

Úloha kreativity v prostředí mateřské školy

Žaneta Procházková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Žaneta PROCHÁZKOVÁ**
Osobní číslo: **H10846**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Úloha kreativity v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti kreativity.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- BANAŠ, J., GERO, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E. Didaktika výtvarnej výchovy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.**
BEAN, Reynold. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995. ISBN 80- 7178-035-9.
KÖNIGOVÁ, Marie. Jak myslet kreativně. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1626-7.
ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**
Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 6. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 užit své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 3. 2013

Zuzana Procházková

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 vzdělávacímu 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). *Odřídá-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 užit 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 jím 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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá kreativitou dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu. Na základě poznatků z odborné literatury je zpracována teoretická část, ve které se snažím shrnout nejdůležitější poznatky o kreativitě, výtvarné výchově a hračce. Teoretická část je rozdělená do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na kreativitu. Druhá kapitola dává příležitost seznámit se s výtvarnou výchovou, jejím projevem a vývojem. Poslední kapitola je věnována hračce. Snažím se seznámit s její funkcí, jaká by měla být a co by měla rozvíjet.

Výzkumná část popisuje realizaci kvalitativního výzkumu ve vybrané mateřské škole. Jejím cílem je zjistit vliv výběru hraček, potažmo her a výtvarných činností dítěte na kreativitu.

Klíčová slova: kreativita, hračka, výtvarná výchova, mateřská škola, kvalitativní výzkum, pozorování, interview

ABSTRACT

This thesis deals with the creativity of pre-school children who attend kindergarten. The theoretical part is based and prepared on the knowledge from the literature where I aim to summarize the most important findings about creativity, art education and a toy. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter focuses on creativity. The second chapter provides an opportunity to become familiar with the art education, their exposure and development. The last chapter is focused on the toy. I get acquainted with its features, what it should be and what its developing potential.

The research part describes the implementation of qualitative research in selected kindergartens. The purpose is to determine how toys, games and artistic activities influence the creativity of a child.

Keywords: creativity, toy, art education, kindergarten, qualitative research

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a veškeré použité prameny jsem uvedla v seznamu literatury.

.....

Žaneta Procházková

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KREATIVITA	13
1.1 KRITÉRIA KREATIVITY	15
1.2 TVOŘIVÝ PROCES	16
1.3 BARIÉRY TVOŘIVOSTI.....	17
1.4 ROZVOJ KREATIVITY.....	18
1.4.1 Metody a postupy rozvoje kreativity.....	18
1.4.2 Vývoj tvořivosti dětí.....	19
1.5 ÚROVNĚ KREATIVITY	19
2 KREATIVITA A JEJÍ VZTAH K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A HRAČKÁM.....	21
3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	24
3.1 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV	24
3.1.1 Vývoj dětského výtvarného projevu a jeho význam	25
3.2 ZNAKY DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	26
3.3 ESTETICKÁ VÝCHOVA.....	27
4 HRA A HRAČKA.....	28
4.1 FUNKCE A VÝZNAM HRAČKY	28
4.2 KATEGORIZACE HRAČEK	29
4.3 HRAČKY PODPORUJÍCÍ KREATIVITU	30
4.3.1 Hračka a její vliv na rozvoj dítěte	30
4.4 SPRÁVNÁ HRAČKA.....	31
4.5 HRAČKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	33
4.6 HRA.....	33
4.6.1 Znaky hry.....	33
4.6.2 Tvořivá činnost.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 VÝZKUM.....	36
5.1 CÍL VÝZKUMU	36
5.1.1 Hlavní výzkumný cíl	36
5.1.2 Dílčí výzkumné cíle	36
5.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	37
5.2.1 Výzkumné otázky.....	37
5.3 METODY VÝZKUMU.....	37
5.3.1 Kvalitativní výzkum.....	37

5.3.1.1	Pozorování	38
5.3.1.2	Interview	38
5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A MÍSTO VÝZKUMU	38
5.4.1	Výzkumný soubor	38
5.4.2	Místo výzkumu.....	38
5.5	REALIZACE VÝZKUMU	39
5.5.1	Kategorizace.....	39
6	VYSLEDKY VÝZKUMU	41
6.1	ANALYTICKÉ PŘÍBĚHY POZOROVANÝCH JEDINCŮ	41
6.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
6.2.1	Odpovědi na výzkumné otázky	45
	ZÁVĚR	47
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	48
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	51
	SEZNAM OBRÁZKŮ	52
	SEZNAM TABULEK.....	53
	SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

S pojmem kreativita se setkáváme čím dál častěji v každodenním životě a to již u dětí navštěvujících mateřské školy. Z pohledu dětí však nejde o nic mimořádného, ale o docela běžnou věc, jelikož většina dětí se kreativně vyjadřuje. Obzvláště tvořivé jsou děti, které mají mnohdy nesčetné množství nápadů. Disponují tvořivými schopnostmi a představivostí. Děje se tak proto, že pro děti je zcela přirozené vkládat do nepoznaných oblastí svou představu. Dotváří si tak realitu, aby byl pro ně svět srozumitelnější a bezpečný. Ve větší či menší míře provází člověka po celý život. Je s ní však spojeno mnoho dotazů, které se pokusím zodpovědět. Prostředí, ve kterém se dítě nachází, jej nepřímo ovlivňuje. Může ovlivnit kvalitu kreativity.

Chtěla bych zde shrnout nejdůležitější poznatky, které lze o kreativitě, výtvarné výchově a hračkách v mateřské škole najít v odborné literatuře. Těchto poznatků jsem následně využila v praktické části bakalářské práce. Cílem této práce je tedy prezentovat kreativitu v různých podobách a poukázat na její důležitost v životě dítěte.

V teoretické části se zabývám základními pojmy, jako je kreativita, výtvarná výchova a hračka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KREATIVITA

Termín kreativita neboli tvořivost, v dnešní době používá téměř každý a setkáváme se s ním stále častěji. Je velmi obtížné jej přesně definovat. Můžeme ji chápat jako tvorbu originálních výtvorů, umění řešit problémy nebo používat netradiční postupy. Mnoho z nás si pod tímto pojmem představí něco zcela výjimečného, mimořádného, čímž disponují pouze někteří jedinci. Ve skutečnosti nejde o nic výjimečného, protože tvořivost chápeme jako možný rys každé osobnosti. U většiny lidí se více či méně projevuje po celý život. Především u dětí bývají její projevy velmi nápadné.

Zjednodušeně lze kreativitu popsat jako schopnost umět si hrát, překračovat hranice stereotypu a využívat dětský způsob myšlení. Výsledkem jsou originální, neotřelé nápady a způsoby řešení (Lipinská, 2008, s. 22).

Tvořivost chápeme nejen jako přirozenou lidskou schopnost, ale i jako základní potřebu. Jinak řečeno každý má potřebu projevovat se tvořivě.

