

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Vliv tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti u dětí
a učitelek v mateřských školách**

Diplomová práce

Autor: Bc. Terezie Fendrychová
Studijní program: N 7531 – Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Terezie Fendrychová
Studium:	P17K0138
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Vliv tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti u dětí v předškolním věku a učitelek v mateřských školách
Název diplomové práce AJ:	The Influence of Creative Dramatics on the Development of Creativity in Preschool Children and Teachers in Kindergartens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zmapovat postoje předškolních pedagogů k rozvoji tvořivosti a zařazování metod tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání a prozkoumat úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek v mateřské škole. První část diplomové práce se zaměří na problematiku tvořivého myšlení a didaktiku tvořivé dramatiky. Bude se zabývat především divergentním myšlením, vybranými metodami tvořivé dramatiky a stereotypními předsudky o kreativitě. Výzkumné šetření v druhé části diplomové práce zjistí, jaká je informovanost a zájem předškolních pedagogů o tvořivou dramatiku a jaká je úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek v experimentální a kontrolní skupině pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení.

BAUDIS, Anny a Yvette JENGER-DUFAYET. Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole: rozvoj vyjadřování a komunikace dětí. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-9. FICHOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0195-3. FLERINA, Jevgenija Aleksandrovna. Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti. V Praze: Dědictví Komenského, 1950. Pedagogické aktuality (Dědictví Komenského). [rozvoj vyjadřování a komunikace dětí]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-9. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. HLAVSA, Jaroslav. Psychologické základy teorie tvorby. Praha: Academia, 1985. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef KÖNIGOVÁ, Marie. Jak myslet kreativně. Praha: Grada, 2006. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-1626-7.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

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

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

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 autora

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za její trpělivost, odborné vedení a rady, které mi poskytla v průběhu studia a při zpracování této diplomové práce.

Anotace

FENDRYCHOVÁ, Terezie. *Vliv tvořivé dramatiky na rozvoj tvořivosti u dětí v předškolním věku a učitelek v mateřských školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 80 stran. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o rozvoji tvořivosti u dětí v předškolním věku v kontextu používání metod tvořivé dramatiky. První část se zabývá problematikou tvořivosti a využitím tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání. Také je zaměřena na divergentní myšlení a stereotypní představy o kreativitě. Druhá část diplomové práce je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zmapovat zájem učitelů o tvořivou dramatiku v prostředí mateřské školy a zjistit úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení.

Klíčová slova: tvořivost, tvořivá dramatika, divergentní myšlení, strategie rozvoje tvořivosti, učitel mateřské školy, dítě předškolního věku

Annotation

FENDRYCHOVA, Terezie. *The influence of creative drama on the development of creativity in preschool children and kindergarten teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 80 pages. Master's Thesis

This master's thesis deals with the development of creativity in preschool children in relation to the usage of creative drama methods. The first part deals with the issue of creativity and incorporation of creative drama in preschool education. It also focuses on divergent thinking and stereotypical ideas about creativity. The second part of the master's thesis focuses on a research survey, which aims to map out the interest and awareness of preschool teachers in creative drama and to determine the level of creativity in children and their teachers using Torrance's figural test of creative thinking.

Keywords: creativity, creative drama, divergent thinking, creativity development strategy, kindergarten teacher, preschool child

Obsah

Úvod	8
1 Tvořivá dramatika	9
1.1 Charakteristika, principy a cíle tvořivé dramatiky	9
1.2 Metody a techniky	13
1.3 Obecné zásady při dramatických činnostech s dětmi	16
2 Tvořivost	20
2.1 Charakteristika	20
2.2 Divergentní myšlení	23
2.3 Stereotypní vnímání kreativity	25
2.4 Obecné zásady pro rozvoj tvořivosti	26
3 Výzkumné šetření	30
3.1 Výzkumný problém, cíl, otázky a soubor	30
3.2 Výzkumné metody	31
4 Výsledky	34
4.1 První etapa – dotazník	34
4.1.1 První blok – podmínky	35
4.1.2 Druhý blok – vliv podmínek na uplatňování TD	38
4.1.3 Třetí blok – Stereotypní předsudky vůči kreativě	53
4.2 Druhá etapa – Torranceho test figurálního myšlení	58
5 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse	62
Závěr	68
Seznam zkratk	76
Seznam grafů	77
Seznam tabulek	78
Seznam obrázků	79
Seznam příloh	80

Úvod

Dítě předškolního věku se přirozeně rozvíjí skrze hru, která mu pomáhá zpracovat informace z okolního světa, osvojovat nové dovednosti nebo uspokojovat své potřeby. Hra je dominantním prvkem tvořivé dramatiky. V mateřské škole vzniká bezpečný prostor, kde dochází k hraní různých sociálních rolí nebo rozvíjení kognitivních procesů, jako je paměť, fantazie, myšlení či vnímání. Prostřednictvím tvořivé dramatiky se zlepšují komunikační dovednosti, kooperace, emoční a sociální inteligence. Nedochozí k pasivnímu příjmu hotových informací, ale k aktivnímu prožitkovému učení.

Cílem diplomové práce je proniknutí do problematiky tvořivé dramatiky skrze zjištění zájmu učitelů mateřských škol o její uplatňování a změření úrovně tvořivosti u dětí a jejich učitelek. První dvě kapitoly se opírají o teoretická východiska tvořivé dramatiky a tvořivosti v kontextu předškolní edukace. Třetí kapitola se věnuje výzkumnému šetření, které probíhá ve dvou etapách. První etapa se zaměří na učitele a jejich postoje k tvořivé dramatice. Zajímá mě, jestli délka praxe a vzdělání mají vliv na její uplatňování a jestli se v heterogenních třídách uplatňuje TD více než v homogenních. Dalším předmětem mého zájmu je, zda mají učitelé stereotypní předsudky vůči kreativitě. Druhá etapa výzkumu zjistí pomocí Torranceho testu figurálního myšlení, zda jsou děti ve skupině, ve které učitelka používá metody tvořivé dramatiky, více kreativní. Vyhodnocením první a druhé etapy budou zodpovězeny výzkumné otázky.

Osobně vidím v uplatňování tvořivé dramatiky velký potenciál. Dramatické hry mají aktivizační i relaxační charakter. Tvořivou dramatiku uplatňuji, jelikož její hravost shledávám jako vhodný motivační nástroj při činnostech s dětmi. Právě motivací dětí v MŠ jsem se zabývala ve své bakalářské práci (Fendrychová, 2016). Z rozhovorů s učiteli jsem zjistila, že nejdůležitější je podporovat vnitřní motivaci dětí na základě uspokojování jejich potřeb a zájmů. Základním pilířem úspěšné motivace dětí je také samotné nadšení a hravost učitele. Na toto zjištění bych chtěla ve své diplomové práci navázat a zabývat se tvořivou dramatikou, jelikož se stále uplatňuje v menší míře dle mých zkušeností z praxe.

1 Tvořivá dramatika

1.1 Charakteristika, principy a cíle tvořivé dramatiky

Tvořivá dramatika se vyznačuje prvky divadla, především dramatisací a jejím prostřednictvím se rozvíjí jedincova osobnost a socializace (Průcha, 2013). Dramatická výchova je jedním z pěti oborů estetické výchovy (další jsou literární, hudební, výtvarná a pohybově taneční). V této práci se pod pojmy tvořivá dramatika a dramatická výchova myslí totéž. Tvořivá dramatika zaměřuje pozornost na proces, nikoliv na produkt. Důraz se klade na aktivní účast „hráčů“, kteří získávají zkušenost a prožitek z činnosti, kterou pak mohou aplikovat dál v životě. Jedná se tedy o formu činnostního učení. Zaštiťuje řadu metod aktivního vyučování – například brainstorming, diskusi, posilování vnitřní motivace nebo hraní rolí (Marušák et al., 2008).

Souhlasím s Novotnou (2010, s. 8), že zapojení dětí do dramatických činností není privilegium až žáků na základní škole. Děti v předškolním věku mají svá vývojová specifika, to jim však nebrání zapojit se do tvořivých a dramatických aktivit, které mohou mít osobnostně-sociální nebo pohybově-komunikační rozměr. *„Vstoupit do dramatického vyjadřování už od mateřské školy znamená uvědomit si své tělo, objevit schopnost sebevyjádření, rozpohybovat se, dát jednotlivým částem těla promluvit, osvojit si gestikulační prostředky a mimiku, předávat prostřednictvím tělesného vyjadřování konkrétní sdělení.“* Jde o specifický vzdělávací proces zaměřený na tvořivý způsob získávání zkušeností a dovedností formou hry. Díky tomu se dítě setkává s podstatou empatie a tolerance, učí se dávat prostor své fantazii a zužitkovat své nápady při řešení problémů.

Tvořivá dramatika se opírá o princip aktivity, prožitku a zkušenosti, a tak využívá dětský potenciál založený na jeho dosavadních zkušenostech, zájmech a potřebách (Svobodová, Švejdová, 2011). Středem pozornosti je proces a dítě, které se stává aktivním partnerem (Marušák et al., 2008). V tomto procesu se odráží i konstruktivistické a kooperativní pojetí učení, které apeluje na řešení problémů ze života, na tvořivé myšlení a na práci dětí ve skupinách (Zormanová, 2012). *„Dramatická hra dává možnost poznávat sebe sama, svoje vztahy k ostatním a ostatních k sobě, svou pozici ve společnosti, osvojovat si různé role.“* (Machková, 1980, s. 21)

Benefitem tvořivé dramatiky v mateřské škole je její přirozené prolínání s dětskou hrou, která předškolnímu věku dominuje. Z tohoto důvodu je výhodné zapojovat metody TD, protože děti si osvojí více podnětů prožitkem. „*Dramatická hra zbavuje děti vnitřního napětí, protože jim dovoluje se svobodně projevit, objevit sebe sama a okolní svět.*“ (Míčková, 2016, s. 4) Důležitým faktorem pro utváření pozitivního klimatu ve skupině je sám učitel, který může dobře reagovat na dětské potřeby a zájmy. Rizikem při používání dramatické výchovy může být velký počet dětí ve skupině, který snižuje šanci na individuální rozvoj jedince. Dalším rizikem je krátkodobá pozornost dětí předškolního věku, která trvá zpravidla jen několik minut a je potřeba jednotlivé aktivizující a relaxační činnosti střídat a prolínat (Míčková, 2016).

Machková (1980) rozděluje cíle dramatické výchovy do tří hlavních okruhů:

1. Rozvoj aktivního a tvořivého člověka ve společenském životě
2. Rozvoj sociálních vztahů a prostředků komunikace
3. Náprava a kompenzace obtíží při adaptaci jedince na společnost

Bláhová se zmiňuje o dílčích cílech dramatické výchovy:

- vnímání a orientace v prostoru kolem sebe a ve skutečném světě,
- jasné a zřetelné vyjádření myšlenek, vyslovení svých názorů bez obav a strachu, schopnost poznat sám sebe,
- respektování druhého a jeho názoru, spolehnout se na druhého v případě potřeby,
- poznání základních mravních hodnot, učení se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat,
- schopnost měnit své postoje a tím se vyvíjet (kritické myšlení),
- podpora ochoty pomoci druhým a schopnosti vcítit se do pocitů druhých,
- spolupráce s ostatními, učení se zodpovědnosti,
- obohacení a rozvoj výrazových prostředků, především řeči a pohybu,
- umění dovést společné dílo do konce. (Bláhová, 1996 in Amirová, Fiedlerová, Rejchrtová, 2019, s. 29)

Winifred Wardová (In Provazník, 2001, s. 10) stanovila pro TD tyto cíle:

- Dát příležitost ke kontrolovanému emociálnímu vybití.
- Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění.

- Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.
- Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.
- Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

Obecným cílem tvořivé dramatiky je tedy rozvoj jedince. V jakém směru? Především rozvíjet jeho osobnost ve vztahu sám k sobě i k okolní společnosti. TD se dotýká prožívání a vyjadřování emocí, fantazií a skrze spolupráci dochází k rozvoji samostatného a tvořivého myšlení.

Skupina se formou hry sblíží s inscenacemi vycházejícími z reálného života. *„Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy.“* (Marušák et al., 2008, s. 9) Tvořivá dramatika je efektivní metoda, jak přimět žáky k získání komplexních informací prožitkem (Adıgüzel, Timuçin, 2010).

Dítě se skrze hru přirozeně rozvíjí a vnímá skrze ni okolní svět. *„V mateřské škole vzhledem k vývojovým zvláštnostem každého dítěte pracujeme s řadou tvořivých her. Jedná se zejména o hry rozvíjející smysly, prostorovou orientaci, pohyb, rytmus.“* (Novotná, 2010, s. 12) Podstata tvořivé dramatiky tkví v hraní rolí ve fiktivních dramatických situacích. Obecná metoda TD spočívá v principech divadelnosti a dramatičnosti. Divadelnost ve smyslu vytváření fikce, ne ve smyslu nutné přítomnosti diváků. Dramatičnost je charakteristický prvek pro metody TD, jelikož svůj obsah směřuje na hry *jako* – kdy se ve fiktivních situacích řeší určité otázky, problémy nebo konflikty (Valenta, 2008).

Svobodová, Švejdová (2011) mluví o principech tvořivé dramatiky, kdy princip psychosomatické jednoty a empatie koresponduje s Marušákovým popisem (2008, s. 9-10): *„Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl. Pro nalezení smyslu je zásadní emotivní zasažení situací, objektem, jevem.“*

Další principy jsou:

- princip aktivity, prožitku a zkušenosti
- princip hry
- princip hry v roli
- princip tvořivosti a fikce
- princip partnerství
- princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace
- princip psychosomatické jednoty a empatie.

V rámci Kyperské mezinárodní konference o výzkumu v oblasti vzdělávání v roce 2014 byl zveřejněn příspěvek od tureckého učitele v mateřské škole, ve kterém se zabýval přínosem dramatické výchovy v předškolním věku. Používání metod dramatické výchovy v předškolním vzdělávání zvyšuje tvořivé a samostatné myšlení, rozvíjí představivost, pozitivní sebepojetí dětí a motivuje je ke zkoumání a objevování. Během tohoto procesu dochází k rozvoji komunikačních dovedností i skrze spolupráci se skupinou, která podporuje sociální citlivost a odpovědnost. Dramatická výchova přispívá ke všem oblastem rozvoje předškolních dětí (Tombak, 2014).

Tvořivá dramatika je systém a proces, který má svoje cíle, principy a metody. Jelikož na tvořivou dramatiku nahlížíme komplexně, máme i cíle definované celostně a provázaně. Společným jmenovatelem pro ně je osobnostně sociální rozvoj jedince, to znamená rozvoj jeho základních vlastností osobnosti při sociální interakci. TD se dotýká jeho vztahů se sebou samým, s okolím, rozvíjí jeho komunikační dovednosti a také kreativitu, tím vším se zvyšuje jedincovo sebeuvědomění. TD a její cíle kooperují se závazným dokumentem Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který prezentuje dosažení klíčových kompetencí jako základní cílovou kategorii. Jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

1.2 Metody a techniky

„Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup.“ (Kořátková, 1998, s. 91) Nejčastěji se v mateřské škole setkáváme s dramatickými hrami, hrou v roli, narativní pantomimou nebo hraním loutkového divadla. Tvořivá dramatika vychází z přirozené dětské hry, reaguje na potřeby, zájmy a zkušenosti dětí. Prostřednictvím hry v roli si dítě upravuje realitu podle své fantazie. Jde o přirozený projev dítěte, který se odvíjí od základního principu hraní si na něco a jako (Svobodová, Švejdová, 2011). Pedagog motivuje děti vstupovat do rolí vlastní iniciativou. „*Je-li pro děti spoluhráčem, partnerem v rovině hry, vstupuje-li i on do rolí (mohou to být role herecky nenáročné, zásadní je pro děti už pouhý fakt přeměny pedagoga v někoho jiného), pomáhá tak vytvářet klima důvěry, bezpečí a jistoty.*“ (Marušák et al., 2008, s. 27) Osobně využívám pravidelně vstupování do rolí z pozice učitele. Shledávám to jako skvělý nástroj, jak děti vtáhnout do děje a motivovat je k činnostem. Učitel v roli podporuje pozitivní klima ve třídě svým humorem a hravostí. Podle Fronkové (2020) vstupují učitelé do role většinou podle potřeby, když se jim to hodí k tématu.

Hra v roli se projevuje ve třech stupních dle míry pohroužení hráčů do role. Záleží, v jakém přesahu do role vstupujeme, zda vystupujeme sami za sebe nebo se vcitujeme do někoho jiného (Machková, 2007). Prvním stupněm hry v roli je *simulace*, kdy vstupujeme do role sami za sebe. Podmínkou je fiktivní situace, která nám určuje životní nebo sociální roli. Simulace odráží hráčovo postoje, názory, vlastní rozhodnutí na základě svých zkušeností a osvojených sociálních rolí. (Valenta, 2008) „*Tento způsob hry je spontánní dětské hře velice blízký a děti ho často využívají v námětových hrách.*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 77)

Druhým stupněm je *alterace*, kdy vstupujeme do role nějaké postavy. Alterace odráží specifika chování a jednání jedince v určité sociální roli, funkci, povolání nebo s jiným podstatným znakem, například věk. Alterace hráče se projevuje v jeho činnostech, komunikaci s ostatními postavami, projevených emocích a postojích k problému řešenému v dramatické hře (Valenta, 2008). Znamená to tedy, že „*hráč už*

hraje roli určité jiné osoby, ale hraje ji tak, jak on by se choval, kdyby byl tou danou osobou.“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 77)

Třetím a nejnáročnějším stupněm je *charakterizace*, kdy se opravdu vžíváme do konkrétní role a bereme na sebe její individuální vlastnosti a reakce (Valenta, 2008). Charakterizace se už nejvíce podobá herectví ve smyslu hraní specifické postavy a vžití se do jejích niterných myšlenek a pocitů.

Další využívanou metodou je **improvizace**, která se v některých odborných pramenech řadí k metodám inscenačním, to znamená, že souvisí s hraním rolí v modelových situacích (Pecina, Zormanová, 2009). Improvizace spočívá v hraní bez předem připraveného materiálu, je to okamžité jednání založené na spontánních nápadech a asociacích (Kořátková, 1998) Děti mohou improvizovat na základě dané situace nebo ve vztahu k nějakému předmětu. Přirozeně dochází k interakci a řešení problému (Novotná, 2010). Pro děti předškolního věku jsou vhodné improvizace bez dramatického děje, ve kterých není cílem vyřešit problém, ale spíše o pohybové ztvárnění a spontánní projev (Kořátková, 1998). Kořátková dělí improvizaci bez dramatického děje do dvou podskupin (s. 118):

- a) *„improvizace bez kontaktu: každý v nich hraje simultánně a pro sebe, což umožňuje zapojení zejména dětem méně průbojným a ostýchavým;*
- b) *improvizace s kontaktem: jsou naopak založeny na spolupráci a souhře.“*

Pro úvod do tématu můžeme využít **asociační kruh** nebo **brainstorming**. Po kruhu putuje předmět nebo obrázek, který děti provokuje k vyslovení jejich asociací. Je důležité asociace dětem nevyvracet, i když se nám zdají nelogické (Svobodová, Švejdová, 2011). *Brainstorming* doslovně to znamená *bouře mozku* nebo se používá pojem burza nápadů. Tato metoda spočívá v aktivizaci jedinců k velké produkci různých řešení problému. Jde o to vzbudit zájem o dané téma. *„V první fázi má každý z účastníků možnost spontánně sdělovat své nápady, myšlenky a asociace, které ho v souvislosti s daným tématem napadají, přičemž nic z toho, co vyslovil nahlas, nesmí být kritizováno, odsuzováno nebo jinak hodnoceno. V druhé fázi se pak nápady analyzují, seskupují, modifikují, dopracovávají s cílem nalézt co nejlepší řešení.“* (Kořátková a kol., 1998, s. 96) Důležitou zásadou je nekritizovat žádné nápady – každý návrh se počítá, všichni účastníci brainstormingu jsou si rovni. Děti mají volnost v produkci svých myšlenek a mohou se navzájem inspirovat

(Maňák, Švec, 2003). Mnohdy jsou dětské nápady velkou inspirací pro učitele. Brainstorming funguje na základě asociativního myšlení (Kotrba, Lacina, 2011). Je to skupinová diskusní metoda, při které se nastolí nějaká otázka – problém. Nápady je dobré ihned zapisovat, po uležení myšlenek se k nim můžeme vrátit a hodnotit je. Kvantita předčí kvalitu (Pecina, Zormanová, 2009).

Reflexe je metoda poskytující zpětnou vazbu. Je dobré ji využít na konci tématu nebo nějaké činnosti, abychom jej mohli závěrečně shrnout a sdílet své dojmy a pocity. Reflexe spočívá ve sdílení svých myšlenek, pocitů a dojmů. Hodnocení se zaměřuje na prožitý proces, především, jak se během něj účastníci cítili. Volná reflexe dává prostor účastníkům projevit bezprostředně svůj názor a řízená reflexe je vedená učitelem. Sám učitel by neměl zapomínat na vlastní sebereflexi – splnila hra svůj cíl? Co se díky ní děti naučily a s jakými hodnotami se setkaly? Jak se projevovala skupina jako celek a jak se projevoval každý jednotlivě? (Koťátková, 1998)

Postojová škála nebo osa patří mezi hodnotící techniky, která pomáhá dětem vyjádřit svůj názor většinou v prostoru. Tím, že se určí hranice škály, dítě se může postavit do jednoho bodu a tím demonstrovat beze slov svůj postoj. Postojové škále se říká také náladoměr nebo teploměr.

Zvuková koláž se používá při navození atmosféry nebo při vstupu do nějakého pomyslného prostředí. Při ní můžeme využít svůj hlas, hru na tělo nebo ozvučný nástroj. Je to technika, která s minimální přípravou a pomůckami zaručí maximální úspěch tvorby efektů (Svobodová, Švejdová, 2011).

Živý obraz je statické zachycení děje nebo vztahu mezi postavami na základě domluvy celé skupiny nebo vzniká bezprostředně (Koťátková, 1998). V živém obraze děti zůstávají po určitou dobu bez pohybu a mluvení. Z počátku může být pro ně těžké ovládnout své tělo, proto je důležité je vhodně motivovat (Novotná, 2010).

Horká židle „je technikou, při níž, ten, kdo sedí, by měl pravdivě odpovídat na všechny otázky, které jsou mu předkládány vzhledem k vybrané roli. A protože mohou být i velmi nepříjemné, je jeho situace metaforicky přirovnána k sezení na horké židli.“ (Koťátková, 1999, s. 98)

Vnitřní hlasy používáme při řešení dramatického konfliktu. Vnitřní hlasy (alej, ulička) „je technikou, při níž klíčová postava prochází mezi svými spoluhráči, a ti nahlas

sdělují její myšlenky a pocity. Většinou se tak děje před závažným rozhodnutím.“ (Kořátková, 1998, s. 101) Kolektivní vědomí se hmotní do názorů každého dítěte a ty pak mohou mít vliv na vývoj dalšího děje. Obdobným způsobem mohou ostatní hráči poradit hlavní postavě skrze předmět, který postavu vystihuje. Rady mohou mít i negativní charakter, například rady zlých skřítků (Kořátková, 1998).

Boční vedení „*neboli souběžné či narativní vedení je způsob, při němž učitel řídí hru „zvenčí“.* Může být prováděno formou námětů, které hráčům předkládá či nabízí, přerušením hry a poskytnutím nových informací či narativním vedením, při kterém sděluje jasné a zřetelné instrukce, co se má hrát. (Kořátková, 1998, s. 102) Učitel dává dětem podněty k pohybu a projevu, neznamená to však, že by jim přesně říkal, co a jak mají dělat. Učitelovo vyprávění je vodítkem k akci a reakci dětí (Novotná, 2010).

1.3 Obecné zásady při dramatických činnostech s dětmi

V této podkapitole je cílem zdůraznit zásady a principy, které tvoří pozitivní klima při práci s předškolními dětmi (nejen) v rámci tvořivé dramatiky. Poučení o potřebách dítěte reflektuje aspekty pedagogického působení na dítě. „*Z hlediska individuální psychologie je tedy rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti u žáků s nepoškozenou nervovou soustavou v rozhodující míře v moci výchovy a prostředí.*“ (Smékal, 1997, s. 12) Tvořivá dramatika je o procesu rozvíjení osobnosti skrze uspokojování potřeb a aktivizování dítěte. „*První nezbytností je skutečný, silný zájem o děti, bez ohledu na jejich schopnosti, míru talentu či nadání. Druhou podmínkou jsou odborné vědomosti a znalosti a zároveň dostatek praktických zkušeností. Další důležitou podmínkou je míra citlivosti a empatie ve vztahu k dětem, která umožní zvolit takový přístup k věci, který je pro každé dítě nejvhodnější.*“ (Novotná, 2010, s. 22)

Budínská (1992, s. 3) zmiňuje několik doporučení při práci s dětmi v rámci dramatických činností:

- být dítěti společníkem při vžívání se do rolí,
- tvořit pozitivní klima mezi dětmi na základě vzájemné důvěry,
- reagovat na potřeby a touhy dětí, umět naslouchat jejich starostem i radostem a podporovat u dětí smysl pro spravedlnost,
- podporovat vnitřní motivaci a společné nadšení ze hry,

- nechat se vést dětskou fantazií a inspirovat se jejich nápady,
- určit jasná a srozumitelná pravidla hry,
- aktivizovat dětské tvořivé myšlení na základě hledání různých řešení.

Individuální přístup učitele k dítěti je úzce spjat s respektováním jeho potřeb dle daného stavu a stupně vývoje. Známa teorie potřeb Abrahama Maslowa dokazuje, že začínáme od naplňování základních (fyziologických) potřeb až po ty vyšší potřeby jako je seberealizace nebo uspokojení etických, estetických či duchovních potřeb. Pokud chceme, aby bylo dítě aktivní i během dramatických her, je nutné zajistit uspokojení jeho základních potřeb. Například dítě hladové a bázlivé se nebude chtít tolik zapojit a projevit při improvizaci nebo hraní rolí a nevyužije svůj plný potenciál. Přiměřená stimulace dítěte zamezí nudě či přetěžování. Opakující se smysluplné aktivity poskytují dítěti pocit stálosti a bezpečí. Během vytváření prvotních emocionálních vztahů s rodiči a vychovateli je důležité bezpodmínečné přijetí dítěte, které v něm pěstuje pocit důvěry a jistoty. Dítě přichází z rodinného prostředí do mateřské školy, kde se setkává s novými sociálními rolemi a pravidly, na jejichž vytváření se v nejlepším případě spolupodílí. Dítě předškolního věku se přirozeně dokáže vžít do přítomného okamžiku. Rozvíjíme u něj kompetenci plánování a těšení se na něco, formujeme tak jeho životní perspektivu (Matějček, 2008).

Zásady našeho působení na dítě, které v souvislosti s uspokojováním těchto psychických potřeb definovala Eva Svobodová (2011):

- bezpodmínečné přijetí dítěte;
- nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat;
- respektovat potřeby dítěte;
- vytvářet jasná a smysluplná pravidla;
- vstřícná a efektivní komunikace s dítětem;
- vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte;
- s aktivitou úzce souvisí i klid;
- předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů;
- představovat dětem svět jako pozitivní prostor;
- zapojovat děti do plánování a hodnocení činností;
- dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti.

