

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Barbora Jurásková

**Rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního
věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně a že jsem použil/a jen uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytovala při jejím zpracování.

Na tomto místě bych také ráda poděkovala Domu dětí a mládeže v Bojkovicích za umožnění realizace programu a výbornou spolupráci.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 TVOŘIVOST	9
1.1 VYMEZENÍ POJMU TVOŘIVOSTI	10
1.2 STRUKTURA TVOŘIVOSTI	11
1.2.1 Proces.....	12
1.2.2 Produkt.....	13
1.2.3 Osobnost	14
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST.....	15
1.4 ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI.....	16
1.4.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení	17
1.5 TVOŘIVOST JAKO JEDNA Z DOVEDNOSTÍ PRO 21. STOLETÍ.....	17
2 TVOŘIVOST U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ ROZVOJ	20
2.1 ZÁSADY ROZVOJE TVOŘIVOSTI	22
2.2 METODY A TECHNIKY ROZVOJE TVOŘIVOSTI	24
2.2.1 Programy rozvoje tvořivosti	26
2.3 ROZVOJ TVOŘIVOSTI V NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3 VÝCHOVA PRO TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ	29
3.1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	30
3.2 TVOŘIVOST V KONTEXTU VÝCHOVY PRO TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ	31
II. EMPIRICKÁ ČÁST	33
4 PROGRAM ROZVOJE TVOŘIVOSTI	34
4.1 NÁVRH PROGRAMU	35
4.2 REALIZACE PROGRAMU.....	38
4.3 PRŮBĚH PROGRAMU	38
4.3.1 Téma č. 1 – Putování v říjnu.....	39
4.3.2 Téma č. 2 – Listopadové cestování.....	43
4.3.3 Téma č. 3 – Výprava v prosinci.....	48
4.3.4 Téma č. 4 – Klouzání ledem	50
4.3.5 Téma č. 5 – Napříč únorem	54
4.3.6 Téma č. 6 – Výlet v březnu.....	59
4.3.7 Téma č. 7 – Procházka v dubnu.....	62
4.3.8 Téma č. 8 – Květnová pouť	64
5 URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ	65
5.1 ADMINISTRACE A VYHODNOCENÍ TESTU	65
6 ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ PROGRAMU	68

ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
SEZNAM OBRÁZKŮ	79
SEZNAM TABULEK	80
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Pokrok společnosti klade vyšší požadavky na jedince, mezi které patří i tvořivost, tvůrčí myšlení a řešení problémů. Z čehož vycházela i Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, která ve strategii dovedností uvedla tvořivost jako jednu z dovedností nutnou pro 21. století. Aby byl jedinec uplatnitelný na nynějším trhu práce, musí být flexibilní a učit se novým dovednostem. Jedinec 21. století má být tvořivý, kriticky myslet a argumentovat. Vzhledem k tomu, že budoucností naší společnosti jsou děti, je potřeba podporovat tvořivost od útlého věku.

Téma práce bylo vybráno na základě osobní praxe, dlouhodobého vedení zájmového kroužku na Domě dětí a mládeže. Zájmový kroužek Tvořeníčko jsem vedla 6 let, kde jsem snažila o rozvoj tvořivosti dětí. Jak bylo řečeno na začátku, tvořivost je jedna z dovedností, kterou by měli disponovat všichni jedinci. To vedlo k myšlence sestavit roční program rozvoje tvořivosti a zjistit, zda jeho realizace kladně ovlivňuje tvořivost.

Cílem diplomové práce je zpracovat teoretická východiska pojmu tvořivost a udržitelného rozvoje. Analyzovat tvořivost v průniku s udržitelným rozvojem, její metody a zásady rozvoje tvořivosti. Udržitelný rozvoj je tvořen třemi dimenzemi: sociální, environmentální a ekonomickou. V diplomové práci se budu zabývat dimenzí environmentální. Teoretická část se odráží v části empirické. Zde je hlavním cílem vytvořit roční program na rozvoj tvořivosti pro děti mladšího školního věku v zájmovém kroužku s prvky výchovy pro udržitelný rozvoj a poskytnout náměty na rozvoj tvořivosti s využitím odpadového materiálu. Dále zpracovat z ověřování programu v praxi hodnocení jeho kvality, přičemž se bude vycházet ze zjištěné úrovně tvořivosti dětí pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

V teoretické části je rozebírána tvořivost obecně. Zde je rozepsána její struktura, tedy tvůrčí proces, produkt a osobnost. Nalezneme zde také faktory, které mohou úroveň tvořivosti ovlivňovat. Zde také popisují tvořivost jako jednu z dovedností nutných pro 21. století. Stěžejní kapitolu tvoří tvořivost u dětí mladšího školního věku a její rozvoj. Kapitola může být přínosná pro pedagogy a ostatní zájemce, kteří se chtějí dozvědět více o tom, jak by měli přistupovat k dítěti, pokud by chtěli rozvíjet jeho tvořivost. Kapitola obsahuje zásady rozvoje, metody a techniky rozvoje tvořivosti. Druhá polovina teoretické části dále popisuje i výchovu pro trvale udržitelný rozvoj. V teoretické části je popsán i Urbanův figurální test tvořivého myšlení a programy rozvoje tvořivosti. Tyhle dvě kapitoly jsou důležité pro empirickou část,

kteřá spočívá v návrhu programu rozvoje tvořivosti a zjištění úrovně tvořivosti dětí, u kterých bude daný program probíhat, na základě zmíněného testu.

Jak již bylo uvedeno, empirická část obsahuje návrh daného programu rozvoje tvořivosti. Empirická část se dělí na realizaci a průběh programu, tedy metodické zpracování každého měsíce. Další důležitou část tvoří administrace a vyhodnocení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, který byl předložen dětem v zájmovém útvaru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TVOŘIVOST

V dnešní době má pro nás tvořivost vysokou cenu. Z důvodu neustálého řešení problémů a situací v důsledku rychlých změn moderní doby, se stává nutností její znalost a rozvoj. Slovo tvořivost je odvozeno z latinského výrazu „creare“, jež znamená tvořit, vytvořit či rodit a plodit. V poslední době je stále větší zájem o problematiku tvořivosti, její poznávání, podporu i rozvíjení. Můžeme se setkat i s pojmem kreativita, který byl do češtiny přejat z anglického výrazu „creativity“, jež většina autorů definuje stejně jako pojem tvořivost.

Neexistuje jednotná definice tvořivosti. V psychologii i pedagogice existuje nespočetná řada definic a autoři se v ní nedokáží sjednotit. Pojetí pedagogické a psychologické se může zdát stejné, avšak minimální rozdíly zde objevit můžeme.

V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2015, s. 631) najdeme definici tvořivosti, která se zdá být dobře vystihující: „*Tvořivost (creativity) je schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.*“

Oproti tomu v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 318–319) je uvedena definice tvořivosti, která ji popisuje a rozebírá velmi podrobně: Tvořivost je: „... *duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*“

Kreativita se vyznačuje schopností vytvářet nové kulturní, technické, duchovní i materiální hodnoty ve všech oborech lidské činnosti. Z toho vyplývá, že je pro společnost velkým přínosem dosud neznámých výtvorů (Königová, 2007, s. 12; Lokšová, Lokša, 1999, s. 112–113).

Szobiová (1999, s. 11–16) uvádí, že tvořivost je hlavním předmětem a stimulem kvalitativních změn ve společnosti. V širším pojetí ji považuje za hlavní lidský fenomén, který se projevuje v různých stupních, úrovních a stylech. Uvádí osm skupin, do kterých lze definice tvořivosti rozdělit – a to dle systému intelektových operací, na základě schopností,

jako znak osobnosti, dle podstaty v motivaci, dle důrazu na proces a produkt, dle vlivu vnějších sil, dle projevů v chování či podle řešení problémů.

Ve výše uvedených definicích tvořivosti nalezneme převážně stejné charakteristiky, jakými jsou **novost** (originalita) a **užitečnost** (hodnota). Novost můžeme považovat za základní znak tvořivosti, jako schopnost docházet k novým, neobyčejným nápadům. Vztah mezi novostí a užitečností by měl být takový, aby vedl k co největšímu maximu. Tvořivost se projevuje vynalézavostí, vznikem něčeho nového či tvůrčím řešením problémů (Szobiová, 1999, s. 21).

1.1 Vymezení pojmu tvořivosti

V dnešní době má tvořivost své opodstatněné místo i v pracovní sféře. Je souborem schopností, které nám umožňují vědeckou, uměleckou nebo jinou tvůrčí činnost. Kreativita se často rozděluje na dva druhy, které původně popsal maďarský psycholog Csikszentmihalyi (1994, s. 19, 46), který rozděloval kreativitu na dva druhy:

1. Kreativita s velkým K („big C Creativity; die große Kreativität“) – zde jde o tvoření uměleckých děl či vědeckých objevů.
2. Kreativita s malým K („small c creativity; die kleine kreativität“) – se vztahuje k tvořivosti související s každodenním řešením problémů.

V kontextu širšího pojetí, celospolečenského pojetí, máme na mysli objektivní tvořivost, která je přínosem pro společnost z hlediska doby. Například vynálezy, objevy. V kontextu užšího pojetí máme na mysli subjektivní či skupinovou tvořivost. Zde skupina nebo jednotlivec přichází na něco nového a užitečného pro ně samotné (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009, s. 19).

Hlavní prvky struktury tvořivosti tvoří šest tvůrčích schopností. Mezi ně patří originalita, flexibilita, fluence, elaborace, senzitivita a rekonstrukce:

- *originalita* – originální tvorba vypovídá o schopnosti produkce nových, tedy originálních myšlenek,
- *flexibilita* – neboli pružnost, je schopnost nahlížet na problém z jiného úhlu pohledu, schopnost měnit postupy řešení,
- *fluence* – tedy bohatost myšlenek, je schopnost vytváření co největšího počtu návrhů řešení. Může být slovní (rychle vyjmenování slov), figurální (v podobě her, např. tangram), asociační (produkce slov dopovídající požadavkům, např. napsání co nejvíce

- slov stejného významu jako obydlí), myšlenková (produkce myšlenek v určité situaci, např. vymyšlení co nejvíce nápadů na využití kladiva) a vyjadřovací pohotovost (spočívá v sestavování odpovědi z několika částí, např. dokončování věty: Niť je tenká jako...),
- *elaborace* – spočívá ve schopnosti rozvádět myšlenku a vypracovávat detaily řešení,
 - *senzitivita* – je to schopnost odhalit problém, nacházet možnosti ke zlepšení a zaznamenávat nedostatky,
 - *rekonstrukce* – spočívá ve schopnosti přetváření něčeho, co je již vytvořeno, např. změnění funkce předmětu, např. jak by se dala jinak využít krabička od čaje (Maňák, 1986, s. 74–77; Maňák in Pecina, 2008, s. 19–21). Schopnost rekonstrukce bude ve využívání dopadového materiálu v empirické části velmi zastoupena.

Z toho vyplývá, že velmi podstatným prvkem tvořivosti je i *fantazie* a *představivost*. Fantazie je schopnost, kterou jedinec disponuje, kdy vytváří představy, které jsou nové nebo neodpovídají realitě. Představivost neboli obrazotvornost, je obecně chápána jako schopnost generovat představy, které jsou vázány na minulou zkušenost.

Výše uvedené vymezení se odráží v úrovních tvořivosti. První úroveň je *expresivní*, tedy úroveň, se kterou se setkáváme v běžných situacích. Druhou úroveň *invenční*, která se vyznačuje schopností vytvářet nové poznatky (vynálezy, představení). Při třetí *inovační* úrovni, dochází k hlubokému porozumění, zdokonalování existujícího, jenž je významná pro uměleckou a vědeckou tvorbu. A poslední *emergetivní* (nejvyšší) úroveň tvořivosti je výjimečná. Při ní dochází k vytváření nových uměleckých nebo vědeckých děl (Machková, 2007, s. 18).

1.2 Struktura tvořivosti

Psychické procesy a aktivity vytvářejí hlubokou koncentraci na hlavní objekt tvorby a zaměřuje se na jeho finální produkt. Tvořivost je proces, který se odehrává v lidské mysli na základě působení vnitřních a vnějších podnětů, kde výsledkem je produkt, který má výše uvedené znaky tvořivosti.

Někteří autoři pro uvádějí vedle procesu, produktu a tvořivé osobnosti ještě další složky tvořivosti. Například Lokšová a Lokša (1999, s. 111) ji doplňují o *dynamiku*. Oproti tomu Szobiová (1999, s. 39-54) uvádí jako čtvrtou složku tvořivou situaci, tedy *prostředí*, které brzdí nebo podporuje tvořivost. Na jedince má v takovém případě vliv rodina, pracovní a školní prostředí.

1.2.1 Proces

Z definicí tvořivosti vyplývá, že se jedná o proces, který se odehrává na základě interakce vnějších a vnitřních vlivů v člověku samotném. Rozdělení etap procesu se většinou autor od autora liší, avšak základ je stejný. Někde jde pouze o doplnění hlavního dělení. Pod tvořivým procesem si představíme postup činů a myšlenek, které vedou k tvořivému produktu.

Hlavní rozdělení tvořivého procesu stanovil již v roce 1926 Graham Wallas (in Lokšová, Lokša, 1999, s. 132; Szobiová, 1999, s. 24–26; Lennon, Dacey, 2000, s. 36–37):

- *Přípravná fáze* (preparační) – jde o přípravu člověka a jeho pokusy k řešení problému. Jedinec shromažďuje materiály a informace, snaží se najít prostředky k řešení. Převážně jde o fázi časově náročnou.
- *Inkubační* (latentní) – jedinec nevědomě uvažuje o problému, i přesto přispívá myšlenkami, které mohou být pro řešení důležité. Získané informace pronikají do vědomí v podobě představ, snů či emocí, k čemuž nejčastěji k tomu dochází při odpočinku. Pokud je druhá fáze úspěšná a jedinec si do daného úkolu dokáže odpočinout, nastává třetí fáze.
- *Inspirační* (iluminační) – zde se objevují nápady a myšlenky, které pomáhají k vyřešení problému. O iluminaci hovoříme tehdy, když dojde na základě inspirace ke shodě náhodného řešení s cílovými kritérii. V téhle fázi pronikají obsahy z nevědomí do vědomí a jeví se jako vhodné. Při průniku z nevědomí do vědomí mluvíme o náhlém nápadu, tzv. aha zážitku či osvětlení.
- *Ověřovací* (verifikační) – dochází k vědomému hodnocení, praktické realizaci a následně i ověřování efektivnosti problému. Pokud by se v téhle fázi ukázalo, že řešení je nerealizovatelné, musíme se vrátit do fáze inkubace či dokonce do fáze přípravné.

Je patrné, že všechny fáze se vzájemně doplňují a prolínají. Někdy nelze přesně jednotlivé fáze rozdělit, jelikož tvoří ucelený proces. Tvořivý proces je vždy individuální a liší se i v době trvání jednotlivých fází (Lokšová, Lokša, 2003, s. 17).

Petty (2004, s. 307–309) doplňuje proces tvořivosti o další fázi, avšak uspořádává je následovně:

- *inspirace* – hledání námětů či motivů, jedinec je nyní spontánní a experimentuje, snaha přijít na největší množství nápadů,
- *klasifikace* – základem je určit cíl a účel práce,
- *destilace* – důkladné zkoumání a nacházení nejlepších řešení k dalšímu zpracování,

- *inkubace* – doba nečinnosti, potřeba dát si odstup od problému, dochází k dozrání nápadů,
- *usilovná práce* – jedinec realizuje, zpracovává a vylepšuje řešení, dokud nezíská finální řešení.

Další autoři doplňují či jinak upravují předcházející členění. Například Koski-Jännes (1985, s. 120–137) doplnila členění ještě o fázi *restituční*. Tahle fáze má nastávat jako regenerace po tvorbě a současně před novou tvořivou aktivitou. Dále Fontana (2003, s. 136) doplňuje členění o *realizaci* (uskutečňování). Dle něj jde o hlavní fázi tvůrčího výkonu. Domnívám se, že základní dělení doplněné o fázi realizace je nejlépe vystihující.

Více rozpracovaný náhled podává Pokorný (2004, s. 50–55). Ten uvádí devět etap tvořivosti: iniciace (nabuzení k činnosti), orientace (identifikace problému), preparace (zjišťování informací), inkubace (zrání myšlenky), iluminace (hledání řešení), verifikace (zvážení důležitosti tvůrčího nápadu), elaborace (propracování daného nápadu), realizace (realizace nápadu v praxi) a evaluace (vyhodnocení procesu).

1.2.2 Produkt

Jak již bylo zmíněno, výsledkem tvořivého procesu je produkt, který je nový, užitečný, jedinečný, pokrokový. Domnívám se, že jakmile se stává myšlenka zřetelnější, můžeme ji nazvat produktem.

Převážně se rozdělují dva druhy produktů, které vyplývají z pojetí tvořivosti. *Objektivní* produkt má společenský význam a posunuje ji vpřed. Daný produkt dříve neexistoval. Produkt, se kterým se každý z nás setkává častěji a je pro nás podstatnější, je produkt *subjektivní*. Nepřispívá k rozvoji společnosti ani nemá společenský význam. Tyhle produkty jedinci vytvářejí při řešení problémů, hře, učení atd. Pro jedince jsou nové, obohacují jedince samotné (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009, s. 21).

Isaksen, Dorval a Treffinger (2011, s. 13) uvádí dva druhy produktů a to *hmatatelné* a *nehmatatelné*. Mezi druhy produktů tedy mohou patřit:

- výsledky myšlení (básně, eseje, knihy i hra),
- umělecké výtvořiny (obrazy, hudební skladby, sochy atd.),
- vědecké díla,
- fyzické vyjádření (pohyb, tanec).

Někteří autoři jako Hlavsa, Rogers a Zelina jsou zastánci toho názoru, že tvořivým produktem může být i osobnost, jednotlivec, který utváří vlastní život prostřednictvím tvorby (Szobiová, 1999, s. 23).

1.2.3 Osobnost

Tvůrčí proces směřuje k produktu, který realizuje tvořivá osobnost. Vzhledem k tomu, jak složitá je problematika tvořivosti, je složitá i identifikace tvořivé osobnosti. Nelze jednoznačně rozhodnout, která osobnost je tvořivá a která ne. Avšak je možné na základě dlouhodobého pozorování dotyčných osob a rozbořením jejich děl, určit charakteristické rysy společné pro kreativní lidi.

Je jasné, že zejména pedagog by měl právě těmito rysy v převážné míře disponovat. Přesný výčet deseti rysů tvořivé osobnosti vymezují Dacey a Lenon (2000, s. 88–101):

- *Tolerance vůči dvojnáčnosti* – je nejzákladnějším rysem, zbývající rysy pomáhají k její existenci. Základ tolerance vůči dvojnáčnosti spočívá v tom, že si tvořivá osobnost vyhledává takové situace, které umožňují různá pojetí či úhly pohledu. Problémová situace tedy nemusí mít jedno konkrétní řešení. Jedinec vidí v neznámém problému vzrušení, zajímavost a to jej podněcuje k reagování na tento podnět tvůrčím způsobem. Takovou situaci může být pro dítě např. první den ve škole.
- *Stimulační svoboda a funkční svoboda* – Stimulační svoboda se vyznačuje obcházením pravidel. Předem nastavená pravidla brání v projevení tvořivosti. I přes to, že nejsou pravidla jasně stanovena, většina jedinců předpokládá jejich existenci a podle toho i jedná. V takové situaci se chce jedinec vyhnout strachu z nesprávného řešení. Praktickou metodou je tzv. problém devíti bodů, devíti teček, které jsou naznačeny ve třech sloupcích a ve třech řádcích. Jedinec má za úkol spojit všechny body čtyřmi přímkami tak, aby tužka neopustila papír. Pokud jedinec disponuje stimulační svobodou, nebude upoután pouze na tvar čtverce, který je tvořen tečkami a úkol vyřeší s využitím zbytku papíru. Funkční svoboda se vyznačuje schopností kreativní myšlenky, nacházením i jiného využití daného předmětu, než k čemu je určen. Opakem funkční svobody je funkční strnulost.
- *Flexibilita* – je schopnost jedince dívat se na situaci jako celek, ne pouze na nekoordinované detaily. Studie ukázaly, že se jedná o rozhodující složku tvořivého jednání. Flexibilní jedinec je otevřen světu, změnám a je připraven změny vyvolávat.