Lze ji obecně definovat jako:

1. Schopnost

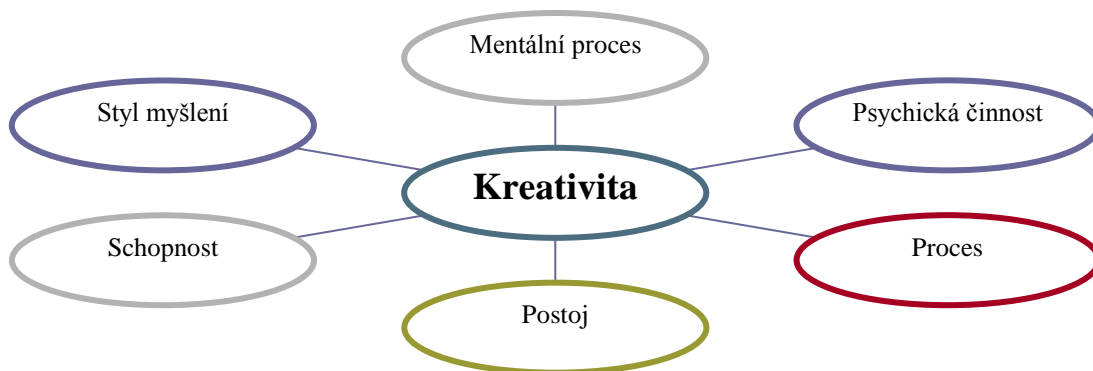
- představit si nebo vymyslet něco nového
- tvořit nápady, řešení, myšlenky za použití kombinace, změny existujících nápadů

2. Postoj

- souhlas, přijetí změny
- ochota hrát si s nápady a myšlenkami
- flexibilita v pohledu na věc

3. Proces, který je charakterizovaný

- tvrdou prací
- místem pro improvizaci
- řádem (Žák, 2004, s. 29).



Obr.1 Diagram souhrnu kreativity

Pohledy na odbornou definici kreativity jsou různé:

„Tvořivost (kreativita) představuje na prvním místě proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek apod.“ (Maňák, 1996 s. 72).

„Kreativita je produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka; specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt (dílo, reálné řešení daného problému) vytvořený kreativním jedincem, jedna ze základních psychologických potencialit člověka, rozvíjena z prvotní formy dispozice do aktivní a vůli ovládané schopnosti tvůrčí produkce. Kreativní potenciál lze zjišťovat speciálními psychologickými testy“ (Žák, 2004, s. 28 in Malá československá encyklopedie 1984-87).

„Kreativita (=tvořivost) je schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořky“ (Königová, 2007, s. 12).

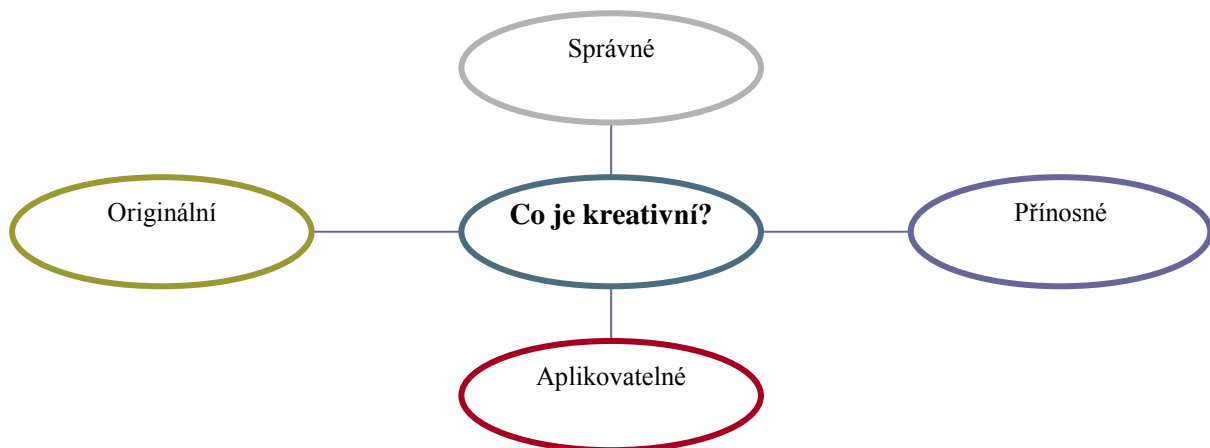
Amabileová (1983) považuje za kreativní dílo nebo řešení problémů do té míry, do jaké je novým, užitečným, správným či přínosným řešením zadaného úkolu. Zároveň se poukazuje na to, do jaké míry je úkol heuristický (originální, předpokládající nové řešení) než algoritmický (známý úkol s rutinním řešením) (Amabileová in Žák, 2004, s. 28).

Podle Beana (1995) je tvořivost proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě něco sděluje jiným jedincům.

1.1 Kritéria kreativity

Abychom byli schopni rozeznávat, co kreativní je a co kreativní není, jsou stanovena kritéria, podle kterých se kreativita posuzuje. Jedná se o:

1. Originalitu, jedinečnost a novost
2. Správnost postupu k žádoucímu výsledku
3. Aplikovatelnost a užitečnost, praktické využití výtvaru
4. Přínos, hodnotu, inspiraci pro druhé (Žák, 2004, s. 34).



Obr.2 Kritéria kreativity

1.2 Tvořivý proces

Tvořivost lze charakterizovat jako proces, který se odehrává v jedinci na základě interakce vnějších podnětů a vnitřních stavů. Jedná se tedy o proces, jehož výsledkem je určitý produkt, charakterizovaný znaky novosti a užitečnosti (Lokšová, Lokša, 2003, s. 16).

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

Jakmile odstartuje tvořivý proces, nelze si předem naplánovat, kam přesně povede (Bean, 1995, s. 20).

Obzvlášť důležité je, aby rodiče nebo pedagogové zaměřili svou pozornost především na probíhající proces, než na samotný výsledek. Měli by podporovat dětskou představivost tím, že jim budou poskytovat vhodné hračky, předměty i materiály. Tím, že děti budou mít k dispozici širokou paletu forem a způsobů, jimiž se mohou vyjadřovat, nedojde ke zmaření tvořivých schopností už v samotném jejich zárodku.

Tvořivost jako proces začíná uvnitř každého jedince. Myslí-li dítě tvořivě, hovoříme o procesu. Prvotní je pocit, nápad. Tvůrce musí vyprodukovat jistý pozorovatelný výsledek (produkt). Produktem může být vše, co jsou děti schopny vytvořit jak rukama, tak i celým tělem. Způsoby, jimiž se kreativita může projevat navenek, jsou: kreslení, malování, tanec, stavění kostek, mluvení, hraní si apod. Proto je důležité, aby děti měly pestrou zásobu hraček, pomůcek různých druhů a materiálů. Samotné předměty, materiály tvořivé nejsou. Záleží na tom, aby děti uměly předměty používat a používaly je správně. Teprve tehdy lze hovořit o tvořivosti (Bean, 1995, s. 17).

1.3 Bariéry tvořivosti

Projevy tvořivosti často naráží na nejrůznější potíže, překážky. Z obecného hlediska hovoříme o tzv. bariérách tvořivosti.

Jeden z předních psychologů z institutu pro aplikovanou kreativitu v Kolíně nad Rýnem Peter Weil považuje za největšího nepřítele kreativity strach z chyb. Nejčastěji vzniká ve školském prostředí. Místo pochvaly a uznání poukazují učitelé na žákovy nedostatky. Kvůli tomu mnoho z nich nezkouší nové věci a raději zůstávají na známé půdě (Barbara Hansen Čechová, 2010, s. 22).

Příčinám překážek tvořivosti se věnuje celá řada autorů.