V mateřské škole tak využíváme přirozené podmínky pro utváření prosociálního citění u dětí, kdy se od nás učí nápodobou nebo v průběhu našeho záměrného pedagogického působení přejímat komunikační vzorce a nástroje pro komunikaci. Učitel by měl být profesionál, který nepodléhá síle sympatií či antipatií k jednotlivým dětem. Neznamená to, že má učitel mít rád všechny děti stejně, je důležité, aby se všechny děti cítily přijímány a respektovány. Jedeme v režimu, že žádná odpověď není špatná, každý má právo na svůj názor už v mateřské škole, odpovědi dětí nehodnotíme.

Klíčové podmínky pro udržení vnitřní motivace a učení dítěte jsou smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Jakmile chápeme důležitost a smysluplnost dané činnosti, vykonáváme ji s mnohem větším zaujetím a zvyšuje se tak naše motivace. Každý z nás shledáváme onu „smysluplnost“ v jiné míře – naše zájmy a zkušenosti jsou individuální záležitosti. *„Pokud v nějaké činnosti sami nevidíme smysl nebo ho nedokážeme dětem zprostředkovat, neměli bychom ji po dětech vyžadovat. Smysluplnost je hnacím motorem našeho snažení po celý život.“* (Kopřiva et al., 2008, s. 183) Možnost volby je dalším silným motivačním faktorem, kdy si dítě může zvolit, jakým postupem, v jakou dobu a s kým tu danou činnost uskuteční. Touto cestou se uspokojuje i potřeba uznání, jelikož důvěrou ve schopnosti dítěte projevujeme respekt. Zpětná vazba slouží jako informace o správnosti postupu nebo výsledcích naší činnosti, o našem snažení a chování, jejíž vliv působí na naše rozhodnutí, jestli v dané činnosti setrvat. Pokud se zpětná vazba nedostaví, vnitřní motivace se nepodpoří. Důležité je zmínit rozdíl mezi zpětnou vazbou a pochvalou, která může nabýt manipulativního účinku. Zpětná vazba spíše oceňuje proces činnosti, pochvala je taková odměna za výsledek, jedná se pak o vnější motivaci, zato zpětná vazba dítě motivuje vnitřně (Kopřiva et al., 2008).

Pozitivní klima ve skupině ovlivňuje proces tvořivé dramatiky. Učitel nevystupuje z pozice moci, nepřikazuje, nevyhrožuje a nevyužívá manipulace. Stylizuje se do rovnocenného partnera, který se chce s dítětem domluvit na určitých pravidlech, právech a povinnostech. Tyto dovednosti nejsou vrozené, je však možné se jim naučit. Prvním krokem je vystoupení ze své komfortní zóny a přijmout fakt, že jako učitel dělám něco špatně. Komunikace verbální i neverbální se prolíná všemi oblastmi tvořivé dramatiky.

Tvořivá dramatika se také opírá o třífázový model učení E-U-R, který vychází z konstruktivismu. První fáze procesu učení je evokace, kdy si žák vybavuje znalosti,

kteřé ví jistě, o kterých pochybuje a jaké k nim má dotazy. „V procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.“ V druhé fázi uvědomění si /ukotvení si obsahu informací/ dochází k porovnávání toho, co si žák vybavil a co se nového dozvěděl. Ve třetí fázi reflexe „se žák ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu přístě naučit).“ (Kritické listy 24, 2006, s. 67)

Tvořivá dramatika souvisí s konstruktivismem: „Podle zastánců konstruktivismu dochází k učení tehdy, když se děti snaží dodat smysl světu, který je obklopuje. Učení se stává interaktivním procesem mezi dětmi a dospělými, dětmi a prostředím, s nímž přicházejí do kontaktu a které posiluje jedinečné dovednosti a zájmy jednotlivého dítěte.“ (Gardošová, Dujková, 2003, s. 12) Transmisivní pojetí učení upozadňuje potřeby dítěte a učitel nereaguje na jeho aktuální zájmy a motivy. Převažující frontální metodou výuky je výklad, kdy je učitel nositel už hotových informací. Narozdíl od tradičního pojetí, konstruktivistické učení rozvíjí operační myšlení a podněcuje u dítěte vytváření si vlastní identity na základě svých vlastních zkušeností a názorů. Konstruktivismus apeluje na řešení problémů ze života, na tvořivé myšlení a na práci dětí ve skupinách. (Zormanová, 2012)

2 Tvořivost

2.1 Charakteristika

Tvořivost, cizím slovem kreativita z latinského *creo* – tvořím, je těžce definovatelná. Kreativita je proces, který člověku umožňuje ukázat navenek svou podstatu a povahu svých myšlenek. Díky ní se člověk seberealizuje (Bean, 1995). „*Tvořivost spočívá v hledání, přijímání a vytváření netradičních postupů, v nových nápadech, originálních řešeních.*“ (Mikuláščík, 2010, s. 18) Zájem o zkoumání tvořivosti sice započal v 50. letech 20. století, avšak dosud není dokončen do té míry, aby tento specifický lidský projev byl zcela objasněn a definován. To vystihuje tento metaforický příměr, který tvrdí, že při hledání definice kreativity je lepší, když se poukáže na obecný směr, kde by ji člověk mohl najít, než na přesné místo připíchnuté na mapě (Baer, 2012). Je to schopnost založená na poznávacích a motivačních procesech, ve kterých hraje důležitou roli také inspirace, představivost a intuice (Průcha et al., 2013). Příloha 1 přibližuje pojetí tvořivosti formou obrázku.

Nejjednodušeji to jde popsat tak, že kreativita se vztahuje na „cokoli“, co někdo dělá způsobem, který je ojedinělý a prospěšný pro jeho tvůrce. Nejde jen o originalitu, nelze vše neobvyklé označit přímočaře za kreativní. Kreativita se neomezuje pouze na několik speciálních, vysoce ceněných uměleckých nebo vědeckých aktivit. Kreativita se hlásí o slovo při řešení problémů nebo nezvyklých situací (Baer, 2012). „*Tvořivost je protikladem stereotypnosti, konvenčnosti, šablonovitosti, rutyně, rigidnosti.*“ (Pokorný, 1996, s. 72) Kreativita je osobnostní rys, který se dlouhodobě rozvíjí po celý život (Opravilová, 2016). Tvořivý přístup k řešení problému je přirozeným projevem lidského myšlení. Myšlení zaměřené na kreativitu produkuje nové originální nápady. Aktivním rozvíjením této schopnosti získáváme nové podněty (Königová, 1998). „*Tvořivost není privilegiem vyvolených, je to přímo potřeba většiny lidí, která se může projevat hravostí, fantazírováním, snahou měnit něco ve svém okolí, experimentovat.*“ (Mikuláščík, 2010, s. 18) Tvořivost je obecná schopnost, kterou disponuje každý zdravý jedinec v individuální míře a projevu (Machková, 1980). „*Skutečná genialita je vzácná, ale existuje řada důkazů o tom, že téměř každý člověk má alespoň nějaké tvůrčí schopnosti. Obvykle je používáme ve snaze řešit problémy.*“ (Dacey, 2000, s. 150)

Pro kreativní myšlení je typický proces, kdy dochází ke spojování nápadů a různých vzorců myšlení v situacích, kdy směřujeme nejen k originálnímu, ale především k užitečnému řešení situace. Produkty považované za kreativní jsou výsledkem kognitivních procesů. Po dlouhou dobu se pozornost soustředila hlavně na myšlení jako hlavní determinant kreativity, nyní se však věří, že jsou důležité i další kognitivní procesy, mezi které se řadí pozornost, vnímání, představivost i paměť (Szostok, 2012). Kreativita se projevuje ve všech oblastech lidského jednání, které žádají individuální přístup. (Pokorný, 1996)

Tvořivost nebyla v minulosti patřičně rozvíjena. Dnes se o ní rozšiřuje zájem odborníků i laické společnosti. Kreativní myšlení je klíčem k úspěchu ve 21. století (Jurečková et al., 2015) Osobnost učitele má velký vliv na rozvoj tvořivého myšlení, osobní a profesionální přesvědčení pedagogů má přímý dopad na to, co a jak děti učí. Pokud společnost nevede děti ke kreativě od raného dětství, je potlačen jejich celoživotní potenciál pro aktivní tvořivé učení (M. Lindsay, 2015). Například ve Velké Británii Národní nadace pro výzkum ve vzdělávání (National Foundation for Educational Research) provádí výzkumné studie na téma kreativity V období deseti let (2002-2012) proběhla řada nezávislých výzkumů, které zjišťovaly, jakým způsobem ovlivní program Creative Partnerships rozvoj žáků v několika oblastech - sebejistoty, komunikace, motivace, učení, chování, aj. Monitorovali dlouhodobě 13 000 žáků a závěry výzkumu potvrdily, že žáci zapojení do tohoto programu mají lepší studijní výsledky (Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, 2018).

Úrovně tvořivosti

Úrovně tvořivosti se posuzují dle hloubky a rozsahu tvůrčího řešení problému. Rozeznáváme pět úrovní tvořivosti – expresivní, produktivní, invenční, inovační a emergetivní. V expresivní (výrazové) úrovni dominuje spontánnost a volnost. Je to nejjednodušší úroveň tvořivosti, kterou můžeme pozorovat právě u dětí v jejich kresbě nebo námětové hře. (Machková, 1980) Výsledkem expresivní tvořivosti je sebevyjádření. Produktivní úroveň je typická pro řemeslnou tvořivost, zdobení a oblékání. Děti v předškolním věku téměř produktivní tvořivosti dosahují, kdy se „začíná uplatňovat tendence omezovat a kontrolovat volnou hru a rozvíjet strategie, které směřují k výtvaru materiálnímu či ideálnímu v souladu s určitým záměrem.“ (Nádvorníková et al., 2014)

Umělecká tvorba se pojí s tvořivostí invenční, inovační a emergetivní. „*Předpokládá vysokou úroveň kvalifikace a specializace. Je soustavná, dlouhodobá, nejčastěji celoživotní, zpravidla je hlavní náplní života jedince nebo aspoň určující a hlavní zájmovou činností (koníčkem).*“ (Machková, 1980, s. 20). Invenční úroveň produkuje originální nápady v oblasti vědy a umění kombinováním již známých poznatků. Invenční tvořivost je dětem dostupná formou důvtipu v použití materiálu, technik a metod při dosahování jejich cíle – vynálezu, objevu, zlepšovacího návrhu. Inovační úroveň se projevuje za předpokladu porozumění problematice do hloubky – ve vědě nebo umění. Emergetivní je nejvyšší úrovní, ve které dosahují umělci či vědci zcela nových ideí, objevů a vynálezů (Mayerová, 1975) „*U každého jedince se může tvořivost projevit i navenek, jestliže je rozvíjena nebo jestliže je jí alespoň ponechána volnost. Tvořivost ale neznamená vždy nadprůměr talentu, a dokonce ani tvorbu.*“ (Machková, 1980, s. 18)

V minulosti převládalo ve školství transmisivní pojetí učení, kdy potřeby jedince byly upozadřovány a z metod učení byl využíván především výklad. Vzdělávání bylo zaměřeno na výkon a výsledky. Žák dostával hotové informace během frontální výuky. Tento přístup podporoval konvergentní myšlení zaměřené pouze na jedno správné řešení. Dnes platí ve výchově a vzdělávání trend konstruktivismu, který prosazuje tvořivé myšlení, kooperativní učení, respektování odlišnosti žáků a naplňování jejich potřeb. Tento přístup se zaměřuje na rozvoj divergentního myšlení, díky kterému hledáme rozmanité odpovědi a různé způsoby řešení. Absence podpory divergentního myšlení u dětí může mít demotivující účinky dítěte k procesu učení (Lokšová, Lokša, 1999).

Tvořivost tedy souvisí s produkcí nových nebo nevšedních nápadů, které aplikujeme při řešení různých situací a problémů. Tvořivé myšlení je opakem rigidního přístupu. S pojmem tvořivost většina zmíněných autorů spojuje pojmy jako jsou novost, originalita, užitečnost, inspirace, intuice, fantazie nebo kombinace. Autoři se shodují v tom, že tvořivost souvisí s myšlením a vnímáním, disponuje jí každý jedinec v individuální míře a lze ji rozvíjet v každém stádiu života – nejlépe již od raného dětství.

Kreativní lidé vnímané podněty řadí do různých kategorií, jejichž hranice se leckdy stírají a dochází tak vytvoření zcela neobvyklých koncepčních kategorií s obsahem, který jim usnadňuje vidět podobnosti mezi vnímanými podněty, i když patří do různých kategorií. Nové koncepty se tvoří syntézou starých kategorizovaných

podnětů, které si pamatují neobvyklým způsobem. Kreativní lidé při řešení problémů opouští zaseté algoritmy a uvažují odlišně – analogicky, flexibilně a intuitivně, kdy kombinují znalosti a zkušenosti mezi různými oblastmi, překonávají strnulé vzorce myšlenkových operací a výstupem jejich řešení pak bývá určitá bezprostřední hypotéza na základě jejich emocionality a nelogičnosti. (Szostok, 2012) „*Tvořiví lidé jsou citliví a vnímaví, jejich myšlení je pružné, originální a často se uplatňuje záliba v abstrakci a zobecnění. Nezbytná je schopnost soustředění, říká se tomu pohroužení do problému, a otevřenost podnětům zvenčí.*“ (Königová, 1998, s. 12)

U dětí si kreativního projevu většinou všímáme během jejich kreslení a malování, které se vyznačuje v předškolním věku úmysl něco vyjádřit. Tvořivost u dětí se projevuje velkou zvědavostí, živelností, hravostí, experimentováním, smyslem pro humor, flexibilitou, denním sněním nebo tvrdohlavostí (Maňák, 1998).

2.2 Divergentní myšlení

Pojmy divergentní a konvergentní myšlení zavedl v 50. letech 20. století americký psycholog J. P. Guilford. Tvrdil, že „*divergentní myšlení je schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému, konkrétně problému, pro nějž neexistuje jen jedno správné řešení.*“ (Guilford In Fontana, 2010, s. 132) Konvergentní myšlení je důležité pro řešení logických úloh na základě ověřeného algoritmu. Tyto dva typy myšlení si nejsou vzájemnými rivaly, leč spojenci v procesu učení (Nakonečný, 2009). „*Právě divergentní myšlení je často postupem tvůrčím.*“ (Čáp, 2007, s. 91) Divergentní myšlení se považuje za nejdůležitější předpoklad pro rozvoj tvořivé osobnosti. Na základě zmíněných autorů shrnuje Tabulka č. 1 základní rozdíly mezi konvergentním a divergentním myšlením.

KONVERGENTNÍ MYŠLENÍ	DIVERGENTNÍ MYŠLENÍ
hledá jedno možné řešení	hledá více možných řešení
ohraničené zadáním úlohy	neohraničené zadáním úlohy
standardní postup řešení problému	produkce otázek směřující k řešení problému, paralelní cesty řešení
logické myšlení	tvůrčí myšlení
konvenční postupy, známe algoritmy	nekonvenční, produktivní
odvozování informací z již daných poznatků	originální přetváření informací

Tabulka č. 1 – Porovnání konvergentního a divergentního myšlení

Faktory tvořivosti

Tvořivost zahrnuje komponenty: paměť, myšlení, představivost, fantazii, imaginaci a intuici. Podstatnou roli hrají tvůrčí schopnosti: senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a redefinice. Tvůrčí proces tvoří několik stádií – příprava, inkubace, inspirace a verifikace. Přípravná fáze vyhodnocuje, zda je vhodné daný problém řešit a zpracovat. Inkubační fáze je charakteristická tím, že většinou naše uvažování nad řešením probíhá v našem podvědomí. Inspirace se projevuje neočekávanou produkcí nápadů a řešení do našeho vědomí. Verifikace je fází ověřování našich nápadů, dochází ke konkretizaci a zhmotnění (Fontana, 2010). Maňák (1998) zmiňuje fázi přípravnou (preparační), zrající (inkubační), osvícenou (iluminační) a ověřující (verifikační). V příloze 2 se nachází anglický text písně, která pojednává právě o fluenci, flexibilitě, originalitě a elaboraci.

Fluence nám pomáhá najít spoustu nových nápadů. „*Fluence (plynulost) znamená produkovat co nejvíce nápadů a návrhů, představ, způsobů řešení atd., což posiluje pravděpodobnost objevení optimální varianty výsledného produktu.*“ (Maňák, 1998, s. 75) V případě fluence není východiskem pro bodování vhodnost nebo banalita nápadu, jako spíše množství vyprodukovaných nápadů. Kvantita předčí kvalitu (Baer, 2012). „*Fluence je schopnost plynule a snadno vytvořit co nejvíce slov, myšlenek, obrázků a symbolů, což posiluje pravděpodobnost objevení optimálního výsledku.*“ (Pelcerová, 2016, s. 21) Fluence myšlení nám dopomáhá k rychlému a snadnému nacházení vhodných nápadů a představ.

Flexibilita umožňuje pružnost přemýšlení v různých souvislostech. „*Flexibilita představuje schopnost změny, přizpůsobivost, různorodost nápadů a návrh, kritičnost – někdy se považuje za kritérium kvality tvořivého jednání.*“ (Maňák, 1998, s. 76) Díky ní si osvojujeme nové vzorce myšlení. Zaručuje chápání situací v různých souvislostech.

Originalita je schopnost nalézt nové a ojedinělé řešení. Originalita vytváří neobvyklé nebo jedinečné nápady spojováním informací jiným a novým způsobem. „*Originalita je schopnost vytvářet neobvyklá, zajímavá řešení problémů, produkovat nové myšlenky, odlišné od jiných, které jsou často překvapující.*“ (Lokšová et al., 1999, s. 125)

Elaborace zdobí konečný výsledek svými detaily a nápady, a díky tomu dojde k lepšímu sebevyjádření. „*Elaborace (rozvinutí, upřesnění) je schopnost přesně formulovat myšlenky, pečlivě realizovat nápady, smysl pro detail, systém, návaznost.*“ (Maňák, 1998, s. 76) Senzitivita - „*citlivost na problémy, schopnost vidět problémy a formulovat je i tam, kde je jiní nevidí, vidět možnosti zlepšení a předvídat vývoj v dané oblasti.*“ (Lokšová et al., 1999, s. 125) Redefinování znamená pozměnění názvu, obsahu nebo funkce a uplatnění již získaných zkušeností novým způsobem (Lokšová et al., 1999)

2.3 Stereotypní vnímání kreativity

Existují jisté zkrácené představy o kreativitě. Tím, že není přesně definovaná, tak ji nelze konkrétně ohodnotit jako měřitelnou kvalitu člověka. Pak vzniká riziko nedorozumění v chápání kreativity. Následující mýty jsou převzaty od Mitchela Resnicka, který se zabývá rozvojem kreativity v rámci stavění lega nebo programování. Podporuje kultivaci kreativity formou hry, projektů, spolupráce a nadšení pro věc (Resnick, 2017).

Nejčastějšími mýty o tvořivosti jsou:

- Kreativita vyžaduje schopnost uměleckého vyjádření.
- Jen malá část populace je kreativní.
- Kreativitu nelze naučit.

Lidé si pod kreativním projevem mylně představují pouze ten umělecký. Každý jedinec může být kreativní, jen je potřeba objevit v jakém rozsahu a rozvíjet tuto činnost. Rodíme se pouze s určitými limity, které představují rozmezí od nejmenšího k největšímu

rozsahu kreativního jednání (Maňák, 1998). Jako lidé máme všichni ohromnou tvůrčí kapacitu, jen je potřeba ji rozvinout. Úroveň kreativity není dána narozením. Kreativitu lze připodobnit ke svalu. Nestanete se šampionem v kulturistice, aniž byste šli do posilovny. Podobně budování tvůrčí kapacity vyžaduje určitou praxi a zaměření. Existuje ohromné množství vědeckého výzkumu, který potvrzuje, že svou kreativitu můžete rozvíjet v každém věku (Linkner, 2015). „*Každé dítě je od narození přirozeně tvořivé. Chce se dotýkat, interagovat, poznávat, rozumět. Později se chce vyjádřit – mluvit, zpívat, kreslit, stavět, tančit. Rigidní poměry některých škol a rodin tuto přirozenou kreativitu potlačují. To je chyba. Pozor ale, naučit se lze jen použitou techniku, pro samotnou kreativitu pravidla a instrukce neexistují. Přitom se sama většinou nevyvine. Potřebuje podnětné prostředí, podporu, povzbuzování. Musíte se snažit vytvořit takové prostředí, v němž bude rozvoj kreativity podobný pěstování rostlin na zahradě.*“ (Brdička, Resnickovy mýty o kreativitě, 2018).

2.4 Obecné zásady pro rozvoj tvořivosti

Rozvoj kreativity začíná v rodině. Tam probíhá nejdůležitější období prvních tří let, během kterých dítě nasává okolní podněty a vjemy. V mateřské škole je základem osobnost učitele, který projevuje individuální přístup ke každému jedinci a aktivizuje jeho angažovanost při řešení problémů (Maňák, 1998). V mateřské škole se tvořivost projevuje především formou hry. Pro rozvoj tvořivého myšlení je důležité dětem dopřát dostatek prostoru pro volnou hru a senzomotorické aktivity.

Když se podporuje tvořivost a tvůrčí aktivita, zvyšuje se motivace dětí, jelikož tvořivost naplňuje jejich potřebu něco vymyslet nebo udělat, a tak si získat ocenění druhých. Tvořivé prostředí poskytuje dítěti prostor, ve kterém se může seberealizovat a učit se novým dovednostem (Petty, 2004). Kreativita je nedílnou součástí lidského jednání. Je výhodné ji chápat jako proces s řadou ingrediencí – osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti. Učitelé mají příležitost rozvíjet tvořivost u dětí od raného stádia jejich vývoje, být jim příkladem a hravou formou jim rozšiřovat obzory jejich myšlení (Fazylova, Rusol, 2016). Vnitřní motivace je pro rozvoj kreativity nezbytná. Kreativita se přirozeně rozvíjí v rámci řešení různých problémů, experimentování nebo učení v souvislostech. Na učiteli je, aby vytvořil vhodné podmínky k jejímu rozvoji – bezpečný

prostor, pozitivní klima a přiměřené množství podnětů. Není vhodné v dětech podporovat soutěživé chování (Cassani Davis, 2018).

Teorie mnohočetné inteligence

V předškolním vzdělávání je tedy žádoucí rozvíjet dítě celistvě a provázaně. V dnešní době není prioritou rozvíjet pouze intelektové a logické dovednosti dětí. Proto bych navázala na tuto další podkapitolu, která se týká teorie mnohočetné inteligence, nebo také mnohonásobné či Gardnerovy koncepce inteligence (Příloha Obrázek č. - Schéma teorie mnohonásobné inteligence).

Teorii mnohočetné inteligence představil v roce 1983 americký psycholog Howard Gardner. Svou teorii sdílel s tím postojem, že nelze lidské schopnosti a dovednosti diagnostikovat pouze na základě inteligenčního kvocientu (IQ). Gardner upozorňuje na proměnu vnímání inteligence v období psychometrie a behaviorismu, kdy *„se všeobecně věřilo, že inteligence je celistvá a dědičná, že lidské bytosti přicházejí na svět jako nepopsané tabule a mohou se naučit cokoli, co je jim předloženo ve vhodné formě.“* (Gardner, 1999, s. 17) Záměr byl také přimět současnou školu, aby reagovala na nové poznatky z psychologie a inovovala svůj přístup k žákům tak, aby rozvíjela jedince komplexně. Druhy inteligence dle Gardnera jsou: Jazyková; Logicko-matematická; Hudební; Prostorová; Tělesně-pohybová; Intrapersonální; Interpersonální; Přírodovědná a Existenciální (Gardner, 1999). Znalost této koncepce nás může přimět přemýšlet o inteligenci v jiném rozsahu než jen jako o hodnotě IQ. Při plánování vzdělávací nabídky tak učitel může vycházet z této teorie tak, aby uspokojil všechny děti. Například program Začít spolu seznamuje děti se vzdělávací nabídkou v jednotlivých centrech aktivit – pokusy a objevy, pohyb, manipulační hry, kostky, knihy a písmena, hudba, dramatika, domácnost, dílna nebo ateliér.

Schéma teorie mnohonásobné inteligence



Zdroj: <http://deti.mensa.cz>

Obrázek č. 2 - Schéma teorie mnohonásobné inteligence

Učitel, který rozvíjí tvořivost a pracuje tvořivým způsobem, by měl (Petrová, 1999, s. 53):

- ve vyučovacích hodinách podněcovat tvořivé klima;
- odstraňovat autoritativní a výkladový způsob podávání nové látky žákům;
- používat ve vyučování aktivizující metody;
- více se žáky komunikovat a diskutovat;

- podporovat a rozvíjet jejich samostatnost;
- vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů;
- na jejich názory a nápady tvůrčím způsobem reagovat;
- vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech;
- povzbuzovat divergentní myšlení žáků;
- nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků.

Obecně se tvořivé myšlení rozvíjí metodami diskusními, aktivizujícími, situačními nebo inscenačními. Pro učení v souvislostech se doporučuje problémová a projektová výuka. V mateřské škole se využívá hojně kladení otevřených otázek, které podněcují děti k přemýšlení nad problémem a rozvíjí jejich samostatné myšlení. Bezpečným prostorem pro diskusi a aktivizaci dětí poskytuje pravidelné setkávání v kruhu.

3 Výzkumné šetření

3.1 Výzkumný problém, cíl, otázky a soubor

V této kapitole je charakterizována metodologie výzkumného šetření, které proběhlo ve dvou etapách. První etapa popisuje metodu dotazníku a jejím výzkumným vzorkem jsou učitelé mateřských škol. Druhá etapa zahrnuje metodu Torranceho testu figurálního myšlení a jejím výzkumným vzorkem jsou děti ve dvou skupinách. Níže je specifikován cíl diplomové práce na základě stanoveného problému a výzkumných otázek.

Problém

Tvořivá dramatika se podle mých zkušeností v mateřských školách málo zařazuje do každodenních činností s dětmi. Zajímalo mě, jestli s uplatňováním tvořivé dramatiky souvisí dosažené vzdělání, délka praxe učitelů nebo typ třídy a jestli se u dětí projeví větší tvořivost, když jejich učitelka uplatňuje aktivně tvořivou dramatiku.

Cíl

Cílem je zjistit zájem učitelů o tvořivou dramatiku v předškolní edukaci a změřit úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek v mateřské škole.

Výzkumné otázky

1. Jaký mají vliv vzdělání a délka praxe na uplatňování tvořivé dramatiky v předškolní edukaci?
2. Uplatňuje se tvořivá dramatika více v heterogenních nebo homogenních třídách?
3. Mají učitelé mateřských škol stereotypní předsudky vůči kreativě?
4. Jaká je úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek na základě uplatňování TD?