- *Ochota riskovat* – tvořivý jedinec více riskuje, disponuje větší mírou odvážnějšího chování. Je samozřejmé, že by měl volit střední cestu a neriskovat příliš mnoho.
- *Preference zmatku* – tvořivý jedinec se vyznačuje tím, že dává přednost asymetrii a složitosti, je pro něj zmatek mnohem zajímavější. Velmi rád vnáší řád do chaosu.
- *Prodleva uspokojení* – k tvořivosti přispívá ochota odložit napětí z dlouhotrvajícího úsilí, což vede i k dlouhodobé radosti. Tvořiví jedinci mnohdy tráví velké množství času na nějakém projektu bez odměny či uznání.
- *Odpoutání se od stereotypu sexuální role* – v dříve se věřilo, že pohlaví má velký vliv na tvořivost jedince, vzhledem k tomu, že muži se mohli více projevovat. Dnešní doba si klade za cíl pohlavní neutralitu, která bývá nazývána oprostěním od stereotypu pohlavní role.
- *Vytrvalost* – tvořiví jedinci jsou velmi vytrvalí a nebojí se překážek či zklamání. Vzhledem k tomu, že se dříve či později narazí na nějaké překážky, které jim brání k dosažení cíle, je potřeba, aby byl jedinec vytrvalý. Takové jednání se předpokládá právě u kreativních jedinců, které jim umožňuje pokračování v práci.
- *Odvaha* – je pravděpodobně nejdůležitější pro úspěch kreativního jedince. Aby byl jedinec odvážný, je potřeba lásky k dané práci. Mnohdy se lidi bojí, nenaleznou odvahu „plout proti proudu“ a jejich nápad, i když může být velmi dobrý, nenalezne světlo světa.

1.3 Faktory ovlivňující tvořivost

Někteří autoři se domnívají, že tvořivost je dědičná, oproti tomu jiní autoři přikládají vznik tvořivosti vlivem prostředí. Můžeme se ale setkat také s názorem, že tvořivost je vrozená a lze ji kultivovat vlivem prostředí. Například dle názoru Beana (1995, s. 15) má každý vrozenou schopnost být tvořivý. Jak jsme se již dočetli v Pedagogickém slovníku (2013, s. 318–319), tvořivost je podpořena vysokou inteligencí, iniciativou k vytvoření řádu, pružností usuzování, otevřeností k novým zkušenostem a potřebou seberealizace.

Pojetí faktorů, které ovlivňují jedincovu tvořivou aktivitu, se liší. Na základě prostudování dané literatury uvádíme dělení na vnější a vnitřní faktory (Dacey, Lennon, 2008, s. 14; Žák, 2004, s. 48–56; Szobiová, 1999, s. 39–48):

- Mezi **vnitřní faktory** zařazujeme osobnost samotnou, její povahu (kritičtí jedinci nemění své názory, postupy), druh (například extroverti, sangvinici a cholericí jsou více kreativní, než introverti, flegmatici a melancholici), což souvisí s pesimismem, který snižuje kvalitu

lidských schopností. Dokonce Žák (2004, s. 48–56) uvádí i špatnou dietu (vliv nesprávné životosprávy), špatnou kondici (jenž je důležitým předpokladem efektivní práce) a strach (může mít pozitivní i negativní vliv, jedinec může mít obavy ze zesměšnění, nezvládnutí úkolu atd.). Jednoznačně zde můžeme zařadit motivaci a další kognitivní procesy jako je inteligence, vnímání, pozornost, paměť, myšlení a fantazie. Rozlišujeme tři pohledy na vztah mezi tvořivostí a inteligencí. První pohled vypovídá o tom, že jedinci s vyšší inteligencí (nad 120 IQ) jsou tvořivější, druhý vypovídá o rozdílnosti a poslední vypovídá o tom, že inteligence a tvořivost mají mezi sebou malý vztah.

- Mezi **vnější faktory** můžeme zařadit i časovou tíseň, veřejné mínění, nesouměrnost schopností a úkolu jedince. Většina autorů se zabývá sociálními faktory, které jedince ovlivňují. Dle Szobiové (1999, s. 39–48) zde zařazujeme prostředí rodinné, pracovní a školní. Co se týká rodinného prostředí, má na dítě pozitivní vliv vzdělání jeho rodičů. Bylo dokázáno, že rodiče tvořivých dětí mají nejčastěji vysokoškolské vzdělání. Stejně tak tvořivost podporuje vhodné a podnětné rodinné prostředí, úplná rodina a úcta k dítěti. V rámci školy hraje důležitou roli osobnost učitele, jeho navozování podnětné atmosféry, povzbuzování, motivace atd.

Je nutné mít na paměti, že každý jedinec je originál, každý je individuální bytost a dané popisy nemusí sedět na každého z nás. Uvedené vnější a vnitřní faktory se promítají a vzájemně na sebe působí, proto je nejdůležitější, abychom nahlíželi na tvořivou osobnost z biologicko-psychosociálního hlediska, jak uvádí Dacey a Lenon (2000, s. 15-16). Jedná se o tři faktory, které se vzájemně ovlivňují. Biologickou oblast tvoří geny, psychologickou oblast tvoří rozvoj poznání a osobnost a sociální oblast tvoří vliv rodiny, školy a širokého prostředí.

1.4 Zjišťování úrovně tvořivosti

Szobiová (1999, s. 123-124) dělí metody zjišťování úrovně tvořivosti na přímé a nepřímé. Za hlavní zjišťování tvořivosti se považuje *přímé* pozorování procesu a hlavně produktu vytvořeného jedincem (viz kapitola 1.2.2). Za *nepřímé* metody považuje testy divergentního myšlení a kognitivních schopností, zájmové a osobnostní dotazníky, posuzování učitelů či supervizorů, hodnocení produktů, studium výjimečných výkonů, zprávy o vlastních tvořivých aktivitách. Všechny metody mají své kladné ale i záporné stránky, každá z nich přispívá k zjišťování tvořivosti jen částečně.

Nejširší skupinu tvoří testy divergentního myšlení a kognitivních schopností. Mezi nejznámější testy, které jsou validní i reliabilní, patří *Guilfordovy testy divergentního myšlení*, a *Torranceovy testy tvořivého myšlení* (TTCT). TTCT byly vytvořeny za účelem používání již u dětí předškolního věku, test je uspořádán tak, aby se zjišťovaly jednotlivé faktory fluence, originality, flexibility i elaborace. Můžeme zde zařadit i figurální testy, které lze taktéž použít již u dětí předškolního věku. Na našem území je známá verze Torranceho testu tvořivého myšlení od Jurčové (1984), který obsahuje 3 subtesty (konstrukce obrázku, neúplné obrazce a opakované obrazce) a *Urbanův figurální test tvořivého myšlení* (Lokšová, Lokša, 2003, s. 30; Szobiová, 1999, s. 129–132).

Oproti tomu Amabile (1996, s. 23–24) dělí techniky měření tvořivosti (testy tvořivosti) do tří velkých skupin: osobnostní dotazníky, biografické dotazníky a behaviorální techniky.

Torrance (in Long, 2000, s. 88) dokonce uvádí čtyři složky, kterými se může kreativita měřit: plynulost (produkce velkého množství nápadů), flexibilita (produkce velkého množství rozdílných nápadů), zpracování (další rozvíjení nápadů) a originalita.

1.4.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) se používá již delší dobu. Nástroj slouží ke zjišťování úrovně tvořivosti. Základy testu byly položeny již v roce 1984 Urbanem a Jellenem. Test ve své době sklídl veliký úspěch a od té doby byl využíván prakticky ve všech kontinentech.

Ve slovenském podání se můžeme setkat s přepracovanou verzí od Kováče z roku 2003, který vychází z originálu Urbana, avšak Kováč přímo ve své knize uvádí, že obsahuje svá slovenská specifika. Na rozdíl od Torranceho a Guilforda nejde zde hlavně o výkonovou metodiku divergentního myšlení (např. fluenci), nýbrž o tvořivost jako osobnostní dimenzi, o kvalitativní znaky výkonů. TSD-Z se považuje za validní metodu, kterou můžeme zjišťovat tvořivé predispozice osobnosti ve věkovém rozmezí od 4 do 95 let. V našich podmínkách měl testovaný jedinec nejvíce 75 let (Urban, Jellen, 2003, s. 4–6).

1.5 Tvořivost jako jedna z dovedností pro 21. století

Technologická revoluce, která začala v posledních desetiletích dvacátého století, ovlivnila téměř všechny aspekty života ve století novém. Počínaje tím, jak komunikujeme s přáteli a blízkými, přes to, jak nakupujeme, až po to, jak a kde pracujeme. Tyto sociální a ekonomické důsledky zároveň změnily poptávku po dovednostech. Jedinci dnešní doby

disponují nezaměstnaností i nedostatkem dovedností (Straková, Veselý, 2013, s. 19). Strategie dovedností OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) za tímto účelem kladla důraz na rozvíjení patřičných dovedností, povzbuzení nabídky dovedností a efektivní využití dovedností (Leadership for 21st Century Learning, 2013, s. 16).

Vzhledem k tomu, že na trhu práce rostou nároky na vzdělávání a flexibilitu, musí se jedinci vyrovnávat s neustálými změnami a učit se novým dovednostem, což samo o sobě není dostačující. Situace pouze poukazuje na to, že na trhu práce nestačí pouze vědomosti, ale čím dál více je nutné uplatňovat tvořivost a fantazii (Straková, Veselý, 2013, s. 19). Z toho vyplývá, že je potřeba tvořivost rozvíjet již u dětí, připravovat je na budoucí život a povolání.

Na počátku 21. století přibylo k osvojování vědomostí a praktických dovedností i další požadavek – produkce nových znalostí, hledání alternativ k obvyklým postupům a řešením. Takoví jedinci musí disponovat klíčovými kompetencemi, kterými rozumíme: *„univerzální ... soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání ... vytváří obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení v rámci formálního i neformálního vzdělávání* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 318–31).

Klíčové kompetence můžeme dělit na **sociální, osobnostní a kompetence v oblasti metod**. Pro nás důležité jsou kompetence v oblasti metod, mezi které patří:

- plánovitě a záměrně uplatňovat odborné znalosti,
- klasifikovat a strukturovat nové informace,
- poznávat souvislosti, dávat věci do kontextu,
- zvažovat šance a rizika,
- v zájmu inovací kriticky přezkoumávat,
- vypracovávat kreativní řešení (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009, s. 112–14).

Kdybychom se zaměřili více na děti mladšího školního věku a jejich kompetence, které jsou vymezeny v příslušných dokumentech (RVP ZV, 2016, s. 10), dělí se na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Vzhledem k rozvoji tvořivosti nás budou nejvíce zajímat kompetence k učení a k řešení problémů, z čehož plyne, že její rozvoj je zakotven v učebních plánech a osnovách.

Proto, aby jedinci uspěli ve své budoucí profesi, byly předloženy dovednosti potřebné pro 21. století. V dokumentu OECD (Guerrero, 2017, s. 225–226) můžeme nalézt dělení dovedností na tři hlavní skupiny:

- *interpersonální* – zahrnuje kompetence: týmovou práci, spolupráci a vedení (vyznačující se dovednostmi jako je spolupráce, komunikace, řešení konfliktů, vyjednávání),
- *kognitivní* – zahrnuje kompetence: kognitivních procesů, znalosti a tvořivosti (vyznačující se dovednostmi jako je kritické myšlení, uvažování a argumentace, inovace);
- *intrapersonální* – zahrnuje kompetence: duševní otevřenost, pracovní etika a svědomitost, a samoregulace (vyznačující se dovednostmi jako je flexibilita, iniciativa, adaptabilita).

Mezi dovednosti 21. století zařezujeme kritické myšlení, řešení problémů, spolupráci, komunikaci a tvořivost (Guerriero, 2017, s. 31).

Vzhledem k tomu, že je tvořivost definována jako jedna z klíčových dovedností nutných pro 21. století a objevuje se v klíčových kompetencích, dokonce je jí přikládána stejná váha jako matematické nebo čtenářské gramotnosti, je nepostradatelně nutné ji rozvíjet. Dle mého názoru, pokud ji budeme rozvíjet u dětí již v předškolním věku, budou děti lépe připraveny na budoucí život či povolání.

2 TVOŘIVOST U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ ROZVOJ

Tvořivost je obsažena i v kurikulárních dokumentech, v Národním programu rozvoje vzdělávání (2001) a Rámcových vzdělávacích programech. Pokud se zaměříme na děti mladšího školního věku, tedy první stupeň, je zde tvořivost nejvíce obsažena v RVP ZV (2016, s. 103) ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce v tematickém okruhu – Práce s drobným materiálem.

Pokud bychom hovořili o tvořivé osobnosti žáka, dá se předpokládat, že se bude vyznačovat vlastnostmi, které charakterizují tvořivou osobnost. Tvořiví žáci příliš nedodržují společenské normy, jsou samostatnější, neradi se zapojují do skupin nebo se vyznačují agresivním chováním. Z toho vyplývá, že poměrně dobře snášejí izolaci od ostatních členů ve skupině. Oproti tomu hůře snáší normy a předpisy, kterým se vyhýbají a neradi se jim přizpůsobují. V převážné míře se jedná o děti vůdcovského typu a děti dynamické. Velmi rádi se pouští do nových a náročných situací. Jsou samostatní s bohatou fantazií a nápaditostí. Dané problémy řeší více způsoby. Tvořivé děti nemají rády při rukodělných činnostech šablony či stereotypy. Velmi rády pomáhají druhým, jsou optimističtí a hraví (Lokšová, Lokša, 1999, s. 123–124).

Hlavsa (1986, s. 31–37) podrobně popisuje vývoj tvořivosti u dětí do třech stadií. *První stadium* (prekreativní, do 6 let) se vyznačuje vzestupem tvořivé aktivity, kde je základem činností hra. *Druhé stadium* (do 10 let dítěte), začíná poklesem tvořivé aktivity. Je to ovlivněno tím, že se dítě musí adaptovat na nové situace, musí se vyrovnat se zátěží, musí se přizpůsobovat požadavkům a je neustále hodnoceno. V tomto období se dítě také učí vědeckému poznávání světa, které mění jeho dosavadní naivní koncepce. Druhé stadium nazýváme stadiem správných odpovědí. Dítě dostává pravdivé odpovědi a tím pádem končí naivní pohled na svět. Tvořivá aktivita odpočívá, ale budují se její nové předpoklady. Útlum kreativní aktivity má i svůj význam. Dítě se učí rozlišovat subjektivitu, objektivitu, fantazii a skutečnost. Pouze tehdy, když si v tomhle dítě udělá jasno, se může posouvat kupředu, musí umět rozlišovat realitu od svých nápadů. Pouze takhle si dokáže nahromadit zásobu potřebného materiálu o realitě pro další vývojové stadium. Vzestup tvořivé aktivity přichází ve *třetím stadiu* (od 11 let). Dítě má dostatečnou zásobu správných odpovědí a adaptace již proběhla. Myšlení se opírá o zkušenosti, představy, poznatky, takže dítě je schopno analytických postupů. Ve starším školním věku dítě poznává řešení problémů, což doposud

nezažilo. Objevuje se indukce a dedukce, z čehož plyne, že mizí spontaneita a náhodnost v dosažení nápadů. Objevují se znaky skutečné tvořivosti. Toto stadium nazýváme stadiem kreativní aktivity. I přes to je třetí stadium kritickou fází, proto by mu měla být věnována pozornost. Například zařazováním komunikativních aktivit, nabídkou zájmových činností (problém si dítě formuluje samo, samostatné rozhodování, iniciativa formování motivace) a organizovanou hrou dětí (Hlavsa, 1986, s. 31–37).

Pro lepší přehled stadií tvořivosti a její podpory uvádím následující tabulku:

Tab. 1: Stadia tvořivosti (zdroj: Hlavsa, 1986)

Věk	Stupeň tvořivosti	Aktivita dítěte	Řešení problémů	Předpoklady rozvoje tvořivosti
do 18 měsíců	elementy tvořivosti	experimentování, manipulace, opakování	asociace zkušenosti	rozvoj motoriky, neomezovat, stimulovat pátrací aktivity
1. stadium - do 6 let	vzestup tvořivosti – prekreativní	nápodoba, volná hra	manipulace s představami	dávat dostatek materiálu, času, volné hry, rozvíjet fantazii, nekritizovat
2. stadium – do 10 let	sestup tvořivé aktivity	činnost ve škole	dedukce, analýza vědomostí, řízení představ	usnadnit adaptaci na školní situace, podporovat záliby, učit děti hrát s pravidly
3. stadium – od 11 let	vzestup tvořivosti – kreativní aktivita	učení ve škole, zájmy, orientace na profesní přípravu	indukce, syntéza vědomostí, flexibilita, originalita, úvaha, kritika, alternativa	podpora samostatného řešení problémů, tvorby, poskytnout volný pohyb

Szobiová (1999, s. 92-93) podrobně popisuje vývoj tvořivosti. Dá se říci, že hlavní podstata je stejná jako u Hlavsových stadií tvořivosti. S větším zaměřením na mladší školní věk můžeme říci, že zde stále převažuje tvořivá hra, která je doplněna o vyšší intelekt a fantazii. Najdeme zde velký úbytek tvořivosti, který ovlivňují požadavky okolí. S Hlavsou se shodují i na tom, že okolo 10 let dochází opět k vzestupu tvořivé aktivity.

Urban (1991) se odlišuje od předchozích dělení. Při sestavování vycházel z vlastních výzkumů. Dětem ve věku 4–8 let dal vyplnit jeho figurální test (viz 1.4.1. Urbanův figurální test tvořivého myšlení). Jde o arch doplněný různě rozmístěnými vzory (tečka, vlnovka, tři čárky, kolečko a půlkruh). Na tomhle základě uvedl šest stadií:

1. *stadium* – zde dítě nedokáže rozeznat danou informaci, do archu čmárá nebo kreslí bez závislosti na předložených vzorů;
2. *stadium* – dochází k počátku přizpůsobování se předloženým vzorům, dítě vzory napodobuje, ale bez jakéhokoliv doplnění či měnění;
3. *stadium* – dítě poprvé doplňuje vzory, ale nejde ještě přímo o tvořivou kresbu, vzory uzavírá nebo doplňuje;
4. *stadium* – dochází k užívání vlastních celků a schémat, ke spojování vzorů ve smyslu zakreslování bytostí a objektů;
5. *stadium* – dítě kreslí objekty v určitém vztahu k druhým objektům, zde vidíme záměrnost v kompozici kresby;
6. *stadium* – označováno za vysoké stadium tvořivého výkonu, všechny vzory jsou doplněné a jsou dokreslovány nové prvky (Urban, Jellen, 2003, s. 37).

Pokud se zaměříme na školní věk dítěte a jeho tvořivost, která je pro nás důležitá, přijdeme na to, že s nástupem na základní školu dochází k poklesu tvořivosti, která je pravděpodobně dána požadavky školy ale i rodiny. Což je jenom další důvod k tomu, abychom u dětí v mladším školním věku rozvoj tvořivosti podporovali.

2.1 Zásady rozvoje tvořivosti

Výzkumy potvrdily, že tvořivost je možné rozvíjet, dokonce nejen ve speciálních zařízeních, ale i v obyčejných podmínkách formálního a neformálního vzdělávání, a to dokonce i bez větších nároků na změny obsahu či organizace. Následující zásady rozvoje tvořivosti tak mohou pomoci všem pedagogickým pracovníkům, mohou je navést na podporu tvořivosti u dětí v každodenních situacích.

Fichnová a Szobiová (2012, s. 7) uvádějí sedm zásad pro podporu tvořivého myšlení u dětí. Mezi první zásadu je *nehodnotit* děti, ale naopak je v činnostech podporovat. Je také velmi důležité, aby všechny činnosti vycházely z *dobrovolnosti* dítěte samotného. Výhodou je, že ve většině případů děti zájem mají. Dále musí mít děti *pocit bezpečí*, dopřejme jim jej tedy v co největší možné míře. Pokud se děti bojí vystupovat samostatně, dovolme jim práci

ve dvojicích či skupinách. Jako čtvrtou zásadu uvádí *humor* a kladou na něj velký důraz, nikdy však nesmí dojít k zesměšnění. *Potěšení z činnosti* je stejně důležité jako její výsledek. Zejména menší děti je potřeba *chválit* z jakékoliv činnosti, i když nebudou nápady velmi originální. Pokud děti vynakládají snahu, je potřeba cítit i její ocenění, jinak bude mít demotivující účinek. Jako poslední zásadu uvádí *hru*. Jakékoliv úkoly, činnosti, aktivity pro rozvoj tvořivosti by měly probíhat ve formě hry.

