činnostem vybízí ostatní (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, 2007, s. 29).*

V praxi se při hodnocení vybírají taková kritéria, která jsou konkrétně zaměřena na schopnost a dovednost dítěte, jež má být v rámci daného vzdělávacího programu rozvíjena. To pedagog volí podle aktuální úrovně a vzdělávacích potřeb dětí. Na tomto základě si pedagog stanovuje jednotlivé cíle, očekávané výstupy a kritéria pro hodnocení programu. Znamená to, že ne všechna výše uvedená kritéria se využívají při hodnocení každého vzdělávacího programu.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle bakalářské práce a metodologické řešení

Cílem praktické části této bakalářské práce je vytvořit program na rozvoj tvořivosti pro nejstarší věkovou skupinu dětí v mateřské škole, následně jej zrealizovat a vyhodnotit.

V této práci jsou vyhodnoceny dva vzdělávací programy, zaměřené na rozvoj tvořivosti. První program byl vytvořen na téma *Mikuláš, čert a anděl*, druhý program na téma *Příchod zimy*.

Účelem těchto programů je vytvořit nabídku činností zaměřenou na rozvoj tvořivosti pro nejstarší věkovou skupinu dětí v mateřské škole, stanovit si cíle a očekávané výstupy těchto vzdělávacích činností v souladu s RVP PV, vyhodnotit jejich naplnění a navrhnout opatření na optimalizaci programu.

Programy rozvoje tvořivosti byly realizovány v mateřské škole nacházející se v Brně. Jedná se o dvoutrídni mateřskou školu. Z 24 dětí půjde 19 dětí na jaře roku 2019 k zápisům do základních škol, 5 z nich je mladšího věku. Věkové rozmezí u pozorovaných dětí je 4,5 - 7 let. Ve skupině je 15 děvčat a 9 chlapců.

2.1.1 Metody a evaluace

Vyhodnocení jednotlivých programů tvořivých činností a naplnění stanovených cílů provedeme podle předem daných očekávaných výstupů, které vychází z RVP PV. Hodnocena bude i vhodnost nabízených činností.

Očekávané výstupy vychází ze vzdělávací nabídky, která je v každém programu jiná, a tudíž poslouží přesnějšímu zhodnocení jednotlivých programů. Po zhodnocení každého programu přejdeme k závěrečné evaluaci.

K vyhodnocení naplnění jednotlivých výstupů bude využita metoda pozorování. Pozorovány budou projevy dětí při realizaci činností, ale i během celého dne stráveného v mateřské škole. Realizace činností bude natáčena na videozáznam, který poslouží mimo jiné k případnému srovnání reakcí dětí na činnosti na začátku pozorování a na konci pozorování. V závěrečné evaluaci budou programy vyhodnoceny dle konkrétních očekávaných výstupů, které vycházejí z materiálu Konkretizované

očekávané výstupy RVP PV a jsou společné oběma programům. Budou sledovat, zda dítě:

- Má zájem o nabízené činnosti (o co projevuje zájem, motivace, co probouzelo zájem).
- Aktivně se zapojuje.
- Prožívá radost z činností.
- Nemá strach slovně vyjádřit své nápady, myšlenky, fantazijní představy.
- Dokáže dokončit příběh, vymyslí jinou variantu.
- Rozvíjí a obohacuje hru podle své představivosti a fantazie.
- Vyjadřuje vlastní jednoduché pohybové představy a rytmický doprovod.
- Tvořivě využívá různé materiály při pracovních i výtvarných činnostech, experimentuje s materiály.
- Tvoří dle vlastní představy např. stavby z kostek.
- Navrhuje další varianty řešení (co by se stalo, kdyby...).

2.2 Programy rozvoje tvořivosti

2.2.1 Téma: Mikuláš, čert, anděl

Vzdělávací činnosti v rámci programu *Mikuláš, čert a anděl* byly vytvořeny na základě následujících vytyčených cílů.

Cíle vzdělávacích činností:

- a. rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, tvořivého sebevyjádření),
- b. rozvoj řečových schopností,
- c. rozvoj pohybových schopností a zdokonalení dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky,
- d. poznávání sebe sama, uvědomění si vlastní identity,
- e. rozvoj a kultivace mravního vnímání.

Vzdělávací činnosti:

→ **Vyjádřit fantazijní představy. Asociační kruh: Co by to bylo, kdyby to nebyla berla?**

- Děti vytvoří kruh, pedagog přinese mikulášskou berlu, kterou si děti budou posílat v kruhu. Dítě držící berlu vyjadřuje své fantazijní představy.
- **Četba příběhu *Byl u nás Mikuláš* od Josefa Lady. Dokončení příběhu.**
- Pedagog přečte dětem zhruba půlku příběhu. Když se v příběhu hlavní hrdina ukáže Mikuláši, četbu zastaví. Položí dětem otázku: „*Co myslíte, jak bude probíhat návštěva Mikuláše? Co asi řekne Mikuláš chlapci? Co se stalo dál?*“ Děti ztvární dokončení příběhu divadelní scénky ve dvojicích, kdy jedno dítě hraje Mikuláše a druhé dítě chlapce. K rolím dostanou mikulášskou čepici a kšiltovku. Pokud bude děti po odehrání scének zajímat pokračování příběhu z knihy, pedagog příběh dočte nebo volně dovypráví.
- **Vymýšlení originálního názvu příběhu.**
- Děti dostanou úkol, aby vymyslely originální název příběhu. „*Jak by se daný příběh mohl jmenovat?*“ Poté případně můžeme dětem prozradit, jaký byl skutečný název.
- **Ilustrace příběhu dle vlastní představy a popsání daného obrázku**
- Děti dostanou za úkol nakreslit obrázek, který by se hodil k tomuto příběhu. Následně děti slovně představí namalovaný obrázek.
- **Pantomima. Dítě pomocí pantomimy vyjádří libovolný dar od Mikuláše**
- Děti vytvoří kruh, uprostřed kruhu je umístěn koš, který představuje Mikulášskou nůši. Pedagog položí dětem úkol: „*Zkuste vymyslet, jaké dárky by mohl nosit Mikuláš v koši?*“ Svůj nápad si dítě nechá pro sebe. Poté se děti pokusí své nápady na mikulášské dárky ztvárnit pantomimicky. Začne pedagog, který pantomimicky vytáhne imaginární dárek z koše a předvede jej. Děti hádají. Následně se při této činnosti vystřídají i samotné děti.