Výzkumný soubor

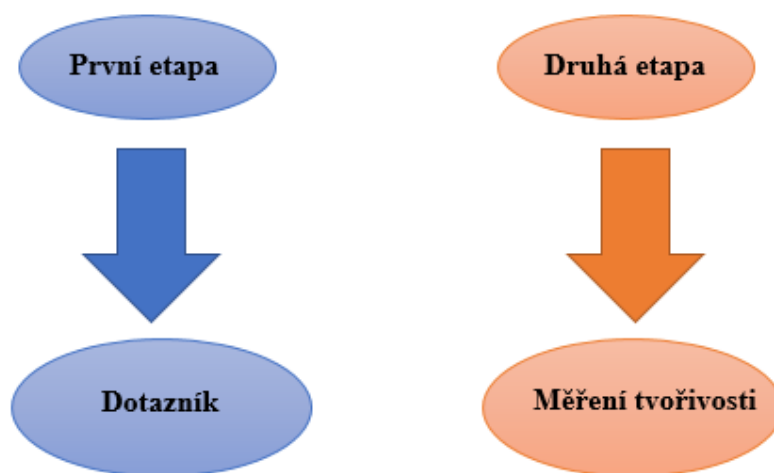
Výzkumný vzorek tvoří učitelé mateřských škol (1.) a děti a jejich učitelky v MŠ (2.). Výzkumný soubor č. 1 zahrnuje 369 respondentů z celé ČR. Záměrným výběrem byli osloveni pouze učitelé mateřských škol. Z každého kraje se zúčastnilo minimálně 16 učitelů. To znamená, že výzkumný vzorek představuje sondu do jednotlivých krajů. Charakteristika respondentů v konkrétním kraji se nachází v příloze 5 a 6. V příloze 7 je

zachycen podíl heterogenních a homogenních tříd podle krajů. U respondentů není rozlišeno, zda jde o ředitele, vedoucího učitele nebo třídního učitele. Vzhledem k feminizaci českého školství byl potvrzen můj předpoklad, že se výzkumu zúčastní především ženy (366 žen, 3 muži).

Výzkumný soubor č. 2 tvoří děti a jejich učitelky v mateřské škole. Tento soubor je rozdělen na dvě skupiny. Skupina A zahrnuje 5 dětí a jejich učitelku, která uplatňuje tvořivou dramatiku. Skupinu B zahrnuje 5 dětí a jejich učitelku, která neuplatňuje tvořivou dramatiku.

3.2 Výzkumné metody

Stěžejní metodou se stává dotazníkové šetření. Doplnující metodou je Torranceho test figurálního myšlení. Tyto dvě etapy výzkumného šetření zachycuje obrázek č. 2.



Obrázek č. 2 – Etapy výzkumného šetření

Dotazník

Dotazník je tvořen z 23 otázek určených pro učitele mateřských škol. Položky v dotazníku jsou uzavřené a polouzavřené. Jsou formulovány tak, aby získaná data poskytla odpovědi na výzkumné otázky. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráška, 2007, s. 163) Položky

dotazníku lze rozdělit do tří okruhů. První okruh otázek zjišťuje podmínky učitele (délku praxe, vzdělání, typ třídy – s jakou věkovou skupinou dětí pracují). Druhý okruh se věnuje tvořivé dramatice a zjišťuje její uplatnění v učitelské praxi. Třetí okruh otázek je zaměřený na vnímání tvořivosti a zjišťuje, zda mají učitelé stereotypní předsudky vůči kreativitě. „*Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Dotazník je soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.*“ (Skutil et al., 2011, s. 80)

Oporou pro tvorbu dotazníku byla první část diplomové práce, která se týká rozvoje tvořivosti a tvořivé dramatiky. Dotazník byl připraven v elektronické podobě a následně rozeslán na emailové adresy mateřských škol. Celkem bylo osloveno přibližně 963 pedagogů, z čehož odpovědělo 369. Návratnost dotazníku je asi 38,3 %.

Dále jsem udělala menší předvýzkum se svými přáteli na téma kreativního myšlení, který je podrobněji zpracován v příloze 3. Jeho cílem bylo zmapovat názory a postoje mých přátel k problematice tvořivosti. Celkem jsem obdržela 40 odpovědí. Většina mých přátel si dokáže pod pojmem kreativita představit několik konkrétních pojmů a vlastností, dále pak zmiňují různé způsoby rozvíjení kreativního myšlení a na závěr sebereflektují činnosti, při kterých se považují za nejvíce kreativní. Díky tomu jsem obdržela zpětnou vazbu svých přátel na to, jaké mají povědomí o tvořivém myšlení.

V rámci **předvýzkumu** jsem dotazník pro učitele MŠ poslala 10 učitelkám. Dostala jsem zpětnou vazbu na znění otázek a formu odpovědí, ze které vyšlo najevo, že dotazník je převážně srozumitelný. Sedm učitelek uvedlo, že otázky a odpovědi jsou formulovány vhodně. Tři učitelky uvedly, že byl dotazník náročný na vyplnění z hlediska času a nejasností ohledně definic jednotlivých metod a technik tvořivé dramatiky. Po obdržení této reflexe byla upravena otázka č. 11 a některé metody a techniky TD byly doplněny o krátký popis v závorce. Dále byla v otázce č. 8., která zjišťovala zdroj inspirace k uplatňování tvořivé dramatiky, přidána možnost *Životní praxe v MŠ*. Dotazník byl shledán jako připravený k distribuci.

Torranceho test figurálního myšlení – měření tvořivosti

Další metodou je Torranceho test figurálního myšlení (TTCT, Torranceho test kreativity), jehož název pochází z anglického originálu *Torrance tests of creative thinking*. Tato metoda sběru dat je časově náročná. Nejdříve je potřeba se připravit na správné zadávání a administraci testu. Dítě má na vyplnění testu 30 min. TTCT má tři části – tvoření obrázku (10 min), neúplné figury (10 min) a kruhy (10 min). V těchto úlohách se vyhodnocují hodnoty F (fluence), Fx (flexibility), O (originality) a E (elaborace), které se na závěr převádí do stenových hodnot pro možnost statistického zpracování.

V první úloze dítě *tvoří obrázek* pomocí kousku barevného papíru oblého tvaru. Kousek papíru zakomponuje do obrázku jako jeho část. Dítě potřebuje lepidlo a tužku. Po dokončení obrázku má za úkol vymyslet název, který bude co nejvíce vystihovat jeho kresbu nevěšdním způsobem. V druhé úloze dítě vytváří obrázky z *neúplných figur*. Opět se snaží o zakreslení zajímavých předmětů či jevů opatřených přiléhavým netradičním názvem. V třetí úloze se dítě věnuje *kruhům*. Jeho úkolem je vymyslet, co nejvíce předmětů a obrázků tak, aby kruhy tvořily jejich hlavní část. Možné je kreslit mezi kruhy, do nich i mimo ně. Instrukce mj. říká: „*Vytvořte tolik různých obrázků, kolik dokážete a do každého vložte co nejvíce nápadů. Necht' znázorní co nejzajímavější výjevy. Pod obrázky napište jejich pojmenování.*“ (Jurčová, 1984, s. 11)

Za určitou formu **předvýzkumu** považuji spoluúčast ve specifickém výzkumu (2018) s PaedDr. Vladimírou Hornáčkovou, Ph.D., který mi pomohl zorientovat se v problematice měření tvořivosti. Seznámila jsem se se zadáváním Torranceho testu figurálního myšlení a mohla jsem nahlédnout do procesu vyhodnocování v gesci psychologa.

4 Výsledky

Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány ve dvou etapách. První etapa se věnuje výsledkům dotazníkového šetření, které bylo záměrně cíleno na učitele mateřských škol. Druhá etapa se věnuje měření tvořivosti pomocí Torranceho testu figurálního myšlení ve dvou skupinách dětí s jejich učitelkami.

4.1 První etapa – dotazník

V následující kapitole budou popsány výsledky z první etapy výzkumného šetření, které vycházejí z odpovědí na položky v dotazníku. Původně bylo v dotazníku 23 položek (Příloha 4), z důvodu velkého objemu dat byl počet vyhodnocených otázek redukován pouze na ty, které výstižně korespondují s výzkumnými otázkami. Postupně uvádím výsledky ve třech blocích. První blok blíže charakterizuje podmínky učitele MŠ dle jejich délky praxe, vzdělání a typu třídy. Druhý blok dává do kontextu tyto podmínky a uplatňování tvořivé dramatiky v předškolní edukaci. Třetí blok zjišťuje, zda mají učitelé stereotypní předsudky vůči kreativitě. Výsledky v blocích jsou popsány slovním komentářem a zaneseny do grafů. Data z dotazníku byla zpracována pomocí kontingenčních tabulek (Příloha 14 - Ukázka kontingenční tabulky).

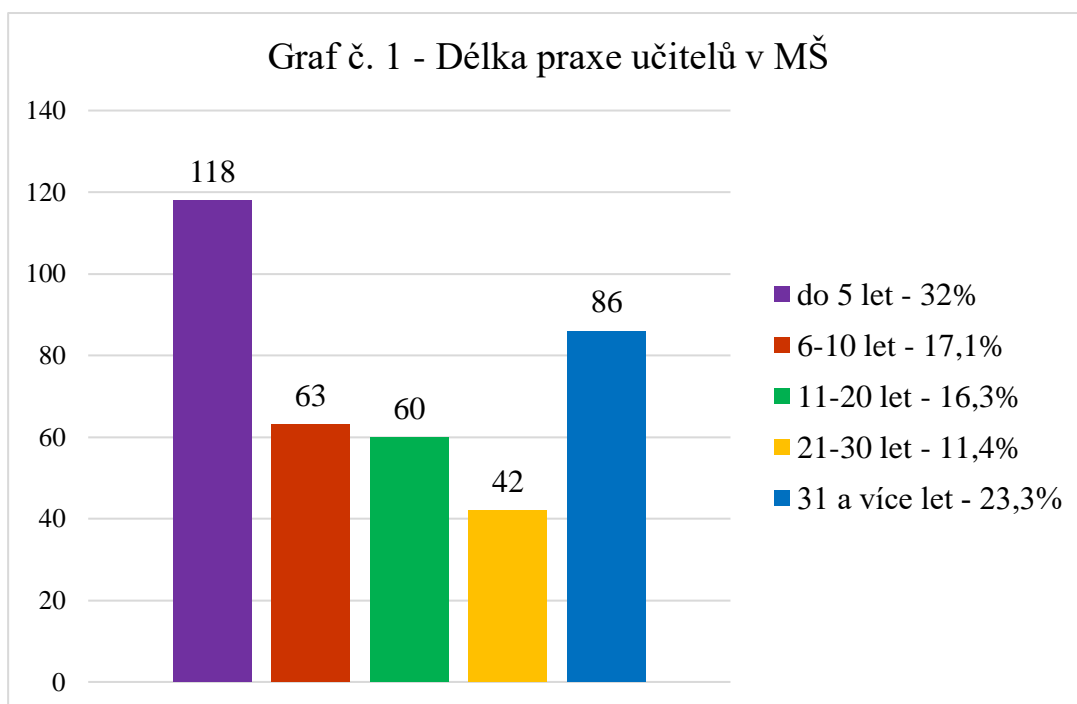


Obrázek č. 3 - Plán vyhodnocení dotazníku

4.1.1 První blok – podmínky

V prvním bloku otázek jsou zpracovány odpovědi, které charakterizují konkrétní podmínky učitele. Jedná se o délku praxe, vzdělání a typ třídy (dle věku dětí). Procentuální zastoupení respondentů je vždy myšleno ze základu 100 %, tj. 369, pokud není uvedeno jinak. Výsledky jsou zachyceny pomocí grafů s komentáři.

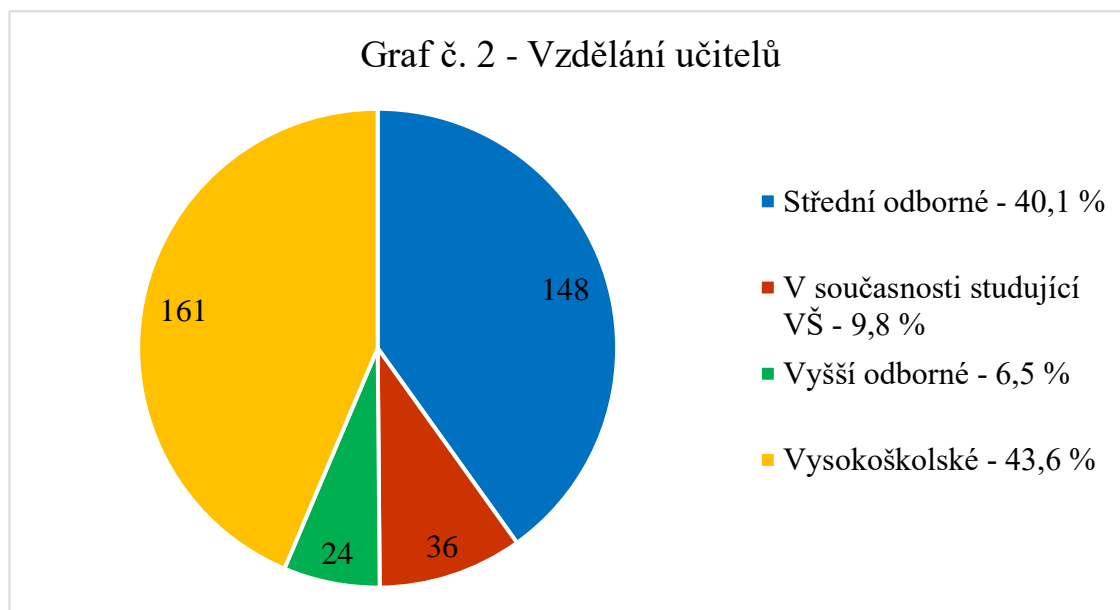
Délka praxe



Graf č. 1 - Délka praxe učitelů v MŠ

Komentář: Celkem 32 % respondentů (118 odpovědí) patří do kategorie začínajících učitelů, kteří působí v MŠ od jednoho roku do 5 let. Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé s nejdelší praxí, konkrétně 23,3 % (86 odpovědí). Hodnotím kladně, že se dotazníkového šetření zúčastnilo dostatek učitelů tak, aby zastoupili každou zvolenou kategorii délky praxe. V příloze 8 se nachází charakteristika délky praxe učitelů dle jejich věku.

Vzdělání

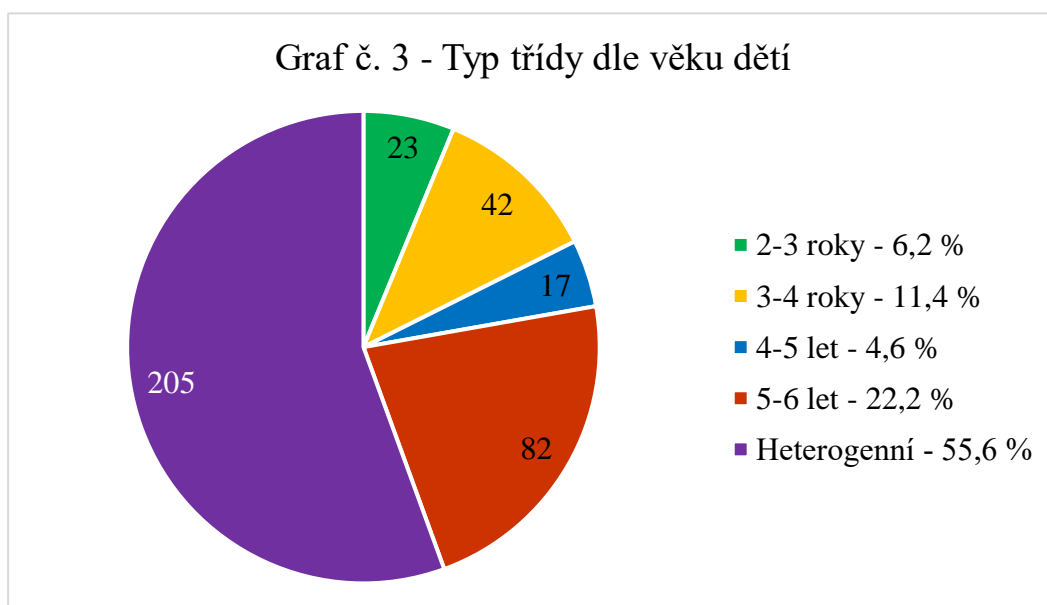


Graf č. 2 - Vzdělání učitelů

Komentář: Z grafu č. 2 je patrné, že 43,6 % učitelů (161 odpovědí) dosáhlo vysokoškolského a 40,1 % (148 odpovědí) středoškolského vzdělání. Vyšší odborné vzdělání má 6,5 % (24 odpovědí) a 9,8 % (36 odpovědí) v současnosti studuje vysokou školu. Střední odborné vzdělání má 36 učitelů s praxí do 5 let, 22 učitelů s praxí 6-10 let, 19 učitelů s praxí 11-20 let, 21 učitelů s praxí 21-30 let a 50 učitelů s praxí 31 a více let. V současnosti studuje vysokou školu 24 učitelů s praxí do 5 let, 7 učitelů s praxí 6-10 let, 4 učitelé s praxí 11-20 let a 1 učitel s praxí 21-30 let. Vyšší odborné vzdělání získalo 7 učitelů s praxí do 5 let, 4 učitelé s praxí 6-10 let, 10 učitelů s praxí 11-20 let, 2 učitelé s praxí 21-30 let a 1 učitel s praxí 31 a více let. Vysokoškolské vzdělání má 51 učitelů s praxí do 5 let, 30 učitelů s praxí 6-10 let, 27 učitelů s praxí 11-20 let, 18 učitelů s praxí 21-30 let a 35 učitelů s praxí nad 31 let.

Typ třídy

Respondenti pracují buď v homogenní nebo heterogenní třídě. V homogenní třídě se nacházejí děti přibližně ve stejném věku, avšak heterogenní třídy jsou tzv. věkově smíšené. Hodnotím velmi pozitivně, že se potvrzuje rozšiřující trend zakládání heterogenních tříd. Poměr učitelů v homogenních a heterogenních třídách napříč kraji ČR je různý s ohledem na počet respondentů. Pro zajímavost heterogenní třídy výrazně převažují v těchto krajích – Libereckém, Královehradeckém, Pardubickém, Olomouckém a Jihomoravském. Zde se nabízí spekulace, zda to souvisí například s MŠ zapojených do programu Začít spolu nebo Školy podporující zdraví, které preferují věkově smíšené třídy. Většina učitelů v homogenních třídách (82 z 164 odpovědí) nyní pracuje s předškoláky, konkrétně s věkovou skupinou 5-6 let. Trend vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách potvrzuje 23 ze 164 učitelů. Dále 42 učitelů pracuje s dětmi ve věku 3-4 roky. Nejmenší zastoupení mají respondenti v homogenních třídách s dětmi ve věku 4-5 let. V příloze 9 se nachází charakteristika typu třídy dle délky praxe učitelů.



Graf č. 3 - Typ třídy dle věku dětí

Komentář: Možnost homogenní třídy zvolilo 44,4 % učitelů (164 odpovědí) a heterogenní 55,6 % učitelů (205 odpovědí). Ze 164 učitelů v homogenní třídě, získalo 78 středoškolské odborné vzdělání, 3 vyšší odborné a 73 vysokoškolské. Téměř polovina respondentů v heterogenní třídě, konkrétně 49,3 % (101 odpovědí z 205) má SŠ, 9,8 % má VOŠ (20 odpovědí z 205) a 41 % má VŠ (88 odpovědí z 205).

4.1.2 Druhý blok – vliv podmínek na uplatňování TD

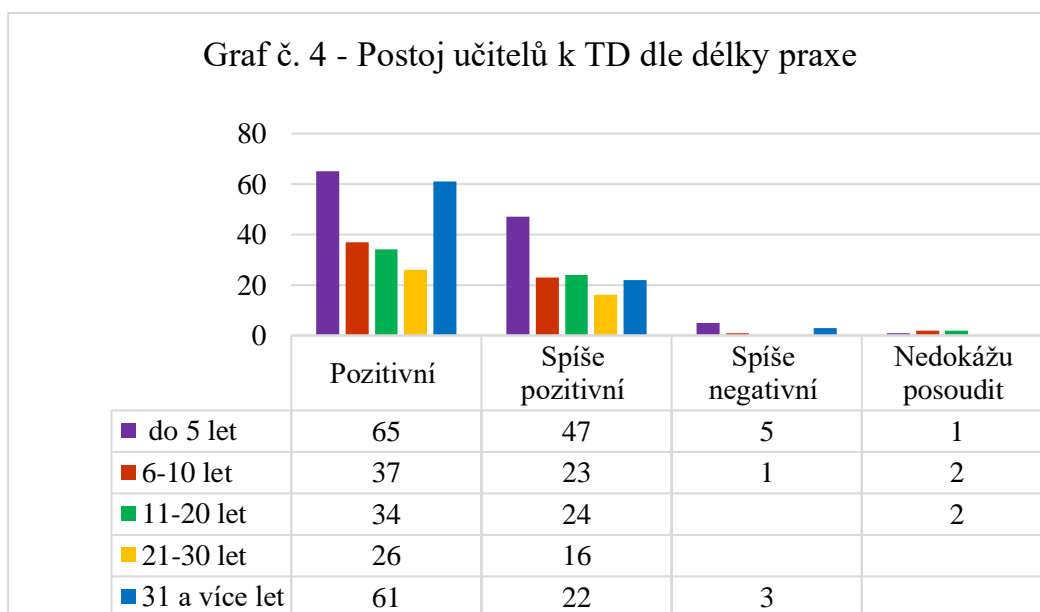
V druhém bloku jsou znázorněny výsledky vlivu podmínek na uplatňování TD odpověďmi na čtyři otázky z dotazníku.

Druhý blok hledá odpovědi na tyto otázky z dotazníku:

- Jaký je Váš postoj k tvořivé dramatice?
- Kde jste se o tvořivé dramatice dozvěděli nejvíce?
- Jak často zařazujete prvky tvořivé dramatiky do vzdělávací nabídky s dětmi?
- Uplatňujete uvedené metody a techniky tvořivé dramatiky v rámci předškolního vzdělávání?

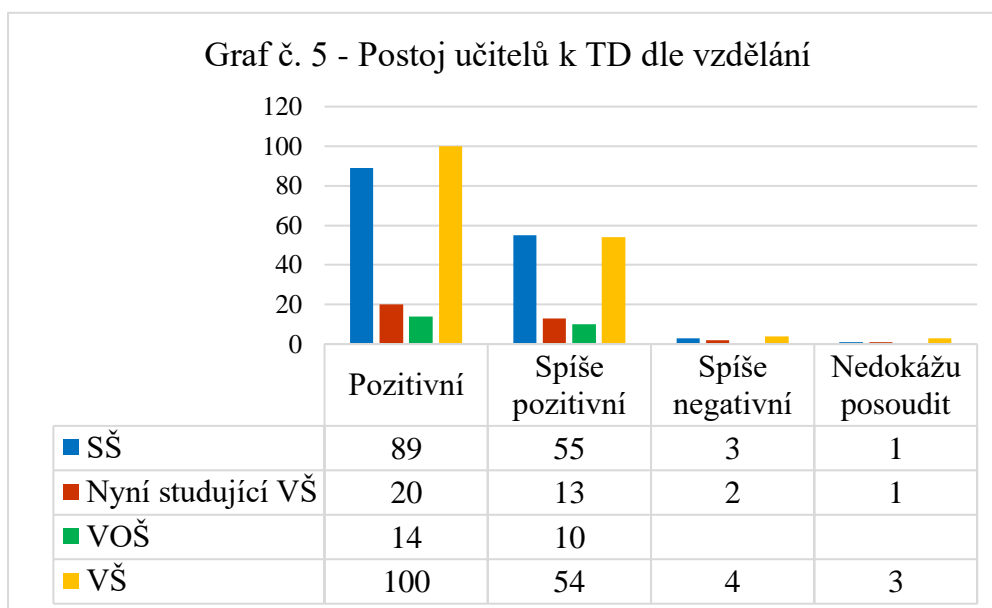
Postoj učitelů k tvořivé dramatice

Potěšující zjištění je, že 60,4 % (223 odpovědí) má pozitivní a 35,8 % (132 odpovědí) spíše pozitivní postoj k tvořivé dramatice, to znamená, že celkem 355 (96,2 %) z 369 učitelů hodnotí svůj postoj k TD kladně. Za bližší zkoumání by stálo hodnocení *spíše negativní* od 9 učitelů (2,4 %). Názoru se zdrželo 5 učitelů (1,4 %), kteří to nedovedou posoudit. Ani jeden z učitelů neoznačil odpověď, že by měl zcela negativní postoj k TD. V příloze 10 se pro zajímavost nachází graf zachycující postoj učitelů k TD dle jejich věku.



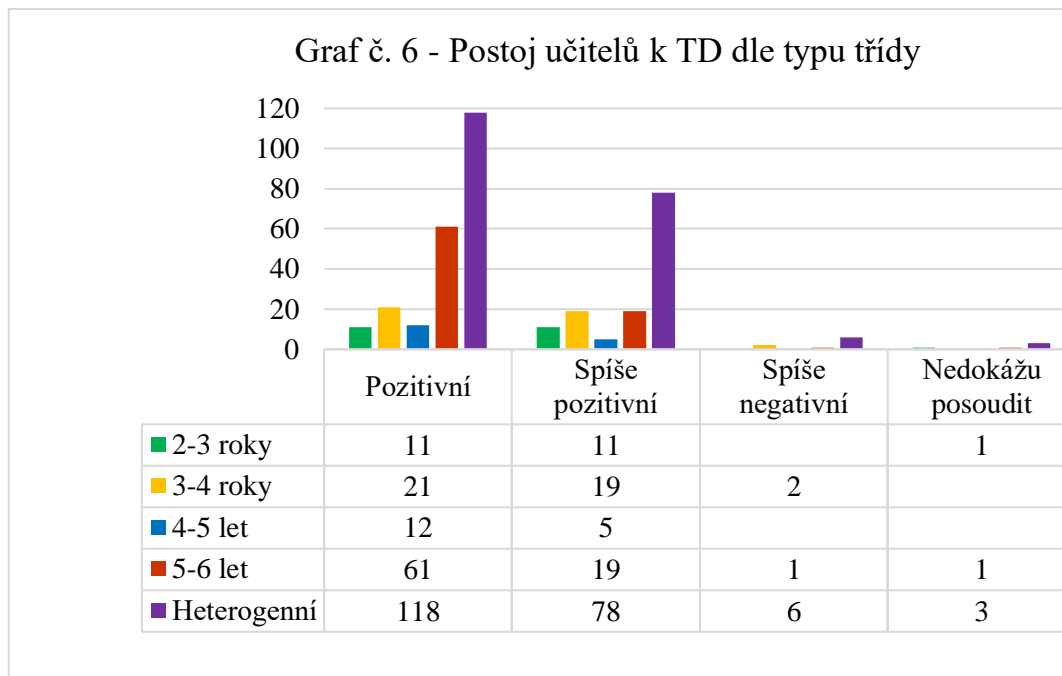
Graf č. 4 - Postoj učitelů k TD dle délky praxe

Komentář: Graf č. 4 prezentuje odpovědi učitelů v souvislosti s délkou dosažené pedagogické praxe. Učitelé začínající i s dlouholetou praxí mají podobný vztah k TD, převažuje pozitivní. V tomto případě nemá délka dosažené praxe zásadní vliv na postoj k TD, jelikož většina začínajících učitelů, konkrétně 94,9 % (112 z 118 odpovědí) a 97,7 % (125 z 128 odpovědí) s praxí nad 21 let mají kladný vztah k TD (součet učitelů s praxí 21-30 let a učitelů s praxí nad 31 let).



Graf č. 5 - Postoj učitelů k TD dle vzdělání

Komentář: K tvořivé dramatice má kladný postoj 97,3 % (144 z 148 odpovědí) se SŠ, a 95,7 % (154 z 161 odpovědí) s VŠ. Spíše negativní postoj má 3,4 % (5 odpovědí) se SŠ a 2,5 % (4 odpovědi) s VŠ. Středoškolsky vzdělaní učitelé mají k TD pozitivnější vztah o 1,6 % než vysokoškolsky vzdělaní.