Szobiová (1999, s. 263–264) zásady pro uplatnění tvořivosti rozvádí poněkud více. Ve svém členění se opírá o zásady R. Firestiena. Stojí si za tvrzením, že předložené rady jednoznačně pomáhají k rozvoji tvořivosti. Prvním bodem, který bude pomáhat pro uplatnění tvořivosti, je *zaznamenávání veškerých nápadů*, jelikož ty nejlepší nápady převážně nepřichází plánovaně. To je podmíněno i nutností dbát na *otevřenost* a přijímání nápadů. Poukazuje na důležitost úhlu pohledu na problém. Mnohdy je potřeba *ptát se sám sebe „proč?“*, abychom se mohli posunout v řešení dále. Měli bychom tedy problém definovat různými způsoby. To souvisí i s tím, že bychom měli *hledat jiná řešení* problému a *rozvíjet své návyky k tvořivosti*. Dále bychom se neměli snažit produkovat nápady a zároveň je hodnotit. Je potřeba *oddělit tvořivé myšlení od hodnocení*. *Stanovení slabých a silných stránek* řešení problému nám pomůže návrh realizovat nebo zamítnout. Na závěr je nutno podotknout, že každý je tvořivý a jakýkoliv *problém bychom měli brát jako příležitost*, protože nás každá situace může naučit něco nového.

Pokud bychom hovořili pouze o zásadách rozvoje tvořivosti ve výtvarné či pracovní výchově, měli bychom se držet následujících zásad:

- motivovat k činností,
- rozvíjet u dětí vůli a vytrvalost v práci,
- stanovit si cíle, metody a organizaci tak, aby podporovala tvořivost,
- navozovat příjemnou atmosféru, odstraňovat strach, jenž brání fantazii,
- rozvíjet hodnotící myšlení, dávat možnosti výběru práce i materiálu,
- hodnotit dané produkty, jejich originalitu, využití techniky, postupy, čistotu provedení,
- respektovat didaktické zásady (přiměřenosti, aktivity, individuality atd. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 179)).

V diplomové práci se zaměřujeme na tvořivost u dětí v oblasti výtvarné či pracovní. Štěpánková (2013) ve svém článku o „zabíjení“ tvořivosti ve výtvarné výchově předkládá na základě výzkumu pět faktorů, které ovlivňují tvořivost negativním způsobem. Na základě prostudování článku jsme schopni uvést další zásady rozvoje: dávat dětem na výběr *větší*

formát papíru (formát A4 se zdá být příliš omezující), dávat dětem vhodné *prostředky v dostatečném množství* (aby nebyly omezeny materiálem), nepoužívat šablony a předlohy (nechávat dětem osobní volbu), nezaměřovat činnost pouze na produkt, výsledek. Pokud budeme dodržovat předcházející rady, měli bychom se dobrat lepších výsledků v rozvoji tvořivosti dětí.

2.2 Metody a techniky rozvoje tvořivosti

Výzkumy dokazují, že volba metod ale i organizačních forem výuky ovlivňuje rozvíjení tvořivosti, jež je podmíněná i součinností učitele a dítěte (Nábělková, Sabová, 2013, s. 108). Již Hlavsa (1986, s. 15–16) mluvil o tom, že by se měly zařazovat metody, které jsou psychologicky zdůvodněné a pedagogicky účinné. Taktéž Maňák poukazuje na to, že jakákoliv výuková metoda může v různé míře ovlivnit žákovu samostatnost a tvořivost, konkrétně vyzdvihuje metody diskusní a heuristické, které jsou spojené s řešením problémů, dále metody situační, inscenační a didaktické hry (Švec in Pedagogická orientace, 2014, s. 654). Oproti tomu Žák (2004, s. 61) tvrdí, že používání metod nebude zaručovat kreativní výsledek. Metody a techniky mají být pouze doporučením, ale ne daným receptem na kreativní úspěch. Pomohou tedy ke kreativnímu výsledku, ale kreativitu samotnou vyvolat nemohou.

Dá se předpokládat, že nelze stanovit přesný systém metod, který by zaručoval rozvoj tvořivosti. Následující metody mohou být uplatňovány v práci pedagoga a mohou rozvíjet tvořivou osobnost dětí, ale u každého jedince bude efekt individuální. Mnohdy záleží na daných podmínkách, které činnosti budou ovlivňovat, jak bylo popsáno výše (viz 1. 3 Faktory ovlivňující tvořivost). Například pouhou změnou prostředí, individuální práce či práce ve skupině. Záleží tedy velmi na detailech a kvalitě pedagoga.

Obecně se pro rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti doporučují aktivizující výukové metody, kde se klade důraz na odborné informace, zájem dítěte, individualitu ale i kooperaci. Mezi ně patří metody:

- *diskusní* – diskuse (výměna názorů), rozhovor, dialog, brainstorming,
- *heuristické, řešení problémů* – pedagog dětem poznatky nesděljuje přímo, ale snaží se, aby si je osvojovaly samostatně. Probíhá nejprve identifikace problému, poté analýza problémové situace, vytváření hypotéz, verifikace hypotéz a mnohdy následuje i návrat k předcházejícím fázím,

- *situační* – jsou zaměřeny na řešení problémů, případů ze života, které jsou dětem blízké. Začíná volbou tématu, pokračuje seznámením s materiálem, studiem případu a končí návrhy řešení a diskusí,
- *inscenační* – mnohdy označovány za hraní rolí či dramatickou výchovu, jejich podstata spočívá v sociálním učení v rámci modelové situace, ve kterých jsou děti aktéry daných situací. Nejprve se inscenace musí připravit, poté zrealizovat a na závěr zhodnotit,
- *didaktické hry* – ty přispívají k dosahování pedagogických cílů i přes to, že se vyznačují uplatňováním zájmů, spontánností a seberealizací jedinců (Maňák, Švec, 2003, s. 205–130).

Szobiová (1999, s. 162–176) uvádí pět metod rozvíjejících tvořivost. Mimo heuristickou metodu, která je obsažena i zde, popisuje následující:

- *Brainstorming* – jinak označován jako burza nápadů. Při takové metodě je potřeba dodržovat pravidla rovnosti všech účastníků, uvítání jakýchkoliv nápadů i jejich kombinace s nápady novými, zákaz kritiky myšlenek a hlavně důraz na kvantitu myšlenek. Tahle metoda se osvědčila jako velmi účinná v rozvoji tvořivosti.
- *Synektika* – jde o metodu navození stavu, kde se dá lépe přiblížit intuitivním řešením díky rozvoji analogického myšlení. Využívá představ a fantazie a klade důraz na emocionalitu, je důležitější jako tvorba racionální. Je zde snaha o využívání nevědomých mechanismů tvořivé činnosti.
- *Principy tvořivého řešení problémů* – jedná se o zásady tvořivého řešení problémů (prvotní fakta je lepší odložit, pracovat na skutečných problémech, nacházení vztahu mezi problémy, tvořivý proces podporují i metafory).
- *Psychoterapeutické techniky* – zde zařazuje techniku rozechřívání (uvolnění), pohybové techniky (hry, tanec, pantomima), fantazijní (volné asociace, imaginace), hraní rolí, výtvarné techniky (malování, modelováním tvořivé kreslení), muzikoterapie.

Mimo výše uvedené metody Lokšová a Lokša (2003, s. 60) uvádí ještě další metody tvořivého vyučování:

- *dialogické problémové metody* – tvořivé semináře a dílny,
- *metoda řízeného objevování*,
- *inspirativní metody* – čtení životopisů umělců nebo vědců dětem,
- *demonstrativní metody* – pokusy.

Žák (2004, s. 198) mezi kreativní techniky zařazuje i *myšlenkové mapy*, které mají jednoduchý metodický postup a můžou pomáhat zejména při mapování problému a plánování. Myšlenková mapa je nejlepším způsobem, jak přicházet na nové nápady (Buzan, 2013, s. 4). Tony Buzan (2011, s. 95) se zaměřuje přímo na myšlenkové mapy a jejich využití pro tvůrčí proces, jak je uplatňovat v kreativních činnostech. Napsal publikace o myšlenkových mapách určené pro děti od 7 let.

Je dokázáno, že při volbě vhodných metod a technik lze kreativitu rozvíjet. Stejného názoru je i Clegg, který ve svých publikacích (2005a, s. 7–89; 2005b, s. 15–89) uvádí podrobné techniky a cvičení k rozvoji kreativity pro jednotlivce. Mnohé z nich by bylo možno realizovat i s dětmi, například činnosti s názvem: Nedělejte nic (2005a, s. 16), Fantazie (2005a, s. 38), Náhodné slovo (2005a, s. 41), čmáranice Leonarda da Vinciho (2005a, s. 51) atd.

2.2.1 Programy rozvoje tvořivosti

Existuje mnoho programů, ale většina z nich obsahuje stejná východiska a principy. Jsou používány obdobné metody a cvičení. Nejvíce je zde obsažen brainstorming, řešení problémů, rozvoj fantazie atd.

Program určený k rozvoji tvořivosti záměrně rozvíjí tvořivé schopnosti jedince. Takový program tvoří soubor technik, metod a prostředků, díky kterým dosáhneme cílů výchovy k tvořivosti. Představují tedy soubor všestranných didaktických prostředků. Hlavním cílem je kultivovat osobnost, zlepšovat tvořivý potenciál a tvořivé postoje. Při realizaci takových programů je nutné brát ohled i na vnější podmínky a individualitu, které jednoznačně ovlivňují tvořivou produktivitu jedince (Pecina, 2008, s. 71; Szobiová, 1999, s. 177–178).

Při tvorbě takového programu je nutné dodržovat následující prvky: vybrat danou metodu, dbát na postupnost obtížnosti, motivaci, které se objevují v každodenních činnostech dětí (Pecina, 2008, s. 71).

Szobiová (1999, s. 178) uvádí následující dělení programů:

- *krátkodobé* – v rozsahu od 4 do 10 výcvikových hodin,
- *střednědobé* – v rozsahu od 15 do 100 hodin,
- *dlouhodobé* – které si kladou za cíl ovlivnění mimo intelektových charakteristik osobnosti.

Zda byl program účinný či nikoliv, se zjišťuje převážně pomocí Guilfordových nebo Torranceových testů tvořivého myšlení, takovým způsobem, že se testy dají dvěma skupinám, které jsou na stejné úrovni. Jedna skupina bude podléhat vlivu programu a druhá nikoliv, poté se vyhodnotí, zda jsou výsledky odlišné nebo rovnocenné (Szobiová, 1999, s. 178).

Výzkumy potvrdily účinnost programů rozvoje tvořivosti, a to zejména v oblasti řešení problémů. Zde bylo dokázáno, že věk dětí nehraje roli. Je jedno, zda se jedná o děti předškolního věku, mladšího školního věku či mládež nebo dospělé. Efektivita programů se projevila u dětí nadaných, u dětí s handicapem, u dětí emočně narušené nebo u dětí s poruchami učení (Pecina, 2008, s. 72). Oproti tomu ve figurálních testech Urbana hraje věk podstatnou roli.

2.3 Rozvoj tvořivosti v neformálním vzdělávání

V empirické části se budu zaměřovat na rozvoj tvořivosti při domě dětí a mládeže (dále DDM). DDM spadá do neformálního vzdělávání, které můžeme definovat z kurikulárního dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice jako „... *souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou ... výuku*“ (2001, s. 54).

Hofbauer (2004, s. 19) rozlišuje i neformální výchovu, která se realizuje v neformálním vzdělávání. Definuje ji jako „... *cílenou aktivitu mimo formální výchovný systém (např. činnost v útvaru zájmové činnosti, jako je zájmový kroužek, umělecký soubor nebo sportovní družstvo, členství ve sdružení dětí a mládeže)...realizuje se prostřednictvím dobrovolné činnosti a má nejblíže k výchově ve volném čase*“. Popisuje rysy, které vymezují neformální výchovu. Zde uvádí rys, který je pro nás velmi podstatný a to, že neformální výchova zahrnuje svobodu. Děti se mají samy rozhodovat o účastech na aktivitách, které mají mít i širší pojaté schopnosti a sociální hodnoty. Zde přímo uvádí tvořivý a aktivní přístup či ekologické uvědomění.

Domnívám se, že v neformálním vzdělávání se nabízí větší prostor k rozvoji tvořivosti, než ve škole. Zejména z toho důvodu, že umožňuje pedagogovi větší volnost. Zde bychom měli vycházet ze zásad a metod popsanych výše.

Již Maňák (1998, s. 101) si uvědomoval důležitost zastoupení rozvoje tvořivosti u dětí ve volném čase. Dle jeho názoru aktivity a zájmy dětí jednoznačně přispívají k rozvoji samostatnosti a tvořivosti.

Poslední dobou se upouští od pracovních činností ve škole (dříve technická, pracovní výchova) v souvislosti s rozvojem techniky a vědy. Mnohdy se na druhém stupni již nevyučuje i přes to, že rozvíjí tvořivost dítěte a připravuje jej na život. Neformální výchova může tenhle problém částečně pokrýt, dětem nabízí technické činnosti, tedy i technickou tvořivost. Dle Peciny (2008, s. 17) *technická tvořivost* umožní jedinci:

- pochopit vlastnosti a význam materiálů jak tradičních, tak moderních,
- pochopit význam přírodních zdrojů,
- seznámit se se základními systémy, které jsou využívány v lidských činnostech,
- jedinci rozvíjet technické schopnosti, tedy tvůrčí aktivity teoreticky i prakticky,
- zaujmout kladný vztah k moderní technice,
- rozvíjet technické zájmy a potřeby,
- lepší profesní orientaci.

Mezi zájmové činnosti patří činnosti společenskovední, pracovní-technické, přírodovědné, sportovní a estetickovýchovné. Pro nás důležité zájmové činnosti estetickovýchovné jsou více rozváděny v publikaci od Pávkové a kolektivu (2002, s. 96). Tyhle činnosti mají utvářet vztahy dětí k přírodě, společnosti a jejím hodnotám, mají rozvíjet výtvarné, hudební, dramatické či hudebně-pohybové projevy, vkus a tvořivost dítěte. Zde je kladen důraz na významnost tvořivých aktivit, které mají přinášet nové zážitky.

Souhrnně řečeno, volný čas dětí se dá pedagogicky velmi vhodně ovlivňovat a záleží pouze na pedagogovi, jaké zvolí postupy. Zájmové útvary dávají dostatečný prostor pro rozvoj tvořivosti.

3 VÝCHOVA PRO TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Se změnou společnosti přichází nutnost změny postoje jedinců k životnímu prostředí, vzhledem k jeho zhoršení v poslední době. Vlivem výchovy pro udržitelný rozvoj bychom se měli snažit u dětí tenhle postoj navádět správným směrem v materiální i duchovní sféře.

V pedagogice můžeme narazit na různé pojmy vztahující se k životnímu prostředí. Horká (2005, s. 13–14) vymezuje etapy vývoje vztahu člověka k životnímu prostředí. Nejprve docházelo k výchově ke vztahu k přírodě, následovala výchova k ochraně přírody, výchova k čistému prostředí, až poté následovala etapa výchovy k péči o životní prostředí, kde zařazujeme ekologickou (environmentální) výchovu. Jako poslední etapu vztahu člověka k přírodě uvádí výchovu pro trvale udržitelný rozvoj.

Vzhledem k nejasnosti daných pojmů uvádím následující definice, které mají napomoci k lepšímu pochopení významu a hlavních odlišností. Většina autorů odlišuje ekologickou a environmentální výchovu (dále EV), avšak například Horká je považuje za ekvivalentní pojmy. Definici environmentální výchovy uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 70): „... je součástí současného všeobecného vzdělávání, zaměřená na ochranu a tvorbu životního prostředí. Má širší pojetí než přírodovědně založená ekologická výchova. Zahrnuje také sociální, hodnotové a estetické zaměření výchovy k aktivní účasti na tvorbě zdravého životního prostředí“. Dále se můžeme setkávat ještě s globální výchovou, kterou můžeme chápat ze dvou hledisek. Pokud chápeme environmentální výchovu dosti široce, je globální výchova jednou z jejích proudů. Naopak může být environmentální výchova chápána jako jedno z témat výchovy globální (Činčera, 2007, s. 23).

Pro nás důležitá výchova pro trvale udržitelný rozvoj propojuje ekologickou výchovu s výchovou k respektování kulturní odlišnosti a s výchovou, která má vést k pochopení sociálních, kulturních, ekonomických a dalších aspektů společnosti (Horká, 2005, s. 22). Leblová (2012, s. 156) chápe výchovu pro udržitelný rozvoj jako „... odmítnutí konzumu a přijetí zdravého životního stylu. Výchova předpokládá široké a hluboké pochopení zákonitostí vývoje společnosti v oblasti sociální, ekonomické, kulturní ...“.

Výchova pro udržitelný rozvoj může být brána jako nadřazený pojem všem výše uvedeným výchovám. Jedná se o komplexní výchovu, která zahrnuje široké spektrum postojů. Mnohdy bývá považována za obecný pojem, jindy za synonymum výchovy environmentální (Činčera, 2007, s. 43–44).

Stěžejní definici, ze které budeme v diplomové práci vycházet, je definice Jůvové (2010, s. 45), která výchovu pro trvale udržitelný rozvoj „... *chápe jako interdisciplinární obor, na jehož úrovni se řeší implementace konceptu (trvalé) udržitelnosti do výchovy a vzdělávání jedince, a to v rovině sociální, environmentální a ekonomické*“. A to z toho důvodu, že udržitelný rozvoj se skládá ze tří dimenzí – sociální, environmentální a ekonomické (Jůvová, 2010, s. 41). V diplomové práci vycházíme z dimenze environmentální.

3.1 Environmentální výchova ve volném čase

EV může být uskutečňována i ve volném čase dětí. K dosahování cílů se se využívá prvků ostatních výchov, programů a dalších přístupů. Instituce mohou spolupracovat středisky ekologické výchovy (SEV), které pomáhají k dosahování cílů, mohou vést při dané instituci kroužky nebo letní tábory. Jedná se o specifickou oblast, která bývá uplatňována pedagogy ve volnočasových organizacích.

Hlavní cíl EV bývá vyjadřován jako odpovědné environmentální chování nebo *environmentální gramotnost*, která má zahrnovat:

- znalost životního prostředí, jeho vzájemné působení se společností,
- dovednosti spojené s řešením problémů životního prostředí,
- emoce související s životním prostředím,
- chování, vedoucí k odpovědné péči o životní prostředí a zvyšování jeho kvality (Činčera, 2009, s. 50).

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále EVVO), má podporovat rozvoj kompetencí, které jsou potřebné k proenvironmentálnímu chování. Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 (SP EVVO a EP) uvádí vize, cíle a opatření. Aby bylo dosaženo vize, je nutný kvalitní systém EVVO a poradenství takovým způsobem, aby byly rozvíjeny kompetence k odpovědnému jednání vůči životnímu prostředí a to i v neformálním vzdělávání (2016, s. 3, 6).

Jak uvádí Činčera (2009, s. 51–54) ve volném čase mohou být realizovány i environmentální programy, které mají směřovat k proenvironmentálnímu chování, tedy odpovědnému environmentálnímu chování. Volnočasová oblast obsahuje určité výhody, jako je časová flexibilita, větší možnost prožitkového pojetí výchovy a větší možnost kontaktu

s přírodou. Což znamená, že v rámci volnočasových programů máme ideální podmínky na podporu proenvironmentálního chování.

I přes to, že zde máme lepší podmínky, volný čas a environmentální výchova se vyznačují určitými *specifiky*:

- jedinci zde mají své vlastní cíle, které se mohou odlišovat od cílů volnočasového pedagoga,
- jedinci mají vlastní vnitřní motivaci, což může znamenat, že se chodí spíše bavit a učení není pro ně tak podstatné,
- v průběhu učení jedinec aplikuje významy závislé na vlastní sociokulturní identitě,
- učení ovlivňuje jedince průběžně, v průběhu jeho života, nemá jasný konec,
- učení se projevuje jako výsledek předešlých podnětů,
- učení vzniká z prožitků a podnětů, které můžeme částečně ovlivnit (Činčera, 2009, s. 54–55).

Pokud zařazujeme EV ve volném čase dětí, dá se předpokládat, že učení samo o sobě je druhořadé. Musíme se zejména zaměřovat na to, aby dítě samo projevovalo zájem a činnosti ho bavily. Toho můžeme dosahovat vhodně zvolenými metodami a jasně danými cíli v propracovaných programech.

3.2 Tvořivost v kontextu výchovy pro trvale udržitelný rozvoj

Vzhledem k tomu, že tvořivost jedince ovlivňují i vnější vlivy, tedy i životní prostředí, které ho obklopuje, je potřeba mu věnovat dostatečnou pozornost. Nedají se s jasnou přesností určit vlivy životního prostředí na kreativitu jedince, avšak jeho ovlivňování se předpokládat dá. Pozitivním ovlivňováním v průběhu výchovy můžeme danou situaci pouze zlepšit.

V rámci trvale udržitelného rozvoje můžeme mluvit o environmentální výchově. Máchal (2006, s. 17) popisuje cíle environmentální výchovy, kde zařazuje:

- zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i budoucí stav životního prostředí,
- rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péči o přírodu,
- hledat příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení.