Howard (1997) považuje za základní překážky:

- Kritickou povahu - jedinec s příliš kritickou povahou většinou nikdy nemění své názory a přesvědčení. Ke každému zadání přistupuje s pevně danými kritérii, která odmítá v průběhu procesu měnit.
- Špatná tělesná kondice - únava je syndromem, který omezuje jakékoliv myšlení, tedy i to kreativní.
- Strach- v procesu kreativního uvažování se jedná především o strach z nezvládnutí úkolu, osobního zesměšnění či z nedostatečně kreativního procesu a výstupu.
- Časová tíseň - nedostatek času je limitem, jelikož každý limit je nepřítelem kreativity (Howard in Žák, 2004, s. 49-56).

Pro Hlavsu (1981) jsou překážkami kritika, závist, nesprávné informace nebo jejich nedostatek, časová tíseň, lenost, nervozita, stres nebo strach z omylu (Hlavsa in Telcová, 2002, s. 94).

Maňák (2001) považuje za důležité překážky tvořivosti:

- Bariéry vnímání - jedinec není schopen vidět problém, identifikovat jej, odlišit jej od pozadí či správně vymezit problémovou situaci. O lidech postižených touto bariérou oprávněně platí rčení: dívá se a nevidí.

- Bariéry kultury a prostředí - uplatňují se zde tradice, předsudky, osvojené stereotypy apod.
- Emocionální bariéry - zde je nepříznivým činitelem strach, napětí, stres, obavy. Tato bariéra má často velkou sílu a není jednoduché ji překonat.
- Intelektové a výrazové bariéry - jde o dané hranice tvořivého projevu v některé oblasti. Především se jedná o nedostatečnou schopnost přesně a výstižně formulovat myšlenky či konkretizovat nápady (Maňák, 2001, s. 24).

Abychom mohli tyto bloky odstranit, měli bychom znát následující pravidla:

- Rozeznat a pojmenovat nejčastější bloky kreativity a identifikovat jejich příčiny.
- Odstraňovat tyto bloky.
- Zamezit jejich opětovnému výskytu.

1.4 Rozvoj kreativity

Určitá míra kreativity je vrozená. Je pouze na nás, jak tento potenciál dokážeme dále rozvinout. Rozvoj kreativity je do určité míry specifický. Nelze ji trénovat ani se ji naučit. Daří se jí v prostředí, kde ji nic neomezuje. Jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které pro děti rodiče nebo pedagogové mohou dělat, je nechat je tvořivost rozvíjet, jelikož vlastní tvořivost dítě provází po celý život. Jedině z ní může čerpat uspokojení a útěchu.

„Kompetenční modely jsou postaveny na předpokladu, že každou z kompetencí (schopností, dovedností, dispozic) je možno rozvíjet“ (Goleman in Žák, 2004, s. 148).

1.4.1 Metody a postupy rozvoje kreativity

Existuje mnoho metod a postupů, které přispívají k rozvoji kreativity. V následující kapitole stručně charakterizují některé z nich.

1. **Klasické metody** - do této skupiny mimo jiné řadíme výtvarné práce. Nabízejí pestrou paletu tvořivých aktivit, jimž se daří především v předškolním a mladším školním věku.
2. **Aktivizující metody** - jedná se o postupy, které navozují intenzivní spolupráci žáků, které stavějí do popředí žákovskou aktivitu. Také je zde prostor pro tvořivou činnost. Mezi tyto metody patří například diskuse, brainstorming, inscenace či dramatizace.

- 3. Kombinované postupy** - spadá sem skupinová výuka, která přispívá k rozvoji spolupráce, aktivity, odpovědnosti a tím vytváří předpoklady i pro tvořivé činnosti. Děje se tak proto, že se dítě ocitá v situaci, která vyžaduje racionální rozhodování a účinné podílení se na žádoucích výsledcích. Dále zde řadíme projektovou výuku. Jedinec projekt realizuje od samotného počátku, tj. plánování, vytvoření produktu až ke konkrétnímu výsledku (Maňák, 2001, s. 27 - 34).

1.4.2 Vývoj tvořivosti dětí

Hovoříme o 3 stádiích vývoje tvořivosti:

- 1. Stádium preaktivní (0-6 let)** - je charakteristické vlivem dědičných a vrozených dispozic. Již od dvou let života dítěte lze identifikovat řadu charakteristik, které svědčí pro tvůrčí schopnosti. Později se projeví v konstruktivních a napodobivých hrách. Tvořivá obrazotvornost dosahuje svého vrcholu okolo věku 4 - 4,5 let dítěte. Pak následuje pokles, ke kterému pravděpodobně dochází v důsledku tlaků prostředí.
- 2. Stádium správných odpovědí (6-9 let)** - je typické tím, že hra dítěte je závislá na novém prostředí a podmínkách (škola). V této době lze registrovat postupné zvyšování tvořivosti. Mírný pokles tvořivosti pozorujeme na začátku 4. třídy.
- 3. Stádium kreativní aktivity (10-11 let)** - typický je vzestup kreativní aktivity. Nárůst tvořivých schopností během 5. - 6. třídy je patrný více u dívek než u chlapců (Telcová, 2002, s. 92-93).

1.5 Úrovně kreativity

V souvislosti s výzkumy kreativity byla snaha o stanovení jednotných, obecně platných kritérií pro posouzení výsledků tvořivé činnosti. Tato snaha vedla k definování vývojových úrovní kreativní tvorby.

Podle Ďuriče (1988) jsou úrovně kreativity následující:

- **Expresivní** - je typická pro předškolní věk. Charakterizuje ji spontánnost a volnost.
- **Produktivní** - v této úrovni tvořivosti je jedincova tvořivost konfrontována s realitou.

- Heuristická - tato úroveň kreativity má jako svou hlavní charakteristiku nacházení nového na základě osvojených vědomostí a životních zkušeností jedince.
- Inovační - charakterizuje ji uskutečňování změn, které inovují objektivní danosti na základě pochopení kauzálních vztahů v realitě.
- Emergenční - představuje nejvyšší úroveň tvořivosti. Jedná se o výsledky jedinců v podobě nových vědeckých a uměleckých přístupů (Ďurič in Telcová, 2002, s. 86).

2 KREATIVITA A JEJÍ VZTAH K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A HRAČKÁM

KREATIVITA A JEJÍ VZTAH K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Ke kreativním projevům jedince soustředí svou pozornost již řadu let vědci i učitelé. Výtvarná tvořivost je většinou přesně stanovena. Bývá vytěšňována takzvanou obecnou tvořivostí, která obvykle směřuje k poklesu výtvarných kvalit. Pro děti předškolního věku je velmi důležitá spontánní tvořivost, která je podpořena jejich vlastní přirozenou a bujnou představivostí. Proto je důležité podporovat děti v jejich osobitém přístupu k tvorbě. Nebránit jim v objevování nových zkušeností a získávání neobvyklých prožitků, které vedou k rozvoji celé osobnosti a v neposlední řadě k rozvoji kreativity. Velký vliv na tvořivost dětí má prostředí, ve kterém se nachází a tvoří. Důležitou roli zde hraje i atmosféra a aktuální stav dítěte.

Výtvarná výchova v předškolním vzdělávání není vnímána jako předmět, důraz je kladen na integrované vzdělávání. Výtvarné činnosti mají vést především k rozvoji fantazie a kreativity. Ze své vlastní zkušenosti mohou říct, že mnozí učitelé přistupují k výtvarným činnostem tak, že u dětí především rozvíjí grafomotorické zručnosti a technické dovednosti. Tím, že učitelé dávají všem dětem stejné zadání je spíše ve vývoji brzdí a příliš kreativně se nevyvíjí.