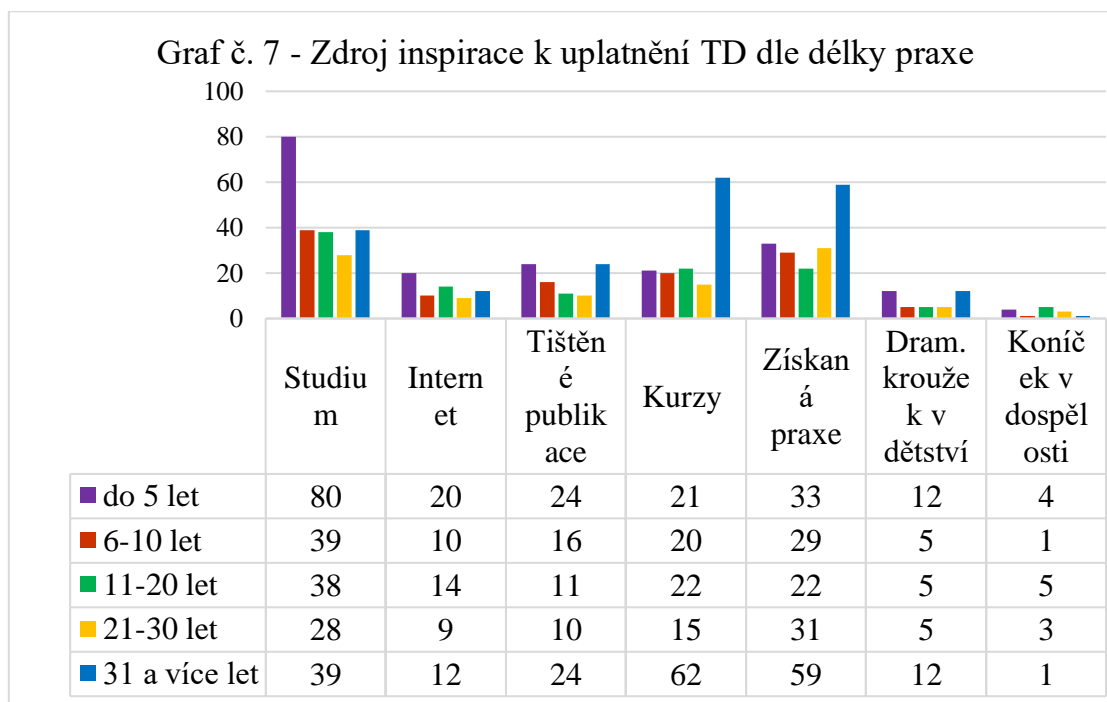


Graf č. 6 - Postoj učitelů k TD dle typu třídy

Komentář: Kladný vztah (pozitivní, spíše pozitivní) k TD má 95,6 % (196 z 205 odpovědí) z heterogenních tříd a 97 % (159 z 164 odpovědí) z homogenních tříd. Učitelé v heterogenních třídách mají o 1,1 % spíše negativní vztah k TD než učitelé v homogenních třídách. Tento procentuální rozdíl je téměř zanedbatelný.

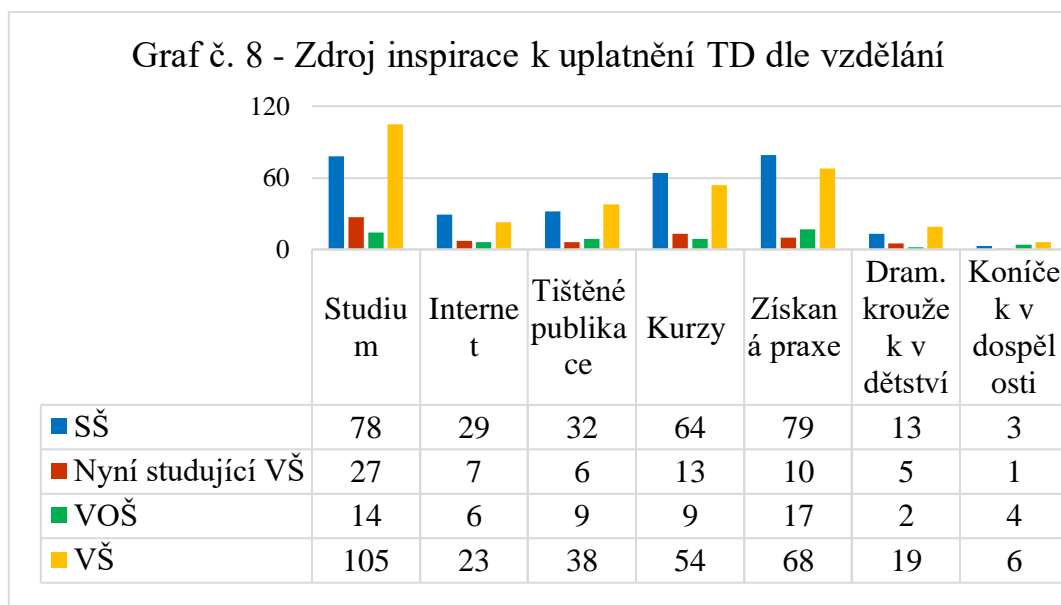
Zdroj inspirace k uplatnění TD

Příznivé zjištění je, že nadpoloviční většina učitelů se dozvěděla nejvíce o tvořivé dramatice během studia na střední nebo vysoké škole, konkrétně 63,4 % (234 odpovědí). Téměř polovina učitelů, konkrétně 48,2 % (178 odpovědí), tvrdí, že nejvíce se o tvořivé dramatice naučili až během své životní praxe v MŠ, kde například načerpali inspiraci od kolegyně nebo sami zjišťovali v praxi, co se jim osvědčuje. Dobrá zpětná vazba pro organizátory školení je, že 38,5 % (142 odpovědí) se nejvíce dozvědělo o TD díky absolvování kurzů a workshopů. Tištěné publikace a periodika (23,3 %, 86 odpovědí) stále ještě převažují nad inspirací z internetu (17,6 %, 65 odpovědí). V menší míře pak učitelé zvolili, že čerpají inspiraci z dramatického kroužku, který navštěvovali v dětství (11,4 %, 42 odpovědí) nebo se věnují divadlu v dospělosti (4,1 %, 15 odpovědí).



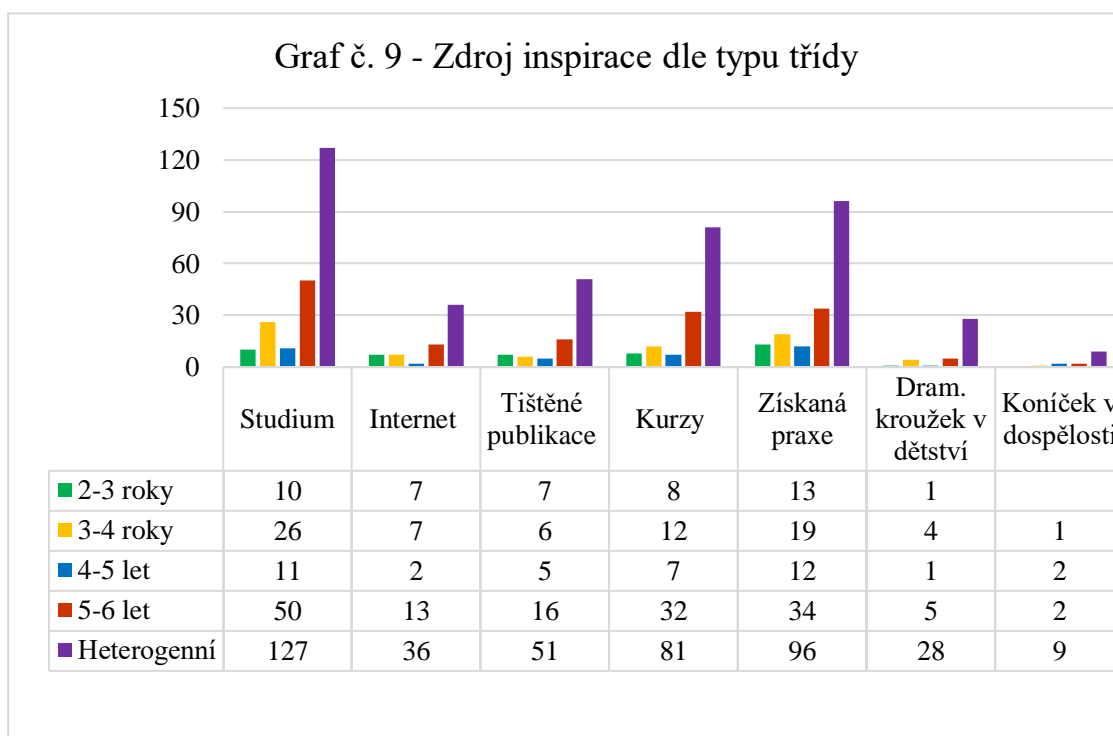
Graf č. 7 - Zdroj inspirace k uplatnění TD dle délky praxe

Komentář: Začínající učitelé uvedli na první místo studium, učitelé s nejdelší praxí v MŠ uvedli za největší inspiraci kurzy a svou praxi.



Graf č. 8 - Zdroj inspirace k uplatnění TD dle vzdělání

Komentář: Učitelé se SŠ i VŠ čerpají ze studia, praxe, kurzů a tištěných publikací v podobné míře.



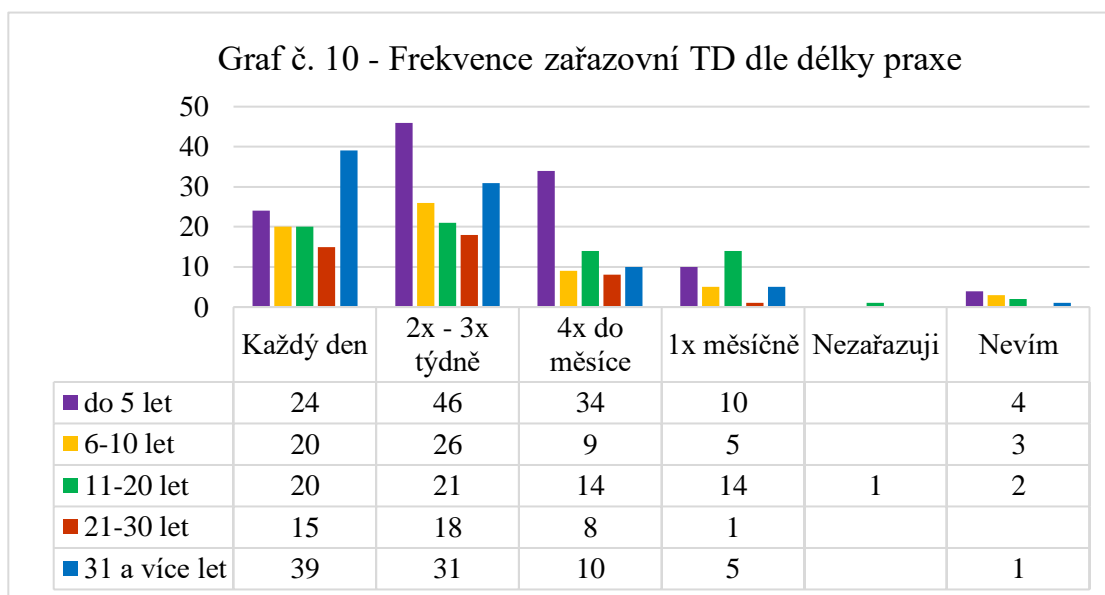
Graf č. 9 - Zdroj inspirace dle typu třídy

Komentář: Pro učitele z heterogenních tříd je největším zdrojem inspirace studium (62 %), získaná praxe (46,8 %) a kurzy (39,5 %). Z homogenních tříd 59,1 %

(97 odpovědí) čerpá z toho, co se naučili ve škole, 47,6 % (78 odpovědí) z praxe a 36 % (59 odpovědí) z kurzů.

Frekvence zařazování TD

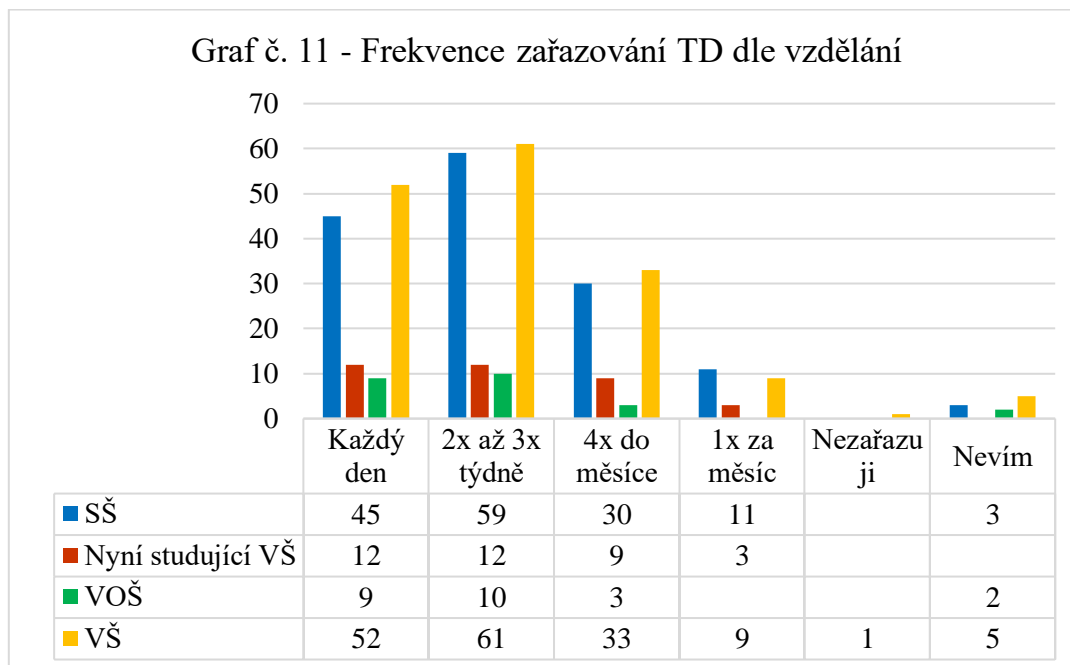
Uspokojivé zjištění je, že 32 % ji zařazuje denně (118 odpovědí) a 38,5 % dvakrát až třikrát týdně (142 odpovědí). To znamená, že učitelé v 260 případech zařazují aktivně prvky TD do vzdělávací nabídky. Minimálně 4x do měsíce zařazuje TD do vzdělávací nabídky 20,3 % učitelů (75 odpovědí) a jednou měsíčně 6,2 % učitelů (23 odpovědí). To by stálo za bližší zkoumání, zda by se opravdu potvrdilo, že učitelé využívají TD tak málo nebo si to jen neuvědomují. Deset učitelek se zdrželo názoru (2,7 %).



Graf č. 10 - Frekvence zařazování TD dle délky praxe

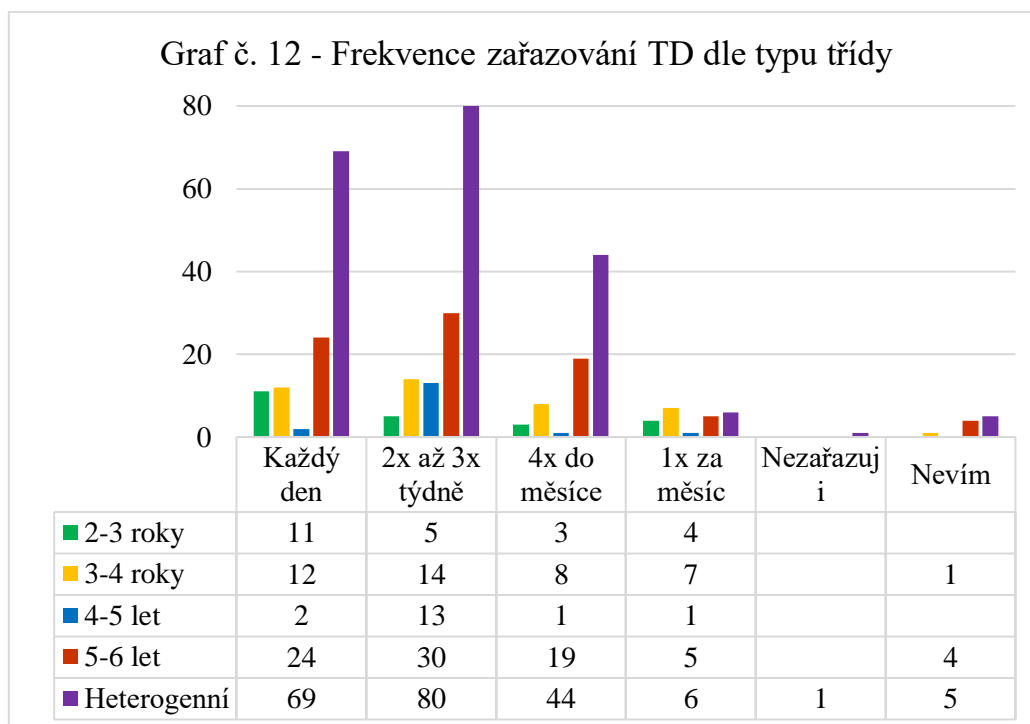
Komentář: Graf č. 10 ukazuje frekvenci zařazování prvků TD do vzdělávací nabídky vzhledem k délce pedagogické praxe respondentů. Denně ji nejvíce uplatňují učitelé s nejdelší praxí, konkrétně 45,3 % (39 z 86 odpovědí). Většina začínajících učitelů, konkrétně 39 % (46 z 118 odpovědí) ji uplatňuje 2x-3x během týdne. Můžeme říct, že pravidelně (každý den a několikrát do týdne) TD uplatňuje 59,3 % (70 odpovědí) s praxí do 5 let, 73 % (46 odpovědí) s praxí 6-10 let, 68,3 % (41 odpovědí) s praxí 11-20 let, 78,6 % (33 odpovědí) s praxí 21-30 let a 81,4 % (70 odpovědí) s praxí nad 31 let. To znamená, že TD uplatňují nejvíce učitelé s praxí 21 a více let, konkrétně denně ji

uplatňuje 42,2 % (54 z 128 odpovědí) a 38,3 % (49 z 128 odpovědí) dvakrát až třikrát do týdne.



Graf č. 11 - Frekvence zařazování TD dle vzdělání

Komentář: Každý den uplatňují TD více učitelé s VŠ, konkrétně 32,3 % (52 z 161 odpovědí) než učitelé se SŠ, konkrétně 30,4 % (45 z 148 odpovědí). Po sečtení hodnot *každý den* a *2x-3x do týdne*, získáme výsledek, že 70,3 % (104 z 148 odpovědí) se SŠ a 70,2 % (113 z 161 odpovědí) s VŠ zařazuje TD do vzdělávací nabídky pravidelně.



Graf č. 12 - Frekvence zařazování TD dle typu třídy

Komentář: Každý den se TD uplatňuje nepatrně častěji v heterogenních třídách, konkrétně v 33,7 % (69 z 205 odpovědí) než v homogenních, konkrétně v 29,9 % (49 z 164 odpovědí). Pokud sečteme odpovědi učitelů z heterogenních tříd, kteří TD praktikují každý den a několikrát do týdne, získáme výsledek 72,7 % (149 z 205 odpovědí). Když sečteme hodnoty učitelů z homogenních tříd (každý den, 2x-3x týdně), dostaneme hodnotu 67,7 % (111 z 164 odpovědí). Tento výsledek už o něčem vypovídá. Rozdíl mezi heterogenními a homogenními třídami je nyní větší. Můžeme konstatovat, že v heterogenních třídách se TD uplatňuje pravidelněji o 5 % více než v homogenních.

Metody a techniky TD

V dotazníku bylo zmíněno více metod a technik. Pro přehlednější zpracování bylo vybráno 5 nejčastěji používaných a 5 nejméně používaných. Nejdříve jsou vyjmenované jednotlivé metody a techniky s obecným výsledkem jejich používání: *simulace, učitel v roli, reflexe, improvizace, rekvizita/ loutka, horká židle, postojová škála, zvuková koláž, vnitřní hlasy a živý obraz*. Nejvíce používanou metodou TD je využití rekvizity nebo loutky. Nejméně využívanou technikou je horká židle. Níže jsou tři grafy

s komentáři – Graf č. 13, Graf č. 14 a Graf č. 15. Tyto grafy zachycují výsledky používání metod a technik TD z hlediska délky praxe, vzdělání a typu třídy.

Simulace – hra v roli

Hru v roli ve stupni simulace používá celkem 82,9 % učitelů (306 odpovědí).

Učitel v roli

Tuto metodu využívá 85,6 % učitelů (316 odpovědí).

Reflexe

Z celkového počtu respondentů uvedlo 88,3 % (326 odpovědí), že používají metodu reflexe (zpětné vazby).

Improvizace

Téměř většina dotazovaných učitelů improvizuje, konkrétně 90,5 % (334 odpovědí).

Rekvizita, loutka

Naprostá většina učitelů pracuje v MŠ s rekvizitou nebo loutkou, konkrétně 93,2 % (344 odpovědí).

Horká židle

Horká židle je nejméně používaná technika, konkrétně ji uplatňuje 89 učitelů z 369, tj. 24,1 %. Tuto techniku nepoužívá 280 učitelů (75,9 %).

Postojová škála

Postojová škála nebo osa je další málo využívanou technikou v prostředí mateřské školy. Celkem ji praktikuje 25,7 % z 369 učitelů (95 odpovědí). Znamená to, že 274 učitelů tuto techniku buď nezná, nebo nepoužívá (74,3 %).

Zvuková koláž

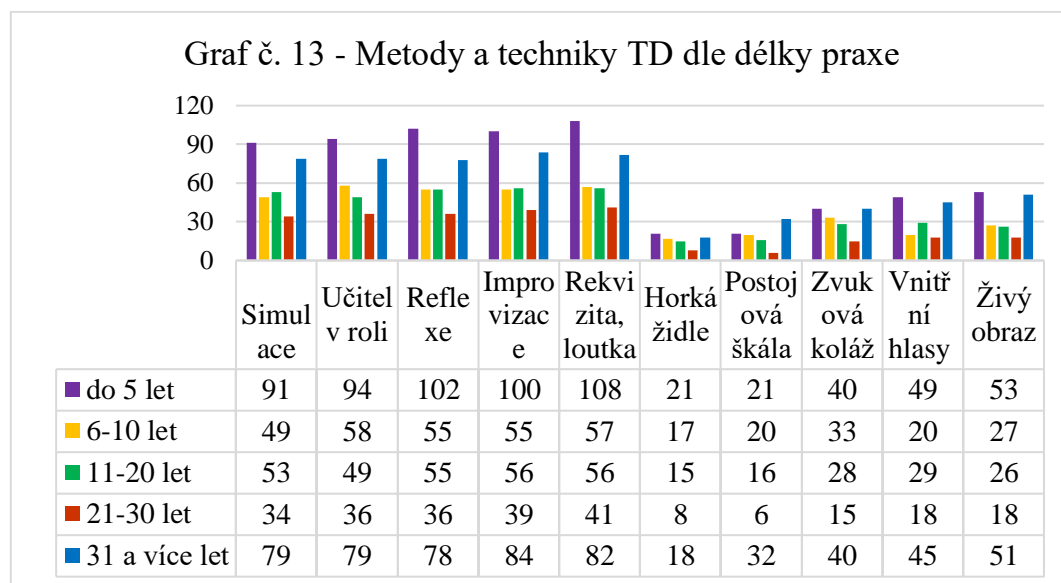
Z celkového počtu 369 respondentů tuto techniku používá 156 učitelů (42,3 %).

Vnitřní hlasy

Tato technika patří mezi méně populárními, z 369 ji používá méně než polovina, konkrétně 161 (43,6 %).

Živý obraz

Méně, než polovina z celkového počtu dotazovaných respondentů používá techniku živý obraz, konkrétně 47,4 % (175 odpovědí).



Graf č. 13 - Metody a techniky TD dle délky praxe

Komentář:

Simulace z hlediska délky praxe: 77,1 % (91 z 118 učitelů) s praxí do 5 let, 77,8 % (49 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 88,3 % (53 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 81 % (34 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 91,9 % (79 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let.

Učitel v roli z hlediska délky praxe: s praxí do 5 let je 79,7 % (94 z 118 odpovědí), učitelů s praxí 6-10 let je 92,1 % (58 z 63 odpovědí), učitelů s praxí 11-20 let je 81,7 % (49 z 60 odpovědí), učitelů s praxí 21-30 let je 85,7 % (36 z 42 odpovědí) a učitelů s praxí 31 a více let je 91,9 % (79 z 86 odpovědí). Nejvíce se do role vžívají učitelé s praxí 6-10 let a s praxí nad 31 let. Délka praxe má nepatrný vliv na používání této metody.

Reflexe z hlediska délky praxe: Většina začínajících učitelů, konkrétně 86,4 % (102 z 118 odpovědí) reflexi používá. Dále 87,3 % (55 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 91,7 % (55 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 85,7 % (36 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 90,7 % (78 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let. Zde se nabízí otázka, zda z učitelé pracují v MŠ s programem Začít spolu, jelikož jeho součástí je i pravidelný hodnotící kruh, který učí

například děti reflektovat své schopnosti nebo činnosti. Také je možnost, že učitelé, kteří označili, že tuto metodu neuplatňují, dělají s dětmi průběžnou reflexi jiným nepřímým způsobem a vycházejí například z jejich reakcí, řeči těla anebo slovní odpovědi.

Improvizace z hlediska délky praxe: Tuto metodu TD používá 84,7 % (100 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 87,3 % (55 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 93,3 % (56 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 92,9 % (39 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 97,7 % (84 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let. Všichni učitelé hojně improvizují bez ohledu na délku praxe.

Rekvizita, loutka z hlediska délky praxe: ji používá: 91,5 % (108 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 90,5 % (57 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 93,3 % (56 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 97,6 % (41 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 95,3 % (82 z 86 odpovědí) s praxí více než 31 let.

