

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Bc. Lenka Jiřiková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Jiřikovská**
Osobní číslo: **H150197**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z problematiky týkající se využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy.
Vymezení klíčových pojmů: kreativní hra, kreativita, tvořivost dítěte.
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SZOBIOVÁ, Eva. Tvorivost': Od záhady k poznaniu. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN 80-88982-72-3.

The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research [online]. Taylor & Francis Group, 2010 [cit. 2015-11-02]. ISSN 1532-6934. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=273888dd-643f-4415-ba72-65c9b930434d%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4106>.

ZELINA, Miron. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990, 130 s. Pedagogická a psychologická literatúra. ISBN 80-080-0442-8.

ZELINOVÁ, Milota. Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 139 s. ISBN 978-80-262-0036-9.

ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.**
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání diplomové práce: **19. října 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 19. října 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..2.11.2016

.....
J. Jirák

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je popsat využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy. Práce se skládá ze dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické části.

Teoretická část je zaměřena na kreativitu předškolního dítěte, kam spadají i kreativní hry a jejich využití v podmínkách mateřské školy.

Teoretická východiska byla podkladem pro výběr šesti kreativních her, které sloužily k výzkumu a jsou uvedeny v praktické části práce. Jsou zde popsány a shrnuty výsledky výzkumu a následné doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: kreativní hra, kreativita, tvořivost dítěte

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to describe the use of creative play in terms of kindergarten. The work consists of two main parts, theoretical and practical part.

The theoretical part focuses on creativity of preschool child, which includes also a creative games and their application in conditions of kindergarten.

The theoretical background was the basis for the selection of the six creative games that were used for research and are presented in the practical part. In this part there are described and summarized research findings and subsequent recommendations for practice at kindergartens.

Keywords: creative play, creativity, child's creativity

Touto cestou bych chtěla poděkovat především vedoucímu mé diplomové práce, panu prof. PhDr. Mironu Zelinovi, DrSc. dr.h.c. za konzultace, trpělivost a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám mateřské školy, rodičům dětí a dětem za skvělou spolupráci.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKA K POJMU KREATIVITA	10
1.1 VYMEZENÍ KREATIVITY	11
1.2 FAKTORY A KRITÉRIA KREATIVITY	12
1.3 KONCEPCE A MODEL TVOŘIVĚ-HUMANISTICKÉ VÝCHOVY	14
2 KREATIVITA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
2.1 DRUHY KREATIVITY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2.2 DIAGNOSTIKA KREATIVITY	17
2.3 VLIV PROSTŘEDÍ NA KREATIVITU DÍTĚTE	18
3 KREATIVNÍ HRA	20
3.1 KREATIVNÍ HRA V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	21
II PRAKTICKÁ ČÁST	22
4 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI	23
4.1 CÍL PRÁCE	23
4.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	23
4.3 KREATIVNÍ HRY.....	23
4.3.1 Hra na živé obrazy	23
4.3.2 Poznávání a rozlišování zvuků	27
4.3.3 Neobvyklé interpretace	30
4.3.4 Pantomima.....	33
4.3.5 Nedokončené kresby	38
4.3.6 Neobvyklé použití	43
5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM PŘÍLOH	53

ÚVOD

Hlavní myšlenkou této diplomové práce je popsat využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V Teoretické části se zaměříme na zpracování teoretických východisek dané problematiky z nej-různějších zdrojů. Také se zaměříme na vymezení pojmů kreativita, kreativní hra a tvořivost dítěte předškolního věku.

Jedním z hlavních cílů práce bylo vymezit terminologii v oblasti kreativní hry v podmínkách mateřské školy. Co se týká kreativity obecně, vymezíme pojem podle více autorů a zaměříme se i na původ tohoto slova. Mezi důležité autory v této oblasti řadíme Hlavsu, Zelinu, Szobiovou a další. Popíšeme také faktory kreativity, mezi které zařadíme fluenci, flexibilitu a originalitu, jelikož s těmito pojmy budeme operovat i v praktické části práce.

Samotnou kreativní hrou se zabývá více autorů, avšak my jsme vybrali vymezení pojmu dle Zeliny a Zelinové. Nejen v teoretické části, ale i v praktické části práce se zaměříme na to, k čemu mohou kreativní hry sloužit v mateřské škole. S tím také souvisí koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy, který je přiblížen v teoretické části práce.

V praktické části práce se zaměříme na stanovené cíle, zde je popsána realizaci šesti kreativních her s dětmi předškolního věku. Předmětem výzkumu bylo porovnání prožívání kreativních her u dívek a chlapců. Výzkumnou metodou bylo pozorování, na základě kterého vyplnily autorka práce i paní učitelka dětí záznamový arch.

V průběhu všech kreativních her byly pořizovány videozáznamy, na základě kterých byla provedena podrobná obsahová analýza. Ta se zabývá několika aspekty, které jsou popsány a shrnuty u každé kreativní hry. Stejně tak jsou vyhodnoceny i záznamové archy, které jsme přiložili k diplomové práci.

Při vyhodnocování předkládaných her nešlo pouze o zachycení rozdílů mezi dívkami a chlapci, ale také o to popsat využitelnost kreativních her v praxi mateřských škol. Dále bylo třeba shrnout a popsat výsledky kvalitativního výzkumu, z čehož vyplývá i splnění dalšího cíle práce, kterým bylo vytvořit doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKA K POJMU KREATIVITA

Často se můžeme setkat s pojmy kreativita a tvořivost. Je dobré hned v úvodu říci, že tyto pojmy jsou synonyma. Pojem kreativita zní více odborně a někteří autoři navrhuji, aby se v odborných vědeckých článcích používal právě tento pojem.

Pojem „**tvořivost – kreativita**“ dle Szobiové (1999, s. 11-12) není v žádném případě nový. Můžeme se podívat na původ slova, který vychází z latinského „*creare*“ tedy „tvořit, vytvořit, plodit, rodit“. Latinský kořen byl převzat do praxe v odborných termínech především jazyky pocházející z latiny: angl. *creativity*, franc. *création*, ital. *creativita*, špan. *creación*. Všeobecný myšlenkový obsah slovesa „tvořit“ můžeme chápat jako: uvádět do života, přivést na svět, plodit, připravovat, chystat, komponovat, kombinovat, sestavovat, vypracovat, vyrábět, stavět, budovat, produkovat, formovat, konstituovat atd. Autorka dále uvádí, že pojem „kreativita“ je novější a je převzatý z anglického „*creativity*“, který zavedl známý J. P. Guilford. Jeho jméno je spjato už se začátkem relativně krátké moderní historie psychologie tvořivosti.

Carter a Russell (2003, s. 5) ve své knize uvádí, že pojem kreativita vyjadřuje mentální procesy, které vedou k různým nápadům, řešením, konceptualizacím, uměleckým formám, ale i produktům a teoriím, které jsou nové či jedinečné.

Nejen dospělí, ale i děti jsou v dnešní době nuceni přijímat každý den obrovské množství informací, které nestačí zpracovat a i přesto musí udělat rychlé rozhodnutí. Tvořivě reagovat tak znamená vědět reagovat na neustálé změny novým, adaptivním způsobem. V průběhu života se každý člověk učí pružnosti myšlení, zdokonaluje schopnost tolerovat složitost a neuspořádanost v nové, neznámé situaci, což mu umožňuje měnit nejen svět okolo, ale především i sebe sama. I proto význam tvořivost v současném chaotickém světě narůstá. Připravit děti na tento úkol z pohledu budoucnosti znamená odhalit skrytý potenciál jejich tvořivosti a rozvíjet ho, protože být tvořivý v současném světě znamená větší schopnost fungovat efektivně v prospěch sebe, ale i společnosti (Szobiová, 1999, s. 9).

Kreativitu můžeme zařadit do jedné z klíčových kompetencí v dnešní době změn a inovace. Také na evropské úrovni je toto téma velmi diskutováno, o čemž vypovídá i dohoda Evropského parlamentu, Rady EU a Evropské komise o ustanovení roku 2009 jako Evropského roku kreativity a inovace. Zvyšování kreativity je hlavním cílem a zároveň i hnacím motorem pro inovace a klíčovým faktorem vývoje osobnosti a jeho pracovních a sociálních kompetencí (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009, s. 17).

1.1 Vymezení kreativity

Často je kreativita pokládána za oblast vyhrazenou uměleckým směrům. Produkty tvůrčí představivosti můžeme najít všude kolem sebe. I při vstupu do nákupního centra ihned narazíme na něčí produkty představivosti. Tyto dovednosti ale v běžném světě mají důležitou úlohu, jelikož jsou potřebné při samotném vymýšlení designu výrobku, dále při jeho uvedení na trh, ale i při distribuci. V neposlední řadě jsou důležité při vyučování, výchově dětí, vedení domácnosti, vaření i přestavbě bytu, také při kolektivních sportech, při vlastním soukromém podnikání a výzkumu atd. Zmíněné tvůrčí schopnosti patří k výbavě každého, kdo se podílí na vymýšlení nových věcí i přístupů, či na řešení problémů. Tvořivost je nutné procvičovat, jelikož je nenahraditelný kognitivní nástroj, nikoli však obor či předmět (Petty, 2004, s. 306).

Kreativita tedy není jen pro umělce. Moderní pojetí psychologie kreativity předpokládá, že můžeme k jakékoli lidské aktivitě přistoupit tvořivě. Aniž bychom si to uvědomovali, kreativitu využíváme téměř denně při běžných aktivitách. I každé řešení problému je tvůrčí proces. Lidé tvoří z důvodu potřeby aktivity, poznání a někdy také uznání (potřeba seberealizace). Nejen u dětí, ale u lidí obecně je nezbytná otevřenost podnětům zvenčí a samozřejmě také motivace (Königová, 2007, s. 12).

V několika uplynulých letech se začalo rozvíjet zkoumání kreativity u běžných, ale i výjimečných lidí, což zřetelněji ukázalo, že se na této lidské schopnosti podílejí společně biologické, psychologické a sociální faktory (Dacey, Lennon, 2000, s. 7). Autoři ve své knize podrobně tyto faktory rozebírají, přičemž do biologických faktorů řadí hlavně práci mozku, v psychologickém faktoru se zaměřují na osobnost a do sociálních faktorů řadí úlohu rodiny a celkově sociálního systému, kam můžeme zařadit prostředí školy. Vlivem školy a rodiny se budeme dále zabývat v kapitole 2.3.

Problematika tvořivosti spadá do oblasti pedagogického a psychologického výzkumu. Především v poslední době se poznávání, podpora, ale i rozvíjení tvořivosti staly nezbytností hlavně v moderních, demokratických a otevřených společnostech. Právě v nich je tvořivost předpokladem plné seberealizace jedince (Lokšová, Lokša, 1999, s. 109). Autoři ve své knize také uvádí, že je tvořivost vlastní všem psychicky zdravým jedincům, má procesuální charakter, rozvíjí se činností a má velký význam pro rozvoj poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj osobnosti.

Pokud se budeme soustředit na analýzy definic tvořivosti, je zřejmé, že ve velké většině mezi podstatné komponenty patří charakteristiky **novosti** („originality“) a **užitečnosti**.

„Novost jako základní kvalitativní znak tvořivosti se projevuje jako schopnost řešit věci původně, neočekávaně, důvtipně, překvapivě a objevně v tom, že se člověk při rozličných úlohách neopírá o již existující postupy, ale přichází s novými, neobyčejnými nápady. Všeobecně je možné konstatovat, že novost se obvykle posuzuje podle vzácnosti výskytu dané myšlenky, nápadu, řešení, a to v určitém kontextu k danému problému, k určitému sociálnímu prostředí; o užitečnosti rozhoduje společenská praxe.“

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 113)

*„Samotný produkt (výtvor, myšlenka, řešení ...) může být **nový** pro samotného tvůrce; skupinu, do níž patří (třídu, rodinu, pracoviště ...); komunitu (učitele, tenisty ...); stát, národ (pokud jde o vynálezy, umělecká díla ...); Evropu; lidstvo. Produkt může být užitečný z pohledu tvůrce; odborníka; životní praxe.“*

(Zelinová, 2007, s. 92)

Søren Harnow Klausen v roce 2010 vydal článek, který je sice kritickým, avšak konstruktivním posouzením některých nedávných pokusů definovat a pochopit tvořivost, a to s využitím metod a diskuzí současné filozofie. Tvrdí, že standartní definice kreativity jakožto tvorba něčeho nového a užitečného je na místě, ale je nutné ji dále rozvést, vzhledem k tomu, že existuje tendence ji nesprávně chápat. Dle jeho názoru je nutné vidět produkt či výsledek, nikoli osobu či proces (Taylor & Francis Online © 2010).

Můžeme tak vidět, že názory odborníků se mohou lišit. Později se v kapitole 3 zaměříme na kreativní hru, při které jde naopak o průběh a vnímání dětí. Pokud chceme více dopodrobna vymežit pojem kreativity, je vhodné uvést i faktory a kritéria kreativity, které se však mohou podle různých autorů lišit. Každopádně jsou níže uvedené faktory a kritéria nutné k tomu, abychom mohli stanovit úroveň kreativity dětí.

1.2 Faktory a kritéria kreativity

Mezi faktory tvořivosti můžeme zařadit hned několik pojmů. My však dále popíšeme pouze tři z nich, se kterými jsme pracovali i při výzkumu v praktické části práce.