Bavíme-li se o rozvoji kreativity v prostředí mateřské školy, velkou úlohu zde sehrávají právě učitelé. Ti by ji měli u dětí rozvíjet a sami se kreativně projevovat. Budou-li se před dětmi kreativně projevovat, budou tvořivé i ony.

K vývoji výtvarné výchovy významně přispěl Jaromír Uždil, který se pokusil tvořivost definovat. Uvedl ji na II. celostátní konferenci učitelů v roce 1966. Je důležité podotknout, že právě na této konferenci výtvarné výchovy byla za ústřední téma zvolena právě tvořivost.

Charakterizoval ji jako účast celé osobnosti na daném výkonu, kdy jejími neodmyslitelnými složkami jsou citlivost k vlastní činnosti a k vlastnímu zážitku z probíhajícího výkonu, schopnost cílevědomé analýzy složek úkolu i procesu, který směřuje k jeho dosažení. Zdůrazňuje se zde tedy složka činnosti, ale i přípravy a průběžné analýzy podmínek dále složka emocionální, ale i racionální (Uždil, 1988, s. 130).

Jak jsem již uvedla, kreativitou se zabývalo mnoho českých i zahraničních autorů. Mezi přední české autory zabývající se kreativitou Hazuková (2010) řadí:

- **Jaromír Uždil:** vědec, ale také výtvarník a výtvarný pedagog, který uvažoval o dětské tvořivosti ve vztahu k výtvarné výchově. Zabýval se jejími specifickými možnostmi, kterými může rozvoji tvořivých kvalit přispět. Zasloužil se o uplatnění tvořivých postupů ve výtvarné výchově.
- **František Holešovský:** teoretik estetické výchovy, pedagog a psycholog. Zabýval se problematikou tvořivosti ve vztahu k výchově a vzdělávání a byl průkopníkem teorie ilustrace pro děti.
- **Jaroslav Hlavsa:** psycholog a teoretik tvořivosti. Vyslovil názor, že tvořivost je nutno formulovat nejen jako schopnost, ale jako stálou tendenci vývoje. Svou pozornost zaměřil na procesuální stránku tvořivosti.

Ve výtvarné výchově se snažíme děti vést ke tvořivému přístupu. Kreativita jako taková se výtvarnými činnostmi rozvíjí a zpětně ovlivňuje všechny postoje člověka. Tvořivý člověk je plný aktivit a nápadů. Jeho cílem se není někomu přizpůsobit, ale za každých okolností se snaží nalézt vlastní cestu. Proto je třeba vidět v rozvíjení individuální tvořivosti jeden z nejdůležitějších výtvarně výchovných cílů.

KREATIVITA A JEJÍ VZTAH K HRAČCE

Abychom rozvíjeli tvořivost dítěte je zapotřebí různých podnětů a předmětů. U dětí předškolního věku máme na mysli především hračky. Jelikož děti obklopují denně téměř na každém kroku, nesmíme brát výběr hračky ani samotnou hru na lehkou váhu. Pomocí hraček, které děti volí pro svou hru, dochází k rozvoji tvořivosti a představivosti. Ze stolu bunkr, ze židlí auto, z deky rovnou celý hrad. Procestovaly svět, dobily hrad. Děti si tak dokážou hrát i několik hodin. A mohla bych pokračovat, jelikož si takhle hrálo snad každé dítě. Představivosti a kreativitě se meze nekladou.

Učitelky v mateřských školách mohou podporovat dětskou kreativitu tím, že jim poskytnou rozmanité předměty a materiály. Tyto předměty a materiály nemusí být přímo pro hru určeny, jelikož děti mají tu schopnost, že si dokážou hrát i s věcmi, které najdou a tím pádem nejsou ke hře přímo stvořeny. Hrový předmět hraje ve hře podstatnou úlohu. Důležité je ale i prostředí, ve kterém samotná hra probíhá. Svou hrou zasahují do prostoru, ztvárňují své představy a plně využívají své fantazie. Prostedí je tedy dalším činitelem ovlivňující kreativní myšlení a hru. Značnou roli zde hraje barevnost a uspořádání místnosti, prostornost a atmosféra.

Popud tvoření a rozvoje dětské fantazie může být i motivace. Ta může vyvolat spontánní touhu a chtění dítěte něco vytvořit. Tvoření se nesmí stát pro děti prací, ale formou spontánní hry. Protože práce je pro mnohé dospělé stereotypní, rutinní záležitost, mohla by se vynucená výtvarná činnost stát pro děti prací.

Mišurcová a Severová (1997) uvádí, že hru a výtvarnou tvorbu spojuje fantazie, kterou pomocí těchto aktivit rozvíjíme. Průběh hry a tvořivé aktivity mají společné vývojové potřeby a z nich vyplývající spontánnost jejich provádění. Jakýkoliv druh činností se může stát pro dítě hrou.

Hovoříme-li o kreativní hře, musí se jednat o hry, které nás nutí používat již zmíněnou představivost. Kreativní činnost probíhá, pokud něco vytváříme, modelujeme, stavíme, vyrábíme. Kreativita se rozvíjí prakticky u těch aktivit, které zahrnují prvek objevování a vytváření něčeho nového (Filasová, 2008, s. 2).

3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova zahrnuje množství činností. Jejich společným znakem je viditelné dílo. Provází každého jedince od raného dětství po celý život. Dítě nejen že zvládá nejrůznější techniky, ale výtvarná výchova přispívá k jeho všestrannému rozvoji. Jejím posláním je umožnit dětem přirozeným způsobem rozvíjet tvořivé schopnosti a formulovat jeho osobnost a vztah ke světu. Dítě tak poznává svět kolem sebe, ujasňuje si vztahy mezi věcmi a lidmi navzájem.

Již v útlém věku má každé dítě potřebu zanechávat po sobě patrnou stopu. K tomu mu dává výtvarná výchova příležitost. Dítě se učí rozumovému uvažování a nechává prostor své fantazii. Výtvarná činnost dítěte je zcela přirozená a jejím cílem je výchova k tvořivosti. Výchova k tvořivosti počítá s tím, že potřeba sebevyjádření je vlastní všem dětem.

Výtvarná výchova v mateřské škole zahrnuje řadu složek, jejichž účelem je nejen prohloubit dětské poznávání skutečnosti, ale i rozvíjet dětské schopnosti vyjadřovací a tvořivé. Vede k samostatnosti, odpovědnosti a soustředěnosti, poněvadž dobrých výsledků lze dosáhnout pouze soustředěnou prací. Očekávat u dětí stejný výsledek je doslova nereálné a to i tehdy, dá-li učitel pro všechny jednotné zadání.

Výtvarná výchova může ovlivnit vkus dítěte. Estetická výchova nemusí nutně směřovat k tvorbě. Jejím cílem je rovněž vytvářet podmínky k získávání zkušeností a jejím základem je prožitek (Babyrádová, 2005, s. 20).

V předškolním období má přispívat zejména k bohatšímu vnímání a citovému prožívání skutečnosti. Napomáhá jedinci poznávat okolní svět plně a hlouběji (Svobodová, 1998, s. 4).