Horká židle z hlediska délky praxe: 17,8 % (21 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 27 % (17 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 25 % (15 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 19 % (8 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 21 % (18 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let. Průměrně čtvrtina učitelů z každé kategorie používá tuto techniku

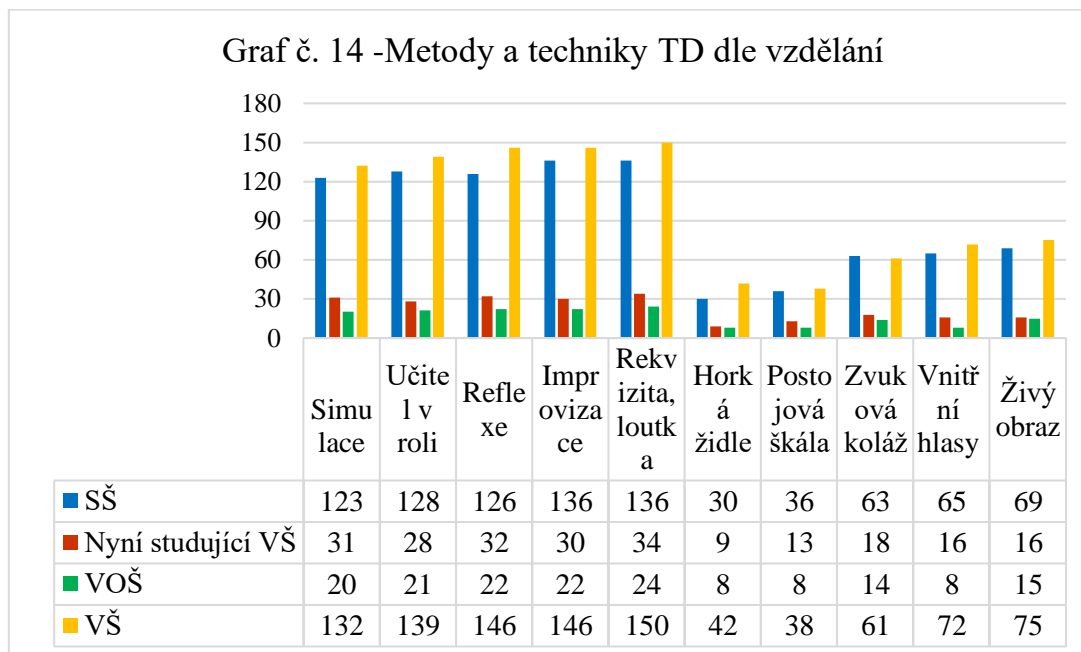
Postojová škála z hlediska délky praxe: 17,8 % (21 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 31,7 % (20 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 26,7 % (16 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 14,3 % (6 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let, 37 % (32 z 86 odpovědí) s praxí 31 a více let. To znamená, že učitelé s nejdélsí praxí ji používají více než začínající učitelé.

Zvuková koláž z hlediska délky praxe: 34 % (40 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 52,4 % (33 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 46,7 % (28 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 35,7 % (15 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 46,5 % (40 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let. Začínající učitelé ji používají nejméně.

Vnitřní hlasy z hlediska délky praxe: 42 % (49 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 31,7 % (20 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 48,3 % (29 z 60 odpovědí) s praxí 11-20 let, 42,9 % (18 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 52,3 % (45 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let. Nejvíce tuto techniku používají učitelé s praxí nad 31 let.

Živý obraz z hlediska délky praxe: jej používá: 44,9 % (53 z 118 odpovědí) s praxí do 5 let, 42,9 % (27 z 63 odpovědí) s praxí 6-10 let, 43,3 % (26 z 60 odpovědí) s praxí 11-

20 let, 42,9 % (18 z 42 odpovědí) s praxí 21-30 let a 59,3 % (51 z 86 odpovědí) s praxí nad 31 let.



Graf č. 14 - Metody a techniky TD dle vzdělání

Komentář:

Simulace z hlediska vzdělání: Se SŠ ji používá 83,1 % (123 z 148 odpovědí) a 82 % s VŠ (132 z 161 odpovědí). Vzdělání má zřejmě pozitivní vliv, jelikož většina z učitelů se SŠ i VŠ ji používá.

Učitel v roli z hlediska vzdělání: Se SŠ ji používá 86,5 % (128 z 148 odpovědí) a 86,3 % s VŠ (139 z 161 odpovědí). Učitelé se SŠ i VŠ používají podobně tuto metodu. Vliv vzdělání je pozitivní.

Reflexe z hlediska vzdělání: Učitelů, kteří reflexi používají mají v 85,1 % (126 z 148 odpovědí) středoškolské vzdělání a v 90,7 % (146 z 161 odpovědí) vysokoškolské vzdělání. To znamená, že vzdělání má kladný účinek na používání této metody a učitelé s VŠ ji používají o 5,6 % více.

Improvizace z hlediska vzdělání: Se SŠ ji používá 91,9 % (136 z 148 odpovědí) a 90,7 % (146 z 161 odpovědí) s VŠ. Vzdělání má pozitivní vliv v obou případech, učitelé ji využívají často bez ohledu na vzdělání.

Rekvizita, loutka z hlediska vzdělání: ji používá: 91,9 % (136 z 148 odpovědí) se SŠ a 93,2 % (150 z 161 odpovědí) s VŠ. Tato technika je oblíbená u všech učitelů bez ohledu na délku praxe či vzdělání.

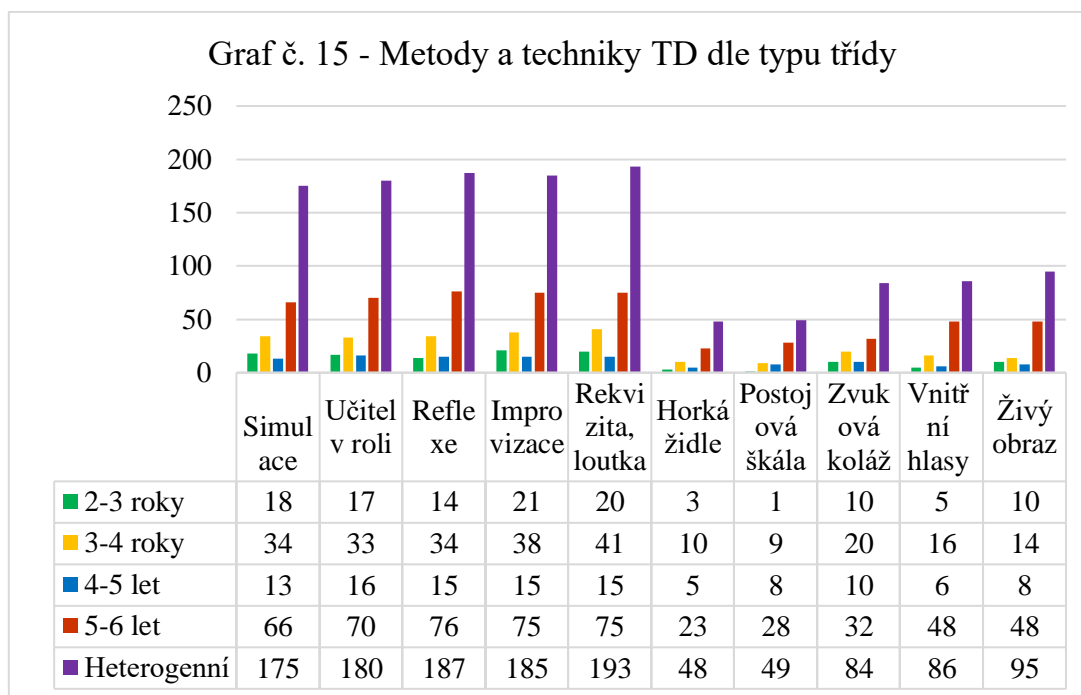
Horká židle z hlediska vzdělání: 20,3 % (30 z 148 odpovědí) se SŠ a 26 % (42 z 161 odpovědí) s VŠ. Učitelé s VŠ ji používají více o 5,7 %.

Postojová škála z hlediska vzdělání: 24,3 % (36 z 148 odpovědí) se SŠ a 24 % (38 z 161 odpovědí) s VŠ (10,3 %). Vzdělání má nedostačující vliv na znalost a uplatňování této techniky.

Zvuková koláž z hlediska vzdělání: 43 % (63 z 148 odpovědí) se SŠ a 37,9 % (61 z 161 odpovědí) s VŠ. Středoškolsky vzdělaní učitelé používají tuto techniku o 5,1 % více než vysokoškolsky vzdělaní učitelé.

Vnitřní hlasy z hlediska vzdělání: 44 % (65 z 148 odpovědí) se SŠ a 44,7 % (72 z 161 odpovědí) s VŠ. Zde se nabízí otázka, zda zbylá většina učitelů tuto techniku nezná nebo ji nerada používá.

Živý obraz z hlediska vzdělání: 18,7 % (69 odpovědí) se SŠ, 4,3 % (16 odpovědí) v současnosti studující VŠ, 4,1 % (15 odpovědí) s VOŠ a 20,3 % (75 odpovědí) s VŠ. Vliv vzdělání je dobrý, ale mohl by být větší.



Graf č. 15 - Metody a techniky TD dle typu třídy

Komentář:

Simulace z hlediska typu třídy: V heterogenních třídách ji používá 85,4 % (175 z 205 odpovědí). V homogenních třídách ji používá 79,9 % (131 z 164 odpovědí), z nichž ji nejvíce uplatňují učitelé, kteří pracují s nejstarší věkovou skupinou 5-6 let, konkrétně 40,2 % (66 z 164 odpovědí). V heterogenních třídách hru v roli, v 1. stupni simulace, používá o 5,5 % více než v homogenních. Tento rozdíl není natolik zásadní, abychom mohli konstatovat, že se v heterogenních třídách používá výrazně častěji.

Učitel v roli z hlediska typu třídy: V homogenních třídách ji používá 82,9 % učitelů (136 z 164 odpovědí) a v heterogenních 87,8 % (180 z 205 odpovědí). V homogenních třídách se zvyšuje s věkem dětí i četnost používání této metody. V heterogenních třídách se používá tato metoda o 5,5 % více.

Reflexe z hlediska typu třídy: V heterogenních třídách se používá v 91,2 % (187 z 205 odpovědí) a v homogenních v 84,8 % (139 z 164 odpovědí). V heterogenních třídách ji učitelé používají o 6,4 % více.

Improvizace z hlediska typu třídy: V homogenních třídách improvizuje 90,9 % (149 z 164 odpovědí) a v heterogenních třídách improvizuje 90,2 % (185 z 205 odpovědí). Typ třídy má v obou případech dobrý vliv, většina učitelů improvizuje.

Rekvizita, loutka z hlediska typu třídy: 94,1 % (193 z 205 odpovědí) v heterogenních třídách, 92,1 % (151 z 164 odpovědí) v homogenních třídách. To je rozdíl 2 %.

Horká židle z hlediska typu třídy: 23,4 % (48 z 205 odpovědí) heterogenní tříd a 25 % (41 z 164 odpovědí) homogenních tříd. V homogenních třídách se využívá o 1,6 % více, a to převážně u dětí ve věku 5-6 let.

Postojová škála z hlediska typu třídy: 23,9 % (49 z 205 odpovědí) v heterogenních třídách, 28 % (46 z 164 odpovědí) v homogenních třídách. V homogenních třídách se používá o 4,1 % více.

Zvuková koláž z hlediska typu třídy: 41 % (84 z 205 odpovědí) v heterogenních třídách a 43,9 % (72 z 164 odpovědí) v homogenních třídách. V homogenních třídách se tato zvuková koláž používá o 2,9 % více.

Vnitřní hlasy z hlediska typu třídy: 42 % (86 z 205 odpovědí) v heterogenních třídách, 45,7 % (75 z 164 odpovědí) v homogenních třídách. V homogenních třídách se používá o 3,7 % více.

Živý obraz z hlediska typu třídy: 46,3 % (95 z 205 odpovědí) v heterogenních třídách a 48,8 % (80 z 164 odpovědí) v homogenních třídách. V homogenních třídách se používá o 2,5 % více.

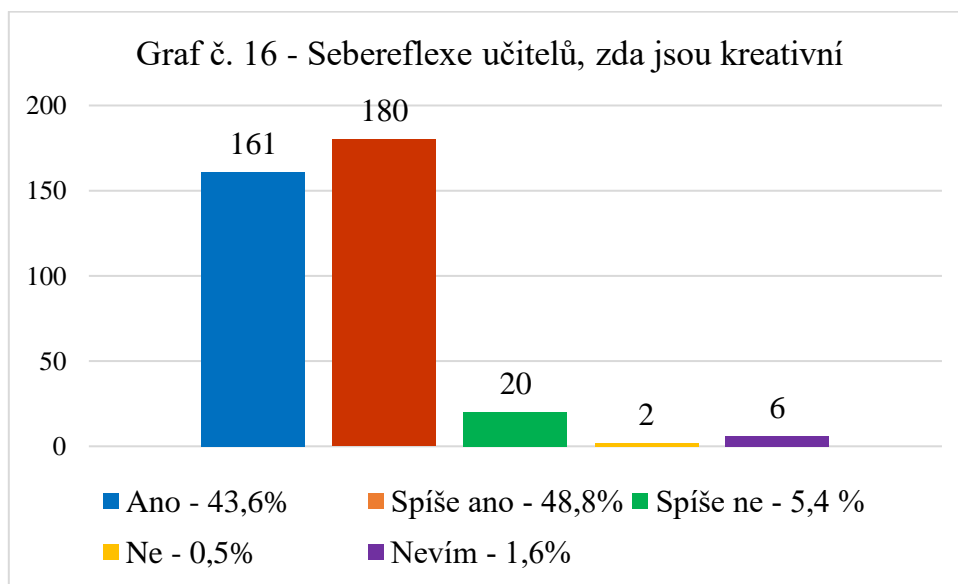
4.1.3 Třetí blok – Stereotypní předsudky vůči kreativitě

Třetí blok zjišťuje vliv podmínek na postoje učitelů k tvořivosti. Postupně vyhodnocuje odpovědi na tyto otázky:

- Považujete se za kreativního člověka?
- Slyšeli jste někdy o teorii mnohočetné inteligence (Howard Gardner - 8 druhů inteligence)?
- Myslíte si, že lze změřit úroveň tvořivosti?
- Souhlasíte s tvrzením, že tvořivost se týká pouze uměleckého vyjádření?
- Souhlasíte s tvrzením, že pouze malá část populace je kreativní?
- Souhlasíte s tvrzením, že kreativitu nelze naučit?

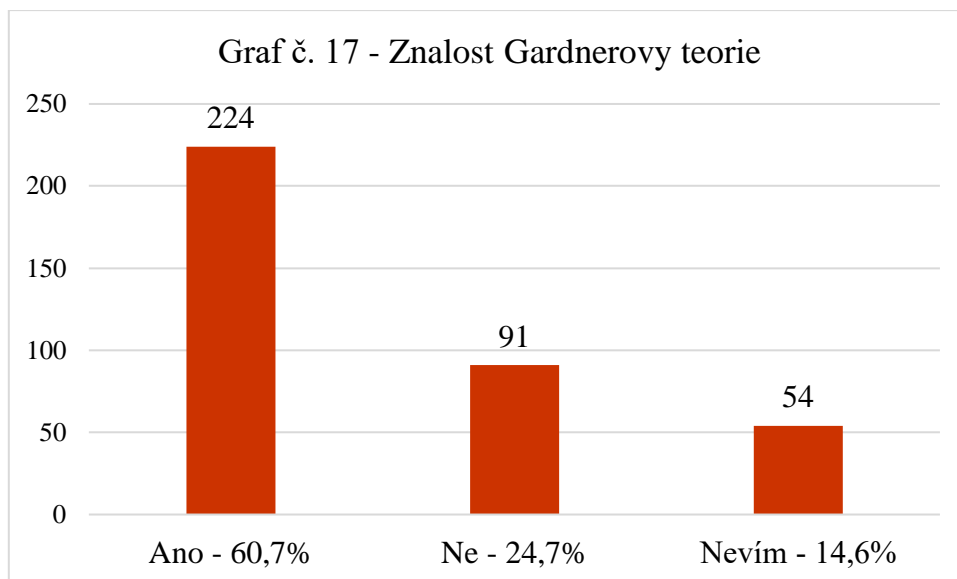
Sebereflexe učitelů, zda jsou kreativní

Na tuto otázku odpovědělo 161 učitelů ano a 180 spíše ano, to znamená, že většina (92,4 %) učitelů se hodnotí jako kreativní. Dva učitelé se středoškolským vzděláním se nepovažují za kreativního člověka, jeden ve věkovém rozmezí 18-25 let a druhý ve věku 51 a více let. Dalších 20 učitelů se označilo za spíše netvořivé, konkrétně 8 se SŠ a 12 s VŠ. Tato otázka nabízí prostor pro další zkoumání sebereflexe učitelů, co je vedlo k takovému hodnocení a proč. Je dobré zjištění, že 341 respondentů z 369 se vnímá jako kreativní.



Graf č. 16 - Sebereflexe učitelů, zda jsou kreativní

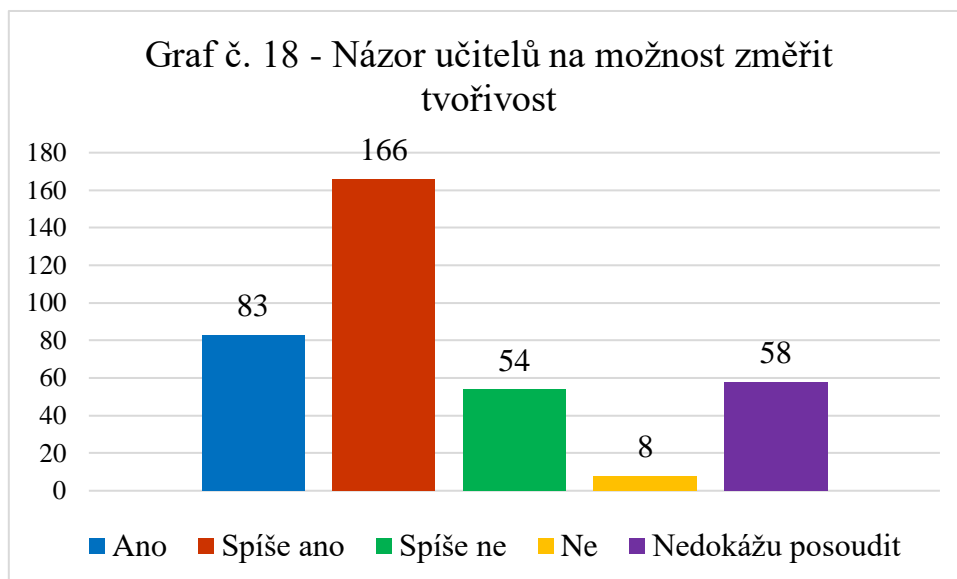
Znalost Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí



Graf č. 17 - Znalost Gardnerovy teorie

Komentář: Většina učitelů o této teorii slyšela, konkrétně 60,7 % (224 odpovědí). O teorii neslyšelo 24,7 % (91 odpovědí) a možnost nevím zvolilo 14,6 % (54 odpovědí). Tento výsledek shledávám jako pozitivní u většiny učitelů, ale u zbývajících to vnímám jako příležitost ke zlepšení. Znalosti Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence přikládám váhu z hlediska komplexního rozvoje dítěte v mateřské škole. Pokud tuto teorii učitelé znají, mohou volit různorodé činnosti tak, aby rozvíjeli potenciál všech dětí, a tak i jejich tvořivé myšlení. V příloze 11 je graf č. 4 - Znalost Gardnerovy teorie dle typu třídy.

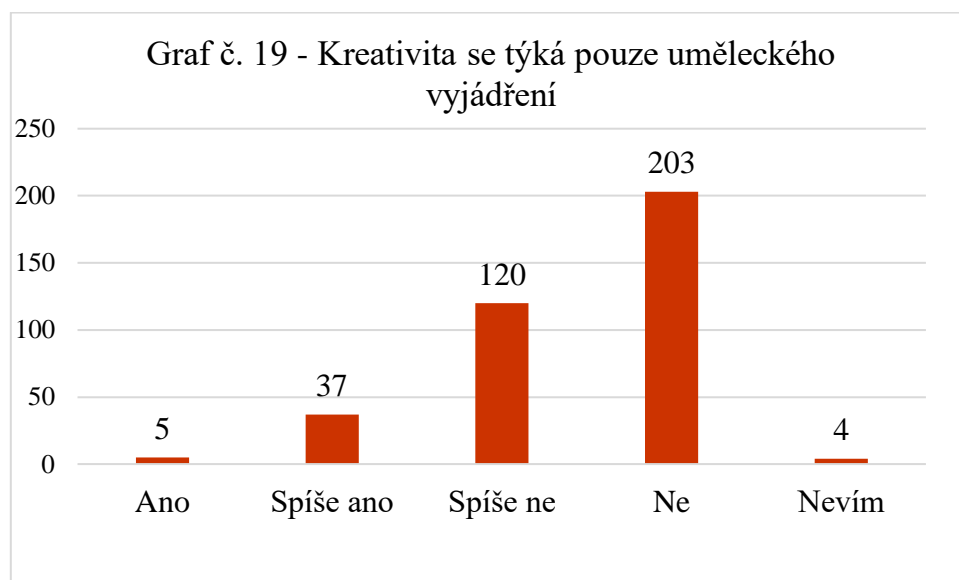
Názor učitelů na měření tvořivosti



Graf č. 18 - Názor učitelů na možnost změřit tvořivost

Komentář: Většina učitelů, konkrétně 45 % (166 odpovědí) se přiklání k tomu, že tvořivost lze spíše změřit. Rozhodně si to myslí 22,5 % (83 odpovědí). Spíše si to nemyslí 14,6 % (54 odpovědí) a 2,2 % (8 odpovědí) si to rozhodně nemyslí. Zarážející je, že 15,7 % (58 odpovědí) je nerozhodných a nedokážou to posoudit, což svědčí o příležitosti ke zlepšení v jejich informovanosti a zájmu o problematiku tvořivosti. (Příloha 12 - Graf č. 5 Dle typu třídy: Myslíte si, že lze změřit tvořivost?)

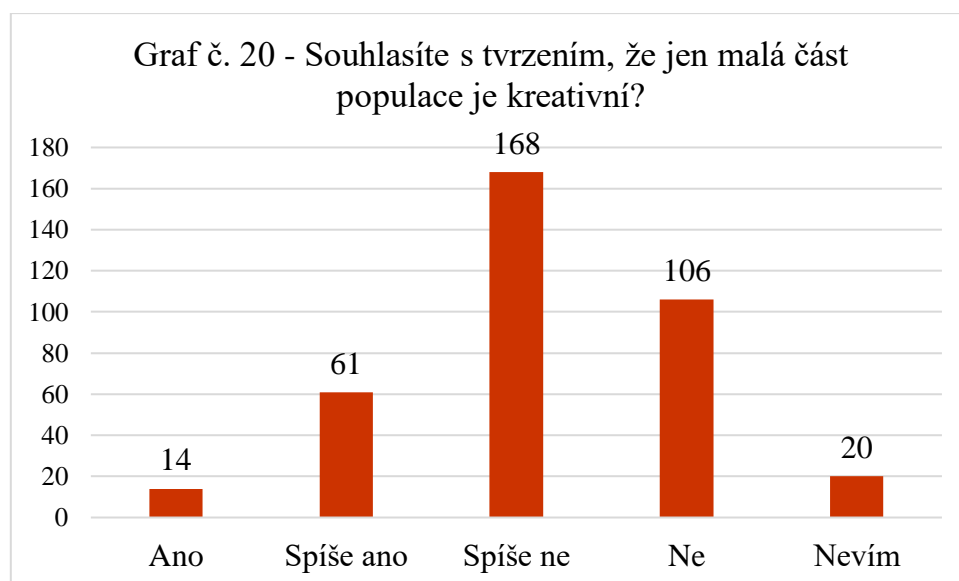
Postoj k tvrzení, že kreativita se týká pouze uměleckého vyjádření



Graf č. 19 - Kreativita se týká pouze uměleckého vyjádření

Komentář: Většina učitelů s tímto mýtem o kreativě nesouhlasí, konkrétně 87,5 % (323 odpovědí). S tvrzením, že kreativita se týká pouze uměleckého vyjádření souhlasilo 11,4 % (42 odpovědí).

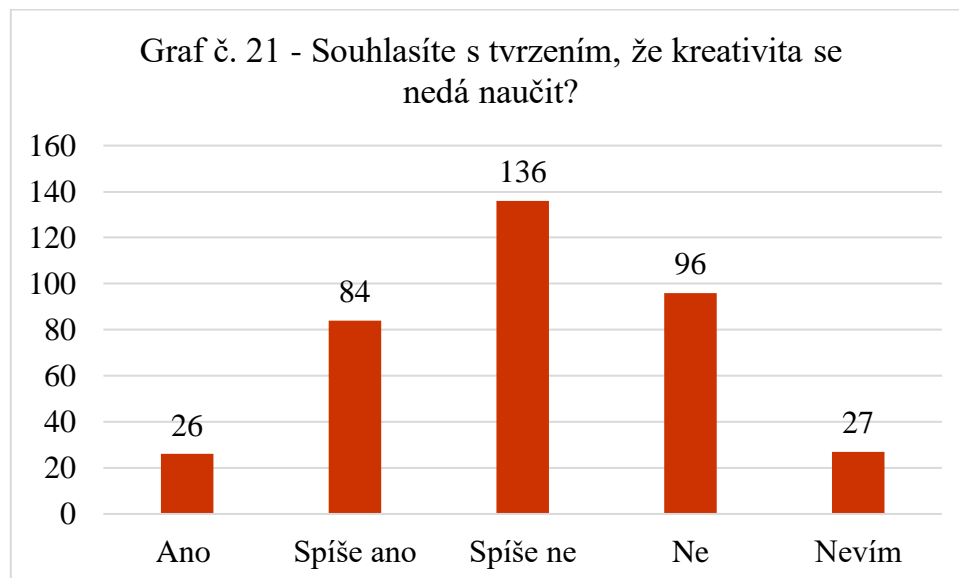
Postoj učitelů k tvrzení, že pouze malá část populace je kreativní



Graf č. 20 - Souhlasíte s tvrzením, že jen malá část populace je kreativní?

Komentář: Většina učitelů vyvrací tento mýtus o kreativitě, konkrétně 74,3 % (274 odpovědí). S tvrzením souhlasilo 20,3 % (75 učitelů).

Postoj učitelů k tvrzení, že kreativita nelze naučit



Graf č. 21 - Souhlasíte s tvrzením, že kreativita se nedá naučit?

Komentář: Celkem 29,8 % (110 odpovědí) si myslí, že tvořivost se nedá naučit. Oceňuji, že více než polovina učitelů, konkrétně 62,9 % (232 odpovědí) věří, že kreativitu můžeme rozvíjet a učit se jí. Tato otázka nabízí další podněty k řešení, proč s tímto tvrzením někteří respondenti souhlasili a nebo se nedokázali jasně vyjádřit (7,3 %).

4.2 Druhá etapa – Torranceho test figurálního myšlení

Následující kapitola charakterizuje výsledky Torranceho testu figurálního myšlení ve skupině A, kde učitel s dětmi uplatňuje tvořivou dramaturgii a ve skupině B, kde ji neuplatňuje. Nástrojem pro měření tvořivosti byl TTCT, který sledoval hodnoty fluence (F), flexibility (Fx), originality (O) a elaborace (E).