Dále tak budeme pracovat s pojmy fluence, flexibilita a originalita. Lokšová a Lokša ve své knize popisují tyto faktory následovně:

- *Fluence*, schopnost rychlé produkce množství nápadů, bohatost myšlenek a představ atd.;
- *Flexibilita*, schopnost produkovat různorodá obsahově odlišná řešení problémů (např. použití předmětů k úplně odlišným účelům);
- *Originalita*, schopnost vytvářet neobvyklá, zajímavá řešení problémů, produkovat nové myšlenky, odlišné od jiných, které jsou často překvapující.

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 125)

Mezi další faktory tvořivosti řadí Lokšová a Lokša (1999, s. 125-126) **senzitivitu, re-definování a elaboraci**. Pro děti předškolního věku jsou však náročnější, proto s nimi nebudeme operovat ani v praktické části práce.

Žák (2004, s. 34-38) ve své publikaci uvádí kritéria kreativity. Tyto kritéria jsou nutné k tomu, abychom mohli rozeznat, co je kreativní a co není. Mezi tyto kritéria řadí originalitu, správnost, aplikovatelnost a hodnotu neboli přínos. Co se týká originality, dalo by se říci, že každé umělecké dílo je ve své podstatě nové, jelikož vzniklo z individuálních či kolektivních potřeb. Ne vždy je všechno nové kreativní. Nelze použít a pouze pozměnit nápad někoho jiného, mělo by jít o vlastní novátorství a jedinečnost. U správnosti je to tak, že každý z nás má své vize, přání a sny. Právě to je důvodem, proč psychologové využívají kreativitu pro větší motivaci, která následně vede ke splnění daného snu. Toto kritérium může i nemusí být hodnoceno přímo zadavatelem úkolu. Pokud si myslím, že je výsledek kreativní, nemusí být tak nejen nový, objevný a originální, ale také věcně správný, měl by odpovídat zadaným kritériím a naplňovat stanovený cíl.

Aplikovatelnost a užitečnost autor v knize popisuje tak, že pokud chceme posoudit, zda je výsledek kreativity užitečný, musíme posoudit nejen správnost, ale i praktický smysl. Pokud se dá výsledek opravdu aplikovat, zrealizovat či použít, můžeme o něm říci, že je kreativní. Jako poslední kritérium uvedl autor hodnotu – přínos. Výsledek kreativity nemusí mít hodnotu nejen pro samotného jedince, ale také pro své okolí.

Pro lepší pochopení kreativity v životě dítěte, ale i lidí obecně je důležité se zamyslet, ze kterých koncepcí, modelů, či přístupů tato problematika pochází. Proto si v následující podkapitole přiblížíme koncepci a model tvořivě-humanistické výchovy.

1.3 Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy

Jak už bylo popsáno výše, J. P. Guilford se stal významnou osobností v oblasti kreativity. Pro moderní pedagogiku, ale i psychologii a další příbuzné vědy vstoupila do paměti mj. dvě důležitá data. Prvním z nich se stal 15. duben 1950, kdy byl právě J. P. Guilford zvolen prezidentem Americké psychologické asociace. Uvedl zde velký význam tvořivosti nejen pro psychologii a pedagogiku, ale pro celkový pokrok lidstva. Psychologové prostřednictvím něj byli vyzváni, aby studiu kreativity věnovali zvýšenou pozornost, protože to ona je odpovědná za pokrok společnosti a jedince. Zájem o kreativitu tak od roku 1950 opravdu vzrostl a stal se i jedním z dlouhodobých cílů výchovy (Zelinová, 2007, s. 11).

Autorka ve své knize popisuje i druhý významný datum, kterým se stal rok 1970, kdy si na Hamburské univerzitě převzal C. R. Rogers čestný doktorát. Jeho projev začal větou „Jsme vzdělání, ale špatní...“ Tím vyslovil přání, aby se všichni začali více soustředit na etiku, společenství a duchovní hodnoty člověka, čímž apeloval na humanismus a humanizaci. Později vypracoval koncepci výchovy soustředěnou na osobnost. Realizovat myšlenky humanizace se pokoušely už dávno před Rogersem mnohé alternativní školy, například J. A. Komenský, R. Steiner, M. Montessoriová a také další velikáni pedagogiky.

„Koncepce humanismu vychází z těchto základních tezí:

- *je třeba uznávat a zdůrazňovat hodnotu člověka, jeho osobnost, právo na svobodu, štěstí, rozvoj a uplatnění jeho sil a schopností;*
- *musí být zachována lidská důstojnost a přiměřené životní podmínky člověka;*
- *politické systémy, vlády, kultury, společenské instituce a školy se mají posuzovat z hlediska uspokojování lidských potřeb;*
- *principy spravedlnosti, rovnosti a lidskosti by se měly stát závaznými normami vztahů mezi lidmi v osobním i společenském životě.“*

(Zelinová, 2007, s. 12)

Humanismus je možné nazvat i náboženstvím lásky. Tvořivě humanistická výchova tak otevírá cestu k **moudrosti** (tvořivosti a vzdělání člověka) a **dobrotě** (humanismu a lásce člověka). Správnou výchovou tedy lze dosáhnout jak moudrosti, tak i dobra a i proto by se tvořivost měla stát smyslem každého člověka. V modelu tvořivě-humanistické výchovy tvořivost představuje jednotu poznávacích a mimopoznávacích procesů (Zelinová, 2007, s. 12-13).

Nejen hry, ale všechny činnosti by měly být tvořivé, jelikož se prostřednictvím nich rozvíjí základní psychické funkce a procesy. Mezi tyto činnosti můžeme zařadit: hru, učení, kultivaci uměním, mezilidskou komunikaci, práci a odpočinek. Důležitou a především nosnou myšlenkou této teorie je myšlenka, že by se od formování osobnosti zvenčí následně mělo přejít k sebeutváření osobnosti člověka (Zelinová, 2007, s. 12-14).

Dle autorky filozofie tohoto modelu vychází z nového definování vztahu funkce a činnosti. Pokud je aktivita zaměřená na rozvoj funkcí, pak o ní můžeme říci, že má smysl. To platí i v praxi, když učitelka v mateřské škole volí hru pro děti. Měla by si promyslet, na kterou psychickou funkci hra působí a kterou funkci dominantně rozvíjí. Dále by si měla rozmyslet, komu hru nabízí, jelikož ne všechny hry jsou vhodné pro každé dítě. Zároveň by pak při hře měla kontrolovat mimopoznávací procesy dětí. Poté by měla na základě zkušenosti rozhodnout o tom, jakým způsobem hra působila na osobnost dítěte a zda by se měla zařadit znovu. Cílem tvořivě-humanistické výchovy tedy je zachovat správný poměr v rozvoji všech poznávacích funkcí a procesů a je důležité klást důraz na zlepšování tvořivého a hodnotícího myšlení.

2 KREATIVITA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Co se týká kreativity dětí v předškolním věku, je důležité už v raném věku rozvíjet tvořivost všeobecně a až později se zaměřit na některou konkrétní oblast. I tak ale rozvoj všeobecné tvořivosti přispívá k celkové optimalizaci osobnosti (Zelina, 1990, s. 25).

Tvůrčí práce je důležitá nejen u dětí, ale i u učitelů. Pro učitele má kreativita velký význam, jelikož rozvíjí schopnost přemýšlet tvůrčím způsobem a učitel nemá takový problém s řešením problémů. Učitel by měl také žáky naučit produktivně a smysluplně užívat získané znalosti. Dále zvyšuje motivaci, jelikož tvořivost uspokojuje hlubokou lidskou potřebu něco vytvářet a zároveň být za to oceněn. I Maslowově hierarchii lidských potřeb můžeme najít potřebu seberealizace a potřebu uznání. Ta může být uspokojena právě tvůrčí prací. Škola má dítě naučit právě prostřednictvím sebevyjádření zkoumat své pocity a představy. Tím dochází k osvojování dovedností, nikoli pouze k učení fakt (Petty, 2013, s. 316).

Některé výzkumy také prokázaly, že předškolní období je pro rozvoj tvořivosti ve všech oblastech nejpříznivější. Děti často třeba zvířatům přisuzují lidské vlastnosti a jiné typické znaky lidí. Toto dětské vidění a zpracování světa se pojí s jeho osobním zkrácením, které zodpovídá úrovni vývoje psychiky. Právem se toto období nazývá „zlatý věk hry“ (Szobiová, 1999, s. 91). Hlavní náplní života dítěte se v tomto období stává kreativní hra, o které budeme dále mluvit v kapitole 3.

Pro praxi výchovy dětí (a lidí všeobecně) k tvořivosti platí, že tvořivost je produkování nových a akceptujících řešení, nápadů a činů (Zelina, 1990, s. 25). Děti v mateřské škole by měly dostat prostor k vlastnímu sebevyjádření, ať už jde o kteroukoliv činnost. Kreativita dítěte se projevuje především při volné hře v mateřské škole, ale pokud dá učitelka dětem prostor, může se projevit i při řízené činnosti. Děti by se neměly bát přijít s novými nápady a učitelka by jejich názory měla respektovat.

Tvořit může každý člověk a toto právo by mělo být umožněno i dětem (Zelina, 1990, s. 25). V mateřské škole je prostor pro rozvoj kreativity dětí. Děti se mohou setkat s novými i netradičními materiály a vyzkoušet si spoustu zajímavých her. Mezi ně můžeme zařadit aktivity posilující tvořivé vnímání a myšlení, nebo třeba hry pro překonávání bariér v myšlení.

Tvořivost se dá rozvíjet a cvičit (Zelina, 1990, s. 25). V současné době existuje spousta publikací, ve kterých můžeme najít aktivity a hry pro rozvoj kreativity. Jednou z nich je

například kniha *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007), kde jsou uvedeny hry a cvičení určené spíše pro žáky základních škol, ale mnohé aktivity je možné si upravit pro podmínky mateřských škol, stejně jako jsme to udělali my v praktické části práce.

Nejen školy, ale především celý vzdělávací systém se v životě dítěte stává významným činitelem v procesu rozvoje kreativity a iniciativy. S tím souvisejí i klíčové kompetence, které jsou zahrnuty v nových vzdělávacích systémech a jsou nezbytnou součástí dovedností a znalostí, které si děti, žáci, ale i studenti mají osvojit a neustále je rozvíjet. Na základních školách se klade důraz na propojování jednotlivých vyučovacích předmětů, což má přispět ke kreativnímu myšlení (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009, s. 17). To samé platí v mateřské škole, kdy se učitelé/učitelky snaží do svých příprav zahrnout všechny složky výchovně-vzdělávacího procesu. Nemělo by tak docházet k izolaci informací, což děti později využijí jak na základní škole, tak i na dalších stupních svého studia.

2.1 Druhy kreativity v předškolním věku

Již při dětských hrách můžeme pozorovat tvořivou aktivitu dětí. Psychologové často mluví o tvořivé funkci hry, jelikož lze nalézt v každé hře prostor pro uplatnění alespoň některých prvků tvořivého jednání, nebo i pro rozvíjení předpokladů pro tvořivou aktivitu v jiných oblastech činností. Hry senzomotorické a volné však nejvíce stimulují k tvořivým projevům. V předškolním věku se nejčastěji setkáváme s expresivní tvořivostí, přičemž jejím výsledkem je sebevyjádření. V tomto věku děti participují i s tvořivostí produktivní, při které směřují k výtvaru něčeho nového, tedy k materiálnímu výtvaru. Dále mohou směřovat k ideálnímu nápadu či myšlence, kde pracují v souladu s určitým záměrem. Podobně je to u tvořivosti invenční, kdy se projevuje určitý důvtip a důmysl v užívání materiálu, metod a technik. U dospělých je to podoba vynálezů či objevu (Nádvorníková, 2014, s. 133-134).

2.2 Diagnostika kreativity

Identifikace tvořivosti u dětí je zvláštním problémem. Touto problematikou se zabývalo již několik autorů, avšak názory se různí. Někteří autoři tvrdí, že úsudek učitele může být ovlivněn vědomostmi o žákových známkách, jeho studijních výsledcích a výkonech. To se pak projevuje tím, že si učitel myslí, že žák s lepšími známkami bude tvořivější, než žák s horšími známkami. Je třeba ale volit objektivnější nástroje pro stanovení úrovně tvořivosti žáka (Lokšová, Lokša, 2003, s. 28–29).

Pro identifikaci tvořivosti byla vypracována celá paleta nástrojů, škál i testů tvořivosti Stejní autoři ve své publikaci (2003, s. 30) uvádí např. Guilfordovy testy, Torranceovy testy (T.T.C.T.). Dále to pak může být i Urbanův figurální test tvořivého myšlení (Szobiová, 1999, s. 132-134).

V mateřské škole ještě děti nejsou známkovány, tudíž by nemělo docházet ke zkreslení názoru učitelem. Můžeme se ale setkat s tím, že pokud je dítě šikovné a vnímavé, učitel může mít dojem, že bude dítě zároveň více tvořivé. S tímto problémem se setkáme následně v praktické části diplomové práce. Je vhodné děti „nenálepkovat“ a nechat je volně tvořit dle jejich uvážení. To vše ale souvisí s vlivem prostředí na kreativitu dítěte, kterým se budeme zabývat v následující podkapitole.