3.1 Dětský výtvarný projev

Ve výtvarné výchově bychom dětem předškolního věku měli nabídnout velmi rozmanité vyjadřovací prostředky a materiály. Umožnit jim jejich poznání a dovolit, aby se bez obav a svobodně vyjádřili (Svobodová, 1998, s. 8).

Díky odlišným morálním postojům pracovníků školy již malé dítě vnímá rozdíly a možnosti v osobních situacích a dokáže zaujímat svůj individuální postoj a projev. Právě tento projev je rozhodující i ve výtvarné výchově (Leciánová, 2005, s. 8).

3.1.1 Vývoj dětského výtvarného projevu a jeho význam

Tak jako se vyvíjí psychická a fyzická stránka dětské osobnosti, tak se vyvíjí a mění i jeho výtvarný projev. První dětské kresby vznikají z radosti a neodráží viděnou skutečnost. Dětské kresby spojují společné znaky. To vedlo ke zjištění, že v daném věkovém období kreslí každé dítě podobně. Vývoj dětského výtvarného projevu prochází přesně ohraničenými obdobími.

Ontogeneze dětského výtvarného projevu:

1. Období skvrn - kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Toto období je charakteristické pro dítě do jednoho roku.
2. Období čmáranic - jedinec s oblibou čmárá všemi směry, aniž by pozdvihlo tužku. Dítě pocítuje pocit uspokojení z činnosti. Jde o hru, která je bez plánu, kontroly a nemá žádný věcný obsah.
3. Období čárání - přímo souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Můžeme zde pozorovat i určitý záměr. U činnosti však dlouho nevydrží, v průběhu může měnit svůj původní námět. Mezi druhým a třetím rokem kreslí uzavřené smyčky. Snaží se tím napodobit písmo dospělých.
4. Období hlavonožců - kolem třetího roku dává dítě svým obrázkům obsah. Postava je znázorněna kruhem, který současně znázorňuje hlavy i trup. Přiléhající čtyři čáry představují ruce a nohy. S přibývajícím věkem dítěte přibývají v kresbě i detaily (Davidov, 2001, s. 21).

Vrcholným obdobím výtvarného vývoje v předškolním věku je doba mezi pátým a šestým rokem dítěte. V tomto období již ovládá základní výtvarné techniky a může tak bezprostředně podávat svou výpověď o světě (Svobodová, 1998, s. 4).

V psychice dítěte po dobu výtvarného projevu probíhá složitý proces vnímání, tvorby představ, jejich vnitřní zpracování a proměny na konkrétní výtvarnou formu. Tvorbu nové

výtvarné skutečnosti, vyjádřené v podobě malby, kresby, trojrozměrné tvorby ovlivňují nejen psychiku dítěte, ale rovněž fyziognomické (výraz tváře) a neuromotorické činitele (Banáš, 1989, s. 77-78).

3.2 Znaky dětského výtvarného projevu

V dětském výtvarném projevu jsou určité typické charakteristické znaky, jimiž se kresby odlišují. Jejich frekvence, trvání výskytu, vzájemné propojení nám umožňují rozlišit typologii jedince, zjistit jeho zájmy a schopnosti.

Tyto znaky byly v minulosti pokládány za chyby a nedokonalosti dětského zobrazování. Vyplývají přirozeně z individuální struktury dítěte určitého období (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 35).

Nejčastěji se vyskytující znaky charakteristické pro spontánní kresbu:

- 1. Difúzní kresba** - na ploše se nacházejí volně umístěné předměty, postavy, které nejsou nijak propojeny. Zpravidla se objevují na samém začátku období dětského naivního realismu.
- 2. Deformace** - zobrazené předměty, postavy neodpovídají viděné skutečnosti.
 - Tvarová deformace - objevuje se nejčastěji v podobě tzv. dětských schémat. Jedná se například o první kresby lidské postavy.
 - Proporční deformace (disproporčnost) – projevuje se nedodržením proporčních vztahů předmětů (například pes je větší než dům apod.).
- 3. Transparentnost** - je zobrazení více předmětů v jednom obraze na sobě. Viditelné jsou i ty předměty, které jsou zčásti překryty jiným předmětem (například pod šaty jde vidět lidská postava, v budově je vidět nábytek, světlo apod.). Vzniká proto, že dítě nezobrazuje skutečnost tak, jak ji vnímá zrakem, ale jak se zachytila v jeho paměti. Výtvarný projev se opírá o vědomosti, ne o viděnou skutečnost. Vybírá ty předměty a objekty, které jsou pro něj důležité.
- 4. Personifikace** (polidšťování) - projevuje se v připisování lidské vlastnosti věcem nebo zvířatům. Zvířata mají ruce, květiny tváře apod. Je dané tím, že v počátečních představách dítě nedokáže diferencovat rozdíly mezi životem člověka a zvířete (Banáš, 1989, s. 83-89).

3.3 Estetická výchova

Rozumíme jí záměrné utváření estetického vztahu dítěte ke skutečnosti. Estetično patří k základním kategoriím vědecké estetiky a je nadřazený pojem krásy. Jedná se o jevy, které působí nejen esteticky kladně, ale i záporně či neutrálně (Mišurcová, 1971, s. 34).

Má vliv na citovou, rozumovou a mravní stránku dětské osobnosti. Jejím cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě i k estetickým podnětům, které přináší společenský a individuální život nebo styk s přírodou (Uždil, 1966, s. 7).

V předškolním období si dítě osvojuje základní způsoby lidského chování a lidské vlastnosti. Vytváří se u něj dynamická struktura, jež v sobě nese podobné znaky jako u dospělého jedince. Tvoří se zde kvality osobnosti, které tvoří nutnou podmínku dalšího rozvoje. Ovlivnit tento vytvářející se základ může výchova. Proto má obrovský význam v útlém a předškolním věku (Mišurcová, 1971, s. 35).

Působení výtvarné výchovy na rozvoj estetické složky vyvolává:

- Rozvíjení elementárního a estetického vnímání - estetické vnímání a reakce na barvu, tvar, materiál apod.
- Rozvíjení estetických citů, schopnosti estetického prožívání
- Rozvíjení tvořivých schopností

Rozvoj estetického vědomí a estetické kultury jsou výchovné hodnoty, které zvyšují kulturní úroveň národa. Jejím cílem je trvale ovlivnit vztahy k umělecké tvorbě a estetickým podnětům, které přináší společenský život (Banáš, 1989, s. 27-28).

4 HRA A HRAČKA

Dětská hra je často neoddelitelně spojená s dětskou hračkou. Pro většinu her v předškolním období jsou zapotřebí hračky, které tvoří přirozenou součást dětského světa. Jedná se o předměty, které jsou dítěti nejbližší a ovlivňují jeho výchovu i vývoj. Hračkou může být vše, s čím si dítě hraje. Lhostejný by nám neměl být ani výběr hračky, jelikož jím můžeme výrazně ovlivňovat dětskou hru. Může se zdát, že moderní hračky s těmi tradičními nemají zcela nic společného. Jedno je ale spojuje. Mají blahodárný vliv na rozvoj jedince, přináší jim radost a uspokojení.

4.1 Funkce a význam hračky

Vhodně zvolená hračka je výhra v loterii. Na první pohled se může zdát, že zvolit pro dítě tu správnou hračku nemůže být nic těžkého. Opak je ale pravdou. Musíme zohledňovat věk, charakter dítěte, psychickou vyspělost či konkrétní a jedinečnou situaci. Jedině při splnění těchto kritérií se dítě pomocí hračky může vyvíjet hodnotně.