Obrázek č. 5 - Druhá etapa výzkumného šetření

Charakteristika skupiny A

DÍTĚ	VĚK	POHLAVÍ
A1	5,7	dívka
A2	5,9	chlapec
A3	5,9	dívka
A4	5,6	dívka
A5	5,5	dívka

Tabulka č. 2 - Charakteristika skupiny A

Charakteristika skupiny B

DÍTĚ	VĚK	POHLAVÍ
B1	6,2	dívka
B2	5,9	dívka
B3	5,4	dívka
B4	4,6	chlapec
B5	5,5	dívka

Tabulka č. 3 - Charakteristika skupiny B

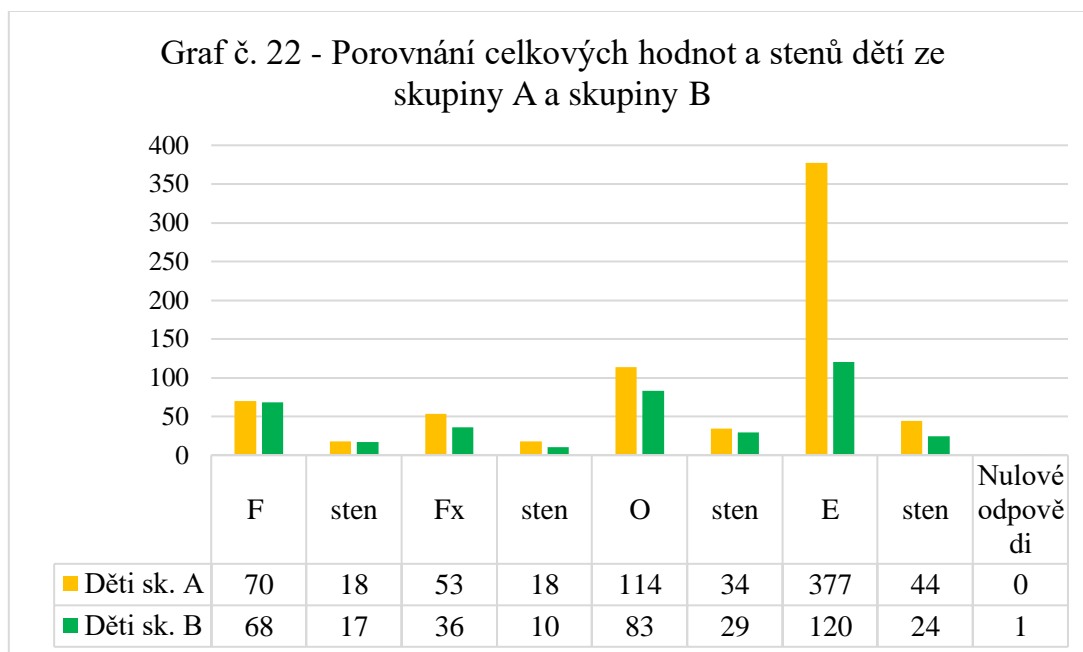
Výsledky druhé etapy – Porovnání skupiny A a skupiny B

Graf č. 22 zachycuje porovnání celkových hodnot a stenů F, Fx, O a E. Je na něm vidět, že skupina A má vyšší hodnoty originality a elaborace. Fluence je téměř stejná. Flexibilita o něco větší ve sk. A. Graf č. 23 zachycuje porovnání učitelky ze sk. A a učitelky ze sk. B. Nejmenší rozdíl je mezi fluencí a flexibilitou. Jinak učitelka ze sk. A má vyšší hodnoty ve všech oblastech, nejvíce v originalitě a elaboraci. Pro bližší představu o výsledcích jednotlivých dětí jsou v příloze 17 jsou grafy č.7 a č. 8. V příloze 14 a 15 jsou ukázky testů dětí z obou skupin.

Děti ze skupiny A vykazovaly celkové skóre ve fluenci mezi 12 až 16 body, ve flexibilitě 7 až 15 body, v originalitě od 15 do 40 bodů a v elaboraci od 45 do 166. Jejich steny byly za fluenci 3-4, za flexibilitu 2-6, za originalitu 5-10 a za elaboraci 8-10. Tyto výsledky prokazují, že fluence a flexibilita se u těchto dětí pohybují v průměru. Děti, které získaly stenové ohodnocení 10 za originalitu a elaboraci jsou v těchto oblastech velmi dobré, jelikož ve stenové stupinici TTCT je 10 nejvyšší ohodnocení. Za originalitu 10 stenů znamená skóre 31+ a za elaboraci 65+.

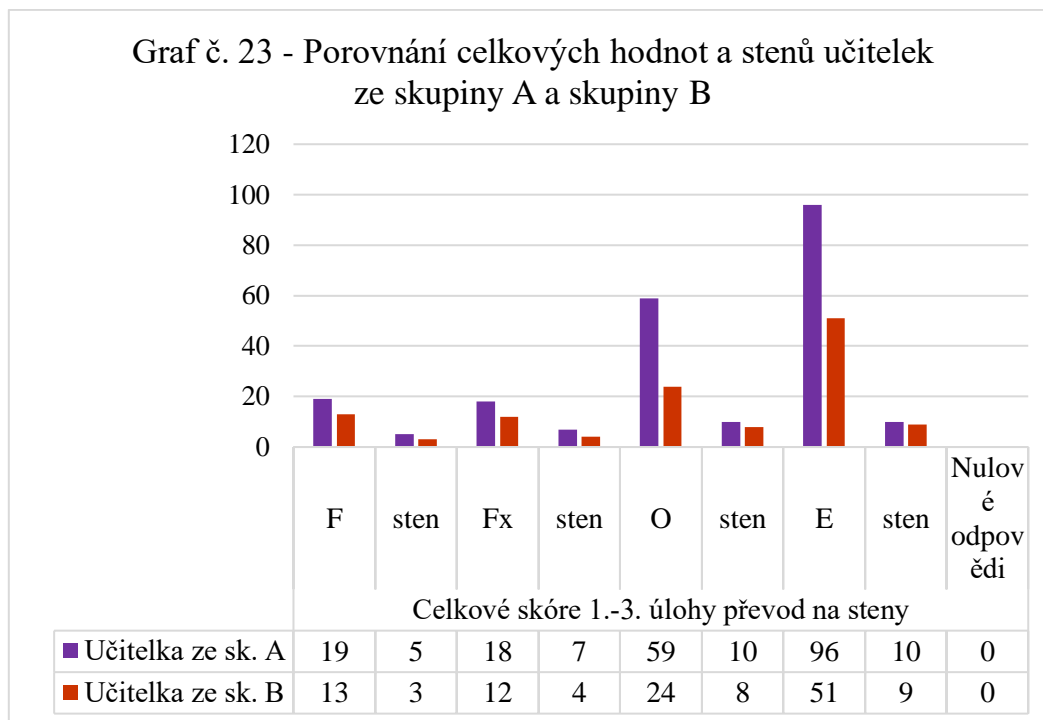
Děti ze skupiny B vykazovaly celkové skóre ve fluenci mezi 10 až 22 body, flexibilitě 4-11 body, originalitě 13-27 body a elaboraci 9-40 body. Jejich steny se pohybovaly za fluenci mezi 2-6, flexibilitu 1-4, originalitu 4-9 a elaboraci 2-7. Děti ze skupiny B mají průměrné výsledky z oblasti fluence, flexibility a elaborace. Dobře dopadly v oblasti originality. Učitelka ze skupiny A měla tyto celkové hodnoty a steny: F=19 (5 sten),

F_x=18 (7 sten), O=59 (10 sten), E=96 (10 sten). Učitelka ze skupiny B měla tyto celkové hodnoty a steny: F=13 (3 sten), F_x=12 (4 sten), O=24 (8 sten), E=51 (9 sten). Učitelka ze skupiny A se prokázala jako více tvořivá.



Graf č. 22 - Porovnání celkových hodnot a stenů dětí ze skupiny A a skupiny B

Komentář: Obě skupiny se projeví téměř stejně v oblasti fluence. Skupina A je ve všech ostatních oblastech rozvinutější.



Graf č. 23 - Porovnání celkových hodnot a stenů učitelek ze skupiny A a skupiny B

Komentář: Na tomto grafu č. 23 vidíme součet celkových hodnot F, Fx, O a E a jejich stenů. Učitelka ze skupiny A vykazuje vyšší úroveň tvořivosti ve všech oblastech, především v originalitě a elaboraci.

5 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse

Následující kapitola rekapituluje výsledky šetření a odpovídá na výzkumné otázky. Cílem bylo zjistit zájem učitelů o tvořivou dramaturgii a změřit úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek. Výzkumným vzorkem č. 1 se stalo 369 učitelů mateřských škol. Dotazník byl rozdělen do třech bloků. První blok charakterizuje podmínky – délku praxe, vzdělání a typ třídy, ve které učitel pracuje. Z hlediska délky dosažené praxe nejpočetnější skupinu tvoří začínající učitelé, tzn. s praxí do 5 let, konkrétně 32 %, a učitelé s dlouholetou praxí, tzn. s praxí nad 31 let, konkrétně 23,3 %. Polovina respondentů získala středoškolské vzdělání, konkrétně 40,1 %, a druhá vysokoškolské, konkrétně 43,6 %. Malá část respondentů získala vyšší odborné nebo v současnosti studuje vysokou školu. Potěšující zjištění je, že se stále více rozšiřuje trend heterogenních tříd, což potvrzuje 55,6 % učitelů. Výzkumným vzorkem č. 2 byly dvě skupiny dětí s jejich učitelkami. V příloze 18 se nachází tabulky popisující četnost uplatňování metod a technik TD dle délky praxe, vzdělání a typu třídy a frekvenci uplatňování TD dle délky praxe.

Výzkumná otázka č. 1: Jaký mají vliv vzdělání a délka praxe na uplatňování tvořivé dramaturgii v předškolní edukaci?

Zajímalo mě, jestli se projeví rozdíl v uplatňování tvořivé dramaturgii z hlediska délky praxe a vzdělání. Druhý blok výsledků mi poskytl informace o tom, jaký mají učitelé postoj k TD, z čeho čerpají inspiraci k TD, jak často ji uplatňují a které metody a techniky používají.

Potěšující zjištění je, že naprostá většina učitelů má kladný vztah k TD. Učitelé s délkou praxe 21 a více let mají k TD pozitivnější vztah o 2,8 % než začínající učitelé, kteří pracují v MŠ od jednoho roku do pěti let. Středoškolsky vzdělaní učitelé mají nepatrně více pozitivní vztah k TD, konkrétně o 1,6 %. Převládající pozitivní postoj k tvořivé dramaturgii dokazuje také v diplomové práci Konvalinková (2018), Volfové (2019) a Fronková (2020).

Učitelé uvedli, že se nejvíce o TD dozvěděli v rámci svého studia a během získávání praktických zkušeností v MŠ. Začínající učitelé čerpají inspiraci nejvíce z toho, co se naučili ve škole. Učitelé s dlouholetou praxí se o TD nejvíce dozvěděli díky absolvování kurzů a své praxi. Vzdělání má dobrý vliv, jelikož většina středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaných učitelů čerpá ze studia.

Celkově z výsledků vyplývá, že 70,5 % učitelů pracuje aktivně s prvky tvořivé dramatiky. Učitelé s praxí nad 31 let ji používají denně o 25 % více než začínající učitelé. Začínající učitelé ji používají 2x-3x týdně o 3 % více než učitelé s praxí nad 31 let. Pravidelně uplatňují TD nejvíce učitelé s praxí nad 21 let. S přibývajícím zkušenostmi roste sebedůvěra a informovanost učitelů ke zkoušení různých metod a technik TD. Toto zjištění je podnětem pro uvádějící učitele nebo střední a vysoké školy, aby začínající učitelé vstupovali do praxe více kompetentní ve znalosti TD.

Obecně odpovědělo 93,2 % učitelů, že pracují s rekvizitou nebo loutkou v rámci TD a 90,5 % využívá improvizaci, 85,6 % se jako učitel vžívá do role a 82,9 % uplatňuje hru v roli v prvním stupni náročnosti – simulaci. Nejméně využívanými nástroji technikami jsou horká židle a postojová škála. Výsledky potvrzují, že učitelé s praxí 21 a více let používají metody a techniky TD ve větší míře než začínající učitelé. Například začínající učitelé se nejméně vžívají do role z pozice učitele a nejméně improvizují, což je škoda, protože: „*V mateřské škole k nejvyužívanějším metodám patří boční vedení, narativní pantomima, simultánní pohyb a pantomima, předčítání, vyprávění, hra v roli a samozřejmě řada pohybových aktivit— hry s pravidly, pantomimické hry, vedená improvizace. U předškolních dětí výborně funguje učitel v roli— jak v činoherním podání, tak i při hře s loutkou či zástupným předmětem.*“ (Míčková, 2016, s. 5) Fronková (2020) potvrzuje, že 85,42 % učitelů zapojuje děti do reflexe na konci činnosti.

Používání metod a technik z hlediska vzdělání je velmi podobné jak u SŠ, tak i u VŠ. Největší rozdíl se projevil u zvukové koláže a reflexe. Techniku zvukové koláže používají středoškolsky vzdělaní učitelé o 5,1 % více a reflexi používají vysokoškolsky vzdělaní učitelé o 5,6 % více. Metody tvořivé dramatiky se dotýkají různých způsobů práce s dětmi, takže je pak možné začít od snazších metod a se získávajícími zkušenostmi se pustit do aktivit náročnějších. „*První nezbytností je skutečný, silný zájem o děti, bez ohledu na jejich schopnosti, míru talentu či nadání. Druhou podmínkou jsou odborné vědomosti a znalosti a zároveň dostatek praktických zkušeností. Další důležitou podmínkou je míra citlivosti a empatie ve vztahu k dětem, která umožní zvolit takový přístup k věci, který je pro každé dítě nejvhodnější.*“ (Novotná, 2010, s. 22)

Výzkumná otázka č. 1 byla zodpovězena. Vzdělání i délka praxe má pozitivní vliv na používání TD. Největším kritériem, zda ji učitel uplatňuje nebo ne zůstává osobnost

učitele, jeho individuální schopnosti a motivace. Je potřeba dodávat sebejistotu začínajícím učitelům k uplatňování tvořivé dramatiky, podporovat jejich seberozvoj a vzdělávání. Důležité je uvědomit si, že tvořivá dramatika nesouvisí pouze s divadelními prvky, ale především s rozvojem osobnostním, sociálním a rozvojem k tvořivosti dětí.

Výzkumná otázka č. 2: Uplatňuje se tvořivá dramatika více v heterogenních nebo homogenních třídách?

Z celkového vzorku 369 respondentů pracuje 55,6 % (205 učitelů) v heterogenních třídách a zbylých 44,4 % (164 učitelů) v homogenních. V homogenních třídách jsou dětské třídy uspořádány dle věku a většina učitelů pracuje převážně s nejstarší věkovou skupinou 5-6 let.

Učitelé z homogenních tříd mají pozitivnější vztah k TD o 1,4 %. Učitelé z heterogenních tříd mají o 1,1 % spíše negativní vztah. Důležité je, že pozitivní postoj k TD mají obě skupiny učitelů.

V heterogenních třídách čerpají inspiraci učitelé o 2,9 % více ze studia, o 4,2 % více z publikací, o 3,5 % více z kurzů než v homogenních. Učitelé z homogenních tříd čerpají inspiraci z internetu o 0,1 % více.

Učitelé v heterogenních třídách uplatňují TD denně o 3,8 % více než učitelé v homogenních. Když přepočteme součet hodnot z odpovědí *každý den* a *2x-3x denně*, tak získáme výsledek, že v heterogenních třídách se TD uplatňuje pravidelně o 5 % více než v homogenních. Učitelé z homogenních tříd zařazují TD jednou za měsíc o 7,5 % více než z heterogenních.

Učitelé v heterogenních třídách více uplatňují známější a populárnější metody a techniky. Například reflexi o 6,4 %, simulaci a učitele v roli o 5,5 % více a rekvizitu nebo loutku o 2 % častěji. Učitelé v homogenních třídách více uplatňují méně známé a neoblíbené metody a techniky. Například postojovou škálu o 4,1 %, vnitřní hlasy o 3,7 %, zvukovou koláž o 2,9 %, živý obraz o 2,5 % a horkou židli o 1,6 % častěji než v heterogenních třídách. Fronková (2020) potvrzuje, že techniku horké křeslo/ židle nevyužívá až 72 % učitelů.

Tyto procentuální rozdíly z mého výzkumu jsou velmi malé na to, abychom mohli rozhodnout o převažujícím vlivu typu třídy. Nelze jednoznačně na tuto výzkumnou

otázku odpovědět. V homogenních třídách vyšlo, že se TD uplatňuje převážně u předškolních dětí ve věku 5-6 let. V heterogenních třídách jsou děti převážně od 3 do 6 let, je tedy přirozené, že se s TD seznamují nejmenší děti zároveň s nejstaršími.

Výzkumná otázka č. 3: Mají učitelé mateřských škol stereotypní předsudky vůči kreativitě?

Většina učitelů se považuje za kreativní, konkrétně 92,4 %. O teorii mnohočetné inteligence slyšela více než polovina učitelů, konkrétně 60,7 %. Znalosti Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence přikládám váhu z hlediska komplexního rozvoje dítěte v mateřské škole. Pokud tuto teorii učitelé znají, mohou volit různorodé činnosti tak, aby rozvíjeli potenciál všech dětí, a tak i jejich tvořivé myšlení.

Téměř polovina učitelů se přiklání k tomu, že úroveň tvořivosti je možné změřit, konkrétně 45 %. Většina učitelů, konkrétně 87,5 %, nesouhlasí s výrokem, že tvořivost se týká pouze uměleckého vyjádření, a tak vyvracejí tento mýtus o kreativitě. Většina učitelů, konkrétně 74,3 %, nesouhlasí s tím, že by byla jen malá část populace kreativní.

Zarážející zjištění je, že 29,8 % učitelů souhlasila s tím, že kreativita se nedá naučit a 7,3 % to nedokáže posoudit. Příznivé je, že 62,9 % učitelů věří, že kreativita se může naučit a rozvíjet. Tento výsledek ukazuje, že se mezi učiteli stále ještě vyskytuje stereotypní předsudek vůči kreativitě v tom smyslu, že pochybují o rozvíjení tvořivosti. To nás vede k úvahám, proč je to tak v pedagogické společnosti stále ještě takto nastavené a zda se tento stereotyp do budoucna podaří eliminovat.

Celkově učitelé prokázali, že více než v polovině případů nemají stereotypní předsudky vůči kreativitě. Vidím zde šanci ke zlepšení v informovanosti a zájmu učitelů o tvořivý přístup k rozvoji žáků. Výzkumná otázka č. 3 byla zodpovězena a nabízí další možnosti průzkumu této problematiky.

Výzkumná otázka č. 4: Jaká je úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelů na základě uplatňování TD?

Po změření dětí ze skupiny A a B jsem došla k výsledkům jejich celkových hodnot fluence, flexibility, originality a elaborace. Ukázalo se, že skupina A má vyšší hodnoty originality a elaborace než skupina B. Hodnoty fluence a flexibility vyšly téměř stejné. Učitelka ze skupiny A dosahuje vyšších výsledků než učitelka ze skupiny B. Učitelka A používá aktivně tvořivou dramaturgii, zatímco učitelka B ne. Zvolený vzorek

č. 2 byl příliš malý na to, aby se daly výsledky z měření tvořivosti zobecňovat. Výzkumná otázka č. 4 nebyla zcela zodpovězena. Stěžejní metodou průzkumu se stal dotazník a měření tvořivosti u dětí a jejich učitelek pomocí Torranceho testu figurálního myšlení bylo narušeno probíhající pandemií COVID-19. Výzkumný vzorek č. 2 se zredukoval pouze na 10 dětí a 2 učitelky. Z tak malého vzorku bez větší intervence se skupinou a učitelkami nelze učinit konkrétní prohlášení a okomentovat souvislosti s uplatňováním TD ve skupině A a neuplatňováním ve skupině B na základě pozorování. Torranceho test figurálního myšlení prokázal, že učitelka, která uplatňuje aktivně metody tvořivé dramatiky je také více tvořivá než učitelka, která je neuplatňuje. Děti ze skupiny A dopadly nejlépe v oblasti elaborace a originality. Další hodnoty byly průměrné.

Limity

Mezi limity diplomové práce řadím volbu dvou výzkumných metod, kdy pozornost byla soustředěna převážně na dotazníkové šetření. Výzkumný vzorek č. 1 byli učitelé mateřských škol z území celé České republiky, což shledávám jako limitující. Je výhodnější zvolit si výzkumný vzorek v jednom konkrétním kraji a mít pod kontrolou počet obyvatel a mateřských škol. Dotazník pro učitele z celé ČR nicméně považuji za zajímavou sondu do jednotlivých krajů.

Volba položek v dotazníku se nakonec ukázala jako limitující. Původním preventivním opatřením byl proveden předvýzkum s 10 učitelkami, aby byly odhaleny případné nedostatky. Dotazník vykazoval dobrý potenciál pro jeho distribuci, nicméně po získání dat od 369 respondentů bylo potřeba některé položky z dotazníku nevyhodnocovat a zaměřit se pouze na ty, které přímo korespondují s výzkumnými otázkami. Tento nedostatek byl způsoben velkou iniciativou autorky diplomové práce, jelikož chtěla získat objemné množství dat související s problematikou tvořivosti a tvořivé dramatiky. Vzhledem k velkému množství respondentů mohly být ve výzkumném šetření formulovány hypotézy, například: V heterogenních třídách uplatňují učitelé tvořivou dramatiku více než v homogenních třídách. Učitelé se středoškolským vzděláním uplatňují TD méně než učitelé s vysokoškolským vzděláním. Začínající učitelé nemají stereotypní předsudky vůči kreativitě.

Uvědomuji si, že respondenti mohli své odpovědi upravit podle svého uvážení a mohlo dojít ke zkreslení výsledků. *„Dotazníkové metodě bývá často oprávněně*

vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.“ (Chráška, 2007, s. 164)

Záměrem autorky diplomové práce bylo rozlišit odpovědi v dotazníkovém šetření od učitelů dle délky jejich praxe. První možnost byla délka do 5 let, která měla pojmout odpovědi začínajících učitelů. *„Začínající učitel – učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* (Průcha et al., 2013, s. 377) Můžeme zvolené rozmezí délky praxe zařadit mezi limity této práce, jelikož někteří autoři zdůrazňují, že začínající učitel je ten, kdo je prvním rokem ve svém pedagogickém zaměstnání (Šimoník, 1994) anebo má jednoroční až tříletou praxi (Kalhous a Horák In Průcha, 2009).

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit aktuální zájem učitelů o tvořivou dramaturgii a změřit úroveň tvořivosti u dětí a jejich učitelek. Výzkumnými metodami byl dotazník a Torranceho test figurálního myšlení. Zjistila jsem, že vzdělání a délka praxe mají pozitivní vliv na uplatňování tvořivé dramaturgie. Stále se však nabízí otázka, jaké překážky se staví do cesty učitelům, kteří tvořivou dramaturgii neuplatňují ve větší míře. Důležitým faktorem je samozřejmě osobnost učitele a jeho motivace.

Učitelé čerpají inspiraci k používání TD ze svého studia, vzdělávacích kurzů a životní praxe. Vzdělání učitelů má na uplatňování tvořivé dramaturgie příznivý vliv. Překvapilo mě, že se neprojevil výrazný rozdíl mezi učiteli středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými. Zajímavé zjištění je, že učitelé s dlouholetou praxí používají metody tvořivé dramaturgie častěji než začínající učitelé.

Pokusila jsem se zjistit, zda je u učitelů v heterogenních třídách tvořivá dramaturgie více rozšířena. Učitelé v heterogenních třídách více uplatňují známější metody a techniky jako jsou simulace, reflexe nebo učitel v roli. Méně rozšířené metody a techniky praktikuje větší procento učitelů z homogenních tříd, například postojovou škálu nebo horkou židli. Rozdíly jsou ovšem tak zanedbatelné, že nelze konstatovat, že by se v heterogenních třídách TD uplatňovala více či méně než v homogenních. Učitelé ji využívají nejvíce s dětmi ve věku 5-6 let, je tedy přirozené, že ve věkově smíšených třídách se s tvořivou dramaturgií setkají jak nejmenší děti, tak i ty nejstarší.

Téměř polovina učitelů si myslí, že tvořivost je možné změřit. Nadpoloviční většina je přesvědčena, že tvořivost se netýká pouze uměleckého směru a nesouhlasí s tím, že by byla kreativní jen malá část populace. To je pozitivní a dobré zjištění, protože učitel je velmi důležitým faktorem dětského rozvoje v mateřské škole. Vytváří příležitosti a podmínky pro rozvoj tvořivého myšlení. Pokud učitel věří, že se tvořivost může rozvíjet, může příznivě působit na rozvoj dětského potenciálu. Proto je závažné zjištění, že 29,8 % učitelů si myslí, že se kreativita nedá naučit. Tento fakt vypovídá o přetrvávajících předsudcích v pedagogické společnosti. Naproti tomu ostatní učitelé vyvrátili mýty o kreativitě a prokázali, že nemají stereotypní předsudky vůči tvořivosti.

V druhé etapě výzkumného šetření byl použit Torranceho test figurálního myšlení pro zjištění úrovně tvořivosti u dětí a jejich učitelek. Výsledky vybízí

k zamyšlení, co ovlivňuje jednotlivé hodnoty tvořivosti a zda na jejich rozvoj má přímý vliv tvořivý učitel. Zajímavou přípravou byla účast ve specifickém výzkumu s PaedDr. Vladimírou Hornáčkovou, Ph.D., od které jsem načerpala nadšení pro tvořivou dramatiku.

Velmi mile jsem byla překvapena pozitivní zpětnou vazbou učitelů na můj dotazník. Polovina respondentů jej shledala jako smysluplný a dalších 31 % potvrdilo, že je navnadil k uplatňování tvořivé dramatiky. Zájem o výsledky výzkumu a informace o tvořivé dramatice shledávám jako velmi potěšující. Znamená to, že učitelé v mateřských školách mají zájem se neustále vzdělávat a rozvíjet.

Práce mi přinesla aktuální informace o uplatňování tvořivé dramatiky v mateřské škole a zkušenost s měřením tvořivosti. Doporučení pro praxi vyplývá například z odpovědí učitelů, že se nejvíce o tvořivé dramatice dozvěděli až v rámci své praxe. Proto je důležité svoje zkušenosti sdílet. V rámci spolupráce několika mateřských škol by mohl být zvolen jeden zástupce, který by s ostatními konzultoval postřehy ze světa tvořivé dramatiky. Takový konzultant by byl oporou začínajícím učitelům, kteří dle mého průzkumu uplatňují tvořivou dramatiku v menší míře než učitelé s dlouholetou praxí. Pandemie COVID-19 sice omezila osobní interakci, avšak nabídla možnost virtuálního setkávání. Vidím zde šanci ke zlepšení komunikace mezi začínajícími učiteli a učiteli s dlouholetou praxí. Začínající učitelé můžou ostatní inspirovat svým nadšením a odkázat na zajímavé teoretické prameny. Učitelé s dlouholetou praxí nabízí zásobník zkušeností, a tak by byla škoda to nesdílet.

Seznam použitých zdrojů

AMIROVÁ, Alžběta, Michaela FIEDLEROVÁ a Andrea REJCHRTOVÁ. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2019]. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DACEY, John S., Kathleen LENNON a Lisa B. FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-903-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JURČOVÁ, Marta. 1984. *Torranceho figurální test tvorivého myšlení: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte: Metodický materiál pro potřeby dětského divadla*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Praha: Grada, 2010. Management (Grada). ISBN isbn978-80-247-2016-6.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Bohuslava HANZOVÁ, Helena HAZUKOVÁ, Renata LEŽALOVÁ, Simona PIŠLOVÁ, Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ a Alena VÁCHOVÁ. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-273-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

POKORNÝ, Jiří. *Paměť. Učení. Tvořivost*. Brno: Vysoké učení technické, 1996. ISBN 80-214-0802-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

SKUTIL, Martin, Blanka KŘOVÁČKOVÁ a Martina MANĚNOVÁ. *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-503-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

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

Internetové zdroje

BAER, John. *Being creative inside and outside the classroom: how to boost your students' creativity, and your own* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, ©2012. Advances in creativity and giftedness; v. 2 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=3034710>.