2.3 Vliv prostředí na kreativitu dítěte

Zkoumání vlivu prostředí na kreativitu dítěte zůstávalo dříve velmi přehlížené. Szobiová (1999) ve své knize popisuje prostředí podporující, ale i brzdící tvořivost. Hned v úvodu se opírá o výzkumy některých autorů, kteří poukázali na rezervy v rozvíjení kreativity u znevýhodněných sociálních skupin (tělesně, sluchově, zrakově postižení, atd.). Mezi těmito lidmi je i v dnešní době možné najít jedince, kteří mají fenomenální nápady. V současnosti stále narážíme na výzkumy, které se zabírají více poznávacími komponenty tvořivých schopností, než důsledným studiem prostředí (možná právě kvůli složitosti).

Autorka ve své publikaci popisuje dva druhy vlivů na kreativitu člověka – vnitřní a vnější vliv. Co se týká vnějšího vlivu, řadí sem rodinu, školní prostředí a pracovní prostředí. Jejich působení má vliv na vytváření předpokladu kreativity, či naopak její potlačení. Ne nadarmo se tvrdí, že by mělo mít dítě podnětné prostředí. Ideální by bylo pro dítě vyrůstat v prostředí, kde je svoboda respektování názorů druhých, bohatost myšlenek a diskuze, empatie a důvěra v sociálních vztazích, hravost a humor, sklon k riskování, málo konfliktů, přiměřená kritika a hodnocení, kombinace tvořivé práce a zodpovědnosti. Nejen prostředí školy, ale i prostředí rodiny by mělo k těmto podmínkám směřovat.

Pokud se zaměříme na vnitřní vliv, můžeme jej rozdělit na vliv rodiny a školy. Opět se Szobiová (1999) opírá o výzkumy více autorů. V konečném důsledku však můžeme říci, že v rodinném prostředí záleží na vzdělání rodičů, které má pozitivní vliv na kreativitu jejich dětí. Souvisí to opět s podnětností prostředí, kdy tito rodiče mají často domácí knihovny,

časopisy, ale i odlišné koníčky. Rodiče své děti tak mohou i povzbuzovat k určité nezávislosti. Úplnost rodiny dále souvisí s kreativitou dítěte, jelikož některé výzkumy prokázaly, že neúplnost rodiny stěžuje podmínky rozvoje tvořivosti. Co se týká školy, klíčovou postavou je a vždy bude osoba učitele. O této problematice bylo již řečeno v kapitole 2.2 a sama autorka popisuje, že by měl učitel dbát na dobré školní klima a klást důraz na podněty, ale i bariéry ve vztahu ke kreativité dítěte.

O vlivu učitele/učitelky na kreativitu dítěte se můžeme dočíst i v některých zahraničních člancích. Mary Ann Kohl (2008) ve svém článku zaměřeném na podporu tvořivosti popisuje, jakými způsoby mohou učitelé/učitelky u dětí rozvíjet tvořivost. Celý tento proces musí začít u samotného učitele/učitelky, kdy je žádoucí, aby se vůbec otevřel/a k rozvoji tvořivosti u dětí. Následně pak mohou kreativitu podporovat u běžných denních aktivit dětí. Například při pomalé procházce venku si děti mohou všimnout přírody, kterou mají na dosah ruky. Mohou si přiblížit skutečnosti, které si běžně neuvědomují, jelikož ji berou automaticky, jako třeba barvy v přírodě. Poté při příchodu do mateřské školy dát dětem pastelky, křídly nebo barvy, aby mohly zachytit a vyjádřit, na co si vzpomínají. Malování či kreslení si mohou také vzít na zahradu, či do parku. Dále může učitel/učitelka povzbuzovat děti, aby si všimly něčeho, co mohly dříve přehlédnout (Earlychildhood News © 2008).

S vlivem prostředí, ale i osobnosti učitele/učitelky souvisí následný výběr kreativních her. Proto si v následující kapitole již přiblížíme kreativní hru a její využití v podmínkách mateřské školy.

3 KREATIVNÍ HRA

Hra je neopomenutelnou součástí života dítěte. Pomocí hry se dítě může rozvíjet v několika oblastech. Jednou z nich může být i oblast tvořivosti, kterou můžeme podpořit kreativní hrou. Ta se vyznačuje tím, že dává dítěti příležitost k sebevyjádření, umožňuje mu prožívat radost, čímž se rozvíjí i samostatnost, motivace, myšlení, fantazie, imaginace, ale také se dítě učí řešit problémy a seznamuje se s pocitem odpovědnosti.

Tvořivost a hra mají spoustu společného a prolínají se navzájem mezi sebou. Již Freud popsal souvislost mezi hrou, denním sněním a literární tvůrčí činností. Tato činnost se sice diferencuje od skutečnosti, ale s hrou má společného to, že se bere vážně a s patřičnými emocemi. Rozdíl nastává ve světě imaginárním a skutečném. Hra je nahrazena v duševním vývoji denním sněním. Dospělý se za svou fantazii stydí, ale dítě si hraje bez ostychu. Dospělý vážnost zavrhuje humorem, jelikož si uvědomuje, že od něj prostředí očekává činnost v reálném světě a fantasmata od něj nejsou očekávána. Fantazie je motivována nesplněnými přáními, což je další důvod jejího skrývání. Kreativita je v tomto směru vyšším typem hry (Hlavsa, 1985, s. 213-214).

„Tvořivá hra (angl. creative play; něm. kreatives Spiel; fr. jeu créatif; rus. tvorčeskaja igra) – forma činnosti, která se liší od práce aj od učenia.“

(Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 506)

Hra je součástí života jedince, i když je v mateřské škole hlavní edukační činností a má zde dominantní postavení, člověk hru používá během celého života. Hra má hned několik funkcí a vlastností – rozvíjí poznání, učení, díky ní si dítě procvičuje zručnost a způsobilost. Také má vliv na emocionální funkci, což souvisí s rozvojem senzomotoriky. Jednou z nejvýznamnějších funkcí je rozvoj kreativity. Hru může dítě uskutečňovat buď samo nebo s učitelem/učitelkou. Dále jsou hry ve dvojicích, malých i velkých skupinách. Existují hry, které mají přesně předepsané pravidla (Člověče, nezlob se a další) a pak jsou hry, které nemají přesně stanovené pravidla – sem řadíme tvořivé hry (Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 506).

Autor ve stejné knize dále popisuje, že existuje hnutí *mateřské školy bez hraček*, které zastává názor, že má dítě používat svou vlastní fantazii a hru si má vytvářet samo s pomocí učitele či učitelky. Tvořivé hry se nejprve zaměřují na rozvoj motoriky a to hrubé i jemné. V předškolním věku mají velký význam hry námětové, úlohové, či společenské.

Tvořivou hru můžeme charakterizovat tím, že má dítě možnost vyjádřit vlastní fantazii a imaginaci. Tyto hry nemají přesně stanovené pravidla a normy, takže má dítě určitou volnost k tomu, aby si ji vytvořilo samo, nebo se s dalšími dětmi dohodlo. Při takových hrách se děti snaží vylepšit některé předměty. Takoveto tvořivé hry je možné rozdělit na slovní, symbolické, akustické, figurální a behaviorální (pohybové). Důležité ale je, aby mělo dítě při hře co nejvíce nápadů (Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 506).

Pomocí hraček můžeme u dětí podpořit fluenci a flexibilitu, takže jejich nápady nemusí být jednostranné. Dalším fenoménem je i originalita při tvořivých hrách. V žádném případě bychom ale dětskou fantazii neměli brzdit či dokonce eliminovat. V předškolním věku je důležité především zlepšování slovní tvořivosti. Při nich mohou například vymýšlet neobvyklé použití či zlepšení předmětů. Také jsou vhodné hry na domýšlení, kam můžeme zařadit malování, pantomimické vyjádření či hry se zvuky. Veškeré hry by neměly být nijak soutěživé, aby nedocházelo k frustraci dětí. S tím souvisí i prostředí, které by mělo mít atmosféru radosti, pokoje, ale i důvěry a pro dítě by mělo být určitým způsobem zajímavé a přitažlivé, aby jej pro příště motivovalo k podobné činnosti (Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 506).

3.1 Kreativní hra v prostředí mateřské školy

Prostřednictvím kreativních her děti v mateřské škole získávají a rozvíjejí cenné vědomosti, zručnosti a návyky. Vzhledem k tomu, že si děti samy určují cíl, obsah i pravidla hry, můžeme je nazvat tvořivými. Tyto hry mají velký význam pro formování osobnosti dítěte. Během nich je důležité chránit bezprostřednost dětí a také bychom neměli potlačovat iniciativu dětí častým zásahem do průběhu hry. Naopak by měla učitelka vytvářet vhodné podmínky pro takovou hru (Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 507).

Můžeme si také všimnout, že při tvořivých hrách děti aktualizují a uplatňují své poznatky – tedy zručnosti a zkušenosti. Děti vychází z pozorování skutečného života, což jsou reálné činnosti a chování dospělých. Významné jsou ale i zážitky dítěte, které prožije nebo vypozeruje a následně napodobí, čímž na sebe bere úlohy dospělých (např. hra na kadeřníka, na učitele, na cestování ve vlaku, atd.). Podstata se ukrývá v tom, že iluze a fikce, jinými slovy vyvolaná představivost a fantazie umožňuje dítěti domnívat se, že to, co se v ní tvoří, se děje jen jako (Zelina in Trubíniová a kol., 2007, s. 507).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části budou podrobně popsány předem stanovené cíle, charakteristika dětí předškolního věku a dále také výběr kreativních her a zdůvodnění jejich výběru. V závěru praktické části bude uvedeno doporučení pro praxi mateřských škol, ale i výsledky kvalitativního výzkumu. Veškeré kreativní hry byly reflektovány autorkou práce i paní učitelkou dětí. Vedení mateřské školy i rodiče dětí byli od samého začátku seznámeni s veškerými informacemi týkajícími se tohoto výzkumu (viz příloha č. 1). Zároveň bylo zažádáno o souhlas s pořizováním záznamu jejich dětí, který je přiložen v příloze diplomové práce (viz příloha č. 2).

4.1 Cíl práce

Cílem praktické části diplomové práce bylo zvolit šest kreativních her, zrealizovat její průběh s dětmi předškolního věku v podmínkách mateřské školy, zhodnotit využití kreativních her v mateřské škole a následně porovnat rozdíly v kreativitě u dívek a chlapců. Dílčím cílem praktické části diplomové práce bylo zachytit během kreativních her projevy dětí a výsledky zaznačit do záznamového archu. Veškeré kreativní hry byly zachyceny na videozáznam, tudíž následovala obsahová analýza, díky které bylo možné zaznamenat podrobněji některé ze stanovených parametrů posuzování kreativity. Dále byla zhodnocena realizovatelnost kreativních her a její využití v podmínkách mateřské školy. Z toho vycházelo i následné doporučení pro praxi mateřských škol.

4.2 Charakteristika dětí

K realizaci výzkumu byly zvoleny děti předškolního věku z vybrané mateřské školy. Děti byly ve věku od 5 do 7 let. Paní učitelka děti v této třídě charakterizovala jako velmi šikovné, pracovité a s nadšením pro nové věci. Dívky i chlapce popsala jako kreativní, dívky spíše při práci u stolu (stříhání, lepení, kreslení, výroba některých věcí), chlapce především při práci se stavebnicí a při podobných aktivitách.

4.3 Kreativní hry

4.3.1 Hra na živé obrazy

Popis hry:

Děti se nejprve dozví princip hry - budou chodit volně po třídě a na smluvený signál se zastaví v pozici, která jim bude předem řečena – např. zkuste ukázat, jak vypadáte, když

se něčeho leknete. V této pozici vydrží několik vteřin a na smluvený signál opět budou chodit volně po třídě. Děti budou reagovat hned na několik situací:

- Když se něčeho lekne.
- Když nás něco pobaví.
- Když nás něco rozesmutní.
- Když někoho vidíme rádi (třeba rodiče, kteří si nás přišli vyzvednout z mateřské školy).

Průběh hry:

Tuto kreativní hru realizovalo celkem jedenáct dívek a šest chlapců. Už při samotné motivaci byly děti velmi nadšené z nové hry. Doposud s paní učitelkou vždy hrály hru na „*Sochy*“, kdy se pohybovaly na hudbu a když přestala hudba hrát, děti se musely zastavit a nehýbat. Každé z dětí si našlo své místo na koberci a hra začala prvním námětem – něčeho se lekne. Většina dětí se podívala na někoho jiného, jakoby se lekli právě ho.

Všechny děti zapojily mimiku obličeje a asi polovina z nich i zvedla ruce. Při druhém námětu – něco je pobaví, už všechny děti zapojily pohyby, dvě dívky na sebe ukazovaly prstem, jakoby se sobě navzájem posmívaly. Jedna dívka vyplázla jazyk, ostatní děti pracovaly opět s mimikou ve tváři a se zvednutýma rukama. Jedna dívka se pohnula a druhý chlapec na to upozornil. Při klasické hře na „*Sochy*“ kterou dříve znali, to fungovalo tak, že kdo se pohnul, ten vypadl ze hry. Musela jsem dětem vysvětlit, že by se neměly hýbat, ale i když se pohnou, ze hry nevypadnou.