- **Diskuse o správném chování. Za co dětem přinesl Mikuláš dárky v koši?**
 - Pedagog dětem položí otázku: „Za co dětem přinesl Mikuláš dárky v koši?“ Diskusi směřuje ke správnému chování, aby se děti mohly zamyslet nad tím, co je podle nich správné chování.
- **Vyjádření představivosti skrze hudební nástroje.**
 - Pedagog pro děti připraví rytmické nástroje (tamburínu, činely, zvoneček, ozvučná dřívka, bubínky, paličky, rumbakouli, triangel a další). Děti si mohou vymyslet i vlastní hudební nástroj a mají za úkol rytmicky vyjádřit přicházení Mikuláše, čerta a anděla k domu.
- **Vyjádření pohybových představ na slyšenou melodii. Čertí tanec a tanec andělů.**
 - Tanec andělů na vhodnou hudbu (např. skladba *Perfect* od *Eda Sheerana* na piano).
 - Čertí tanec (např. skladba *Ve sluji krále hor* - *E. Grieg*).
- **Doprovod písně rytmickými nástroji.**
 - Pedagog s dětmi zkusí pomocí rytmických nástrojů vytvořit doprovod k čertovské písni s názvem *Jak se pozná čert* od autorky *Evy Jeníčkové*. Píseň je melodicky stejná jako známá dětská píseň *Hlava, ramena, kolena, palce*.
Text písně:
Rohy, kožichy, kopyta, ocas,
kopyta, ocas, kopyta, ocas.
Rohy, kožichy, kopyta, ocas,
jazyk, brada, uši, nos.
 - Část dětí tvoří čertí kapelu, která zpívá, a přitom hraje na rytmické nástroje. Druhá část dětí zpívá, ukazuje na části těla podle písničky nebo tancuje čertí tanec, který tvoří libovolné pohybové a taneční kreace v rytmu písně a v rytmu zvuku nástrojů.

- **Vyjádření vlastní představy o nebi a peklu**
 - Otázka pro děti: „*Jak si představujete nebe a peklo?*“ Děti se pokusí vytvořit nebe a peklo. K dispozici mají dřevěné a molitanové kostky, nejrůznější látky, krajky, barevné papíry nebo další materiály či hračky podle možností a potřeb.

- **Hra na čerty a anděly. Volná hra.**
 - Otázka pro děti: „*Co dělají čerti v pekle a andělé v nebi?*“ Následuje volná hra dětí na čerty v pekle a anděly v nebi.

- **Hra Na čertíky a Lucifera.**
 - Pedagog: „*Když Lucifer není doma, tak čertíci dovádějí, dělají vylomeniny, řádí, lenoší (hraje hudba). Ale když se Lucifer vrátí domů (hudba utichne), okamžitě musí s vylomeninami přestat a musí ukázat, že pracují.*“ Pedagog se stane Luciferem. Když přijde, ptá se čertíků, co dělají. Děti, které během hry ztvárňují čertíky, následně předvádí pantomimicky nějakou práci.

- **Vymýšlení jmen a názvů. Vyjádření vlastních nápadů.**
 - Úkol pro děti: „*Vymyslete jména vhodná pro čerty a anděly.*“

- **Vyjadřování mimiky čerta a anděla.**
 - Napodobování čertovských a andělských obličejů skrze mimiku.
 - Hra *Hledají se andělé a čerti*. Dětem zašeptáme do ucha, zda budou ztvárňovat čerta nebo anděla. Děti to nesmí nikomu prozradit, je to tajemství. Začne hrát hudba, děti tancují a s nikým nehovoří, zatím nejde poznat, kterou postavu ztvárňují. Až přestane hrát hudba, děti se stále prochází po třídě, ale teď už mění výraz ve tváři podle toho, kterou roli ztvárňují. Andělé se smějí a čerti mračí. Děti se hledají podle výrazu ve tváři.

- **Diskuse o správném i nesprávném chování. Co oceňuje anděl a co trestá čert?**

Zamyšlení pro děti: „*Co má rád anděl? Jaké chování se mu líbí? Co si zapisuje do své knihy? Jaké chování oceňují andělé? Co hezkého, dobrého jsem udělal já? Jaké chování si do své knihy zapisuje čert?*“

→ **Výtvarná činnost. Využívání netradičních materiálů.**

- Děti si nakreslí obličej čerta. Mohou využívat libovolné barevné papíry a suché pastely. Podle svého vkusu a fantazie ztvární oči, nos, pusy, uši, rohy, vlasy. K dispozici mají nejrůznější materiál, např. hobliny, barevné papíry, látky, bavlnky.

Shrnutí očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích činnostech:

- Dítě vyjadřuje své fantazijní představy (Co by to bylo, kdyby to nebyla berla).
- Dítě dokončí příběh, vymyslí konec příběhu.
- Dítě vymyslí název příběhu.
- Dítě vyjádří pomocí pantomimy konkrétní věc (dar od Mikuláše).
- Dítě vyjádří pomocí pantomimy svou představu konkrétní činnosti čerta v pekle.
- Děti ilustruje příběh dle vlastní představy.
- Dítě dokáže ke svému kresebnému vyjádření vymyslet krátký výstižný komentář.
- Dítě vymyslí jméno čerta a jména anděla.
- Dítě hraje vlastní rytmický doprovod k písni s rytmickými nástroji.
- Dítě vyjádří hudebním nástrojem svou představu, jak chodí čert, anděl a Mikuláš.
- Dítě vyjádří vlastní pohybové představy na slyšenou melodii při čertím tanci a tanci andělů.
- Dítě rozvíjí a obohacuje hru na čerty a anděly podle své představivosti a fantazie.
- Dítě tvoří dle vlastní představy jednoduchou stavbu Nebe a Pekla pomocí kostek a dalších materiálů.
- Dítě klade příklady správného a nesprávného chování
- Dítě vyjádří mimikou postavu čerta a anděla.
- Dítě tvořivě využívá výtvarně netradiční materiály při výtvarném zpracování čerta.

2.2.2 Téma: Půchod zimy

Vzdělavací činnosti v rámci programu *Půchod zimy* byly vytvořeny na základě následujících vytyčených cílů.

Cíle vzdělavacích činností:

- a. rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, tvořivého sebevyjádření),
- b. rozvoj řečových schopností,
- c. rozvoj pohybových schopností a zdokonalení dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky,
- d. rozvoj hudebních dovedností.

Vzdělavací činnosti:

→ Vyjádřit fantazijní představy. Když se řekne sněhová vločka, napadne mě

- Děti sedí v kruhu a posílají si vystřiženou vločku z papíru. Zopakují a doplní větu: „Když se řekne sněhová vločka, napadne mě...“ Pedagog si s dětmi při té příležitosti připomene roční období.

→ Četba příběhu a jeho dovyprávění.

- Příběh *Kde se vzaly sněhové vločky, proč mají vločky bílé kabátky?* od Radmily Michlíčkové.