BRDIČKA, Bořivoj. *Resnickovy mýty o kreativitě*. Metodický portál: Spomocník [online]. 23. 04. 2018, [cit. 2021-03-24]. Dostupný z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21727/RESNICKOVY-MYTY-O-KREATIVITE.html>>. ISSN 1802-4785

CASSANI DAVIS, Lauren. Creative Teaching And Teaching Creativity: How To Foster Creativity In The Classroom. *American Psychological Association's: Where psychology and education connect* [online]. DECEMBER 17, 2018 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/>

FAWCETT, Deanna. SARDIS SEARCH. *Creative Thinking Song by Sardis Search (gifted) students*. YouTube [online]. 2015 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=dsqgjaoHq74&ab_channel=DeannaFawcett

Fazylova, S., & Rusol, I. (2016). Development of Creativity in Schoolchildren through Art. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 8.

FENDRYCHOVÁ, Terezie. *Motivace dětí v mateřské škole* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/8kjsx5t/>>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová.

FRONKOVÁ, Lucie. *Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole* [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/77okbu/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

H. Ömer Adıgüzel, Emine Timuçin, *The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 9, 2010, Pages 1741-1746, ISSN 1877-0428, Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.393>.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, Eliška FISHEROVÁ, Denisa KONEČNÁ a Terezie FENDRYCHOVÁ. *Creativity Development of Kindergarten Teachers: 9th ICEEPSY 2018 International Conference on Education and Educational Psychology*. In: *European Proceedings: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* [online]. UK: European Publisher, 2018 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.65>

KONVALINKOVÁ, Hana. *Využívání tvořivé dramatiky v podmínkách české a maďarské mateřské školy* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6v0k77/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.

LINKNER, Josh. 5 Common Myths about Creativity. *Forbes Media* [online]. New Jersey, 2015, 1 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z:

<https://www.forbes.com/sites/joshlinkner/2015/10/19/the-5-myths-of-creativity/?sh=1de3306b11d9>.

M. LINDSAY, Gay. *'But I'm not artistic': how teachers shape kids' creative development*. In: University of Wollongong: Research Online [online]. 2015, s. 6 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/37025762.pdf>.

MÍČKOVÁ. *Malá čarodějnice v mateřské škole. TVOŘIVÁ DRAMATIKA* [online]. Praha: NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2016, únor, 27(77), 4 [cit. 2020-04-17]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-1.pdf.

PELCEROVÁ, Lenka. *Úroveň a rozvoj tvořivých schopností dětí v České republice a v Turecku* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/129y4i/>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. lednu 2018). In: Praha: MŠMT, 2018. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

RESNICK, Mitchel. *4 Myths About Creativity: A new book argues that everyone can be creative—and that creativity can be taught*. In: Edutopia.org: GEORGE LUCAS EDUCATIONAL FOUNDATION [online]. California: Edutopia, 2017, November 2017 [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/article/4-myths-about-creativity>.

SZOSTOK, Patrycja. *TWÓRCZOŚĆ – KREATYWNOŚĆ – INNOWACYJNOŚĆ*. In: Researchgate.net [online]. Katowice: University of Silesia, 2012, January [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/303498100_TWORCZOSC_-_KREATYWNOSC_-_INNOWACYJNOSC_OSOBOWOSCIOWE_KULTUROWE_I_ORGANIZACYJNE_PODSTAWY_NIESZABLONOWEGO_MYSLENIA/related.

TOMBAK, Aysem. Importance Of Drama In Pre-School Education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014, 6 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://cyberleninka.org/article/n/955783/viewer>

VOLFOVÁ, Tereza. *Využití tvořivé dramatiky v mateřské škole* [online]. Hradec Králové, 2019 [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5yfvi5/>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

VÝZKUMY, STUDIE, PUBLIKACE: *Výzkumy a studie. Společnost pro kreativitu ve vzdělání* [online]. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://www.crea-edu.cz/publikace>

Seznam zkratek

DV – dramatická výchova

E – elaborace

F – fluence

Fx – flexibilita

MŠ – mateřská škola

NFER – Národní nadace pro výzkum ve vzdělávání (National Foundation for Educational Research)

O – originalita

PV – Předškolní vzdělávání

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SŠ – Střední škola

TD – tvořivá dramatika

TTCT – Torranceho test figurálního myšlení (z anglického originálu Torranceho test of creative thinking)

TV – tělovýchovné aktivity

VŠ – Vysoká škola

Seznam grafů

Graf č. 1 - Délka praxe učitelů v MŠ

Graf č. 2 - Vzdělání učitelů

Graf č. 3 - Typ třídy dle věku dětí

Graf č. 4 - Postoj učitelů k TD dle délky praxe

Graf č. 5 - Postoj učitelů k TD dle vzdělání

Graf č. 6 - Postoj učitelů k TD dle typu třídy

Graf č. 7 - Zdroj inspirace k uplatnění TD dle délky praxe

Graf č. 8 - Zdroj inspirace k uplatnění TD dle vzdělání

Graf č. 9 - Zdroj inspirace dle typu třídy

Graf č. 10 - Frekvence zařazování TD dle délky praxe

Graf č. 11 - Frekvence zařazování TD dle vzdělání

Graf č. 12 - Frekvence zařazování TD dle typu třídy

Graf č. 13 - Metody a techniky TD dle délky praxe

Graf č. 14 - Metody a techniky TD dle vzdělání

Graf č. 15 - Metody a techniky TD dle typu třídy

Graf č. 16 - Sebereflexe učitelů, zda jsou kreativní

Graf č. 17 - Znalost Gardnerovy teorie

Graf č. 18 - Názor učitelů na možnost změřit tvořivost

Graf č. 19 - Kreativita se týká pouze uměleckého vyjádření

Graf č. 20 - Souhlasíte s tvrzením, že jen malá část populace je kreativní?

Graf č. 21 - Souhlasíte s tvrzením, že kreativita se nedá naučit?

Graf č. 22 - Porovnání celkových hodnot a stenů dětí ze skupiny A a skupiny B

Graf č. 23 - Porovnání celkových hodnot a stenů učitelek ze skupiny A a skupiny B

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Porovnání konvergentního a divergentního myšlení

Tabulka č. 2 - Charakteristika skupiny A

Tabulka č. 3 - Charakteristika skupiny B

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Schéma teorie mnohonásobné inteligence

Obrázek č. 2 – Etapy výzkumného šetření

Obrázek č. 3 - Plán vyhodnocení dotazníku

Seznam příloh

Příloha 1 - Kreativita

Příloha 2 - Creative thinking – Tvořivé myšlení

Příloha 3 - Předvýzkum s přáteli

Příloha 4 - Dotazník pro učitele mateřských škol s názvem „Tvořivá dramatika v mateřské škole“ - Vzor

Příloha 5 - Charakteristika respondentů dle kraje ČR

Příloha 6 - Charakteristika respondentů dle délky praxe a kraje ČR

Příloha 7 - Typ třídy dle kraje ČR

Příloha 8 - Graf č. 1 - Délka praxe učitelů dle věku

Příloha 9 - Graf č. 2 - Typ třídy dle délky praxe

Příloha 10 - Graf č. 3 Postoj učitelů k TD dle jejich věku

Příloha 11 - Graf č. 4 Znalost Gardnerovy teorie dle typu třídy

Příloha 12 - Graf č. 5 Dle typu třídy: Myslíte si, že lze změřit tvořivost?

Příloha 13 - Graf č. 6 Dle typu třídy: Souhlasíte s tvrzením, že kreativita nelze naučit?

Příloha 14 - Ukázka kontingenční tabulky

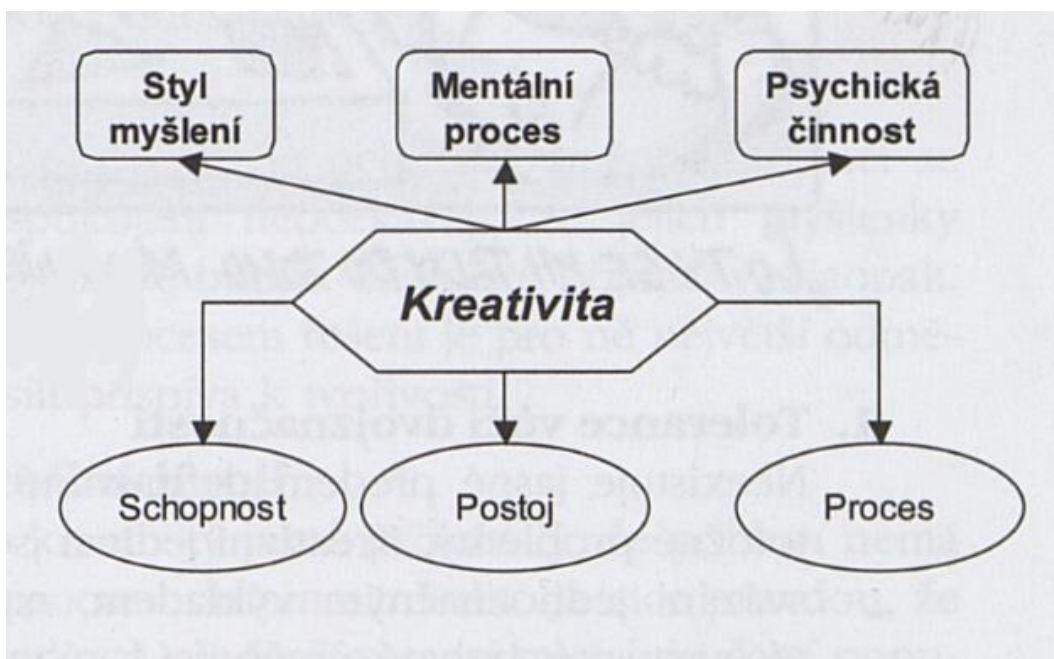
Příloha 15 - Ukázka TTCT Dítě A1 ze skupiny A

Příloha 16 - Ukázka TTCT Dítě B3 ze skupiny B

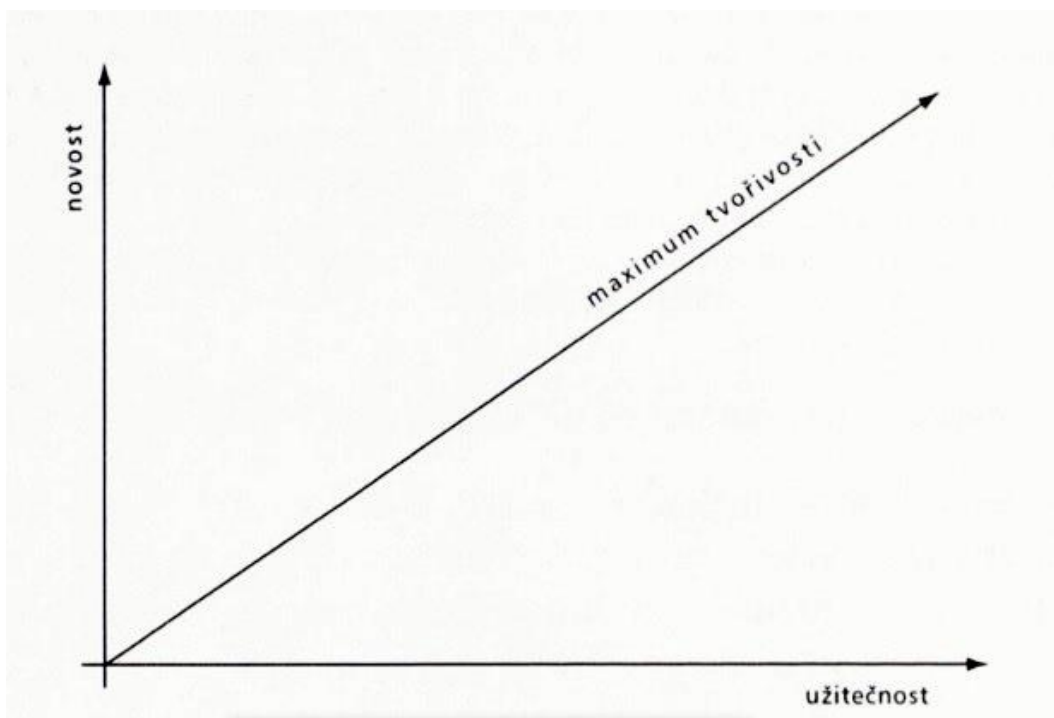
Příloha 17 - Graf č. 7 a 8 – Celkové hodnoty TTCT skupiny A a B

Příloha 18 - Četnost uplatňování metod a technik TD dle délky praxe, vzdělání a typu třídy, frekvence uplatňování TD dle délky praxe

Příloha 1 - Kreativita



Obrázek č. 1 - Kreativita (Žák, 2004, s. 29)



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

Příloha 2 - Creative thinking (Tvořivé myšlení)

Písničku vytvořili nadaní studenti v roce 2015 ve škole Sardis Search. Jedná se o vlastní neoborný překlad z angličtiny do češtiny (Fawcett, 2015).

Zdroj: https://www.youtube.com/watch?v=dsqgjaoHq74&ab_channel=DeannaFawcett

Creative thinking is a powerful tool to help us think outside the box. There are four parts of creativity, when we put them together they all rock!

Kreativní myšlení je mocný nástroj, který nám pomáhá myslet za hranice našich limitů.

Když dáme dohromady všechny čtyři složky kreativity, zadaří se!

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night. Oh, the things you can think!

Kreativní myšlení! Kreativní myšlení! Možnosti jsou velké. Můžeš myslet vlevo nebo vpravo. Můžeš myslet ve dne nebo v noci. Oh, tak můžeš myslet!

Fluency is one way to think – how creative can you be? It is the ability to generate lots of new ideas you can see!

Plynulost myšlení je jeden způsob, jak přemýšlet – jak moc kreativní můžeš být? Je to schopnost generovat spoustu nových nápadů, které můžeš vidět!

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night. Oh, the things you can think!

Flexibility is stretching yourself to think in different points of view. You can change, interpret or predict – all these strategies you can use.

Flexibilita umožňuje pružnost přemýšlení v různých souvislostech (umožňuje chápat věci z různých úhlů pohledů). Můžete použít tyto strategie flexibilního myšlení – měnit, interpretovat nebo předvídat.

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night. Oh, the things you can think!

Originality produces ideas – unusual or unique. Putting information together in a different and new way.

Originalita vytváří neobvyklé nebo jedinečné nápady spojováním informací jiným a novým způsobem.

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night. Oh, the things you can think!

Elaboration is embellishing – adding ideas and details. You can expand your thinking and your thoughts to express yourself very well.

Nápady vyšperkujte mnoha detaily a rozšířte svůj obzor myšlení, abyste se mohli dobře vyjádřit.

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night. Oh, the things you can think!

Creative thinking! Creative thinking! The possibilities are great. You can think left or right. You can think day or night.

Oh, the things you can think!

Příloha 3 - Předvýzkum s přáteli

Pro získání lepšího všeobecného přehledu o vnímání kreativity jsem oslovila 40 svých přátel a poslala jsem jim odkaz na svůj elektronický dotazník s těmito otázkami:

- Jak bys definoval/a pojem tvořivost (kreativita)?
- Jak bys popsal tvořivého (kreativního) člověka?
- Jakým způsobem lze tvořivost (kreativitu) rozvíjet?
- Při jaké činnosti se považuješ za nejvíce kreativní?

Odpovědělo mi 33 žen (82,5 %) a 7 mužů (17,5 %) ve věku od 18 do 57 let. Průměrný věk respondentů je 34,5 let. Moji přátelé většinou vnímají tvořivost jako schopnost tvořit něco nového za pomoci fantazie a své vůle. Podobné odpovědi jsem shrnula do této tabulky:

Jak bys definoval/a tvořivost?	nápaditost, spontánnost, vynalézavost, produkce nových myšlenek, změna všednosti na něco nového, fantazie, otevřenost, schopnost propojovat nesouvisející aspekty a dát vznik něčemu novému, umění života, součást osobnosti člověka, opuštění stereotypů, vytváření něčeho nového
Jak bys popsal/a tvořivého člověka?	aktivní, nápaditý, iniciativní, chalupáři, nestereotypní, nekonformní, zkouší nové věci, směřující vpřed, bořič zajetých kolejí, hledač řešení, proaktivní, hledač inspirace s otevřenýma očima
Jak lze tvořivost rozvíjet (například u dětí)?	Nezahlcovat podněty, dopřát jim nudu, povzbuzovat, oceňovat nápady, zajistit prostor, čas, svobodu, inspiraci, bezpečné prostředí, povídat si, zapojovat do běžných aktivit, experimentovat, mít vizi, ale ne přesný plán, cesta je cíl, rozvoj

	<p>soběstačnosti, výchova k odvaze zkoušet nové věci, být příkladem.</p> <p>Například – stavebnice, spontánní činnosti (hra), četba knih, manuální činnosti, výtvarné aktivity, diskuse.</p>
Při jaké činnosti jsi nejvíce kreativní?	<p>psaní, výtvarné činnosti, improvizace, pečení, vaření, dekorace, bytu, výchova dítěte, pohyb, tanec, montáž aut, kutilství na zahradě, skládání textu k hudbě, řešení problémů, snění, tvorba šperků, háčkování, šití.</p>

Z tohoto předvýzkumu vyplývá, že většina mých přátel by popsala tvořivého člověka jako aktivního, nápaditého, nekonformního hledače řešení s otevřenými očima. U svých dětí pak rozvíjejí například kreativní myšlení tak, že jim dopřejí dostatek svobody, času, prostoru a nabízí jim zapojení do běžných aktivit. Pro rozvoje tvořivého myšlení je podle mých přátel důležité vytvoření bezpečného prostředí, kde se dítě nebojí projevit a hledat nová řešení, je povzbuzováno a oceňováno. Tyto principy se mohou uplatnit třeba v hrách se stavebnicí, spontánních činnostech, četbě knih a vyprávění příběhů, výtvarných aktivitách nebo při manuálních činnostech.

Moji přátele sebe sama vnímají jako tvořivé jedince nejčastěji během vaření, pečení nebo psaní obecně. Dále se hodnotí za nejvíce kreativní při výtvarných činnostech, výchově a vzdělávání dětí, rukodělných činnostech a řešení problémů.

Z mého předvýzkumu vyplývá, že většina mých přátel si dokáže pod pojmem kreativita představit několik konkrétních pojmů a vlastností, dále pak zmiňují různé způsoby rozvíjení kreativního myšlení a na závěr sebereflektují činnosti, při kterých se považují za nejvíce kreativní.

Příloha 4 – Dotazník pro učitele/ učitelky v mateřské škole s názvem „Tvořivá dramatika v mateřské škole“ - vzor

Dobrý den,

Vážené paní učitelky a učitelé mateřských škol,

v rámci diplomové práce na PdF UHK se zajímám o využívání prvků, metod a technik tvořivé dramatiky (dramatické výchovy) v předškolním vzdělávání v MŠ a jakým způsobem lze rozvíjet dětské tvořivé myšlení.

Dovoluji si Vás touto cestou požádat o spolupráci při vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Získané údaje mi umožní vhled do problematiky a zpětnou vazbu pro další využití tvořivé dramatiky v předškolní edukaci a pro výzkumné šetření v mé diplomové práci.

Děkuji Vám za ochotu.

Bc. Terezie Fendrychová

1. Považujete se za kreativního člověka?

- 1.1. Ano
- 1.2. Spíše ano
- 1.3. Spíše ne
- 1.4. Rozhodně ne
- 1.5. Nedokážu posoudit

2. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- 2.1. Do 5 let
- 2.2. 6-10 let
- 2.3. 11-20 let
- 2.4. 21-30 let
- 2.5. 31 a více let

3. V jaké třídě pracujete?

- 3.1. Homogenní (věkově stejná třída)
- 3.2. Heterogenní (věkově smíšená třída)

4. Pokud pracujete v homogenní třídě, označte, s jakou věkovou skupinou nyní pracujete:

- 4.1. 2-3 roky
- 4.2. 3-4 roky
- 4.3. 4-5 let
- 4.4. 5-6 let

5. Jaký je Váš postoj k tvořivé dramatice (dramatické výchově)?

- 5.1. Pozitivní
- 5.2. Spíše pozitivní
- 5.3. Spíše negativní
- 5.4. Negativní
- 5.5. Nedokážu posoudit

6. Slyšeli jste někdy o teorii mnohočetné inteligence (Howard Gardner - 8 druhů inteligence)?

- 6.1. Ano
- 6.2. Spíše ano
- 6.3. Spíše ne
- 6.4. Ne
- 6.5. Nedokážu posoudit

7. Myslíte si, že lze změřit úroveň tvořivosti?

- 7.1. Ano
- 7.2. Spíše ano
- 7.3. Spíše ne
- 7.4. Ne
- 7.5. Nedokážu posoudit

8. Kde jste se o tvořivé dramatice (dram. výchově) dozvěděli nejvíce?

- 8.1. Studium SŠ/VŠ
- 8.2. Internet
- 8.3. Tištěné publikace – četba odborné a populárně naučné literatury, periodika
- 8.4. Školení, kurzy, workshopy
- 8.5. Životní praxe v MŠ (např. inspirace od kolegyně, vlastní zkušenosti získané v průběhu praxe)
- 8.6. Sám/ sama se věnuji nějaké formě divadla ve volném čase (např. improvizace, ochotnické divadlo)
- 8.7. V dětství jsem navštěvoval/a dramatický kroužek
- 8.8. Jiná odpověď

9. Uplatňujete prvky tvořivé dramatiky (dramatické výchovy) v uvedených činnostech?

Tělovýchovná chvilka, rozcvička	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Volná hra (např. ráno, odpoledne)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Řízená činnost	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Rituály (Pozdrav, před jídlem, v šatně atd.)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Zájmový kroužek v MŠ (např. dramatický kroužek, tanečky atd.)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Pobyt venku	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Centra aktivit	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Projekty	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
Vystoupení pro rodiče, setkání s rodiči	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

10. Jak často zařazujete prvky tvořivé dramatiky (dram. výchovy) do vzdělávací nabídky s dětmi?

- 10.1. Zařazuji denně do vzdělávací nabídky s dětmi
- 10.2. Zařazuji 2x až 3x během týdne do vzdělávací nabídky s dětmi
- 10.3. Zařazuji minimálně 4x během měsíce do vzdělávací nabídky s dětmi
- 10.4. Zařazuji minimálně jednou měsíčně do vzdělávací nabídky, mám vztah spíše k jiným výchovám
- 10.5. Nezařazuji do vzdělávací nabídky s dětmi
- 10.6. Nedokážu posoudit

11. Uplatňujete uvedené metody a techniky tvořivé dramatiky v rámci předškolního vzdělávání? Označte, které používáte:

SIMULACE – Hra v roli (hráč hraje sám sebe v určité fiktivní situaci, jde o nejjednodušší typ hry v roli)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ALTERACE – Hra v roli (hráč hraje roli někoho jiného v obecné rovině, hráč reaguje v situaci za určitou postavu)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
CHARAKTERIZACE – Hra v roli (hráč se vžívá do cizí role, proniká pod kůži postavy, nejtěžší typ hry v roli)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
UČITEL V ROLI – Hra v roli	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
IMPROVIZACE	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

NARATIVNÍ PANTOMIMA (vyprávění spojené s pantomimou)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ASOCIAČNÍ KRUH (verbální metoda) - "Když se řekne..., napadne mě..."	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ZAPOJENÍ REKVIZITY, LOUTKY, PŘEDMĚTU	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
BRAINSTORMING	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
REFLEXE (zpětná vazba)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ŠTRONZO	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ŽIVÝ OBRAZ	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
VNITŘNÍ HLASY (Na co asi daná postava v příběhu myslí, co se jí honí hlavou)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
HORKÁ ŽIDLE	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
POSTOJOVÁ ŠKÁLA, OSA	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ZVUKOVÁ KOLÁŽ, ZVUKOVÝ KRUH	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
ZRCADLA	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
BOČNÍ VEDENÍ (učitel není aktérem hry, spíše ji moderuje)	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

12. Souhlasíte s tvrzením, že tvořivost (kreativita) se týká pouze uměleckého vyjádření?

- 12.1. Ano
- 12.2. Spíše ano
- 12.3. Spíše ne
- 12.4. Ne
- 12.5. Nedokážu posoudit

13. Souhlasíte s tvrzením, že pouze malá část populace je kreativní?

- 13.1. Ano
- 13.2. Spíše ano
- 13.3. Spíše ne
- 13.4. Ne
- 13.5. Nedokážu posoudit

14. Souhlasíte s tvrzením, že kreativitu nelze naučit?

- 14.1. Ano
- 14.2. Spíše ano
- 14.3. Spíše ne
- 14.4. Ne
- 14.5. Nedokážu posoudit

15. Souhlasíte s tvrzením, že kreativní nápady přichází v momentu osvětlení, že nápad přišel sám od sebe z ničeho nic?

- 15.1. Ano
- 15.2. Spíše ano
- 15.3. Spíše ne
- 15.4. Ne
- 15.5. Nedokážu posoudit

16. Seřad'te dle důležitosti následující limitující faktory při používání metod tvořivé dramatiky v mateřské škole. Na první místo dejte faktor, který je nejvíce limitující podle Vás.

- 16.1. Krátkodobá pozornost dětí předškolního věku
- 16.2. Chování dětí (např. dítě se nechce zapojit, dítě narušuje průběh aktivity)
- 16.3. Počet dětí ve skupině (21 a více)
- 16.4. Osobnost učitele, nedostatek zkušeností s tvořivou dramatikou
- 16.5. Podmínky – čas, prostor, pomůcky

17. Myslíte si, že zařazování tvořivé dramatiky (dramatické výchovy) do předškolního vzdělávání má vliv na rozvoj dětské tvořivosti?

- 17.1. Ano
- 17.2. Spíše ano
- 17.3. Spíše ne
- 17.4. Ne
- 17.5. Nedokážu posoudit

18. Ve kterém kraji se nachází mateřská škola, ve které pracujete?

- 18.1. Hlavní město Praha
- 18.2. Středočeský
- 18.3. Jihočeský
- 18.4. Plzeňský
- 18.5. Karlovarský
- 18.6. Ústecký
- 18.7. Liberecký
- 18.8. Královehradecký
- 18.9. Pardubický
- 18.10. Olomoucký
- 18.11. Moravskoslezský
- 18.12. Jihomoravský
- 18.13. Zlínský
- 18.14. Kraj Vysočina

19. Jste muž nebo žena?

- 19.1. Muž
- 19.2. Žena

20. Do jaké věkové kategorie se řadíte?

- 20.1. 18-25 let
- 20.2. 26-35 let
- 20.3. 36-50 let
- 20.4. 51 a více let

21. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání oboru předškolní pedagogiky?