Z předcházející informace můžeme usuzovat, že i v rámci EV máme dostatečný prostor na realizaci různých aktivit, které budou přispívat k rozvoji tvořivosti jedince, které jsou dle některých autorů přímo cílem EV.

Máchal (2006, s. 17) zařazuje do cílů environmentální výchovy mimo zvyšování spoluodpovědnosti jedinců za stav životního prostředí i rozvoj tvořivosti, citlivosti a vstřícnosti lidí k řešení problémů, které se týkají péče o přírodu.

Pokud bychom se zaměřili na kutikulární dokumenty, můžeme vycházet z RVP ZV (2016, s. 134), kde je environmentální výchova uváděna jako jedno z průřezových témat. EV je zde chápána jako prostředek k utváření vztahu člověka a životního prostředí tak, aby jedinci pochopili důležitost udržitelného rozvoje a uvědomili si odpovědnost za své jednání vůči životnímu prostředí. V oblasti postojů a hodnot má přispívat k:

- vnímání života jako té nejvyšší hodnoty,
- odpovědnosti za životní prostředí a k ochraně přírody,
- vnímání estetických hodnot prostředí a k pochopení důležitosti udržitelného rozvoje,
- řešení problémů, které jsou spojeny s ochranou životního prostředí,
- citlivému přístupu k přírodě,
- podněcování aktivity, tvořivosti, vstřícnosti a ohleduplnosti ve vztahu k životnímu prostředí (RVP ZV, 2016, s. 136). I zde nalzáme tvořivost v kontextu životního prostředí, kde má environmentální výchova tvořivost podněcovat.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 PROGRAM ROZVOJE TVOŘIVOSTI

Hlavním cílem empirické části je vytvořit program na rozvoj tvořivosti pro děti mladšího školního věku v zájmovém kroužku s prvky výchovy pro udržitelný rozvoj. Dále poskytnout náměty na rozvoj tvořivosti s využitím odpadového materiálu a zpracovat z ověření programu v praxi hodnocení jeho kvality. V poslední řadě bylo cílem na konci programu zjistit úroveň tvořivosti dětí pomocí Urbanova figurálního testu tvořivosti.

Program na podporu rozvoje tvořivosti s názvem *Tvořílkovo putování aneb návrat starých věcí* byl sestaven s ohledem na věkovou skupinu dětí mladšího školního věku. Vzhledem k tomu, že v tomto věkovém rozmezí dochází k útlumu tvořivosti, je vhodné tvořivost dětí podporovat právě v tomto období. Nabízí se možnost pedagogického působení ve volném čase dětí, v našem případě v zájmovém kroužku při domě dětí a mládeže, kde jsou vhodné podmínky pro jeho realizaci. Rozvoj tvořivosti ve spojení s udržitelným rozvojem dává nový rozměr, kde se při činnostech, které mají podporovat rozvoj tvořivosti, mohou využívat odpadové materiály. Odpadový materiál je definován v Zákonu o odpadech a o změně některých dalších zákonů (Zákon č. 185/2001, s. 4074) následovně: „odpad je každá movitá věc, které se osoba zbavuje nebo má úmysl nebo povinnost se jí zbavit“.

Během jednoho školního roku zájmového kroužku (dále ZK), tedy od září do května, má střednědobý program rozvíjet tvořivost dětí, ukázat jim možnosti využití odpadového materiálu a podporovat jejich samostatnost. Program je členěn dle měsíců, kde každý měsíc obsahuje vlastní téma a cíle. Témata vychází z ročních období z toho důvodu, aby byly dětem blízké a dalo se popřípadě vhodně využívat venkovního prostředí. Ke každému tématu je zpracována vlastní reflexe z průběhu realizace programu.

Tab. 2: Obecná charakteristika programu (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Název programu	Tvořílkovo putování aneb návrat starých věcí
Délka programu	září – květen (jeden školní rok ZK, časová dotace jedné schůzky – 1,5 hodiny)
Věkové rozmezí	6 – 11 let (mladší školní věk)

Cíle	<p>Rozvíjet tvořivost dětí mladšího školního věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj prostřednictvím využití odpadového materiálu.</p> <p>Poskytnout dětem základní informace týkající se environmentální problematiky.</p> <p>Rozvíjet jemnou motoriku dětí při výtvarných a pracovních činnostech.</p> <p>Rozvíjet samostatnost i vzájemnou spolupráci dětí.</p> <p>Podporovat u dětí možnosti vlastní seberealizace.</p>
-------------	--

Název programu je odvozen z myšlenky, že každý z nás je bytost tvořivá, každý může v sobě probudit „Tvořilka“, který nám pomůže při řešení problémů, hledání nových cest k dosažení cíle a k realizaci nových, originálních produktů. Kde při činnosti budeme dávat starým věcem nový život, proto návrat starých věcí. Názvy jednotlivých témat dle měsíců vznikly metodou brainstormingu ke slovu putování (viz Tab. 3).

4.1 Návrh programu

Program je členěn dle měsíců jednoho školního roku v ZK při domě dětí a mládeže, tj. od října do května. Každý měsíc obsahuje převážně čtyři činnosti (jedna činnost za týden), které mají podporovat rozvoj tvořivosti. Na měsíc prosinec jsou naplánovány pouze dvě činnosti z důvodu vánočních prázdnin.

Při činnostech se využívá odpadových popřípadě přírodních materiálů. Činnosti jsou zaměřeny environmentálně, dochází k recyklaci odpadového materiálu či péči o životní prostředí.

Předpokládá se spolupráce s firmami, které produkují odpadový materiál, který je pro ně již nepotřebný, a přes to by se dal využít při práci s dětmi.

Následující tabulka udává přehled cílů a didaktických strategií celého programu. V tabulce nejsou uvedeny všechny potřebné pomůcky k realizaci činností. Jsou zde pouze pomůcky hlavní, zejména odpadový a přírodní materiál. Pomůcky jsou více rozepsány níže.

Tab. 3: Návrh programu rozvoje tvořivosti v rámci výchovy pro trvale udržitelný rozvoj (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Měsíc	Téma	Cíle	Organizační formy	Metody	Pomůcky
1.	Putování v říjnu	Seznámit děti s programem. Podporovat rozvoj tvořivosti dětí. Rozvíjet odpovědnost ve vztahu k ochraně přírody. Rozvíjet jemnou motoriku dětí při pracovních činnostech.	skupinová, kooperativní	rozhovor, vysvětlování, pozorování, instruktáž	dýně, suché květiny a trávy, paličky, dýha, plst', vlna, lýko
2.	Listopadové cestování	Rozvíjet tvořivost dětí, pružnost nápadů a originalitu. Objasnit dětem důležitost třídění odpadového materiálu a jeho recyklace. Předložit dětem možnost využití kartonového papíru a ruliček od toaletního papíru.	individualizovaná, skupinová, kooperativní	vyprávění, vysvětlování, rozhovor, instruktáž, brainstorming	dýha, další přírodniny, borové šišky, plst', kartonový papír, ruličky od toaletního papíru, balicí papír, slámový základ na věnec, větve
3.	Výprava v prosinci	Podporovat u dětí povědomí o odlišných dřevinách a kvalitě přírodních materiálů. Podněcovat děti k tvořivému myšlení a řešení problémů.	skupinová, individualizovaná	vysvětlování, rozhovor, instruktáž, nácvik dovedností	úzké dřevěné kmínky, pěnová guma, peří, vlna, přírodniny, větve, svíčky, kartonový papír (krabice)
4.	Klouzání ledem	Rozvíjet tvořivost dětí, pružnost nápadů a originalitu. Podněcovat děti k řešení problémů. Ukázat dětem možnosti využití recyklace tubusů a plechovek.	skupinová, individualizovaná	vysvětlování, rozhovor, instruktáž, demonstrace, řešení problémů, brainstorming	tubusy, plechovky, akrylové barvy, lepicí papíry

Měsíc	Téma	Cíle	Organizační formy	Metody	Pomůcky
5.	Napříč únorem	Podporovat rozvoj tvořivosti dětí a její uplatňování při společném řešení problémů. Ukázat dětem možnosti využití pěnové gumy a papírové trubky. Seznámit děti s pěstováním a výsevem rostlin.	skupinová, individualizovaná, kooperativní	vysvětlování, rozhovor, instruktáž, řešení problémů, brainstorming	papírová trubka z koberce, kelímky od jogurtu, hlína, semínka rajčat, pěnová guma, potřebný materiál k realizaci stolní hry dle uvážení dětí
6.	Výlet v březnu	Předložit dětem možnost využití odstrižků látky. Podporovat děti v realizaci svých nápadů. Podněcovat žáky k tvořivému myšlení. Rozvíjet manuální zručnost dětí.	individualizovaná, individuální, kooperativní, skupinová	vysvětlování, rozhovor, demonstrace, instruktáž	větve břízy bělokoré, pytlovina, látky, šicí stroj, nitě, jehly, výplň do polštáře, plst', knoflíky
7.	Procházka v dubnu	Podporovat odpovědné chování vůči životnímu prostředí. Podněcovat děti k tvořivému myšlení a řešení problémů. Podporovat tvořivost dětí.	vycházka, skupinová, individualizovaná	vysvětlování, rozhovor, řešení problémů, brainstorming	odpadkové pytle, pěnová guma, keramická hlína
8.	Květnová pout'	Podporovat pozitivní vztah dětí k přírodě a životnímu prostředí. Podporovat děti v realizaci svých nápadů. Rozvíjet fantazii dětí.	skupinová, individualizovaná	vysvětlování, rozhovor, instruktáž, řešení problémů	krabice, nůžky, fixy, odpadový materiál různého druhu

4.2 Realizace programu

Program byl ověřován v praxi v období od října do března (nedošlo k ověření posledních dvou měsíců z časových důvodů). Délka jedné schůzky ZK byla hodina a půl. Původní vypracování programu je na celý školní rok, což znamená od října do května. Od dětí byl vybrán formulář (souhlas s fotografováním dětí a umožněním realizace TSD-Z) podepsaný zákonnými zástupci (viz Příloha P1).

Charakteristika skupiny:

Program byl realizován v zájmovém kroužku při Domě dětí a mládeže v Bojkovicích. Skupinu tvořila běžná populace, nedocházelo k záměrnému výběru. Heterogenní skupinu na začátku programu tvořilo 14 dětí ve věku od 6 do 11 let. Během školního roku opustilo jedno dítě ZK z důvodu změny bydliště. Celým programem tedy prošlo 13 dětí. Děti byly rozděleny do dvou skupin (po 7 a 6 dětech), ZK Tvořeníčko probíhal tedy dva dny v týdnu.

4.3 Průběh programu

V průběhu programu byla realizována spolupráce s rodiči, firmami nebo bylo využito projektu k získání potřebného odpadového materiálu. Z toho důvodu, že pro větší počet dětí není v našich silách nasbírat dostatečné množství materiálu pro všechny děti, bylo využito dané spolupráce. Rodiče a další zájemci nám pomohli získat dýně, o které jsme je požádali na základě fotografie s žádostí o její darování (viz Příloha P2) prostřednictvím internetu, sociálních sítí a vyvěšením na nástěnce DDM.

Dále bylo využito celorepublikového projektu FÍHA–DÝHA. V rámci projektu může instituce požádat o zaslání krabice dýhy, která je poté instituci dovezena pouze za poštovné. Více informací na <http://www.fihadyha.cz>.

V poslední řadě bylo využito odpadového materiálu firem, se kterými jsme přišli do styku, a byly ochotné nám odpadový materiál poskytnout. Ze spolupráce s firmami a jinými osobami byl získán následující materiál, který byl pro ně již nepotřebný: pěnová guma, látky, nitě, knoflíky, dřevo, tubusy.

Každá schůzka začínala navozením atmosféry, motivací, v převážné míře brainstormingem (k čemu by se dal daný odpadový materiál dále využít), následovala hlavní činnost a závěr. Každou schůzku měly děti možnost vybírat z různých druhů materiálů.

4.3.1 Téma č. 1 – Putování v říjnu

Cíle:

- Seznámit děti s programem Tvořílkovo putování aneb návrat starých věcí.
- Podporovat rozvoj tvořivosti dětí.
- Rozvíjet odpovědnost ve vztahu k ochraně přírody.
- Rozvíjet jemnou motoriku dětí při pracovních činnostech.

Kompetence:

- Děti mají povědomí o programu
- Děti umí uplatnit tvořivost ve své práci.
- Děti zaujímají odpovědný postoj k ochraně přírody.
- Zvládnou aranžovat květiny a pracovat s drobným materiálem.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – skupinová, kooperativní
- **Metody** – rozhovor, vysvětlování, pozorování, instruktáž
- **Prostředky a pomůcky** – tvrdé papíry, dýně, suché květiny a trávy, paličky, aranžovací hmota, tužky, nůžky, fixy, lepidlo, děrovačka, drátek, příborové nože, další materiály dle volby dětí (dýha, plst', vlna, lýko atd.), čajové svíčky, oboustranná lepicí páska

Druhy činností:

- Lampion:

Děti si obkreslí na tvrdý papír základ lampionu, který se skládá ze dvou částí. Následně si děti vytvoří šablony obrázků, které obkreslí na stranu lampionu a vystříhnou. Z vnitřní strany se lepidlem Herkules nalepí světlý pečicí papír. Nyní se strany lampionu slepí a do středu se oboustrannou lepicí páskou nalepí čajová svíčka. Děrovačkou se ve vrchní části udělají otvory, kterými se provleče drátek (viz Obr. 1). Děti budou poučeny o bezpečnosti o zapalování pouze s dospělou osobou.

- Dlabání dýní:

Děti ve dvojicích nakreslí návrh dýně na papír. Budou se snažit o co nejzajímavější dýni. Podle návrhu budou dýni vyřezávat. Dohlédíme na bezpečnost při práci. Motivací pro děti

bude vystavení dýní v prostorách DDM a možnost veřejnosti hlasovat pro nekrásnější dýni (viz Obr. 2). Z vydlabané dýně vybereme semínka, které dáme usušit. Děti je poté mohou ochutnat.

- Dýňoví panáčky:

Dětem nabídneme veškerý dostupný materiál, který by mohly při výrobě dýňového panáčka využít (vlna, plst', lýko, dýha, špejle atd.). Z dekoračních dýní děti vyrobí panáčka dle vlastní fantazie, za využití jakéhokoliv materiálu (viz Obr. 3).

- Aranžování suchých květin:

Ze suchých tenkých paliček poskládáme ohrádku, do které vložíme aranžovací hmotu. Do hmoty děti budou aranžovat suché květiny a trávy dle vlastního uvážení (viz Obr. 4). Snažíme se u dětí podporovat cit pro krásu.



Obr. 1: Lampion (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 2: Dlabání dýní (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 3: Dýňoví panáček (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 4: Aranžování suchých květin (zdroj: vlastní fotografie, 2016)

Tab. 4: Reflexe tématu č. 1 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 1	Putování v říjnu
Zhodnocení cílů	Děti byly s programem seznámeny na první schůzce. Vzhledem k tomu, že nebyly všechny děti přítomny, bylo potřeba dětem projekt přiblížit i schůzky následující. Děti byly podporovány v produkci originálnějších (odlišných) produktů. Výsledek daného působení můžeme vidět na Obr. č. 3. Domnívám se, že daných cílů bylo dosaženo.
Zhodnocení didaktických strategií	Organizační formy byly vhodně zvoleny, zejména forma kooperativní, která byla využívána při dlabání dýní. Dané metody pomohly k lepšímu průběhu. Během realizace bylo využito více prostředků a pomůcek, než je uvedeno. V daných situacích bylo potřeba pružněji reagovat, popřípadě dětem nabízet další materiály.

Téma č. 1	Putování v říjnu
Posouzení činností dětí	Některým dětem dělalo problém lampion sestavit. Všechny děti, které byly při daných činnostech přítomny, se aktivně zapojovaly. První týdny se děti do ZK teprve scházely, nemůžeme tedy posuzovat činnosti všech dětí.
Posouzení produktů	V prvním produktu nebyl dostatek prostoru k projevení tvořivosti (sloužil spíše ke zjištění jemné motoriky). Při dlabání dýní, výrobě dýňových panáčků i aranžování květin se originalita uplatňovala.
Sebereflexe vychovatele	První měsíc byl náročnější na přípravu a shánění potřebného materiálu (získávání z firem). Domnívám se, že usilovná práce se vyplatila. Na další schůzky je potřeba podrobné přípravy všech pomůcek. Raději nabídnout dostatečné množství materiálu, i když nebude využit, než aby scházel.
Odezva dětí	Děti byly nadšené z předloženého programu, vzhledem k tomu, že v rámci ZK se s ničím obdobným ještě nesetkaly. Následující schůzky přicházely plné nadšení a zvědavosti, zajímaly se o náplně daných hodin.
Změny do budoucna	Stanovení pevného termínu začátku programu, aby nedocházelo k postupnému přicházení či odcházení dětí.

4.3.2 Téma č. 2 – Listopadové cestování

Cíle:

- Rozvíjet tvořivost dětí, pružnost nápadů a originalitu.
- Objasnit dětem důležitost třídění odpadového materiálu a jeho recyklace.
- Předložit dětem možnost využití kartonového papíru a ruliček od toaletního papíru.

Kompetence:

- Děti přichází s novými a originálními nápady.
- Uvědomují si důležitost třídění odpadu a recyklace.
- Děti mají povědomí o možnostech využití daných materiálů.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – individualizovaná, skupinová, kooperativní
- **Metody** – vyprávění, vysvětlování, rozhovor, instruktáž, brainstorming
- **Prostředky a pomůcky** – dýha, další přírodniny, borové šišky, plst', kartonový papír, ruličky od toaletního papíru, balicí papír, slámový základ na věnec, větve (smrk stříbrný, zerav západní neboli tůje), drátek, lepidlo, tavná pistol

Druhy činností:

- Dekorace z dýhy:

Děti budou vyrábět závěsnou dekoraci z dýhy, kterou jsme získali díky projektu FÝHA–DÝHA. Děti si zvolí dle vlastního uvážení druh dýhy a přírodnin. Základ dekorace bude tvořen proplétáním pásků dýhy (viz Obr. 5). Děti si nejdříve pásky dýhy nastříhají, poté utvoří základ (na koncích se slepí lepidlem Herkules). Nakonec dekoraci dozdobí přírodninami.

- Sova:

Pokud bude možnost, děti nám pomohou se sbíráním velkých borových šišek. Dětem předložíme odstrižky z plsti (možnost získání jako odpadového materiálu), ze kterých vystříhají jednotlivé části na dotvoření sovy (viz Obr. 6). Dětem necháme dostatek prostoru na osobní vyjádření, popřípadě zrealizování jiného produktu z dané šišky.

- Adventní kalendář

Dětem vysvětlíme podstatu adventního kalendáře. Proběhne brainstorming na téma dalšího využití krabic a ruliček od toaletního papíru. Na něj budeme potřebovat kartonový papír (z krabic), ruličky od toaletního papíru a balicí papír. Z kartonu si děti vystříhnout základ kalendáře. Ruličky od toaletního papíru rozdělíme podélně na polovinu. Pokud máme ruliček dostatečné množství, není potřeba tenhle krok uskutečňovat. Na jedno dítě je potřeba 24 ruliček. Základ kalendáře se slepí a vloží se do něj ruličky. Před zabalením do balicího papíru se okýnka z ruliček naplní (sladkosti, vzkazy, drobné dary). Nyní si kalendář děti dotvoří dle vlastní fantazie (viz Obr. 7).

- Vánoční věnec

Děti dostanou slámový korpus, který budou obmotávat větvičkami (smrk stříbrný, zerav západní neboli tůje) a přitahovat drátkem. Děti učíme techniku vázání věnců. Děti pracují ve dvojicích a vzájemně si pomáhají. Nakonec si věnec dotvoří dle vlastního uvážení

přírodninami a jiným nabízeným materiálem. Věncem mohou pověsit na dveře nebo jej použít jako adventní věnec (viz Obr. 8).