„To bylo tak. Kde se vzaly, tu se vzaly, na obloze se narodily malé sněhové vločky. Jedna jako druhá, druhá, jako třetí. Zkrátka, bylo jich tam tolik, že by je Honzík, ani Helenka nespočítali. Jenže, všechny byly takové nepěkné. Vůbec nebyly bílé. Byly celé ušpiněné. „No to tak přeci nemůže zůstat,“ řekl si mráček Modráček. Přemýšlel a dumal, co s tím. „Už to mám,“ napadlo ho. „Zavolám na pomoc nebeské švadlenky. Vždyť zvládly ušít i můj kabátek.“ A jak řekl, tak udělal. Svolal švadlenky a ty hned začaly pilně pracovat. Rozpáraly velikánskou nebeskou duchnu a z prachových peříček ušily vločkám načechrané, sněhobílé kabátky. A protože švadlenky byly opravdu pilné, dostala nový kabátek každá vločka. Jů, to jim to slušelo. Rozpustilé vločky se otáčely a prohlížely, a protože chtěla být před zrcadlem každá z nich, strkaly se a strkaly, až se to stalo.“

- Dovyprávění příběhu. Pedagog vybídne děti, aby dovyprávěly příběh, a především se zamyslely nad tím, co se mohlo stát, když se vločky strkaly.
- **Vymýšlení originálního názvu příběhu.**
- Pedagog vyzve děti, aby vymyslely originální název příběhu. „*Jak by se mohl jmenovat příběh, o kterém jsme si četli?*“
- **Poslech hudby. Vyjádření pohybem slyšenou melodií. Tanec vloček.**
- Poslech hudby. Pedagog děti vyzve, aby si představily sněhové vločky tančící po obloze. Otázka pro děti: „*Jaký asi byl ten tanec? Jakou náladu měly vločky?*“
 - Tanec vloček na vhodnou hudbu (melodie písně *Hallelujah*). Pedagog dá každému dítěti jemnou látku představující sněhový závoj. Děti pohybem se závojem vyjadřují tanec vloček.
- **Hra Vločka v zrcadlovém sále.**
- Hra navazuje na předchozí činnost spočívající v tanci vloček. Pedagog tanec přerušuje a motivuje děti k tomu, aby napodobovaly jeho pohyby. K tomu využije příběhu, že jedna vločka, kterou představuje právě pedagog, dotančila do zrcadlového sálu a děti nyní představují zrcadla. Úkolem dětí je proto napodobovat pohyby pedagoga.
- **Hra Vločka v zrcadle.**
- Tato hra navazuje na hru *Vločka v zrcadlovém sále*. Děti uchopí jemnou látku do ruky, vytvoří dvojice a stoupnou si naproti sobě. Jedno dítě představuje tančící vločku, druhé zrcadlo. Dítě představující zrcadlo kopíruje pohyby vločky, podobně jako předtím děti napodobovaly pedagoga.
- **Poslech hudby. Vyjádření hudby prsty na koberec.**
- Poslech kontrastní skladby k písni *Hallelujah* – např. *Malá noční hudba* od *W. A. Mozarta*. Otázka pro děti: „*Jaké bylo toto sněžení?*“ Úkol: „*Zkuste vyjádřit takové sněžení prsty na koberec.*“

- **Vymýšlení různých variant řešení. Co by se stalo, kdyby.**
 - Pedagog dětem položí otázku: „*Co by se stalo, kdyby vločky padaly a padaly a nepřestávaly by padat?*“ Děti jsou vyzvány vymyslet několik variant řešení.

- **Vyjádření představivosti skrze hudební nástroje.**
 - Pedagog pro děti připraví rytmické nástroje (tamburínu, činely, zvoneček, ozvučná dřívka, bubínky, paličky, rumbakouli, triangel a další). Děti si mohou vymyslet i vlastní hudební nástroj a mají za úkol rytmickým nástrojem vyjádřit jemné sněžení a jako kontrast husté sněžení a chumelenici. Dětem je potřeba vysvětlit pojem chumelenice.

- **Vystřihování vloček z papíru.**
 - Ze čtverce jemného papíru si skládáním děti připraví základní tvar za pomoci pedagoga. Poté dle vlastní tvořivosti děti vystřihují malé vzory. Rozložením složeného papíru vznikne vločka.

- **Tvoření a vyprávění příběhu.**
 - Pedagog ukáže dětem karty s obrázky charakterizujícími období zimy, společně si je pojmenují (sněhulák, zimní oblečení, zamrzlé okno, led, brusle, bruslař, lyže, lyžař, vánoční stromeček, tři králové, vločka, ledová královna, sáňky, a podobné). Obrázky se otočí vzhůru nohama. Dítě má za úkol vytáhnout čtyři karty a vytvořit krátký příběh, ve kterém budou použity vybrané obrázky.

- **Koulení koule, vyjádření fantazijních představ.**
 - Každé dítě má v ruce míč a posílá si ho před sebou po zemi. Motivace: „*Koulíme koule ze sněhu na sněhuláka.*“ Úkolem dětí je vymyslet, co tento pohyb může ještě představovat kromě koulení sněhových koulí.

→ **Zpěv písně. Vymyšlení originální narativní pantomimy k písni.**

- Pedagog děti rozdělí do skupin. Jejich úkolem je vytvořit narativní pantomimu k písni *Sněhuláček*. Pedagog se zeptá dětí na to, jaké pohyby by při zpěvu této písně mohly ukazovat.

Text písně:

Jedna koule, druhá koule, třetí koule,

klobouk nos, sněhuláček stojí bos!

Všechny nás ta zima láká,

postavíme sněhuláka.

Jedna koule, druhá koule, třetí koule,

klobouk noc, sněhuláček stojí bos.

→ **Doprovod písně hrou na tělo.**

- Pedagog děti vyzve k tomu, aby vymyslely, jakým způsobem lze hrát na své vlastní tělo. Společně si děti dané pohyby vyzkouší. Následně každý zkusí píseň *Sněhuláček* doprovodit hrou na tělo. Bude-li zájem, mohou jednotlivci sami ukázat, jak píseň doprovodili.

→ **Vytváření sněhuláka z různých materiálů.**

- Děti dostanou za úkol vytvořit sněhuláka z libovolného materiálu (z kostek, obručí, víček, látek, hraček, overballů, švihadel, modelíny). V závěru si pedagog s dětmi všechny práce prohlédne.

→ **Hra Na zmrzlé sochy a sochaře.**

- Pedagog určí jednoho sochaře. Pedagog: „*Když hraje hudba, znamená to, že sochy rozmrzly, mohou se pohybovat. Když hudba přestane hrát, znamená to, že sochy tzv. zmrznou a musí zůstat v té poloze, v které se nacházejí.*“ Sochař vymyslí zmrzlým sochám názvy.