Při dalším námětu – něco je rozesmutní, všechny děti opět pracovaly s mimikou tváře. Jedna dívka si chytla hlavu do dlaní, druhá hlavu sklonila, další stáhla ramena. Dva chlapci na sebe pouze ukázali a pak se dokonce začali nataženýma rukama bít. Při posledním námětu – když někoho vidíme rádi, jedna dívka ihned a bezprostředně otevřela pusku a chytla se za tvář. Čtyři dívky se seběhly a začaly se objímat. Jedna dívka se sama chytla kolem ramen a hezky se usmívala. Dva chlapci se chytli za ruce a za ramena a třetí se na ně radostně díval s roztaženýma rukama. Téměř všechny děti zapojily v průběhu hry nejen mimiku tváře, ale i zvuky (radostné či smutné dle námětu).

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

Při této kreativní hře paní učitelka zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 3). Dívky hodnotila kladněji než chlapce, jelikož se dokázaly přizpůsobit situaci, nebály se reagovat na vzniklý podnět a byly velmi originální. Chlapce hodnotila horší známkou v oblasti flexibility, jelikož se občas stalo, že chlapci počkali na výsledky reakce dívek a nápad pouze zopakovali.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

Také autorka zaznamenala výsledky pozorování (viz příloha č. 4). Dívky hodnotila těmi nejlepšími známkami, jelikož byly opravdu šikovné a s žádnou vzniklou situací neměly žádný problém. Chlapce hodnotila horší známkou v oblasti originality, protože několikrát bylo patrné, že se chlapci příliš nesnažili zachytit vlastní nápad, ale použili nápad dívek.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Děti při této hře nebyly nijak omezeny, co se týká verbálních reakcí. Dívky si tak často a velmi vhodně připojily verbální reakce k zachycení co nejlepší reakce na vzniklý podnět (radostné i smutné zvuky).

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Bylo poznat, že dívky nad podnětem velmi dobře uvažovaly a snažily se vytvořit co nejoriginálnější a nejpřesvědčivější zachycení reakce (zvednuté ruce, hlava v dlaních, práce s mimikou obličeje).

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Dívky se dokázaly vcítit do stanovených rolí a nebály se předvést vlastní interpretaci situace (opět práce s mimikou tváře, ale i vhodně volené citoslovce: „jéé, áách“).

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Tento aspekt byl hezky zahrnut do interpretace dívek. Dívky spolu komunikovaly hned několika způsoby neverbálně, ale také se nebály dotknout ostatních a případně je zapojit do nápadu svého ztvárnění. Dívky byly v interakci pouze mezi sebou, žádná z nich nebyla v interakci s chlapcem.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapci

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Při této kreativní hře se chlapci velmi verbálně neprojevovali, i když nebyli nijak limitováni. Šlo spíše o zachycení pohybu a reakce, než o verbální projev.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – I když byli chlapci originální, několikrát se stalo, že nevyužili vlastní interpretace, ale zvolili napodobení někoho jiného. Nebáli se však zapojit celé své tělo do ztvárnění situace (zvednuté ruce, práce s mimikou obličeje).

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Oproti dívkám se chlapci příliš nesoustředili. Často byli v interakci mezi sebou, ale interakce mnohdy nesouvisela se zachycením vlastní interpretace dané situace (bouchání navzájem rukama).

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Chlapci byli v interakci pouze mezi sebou, ani jeden z chlapců nebyl v interakci s žádnou dívkou. Spolupráce při této kreativní hře nebyla nutná, takže není třeba ji více hodnotit.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

Jak při pozorování, tak při obsahové analýze videa šlo jasně rozpoznat rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky se zaměřovaly na své vlastní vyjádření situace, nebály se také zapojit do interakce s ostatními dětmi, zatímco chlapci spíše vyčkávali na reakce dívek a často tuto interpretaci pouze zopakovali. Při této kreativní hře byly dívky hodnoceny lépe než chlapci hned v několika aspektech.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Bylo zřejmé, že tato hra děti velmi bavila. Hra je vhodná pro sledování reakcí dětí na nově vzniklou situaci. Skvěle se dá pozorovat kreativita dětí, ale určitě je vhodné pořízení video záznamu. Při obsahové analýze video záznamu je možné zachytit i takové detaily, kterých si člověk běžně v průběhu hry nevšimne. Bylo by vhodné hru realizovat vícekrát a pokusit se odhalit, zda by děti reagovaly na náměty stejným způsobem, nebo by reagovaly odlišně. Dále je důležité dětem vysvětlit, že při této hře nikdo nevypadává a jde pouze o jejich vlastní interpretaci námětu.

4.3.2 Poznávání a rozlišování zvuků

Popis hry:

Děti budou ležet na koberci se zavřenýma očima a budou hádat různé zvuky – cinkání klíči, míchání lžičkou ve skleničce s vodou, naklánění PET lahve s vodou, lámání špejle, mačkání papíru, stříhání papíru nůžkami a ťukání na stůl. Tato kreativní hra je z knihy *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007, s. 97).

Průběh hry:

Tuto kreativní hru realizovalo celkem jedenáct dívek a sedm chlapců. Tato hra je vhodná k posílení tvořivého vnímání a myšlení. Hra byla realizována zvláště s dívkami a zvláště s chlapci, aby bylo možné porovnat rozdíly v odpovědích dle pohlaví. U prvního zvuku – cinkání klíči, odpovídaly obě skupiny stejně. Odpověděly pouze „*klíče*“.

U druhého zvuku – míchání lžičkou ve skleničce s vodou, dívky odpověděly nejprve „*hrníček*“ potom „*lžička*“ a nakonec „*míchání*“. Chlapci odpověděli „*sklenička, zvonek, voda, kafe, míchání*“. Chlapce bylo potřeba upozornit, aby měli opravdu po celou dobu zavřené oči a zvuky hádali pouze podle sluchu.

U třetího zvuku – naklánění PET lahve s vodou, dívky odpověděly „*kofola, voda, žbluňkání*“, chlapci odpověděli téměř jednohlasně „*voda*“. U čtvrtého zvuku – lámání špejle, odpovídaly dívky „*šponka, gumička*“ a až nakonec jedna dívka řekla „*klacíky*“, chlapci neodpovídali, až po chvíli jeden z nich řekla „*kolík*“.

U pátého zvuku – stříhání papíru, dívky odpověděly „*stránky*“ a po chvíli poslouchání nakonec „*stříhání papíru*“. Chlapci odpověděli téměř jednohlasně „*papír*“ až potom jeden z nich se snažil doptávat: „*stříháte ho? muchláte ho?*“ U šestého zvuku – mačkání papíru, dívky odpověděly „*papír, papír se zmačkal*“ a chlapci „*papír*“ a o chvíli později jeden z nich dodal „*muchlání*“. Poslední zvuk – ťukání na stůl, ihned uhodly obě skupiny.

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

Při této kreativní hře paní učitelka zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 5). Dívky hodnotila kladněji než chlapce, a to v oblasti fluence a originality. Dívky se soustředily na hru a nenechaly se ničím rušit, zkoušely popsat zvuk co nejvíce způsoby, jen aby ho správně uhodly. Při lámání špejle nejprve odpovídaly „*šponka, gumička, klacíky*“. Snažily se zmínit co nejvíce variant, zatímco pouze jeden z chlapců řekl

„kolik“ a nikdo jiný už nic nenavrhol. Děvčata se naopak snažila všechna odpovídat, zatímco chlapci ne. Pokud některý z chlapců řekl nějakou odpověď, ostatní ji nezopakovali, ale vyčkávali na reakce, zda je odpověď správná, či ne.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

I autorka zaznamenala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 6). Stejně jako paní učitelka hodnotila více kladně dívky. Odpovědi se shodovaly v hodnocení oblasti flexibility, ale u fluence a originality byly dívky hodnoceny lepší známkou. Důvodem bylo to, že se chlapci snažili „podvádět“ a neměli po celou dobu hry zavřené oči. Bylo třeba je na tuto skutečnost upozornit. Později se však do hry více ponořili, ale i přesto odpovědi chlapců byly poněkud strohé. Chlapci neprojevovali snahu uvést více variant a celkově nebyli tolik originální, jako dívky.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Dívky velmi dobře reagovaly. Nebály se prosadit svou vlastní odpověď, i když se občas překřikovaly. Odpovědi byly velmi originální a většinou i správné.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Dívky neměly tendence se tolik při hře pohybovat, spíše se opravdu soustředily na poslech zvuků. Nebály se však prosadit si svůj názor.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Emocionální stránka byla u dívek silnější, než u chlapců. Dívky vykřikovaly své názory a nebály se říci odpověď, i když může být špatná. Šlo poznat, že je hra baví a z každé odpovědi měly upřímnou radost, i když třeba nebyla správná.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Při ostatních aktivitách dívky ví, že není slušné si skákat do řeči. Při této hře však nebyly nastaveny žádné mantinely pro odpovídání, takže se dívky nebály říci, případně i zakřičet svůj vlastní názor. Častěji vymýšlely své vlastní odpovědi, než aby se upnuli na odpověď někoho jiného a pouze ji zopakovaly.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapci

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Chlapci daleko méně vyjadřovali své názory a myšlenky při této kreativní hře. Při hádání jednoho ze zvuků (lámání špejle) odpověděl dokonce pouze jeden chlapec a ostatní neměli žádnou snahu říct svůj názor, i když by byla odpověď špatná.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Daleko více se chlapci projevovali při hře pohyby. Bylo třeba je upozornit, aby měli zavřené oči a k určení zvuku používali pouze sluch. Po dvou zvucích bylo nutné, aby si chlapci lehli na břicho a schovali si hlavu, jinak by hra neměla smysl. Svůj účel toto opatření splnilo, takže se chlapci začali více soustředit a začali vymýšlet i více odpovědí.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – U chlapců nešlo vidět takové „nadšení“ ze hry jako u dívek. Chlapci se nejprve snažili podvádět (díváním se), pak se začali více soustředit, ale emocionální rozměr zde nebyl nijak zvlášť zahrnut.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – U několik odpovědí se stalo, že ostatní chlapci buď zopakovali názor někoho jiného, nebo dokonce neodpověděli vůbec. U jednoho zvuku odpověděl pouze jeden chlapec a ostatní pouze mlčeli.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

Opět je důležité podotknout, že dívky se do hry více ponořily. Nesnažily se podvádět, ale naopak se snažily si hru užít a říct svůj názor, i kdyby byl špatný. Chlapci svými názory naopak více šetřili, často počkali, až někdo řekne odpověď a pak ji buď zopakovali, nebo jen poslouchali ostatní. Co se týká porovnání dívek a chlapců při této hře, dívky byly nejenže lépe hodnoceny, ale také po obsahové analýze videozáznamu bylo jasné, že se dívky snažily být více originální.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Hned v úvodu je potřeba děti upozornit, aby měly po celou dobu hry zavřené oči a zvuky hádaly pouze pomocí sluchu. Opět by nebylo špatné, kdyby se hra po nějakém čase zopakovala a tak by se mohlo porovnat, zda děti odpovídají stejně, nebo mají třeba i více nápadů. Vhodné by také bylo, aby potom hra proběhla ještě jednou, ale děti už by měly oči otevřené. Dokázaly by si tak zvuky lépe spojit s předměty. Alternativou by mohlo být, zvuk uhodnout

se zavřenýma očima, potom oči otevřít a zvuk zopakovat. Určitě je hra vhodná do mateřské školy, jen je třeba dětem opět vysvětlit, že žádná odpověď není špatná a nikdo při této hře nevypadává.

4.3.3 Neobvyklé interpretace

Popis hry:

Děti budou odpovídat na otázku: Kdyby věci - zubní kartáček, postel, mýdlo - uměly mluvit, co by řekly? Tato kreativní hra je z knihy *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007, s. 103).

Průběh hry:

Tuto kreativní hru realizovalo celkem jedenáct dívek a sedm chlapců. Hra je vhodná pro překonávání bariér v myšlení. Při této hře byly opět děti rozděleny podle pohlaví do dvou skupin. Skupina dívek na první podnět (zubní kartáček) odpovídala: „*ahoj; mohl hrát; že si čistí zuby; může blikat a hrát; zpívat; bruslit; může měnit barvy*“. Při těchto odpovědích vyvstaly obavy, zda dívky princip hry pochopily.

Při dalším námětu už byly některé odpovědi „správné“, tedy takové, jak by daná věc asi mluvila. V porovnání s dívkami chlapci se svými odpověďmi spíše šetřili, ale šlo poznat, že hru pochopili. Jejich odpovědi zněly: „*já jsem zubní kartáček; mám pastu na kartáčku; tam se dává voda; elektrický kartáček*“. Také se nebáli pracovat s hlasem, což bylo velmi originální.

Při druhém námětu – mýdlo, zněly odpovědi dívek následovně: „*umývaly hrnky; umýt si ruce, aby nebyly špinavé, jsou tam bacily a žloutenka; špinavé ruce; umyj si ruce*“. Chlapci odpovídali: „*nenamáčej mě; nechci jet na výlet; já nesnáším vodu*“. Bylo poznat, že hned od začátku ví, že mají odpovídat tak, jak by to řekly ony dané věci.

Při posledním námětu – postel, dívky odpovídaly: „*lehni si do postele; zpívaly uko-lébavku; už máme jít do postele; zazpívala by uko-lébavku; až jdeme spát; že už se blíží noc; abychom nebyli ráno ospalí a měli sílu si pak hrát; už je ráno*“. Dívky se nebály odpovídat, snažily se prosadit svou myšlenku a řekly ji, i když tato odpověď už zazněla.