Obr. 5: Dekorace z dýhy (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 6: Sova ze šišky (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 7: Adventní kalendář (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 8: Adventní věnec (zdroj: vlastní fotografie, 2016)

Tab. 5: Reflexe tématu č. 2 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 2	Listopadové cestování
Zhodnocení cílů	Domnívám se, že cíl směřující k uvědomění si důležitosti třídění odpadu nebyl plně dosažen, avšak děti jednoznačně pochopily princip třídění odpadu a recyklace. Po uplynulém měsíci mají děti povědomí o možnostech využití (recyklace) papíru. Cílů bylo dosaženo. Děti přicházely s novými, pro ně originálními nápady.
Zhodnocení didaktických strategií	Metoda vyprávění vhodně motivovala děti k činnosti. Doporučila bych její častější využívání. Ověřilo se zařazovat metodu brainstormingu na začátku schůzky, dětem pomůže k originálnějšímu řešení následujícího úkolu. Didaktické strategie byly vhodně voleny.
Posouzení činností dětí	Při první realizaci metody brainstormingu bylo náročné odbourat stud dětí. Při opakovaném použití si děti zvykly na postup práce. Během realizace byl u dětí vidět zájem o dané činnosti. Děti baví vymýšlet nové použití odpadového materiálu.
Posouzení produktů	U vyrábění sov nebyl dostatečný prostor na projevení vlastní tvořivosti, převážná většina produktů vypadala stejně. V ostatních činnostech se mohly projevit děti více, což bylo nejvíce vidět u výroby adventního kalendáře. Zde každé dítě kalendář dotvořilo odlišným způsobem. U některých dětí by bylo potřeba více podporovat vkus a cit pro krásu.
Sebereflexe vychovatele	Na jednotlivé činnosti jsem si vyhradila jednu schůzku. V některých případech nebyl plánovaný čas dostačující. Menším dětem je potřeba věnovat více pozornosti.
Odezva dětí	Děti projevují zájem o činnosti, které jsou pro ně nové. Odezva byla kladná, děti projevovaly nadšení. Některé děti se nemohou dočkat následující schůzky.
Změny do budoucna	Metodu brainstormingu zařazovat již od začátku projektu.

4.3.3 Téma č. 3 – Výprava v prosinci

Cíle:

- Podporovat u dětí povědomí o odlišných dřevinách a kvalitě přírodních materiálů.
- Podněcovat děti k tvořivému myšlení a řešení problémů.

Kompetence:

- Děti mají povědomí o kvalitě přírodních materiálů.
- Při své práci uplatňují vlastní nápady.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – skupinová, individualizovaná
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, instruktáž, nácvik dovedností
- **Prostředky a pomůcky** – úzké dřevěné kmínky, pěnová guma (moosgumma), peří, polystyrenové koule, vlna, přírodniny, větve (smrk stříbrný, zerav západní neboli tůje), svíčky, bodce na svíčky, kartonový papír (krabice), tavná pistol

Druhy činností:

- **Anděl:**

Při výrobě anděla bude muset vedoucí připravit dřevěné kmínky o průměru asi 8 cm a výšce 18 cm, do kterého přibije hřeb. Děti oblepí polystyrenovou kouli světle hnědým papírem, kterou následně vychovatelka nasune na hřeb. Děti anděla dále dotváří dle vlastní úvahy. Snažíme se děti podporovat v originalitě. Z bílé moosgummi (získané jako odpadový materiál) vystříháme křídla, které dále můžeme polepit peřím (viz Obr. 9).

- **Svícen:**

Z kartonového papíru vystříháme kruh o průměru 20 cm. Větší polystyrenovou kouli (10 cm) vychovatelka předem rozdělí na polovinu. Dítě ji natře hnědou akrylovou barvou. Polovina koule se přitaví na vystřižený kruh. Nyní budou děti svícen zdobit různými druhy přírodnin a větviček. Na vrchní část napíchne bodce na svíčky, na který se svíčka upevní (viz Obr. 10).



Obr. 9: Anděl (zdroj: vlastní fotografie, 2016)



Obr. 10: Svícen (zdroj: vlastní fotografie, 2016)

Tab. 6: Reflexe tématu č. 3 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 3	Výprava v prosinci
Zhodnocení cílů	Děti se dozvěděly základní informace o přírodních materiálech, které byly během činností využívány. Využívaly předložené materiály k dotváření produktů, při čemž uplatňovaly vlastní nápady.
Zhodnocení didaktických strategií	Didaktické strategie byly vhodně zvoleny při obou činnostech. Pro větší podporu rozvoje tvořivosti mohla být tento měsíc taktéž zařazena metoda brainstormingu.
Posouzení činností dětí	Při daných činnostech byly kladeny na děti větší požadavky na manuální zručnost. Některým dětem bylo potřeba více pomáhat.
Posouzení produktů	Výsledné produkty dětí mnohdy vypadaly velmi obdobně. Je potřeba více podporovat vlastní fantazii dětí.
Sebereflexe vychovatele	Ke konci hodin je tedy nutné si nechat dostatek času na úklid. Je potřeba dbát na úklid po práci, na což nám převážně nezbyl čas.
Odezva dětí	Děti jsou dostatečně motivovány, což se odrazilo i v jejich dobrovolné činnosti. Děti nosily dopadový materiál z domácností, který bychom mohli dále využít (krabice, tubusy).
Změny do budoucna	Zařadit v tomhle měsíci činnost, kde se bude využívat kromě přírodního materiálu i materiál, který můžeme recyklovat.

4.3.4 Téma č. 4 – Klouzání lednem

Cíle:

- Rozvíjet tvořivost dětí, pružnost nápadů a originalitu.
- Podněcovat děti k řešení problémů.
- Ukázat dětem možnosti využití recyklace tubusů a plechovek.

Kompetence:

- Děti přichází s novými a originálními nápady.
- Dítě zvládne najít způsob řešení problému.
- Mají povědomí o dalším využití tubusů a plechovek.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – skupinová, individualizovaná
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, instruktáž, demonstrace, řešení problémů, brainstorming
- **Prostředky a pomůcky** – tubusy, výkresy, tapety, plechovky, ozdobné děrovačky, barvy na cardmaking, nůžky, fixy, akrylové barvy, štětce, lepicí papíry, tavná pistol.

Druhy činností:

- Dózy:

Společnými silami nejprve nasbíráme tubusy pro každé dítě, které lidé v domácnosti či firmě vyhazují (může se jednat o tubusy od Mixit nebo různých nápojů). Dětem předložíme různé materiály, se kterými mohou pracovat. Může se jednat o papíry, stuhy, provázky, fixy, knoflíky, akrylové barvy, tapety, lepicí papíry atd. Je pouze na dětech, které materiály využijí, jak je zkombinují nebo vymyslí jejich nové použití (viz Obr. 11).

- Záložky a pohlednice (cardmaking):

Na začátku dětem vysvětlíme a ukážeme techniku cardmakingu. Dětem nabídneme široký výběr tiskátek, papírů, ozdobných děrovaček, šablonu na záložku a pohlednici. Šablonu si obkreslí dvakrát na tvrdý výkres a slepí lepidlem Herkules, kvůli větší pevnosti. Následně si je dotvoří dle vlastní fantazie (viz Obr. 12).

- Pokladnička

Pokladničku si vyrobíme z plechovek s víčkem. Do vrchní části plechovky uděláme otvor na mince. Děti si ji natrou akrylovými barvami a po zaschnutí dozdobí ubrouskovou technikou nebo jiným materiálem dle vlastního uvážení (viz Obr. 13).



Obr. 11: Dózy (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 12: Pohlednice a záložky (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 13: Pokladnička (zdroj: vlastní fotografie, 2017)

Tab. 7: Reflexe tématu č. 4 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 4	Klouzání ledem
Zhodnocení cílů	Ne u všech dětí bylo dosaženo samostatného řešení problémů. Ostatních cílů dosaženo bylo. Dětem bylo předloženo nové využití tubusů a plechovek.
Zhodnocení didaktických strategií	Didaktické strategie byly vhodně zvoleny s ohledem na rozvoj tvořivosti.
Posouzení činností dětí	S technikou cardmakingu se děti setkaly poprvé. V prvních chvílích si musely na techniku zvyknout, vyzkoušet si ji. Při opětovném vyzkoušení děti více uplatňovaly vlastní návrhy. Při ostatních činnostech byly děti samostatné.
Posouzení produktů	U převážné většiny produktů se objevovala originalita. U některých dětí je potřeba dbát na čistotu práce.

Téma č. 4	Klouzání lednem
Sebereflexe vychovatele	V některých případech jsem se více zaměřovala na rozvíjení tvořivosti, než na výchovu pro udržitelný rozvoj. V rámci programu je potřeba brát ohled na obě strany.
Odezva dětí	Již při výrobě dóz byly děti nadšené z dalšího použití tubusů. Dříve je vyhazovaly, nyní se těšily, až si z nich doma budou moci vyrobit další dózy. Velkou motivací byla taktéž výroba pokladniček.
Změny do budoucna	Upozornit na začátku programu o sbírání potřebného odpadového materiálu (tubusy, plechovky). Do sbírání se mohou zapojit i děti.

4.3.5 Téma č. 5 – Napříč únorem

Cíle:

- Podporovat rozvoj tvořivosti dětí a její uplatňování při společném řešení problémů.
- Ukázat dětem možnosti využití pěnové gumy a papírové trubky.
- Seznámit děti s pěstováním a výsevem rostlin.

Kompetence:

- Využívají prvky tvořivosti při společném plnění úkolů.
- Mají povědomí o dalším využití pěnové gumy a papírové trubky.
- Děti mají povědomí o sazení a pěstování rostlin.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – skupinová, individualizovaná, kooperativní
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, instruktáž, řešení problémů, brainstorming
- **Prostředky a pomůcky** – trubka z koberce, nafukovací balónky, lepicí papíry, kelímky od jogurtu, hlína, semínka rajčat, dřevěné kostky, smrkový papír, pěnová guma (moosgumma), lepidlo, výkresy, tužky, nůžky, potřebný materiál k realizaci stolní hry dle uvážení dětí

Druhy činností:

- Bubínek:

Papírovou trubku z koberce rozřežeme na menší části, výška asi 15 cm. Trubku děti dozdobí lepicími papíry dle vlastní fantazie. Z nafukovacího balónku odstříhneme konec a zbytek balónku navlečeme na trubku z obou stran. Lepicí páskou balónek připevníme (viz Obr. 14).

- Sazení rajčat a řeřichy:

Rajčata budeme sázet do kelímků od jogurtu. Do kelímku dáme vrstvu hlíny, semínek a zasypeme další vrstvou hlíny. Rajčata průběžně zaléváme. Jakmile rostlinky trochu odrostou, je potřeba je jednotlivě přesadit (viz Obr. 15). Děti si domů v květnu odnesou odrostlou rostlinu, kterou si můžou zasadit do zahrádky nebo do květináče na balkon.

- Tiskátka:

Od truhláře získáme kostičky dřeva, které jsou pro něj již nepotřebné. Kostičky upravíme smirkovým papírem. Děti si na papír nakreslí návrh tiskátek. Tvary vystříhnou z pěnové gumy a nalepí lepidlem Herkules. Možno využít dvě strany kostky (viz Obr. 16).

- Stolní hra recyklace:

Děti rozdělíme do skupin. Každá skupina bude kooperovat, každý dostane určitou funkci, kterou si vzájemně rozdělí. Děti mají za úkol vytvořit stolní hru na téma recyklace. Vychovatel bude práci dětí usměrňovat jim poskytovat jim rady, avšak výsledná práce bude pouze na dětech. Dětem necháváme volný prostor a poskytujeme potřebné materiály. Výsledné práce dětí můžeme vidět na Obr. 17.



Obr. 14: Bubínek (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 15: Přesazování rajčat (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 16: Tiskátka (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 17: Stolní hra na téma recyklace (zdroj: vlastní fotografie, 2017)

Tab. 8: Reflexe tématu č. 5 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 5	Napříč únorem
Zhodnocení cílů	Děti byly jednoznačně velmi tvořivé při společném řešení úkolu při výrobě stolní hry na náměr recyklace. Ostatních cílů bylo u převážné většiny dětí dosaženo.
Zhodnocení didaktických strategií	Po uplynulých měsících dokážou děti spolu velmi dobře spolupracovat. Didaktické strategie byly vhodně zvoleny.
Posouzení činností dětí	Některé děti se doposud nesetkaly se sázením semínek, činnost je tedy bavila, zejména pozorování růstu rostlin. Při výrobě bubínku se většina dětí nemohla dočkat výsledného produktu, z toho důvodu jeho výrobu velmi urychlily, nedošlo tedy u většiny dětí k originálnějšímu zpracování.
Posouzení produktů	Tvořivost dětí se více objevovala u výroby tiskátek a stolní hry. Byla jsem mile překvapena, jak danou úkol zvládly děti tvořivě vyřešit.
Sebereflexe vychovatele	Činnosti samy o sobě jsou motivující. Pouze u sázení rajčat bylo potřeba děti motivovat více. Vhodným způsobem bylo použít semínka přímo z rajčat, ne semínka kupovaná. Děti tak mohly ochutnat rajče, které si zasadí.
Odezva dětí	Sázení rajčat nebavilo všechny děti, některé to považovaly za zbytečnost, jelikož si rajče mohou kopit v obchodě. Bylo potřeba dětem ukázat kvalitu domácích věcí a hlavně veškeré práce, která je s tím spojena. Do výroby stolní hry byly děti velmi zapálené, úkol zpracovávaly i mimo ZK. Děti doma například dobrovolně sepisovaly pravidla her na počítači.
Změny do budoucna	Vyhradit na výrobu stolní hry více času.

4.3.6 Téma č. 6 – Výlet v březnu

Cíle:

- Předložit dětem možnost využití odstřížků látky.
- Podporovat děti v realizaci svých nápadů.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení.
- Rozvíjet manuální zručnost dětí.

Kompetence:

- Děti mají povědomí o nových možnostech využití odstřížků látky.
- Děti zvládnou realizovat své nápady.
- Děti využívají tvořivé myšlení při realizaci svých nápadů.
- Děti zvládnou šít v ruce i na stroji.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – individualizovaná, kooperativní, skupinová, individuální
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, demonstrace, instruktáž
- **Prostředky a pomůcky** – potřebný materiál k realizaci stolní hry dle uvážení dětí, větve břízy bělokoré, zimomraze vřdyzeleného (krušpánek), vázací drát, pytlovina, stuhy, tavná pistol, látky, šicí stroj, nitě, jehly, barvy na textil (fixy), výplň do polštáře, plst', knoflíky

Druhy činností:

- Pokračování ve stolní hře:

Předpokládá se větší časová náročnost na splnění téhle činnosti. Děti si budou vyrábět hrací kostky a figurky. Více k činnosti viz Téma č. 5.

- Jarní věnec z březových větví:

Dětem ukážeme techniku vázání věnce z březových větviček. Děti se pokusí svázat základ věnce, popřípadě jim pomůžeme. Ze zadní strany věnce uděláme z drátku očko na zavěšení. Věnec nemusí mít výhradně kulatý tvar. Věnec děti dotvoří dle vlastního uvážení (viz Obr. 18).

- Šití na stroji (polštář):

Děti si vlastními silami ušijí polštář na stroji. Z látky získané jako odpadový materiál od švadleny nejprve vystříháme tvar polštáře. Zvolíme kulatý tvar, jelikož se dá dle mého názoru tvořivěji dokreslit. Dva kusy látky si děti přišpendlí, poté budou šít na stroji. Dětem předvedeme techniku šití. Při šití na dítě vždy dohlíží dospělá osoba. Před naplněním děti použijí barvy na textil k dokreslení polštáře (viz Obr. 19). K výplni polštáře můžeme použít staré polštáře, které už nejsou nadýchané. Takovou náplň stačí pouze znovu natrhat a polštář bude opět nadýchaný.

- Šití v ruce (slepičky, vlastní hračka):

Zbytky látky nebudeme vyhazovat a ušijeme z nich malé hračky. Mladším dětem předložíme šablonu čtverce, ze kterého ušijí slepičku (viz Obr. 20). Starší děti se pokusí o vlastní látkovou hračku. Nakreslí si návrh, poté šablonu. Pro dotvoření dětem nabídneme plst', stuhy a knoflíky.



Obr. 18: Výroba jarního věnce z březových větví (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 19: Polštářek (zdroj: vlastní fotografie, 2017)



Obr. 20: Slepíčky (zdroj: vlastní fotografie, 2017)

Tab. 9: Reflexe tématu č. 6 (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Téma č. 6	Výlet v březnu
Zhodnocení cílů	Všechny děti se naučily šít na stroji i základní steh v ruce. Během realizace uplatňovaly vlastní nápady. Cílů se podařilo dosáhnout.
Zhodnocení didaktických strategií	Kooperativní forma byla vhodně zvolena, děti společnými silami zvládly dokončit stolní hru. Individuální forma napomohla k tomu, aby se všechny děti naučily šít na stroji. K její realizaci bylo potřeba domluvit pomocného vychovatele (jeden učil děti šít na stroji a druhý učil děti základy šití v ruce).
Posouzení činností dětí	Při šití na stroji byly děti velmi opatrné. Šití v ruce bylo náročnější. Při výrobě věnce byl u některých dětí problém vyrobit základ věnce, avšak s pomocí to zvládly všechny děti.
Posouzení produktů	V každé činnosti byl využíván odpadový materiál. I přes recyklaci daných materiálů vypadaly výsledné produkty nově, jako například u ušitých polštářů. Starší děti využili vlastní fantazie a místo šití slepiček si ušily vlastní hračku (panenky, motýla).
Sebereflexe vychovatele	Očekávala jsem, že se většina dětí zvládnou základní steh šití v ruce. Opak byl pravdou, což mi ve výsledku zkomplikovalo situaci. Jedná se o druh činnosti, kterou děti dříve ovládaly, avšak v dnešní době to není tak časté, jako dříve.
Odezva dětí	Myšlenka recyklace se sama o sobě dětem velmi líbí, dokonce je motivuje k činnosti.
Změny do budoucna	Vyhradit na šití více času.

4.3.7 Téma č. 7 – Procházka v dubnu

Cíle:

- Podporovat odpovědné chování vůči životnímu prostředí.
- Podněcovat děti k tvořivému myšlení a řešení problémů.
- Podporovat tvořivost dětí.

Kompetence:

- Dítě se rozhoduje v zájmu ochrany životního prostředí.
- Děti volí vhodné způsoby řešení problémů.
- Děti uplatňují tvořivost ve své práci.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – vycházka, skupinová, individualizovaná
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, řešení problémů, brainstorming
- **Prostředky a pomůcky** – košíčky, odpadkové pytle, jednorázové hygienické rukavice, výkresy, nůžky, tužky, byliny, pěnová guma (moosgumma), keramická hlína, válečky, talíře

Druhy činností:

- Sběr a sušení bylin:

S dětmi se vydáme do přírody nasbírat byliny, které dáme následně vylisovat do knihy. Děti si s sebou vezmou košíčky, do kterých budou byliny vkládat a odpadkové pytle na odpad. Děti utvoří dvojice. Ve dvojici budou mít jeden košíček a jeden odpadkový pytel. Ten, kdo ponese odpadkový pytel, dostane ještě jednorázové hygienické rukavice. Po dobu vycházky budeme sbírat odpad, který následně vychodíme.

- Náramky z moosgummy:

Dětem nabídneme pěnovou gumu. Dle vlastního uvážení děti z gumy vyrobí náramky, popřípadě jiné doplňky. Vychovatel práci dětí pouze koordinuje.

- Talířek - obtisk květin v keramické hlíně:

Na začátku schůzky půjdeme s dětmi do přírody nasbírat různé květiny a listy. Dětem vysvětlíme základy práce s keramickou hlínou. Z hlíny si děti vyválí rovnoměrný plát o výšce 1 centimetr. Na plát přiloží květiny a listy a opět trochu vyválí. Dle průměru talíře vyřežeme z hlíny kruh, hlínu na talíř položíme. Hlínu necháme vyschnout i s květinami, aby byly dobře obtisknuty. Poté vypálíme v peci na keramickou hlínu.

- Herbář:

Podle šablony děti obkreslí a vystříhnou tvar obalu herbáře, do kterého si vloží výkresy velikosti A5. Na výkres děti nalepí vylisovanou květinu. Ze zadní strany výkresu vlepíme informace o bylině.

4.3.8 Téma č. 8 – Květnová pout'

Cíle:

- Podporovat pozitivní vztah dětí k přírodě a životnímu prostředí.
- Podporovat děti v realizaci svých nápadů.
- Rozvíjet fantazii dětí.

Kompetence:

- Děti zaujmají pozitivní vztah k přírodě a životnímu prostředí.
- Děti zvládnou zrealizovat vlastní nápady.
- Děti uplatňují fantazii ve své práci.

Pedagogické strategie:

- **Organizační formy** – skupinová, individualizovaná
- **Metody** – vysvětlování, rozhovor, instruktáž, řešení problémů
- **Prostředky a pomůcky** – krabice, nůžky, fixy, odpadový materiál různého druhu

Druhy činností:

- Pexeso:

Z krabice vystříháme stejně velké čtverce o velikosti pexesa. Je nutné, aby jedna strana byla nepotištěná a druhá strana měla stejný vzor. Na nepotištěnou stranu budou děti kreslit motivy pexesa dle vlastního uvážení. Nejprve si děti udělají návrh a poté jej překreslí na kartičky pexesa. Jeden stejný motiv bude nakreslen na dvou kartičkách.

- Závěrečná činnost projektu:

Dětem nabídneme různý odpadový materiál – krabice, látky, plastové krabičky, papírové tubusy, korky atd., tedy veškerý materiál, který se nám podařilo během projektu nasbírat. Děti si vyberou druh materiálu a vymyslí jeho nové použití. Nápad následně zrealizují.