→ **Pantomima.**

- Děti jednotlivě nebo ve dvojicích pantomimicky předvádí, co všechno můžeme dělat v zimě. Ostatní děti hádají.

→ **Hra Na paní zimu.**

- Děti chodí volně po třídě. Když pedagog řekne zaklínadlo: „*Čáry máry, ať je tu samá zima*“, děti se zastaví a snaží se vytvořit konkrétní sochu (lyžaře, sáně, sníh, vánočního stromek, sněhuláka, bruslaře). Děti hádají, co jednotlivé sochy představují. Pro nápovědu se sochy mohou rozpohybovat nebo vydat zvuk.

→ **Výtvarná činnost.**

- Motivace: „*Zahrajte si na mrazíky, kteří v zimě tvoří obrázky v oknech.*“ Kresba zmizíkem na papír potřeny inkoustem. Nalepení proužků papíru jako rám okna.

→ **Kreslení obrázků ve sněhu.**

- Děti mají za úkol nakreslit obrázky do sněhu pomocí větviček.

Shrnutí očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích činnostech:

- Dítě vyjadřuje fantazijní představy (Když se řekne sněhová vločka, napadne mě).
- Dítě dokončí příběh, vymyslí konec příběhu, jinou variantu.
- Dítě vymyslí název příběhu.
- Dítě vyjádří vlastní pohybové představy při tanci sněhových vloček.
- Dítě pohybem ztvární slyšenou melodii.
- Dítě vyjádří sněžení prsty na koberec podle slyšené melodie
- Dítě vyjádří pomalé sněžení a chumelenici pomocí rytmického nástroje.
- Dítě vyjadřuje vlastní rytmický doprovod hrou na tělo.
- Dítě vymyslí příběh podle předložených obrázků.
- Dítě vymyslí vlastní originální narativní pantomimu.
- Dítě vyjádří pomocí pantomimy konkrétní činnost.
- Dítě pojmenuje sochu.
- Dítě tvořivě využívá různé materiály při vytváření sněhuláka ve třídě MŠ.
- Dítě vyjadřuje představivost při kresbě zmizíkem.
- Dítě vymýšlí různé varianty řešení, odpovědí (Co by se stalo, kdyby).

2.3 Realizace programu Mikuláš, čert, anděl

Program byl realizován na konci listopadu a začátkem prosince 2018. Kromě jednoho děvčete byly děti v této době již adaptovány na prostředí mateřské školy. Všechny děti docházely do této mateřské školy i v předchozím roce, některé pouze změnily třídu.

Jako motivace k programu byla nejdříve použita mikulášská berla. Děti ihned uhádly, že se jedná o mikulášskou berlu a každý si ji chtěl prohlédnout zblízka nebo si ji vzít do ruky. K tomu děti dostaly příležitost hned v rámci první činnosti, ve které měli vyjádřit *fantazijní představy a vymýšlet odpovědi na otázku: „Co by to bylo, kdyby to nebyla berla?“* Děti projevily svou velkou představivost. Každé dítě s výjimkou jednoho děvčete vymyslelo originální nápad. Děti předkládaly následující nápady: *brusle, sáně, lyže, lízátka, čokoládová hůl, had, kohout, kluk, prut, bonbon, šestka, písmeno J, držátko na zaháknutí proti klouzavému sněhu, schůdky pro pavoučka na podávání věcí, hák, koště, vysavač na listy, smeták.*

Značnou obtíž dělala dětem druhá činnost, což bylo *dokončení příběhu Byl u nás Mikuláš od Josefa Lady*. Děti bavilo vžít se do role Mikuláše nebo chlapce, ovšem dvojice stále opakovaly první zdramatizovanou scénku a pouze obměňovaly písničku, kterou děti v roli chlapce zpívaly, což nevedlo k takové tvořivé činnosti, jaká byla původně očekávaná. Nevelká tvořivost mohla být ovlivněna tím, že děti znají reálnou situaci příchodu Mikuláše a spíše chtěly ukazovat skutečnost. Tato aktivita tudíž nenaplnila záměr rozvoje tvořivosti, a proto bude navržena optimalizace této činnosti.

Do další činnosti, *Vymýšlení originálního názvu příběhu*, se aktivně zapojilo jen několik dětí, které vymyslely následující názvy: *Když Mikuláš, čert a anděl šel za chlapečkem, Mikuláš má rád, Čert straší kluka a Mikuláš říká, nestraš ho, Mikuláš nosí sladkosti*. Děti zároveň uváděly názvy, jež neměly souvislost s příběhem, např. *Když svítí stromeček* nebo *Baňka*. Tato činnost se uskutečnila až na závěr řízených činností a děti zde ve větší míře nedokázaly udržet pozornost.

V rámci následující činnosti, *Ilustrace příběhu dle vlastní představy a popsání daného obrázku*, se děti zapojily s radostí a kresba se jim povedla. Obrázek také představily a popsaly, co znázorňuje. Dvě děti namalovat nic nechtěly, protože je prý nic nenapadlo. Jsou to rovněž děti, které obecně nerady malují a příliš nevynikají v

grafomotorice. Celkově se však tato činnost vydařila a drtivou většinu dětí zaujala a bavila je.

Již méně zdařilou činností byla činnost *Vyjádření libovolného daru od Mikuláše pomocí pantomimy*. Děti se při této činnosti pouštěly do věcí, které jsou pantomimicky obtížně vyjádřitelné, a tudíž ostatní děti měly velké problémy uhodnout, co pantomima představuje. Děti musely být upozorňovány, aby vymýšlely jednodušší věci, čímž ale docházelo k omezování jejich fantazie. Proto i tato činnost bude optimalizována.

Do činnosti *Vyjádření představivosti skrze hudební nástroje*, se děti pustily s radostí. Nejvíce uvítaly možnost použít rytmické nástroje. Děti je obecně používají rády. Některé děti si vybraly jeden nástroj, jiné děti si zvolily pro každou postavu různý nástroj. Anděla hrály jemně, čerta naopak rázně. U Mikuláše děti nevěděly, co zahrát. Obecně na anděla používaly triangel nebo rolničky, na čerta buben nebo tamburínu, na Mikuláše pak nejčastěji zvoneček. Činnost byla dětmi vnímána pozitivně, některé děti se snažily výrazně se zamyslet nad svým hudebním ztvárněním.

V aktivitách *Vyjádření pohybových představ na slyšenou melodii, Čertí tanec a tanec andělů* si nejlépe vedli dva chlapci. Ti vytvářeli různé originální prvky při tanci a svůj tanec často obměňovali. Ostatní děti pouze chodily a mávaly rukama, čímž napodobovaly křídla andělů. Při ztvárňování čertů vyjadřovaly pohybem důraz hudby, tempo hudby a zároveň výrazněji u nich pracovala mimika obličeje. Do této činnosti se s nadšením zapojily všechny děti.