Dnešní nadstandardní nabídka hraček může rodičům či pedagogům při jejich výběru skýtat určitá rizika. Zejména rodiče často podléhají tlaku dítěte a koupí mu hračku, která se mu momentálně zamlouvá. To vede k tomu, že dítě má doma nadbytek hraček. Další riziko spatřuji v tom, že dítě si hraje s hračkou, která není přiměřená jeho věku. Může být pro něj příliš složitá, nebo naopak příliš jednoduchá. Ani jedna z variant není uspokojující, dítě se nerozvíjí dle svých schopností a možností.

Dnešní doba přisuzuje hračkám značný význam a musí plnit mnoho funkcí. Mají přinášet nejen radost a citové uspokojení, ale také je nutné přihlížet k tomu, zda nechávají prostor dětské fantazii či umožňují různorodou činnost. V neposlední řadě se bere v úvahu vzhled hračky, materiál, ze kterého je vyrobena, zda odpovídá hygienickým a bezpečnostním požadavkům, apod. (Opravidlová, 2004, s. 5).

4.2 Kategorizace hraček

Hračky lze rozčlenit podle několika aspektů. Nejběžnější je diferencovat hračky podle věku dítěte nebo funkce hračky.

1. Klasifikace podle funkce

- Estetická funkce - pro děti předškolního věku je jedním z hlavních kritérií hračky barva a tvar
- Sociální funkce - hra je prostředkem pro utváření a rozvoj mezilidských vztahů a hračka k tomu bezpochyby napomáhá
- Výchovná funkce - má podněcovat k činnosti, rozvíjet tvořivost a učit něčemu novému (Duplinský, 1993, s. 3-4).

2. Klasifikace podle výrobního materiálu

- Ze dřeva - jsou pro děti atraktivnější, na rozdíl od plastových hraček jsou na dotek příjemnější
- Z kovu - charakteristickou vlastností těchto výrobků je vysoká pevnost
- Z plastů - téměř nahradily produkty vyrobené ze dřeva, jejich velkou výhodou je jejich snadná údržba a omyvatelný povrch
- Z textilu a kůže - pro tyto hračky je typická měkkost a hebkost, řadíme sem plyšáky, hadrové panny apod.
- Z papíru - řadíme sem leporela, knihy, puzzle a nejrůznější vystřihovánky
- Z keramiky a skla - v dnešní době jsou tyto materiály nahrazeny převážně plastem a při výrobě moderních hraček už nejsou tolik preferovány
- Ostatní materiály - modelovací hmoty, gumová razítka apod. (Titěra, 1963, s. 266).

4.3 Hračky podporující kreativitu

Hračky a všeobecně předměty, které mohou sloužit ke hraní, se vyskytují všude kolem nás. Neoddělitelně patří ke každému kulturnímu prostředí. Děti jsou schopny najít si materiál na hraní, popřípadě na hračky téměř kdekoli. Uspokojují je především takové hračky, které mají více využití. Ne zcela dokonalá hračka poskytuje daleko více možností a prostoru pro fantazii a tvořivost.

Jiří Šťastný (2010) v odborném časopise Děti a my preferuje tvořivé hračky, u kterých dítě vidí výsledek své činnosti. Jedná se například o omalovánky, formely či nejrůznější stavebnice. Dává přednost těm s možností vlastní kreativity. Nejen že se rozvíjí kreativita, ale rovněž i mechanická zručnost.

„Rodiče podporují rozvoj tvořivých schopností svých dětí tím, že jim poskytují předměty a materiály určené výhradně na hraní – věci, které nemají žádný jiný účel – a dávají jim vhodné podněty k produktově orientovaným činnostem“ (Bean, 1995, s. 43).

Předměty na hraní podporující rozvoj kreativity nemusí být nutně drahé. Bez omezení lze hojně využívat krabic různých velikostí a druhů. Jednou ta samá krabice poslouží jako automobil, podruhé jako dům pro panenky. Staré náčiní, umělohmotné obaly, mísy jsou jako zrozené pro tvorbu báboviček. Obalové materiály, zvláště ty větších rozměrů a nezvyklých tvarů, bezpochyby děti zaujmou. Pro širokou populaci by se mohlo jednat o materiály určené k likvidaci. Děti tyto „hračky“ dokáží ocenit, jsou pro ně zajímavé a nikdo je nepotrestá za jejich zničení.

4.3.1 Hračka a její vliv na rozvoj dítěte

Hračka by měla rozvíjet v dítěti jeho společenské postoje a napomáhat k vytváření správných návyků. Totožná hračka může na každé dítě působit zcela odlišně. Proto musíme brát v úvahu, že působení hračky na děti je individuální.

Ke správnému rozvoji psychických i fyzických schopností jedince je třeba dostatek vnějších podnětů. Není tím myšleno kvantum hraček, jak si mnozí myslí. Příliš mnoho nejrůznějších hraček ve finále může brzdit zdravý vývoj jedince. Dítě si nedokáže vybrat jednu hračku, se kterou by si hrálo. Ocítá se tak v chaosu, nedokáže udržet pozornost a jeví se značně nervózně.

Významné oblasti rozvoje:

- motorika - hračka má dítě vábit k pohybu, procvičení jemné motoriky
- smyslové vnímání – hračka stimuluje rozvoj sluchu, zraku, hmatu, podporuje soustředění, cit pro barvu a tvar
- poznání – hračka simuluje nedostupnou realitu
- myšlení a řeč – hračka vybízí ke komunikaci, rozvíjí představivost i myšlení
- city – hračka má vyvolávat libost barvou, zvukem, tvarem, materiálem, variabilitou
- vůle – dítě si svou hračku žádá a brání
- sociální vztahy – hračka motivuje a vybízí ke kooperaci, začleňuje dítě do společnosti
- povahové rysy – hračka podporuje soustředění, stanovuje určitý řád či pravidla (Lipovská, 2010, s. 17).

4.4 Správná hračka

Pokud si nevíte rady při výběru hračky, zkuste se orientovat pomocí označení Správná hračka. „*Hledáme a doporučujeme hračky a herní předměty, které jsou vhodné nejen v mateřských školách, ale také v domácím prostředí.*“ Popisuje Jiří Šťastný, místopředseda Sdružení pro hračku a hru (Šťastný in Bachárová, 2010, s. 12).

Najdeme řadu různých pravidel, jak by měla dobrá hračka vypadat. Měla by působit na rozvoj celé dětské osobnosti. Podněcovat rozumový, pohybový, smyslový, ale také citový vývoj dítěte. Rovněž by měla probouzet a především rozvíjet dětskou fantazii. Aby hračka mohla tyto požadavky splňovat, musí být vybrána vždy s ohledem na jednotlivé dítě (věk, charakter dítěte apod.).

V článku „*Není hračka jako hračka*“ se uvádí, že hračka má být:

1. výchovně hodnotná – měla by podněcovat k pozitivní činnosti
2. přiměřená vývojové úrovni – nemusí být plně v souladu s věkem dítěte
3. jednoduchá – podpora fantazie dítěte

4. technicky bezvadná – kvalitní a neporuchová
5. hygienicky nezávadná – omyvatelná, pratelná
6. variabilní – možnost několika herních činností
7. bezpečná – zaoblené hrany, vyrobena z vhodného materiálu
8. vkusná – ovlivňuje estetické cítění jedince (Lipovská, 2010, s. 17).