- Testování vyrobených her:

Zahrajeme si dětmi vyrobené stolní hry a pexesa na poslední schůzce ZK. Můžeme vyhlásit turnaj v pexesu. Zhodnotíme celý školní rok.

5 URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

Na konci měsíce března byl dětem předložen Urbanův figurální test tvořivého myšlení, který má sloužit k zařazení jedinců do skupin (úrovní) tvořivosti.

Test prošel rozsáhlým výzkumem, na jehož základě bylo vypracováno schéma klasifikace, které obsahuje sedm výkonnostních skupin (Urban, Jellen, 2003, s. 29).

Výzkum testu probíhal v Německu v letech 1988–1993 a na Slovenku od roku 1992 do roku 2002, na jehož základě byly stanoveny normy. Během výzkumu nebyly zjištěny rozdíly mezi pohlavími (Urban, Jellen, 2003, s. 32). Sám autor považuje vliv pohlaví na výsledky testu za bezpředmětné, nebudeme tedy tohle kritérium zohledňovat. Věk dětí zohledňovat budeme, jelikož hraje v tomto testu významnou roli.

Níže je uvedena tabulka klasifikace norem s ohledem na věk dětí.

Tab. 10: Schéma klasifikace testu dle věku (zdroj: Urban, Jellen, 2003)

Schéma klasifikace	7 let	8 let	9–10 let	11–16 let
A = hluboce podprůměrný	<7	<9	<10	<16
B = podprůměrný	7–10	9–13	11–15	16–20
C = průměrný	11–23	14–27	16–29	21–33
D = nadprůměrný	24–31	28–33	30 – 36	34–40
E = vysoce nadprůměrný	32–37	34–41	37 – 42	41–46
F = extrémně nadprůměrný	38–46	42–51	43 - 51	47–56
G = „fenomenální“	>41	>51	>52	>56

5.1 Administrace a vyhodnocení testu

Testový arch (viz Příloha P3) byl předložen dětem v ZK. Celkem bylo testováno 12 dětí ve věku od 7 do 12 let. V příručce pro vyhodnocení testu je stanoveno, že na jednoho administrátora je optimální skupina 10 – 15 účastníků (Urban, Jellen, 2003, s. 12). ZK v měsíci březnu navštěvovalo 13 dětí. Jedno dítě bylo dlouhodobě nemocné, tudíž u něj k testování nedošlo. Před realizací byli rodiče dětí seznámeni s testem a anonymitou výsledků jejich dětí (na základě podepsaného formuláře viz Příloha P1).

Dětem byl předložen testový arch, který následně dokreslily dle vlastního uvážení. Výsledky jejich kreseb viz Příloha P4–P15. I přes to, že je nabízena realizace testu se skupinou až 15 dětí, doporučovala bych test realizovat pouze s jedním dítětem. Jakmile byly děti ve skupině a viděly práci ostatních, začaly malovat stejné motivy, což mohlo zkreslit výsledky testu. Takový příklad vidíme na obrázcích dětí D2, D3, D4 hradby klem základního čtverce (viz Příloha P5–P7).

Na základě kritérií pro vyhodnocení, které jsou blíže popsány v příručce Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (2003, s. 15–18) byly dětem připisovány body pro oblasti, které jsou označeny následovně: WF (použití předložených prvků), Eg (dokreslení), Ne (nové prvky), Vz (grafické spojení), Vth (tematické spojení), Bfa (překročení hranice závislé na figuře), Bfu (překročení hranice nezávislé na figuře), Pe (perspektiva), Hu (humor), Uk (nekonvenčnost), Zf (časový faktor). Časový faktor nebyl zohledňován. Sám autor uvádí, že časový faktor nehraje velkou roli a v normách nebyl započítán (Urban, Jellen, 2003, s. 18). Z důvodu anonymity byly děti při vyhodnocování označeny písmenem D a pořadovým číslem.

Vyhodnocovací archy s body dětí můžeme vidět v Příloze P16 a P17. Nejmenší počet bodů získalo dítě D10 s dosaženými 27 body. Oproti tomu největší počet bodů získalo dítě D8 s dosaženými 55 body.

Výsledky dětí uvádím v následující tabulce, ve které jsou výsledky porovnány s normou jejich věkové kategorie.

Tab. 11: Porovnání výsledků dětí s normou (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Označení dětí	Věk dítěte	Norma pro daný věk (klasifikace C)	Výsledek dětí (klasifikace)
D1	11 let	21–33	47 (F)
D2	8 let	14–27	49 (F)
D3	9 let	16–19	38 (E)
D4	10 let	16–19	39 (E)
D5	8 let	14–27	41 (E)

Označení dětí	Věk dítěte	Norma pro daný věk (klasifikace C)	Výsledek dětí (klasifikace)
D6	9	16–29	43 (F)
D7	11 let	21–33	33 (C)
D8	12 let	21–33	55 (F)
D9	10 let	16–19	46 (E)
D10	9 let	16–19	27 (D)
D11	8 let	14–27	32 (D)
D12	9 let	16–19	33 (D)

Průměrné hodnoty, tedy stupnice C dosáhlo jedno dítě. Stupnice D (nadprůměrné) dosáhly 3 děti, stupnice E (vysoce nadprůměrné) dosáhly 4 děti a stupnice F (extrémně nadprůměrné) dosáhly taktéž 4 děti. Z výsledků vyplývá, že úroveň tvořivosti u dětí navštěvujících ZK je vyšší ve srovnání s průměrem. Test nebyl dětem předkládán na začátku a na konci programu, abychom mohli zjistit rozdíl (z důvodu nedostupnosti testu). Nemůžeme tedy zjistit rozdíl mezi počáteční a konečnou úrovní tvořivosti.

Z výsledků vyplývá, že většina dětí navštěvující ZK Tvořeníčko je převážně vysoce nebo extrémně nadprůměrných. Jedním z důvodů může být absolvování programu rozvoje tvořivosti. Taktéž se můžeme domnívat, že tvořivější děti více vyhledávají dané zájmové kroužky a aktivity, než děti méně tvořivé. Dalším faktem, který může mít vliv na vysokou úroveň tvořivosti je, že většina dětí (8 dětí) navštěvující ZK Tvořeníčko v roce 2016–2017 navštěvovala daný kroužek i v předcházejících letech (některé i po dobu šesti let, jako například dítě D8). Tenhle fakt můžeme zohledňovat i přes to, že v letech předcházejících nebyl realizován program na rozvoj tvořivosti.

6 ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ PROGRAMU

V rámci realizace projektu na rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního věku byl zohledňován i Školní vzdělávací program Domu dětí a mládeže v Bojkovicích. Na základě ověřování programu v praxi uvádím následující tabulku, která má vypovídat o výsledné kvalitě programu. V tabulce jsou uvedeny stejné kategorie jako u reflexí jednotlivých měsíců.

Tab. 12: Celkové zhodnocení programu (zdroj: vlastní zpracování, 2017)

Celkové zhodnocení programu	
Zhodnocení cílů	Během programu se podařilo dosáhnout všech cílů. Tvořivost dětí byla rozvíjena při činnostech, kde se z velké míry využívalo odpadového materiálu. Výsledky úrovně tvořivosti lze vidět v kapitole 5. Děti se dozvěděly základní informace o ochraně životního prostředí a nutnosti recyklace odpadu. Při všech činnostech byla rozvíjena jemná motorika dětí, mnohdy se děti naučily novým dovednostem. Všechny děti se naučily spolupracovat ve skupině i samostatně řešit úkoly.
Zhodnocení didaktických strategií	Didaktické strategie byly voleny tak, aby bylo možno dosáhnout stanovených cílů.
Posouzení činností dětí	V průběhu programu docházelo ke zlepšování jemné motoriky dětí. Starší děti zvládaly činnosti lehce, mladším dětem bylo potřeba při náročnějších činnostech pomoci. Činnost dětí ve skupině hodnotím velmi kladně, starší děti vždy ochotně pomáhaly mladším.
Posouzení produktů	U převážné většiny produktů se objevovala originalita. Děti dokázaly tvořivě pracovat pomocí vlastní fantazie a představivosti. Některé produkty nebyly zhotoveny tak, jak bych očekávala, ale jednalo se převážně o produkty ze začátku programu.
Sebereflexe vychovatele	Výstupy probíhaly bez větších problémů, z toho důvodu je považuji za podařené. Po organizační stránce jsem byla vždy dobře připravena. U všech činností byl u dětí vzbuzen zájem.

Celkové zhodnocení programu	
Odezva dětí	Odezva dětí byla velmi kladná. Velkou motivací pro děti je samotné využívání nepotřebných věcí. Taktéž možnost spolupodílení se na sbírání materiálu z domova.
Změny do budoucna	Zařadit metodu brainstormingu po celou dobu programu. Doporučení pro další realizaci je stanovit přesný začátek a konec programu, aby nedocházelo k postupnému přicházení nebo odcházení dětí. Dalším doporučení je nechat dětem dostatek času na dokončování činností. Nesnažme se činnosti ukončit dříve jenom kvůli tomu, že jsou naplánované činnosti další.

I přes to, že je program navržen na celý školní rok v zájmovém kroužku a nedošlo k ověřování posledních dvou měsíců, můžeme usuzovat, že jeho realizace byla úspěšná a vedla k rozvoji tvořivosti u dětí. Což můžeme vyvozovat na základě zjištěné úrovně tvořivého myšlení dle Urbanova Figurálního testu tvořivosti, který byl dětem předložen po uplynutí šesti měsíců programu, jelikož zjištěné hodnoty jsou v převážné většině vysoce nadprůměrné. I přes to, že jsme nemohli zjistit počáteční úroveň tvořivosti (vzhledem k špatné dostupnosti testu. Bylo by jednoznačně lepší, kdyby byl test předložen dětem na začátku a na konci programu, podle čehož bychom zjistili, zda se děti po dobu vystavování vlivu programu posunuli a popřípadě o kolik. Test tuhle variantu umožňuje, jelikož obsahuje dva testové archy: A, B.

Během programu byl využíván odpadový materiál, který bylo potřeba nasbírat předem nebo v dostatečném předstihu v průběhu programu před danou činností, kde byl materiál využíván. Materiál byl sháněn v rámci spolupráce u firem. Došlo i ke spolupráci ze strany rodičů. Pomoc ze obou stran umožnila hladký průběh programu. Bez dané spolupráce by nebylo možné program realizovat v takové míře.

Nepředpokládala se aktivita dětí i mimo ZK a přesto k ní došlo. Děti dobrovolně nosily z domu materiál, který bychom mohli využít. Pokud jsme některý z materiálů nevyužili, roztřídili jsme jej do požadovaných kontejnerů.

Cílem empirické části také bylo poskytnout náměty na rozvoj tvořivosti s využitím odpadového materiálu. Domnívám se, že program obsahuje velké množství námětů, které mohou využít další vychovatelé či pedagogové. Činnosti z programu by mohly být

realizovány i v jiných institucích, než pouze v institucích pro zájmová vzdělávání. Své využití by našly například i ve školách.

Pozitivem programu je rozmanitost činností. Děti si vyzkoušely různé techniky a činnosti, jako například šít na stroji, sázet rajčata, aranžovat květiny, vyrobit věnec nebo recyklovat odpadový materiál. Vzhledem k tomu, že program nevyžaduje další speciální podmínky, je jeho další výhodou to, že lze realizovat i v jiných zařízeních. Další výhodou je, že lze realizovat u dětí s velkým věkovým rozptylem. Byl ověřován u dětí ve věku od 7 do 12 let. Musíme ale brát na vědomí, že z velké části záleží na osobnosti pedagoga a jeho přístupu k dětem. Pedagog musí vycházet z dané situace, činnosti a věku dítěte. Podle toho činnosti přizpůsobovat nebo dětem pomáhat k jejich dokončení.

Nevýhodou programu je jeho náročnost na materiál. I přes to, že se jedná v převážné míře o odpadní materiál, není velmi jednoduché materiál nasbírat pro všechny děti.

I přes to, že zjištěná vysoká úroveň tvořivého myšlení v testu TSD-Z nemusí jednoznačně znamenat vysokou kvalitu programu, vzhledem k dalším okolnostem, které mohly ovlivňovat výsledky (viz kapitola 5.1), můžeme usuzovat, že program k rozvoji tvořivosti vedl. Můžeme jej tedy považovat za přínosný.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zpracovat teoretická východiska pojmu tvořivosti a udržitelného rozvoje, analyzovat metody a zásady rozvoje tvořivosti. Odkaz teoretické části napomohl k vytvoření a sestavení programu rozvoje tvořivosti u dětí s prvky environmentální výchovy. Udržitelný rozvoj se dělí na dimenzi sociální, environmentální a ekonomickou. V práci se zaměřuji na environmentální dimenzi udržitelného rozvoje.

V teoretické části byla zkoumána tvořivost, která byla blíže rozebírána. Zaměřovala se na její strukturu, faktory, které ji ovlivňují, zjišťování úrovně tvořivosti, zásady rozvoje tvořivosti a její fáze dle věku. Tvořivost byla zohledňována i v rámci dovedností potřebných pro 21. století. Další velkou kapitolou byla výchova pro udržitelný rozvoj a výchova environmentální. Obě stěžejní témata se propojovala, tvořivost byla zohledňována i v kontextu environmentální výchovy.

Výsledkem teoretické části bylo zjištění, že tvořivost lze rozvíjet pomocí daných zásad a metod. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z dovedností potřebných pro 21. století, je na místě podporovat její rozvoj již u dětí mladšího školního věku, jelikož v tomhle období dochází k útlumu tvořivosti. Vhodným řešením zdá se být propojení s environmentální a neformální výchovou. Tvořivost tak můžeme rozvíjet při činnostech, kde se využívá odpadový materiál, přičemž dochází k recyklaci.

V empirické části bylo hlavním cílem vytvořit a ověřit v praxi program na rozvoj tvořivosti pro děti mladšího školního věku v zájmovém kroužku s prvky výchovy pro udržitelný rozvoj. Program byl ověřován od září do března daného školního roku, u posledních dvou měsíců nedošlo k ověření z časového důvodu. Součástí bylo předložení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Test nebyl dostupný od začátku realizace programu, proto nemohlo dojít k porovnání počáteční a konečné úrovně tvořivosti. I přesto lze usuzovat, že program rozvoje tvořivosti byl úspěšný.

Diplomová práce může být přínosná pedagogům, kteří chtějí nalézt rady a náměty k podpoře tvořivosti u dětí, popřípadě náměty na možnosti využití odpadového materiálu. V praxi můžeme hovořit o jejím širokém využití, jelikož pedagogové nemusí realizovat celý program, aby podporovaly rozvoj tvořivosti u dětí, ale stačí využít jen některé činnosti.

Při opětovném realizování programu by bylo vhodné zařadit TSD-Z na začátku a konci programu, zjistili bychom tak reálný pokrok dětí. Nepředložení testu dětem na začátku

programu je nedostatkem diplomové práce. Osobně si myslím, že zpřístupnění TSD-Z všem pedagogům by napomohlo k lepšímu poznání dítě. Pedagogové by tak mohli zjistit úroveň tvořivosti dětí a na tomhle základě k dětem individuálně přistupovat.

Program rozvoje tvořivosti pro děti mladšího školního věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj byl pro děti přínosem. Propojením tvořivosti a výchovy pro udržitelný rozvoj tak vznikl program, který lze aplikovat u dětí mladšího školního věku nejen v zájmovém kroužku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AMABILE, Teresa. *Creativity in context*. Boulder: Westview Press, 1996, 317 s. ISBN 0813330343.
- [2] BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 86 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.
- [3] BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno: Computer Press, 2011, 213 s. ISBN 978-80-251-2910-4. Dostupné také z:
http://toc.nkp.cz/NKC/201106/contents/nkc20112182003_1.pdf
- [4] BUZAN, Tony. *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. Brno: BizBooks, 2013, ix, 120 s. ISBN 978-80-265-0121-3.
- [5] CLEGG, Brian a Paul BIRCH. *Kreativita*. Brno: CP Books, 2005a, 110 s. V kostce. ISBN 80-251-0549-0.
- [6] CLEGG, Brian. *Procvičování paměti a kreativity: [maximalizujte funkci svého mozku: výběr osvědčených technik a postupů: 70 cvičení]*. Brno: CP Books, 2005b, 104 s. V kostce. ISBN 80-251-0548-2.
- [7] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994, 646 s. ISBN 3-608-91774-8.
- [8] ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009, 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.
- [9] ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.
- [10] *Educational Research and Innovation: Leadership for 21st Century Learning*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2013 [cit. 2017-04-07]. ISBN 9789264205406. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en
- [11] FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 130 s. ISBN 978-80-262-0195-3.

- [12] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 8071786268.
- [13] GUERRIERO, Sonia. *Educational Research and Innovation: Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2017 [cit. 2017-04-07]. ISBN 978-92-6427069-5. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en
- [14] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 776 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [15] HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha, 1986, 189 s.
- [16] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
- [17] HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005, 158 s. ISBN 80-210-3750-4.
- [18] CHADT, Karel, Lubomír KOUŘIL a Jana PECHOVÁ. *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 136 s. ISBN 978-80-86723-82-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201001/contents/nkc20092012823_1.pdf
- [19] CHUDÝ, Štefan, Pavel NEUMEISTER a Alena JŮVOVÁ. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido, 2010, 202 s. ISBN 978-80-7315-212-3.
- [20] ISAKSEN, Scott G., K. Brian STEAD-DORVAL a Donald J. TREFFINGER. *Creative approaches to problem solving: a framework for innovation and change*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE, 2011, 292 s. ISBN 978-1-4129-7773-9.
- [21] JURČOVÁ, Marta. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984.
- [22] KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007, 128 s. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-1652-7.

- [23] KOSKI-JAUNNES, Anja. Alcohol and Literary Creativity - The Finnish Experience. *The Journal of Creative Behavior* [online]. 1985, 19(2), 120-136 s. [cit. 2017-02-20]. DOI: 10.1002/j.2162-6057.1985.tb00646.x. ISSN 0022-0175. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/j.2162-6057.1985.tb00646.x>
- [24] LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012, 175 s. ISBN 978-80-262-0094-9.
- [25] LENNON, Kathleen a John S. DACEY. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- [26] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 208 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-176-X.
- [27] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003, 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- [28] LONG, Martyn. *The psychology of education*. London: Routledge, 2000, xvi, 368 s. ISBN 0415239060.
- [29] MÁCHAL, Aleš. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. 5. vyd. Brno: Rezekvítek, 2008. ISBN 80-86626-08-3.
- [30] MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200705/contents/nkc20071717704_1.pdf
- [31] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [32] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 133 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 8021018801.
- [33] NÁBĚLKOVÁ, Jitka a Marcela SABOVÁ. Uplatnění aktivizačních metod učiteli střední odborné školy – analýza vyučovací hodiny. In: *e-Pedagogium* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 (3)Fju, s. 94-118 [cit. 2017-03-01]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf

- [34] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [35] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.
- [36] PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4551-4. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200806/contents/nkc20081794162_1.pdf
- [37] PETTY, Geoffrey. *Teaching today: a practical guide*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2004, 562 s. ISBN 0748785256.
- [38] POKORNÝ, Jiří. *Myslet kreativně*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004, 124 s. ISBN 80-7204-324-2.
- [39] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [40] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016, 164 s. [cit. 2017-04-06]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- [41] *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. Praha: MŽP, 2016, 50s. Dostupné z: [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/\\$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf)
- [42] STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ, ed. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce, 2013, 229 s. ISBN 9788087335536. Dostupné také z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf
- [43] SZOBIOVÁ, Eva. *Tvorivost' od záhady k poznaniu: chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: STIMUL, 1999, 282 s. ISBN 8088982057.