Při aktivitě *Doprovod písně rytmickými nástroji* byly děti rozdělené na dvě skupiny. Jedna skupina zpívala písničku „*Jak se pozná čert*“ a hrála na rytmické nástroje. Druhá skupina ukazovala části těla. Obě skupiny si užívaly hru na nástroje. Velmi se lišil způsob doprovodu jednotlivých dětí. Některé měly jasnou představu o doprovodu písně a byly rytmicky přesné. Několik dětí svou hrou vůbec nesouznělo s rytmem písně.

Při hře *Na čertíky a Lucifera* děti vymyslely spoustu nápadů pro práci čertů v pekle, každý z nich byl originální. Děti vymyslely a předvedly tyto práce: *čištění podlahy, vaření, utírání prachu, psaní do knihy hříchů, míchání rýže, zametání, utírání oken, šití, leštění podlahy, nošení zlobivých dětí, vaření polévky, zametání, opravování podlahy, nalévání čaje pro ostatní čertíky, čištění záchodu, vysávání, připravování husy, zapisování zlobivých dětí.*

Vymýšlení jmen a názvů - s dětmi jsme realizovali pouze vymýšlení jmen čertů. Skupina dětí aktivně vymyslela jména pro čerty: *Lucifer, Bojílek, Bertík, Řetízek, Ocásek*. I ostatní děti chtěly vymyslet originální čertí jméno, ale na žádné nemohly přijít. Některé děti zopakovaly již řečená jména.

Činnost zaměřená na *vyjadřování mimiky čerta a anděla* se vydařila při hře *Hledají se andělé a čerti*. Děti dokonale předváděly mimikou čerty a anděly, aby dokázaly najít skupinu, do které patří. Všechny děti tato činnost bavila. Jeden chlapec během hry nevydržel a pošeptal kamarádovi, zda je čert nebo anděl, hru to ale nijak neovlivnilo.

Při *výtvarné činnosti, kdy děti využívaly netradičních materiály*, měly děti k dispozici pro vytváření čerta různé materiály jako například hobliny, piliny, barevné látky nebo bavlnky. Každá výtvarná práce byla originální. Děti tvořivě využívaly různé materiály do svých prací, především hobliny a nastříhané barevné papíry.

V rámci další činnosti nazvané *Hra Na čerty a anděly* jsem sice měla naplánováno motivovat děti ke hře na čerty a anděly, ale nakonec toho nebylo potřeba. Děti si hru rozehrály samy. Při jejich hře jsem jim vnukla nápad, že by si mohly zkusit postavit nebe a peklo, což děti přijaly za své a realizovaly to. Tím se tato činnost propojila i s činností *Vyjádření vlastní představy o nebi a pekle*.

Celý blok činností jsme zakončili *diskusí o správném i nesprávném chování. Za co dětem přinesl Mikuláš dárky? Co oceňuje anděl a co trestá čert? Co hezkého, dobrého jsem udělal já?* Při diskusi jsme došli především k tomu, co je správné chování. Děti uváděly příklady, že dobré chování je, *když děláme pro lidi to, co potřebují, když pomůžeme lidem na vozíčku, když se někdo rozdělí o bonbóny, když se nepereme a nekoušeme se, když pomůžeme hasičům a policistům, když si půjčíme koloběžku, když nebude válka, když se nebudeme hádat, když nemluvíme sprostě nebo když ve vesmíru nikoho nenalákáme do černé díry*. S dětmi jsme také probírali jejich vlastní dobré skutky. Některé děti se svěřovali se svým vlastním chováním, které podle nich nebylo dobré.

2.4 Realizace programu Půchod zimy

Druhý program byl realizován koncem ledna a začátkem února 2019.

Program Půchod zimy byl zahájen činností *Vyjádření fantazijní představy (Když se řekne sněhová vločka, napadne mě)*. Kromě dvou dětí každý představil svůj nápad. Zaznívaly asociace jako například: *sáňkování, andílek, snížek, koulovačka, stavba sněhuláka, sněhová žízala, bobování, ledové diamanty, iglú, lyžování, bruslení*. Na závěr jsme si řekli, že uvedené nápady bychom zařadili do ročního období zimy.

Následovala *četba příběhu o vločkách a jeho dovyprávění*. Děti byly vyzvány k dokončení příběhu. Svůj nápad k dokončení příběhu předložilo osm dětí. Nápady si byly dost podobné, uváděly, že *vločky spadly a tam se roztály*, nebo že *se při strkání vločky poranily*. Jiná skupina dětí zase vymýšlela *originální nápady pro název příběhu*. Z hlediska praktičnosti výuky tak byly aplikovány dvě činnosti současně. Počet přítomných dětí to dovoloval. Děti vymyslely následující názvy příběhu: *O třech vločkách, které u nás spadly, O vločkách a švadlenkách, O zimě, Jak mráček zavolal švadlenu, Jak spadla vločka dolů, O třech nebeských vločkách*.

Další činnost, *Vyjádření pohybem slyšenou melodii (tanec vloček)*, byla zahájena soustředěným poslechem hudby. Děti si lehly na zem, poslouchaly hudbu a představovaly si tanec vloček na nebi. Následně všechny děti dostaly jemnou látku, se kterou se proměnily ve vločky a tančily na hudbu. Děti vyjadřovaly hudbu pohybem. Většina dětí střídala své taneční kreace, některé se v pohybech opakovaly.

Hra *Vločka v zrcadlovém sále* je založena na napodobování pohybů. Některé děti byly v nápodobě pohybů přesné, jiným dětem se to příliš nedařilo. Při realizaci jsem děti postavila vedle sebe, aby na mě viděly. Když jsem se však dívala na video, všimla jsem si malého prostoru mezi dětmi. Při další realizaci by děti měly mít dostatek prostoru pro pohyb.

Po této činnosti se děti rozdělily do dvojic ke hře *Vločka v zrcadle*. Při ní se děti těšily z role vločky, bavilo je utvářet vlastní pohyby. Činnost se vydařila, pouze pozornost dětí vydržela krátkou dobu, ale pro rozvíjení jejich vlastní tvořivosti byla hra uzpůsobena dobře. Očekávaný výstup byl u většiny dětí naplněn.