- 21.1. Střední odborné
- 21.2. Vyšší odborné
- 21.3. V současnosti studující vysokou školu v oboru
- 21.4. Vysokoškolské

22. Během svého vzdělávání jsem měl/a tvořivou dramatiku (dramatickou výchovu)

- 22.1. Pouze během svého studia na SŠ
- 22.2. Jako specializaci na SŠ
- 22.3. Jako specializaci na SŠ a mám maturitní zkoušku z dramatické výchovy
- 22.4. Pouze během výuky na VŠ
- 22.5. Jako specializaci na VŠ
- 22.6. Jako specializaci na VŠ se státní závěrečnou zkouškou z dramatické výchovy

23. Jaký máte názor na můj dotazník?

- 23.1. Smysluplný, vhodné téma a otázky
- 23.2. Vyčerpávající
- 23.3. Dozvěděla jsem se něco nového
- 23.4. Navnadil mě zas více používat metody TD
- 23.5. Jiná odpověď

Příloha 5 - Charakteristika respondentů dle kraje ČR

NÁZEV KRAJE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Hlavní město Praha	56	15,2 %
Středočeský	25	6,8 %
Jihočeský	45	12,2 %
Plzeňský	26	7 %
Karlovarský	18	4,9 %
Ústecký	27	7,3 %
Liberecký	18	4,9 %
Královehradecký	27	7,3 %
Pardubický	23	6,2 %
Olomoucký	18	4,9 %
Moravskoslezský	22	6 %
Jihomoravský	26	7 %
Zlínský	16	4,3 %
Kraj Vysočina	22	6 %

Tabulka č. 1 - Charakteristika respondentů dle místa pracoviště

Příloha 6 - Charakteristika respondentů dle délky praxe a kraje ČR

Místo pracoviště respondenta	Do 5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21-30 let praxe	31 a více let praxe
Hlavní město Praha	15	11	8	6	16
Středočeský	10	3	4	3	5
Jihočeský	21	11	7	1	5
Plzeňský	11	0	3	3	9
Karlovarský	2	4	2	2	8
Ústecký	8	3	3	3	10
Liberecký	3	2	3	4	6
Královehradecký	6	7	6	4	4
Pardubický	6	4	4	4	5
Olomoucký	7	4	5	2	0
Moravskoslezský	13	3	2	1	3
Jihomoravský	8	3	4	4	7
Zlínský	1	3	7	4	1
Kraj vysočina	7	5	2	1	7
Celkem	118	63	60	42	86

Tabulka č. 2 - Charakteristika respondentů dle délky praxe

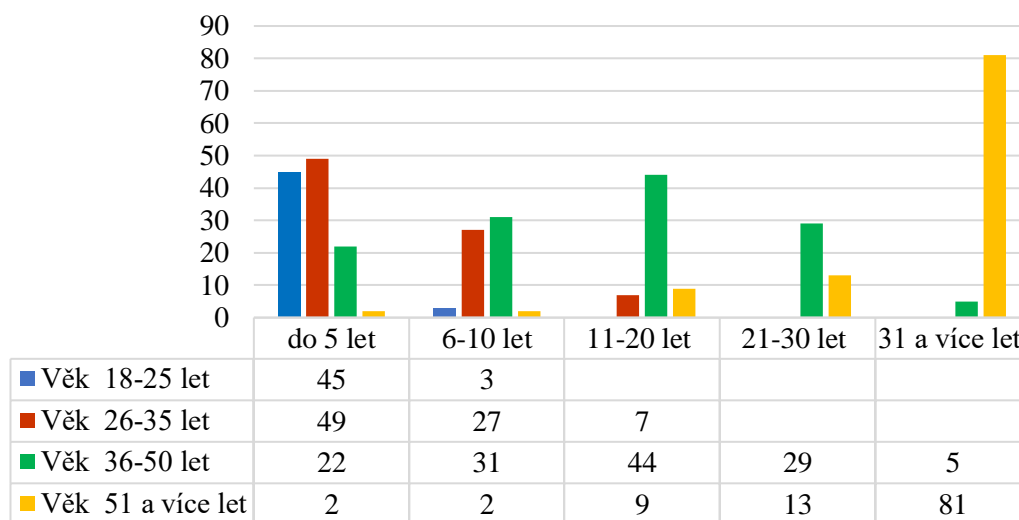
Příloha 7 - Typ třídy dle kraje ČR

Místo pracoviště respondenta	Heterogenní	Homogenní
Hlavní město Praha	26	30
Středočeský	12	13
Jihočeský	23	22
Plzeňský	15	11
Karlovarský	8	10
Ústecký	10	17
Liberecký	12	6
Královehradecký	19	8
Pardubický	14	9
Olomoucký	14	4
Moravskoslezský	13	9
Jihomoravský	19	7
Zlínský	8	8
Kraj vysočina	12	10

Tabulka č. 3 - Typ třídy dle kraje ČR

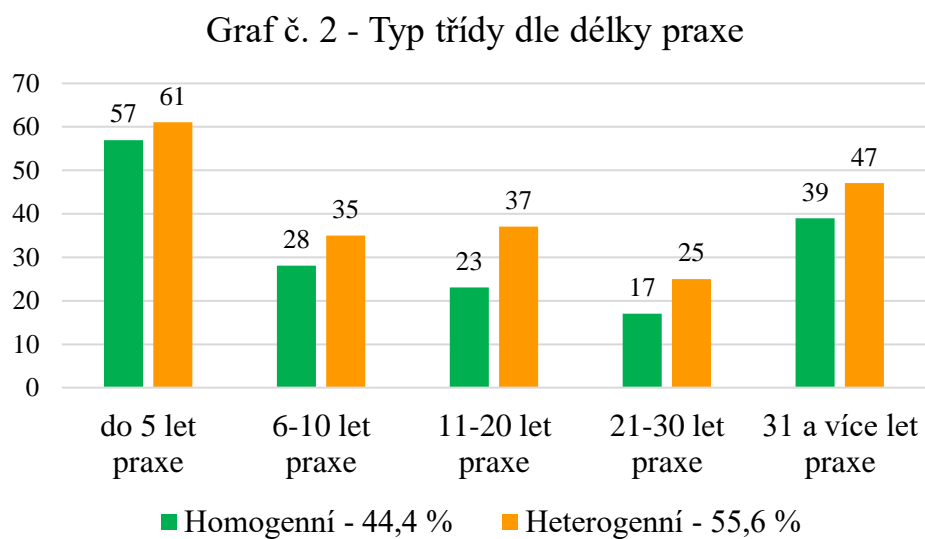
Příloha 8 - Graf č. 1 Délka praxe učitelů dle jejich věku

Graf č. 1 - Délka praxe učitelů dle jejich věku



Graf č. 1 - Délka praxe učitelů dle věku

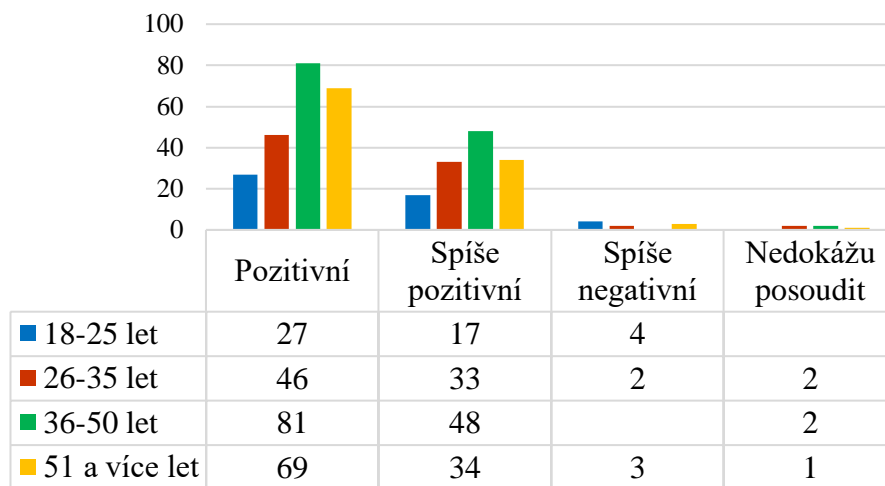
Příloha 9 - Graf č. 2 Typ třídy dle délky praxe



Graf č. 2- Typ třídy dle délky praxe

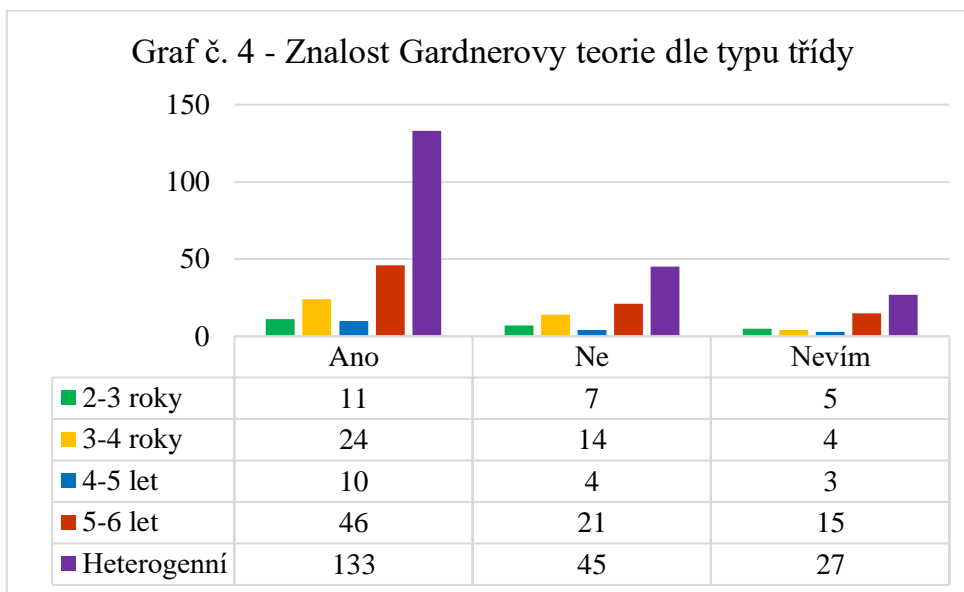
Příloha 10 - Graf č. 3 Postoj učitelů k TD dle jejich věku

Graf č. 3 - Postoj učitelů k TD dle jejich věku



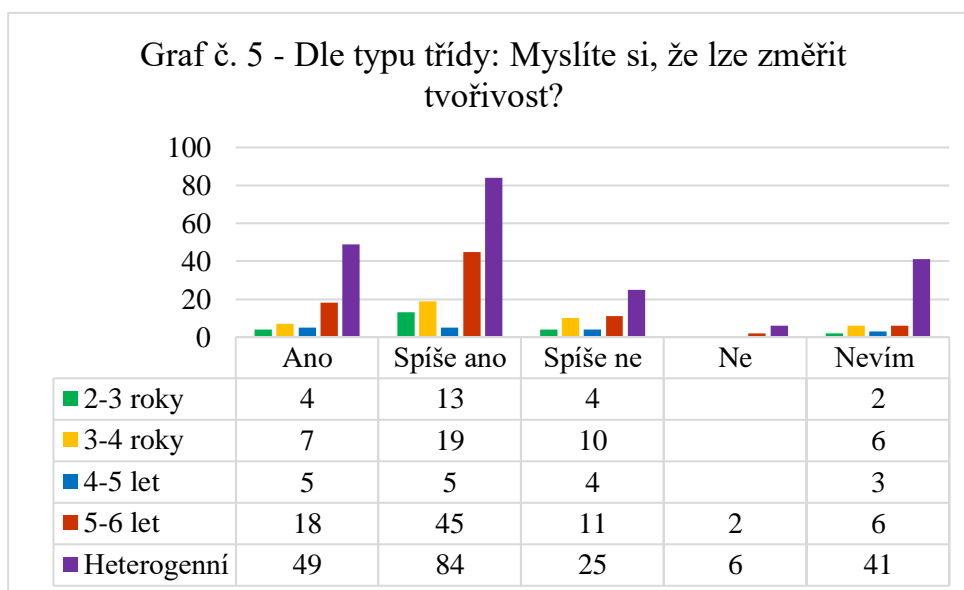
Graf č. 3 - Postoj učitelů k TD dle jejich věku

Příloha 11 - Graf č. 4 Znalost Gardnerovy teorie dle typu třídy



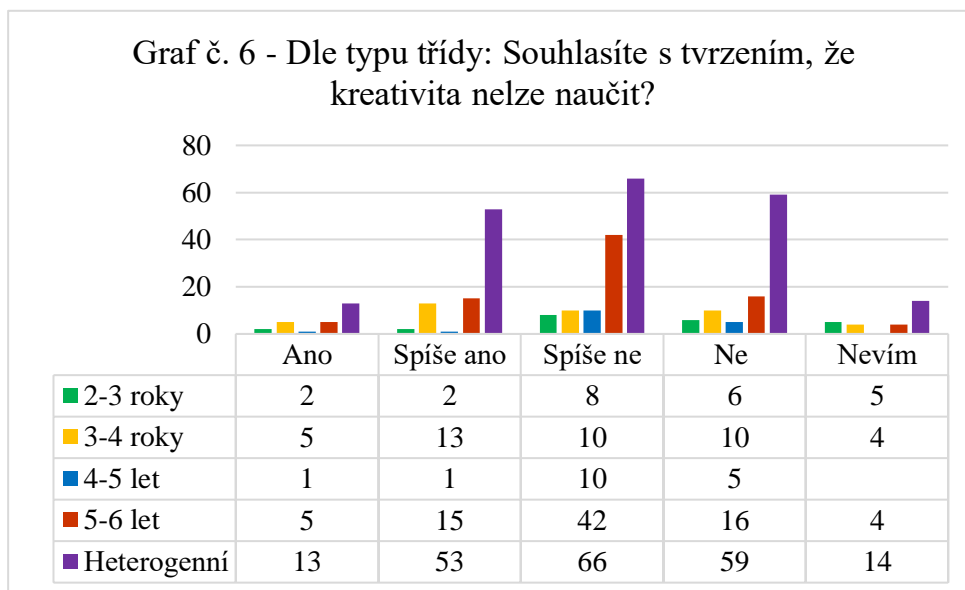
Graf č. 4 - Znalost Gardnerovy teorie dle typu třídy

Příloha 12 - Graf č. 5 Dle typu třídy: Myslíte si, že lze změřit tvořivost?



Graf č. 5 - Dle typu třídy: Myslíte si, že lze změřit tvořivost?

Příloha 13 - Graf č. 6 Dle typu třídy: Souhlasíte s tvrzením, že kreativita nelze naučit?



Graf č. 6 - Dle typu třídy: Souhlasíte s tvrzením, že kreativita nelze naučit?

Příloha 14 - Ukázka kontingenční tabulky

Počet z Otázka 7 Lze změřit tvořivost? Popisky řádků	Popisky sloupců	
	31 a více let	Celkový součet
Ne	4	4
Ano	18	18
Nedokážu posoudit	15	15
Spíše ano	42	42
Spíše ne	7	7
Celkový součet	86	86

Tabulka č. 4 - Názor učitele, zda lze změřit tvořivost dle zvoleného kritéria 31 a více let praxe

Počet z Otázka 7 Lze změřit tvořivost? Popisky řádků	Popisky sloupců		V současnosti			Celkový součet
	Střední odborné	studující vysokou školu v oboru	Vysokoškolské	Vyšší odborné		
Ne	4	1	3		8	
Ano	29	7	38	9	83	
Nedokážu posoudit	22	7	23	6	58	
Spíše ano	71	13	75	7	166	
Spíše ne (prázdné)	22	8	22	2	54	
Celkový součet	148	36	161	24	369	

Tabulka č. 5 - Názor učitele, zda lze změřit tvořivost dle zvoleného kritéria vzdělání

Příloha 15 - Ukázka z Torranceho testu figurálního myšlení sk. A

Dítě A1

1. úloha: TVORENIE OBRAZKU

**CLOVEK Z PLANETY ZEMĚ
KTERÝ LETÍ DO VESTIRU**

Préd Vami je kúsok farebného papiera obdĺohu tvaru. Pozorujúc na obrázku takého predmetu, ktorý môžete nakresliť, keď tento kúsok použijete ako šesť ekvívnych strán. Na zadnej strane je papier májny kúšikom pripájaný. Odstráňte ho a najprv farebnou stranou navrch na ďalšiu stranu tak, aby ste mohli vytvoriť obrázok podľa Vašej predstavy. Potom dôkladne slizy, ktorými vypracíte zvrhnutý obrázok.

Fokúste sa vymyslieť taký obrázok, o ktorom predpokladáte, že by ho nikto iný nevytvoril. K svojmu pôvodnému námetu priradiť ďalšie prvky tak, aby vytvorený obrázok vyvolával čo najzaujímavejší vývoj.

Keď skončíte s kreslením, vymyslite pre svoj obrázok pomenovacie frázy a napíšte ho na spodnej strane Vašu kresbu.

$O = 3$
 $E = 42$

2. úloha: NEPLNÉ FIGURY

Prídajte šiar k neplným šiarom na každo z nasledujúcich stránce môžete z neodstránených čiarov vytvoriť zaujímavý predmet alebo obrázok. Opäť sa pokúste vymyslieť také prídavné šiaro obrázok, ktorý by nikto iný nevytvoril. Doplníte a rozvíjate Vašu prvú predstavu a pokúšate sa pridať šiaro prídavné šiaro k najzaujímavejšiemu obrázku. Vymyslite pre každú kresbu zaujímavý názov a napíšte ho na spodok námetu k šiaru obrázku.

$F = 10$ $O = 27$
 $Fx = 10$ $E = 124$

<p>$O = 1$</p> <p>1. LOD S KLUKEM A HOUBOU</p>	<p>$O = 3$</p> <p>2. SNIEŽUČKA S DOMECIAMI</p>
<p>$O = 3$</p> <p>3. PAJSLA BOURKA</p>	<p>$O = 2$</p> <p>4. KYTOU PRSTENEC A TELEFON</p>

3. úloha: KRUIHY

nědo se poletila na raketu
leh's babičkou do vesmíru
a didiče jí kosmonaut

V nasledujúcich desiatich minútach uvidíte niekoľko prázdných a obrázkov môžete vybrať z kruhov na tejto a nasledujúcej stránce. Každý má byť nielenou časťou riešenia. Za svojho úspechu priradiť ku kruhom šiaro tak, aby ste vytvorili obrázok. Fokúste sa vymyslieť také šiaro, ktoré by nikto iný nevytvoril. Môžete kresliť medzi kruhy, do nich či mimo nich. Vytvorte takú ideovú obrázok, ktorý dokáže o šiaro každého vidieť na najviac nápadov. Nech súhlasíte čo najzaujímavejší vývoj. Pod obrázok napíšte ich pomenovanie.

$F = 16$
 $Fx = 5$
 $O = 23 + ?$

$O = 3$

zelenáček $O = 1$

kočka $O = 2$

princezna

Příloha 16 - Ukázka z Torranceho testu figurálního myšlení sk. B

Dítě B3

1. Úloha: PUKLENÍ OBRAZŮ

Pracujte s tímto kusem papíru a oběma stranami. Převrtněte o obrázku takové předměty, které můžete nakreslit, když tento kousek použijete jako část celkové kresby. Na zadní straně je popř. malý kámoš připravený. Odstráňte ho a nahraďte kresbou starou novou ze zadní strany tak, aby se mohly vytvořit obrázky podle Vaší představivosti. Pokud dočasně čísla, které vypočítáte, odstráňte obrázek.

Pokud se vám podaří nakreslit obrázek, o kterém předpokládáte, že by ho nikdo jiný nevymyslel, k svému povodňovému náčrtu přikreslete další prvky tak, aby vypočítaný obrázek vyvolával co nejvíce zajímavých výjevů. Každý skvělý a kreativní náčrt přivádí ke své vlastní poměrně (několik) o rozšíření na spodní stranu, kde je na to určené místo. Vytvořte do nejvyšší a do nejneobvyklejší názvy, které pomohou vysvětlit Vašu kresbu.

Handwritten notes: POKLENÍ, POKLENÍ, POKLENÍ

2. Úloha: NEPLNĚ FIGURY

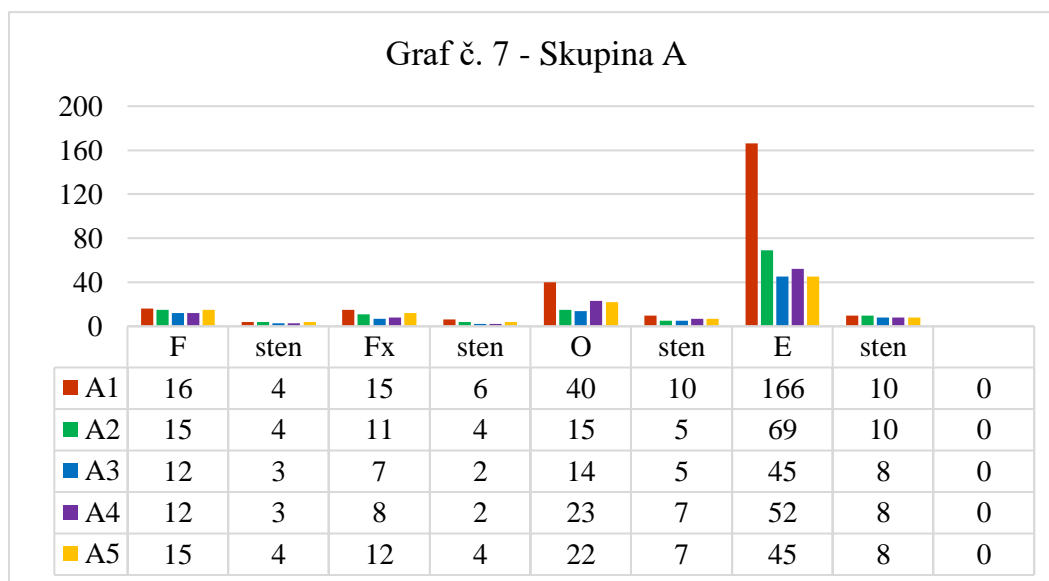
Předtím, než k neúplným figurám na této a následující straně můžete z načrtnutých kresby vybrat jiný nevymyslel. Doplněte a rozvíjejte Vašu prvou představu a pokuste se přidáním čar vytvořit co nejzajímavější obrázek. Vymyslejte pro každou kresbu zajímavý název a napište ho na spodní straně obrázku.

1. NEVIM 0	2. NEVIM 0
3. NOLLO 0	4. OHLA 0

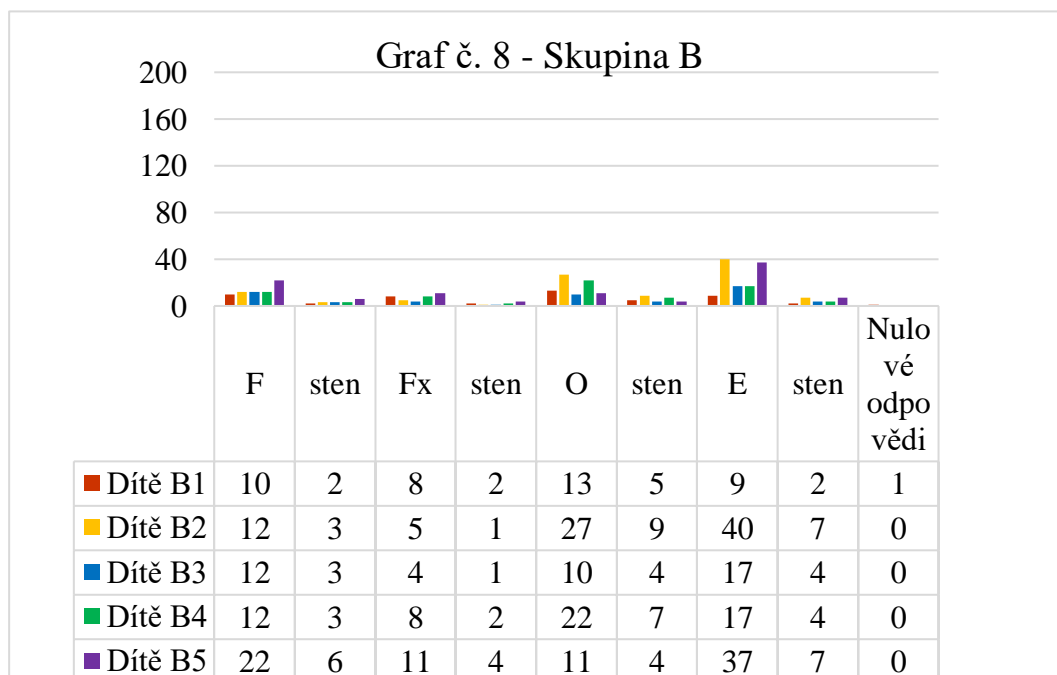
5. ŠKOF (M) 0	6. MUSLE 0
7. TAKY MUSLE 0=1	8. TAUPAN (OTRVENY) 0=2
9. NEVIM 0	10. STŘECHA 0=1

KULICKY, ČARY JE UDEZADI JINE!

Příloha 17 - Graf č. 7 a 8 – Celkové hodnoty TTCT



Graf č. 7 - Skupina A



Graf č. 8 - Skupina B

Příloha 18 - Četnost uplatňování metod a technik TD dle délky praxe, vzdělání a typu třídy, frekvence uplatňování TD dle délky praxe

METODY A TECHNIKY TVOŘIVÉ DRAMATIKY	PRAXE DO 5 LET	PRAXE 6-10 LET	PRAXE 11-20 LET	PRAXE 21-30 LET	PRAXE 31+ LET
Simulace	77,1 %	77,8 %	88,3 %	81 %	91,9 %
Učitel v roli	79,7 %	92,1 %	81,7 %	85,7 %	91,9 %
Reflexe	86,4 %	87,3 %	91,7 %	85,7 %	90,7 %
Improvizace	84,7 %	87,3 %	93,3 %	92,9 %	97,7 %
Rekvizita, loutka	91,5 %	90,5 %	93,3 %	97,6 %	95,3 %
Horká židle	17,8 %	27 %	25 %	19 %	21 %
Postojová škála	17,8 %	31,7 %	26,7 %	14,3 %	37 %
Zvuková koláž	34 %	52,4 %	46,7 %	35,7 %	46,5 %
Vnitřní hlasy	42 %	31,7 %	48,3 %	42,9 %	52,3 %
Živý obraz	44,9 %	42,9 %	43,3 %	42,9 %	59,3 %

Tabulka č. 6 - Metody a techniky TD dle délky praxe

METODY A TECHNIKY TD	SŠ VZDĚLÁNÍ	VŠ VZDĚLÁNÍ
Simulace	83,1 %	82 %
Učitel v roli	86,5 %	86,3 %
Reflexe	85,1 %	90,7 %
Improvizace	91,9 %	90,7 %
Rekvizita, loutka	91,9 %	93,2 %
Horká židle	20,3 %	26 %
Postojová škála	24,3 %	24 %
Zvuková koláž	43 %	37,9 %
Vnitřní hlasy	44 %	44,7 %
Živý obraz	46,6 %	46,6 %

Tabulka č. 7 - Metody a techniky dle vzdělání

METODY A TECHNIKY TD	HETEROGENNÍ TŘÍDA	HOMOGENNÍ TŘÍDA
Simulace	85,4 %	79,9 %
Učitel v roli	87,8 %	82,9 %
Reflexe	91,2 %	84,8 %
Improvizace	90,2 %	90,9 %
Rekvizita, loutka	94,1 %	92,1 %
Horká židle	23,4 %	25 %
Postojová škála	23,9 %	28 %
Zvuková koláž	41 %	43,9 %
Vnitřní hlasy	42 %	45,7 %
Živý obraz	46,3 %	48,8 %

Tabulka č. 8 - Metody a techniky TD dle typu třídy

FREKVENCE UPLATŇOVÁNÍ TD	PRAXE DO 5 LET	PRAXE 6-10 LET	PRAXE 11-20 LET	PRAXE 21-30 LET	PRAXE 31+ LET
Každý den	20,3 %	31,7 %	33,3 %	35,7 %	45,3 %
2x-3x týdně	39 %	41,3 %	35 %	42,9 %	36 %
4x do měsíce	28,8 %	14,3 %	23,3 %	19 %	11,6 %
1x za měsíc	8,5 %	7,9 %	23,3 %	2,40 %	5,8 %
Nikdy			1,7 %		

Tabulka č. 9 - Frekvence uplatňování TD dle délky praxe