- [44] ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2017-13-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.
- [45] ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201008/contents/nkc20102108690_1.pdf
- [46] ŠVEC, Vlastimil. Aktivita a tvořivost v Maňákově pojetí a jeho pedagogické činnosti. In: *Pedagogická Orientace* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 24(5), s. 649-662 [cit. 2017-03-01]. Doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-649>
- [47] URBAN, Klaus K. a Hans G. JELLEN. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení: TSD-Z*. Brno: Psychodiagnostika, 2003, 55 s.
- [48] Zákon č. 185 ze dne 15. května 2001 o odpadech a o změně některých dalších zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 71, s. 4074-4128. Dostupný z: http://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/8FC3E5C15334AB9DC125727B00339581/%24file/Z%20185_2001.pdf
- [49] ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. ISBN 8025104575.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
DDM	dům dětí a mládeže
EV	Environmentální výchova
EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
IQ	inteligenční kvocient
např.	například
Obr.	obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Tab.	tabulka
TSD-Z	Figurální test tvořivého myšlení
TTCT	Torranceho test tvořivého myšlení
tzv.	takzvaný
ZK	zájmový kroužek

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Lampion (zdroj: vlastní fotografie, 2016)	40
Obr. 2: Dlabání dýní (zdroj: vlastní fotografie, 2016)	41
Obr. 3: Dýňoví panáčky (zdroj: vlastní fotografie, 2016)	41
Obr. 4: Aranžování suchých květin (zdroj: vlastní fotografie, 2016)	42
Obr. 5: Dekorace z dýhy (zdroj: vlastní fotografie, 2016).....	45
Obr. 6: Sova ze šišky (zdroj: vlastní fotografie, 2016).....	45
Obr. 7: Adventní kalendář (zdroj: vlastní fotografie, 2016).....	46
Obr. 8: Adventní věnec (zdroj: vlastní fotografie, 2016)	46
Obr. 9: Anděl (zdroj: vlastní fotografie, 2016).....	49
Obr. 10: Svícen (zdroj: vlastní fotografie, 2016).....	49
Obr. 11: Dózy (zdroj: vlastní fotografie, 2017)	52
Obr. 12: Pohlednice a záložky (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	52
Obr. 13: Pokladnička (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	53
Obr. 14: Bubínek (zdroj: vlastní fotografie, 2017)	56
Obr. 15: Přesazování rajčat (zdroj: vlastní fotografie, 2017)	56
Obr. 16: Tiskátka (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	57
Obr. 17: Stolní hra na téma recyklace (zdroj: vlastní fotografie, 2017)	57
Obr. 18: Výroba jarního věnce z březových větví (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	60
Obr. 19: Polštářek (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	61
Obr. 20: Slepíčky (zdroj: vlastní fotografie, 2017).....	61

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Stadia tvořivosti (zdroj: Hlavsa, 1986).....	21
Tab. 2: Obecná charakteristika programu (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	34
Tab. 3: Návrh programu rozvoje tvořivosti v rámci výchovy pro trvale udržitelný rozvoj (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	36
Tab. 4: Reflexe tématu č. 1 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	42
Tab. 5: Reflexe tématu č. 2 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	47
Tab. 6: Reflexe tématu č. 3 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	50
Tab. 7: Reflexe tématu č. 4 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	53
Tab. 8: Reflexe tématu č. 5 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	58
Tab. 9: Reflexe tématu č. 6 (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	62
Tab. 10: Schéma klasifikace testu dle věku (zdroj: Urban, Jellen, 2003).....	65
Tab. 11: Porovnání výsledků dětí s normou (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	66
Tab. 12: Celkové zhodnocení programu (zdroj: vlastní zpracování, 2017).....	68

SEZNAM PŘÍLOH

P1	Souhlas zákonných zástupců
P2	Fotografie s žádostí o darování dýně
P3	Testový arch TSD-Z
P4	Testový arch dítěte D1
P5	Testový arch dítěte D2
P6	Testový arch dítěte D3
P7	Testový arch dítěte D4
P8	Testový arch dítěte D5
P9	Testový arch dítěte D6
P10	Testový arch dítěte D7
P11	Testový arch dítěte D8
P12	Testový arch dítěte D9
P13	Testový arch dítěte D10
P14	Testový arch dítěte D11
P15	Testový arch dítěte D12
P16	Vyhodnocovací arch dětí

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ K PROVEDENÍ VÝZKUMU

Vážený rodiče,

touhle cestou bych Vás ráda požádala o souhlas k poskytnutí potřebných materiálů a fotografií Vašeho dítěte k realizaci mé diplomové práce, která nese název *Rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj*. V diplomové práci budou zveřejňovány výrobky, které dítě dělalo v průběhu školního roku v zájmovém kroužku Tvořeníčko. Dále bude dítě vyplňovat Urbanův figurální test tvořivosti, který bude následně vyhodnocován a sloužit ke zjištění úrovně tvořivosti. Výsledky budou anonymní a sloužit výhradně k účelům této diplomové práce.

Předem děkuji za Vaši ochotu,

Bc. Barbora Jurásková.

Jméno a příjmení dítěte	Souhlas/nesouhlas	Podpis zákonného zástupce
	*souhlasím / nesouhlasím	

*nehodnotící se, škrtněte

V Bojkovicích dne.....

PŘÍLOHA P 2: FOTOGRAFIE S ŽÁDOSTÍ O DAROVÁNÍ DÝNĚ



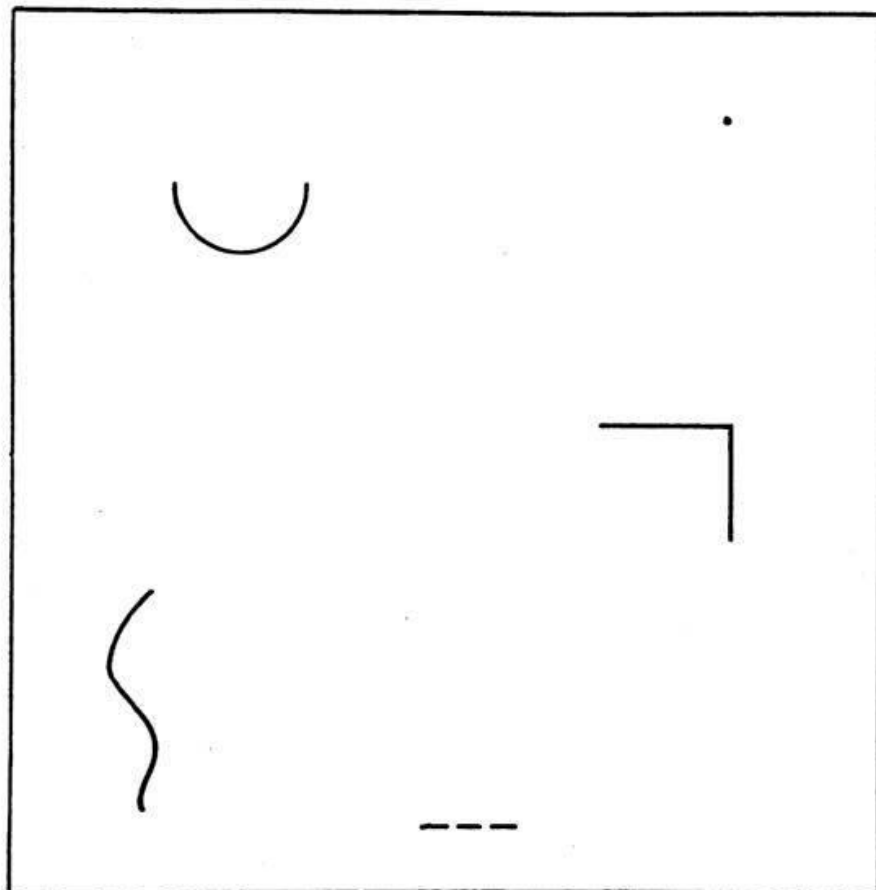
PŘÍLOHA P 3: TESTOVÝ ARCH TSD-Z

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

T - 253

TESTOVÝ ARCH



C

© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

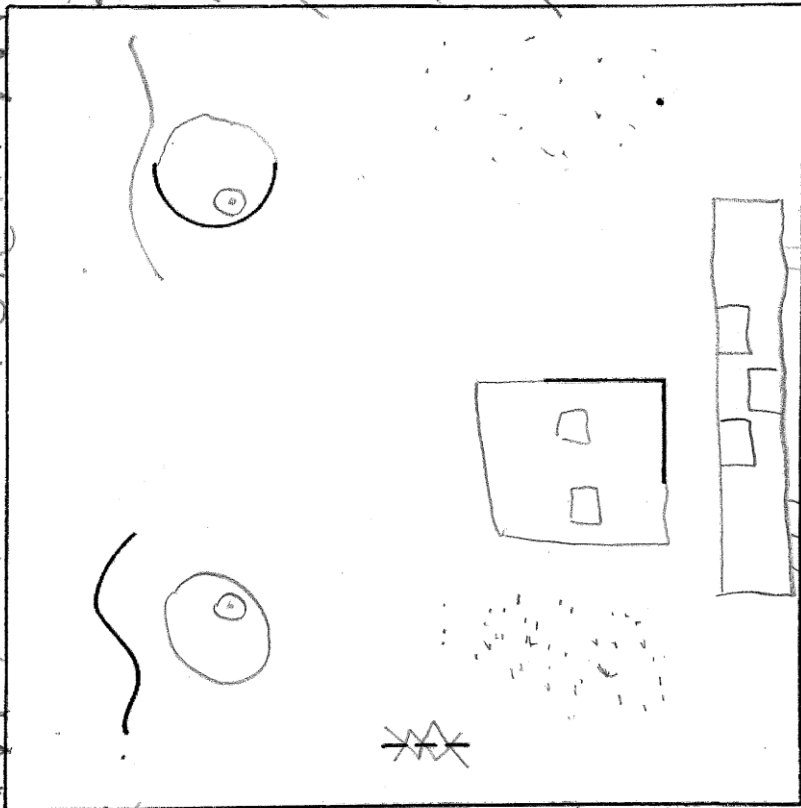
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava

© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

PŘÍLOHA P 4: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D1

⊗/1

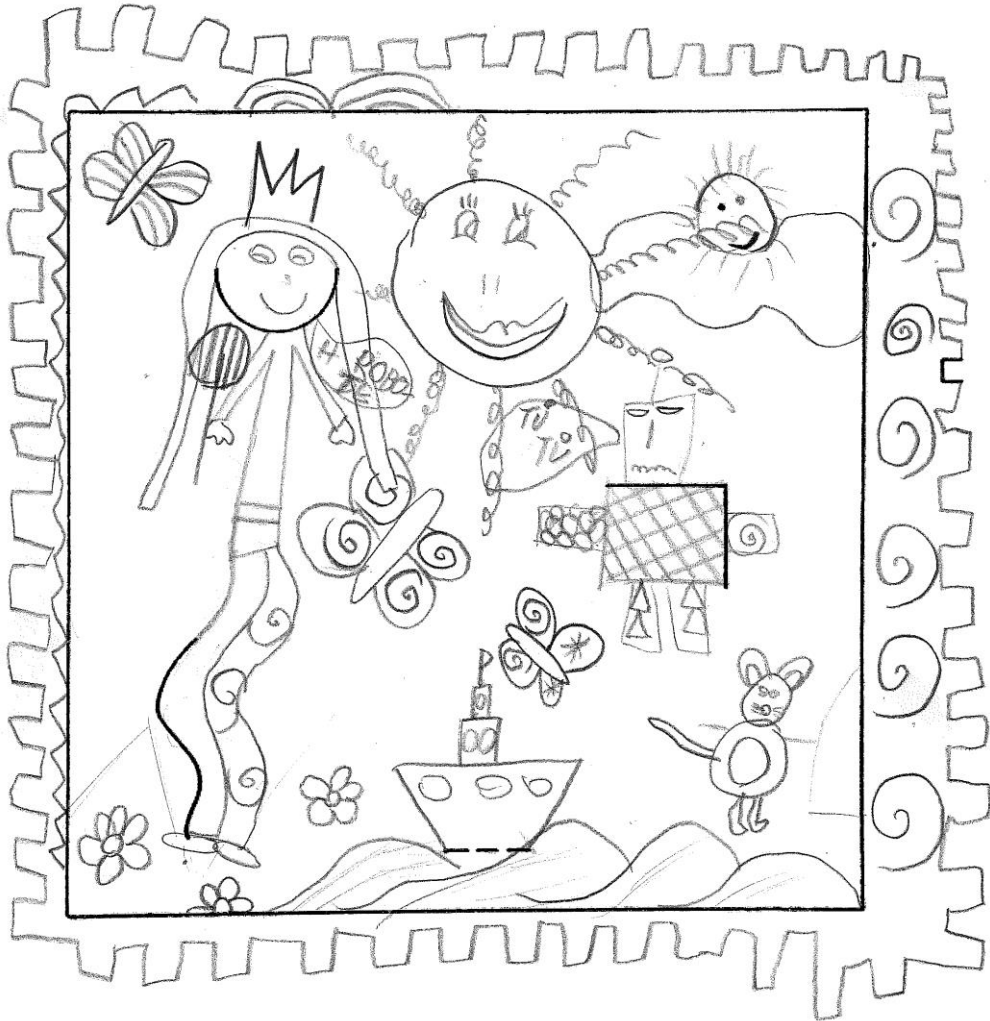
AM PRASOKSICHT AM



PŘÍLOHA P 5: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D2

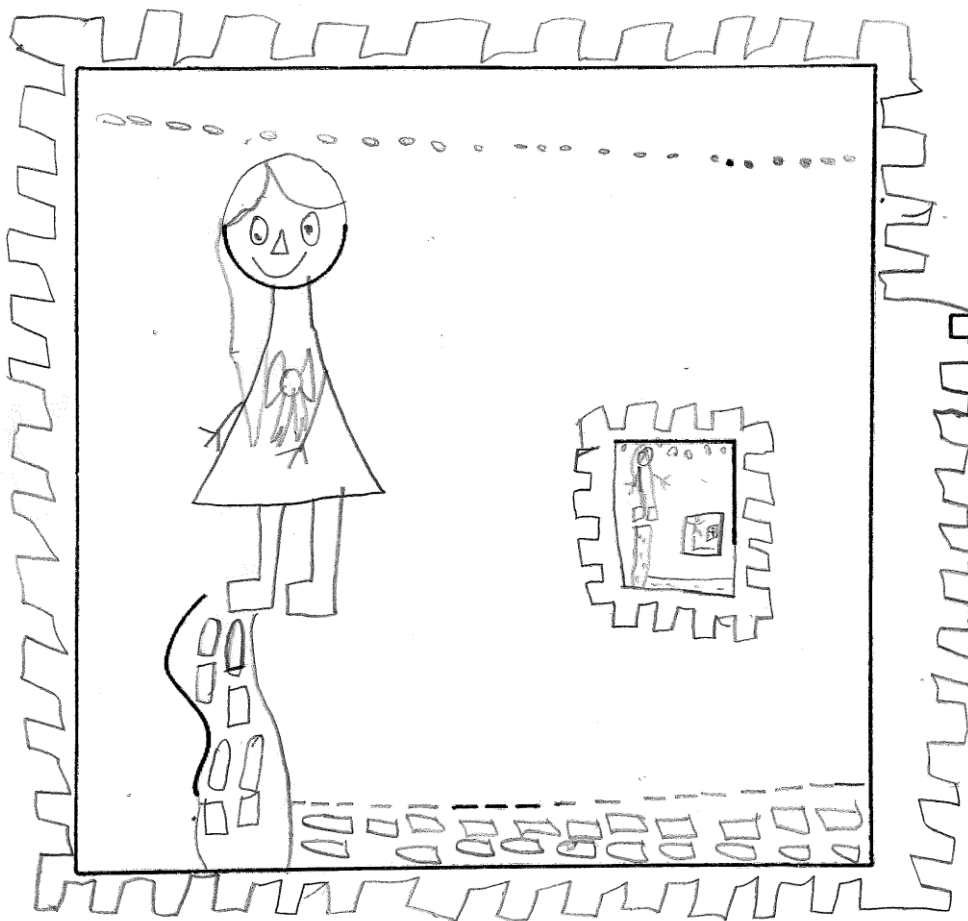
Ⓐ L2

HRADBY ZÁMKU



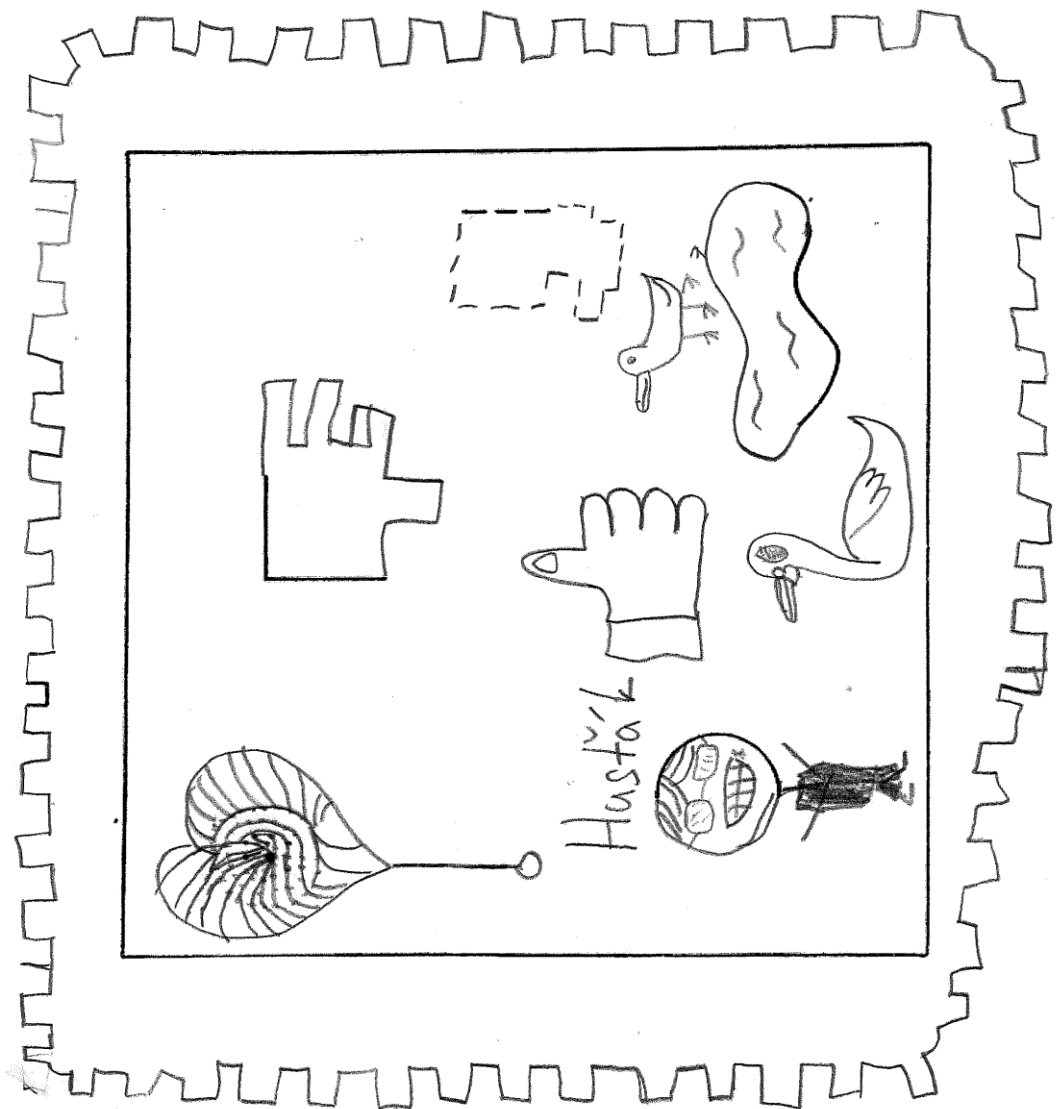
PŘÍLOHA P 6: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D3

A/3



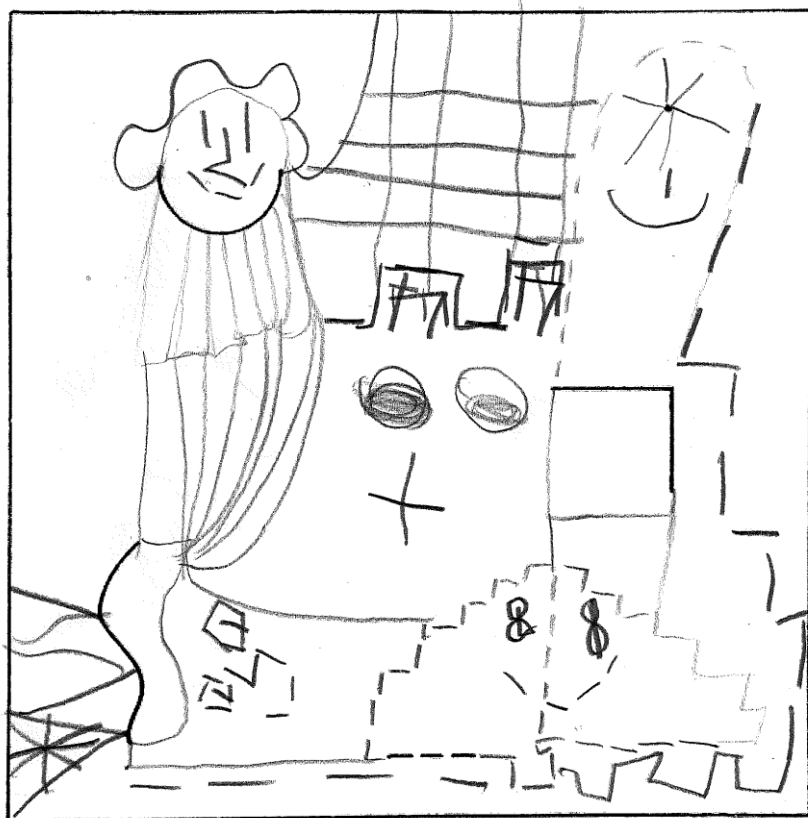
PŘÍLOHA P 7: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D4