Následně děti rytmicky vyjadřovaly hudbu při činnosti *Vyjádření hudby prsty na koberec*. Po poslechu hudby byly děti vyzvány slovy vyjádřit, jak by mohlo vypadat

sněžení vloček při takové hudbě. Děti odpovídaly, že rychle. Sněžení poté napodobily prsty o koberec. Děti rychle ťukaly o koberec. Více tvořivé byly děti, když byla hudba opět puštěna. Děti pomocí rukou a prstů vyjadřovaly hudbu. Byla to krátká činnost, děti by u ní dlouho neudržely pozornost.

Při *vystřihování vloček z papíru* jsme vločky skládali a vystřihovali individuálně. Děti potřebovaly pomoci při skládání, mnohdy i stříhání. Dětem bylo představeno, jaká vločka vznikne při vystřižení určitého tvaru. Podle toho děti svoji vločku vytvářely.

Vymýšlení různých variant řešení (co by se stalo, kdyby) – když jsem se zeptala, co by se stalo, kdyby vločky nepřestaly padat, někdo odpověděl, že *bychom byly všichni pod sněhem*. Po vyzvání děti vymýšlely dále, že *by sníh přikryl i domky, že bychom byli pod sněhem, dokud nepřijde léto; že bychom museli sníh pořád odhrabávat, aby nás ten sníh nezalehl nebo že bychom žili pod sněhem jako krtci a tam bychom si vyhrabali své domečky a cesty*; jiné dítě namítalo, že *pod sněhem bychom zmrzly a umřely*. Rozvinula se tak zajímavá debata, do které většina dětí chtěla přispět vlastní myšlenkou či nabízeným řešením.

V další činnosti - *vyjádření představivosti skrze hudební nástroje* - děti vyjadřovaly pomalé sněžení a chumelenici. Děti si postavily pódium z Polikarpovy stavebnice. Na pódium vždy vystoupilo jedno dítě a předvedlo, jak by vyjádřilo sněžení skrze hudební nástroj. Některé děti použily pro obě vyjádření jeden nástroj, jiné děti zase použily dva nástroje. Pro vyjádření obměňovaly tempo a dynamiku. Ostatní děti hádaly, zda hra vyjadřovala pomalé sněžení či chumelenici.

Pódium jsme si také utvořili pro představení vlastní vymyšlené narativní pantomimy k písni Sněhuláček v činnosti – *Vymýšlení originální narativní pantomimy k písni*. Děti narativní pantomimu vymýšlely samy nebo ve dvojicích. Větší skupiny vytvářeny nebyly z důvodu menšího počtu dětí. Děti byly vybízeny k obměně narativní pantomimy, protože se často opakovaly. Činnost je však bavila. Několik dětí bylo ostýchavých, ty do činnosti nebyly nucené a narativní pantomimu nepředváděly.

Při hře *Doprovod písň hrou na tělo* děti nejprve vymýšlely, jak lze hrát na tělo. Nápady jsme si vyzkoušeli. Poté jsme s dětmi píseň zpívali a každý si zkusil doprovodit píseň hrou na tělo. Spousta dětí měla tendenci napodobovat mé pohyby. Následně, kdo chtěl, mohl nám ukázat, jak by písničku sám doprovodil. Byly zde značné rozdíly

mezi dětmi. Někomu se dařilo píseň doprovázet rytmicky, hru na tělo různě měnit a přizpůsobovat. Polovina dětí však byla rytmicky nepřesná.

Činnost *Vytváření sněhuláka z různých materiálů* se dětem povedla, byly velmi kreativní. Do vytváření zapojily různé materiály, například obruče, míče, kostky, látky, víčka, klobouk nebo švihadla.

Hra Na zmrzlé sochy a sochaře se vydařila. Každý chtěl být sochařem a vymýšlet sochám názvy. Názvy byly originální, například *Ježeček, Pán vyhlížející autobus, Dinosaurus, Holčička ve sněhu, Baletka, Vláček, Sportovec, Pejsek, Zpěvačka Emička, Řidič, Pán s čepicí, Orel, Drákula, Pán s deštníkem, co chodí na ulici, Muzeum Bradač, Sokol, Ptáček*.

Činnost *Tvoření a vyprávění příběhu* bylo realizováno ve skupince čtyř dětí. Každé dítě si vytáhlo kartičku a otočilo ji obrázkem nahoru. Poslední dítě, které kartu otáčelo, vymyslelo svůj příběh. Nejvíce rozvinutý příběh vytvořil jeden chlapec z obrázků, na kterých bylo zimní oblečení, brusle, lyže a lyžař. Příběh zněl: „*Byl jednou jeden kluk, který si vzal zimní oblečení a brusle a šel bruslit. Pak si to rozmyslel, on se chtěl stát lyžařem. Mamince říkal, že chce koupit lyže, tak mu je maminka koupila a trénoval a trénoval, až byl dobrý lyžař, a tak se splnil jeho sen*”

Během realizace obou programů si děti oblíbily *pantomimu*. Bavilo je pantomimicky předvádět, co všechno v zimě můžeme dělat. V nápadech se děti neopakovaly a zároveň každou pantomimu ostatní děti uhádly. Děti pantomimicky předváděly sáňkování, lyžování, jízdu na lopatě, koulování se, jízdu na snowboardu, skoky na lyžích, hokej nebo bruslení.

V rámci *výtvarné činnosti* děti na papír potřený inkoustem poskládaly a nalepily z proužku papíru rám okna. Následně kreslily zmizíkem na papír podle jejich nápadů. Bohužel práce byla provedena na papír velikosti A4 a to plochu na kreslení zmizíkem velmi zmenšilo. Výtvary vypadaly zdařile, pro rozvoj tvořivosti bych však zde navrhovala optimalizaci.

2.5 Závěrečná evaluace programů

V této kapitole budou vyhodnoceny oba realizované programy. Hodnocení bude vycházet z očekávaných výstupů, které již byly stanoveny podle materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV.

- **Dítě má zájem o nabízené činnosti (o co projevují zájem, motivace, co probouzelo zájem).**

Zájem dětí o tvořivé činnosti v rámci realizovaných programů byl na vysoké úrovni. Dětem se líbilo, že dostaly mnoho prostoru pro vlastní vyjádření. Největší zájem děti vyjadřovaly o činnosti, ve kterých mohly být aktivní všechny děti společně, například při hrách *Na čertíky a Lucifera*, *Hledají se čerti a andělé*, *Na zmrzlé sochy a sochaře*. Vysoký zájem jevíly také o výtvarné činnosti. Zájem o činnosti často ovlivňovala především motivace. Vhodnou motivací byla například ukázka berly nebo tvoření s hoblinami. Zájem u dětí probouzela jakákoli hra na něco, jinými slovy, když děti dostaly nějakou roli, například roli čertů nebo vloček.