Chlapci odpovídali: „*nelež na mě; nedávej na mě peřinu; mě je vedro; srdíčko; nelež na mě kluku; nelež na mě, bolí mě to; nedávej na mě polštář; uděláme polštářovou bitvu;*

neskákej na mě; nepadej na mě na čumák; nedělej na mě salta; neskákej, protože když spadneš na hlavu, tak ti poteče krev; jinak se propadne postel; uděláš díru“. Obě skupiny měly opravdu originální odpovědi a bylo poznat, že děti začaly alespoň trochu překonávat ony bariéry v myšlení.

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

Opět při této kreativní hře paní učitelka zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 7). Paní učitelka ohodnotila dívky kladnější známkou v oblasti fluence, jelikož chlapcům déle trvalo, než své odpovědi vyslovili. Celkově děti hodnotila lepšími známkami, protože jejich odpovědi byly opravdu velmi nápadité a originální.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

Také autorka zaznamenala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 8). Opět dívky hodnotila o trochu lépe než chlapce, a to v oblasti fluence. Chlapci delší dobu vyčkávali, než odpověď vyslovili. Často dívky přicházely s novými a netradičními nápady, zatímco chlapci často zopakovali část odpovědi někoho jiného a zbytek své odpovědi už si vymysleli. Dle autorky se dívky více zamýšlely nad svými odpověďmi.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Ve skupině dívek dominovala jedna dívka, která se ihned po přečtení zadání přihlásila a chtěla bezprostředně odpovídat. Reagovala tak na všechny tři zadání a pokaždé velmi nápaditě. Z celé skupiny ani jednou neodpověděly tři dívky, i po vyzvání řekly, že je nic nenapadlo.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Většina dívek se nebála připojit i pohyby, pokud nevěděly, jak správně svůj názor vysvětlit, nebo naopak aby lépe svůj názor dokreslily.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Pokud dívky něco pobavilo, s chutí se zasmály a vyjádřily tak své emoce. Šlo vidět, že dívky tato kreativní hra bavila a mohly tak vyjádřit své myšlenky.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Bylo velmi hezké, že se dívky nepřekřikovaly, ale hlásily se, tak jako to mají v mateřské škole zavedeno. Na tuto skutečnost je však nikdo neupozorňoval, takže nebyly nijak limitovány.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapci

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Chlapci se nebáli pracovat s hlasem. Zkoušeli různými zvuky napodobovat, jak by dané věci asi mohly reagovat. Jejich interpretace byly velmi povedené. Pouze jeden chlapec ani jednou neodpověděl a při vyzvání řekl, že neví.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Jeden chlapec při své odpovědi se zubním kartáčkem také napodobil pohyb umývání zubů. Jinak se chlapci nijak zvlášť neprojevovali za pomoci pohybů.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Při této kreativní hře se chlapci konečně dokázali oprostit od běžného chování. Snažili se prožívat naplno roli daného předmětu, měnili hlas a velmi hezky interpretovali své odpovědi.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Často se stalo, že jeden z chlapců vyjádřil svůj názor a další jej zopakoval a případně k němu přidal ještě část svého názoru. Tím však odpovědi nebyly tolik originální jako u dívek, kdy se odpovědi příliš neshodovaly.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

Také při této kreativní hře byly dívky lépe hodnoceny. U chlapců byla sice zajímavá práce s hlasem, ale chlapci často opakovali odpovědi ostatních. Dívky se snažily odpovídat více originálně, snažily se vymyslet svou vlastní odpověď, i když několikrát se jejich interpretace shodovaly. I při této kreativní hře jsou tak dívky lépe hodnoceny, a to na základě záznamových archů, ale i po následné obsahové analýze videozáznamu.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Tato hra je velmi vhodná na překonávání bariér v myšlení. To šlo velmi dobře poznat ve skupině chlapců, kdy se nejprve báli odpovídat a vyčkávali na odpovědi ostatních. Teprve po chvíli zjistili, že žádná odpověď není špatná a nejsou nijak hodnoceni, takže začali s interpretací vlastních názorů. Je vhodné na tuto skutečnost předem upozornit danou skupinu

děti. Hra je realizovatelná i v celé skupině dětí (tedy spojením dívek a chlapců dohromady), ale dívky v této skupině byly více průbojně a chlapci by opět vyčkávali se svými odpověďmi. Právě proto byla zvolena varianta rozdělení dle pohlaví do skupin. Je důležité, aby učitelka skupinu dětí znala a případně hru dle dané skupiny upravila.

4.3.4 Pantomima

Popis hry:

Děti dostanou pokyn, aby pohybem znázornily různé pracovní činnosti, bouřku; tající kostky ledu; jak stojí v lijáku na autobusové zastávce; stojí namydlení pod sprchou, kde přestala téct voda; pouštějí draka v bezvětří; stojí v telefonní budce, která se nedá otevřít; trpí zimou; jdou z nákupu s těžkými taškami; běží po schodech a najednou zhasne světlo; jdou po kluzkém chodníku; drží zeď, aby nepadla; v noci honí komára; vedou psa, který zpozoroval kočku. Tato kreativní hra se řadí do pohybově tvořivých her. Je to uvolňující, odpočinková a zábavná aktivita, která stmeluje skupinu dětí. Tato kreativní hra je z knihy *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007, s. 105).

Průběh hry:

Tuto kreativní hru realizovalo celkem deset dívek a sedm chlapců a děti realizovaly hru dohromady. Každé z dětí si našlo své místo na koberci a byly jim řečeny pravidla hry. Při pantomimě jde o znázornění pohybem, takže se u hry nemluví. Hra začala prvním námětem na ztvárnění pomocí pantomimy – bouřka. Chlapci se hned na začátku hry postavili dozadu za dívky, ale někteří z nich začali ihned reagovat. Většina dětí se na sebe ihned podívala a vyjádřila pocit leknutí – jak mimikou a gesty, tak verbálně.

Nejprve dívky, poté i chlapci zvedli ruce, třepaly rukama shora dolů, jakoby padal déšť. Dvě dívky vyskakovaly a rozhazovaly rukama. Chlapci zapojili pouze pohyby rukou. Druhý námět – tající kostky ledu, opět nejprve dívky začaly pohybem těla, vláčnými pohyby se začaly sesouvat k zemi, hned na to se přidali i chlapci. Nakonec si na zem lehly všechny děti kromě jednoho chlapce, který se předklonil a schoval hlavu do dlaní. Jeden chlapec (5 let) se dokonce zeptal: „*Takto?*“ a chtěl slyšet, zda námět znázornil správně. Dětem bylo vysvětleno, že klidně takto to může vypadat, že je jen na nich, jak si to ony samy představují.

Dalším námětem bylo znázornit, jak děti stojí v dešti na autobusové zastávce. Jedna dívka ihned zapojila mimiku tváře (smutný až našťvaný výraz) a dala si ruce v bok. Jeden

z chlapců dívku zpozoroval, dal si také ruce v bok, začal se jakoby klepat zimou a zapojil i mimiku. Pak se začaly zapojovat další děti, chytly samy sebe kolem ramen, jakoby jim byla zima, případně se trochu schoulily do předklonu. Tři chlapci se na sebe dívali, rozhazovali rukama, ale nesnažili se znázornit předložený námět.

Při dalším námětu měly děti znázornit, jak stojí namydlení pod sprchou, ale přestala téct voda. Jedna z dívek bez přemýšlení zvedla ruce nad hlavu a začala zvedat ramena. Další děti se připojily, jeden chlapec se dlaní bouchl do hlavy, další dívka se chytla kolem ramen. Chlapci se spíše rozhlíželi kolem sebe, rozhazovali rukama a zvedali nechápavě ramena, jakoby netušili, proč přestala téct voda. Všechny děti zapojily i mimiku tváře a velmi dobré ztvárnění ukázala jedna dívka, která zvedala ruce na hlavu a zkoušela, jestli voda ze sprchy alespoň trochu nekape.

Dalším námětem bylo, že děti venku pouští draka, ale nefouká vítr. Jeden chlapec a jedna dívka ihned zvedli ruku a rychle ji spustili dolů, jakoby drak spadl na zem. Další dívka zapojila obě ruce, jednu měla nahoře a druhou znázornila pohyb směrem dolů. Připojila k tomu velmi dobře mimiku tváře, kdy představila smutný obličej. Jeden chlapec se rozběhl po třídě a snažil se znázornit, že chtěl docílit toho, aby mu drak letěl. Pětiletý chlapec měl opět potřebu nechat si zhodnotit, jestli námět předvedl správně. Dřepnul si a řekl: „*Takto, na zemi je drak*“. Když to děti uviděly, dvě dívky si také dřepnuly, ale další děti se soustředily na své ztvárnění. Spousta dětí se začala pohybovat po celé ploše koberce, čímž došlo ke změně pozic dětí. Dva chlapci se opět nesoustředili na své ztvárnění, běhali po koberci a rukama se začali bouchat. Jedna dívka se točila v kruhu a ohlížela kolem sebe, jakoby drak padal k zemi. Další dívka jen stála s nataženou rukou, sklopenou hlavou a smutným výrazem.

Námětem na další ztvárnění bylo ukázat, jak děti trpí zimou. Bezprostředně po vyslovení tohoto námětu se všechny děti chytly kolem ramen a některé děti zapojily i mimiku tváře. Jedna dívka začala v předklonu pobíhat po třídě, což ihned napodobil jeden chlapec. Děti zapojily i verbální reakce – jakoby cvakali zuby v zimě. Jeden chlapec vykřikl: „*Ale nesmíme mluvit.*“ a pětiletý chlapec vykřikl: „*Mně se třepou zuby*“. Opět se tři chlapci seběhli do kroužku a dělali na sebe různé grimasy, které příliš nesouvisely s vyjádřením námětu.

Následujícím vyjádřením námětu bylo znázornit, jak děti stojí v telefonní budce, ale ta se nedá otevřít a ony odtud nemůžou odejít. Většina dětí se začala vyjadřovat agresivně.

Kopaly kolem sebe, snažily se lomcovat s dveřmi, tahat za ně a násilím se jakoby dostat ven. Téměř všechny děti zapojily i různé citoslovce, takže byl ve třídě najednou hluk. V tom jeden chlapec řekl: „*Paní učitelko, oni mluví.*“ Děti proto byly upozorněny, aby se ztišily.

Námětem pro další ztvárnění pomocí pantomimy bylo předvést, jak jdou děti z nákupu s těžkými taškami. Většina dětí ihned ukázala, jakoby měly tašky v ruce, předklonily se a často přidaly i zvuky. Ve třídě tak byl opět trochu hluk. Děti se pohybovaly volně po třídě, pouze chlapec, který předtím upozornil na hluk ve třídě, stál na místě a schoval hlavu do dlaní. Některé děti dokonce i spadly na zem, protože chtěli co nejvíc reálně zachytit svou interpretaci nápadu.

Dalším námětem pro ztvárnění bylo ukázat, jak děti běží po schodech, ale najednou zhasne světlo. Všechny děti se ihned rozběhly po třídě a ve stejnou chvíli tři chlapci a jedna dívka znázornili spadnutí na zem. Ostatní děti si pomáhaly rukama i nohama a snažily se opět o co nejlepší zachycení vlastního nápadu. Děti přidaly i verbální reakce, tudíž byl ve třídě opět trochu hluk. Tentokrát se do znázornění námětu přidal i chlapec, který předtím upozorňoval na hluk.

Po chvíli zasáhla paní učitelka „*Děti, ale pantomima je o tom, že se nemluví, že pusy jsou úplně němé. To měl chlapec moc skvělý dotaz, jakože paní učitelko, no.*“ A chlapec jí hned odpověděl: „*Protože my to máme jako hru.*“ Paní učitelka na to reagovala: „*Ano, přesně hrajete hru na pantomimu, takže je úplně ticho.*“ Tímto byla hra bohužel narušena, takže děti se opět začaly ohlížet na pravidla a bály se reagovat, aby nevydaly nějaký zvuk. Určitě by bylo vhodné děti upozornit na verbální reakce, ale mohlo by to být uskutečněno mezi jednotlivými náměty, ne během samotného průběhu daného námětu.

Při následujícím námětu – chůze po kluzkém chodníku, se děti opět začaly pohybovat po celé ploše koberce. Většina dětí se snažila zachytit pád na zem, některé děti pouze šoupaly nohama po zemi, ale část dětí opět připojila i verbální projevy. Celková atmosféra ve třídě už nebyla taková, jako před zasáhnutím paní učitelky. Děti ale stále pokračovaly ve hře.

Dalším námětem bylo ukázat, jak drží zeď, aby nespadla. Automaticky všechny děti zvedly ruce nad hlavu a snažily se podpírat imaginární zeď. Některé děti běžely k opravdové zdi, či nějaké skříňce, jiné sice pracovaly ve volném prostoru, ale hezky zapojily i mimiku tváře, či verbální projevy. Děti se opět začaly dostávat do původní atmosféry, avšak ve třídě byl trochu hluk.

Předposledním námětem bylo ukázat, jak děti v noci honí komára. Děti se ihned rozběhly po třídě, dívky začaly s tleskáním nad hlavou a ostatní děti se velmi rychle připojily. Jeden chlapec začal druhého tahat za tričko a další dva chlapci se také začali strkat. Pouze dívky se soustředily na vlastní ztvárnění zadaného námětu. Ve třídě byl opět trochu hluk, ale atmosféra byla mnohem lepší.