0/1



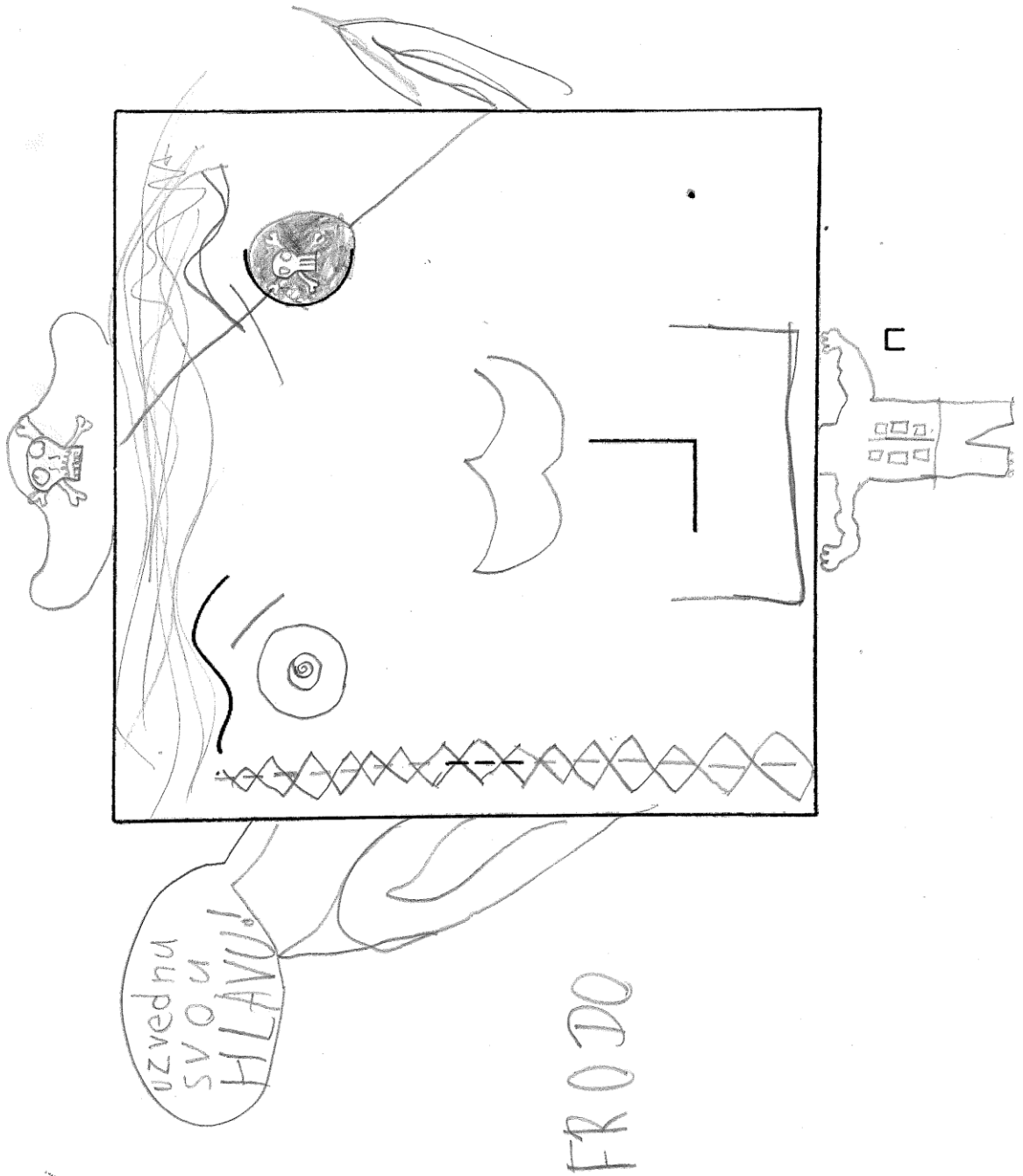
PŘÍLOHA P 8: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D5

25



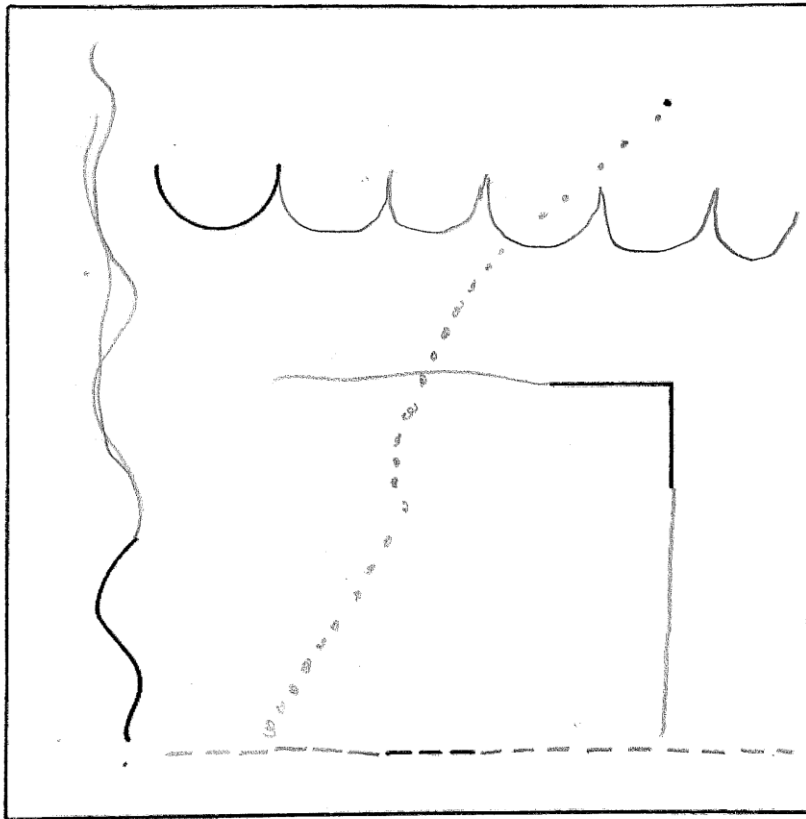
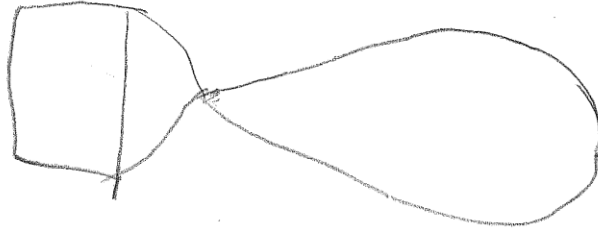
PŘÍLOHA P 9: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D6

A/6



PŘÍLOHA P 10: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D7

① LF



PŘÍLOHA P 11: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D8

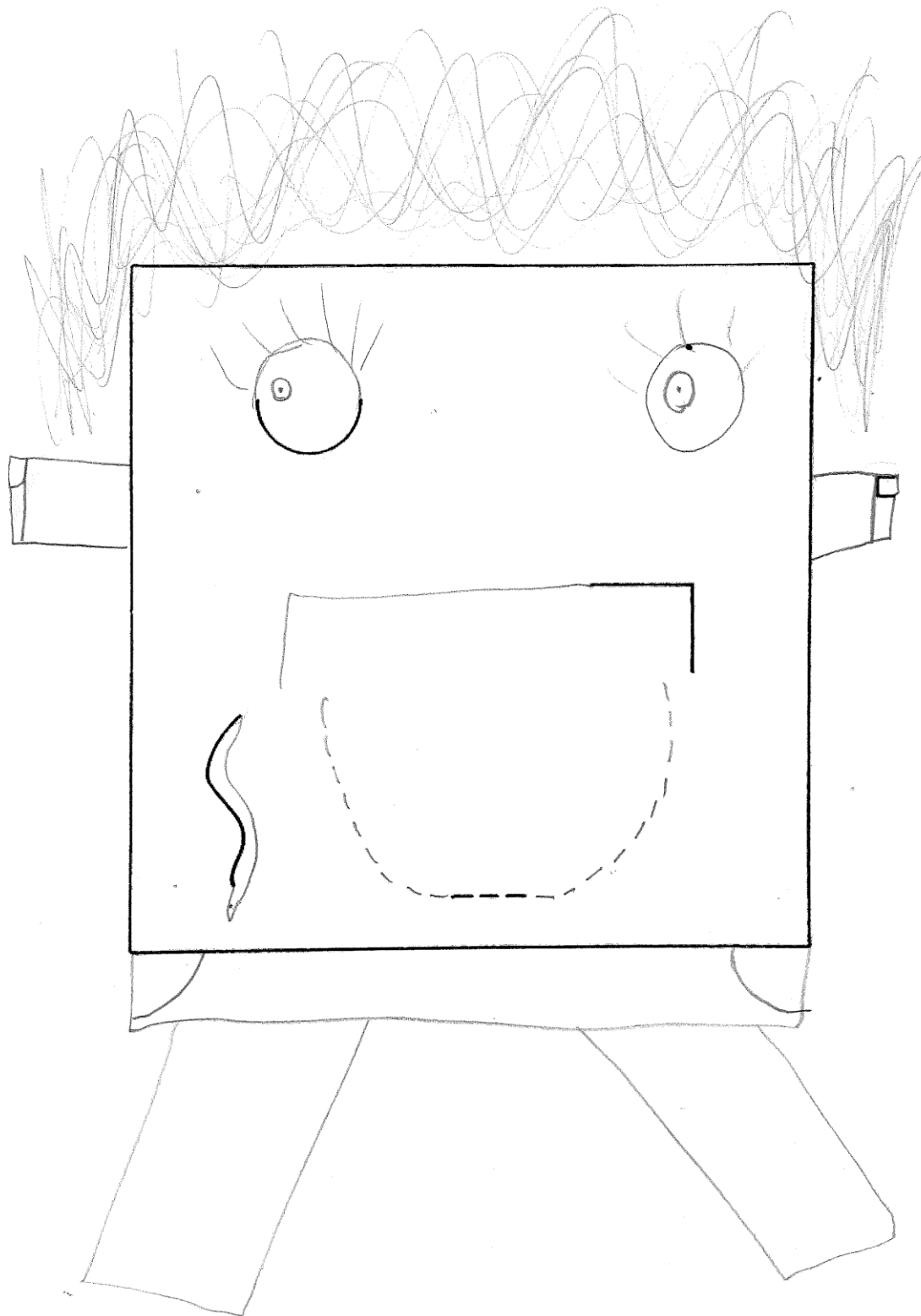
(A) 8



Ema

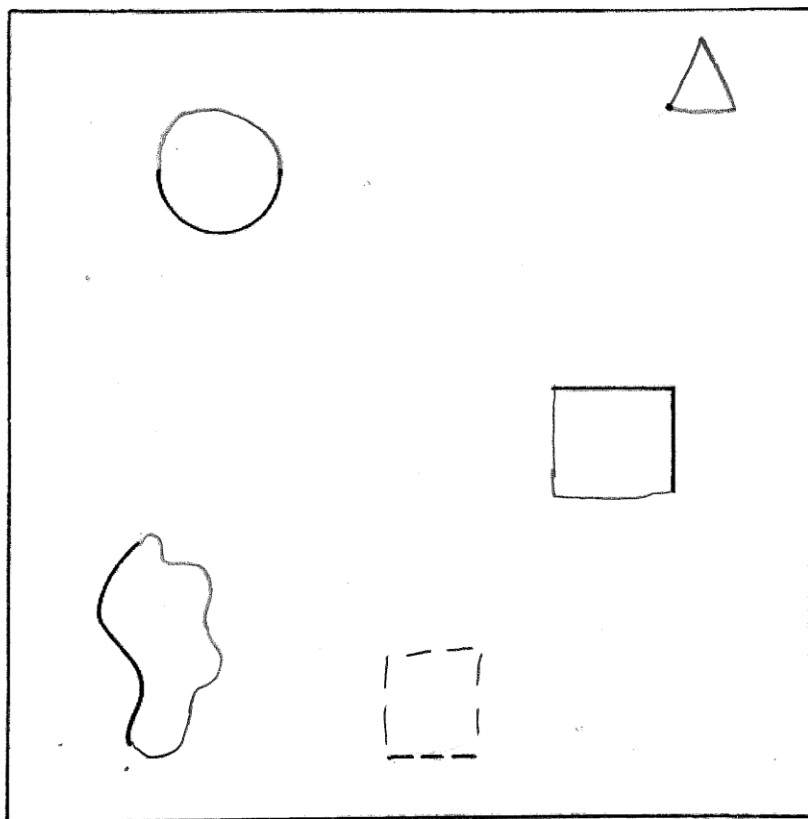
PŘÍLOHA P 12: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D9

(A) 29



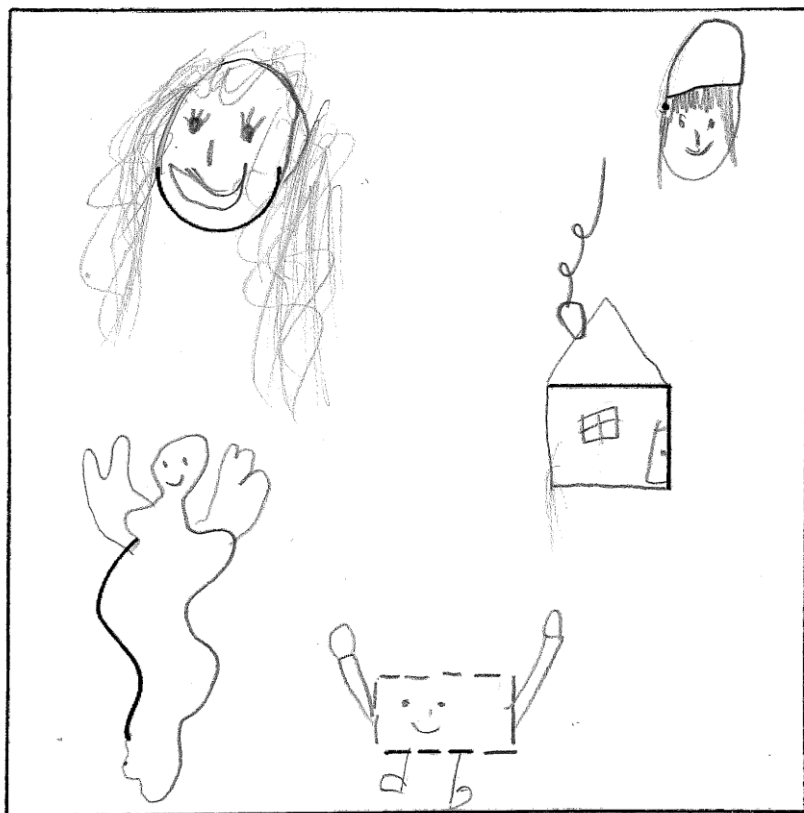
PŘÍLOHA P 13: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D10

Ⓐ/10



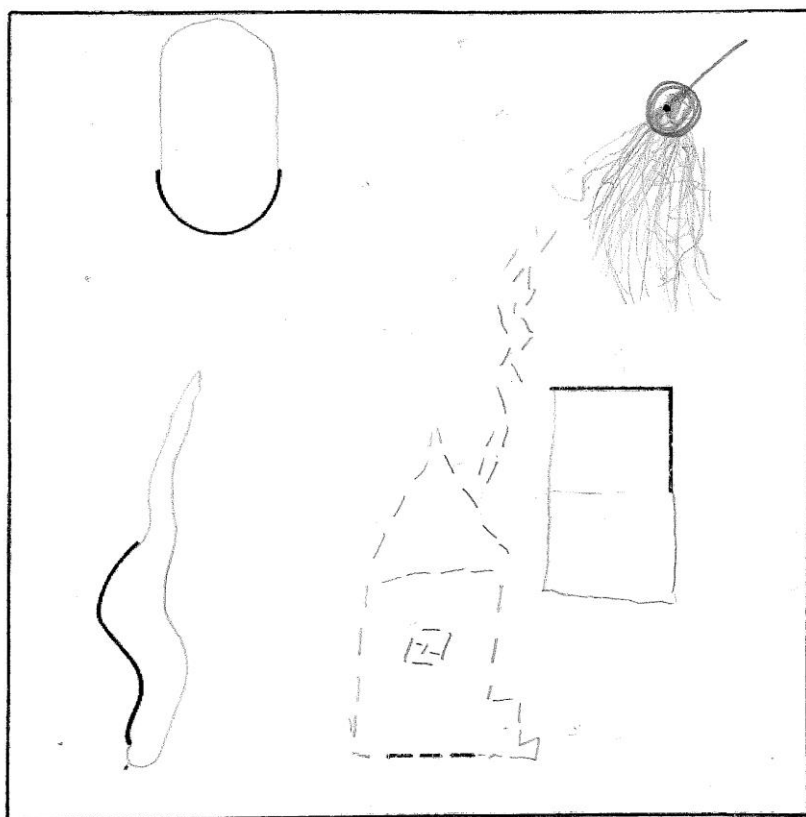
PŘÍLOHA P 14: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D11

Ⓐ L11



PŘÍLOHA P 15: TESTOVÝ ARCH DÍTĚTE D12

A/12



PŘÍLOHA P 16: VYHODNOCOVACÍ ARCH DĚTÍ

1.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	5	9	0	6	6	6	0	6	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	47

2.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	9	1	6	6	6	0	6	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	49

3.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	4	1	6	6	0	0	6	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	38

4.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	4	0	6	6	0	0	5	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	39

5.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	6	3	3	6	0	0	5	$6+3+3+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	41

6.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
5	3	8	0	6	0	6	0	6	$5+0+6+6=17$	<input checked="" type="checkbox"/>	43

7.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	2	0	0	6	6	0	4	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	33

8.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k $a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	5	6	2	6	6	6	6	6	$6+0+6+6=18$	<input checked="" type="checkbox"/>	55

9

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	$a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	4	0	6	6	6	0	6	6	1+3+0+2=6	6	46

10.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	$a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	0	0	6	6	0	0	3	0	1+0+0+0=1	0	27

11.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	$a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	6	0	3	6	0	0	5	0	1+0+0+0=1	0	32

12.

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	$a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
6	6	2	0	6	6	0	0	9	0	0+0+0+0=0	0	33

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	$a+b+c+d=$	Z_f	TSD-Z-Celkem
										+++		

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Jurásková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj
Název v angličtině:	The development of creativity for primary school age children in the context of education for sustainable development
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje tvořivosti u dětí mladšího školního věku v rámci výchovy pro udržitelný rozvoj. Teoretická část vymezuje pojem tvořivost a faktory, které ovlivňují její rozvoj. Dále se zaměřuje na tvořivost u dětí mladšího školního věku, na metody a techniky rozvoje tvořivosti. V poslední řadě se teoretická část zaměřuje na výchovu pro trvale udržitelný rozvoj a environmentální dimenzi udržitelného rozvoje. Hlavním cílem empirické části bylo vytvořit a realizovat program na rozvoj tvořivosti pro děti mladšího školního věku s prvky výchovy pro udržitelný rozvoj. Zde jsou rozepsány dané činnosti na školní rok v zájmovém kroužku. Součástí empirické části také bylo zjistit úroveň tvořivosti dětí pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. V závěru empirické části je uvedeno zhodnocení kvality programu.</p>

Klíčová slova:	Tvořivost, rozvoj tvořivosti, dítě mladšího školního věku, neformální vzdělávání, výchova pro udržitelný rozvoj, environmentální výchova
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of creativity among primary school age children in the context of education for sustainable development. The theoretical part defines the concept of creativity and factors that influence its development. It also focuses on creativity in children primary school age, methods and techniques for developing creativity. Finally, the theoretical part focuses on education for sustainable development and environmental dimension of sustainable development. The main objective of the empirical part was to create and implement a program for the development of creativity for primary school children with elements of education for sustainable development. Also part of the empirical part was to determine the level of creativity of children with Urban figural test of creative thinking. At the end of the empirical part is specified quality evaluation program.
Klíčová slova v angličtině:	Creativity, development of creativity, primary school children, informal education, education for sustainable development, environmental education
Přílohy vázané v práci:	Příloha P1 Souhlas zákonných zástupců Příloha P2 Fotografie s žádostí o darování dýně Příloha P3 Testová arch TSD-Z Příloha P4-P15 Testový arch dítěte D1–D12 Příloha P16 Vyhodnocovací arch dětí
Rozsah práce:	101 stran

Jazyk práce:	Český jazyk
---------------------	-------------