- **Dítě se aktivně zapojuje.**

Při většině činností se zapojily všechny děti. V některých činnostech byly děti ostýchavé, například při předvádění pantomimy před ostatními. Viditelné bylo, že některé děti byly více tvořivé a že se více zapojovaly například do vymýšlení názvů. V průběhu pozorování se ostych dětí ve vyjádření své představivosti zmenšoval.

- **Dítě prožívá radost z činností.**

Děti si jednotlivé činnosti užívaly. Děti byly rády, že dostaly prostor pro sebevyjádření. Nejvíce děti prožívaly hru *Hledají se čerti a andělé*. Při žádné činnosti se děti nejevily smutně nebo vystrašeně.

- **Dítě nemá strach slovně vyjádřit své nápady, myšlenky, fantazijní představy.**

Děti se během činností neostýchaly slovně vyjadřovat. Některé děti své nápady a myšlenky rozvíjely, aby mohly být déle středem pozornosti. Děti se také snažili vymýšlet co nejvíce originální nápady a příběhy. V určitých okamžicích to působilo až soutěživě.

- **Dítě dokáže dokončit příběh, vymyslí jinou variantu.**

Dokončovat příběhy děti bavilo. Při této činnosti se však zapojilo jen několik dětí. Nelze tedy z toho důvodu říci, zda by všechny děti očekávaný výstup zvládly.

- **Dítě rozvíjí a obohacuje hru podle své představivosti a fantazie.**

Děti byly schopné do her vkládat svou představivost i fantazii. Prokázaly to při volné hře na anděly a čerty. Pouze jeden chlapec působil jako neustálý pozorovatel, dokud nebyl dětmi ke hře vyzván. Tento chlapec hru ale ani posléze neobohacoval o své představy a spíše naplňoval představy ostatních.

- **Dítě vyjadřuje vlastní jednoduché pohybové představy a rytmický doprovod.**

V pohybových představách byly velké rozdíly mezi dětmi, ale i rozdíly v činnostech. Většinou dětí činilo problém vyjádřit vlastní pohybové představy při ztvárnění slyšené melodie. V prvním programu při čertím tanci a při tanci andělů děti nebyly příliš kreativní. V druhém programu si děti užívaly tanec vloček a spoustu dětí vytvářelo různé vlastní taneční kreaace. V narativní pantomimě bylo jen několik dětí schopno vymyslet vlastní pohyby, jiné napodobovaly. Ztvárnit pantomimu na téma „*Co můžeme dělat v zimě*“ dětem šlo.

I vyjádření vlastního rytmického doprovodu byl pro děti značně těžký úkol, očekávaný výstup zvládly pouze některé děti. Některé děti dokázaly vytvořit rytmický doprovod písni, a naopak jiné děti byly i rytmicky nepřesné.

- **Dítě tvořivě využívá různé materiály při pracovních i výtvarných činnostech, experimentuje s materiály.**

Děti se nebály do své výtvarné práce využít neobvyklé materiály. Vypyávaly se například na hobliny, co to je a z čeho pochází. Bavilo je v této souvislosti objevovat pro ně dosud neznámé věci. Následně materiály kreativně využívaly. Náročnější pro ně bylo vystřihování vloček, kde vyžadovaly větší pomoc. Možná by tato činnost byla vhodnější pro starší děti. Nejvíce je naplňovala ilustrace příběhu.

- **Dítě navrhuje další varianty řešení (co by se stalo, kdyby...).**

Jak lze spatřit již v kapitole týkající se realizace programu, nejvíce děti bavilo vymýšlet, co je to správné chování. V této činnosti nechávaly své fantazii velký prostor. Většina dětí také přispěla nápadem a vlastním názorem na otázku „Co by se stalo, kdyby nepřestalo sněžit?“ Většina pozorovaných dětí se v rámci obou programů netajila svými nápady a názory.

2.5.1 Optimalizace jednotlivých vzdělávacích činností

Cílem této kapitoly je zhodnotit oba navržené programy a v jednotlivých vzdělávacích činnostech, ve kterých byly spatřeny nedostatky v podpoře tvůrčí činnosti, navrhnout optimalizaci programu.

Program *Mikuláš, čert a anděl* byl pestrý, což podpořilo zájem dětí o činnosti. Největší úspěch mělo *vyjadřování fantazijních představ (Co by to bylo, kdyby to nebyla berla)* a *vyjadřování mimiky čerta a anděla*. Avšak u některých činnostech v programu

nedocházelo k podpoře tvořivosti, proto jsou tyto činnosti optimalizovány. Například četba příběhu *Byl u nás Mikuláš od Josefa Lady a jeho dokončení* nenaplnovala svůj cíl, protože děti stále opakovaly první zdramatizovanou scénku, tudíž se nerozvíjela jejich tvořivost. Pro optimalizaci bych dvojicím zadala, ať zdramatizují, co mohlo být dál v příběhu. To znamená, že každá dvojice by pak příběh rozvinula na základě předchozí scénky. Až poslední dvojice by příběh uzavřela. Jinou možností optimalizace je zvolit příběh, který není známý.

Další činnost, která potřebovala být optimalizována je *Pantomima. Dítě pomocí pantomimy vyjádří libovolný dar od Mikuláše*. Problémem v této činnosti bylo, že se děti pouštěly do věcí, které jsou pantomimicky obtížně vyjádřitelné. Ostatní děti pak obtížně hádaly, co pantomima představuje, a tudíž hra děti nebavila. Pro optimalizaci činnosti bych ji upravila tak, že bychom si nápady nejdříve slovně řekli, tím by se stalo hádání snazší. Zadání by znělo: Děti vytvoří kruh, uprostřed kruhu je umístěn koš, který představuje Mikulášskou nůši. Pedagog položí dětem úkol: „Zkuste vymyslet, jaké dárky by mohl nosit Mikuláš v koši?“ Každé dítě řekne svůj nápad. Poté se děti pokusí jednotlivé nápady na mikulášské dárky ztvárnit pantomimicky. Ostatní děti se snaží uhodnout, o který dárek se jedná. Začne pedagog, který pantomimicky vytáhne imaginární dárek z koše a předvede jej. Děti hádají. Následně se při této činnosti vystřídají i samotné děti.

Po optimalizaci těchto činností, je program *Mikuláš, čert, anděl* vhodný pro práci s tvořivostí v období příchodu Mikuláše.