Posledním námětem bylo ukázat, jak děti vedou psa, který zpozoroval kočku. Děti se bez váhání rozběhly po celé ploše koberce a většina z nich měla před sebe nataženou ruku, jakoby je imaginární pes táhl na imaginárním vodítku. Opět se ani tato hra neobešla bez verbálních reakcí a tak ve třídě nastal hluk. Některé děti opět spadly na zem, ale u jednoho chlapce tato reakce byla až příliš přehnaná a jakoby ani nesouvisela se ztvárněním předkládaného námětu. Hra byla ukončena a následovala diskuze v komunitním kruhu, kdy děti vyjadřovaly svůj názor na novou hru.

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

I při této kreativní hře paní učitelka zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 9). Fluenci hodnotila u dívek i chlapců nejlepší známkou. Děti nebyly nijak ostýchavé a všechny se do hry zapojily. Flexibilitu paní učitelka hodnotila záporněji u chlapců, kteří chvílemi nedávali pozor, zatímco dívky využívaly celou plochu koberce a téměř všechny se snažily podat co nejlepší výkon. Originalitu hodnotila paní učitelka stejně u dívek i chlapců. Jelikož všechny děti měly velmi zajímavé nápady na ztvárnění.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

Stejně tak i autorka během této kreativní hry zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 10). Fluenci hodnotila horší známkou u chlapců, jelikož chlapci byli nejprve trochu ostýchaví a zdržovali se v zadní části koberce. Až teprve později využili celou plochu koberce a začali vyjadřovat své vlastní nápady. Často se ale strkali a některé reakce absolutně nesouvisely s předkládanými náměty. Co se týká flexibility, byla u chlapců také zvolena horší známky, jelikož se často opakovali po dívkách. Originalita byla u obou skupin hodnocena nejlepší známkou, protože děti přicházely s velmi originálními nápady na ztvárnění.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Všechny děti byly seznámeny s tím, že hra na pantomimu je beze slov. Dívky toto pravidlo nejprve respektovaly, později však především chlapci začali přidávat zvuky, takže se občas přidaly i dívky. Po upozornění jednoho z chlapců na krátký čas verbální projevy ustaly.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Dívky byly opravdu velmi pohyblivé a mrštné. Některé z nich chodí dokonce i do tanečních kroužků, takže je pohyb velmi baví. Tato hra byla jako stvořená právě pro ně. Nebály se improvizovat a zapojit celé tělo, také využívaly celou plochu koberce a zapojily i mimiku.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Při této kreativní hře byly dívky do hry naprosto ponořené. Nezajímaly se o okolí, ale soustředily se pouze na své ztvárnění a vyjádření svého pocitu a názoru. Málo kdy se stalo, že by dívky nevěděly jak reagovat a musely se rozhlédnout na náměty jiných. Opravdu se snažily vyjádřit samy sebe.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Během této hry se dívky spíše zaměřovaly samy na sebe. Občas s ostatními dětmi navázaly alespoň oční kontakt, nebo se snažily své ztvárnění předvést někomu jinému. Většinou šlo ale o jejich vlastní interpretaci, takže neměly potřebu se ohlížet na ostatní.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapci

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Chlapci byli ke konci hry až dokonce hluční. Jeden z nich na tuto skutečnost dokonce upozornil, což ale následně vedlo k zasáhnutí paní učitelky a tím i částečnému narušení celé hry.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Občas do sebe chlapci nevhodně strkali a se ztvárněním námětu to nemělo nic společného. Na druhou stranu někteří z nich se nebáli do hry ponořit a zapojit celé tělo. Často dokonce spadli i na zem, jen aby zachytili co nejlepším způsobem svou formu námětu.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Své emocionální reakce chlapci znázorňovali nejen mimikou obličeje, ale i verbálními projevy, kdy často vhodně užívali některé citoslovce. Děti by se měly také naučit ovládat své emocionální reakce a jednat tak, aby jejich projevy nerušily ostatní (např. hluk ve třídě, který jednomu chlapci vadil).

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Ne jednou se stalo, že přišli chlapci do kontaktu. Většinou byl tento kontakt ale nežádoucí a s hrou příliš nesouvisel. Občas ale chlapci dokázali spolupracovat a navázali alespoň oční kontakt.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

Z obou záznamových archů předem vyplynulo, že byly dívky lépe hodnoceny, než chlapci. I při obsahové analýze byla tato skutečnost potvrzena. Dívky byly opravdu více soustředěné na zvolenou kreativní hru, snažily se zachytit každý námět svým způsobem a nestávalo se jim, že by nevěděly, jak reagovat. Chlapci byli přece jen více ostýchaví a na začátku hry se zdržovali spíše v zadní části koberce za děvčaty. U chlapců bylo občas poznat, že mají potřebu se podívat na ztvárnění námětu někým jiným. Všechny děti byly ale velmi originální a i v závěrečném zhodnocení v komunitním kruhu uvedly, že je tato kreativní hra velmi bavila.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Pro příště by bylo určitě vhodné hru zkrátit. Na dětech šlo poznat, že je hra velmi bavila, ale třináct námětů bylo asi příliš moc. Hra trvala celkem pět minut, ale zásadní bylo i narušení hry paní učitelkou, kdy se děti snažila zklidnit při započetí znázornění námětu. Na některých dětech šla vidět hrozná fixace na pravidla hry. Právě pomocí kreativních her by se od této fixace mohly alespoň na chvíli oprostít. Také by bylo vhodné tuto kreativní hru zopakovat a porovnat, zda děti dané náměty ztvárňují jiným způsobem.

4.3.5 Nedokončené kresby

Popis hry:

Děti pracují s nedokončenými kresbami (viz příloha č. 11), které mají za úkol dokreslit a popsat. Děti mohou vymýšlet různé možnosti, je třeba podporovat jejich fantazii. Tato kreativní hra je z knihy *Hry pro rozvoj emocí a komunikace* (Zelinová, 2007, s. 112).

Průběh hry:

Děti chodily jednotlivě ke stolu, kde měly možnost pracovat s nedokončenými kresbami (celkem šest obrázků). Tuto kreativní hru realizovalo celkem jedenáct dívek a sedm chlapců. Na stole si mohly vybrat buď fixu, voskovky nebo pastelky. Dvanáct dětí si zvolilo

fixu a zbylých šest použilo obyčejnou tužku. Zajímavostí tedy bylo, že si žádné z dětí ne zvolilo ani pastelku, ani fixu, i když od obou jich zde byla plná nádoba.

Individuální práce byla zvolena záměrně, jelikož spousta dětí má tendence dívat se na práci ostatních dětí. Děti byly vyzvány, aby vždy popsaly, co se jim podařilo vytvořit z nedokončené kresby. Vyhodnocení kreseb můžeme vidět níže, přičemž „nic“ znamená, že děti buď určitým způsobem kresbu dokončily, ale nedokázaly ji pojmenovat, nebo s kresbou vůbec nijak nepracovaly a kresba jim ani nic neevokovala. Obrázky jsou číslovány shora, nejprve levý sloupec, potom opět shora pravý sloupec.

Výsledky nedokončených kreseb – dívky

Obrázek 1 – Zeď, auto, koloběžka, lavička, domeček-3x, tyč, hřebínek, stojánek na bundy, cesta, vězení

Obrázek 2 – Vana-2x, párek, moře, sekera, písmeno „J“, peřinka, obušku z pytle ven, lyžař, loďka, skluzavka

Obrázek 3 – Hadice, lokomotiva, obrácený vozíček, zahradní kolečka, šnek-3x, geometrické tvary, žehlička, kruh, nic

Obrázek 4 – Mráček-7x, sukýnka, pára, rukavice, postýlka

Obrázek 5 – Zavírací vana-2x, hrnek-2x, akvářko, nic-2x, mísa, hrnec (s párou a těstovinami), dráček

Obrázek 6 - Okno, pečenina a párky, dáreček, kufr-2x (upíří), nic-3x, sporák, prkýnko na maso, vlajka

Výsledky nedokončených kreseb – chlapci

Obrázek 1 – Šnek, překážka, nic, skluzavka, hrábě, čtverec, domeček

Obrázek 2 – Šnek, hůlka, boty, lano, kapka, klobáska, pusa

Obrázek 3 – Šnek-2x, klubíčko, auto, hlemýžď, vlek na lyže, trojúhelník a spirálka

Obrázek 4 – Mráček-7x

Obrázek 5 – Okno, nic, loď, sprcha, klec pro zvíře, vana, hrneček

Obrázek 6 – Okno-3x, nic-2x, rozbitá televize, pec

Jak je možné vidět, nápady a výpovědi dětí byly opravdu autentické. Na dětech šlo poznat, že jsou opravdu velmi kreativní a dokáží vytvořit zajímavé a originální kresby. Největší rozdíl můžeme pozorovat u obrázku č. 4, kdy všichni chlapci odpověděli, že jim z nedokončené kresby byl evokován mrak, zatímco dívky se snažily o více odpovědí, které byly i velmi rozmanité. Už při této kreativní hře bylo zajímavé pozorovat, že ty děti, které se často méně projevovaly v pohybových kreativních hrách, při této hře daleko lépe projevily svou kreativitu.

Některé děti na začátku práce nevěděly, jak začít pracovat. Neustále se otáčely a rozhlížely kolem sebe a snažily se nahlédnout na práci dětí, které s nedokončenými kresbami už pracovaly. Děti byly uklidněny tím, že o nic nejde, že mají času dost a ať si v klidu pracují podle svého tempa. Obzvláště chlapci si dávali na čas a práce jim trvala trochu déle než dívkám. Na druhou stranu bylo ale vidět, že některé děti tento čas a celkově prostor pro sebe a své ztvárnění nápadu opravdu potřebují.

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

I při této kreativní hře vyplňovala paní učitelka na základě pozorování záznamový arch (viz příloha č. 12). Skupinu dívek hodnotila ve všech oblastech nejlepší známkou. Dívky byly opravdu velmi originální, téměř všechny zpočátku práce neváhaly, vzaly si psací pomůcku a začaly pracovat s nedokončenými kresbami. Tok jejich myšlenek byl většinou velmi rychlý a dívky pohotově komentovaly to, co jim daná kresba evokovala. Chlapci byli hodnoceni horší známkou v oblastech fluence a flexibility, jelikož potřebovali více času na zachycení svého námětu a v některých případech jejich obrázky nebyly tak rozmanité jako u dívek.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

Také autorka během této kreativní hry zaznamenávala výsledky pozorování do záznamového archu (viz příloha č. 13). Autorka hodnotila dívky o stupeň horší známkou v oblasti fluence. Především na začátku práce se některým dívkám stalo, že měly tendenci se podívat na práci dětí, které už měly nedokončené kresby hotové. Některé dívky také nedokončenou kresbu dokončily, ale chvíli jim trvalo, než zformulovaly odpověď, co jim obrázek evokuje.

Pokud odpověděly nic, byly seznámeny s tím, že to nijak nevádí, jelikož jim obrázek opravdu nemusí nic připomínat. Chlapci byli hodnoceni opět horšími známkami v oblastech fluence a flexibility. U fluence bylo zvoleno dané hodnocení, jelikož chlapci potřebovali v porovnání s dívkami daleko více času pro práci s nedokončenými kresbami. To se týká i flexibility, kdy měli méně nápadů než dívky.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Při této kreativní hře byly dívky velmi otevřené vlastním nápadům. Neměly žádný problém s okomentováním práce, občas dívky potřebovaly trochu času, než zformulovaly odpověď, co jim dané kresby evokovaly. Jejich odpovědi byly ale velmi originální a často vhodně doplňovaly danou kresbu (např. „*Tohle je lyžař a on jede z toho svahu dolů.*“).

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Dívky byly spíše klidné při práci, na začátku měly některé dívky tendence se rozhlížet a otáčet na kresby, které už vypracovaly děti před nimi, ale po chvíli už začaly s vlastní reprodukcí svých představ.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Na začátku hry dívky projevovaly spíše rozpačité emocionální reakce, jelikož hra pro ně byla nová. Nejspíše se bály, že jim kresby nebudou nic evokovat. Po chvíli začaly velmi hezky pracovat a svou práci i komentovat. Šlo na nich poznat, že je hra bavila, i když jim některé obrázky nic nepřipomínaly.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Při této kreativní hře pracovaly děti individuálně u stolu, takže se tato oblast nedala nijak hodnotit. Pouze by se dalo hodnotit to, že se na začátku dívky snažily nahlížet na dokončené kresby dětí před nimi.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapci

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Chlapci se daleko méně verbálně projevovali při práci. Více se soustředili na svou práci a promýšleli si, co jim daná kresba evokuje. Svě obrázky ale velmi dobře okomentovali a na svých kresbách si dali záležet (např. „*Tohle je vana, ale ona je jako taková ta zavírací.*“).