Z estetického hlediska nelze klást u hraček požadavek důsledné podoby se skutečností. Příklad s lokomotivou: „*lokomotiva může být červená a žlutá, železniční vozíky různobarevné, ač to odporuje dětským vědomostem o barevnosti skutečného vlaku*“ (Uždil, 1966, s. 23). Z toho plyne, že pokud je hračka zajímavá a výrazná jak tvarově, tak i barevně, uspokojuje dítě svou vlastní krásou. Jako prostředek estetické výchovy slouží hračka především svými tvarovými a barevnými znaky. Ty se trvale vtiskují do dětské představivosti. Vytvářejí tak v dítěti bezpečnou žádost tvarové plnosti a barevnosti (Uždil, 1966, s. 22-24).

Na vzhled hraček poukazuje i Mišurcová (1980), která klade důraz zejména na hodnotu lidových hraček, které dokazují výtvarné a estetické cítění našeho lidu. Hračka by měla být po obsahové i námětové stránce srozumitelná a měla by mít určitou podnětovou hodnotu.

Estetická stránka je silně subjektivní záležitostí, hračka podléhá módě, komerčním zájmům a je na každém jak si s tím poradí.

Správná hračka by podle Opravilové (2004) měla:

- vhodně působit na pohybový, smyslový, rozumový, citový a estetický vývoj dítěte
- zdokonalovat jeho společenské postoje, podporovat dobré zvyky
- rozvíjet tvořivost, podporovat fantazii
- být hygienicky a zdravotně nezávadná
- být vkusná a přitažlivá
- být trvanlivá a odolná

4.5 Hračky v mateřské škole

Jednou z věcných, materiálních podmínek každé mateřské školy podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) je i vybavení hračkami, pomůckami, náčiním, materiály a doplňky, které odpovídají počtu dětí i jejich věku. Ty by měly být průběžně obnovovány, doplňovány a pedagogy plně využívány. Všechny tyto předměty nebo alespoň jejich většinou část je vhodné umístit tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a následně ukládat.

4.6 Hra

Ačkoli se může zdát, že nás provází pouze v dětství, setkáváme se s ní po celý život. Hra a hračka patří neodlučitelně k sobě. Každé dítě má potřebu si hrát. Bohužel mnozí rodiče jí nepřikládají takovou váhu, jakou by si zasloužila. Prostřednictvím hry se děti učí odpovědnosti, pomáhá dětem rozvíjet všechny dovednosti, které budou v dospělosti potřebovat.

Je podstatnou aktivitou dětské seberealizace a umožní dítěti odžít si v bezpečném prostředí úzkosti, nejistoty, pramenící ze světa dospělých, kterému zatím příliš nerozumí (Kořátková, 2005, s. 12).

Hrou s dětmi uplatňujeme i vlastní tvořivé schopnosti, a tím podněcujeme i jejich tvořivé myšlení. Pokud dítě na jiné osobě uvidí, jak je tvořivá, jakou má představivost, dostane chuť jednat stejně (Bean, 1995, s. 62).

4.6.1 Znaky hry

Každá spontánní činnost nemusí být nutně hrou. Následující znaky mohou posloužit jako určitý návod, kdy se jedná o volnou hru. Upozorňuji, že se jedná pouze o takové znaky, které mají co do činění s kreativitou. Ve skutečnosti existuje širší paleta znaků.

Významné znaky, které se ve hře vyskytují, a rozvíjí tvořivost dítěte, jsou:

1. **Spontánnost** - je viditelná v přirozeném, aktivním chování. Dítě samo dává ke hře podněty, stanovuje si své cíle a záměry.
2. **Zaujetí** - dítě se hloubkově soustředí na svou činnost. Nereaguje na okolí, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušáním.

3. **Tvořivost** - značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa. Má velmi různorodou povahu. Od vytváření příběhů, výrazových prostředků orientujících se na tělesnou, pohybovou tvořivost, až po prostorovou tvořivost.
4. **Fantazie** - pomáhá dětem překonat omezení, dovoluje obohacení jejich představ a zkušeností. Tvoří „mosty“ mezi jednotlivými a dosud nejasnými poznatky (Košátková, 2005, s. 18).

4.6.2 Tvořivá činnost

I když mezi hrou a projevy tvořivosti existují nepatrné rozdíly, jsou spolu úzce spjaty a často se vzájemně prolínají. Tvořivá činnost vděčí za svůj původ hře a naopak. Hra bývá nedílnou součástí tvořivých činností. Tvořivá činnost se liší od hry v tom, že jejím výsledkem je produkt, který dítě vytvoří záměrně. Při klasické hře je činnost sama sobě i cílem.

Tvořivá činnost se nejvíce přibližuje hře, jsou-li děti:

- uspokojeny
- motivovány vnější odměnou
- spontánní, i když jednají s určitým záměrem
- nevázané určitými pravidly, a mohou-li během ní vyzkoušet nové postupy (Bean, 1995, s. 64).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Výše uvedené teoretické koncepty se staly východiskem mého praktického zkoumání. Zaměřila jsem se především na kreativitu ve výtvarné výchově a hračky. V praktické části tomu nebude jinak. Zaměřuji se na pedagogy, jejich vliv na rozvoj kreativity ve výtvarném projevu a na samotný výtvarný projev dětí. Dále na přítomnost kreativních hraček a jejich využívání.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila mateřskou školu ve Zlínském kraji, konkrétně v menší obci v blízkosti Zlína. Prostředí mateřské školy je velmi cenné pro rozvoj tvořivosti.

V úvodu této části bych přiblížila cíl výzkumu, výzkumný problém a celkovou metodologii výzkumu, kterou jsem zvolila, abych naplnila cíl své práce.

5.1 Cíl výzkumu

Teoretická část mé práce se zabývala kreativitou v prostředí mateřské školy. Sledovala jsem jednotlivé pedagogy při práci s dětmi i děti samotné. Především jsem se soustředila na to, jestli učitelé rozvíjí kreativitu u dětí a jak. Zaměřila jsem se na výtvarnou činnost a hračky.

5.1.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumné práce bylo zjistit vliv výběru hraček, potažmo her a výtvarných činností na kreativitu.

5.1.2 Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit, jaké kreativní činnosti u dětí z MŠ převládají
- Zjistit, jaké hračky se v dané mateřské škole převážně nacházejí
- Zjistit, jaké hračky, které se v dané mateřské škole nacházejí, rozvíjí kreativitu dítěte

5.2 Vymezení výzkumného problému

Každý výzkum je třeba začít vymezením výzkumného problému. Pro stanovení výzkumného problému je zapotřebí dobrá orientace v dané problematice. V rámci zpracování teoretické části jsem se seznámila s dostupnou literaturou, která se k danému tématu vztahuje.

Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat to, čemu se výzkum bude věnovat. Je často zaostřen na určitou konkrétní skupinu lidí, jako tomu bude i v mém případě.

Jádro každého výzkumného projektu tvoří výzkumné otázky. Pomáhají zaměřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a pomáhají ukázat cestu, jak výzkum vést. Musí být tedy v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem a konkretizují výzkumný problém.

5.2.1 Výzkumné otázky

Ve výzkumu jsem se zaměřovala zejména na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Jaké kreativní výtvarné činnosti realizují v dané mateřské škole?
- Jak často mají děti možnost volnosti ve výtvarném projevu?
- Jaké hračky, které se v dané mateřské škole nachází, rozvíjí kreativitu dítěte?
- Jaké hračky, které se v dané mateřské škole nachází, volí děti nejčastěji?