Druhý program *Příchod zimy* byl pro děti zajímavý především v jeho první polovině. Nejvíce se dětem líbily aktivity (*hra Vločka v zrcadle, Na zmrzlé sochy a sochaře*). Některé činnosti v programu si jsou podobné, proto jsem nakonec některé činnosti s dětmi nerealizovala. Je potřeba sledovat zájem dětí, aby nebyly činnosti pro děti unavující a podle toho s programem pracovat. I v tomto vzdělávacím programu navrhuji optimalizaci jedné činnosti, a to u *výtvarné činnosti*. Kresba byla realizována na papír velikosti A4, což způsobilo, že děti měly málo místa pro kresbu zmizíkem. Cíl rozvoje tvořivosti tudíž nebyl naplněn. Pro optimalizaci bych činnost realizovala na větší papír. Jiná možnost optimalizace je nerealizovat vytváření rámu okna i to by zvětšilo prostor pro kresbu. Při jedné nebo druhé optimalizaci výtvarné činnosti bude větší příležitost pro tvořivost dětí.

Po optimalizaci této činnosti je program Příklad zimy vhodný pro práci s tvořivostí, a to především v období zimy.

Oba vzdělávací programy po optimalizaci plně směřují k naplňování jednotlivých cílů a výstupů. Je pouze potřeba sledovat zájem dětí, podle toho program upravovat a rozdělovat činnosti do více dnů.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce, vytyčeným již na začátku textu, bylo vytvoření programu založeném na edukačních činnostech podporujících tvořivost dětí předškolního věku. Takové vzdělávací programy byly vytvořeny dva. První se věnoval tématu *Mikuláš, čert a anděl* a druhý program se věnoval tématu *Příchod zimy*.

K tomu, aby jednotlivé činnosti v rámci těchto programů rozvíjely tvořivost dětí, bylo nutné zaměřit se na teoretické ukotvení tvořivosti, tvůrčích činností a souvisejících faktorů v odborné pedagogicko-psychologické literatuře. Další část byla věnována záměrnému rozvíjení tvořivosti v edukačním procesu v mateřské škole. Každá vzdělávací činnost měla naplňovat daná očekávání a cíle konkrétního vzdělávacího systému. Z toho důvodu byly představeny i dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterými se při edukační činnosti řídí mateřské školy.

Praktická část této práce představovala oba zmiňované programy včetně jejich cílů a očekávaných výstupů. Následně byla detailně popsána realizace obou programů, aby se mohl vyhodnotit jejich přínos pro rozvíjení tvořivosti a tvůrčích schopností dítěte. V druhém programu však byly navrženy činnosti, které bylo lepší v praxi nezrealizovat, jelikož se výrazně podobaly jiným činnostem v daném programu. U několika vzdělávacích činností byl přínos pro rozvoj tvořivosti zanedbatelný nebo se činnosti nesesetkaly s nadšením či zájmem dětí. Tyto méně úspěšné činnosti byly upraveny a optimalizovány tak, aby se spatřené nedostatky odstranily.

Oba vzdělávací programy jsou zaměřené na zimní období a lze je prakticky využít v mateřských školách. Programy byly realizovány ve skupině dětí, z nichž většina nastoupí v příštím školním roce do první třídy. Osobně se domnívám, že při možné snaze využít oba programy u mladších dětí, by musely být některé činnosti modifikovány. Pro mladší děti by totiž mohly být příliš náročné. Některé činnosti také vyžadují větší zapojení pedagoga hlavně během přípravy. Ne vždy se jedná o využití předmětů či materiálů, které jsou běžně v mateřské škole přístupné. Drtivá většina činností v obou programech však děti nadchla a nutila je vymýšlet originální řešení daných problémů.

V celkovém hodnocení děti o oba programy jevily výrazný zájem a nebály se zapojovat. Myslím se, že tomu prospělo prostředí, ve kterém byly programy realizovány. V rámci své krátké praxe jsem měla možnost působit v mateřské škole

na malém městě a dva roky pracuji v mateřské škole v Brně a vnímám mezi malým městem a Brnem rozdíly. Zatímco děti z Brna jsou průbojnější při vyjadřování svých názorů a nápadů, děti na malém městě více vynikají v pohybové kreativě.

Během realizace programu jsme si také uvědomila, jak důležitá je dobrá příprava jednotlivých činností a motivace k těmto činnostem.

ZDROJE

1. **Bakalář, E. & Erazím, P., 1986.** Kapitoly z psychologie tvořivosti, Plzeň: Dům techniky ČSVTS.
2. **Bean, R., 1995.** Jak rozvíjet tvořivost dítěte Čes. vyd., Praha: Portál.
3. **Čáp, J., 1993.** Psychologie výchovy a vyučování, Praha: Karolinum.
4. **Dacey, J. S., Lennon, K. & Fiore, L. B., 2000.** Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů] Vyd. 1. čes., Praha: Grada.
5. **Fichnová, K. & Szobiová, E., 2012.** Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání Vyd. 2., Praha: Portál.
6. **Havlíňová, M., In Hlavsa, J., 1986.** Psychologické metody výchovy k tvořivosti, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
7. **Hlavsa, J., 1986.** Psychologické metody výchovy k tvořivosti, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
8. **Jurčová M., In Anon., 1981.** Jednotná škola, 33, s. 644-659. Kapitola: Psychologické charakteristiky úloh tvorivého charakteru. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
9. **Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012.** [online] [cit. 2019-03-06]. Praha: MŠMT Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
10. **Lada, J. & Černík, M., 2012.** Český rok Josefa Lady Vyd. v KK 1., (Celkem 2.), Praha: Knižní klub.
11. **Lokšová, I. & Lokša, J., 2003.** Tvořivé vyučování, Praha: Grada.
12. **Lovasová, V. & Kubíková K. In Bezděk, J. & Honzíková, J., 2014.** Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: přístupy k tvořivosti v učitelském povolání, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
13. **Maňák, J., 1998.** Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, Brno: Masarykova univerzita.
14. **Michalčíková, R., 2012.** Kde se vzaly sněhové vločky, proč mají vločky bílé kabátky? [online] [cit. 2019-03-06]. Praha: RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/15561/PRVNI-VLOCKA-DRUHA-TRETI-JAK-VYPADA-ZIMA-DETI.html/>
15. **Piaget, J., 1999.** Psychologie inteligence, Praha: Portál.

16. **Piaget, J. & Inhelder, B.**, 2007. Psychologie dítěte Vyd. 5., V nakl. Portál 4., Praha: Portál.
17. **Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV**, 2007. [online] [cit. 2019-03-06]. Praha: NUV. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/184_1_1/
18. **RVP PV. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, 2018. [online] [cit. 2019-03-06]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
19. **Severová, M.**, 1982. Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci, Praha: Academia.
20. **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**, 2014. [online] [cit. 2019-03-06]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
21. **Svobodová, E.**, 2010. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program, Praha: Portál.
22. **Vágnerová, M.**, 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří, Praha: Portál.
23. **Vágnerová, M. & Valentová, L.**, 1991. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita, Praha: Univerzita Karlova.
24. **Zelina, M. & Zelinová, M.**, 1990. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.