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Podobně jako dívky se i chlapci nejprve snažili nahlédnout na práce dětí, které už byly dokončeny. Všichni chlapci ale nakonec pracovali samostatně a práci si užívali, i když na ni potřebovali více času.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Stejně jako dívky, se i chlapci projevovali nejprve rozpačitě. Hra pro ně byla nová a také se nejspíše báli, že jim předkládané kresby nebudou nic evokovat. Do samotného procesu dokončování kreseb se ale po chvíli ponořili a jejich kresby byly často opravdu originální.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Jelikož se jednalo o individuální práci dětí, tato oblast nemohla být nijak posuzována. Podobně jako u dívek bylo možné zhodnotit, na kolik se na začátku samotné hry chlapci snažili o nahlédnutí na práce jiných dětí.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

Nejen ze záznamových archů, ale i z výše uvedené tabulky a z obsahové analýzy videozáznamu je patrné, že dívky si opět vedly o trochu lépe. Z hlediska fluence především díky tomu, že dokázaly rychle produkovat množství nápadů a jejich myšlenky a představy byly velmi bohaté. Celkově byly dívky i chlapci hodnoceni nejlepší známkou v oblasti originality, protože jejich nápady byly velmi kreativní. V porovnání s dívkami potřebovali chlapci více času na utřídění myšlenek a vyjádření svého vlastního námětu.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Tato kreativní hra je vhodná pro rozvoj fantazie. Na začátku hry je vhodné děti seznámit s tím, že jim obrázek klidně nemusí nic připomínat, ale mohou ho jen jakkoliv dokreslit. Děti se tak nebudou bát pracovat s nedokončenými kresbami. Je jasné, že budou mít nejprve obavy, jelikož se o nich většinou očekává, aby namalovaly konkrétní věci. Děti tak neznají moc her, při kterých jde o samotný průběh, ale soustředí se spíše na výsledek své práce. Také by bylo vhodné tuto kreativní hru po nějakém čase s dětmi zopakovat a porovnat, zda jsou jejich interpretace odlišné od těch dřívějších.

4.3.6 Neobvyklé použití

Popis hry:

Děti dostanou předloženy některé věci – sklenička, balon, rulička od toaletního papíru, a budou mít za úkol vymyslet, jak jinak by se daná věc dala ještě využít. Např. skleničkou můžeme vykrajovat z těsta, můžeme ji potřít barvou a obtisknout, můžeme na ni ťukat a hrát atd.

Průběh hry:

Poslední kreativní hru realizovalo celkem jedenáct dívek a sedm chlapců. Děti byly rozděleny do dvou skupin podle pohlaví. Nejprve hra proběhla se skupinou dívek, poté proběhla zvlášť se skupinou chlapců. Důvodem tohoto rozdělení bylo, aby se přehledně dal porovnat rozdíl ve výpovědích dívek a chlapců.

Hra probíhala na koberci v komunitním kruhu a děti byly nejprve seznámeny s popisem hry. Jako první byla dívkám předložena sklenička. První odpovědi byly, že by se sklenička dala využít: *„na pití; na vodu; na kvítka; na zalití květináče, když nemám konev; když chceme něco obkreslit, třeba kruh, tak to můžeme obkreslit; třeba když má někdo žízeň, tak se může napít“* na poslední odpověď reagovala jiná dívka, která poznamenala: *„To už jsem říkala já.“* Dívčkám bylo připomenuto, že to vůbec nijak nevádí, ať klidně vyjadřují i názory, které už zazněly.

Nejen dívky, ale i chlapci jsou naučeni z jiných her, že si neskáčou do řeči a pokud chce někdo něco říct, musí se přihlásit. Občas se některé dívky hlásily, ale někdo jiný už jejich myšlenku například vyslovil, takže daly ruku opět dolů a opět pouze poslouchaly interpretace myšlenek jiných dětí. Určitě je to obrovská škoda, jelikož se tak brání ve vyjádření vlastního toku myšlenek dětí a tím se částečně potlačuje i jejich kreativita. Toto „zklamání“ se projevilo hned několikrát, ale byl brát ohled na to, aby neodpovídaly stále ty samé děti, ale aby se na řadu dostaly všechny děti i ty méně průbojné.

Dalšími odpověďmi bylo: *„jako skleník; můžeme chytit do skleničky motýlka; můžeme si do ní nalít i kofolu; můžeme si malovat na skleničky; taky do ní můžeme chytat nějaké broučky; můžeme jen půlku namalovat a udělat z toho Měsíc; můžeme z toho něco vyrobit, třeba svíček, nebo ozdobený kelímek na pastelky; třeba pro malého broučka jako skleník; nebo na pastelky“*.

Následujícím předmětem byl balon, který byl plastový a sloužil ke hře s kuželkami. Tím byly nejspíše odpovědi zkrusleny a byly následující: „*můžeme ho použít na kuželky; na bowling; můžeme s ním hrát fotbal; když třeba máme psa, tak mu to můžeme posílat; můžeme si s tím balonem házet; hrát prostředníčka – že někdo je uprostřed a ostatní si s tím hází a ten vprostřed to chytá; můžeme si s ním házet přes plot; my hrajeme s tatínkem ping-pong přes plot*“. Nejmladší dívka (pět let) se k prvním dvěma námětům nijak nevyjádřila, takže byla dotázána, zda ji něco napadlo. Odvětila tím, že ji nic nenapadlo, ale po celou dobu poslouchala názory ostatních dívek.

Posledním předloženým předmětem byla rulička od toaletního papíru. U dívek byla fluence až neskutečná, jelikož ihned začaly produkovat velké množství nápadů a představ. Odpovědi zněly následovně: „*můžeme ji použít třeba na nějakou výrobu; třeba to nějak ustrihnout trošku, dát si barevný papír a vyrobit berušku; nebo vyrobit motýla; nebo kytičku; můžeme si vyrobit dalekohled; nebo ještě můžeme vyrobit lištičku; a masožravku a netopýra; a veverku; můžeme si z toho udělat tulipán; nalepíme si na to nějaké nálepky; ještě z toho můžeme udělat strom*“. Dívky se chytly první reakce jedné dívky a v duchu tvorby pokračovaly i jejich náměty. Odpovědi byly ale velmi originální a kreativní.

Skupina sedmi chlapců byla poněkud roz dováděná, což přispělo i k jejich chování a odpovědím, které byly následující: „*do té skleničky budeme čůrat; ta sklenička se dá použít na vodu; na šťávu; na sirup; na čaj; na kofolu; na malinovku; můžeme si do ní chytit nějaké broučky; berušku; obřího pavouka; kafe do ní můžeme dát; můžeme do ní dát kytku; lístek; dáme do ní malou myš; mléko do ní dáme; dáme do ní strom; nějaké listy, které jsou už mrtvé, do ní můžeme dát; dát tam vodu a zalévat s ní kytičky; dát do ní vajíčko; můžeme dát barevný papír; sbírat do ní vršky; dát do ní lízátko*“.

Dalším předmětem byl opět míč. Chlapci ihned vykřikli „*juchů, fotbal*“. Poté byli dotázáni, na co se dá míč ještě použít. Odpovědi byly následující: „*na fotbal; na házení; na basket; na bowling*“. Do třídy vešla paní kuchařka a na něco se zeptala, hra tak byla mírně narušena, ale chlapci se dále hlásili a pokračovali ve svých odpovědích. Další odpovědi zněly: „*nebo když třeba hrajeme ping-pong; na házenou; když hrajeme prostředníčka; kolo z toho můžeme udělat; na výkopy ho můžeme použít*“.

Posledním předmětem byla rulička od toaletního papíru. Když tento předmět chlapci spatřili, ihned řekli „*to je na papír; fůj*“. Chlapci byli vyzváni, aby se pokusili říct, jak jinak

by se daná rulička od toaletního papíru dala ještě jinak využít. Ihned se začali hlásit a odpovídat: „dalekohled; spojit to a udělat z toho dalekohled; hodit to do koše; udělat netopýra; třeba můžem tam dát zase jeden papír, že jeden novej odmotáme a dáme to na to; můžem z toho udělat auto; slona můžem z toho udělat; můžeme si z toho udělat dráhu na kuličky; sova; mumie; sáně; já jsem si z toho doma dělal včelku; ducha; lišku z toho můžeme udělat; letadlo; netopýra; vajíčko; kytku z toho můžeme udělat, když se to rozstříhá; luční kobylku; stolní fotbal; a jako obal to můžeme využít“.

Vyhodnocení dle záznamových archů – paní učitelka

I při této kreativní hře vyplňovala paní učitelka na základě pozorování záznamový arch (viz příloha č. 14). Chlapce i dívky hodnotila ve všech oblastech nejlepšími známkami. Děti byly opravdu velmi šikovné a jejich nápady byly velmi originální. Také fluence a flexibilita byly na vysoké úrovni. Děti bez delšího uvažování stručně odpovídaly a snažily se zachytit svou vlastní odpověď, aby byla zároveň i jiná než odpověď ostatních dětí.

Vyhodnocení dle záznamových archů – autorka

I autorka během této kreativní hry vyplňovala záznamové archy dle pozorování (viz příloha č. 15). Stejně jako paní učitelka ohodnotila dívky i chlapce nejlepšími známkami. Při této kreativní hře odpovídaly všechny děti a s vyjádřením a zformulováním svých odpovědí neměly žádný problém. Jejich nápady byly opravdu velmi originální a bylo vidět, že je hra velmi bavila. Byla pro ně trochu neobvyklá, jelikož měly volnost svých myšlenek a nebyly limitovány odpovídáním správných odpovědí. Při kreativních hrách nejde o vyjádření správné odpovědi a přesně na to děti po těchto hrách také přišly.

Obsahová analýza videonahrávky – dívky

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Během této kreativní hry odpovídaly všechny dívky, až na nejmladší pětiletou dívenku, která pouze poslouchala odpovědi ostatních. Při vyzvání, zda ji něco napadlo, jak by se daná věc mohla použít, pouze zavrtěla nesouhlasně hlavou. Dívka je trochu plachá a na některé věci potřebuje více času. Bylo by vhodné s ní udělat rozhovor, proč se do hry nezapojovala vlastními názory, nebo s ní případně hru zrealizovat zvlášť.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Hra probíhala na koberci v komunitním kruhu. Dívky nejprve seděly, při donesení druhé věci se postavily, ale následně si zase sedly, aby všechny viděly na danou věc. Také se při odpovědích hlásily, takže se příliš nepřekřikovaly.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Dívky byly velmi emocionální, zaznívaly citoslovce nadšení při předložení každého předmětu. Dívky ihned pohotově reagovaly a poslouchaly odpovědi ostatních.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Při této kreativní hře dívky nijak nespolupracovaly. Dala by se však hodnotit tolerantnost při odpovídání, kdy se dívky většinou hlásily, takže si navzájem neskákaly do řeči. Také velmi dobře naslouchaly ostatním a poslouchaly to, co odpovídají ostatní dívky.

Obsahová analýza videonahrávky – chlapeč

Verbální reakce (kognitivní aspekt) – Stejně jako dívky, i chlapeč se hlásili, pokud chtěli vyjádřit svou odpověď. Nestávalo se tak, že by si skákali do řeči a tím ve třídě ani nevznikal hluk. Během této hry odpovídali všichni chlapeč a snažili se vždy říci odpověď, která ještě nezazněla.

Pohyby, chování (konativní aspekt) – Chlapeč sice byli na začátku hry trochu rozdovádění, v průběhu se ale trochu zklidnili a jejich odpovědi byly velmi originální. Vyjadřovali také různá citoslovce úžasu, se kterými souvisela i zvednutá ruka, jelikož chtěli odpovědět a to pokud možno jinak, než už daná odpověď zazněla.

Emocionální reakce (emocionální rozměr dítěte ve hře) – Podobně jako dívky, se i chlapeč vyjadřovali nadšeně při představení nového předmětu. Ihned se začali hlásit a chtěli odpovídat. Bylo na nich vidět nadšení ze hry a také to, že se dokázali oprostít od zachycení správné odpovědi. Chlapeč tak rychle zjistili, že neexistuje pouze jedna odpověď, ale všechny jejich odpovědi jsou správné.

Spolupráce s ostatními (sociální aspekt, interaktivní) – Opět se příliš nedá hodnotit spolupráce s ostatními, jelikož chlapeč odpovídali jednotlivě. Dalo by se hodnotit to, že se chlapeč hlásili a neskákali si tak do řeči. Nevýhodou toho je však brždění toku jejich myšlenek.

Porovnání dívek a chlapců při této kreativní hře

I při této poslední hře byly dívky i chlapci porovnáváni, na základě záznamových archů, ale i obsahové analýzy videozáznamu. Dle záznamových archů byly obě skupiny dětí hodnoceny nejlepšími známkami ve všech oblastech. Bylo tedy velmi těžké obě skupiny během této kreativní hry porovnat. Všechny odpovědi byly velmi originální a na dětech bylo patrné, že při této poslední kreativní hře dobře chápaly, že neexistuje žádná konkrétní správná odpověď. Odpovědi všech dětí byly správné a především vyjadřovaly jejich vlastní názor.

Využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy

Určitě je vhodné během této kreativní hry pořídít videozáznam. Pokud by se hra realizovala s více dětmi, mohlo by dojít k tomu, že si paní učitelka nevšimne toho, že někdo neodpověděl. Posléze si může videozáznam přehrát a zjistit tak podrobnosti, kterých by si v průběhu kreativní hry nemusela všimnout. Bylo by také dobré udělat rozhovor s dívkou, která se jako jediná do hry nezapojila. Dívka sice poslouchala odpovědi ostatních dětí, ale sama žádnou odpověď neřekla ani po vyzvání. Případně by se s dívkou dala tato hra uskutečnit samostatně, jelikož je dívka nejmladší ve třídě a potřebuje nejspíše více času, aby si svou odpověď promyslela, zformulovala a nakonec ji vyjádřila. Zajímavé by mohlo být i spojení dívek a chlapců do jedné skupiny, kdy by se mohlo pozorovat, kdo častěji odpovídá a jaké jsou zde rozdíly.

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Kreativní hry by se měly připravovat s ohledem na věk, schopnosti a zkušenosti dítěte. Je vhodné, aby byly nejprve realizovány hry, které najdeme v různých publikacích od několika autorů. Hry zde jsou již rozděleny podle toho, co chceme u dětí rozvíjet. Může se jednat o pohybové tvořivé hry, hry posilující tvořivé vnímání a myšlení nebo třeba hry na překonávání bariér v myšlení. Na základě realizace těchto her je pak možné si vymyslet i vlastní hry, vždy je však důležitá jejich připravenost a přiměřenost.

Velkou nevýhodou a zároveň i překážkou či bariérou v myšlení je pro děti soustředěnost na pravidla. Paní učitelka dětem několikrát denně připomíná pravidla, které si na počátku školního roku stanoví. Děti tak ctí tyto pravidla, ale právě tyto pravidla často bývají překážkou. Pokud bychom chtěli uvést konkrétní případ, můžeme sem zařadit třeba zvednutí ruky (přihlášení se) pokud chce dítě odpovědět. Na jednu stranu je velmi dobré děti naučit, že si lidé neskáčou navzájem do řeči, na druhou stranu ale děti nemohou ihned vyjádřit svou odpověď. To je právě nevýhodou při těchto kreativních hrách.

Pomocí kreativních her se také mohou děti naučit, že ne vždy jde jen o výsledek, ale děti si mohou užívat pouze samotný proces a průběh hry. Právě na základě toho se u dětí může potlačit soutěživost. Při kreativních hrách jde často o to, aby děti vyjádřily svůj názor či myšlenku, takže neexistuje jediná správná odpověď. Děti by měly vědět, že se nemusí bát odpovědět, jelikož jejich odpovědi nebudou v žádném případě špatné. Je jen na paní učitelce, zda dětem tuto možnost poskytne.

S tím souvisí i to, že některé děti potřebují více času, aby si mohly v klidu promyslet, zformulovat a následně vyjádřit svou odpověď. Důležité je, aby jim byl tento čas poskytnut a dítě si tak nepřipadalo špatně, když ihned neodpoví. Také je důležité dbát na to, zda odpovídají všechny děti. Pokud ne, je dobré se dítěte zeptat, proč nijak neodpovědělo, zda je mu všechno jasné, nebo jestli potřebuje více času. S takovými dětmi následně můžeme udělat rozhovor a zjistit, v čem byla příčina toho, že se ani jednou nezapojily. Nesmíme opomíjet emocionální aspekt, kdy se děti můžeme zeptat na jejich pocity. Zda se jim hra líbila, jestli jim byly některé zvuky nepříjemné, či naopak příjemné a podobně.

Během tohoto výzkumu bylo také zjištěno, že u chlapců je potřeba větší motivace a důraz na jejich kázeň. Při některých hrách se totiž stalo, že byli chlapci ve vzájemné interakci, ale s hrou toto chování nemělo nic společného. S tím souvisí i to, že ve většině her byly dívky nejen lépe hodnoceny dle záznamových archů, ale i při podrobné obsahové analýze

videí, dopadly dívky v oblasti kreativity lépe. Každá hra byla zaměřena trochu jinak, takže bylo možné děti porovnat jak při pohybově tvořivé hře, tak například při hře posilující tvořivé vnímání a myšlení. Stejně tak byly některé hry realizovány se všemi dětmi, některé hry byly realizovány zvláště s dívkami a zvláště s chlapci a jedna hra byla dokonce zcela individuální a každé dítě pracovalo samostatně. To přineslo důležité výsledky výzkumu.

Nespornou výhodou je také pořizování videozáznamu v průběhu kreativních her. Následná obsahová analýza je poněkud zdlouhavá, ale je velmi přínosná. Pro paní učitelku může videozáznam sloužit jako zpětná vazba. Je určitým druhem sebereflexe, jelikož je možné pozorovat, jak se v praxi osvědčuje jiný způsob práce s dětmi. To, že při kreativních hrách nejsou jasně stanovené pravidla, může být nové nejen pro učitelku, ale i pro děti. Díky videozáznamu můžeme skutečně dopodrobna pozorovat výpovědi dětí a zaznamenat tak rozdíly mezi nimi. Důležité ale je, že pokud hru s dětmi zrealizujeme vícekrát, můžeme výsledky a odpovědi porovnat hlavně podle videozáznamů.

Na závěr je třeba říci, že by se kreativní hry měly zařazovat do podmínek mateřských škol a měly by zde mít své důležité místo. Pomocí nich budou děti jinak uvažovat, dají volnost svému toku myšlenek a podpoří se tím jejich kreativita. Děti se naučí nebát se odpovídat a potlačit tak své bariéry v myšlení. Kreativní hra tak pro ně bude něco, kde mají děti možnost sebevyjádření, mohou při nich prožívat radost, čímž se bude rozvíjet jejich myšlení, fantazie a imaginace.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce jsme se zaměřili na zhodnocení celé práce a její přínosy. Celá práce byla zaměřena na oblast kreativní hry dětí předškolního věku, která byla analyzována z pohledu teoretických východisek i prostřednictvím výzkumu.

V teorii jsme se zabývali především studiem odborné literatury, ve které byla podrobněji popsána kreativní hra. Z definic a významů pojmu kreativita jsme zjistili, že se může projevat a rozvíjet v několika oblastech. Shledali jsme tak za nejdůležitější rozebrat její definici, faktory a kritéria, ale i koncepci a model tvořivě-humanistické výchovy.

Dále jsme se zaměřili na kreativitu dítěte předškolního věku, kde jsme se zabývali druhy kreativity, částečnou diagnostikou kreativity u dětí předškolního věku a také vlivem prostředí na kreativitu dítěte, jenž má v této problematice své velké místo.

Důležitou kapitolou se stala samotná kreativní hra a její využití v podmínkách mateřské školy. Hlavním rozdílem mezi běžnou hrou a kreativní hrou je to, že u kreativní hry nejsou striktně stanovené pravidla. Děti tak mohou dát volný průběh svým myšlenkám a fantazii.

S tím souvisela praktická část práce, ve které bylo zjištěno, že je vhodné zařazovat hry na překonání bariér v myšlení. Děti se často soustředí na správnou odpověď, ale je třeba jim ukázat, že pomocí kreativních her mohou rozvíjet svou kreativitu ve více oblastech. Pro správné posouzení kreativních her byly využity záznamové archy, kde byly děti hodnoceny z hlediska tří oblastí. Po následné obsahové analýze videozáznamů byly výsledky popsány u každé kreativní hry.

V závěru praktické části práce bylo popsáno doporučení pro praxi mateřských škol, kde byly uvedeny důvody, proč je vhodné kreativní hry zařazovat do prostředí mateřské školy. Také výsledky výzkumu zde byly popsány, přičemž dívky si v kreativních hrách vedly trochu lépe. Bylo tak v doporučení pro praxi mateřských škol navrženo, aby byl u chlapců kladen důraz na motivaci a jejich celkovou kázeň.

Rozhodně je důležité, aby byly kreativní hry zařazovány do prostředí mateřských škol, jelikož zde mají své místo a neměly by být opomíjeny. Děti díky nim mohou překonávat bariéry v myšlení a zlepšit se i jejich kreativita.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] CARTER, Philip J. a Kenneth A. RUSSELL. *Trénink paměti a kreativity: příklady s řešením*. Praha: Computer Press, 2002, 120 s. Rozvoj osobnosti. ISBN 80-7226-704-3.
- [2] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [3] HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Československá akademie věd, 1985. ISBN neuvedeno.
- [4] 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.
- [5] KOHL, Mary Ann. Fostering creativity [online]. In: Excelligence Learning Corporation, 2008 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: http://www.earlychildhood-news.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=349
- [6] KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007, 188 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- [7] LENNON, Kathleen a John S. DACEY. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- [8] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-176-X.
- [9] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003, 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- [10] NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, c2014, 158 s. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.
- [11] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [12] PETTY, Geoffrey. *Teaching today: a practical guide*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2004, 562 s. ISBN 0748785256.

- [13] KLAUSEN, Søren Harnow. *The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research* [online]. Taylor & Francis Group, 2010 [cit. 2015-11-02]. ISSN 1532-6934. Dostupné z: <http://web.a.ebsco-host.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=273888dd-643f-4415-ba72-65c9b930434d%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4106>
- [14] TRUBÍNIOVÁ, Valentína. *Předškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. V Ružomberku: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007, 893 s. ISBN 978-80-8084-162-1.
- [15] SZOBIOVÁ, Eva. *Tvorivosť od záhady k poznaniu: chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul, 1999. ISBN 80-88982-05-7.
- [16] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [17] ZELINA, Miron. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 130 s. Pedagogická a psychologická literatúra. ISBN 80-08-00442-8.
- [18] ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocií a komunikace: koncepce a model tvorivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.
- [19] ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

SEZNAM PŘÍLOH

P I	Průvodní dopis rodičům
P II	Informovaný souhlas
P III	Záznamový arch 1
P IV	Záznamový arch 2
P V	Záznamový arch 3
P VI	Záznamový arch 4
P VII	Záznamový arch 5
P VIII	Záznamový arch 6
P IX	Záznamový arch 7
P X	Záznamový arch 8
P XI	Nedokončené kresby
P XII	Záznamový arch 9
P XIII	Záznamový arch 10
P XIV	Záznamový arch 11
P XV	Záznamový arch 12

PRÍLOHA P I: PRŮVODNÍ DOPIS RODIČŮM

Průvodní dopis rodičům, informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jmenuji se Lenka Jiřikovská a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Pedagogika předškolního věku.

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při tvorbě mé diplomové práce, která je zaměřena na **využití kreativní hry v podmínkách mateřské školy**.

Jelikož má moje diplomová práce i praktickou část, **mým úkolem je s dětmi zrealizovat vybrané tvořivé hry**, které následně vyhodnotím a zrealizuji výzkum, porovnáním dívek a chlapců při těchto hrách.

Žádám Vás proto o souhlas s pořizováním záznamu a fotografií, které budou sloužit pouze pro mou následovnou analýzu (porovnání dívek a chlapců) a **nebudou nikde zveřejněny**.

Nemusíte se ničeho obávat, **jména a věk Vašich dětí budou informace pouze pro mou osobní potřebu**, v diplomové práci budou případně všechna jména **změněna z důvodu anonymity** všech dětí.

Pokud máte nějaké další dotazy k mému působení ve třídě Vašich dětí, kontaktujte mě prosím na e-mailovou adresu:

L_jirikovska@fhs.utb.cz

Ráda Vám vše vysvětlím a objasním.

Děkuji za Vaši vstřícnost a ochotu.

Velmi se těším na spolupráci s Vašimi dětmi!

PŘÍLOHA P III: ZÁZNAMOVÝ ARCH 1

Záznamový arch

Kreativní hra: Živé obrazy

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (6)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

1 – výborný

2 – chvalitebný

3 - dobrý

4 – dostačující

5 - nedostačující

PŘÍLOHA P IV: ZÁZNAMOVÝ ARCH 2

Záznamový arch

Kreativní hra: Živé obrazy

Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (6)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 – nedostačující

PŘÍLOHA P V: ZÁZNAMOVÝ ARCH 3

Záznamový arch

Kreativní hra: Poznávání a rozlišování zvuků

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fluence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P VI: ZÁZNAMOVÝ ARCH 4

Záznamový arch

Kreativní hra: Poznávání a rozlišování zvuků

Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P VII: ZÁZNAMOVÝ ARCH 5

Záznamový arch

Kreativní hra: Neobvyklé interpretace

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

1 – výborný

2 – chvalitebný

3 - dobrý

4 – dostačující

5 - nedostačující

PŘÍLOHA P VIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH 6

Záznamový arch

Kreativní hra: Neobvyklé interpretace

Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
Fluence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

1 – výborný

2 – chvalitebný

3 - dobrý

4 – dostačující

5 - nedostačující

PŘÍLOHA P IX: ZÁZNAMOVÝ ARCH 7

Záznamový arch

Kreativní hra: Pantomima

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (10)					Chlapci (7)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

1 – výborný

2 – chvalitebný

3 - dobrý

4 – dostačující

5 - nedostačující

PŘÍLOHA P X: ZÁZNAMOVÝ ARCH 8

Záznamový arch

Kreativní hra: Pantomima

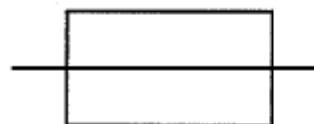
Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (10)					Chlapci (7)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fluence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P XI: NEDOKONČENÉ KRESBY



PŘÍLOHA P XII: ZÁZNAMOVÝ ARCH 9

Záznamový arch

Kreativní hra: Nedokončené kresby

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P XIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH 10

Záznamový arch

Kreativní hra: Nedokončené kresby

Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
<u>Fluence</u>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P XIV: ZÁZNAMOVÝ ARCH 11

Záznamový arch

Kreativní hra: Neobvyklé použití

Hodnotitel: Paní učitelka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
Fluence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 - dobrý
- 4 – dostačující
- 5 - nedostačující

PŘÍLOHA P XV: ZÁZNAMOVÝ ARCH 12

Záznamový arch

Kreativní hra: Neobvyklé použití

Hodnotitel: Autorka

Prvky hodnocení	Dívky (11)					Chlapci (7)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fluence	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Flexibilita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Originalita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Intervalová škála slouží k hodnocení jednotlivých oblastí tvořivosti, přičemž škála hodnocení je stejná jako ve škole:

1 – výborný

2 – chvalitebný

3 - dobrý

4 – dostačující

5 - nedostačující