5.3 Metody výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu pozorování a interview.

5.3.1 Kvalitativní výzkum

Jde o popis, který je podrobný a výstižný. Výzkumník se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují.

Tento druh výzkumu jsem zvolila také proto, že zkoumání problémů a jevů probíhalo v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz kreativních hraček a výtvarných činností dětí předškolního věku. Výsledky mého výzkumu není možné zobecňovat a jsou

platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána. Cenná jsou data o konkrétních lidech a konkrétních situacích. Proto se i já ve svém výzkumu zaměřuji na konkrétní děti.

5.3.1.1 Pozorování

Jako první metodu jsem si zvolila zúčastněné pozorování. Pozorovala jsem pedagogy a děti v mateřské škole. Tento typ pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování aktivit, které probíhají přímo ve zkoumaném terénu. Jde tedy o takový druh pozorování, kdy jsou pozorované jevy sledovány přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými aktéry.

5.3.1.2 Interview

Metodu pozorování jsem obohatila o metodu rozhovoru. Tato vhodná kombinace výzkumníkovi umožňuje udělat si komplexní obrázek o dané situaci.

Zvolila jsem polostrukturované interview s učitelkami. Tento druh volím proto, že v průběhu rozhovoru mohu doplnit interview o další cenné otázky. Díky pozorování jsem se ujistila, že odpovědi na mé otázky nejsou zkresleny.

5.4 Výzkumný soubor a místo výzkumu

5.4.1 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořily děti předškolního věku ve vybrané mateřské škole. Kvůli vymezeným pozorovaným jevům jsem nepozorovala všechny děti, ale pouze užší výběr pěti dětí. Hlavním kritériem výběru byla přítomnost dítěte v době první realizace výzkumu. Do pozorování jsem zahrнула 3 dívky a 2 chlapce ve věku 5-6 let. Pozorování bylo doplněno o interview s dvěma učitelkami mateřské školy.

5.4.2 Místo výzkumu

Vybranou mateřskou školu jsem zvolila z důvodů dřívějšího absolvování praxe v rámci vysokoškolského studia. Děti i personál jsem částečně znala a vždy mě ochotně a vstřícně přijali mezi sebe. Hlavním kritériem byl i souhlas ředitelky a učitelek mateřské školy.

Jedná se o trojtřídní mateřskou školu. Dvě oddělení se nacházejí v samostatné budově, kde jsem výzkum realizovala. Třetí oddělení se nachází v prostorech základní školy. Jedná se tedy o detašované pracoviště. Celkem ji navštěvuje 84 dětí ve věku 3-7 let. Zřizovatelem školy je obec. Od roku 2003 je právním subjektem, příspěvkovou organizací. Nachází se v klidné části obce. Její součástí je jídelna i zahrada.

5.5 Realizace výzkumu

Personál byl s mým výzkumem patřičně seznámen. Byl ujištěn, že výzkum bude součástí mé bakalářské práce a veškeré zjištěné údaje budou použity pouze pro její účely.

Mateřskou školu jsem navštívila celkem 10x v rozmezí listopadu-března. Samotné pozorování probíhalo vždy od 7:45 přibližně do 10:00. Celkem jsem tedy pozorovala cca 21,5 hodin. V jeden den byly pozorovány všechny děti. Tedy pět dětí, které jsem si zvolila.

V první fázi jsem pozorovala dítě při výběru hračky a samotné spontánní hře. Vše jsem si pečlivě zaznamenávala do pozorovacího archu (viz P I). U každého dítěte jsem se zaměřila především na to, jaký hrový předmět si zvolilo. Zda tato hračka rozvíjí kreativitu či nikoli. Do činnosti dětí jsem nezasahovala, a to ani v případě, kdy mne samy vyzvaly ke hře. Pozorování dětí při výběru hračky a následné hry se odehrávalo v čase 7:45-8:45.

V další fázi jsem pozorovala učitelky při řízených činnostech. Konkrétně jsem se zaměřila na vhodnost výběru výtvarné činnosti s ohledem na rozvoj kreativity dítěte. Dále pak na individuální výtvarné práce zkoumaných dětí (viz P II). Jelikož jsem svou pozornost soustředila na všech pět dětí, zaujaly místo u jednoho stolu. Zaručilo mi to přehled kdo, co a jak právě dělá.

Interview s jednotlivými učitelkami jsem realizovala v době svačiny, případně volné chvíle během dopoledne. Předem jsem měla připravené základní otázky, které jsem v průběhu rozhovoru obohatila (viz P III). Také jsem si ověřila pravdivost rozhovoru přímo v praxi. Díky pozorování jsem měla jistotu, že odpovědi na mé otázky nejsou zkreslené. Rozhovor sloužil pouze pro doplnění informací, a proto trval přibližně 5 minut.

5.5.1 Kategorizace

Ověřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pozorného studia údajů. Během tohoto kódování jsou údaje rozebrány na

samostatné části. Ty jsou pečlivě prostudovány. Porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. V rámci kódování tak byly vybrány základní pojmy a ty pak zařazeny do kategorií.

Zkoumané kategorie

Kategorie	Subkategorie
Hračka	- Druh
	- Vizuální stránka
	- Oblíbenost
Výtvarná činnost	- Volnost projevu
	- Pomůcky
	- Téma
	- Barevnost
Dítě	- Tvořivost a fantazie
	- Originalita
Pedagog	- Volnost zadání
	- Zásah do činností
Prostředí	- Výzdoba
	- Práce dětí

Tab. 1 Jednotlivé zkoumané kategorie

6 VYSLEDKY VÝZKUMU

Ráda bych dodala, že jména dětí vybrané do výzkumného souboru jsou nepravdivé, tak, aby došlo k zachování jejich anonymity.

6.1 Analytické příběhy pozorovaných jedinců

Monika 5,4

Je komunikativní a přátelská jak k dětem, tak k učitelům. Ve všech případech pracovala zcela samostatně dle své fantazie. U některých činností si volila svůj vlastní postup práce. Dobře dokáže kombinovat několik výtvarných technik. Nebojí se kombinovat větší množství barev. I přes jejich pestrost jsou její díla vkusná a pečlivě provedená. Většinou ale striktně dodržuje zadání dané učitelkou školy. Od počátku ví, co tvoří, a dokáže svůj výtvarný pojem pojmenovat. Nebojí se zaplnit větší plochu výkresu, doplňuje jej s citem a rozmyslem. U většiny činností nepotřebovala odbornou pomoc učitelky. Pouze u dvou činností se zeptala, jak to má postupovat. Učitelka dříve poskytla slovní doporučení a nechala ji samostatně tvořit. Tudíž do její tvořivé činnosti aktivně nezasahovala. Pracovala originálně, neměla tendenci se inspirovat svými spolužáky. Veškeré činnosti, které neměly stanovené přesné zadání, měla odlišné a nápadité (viz P IV).

Nejfrekventovanější hračkou u této dívky byly molitanové kostky. Stavěla dům, auto, kino, ale i boudu pro psa či nábytek. Ve třech případech volila ke hře plastové panenky. Bylo patrné, že je má v oblibě a dokáže s nimi sehrát nespočetné množství scénářů. Vyskytovala se zde hra „na rodinu“, kdy dívka rozdělovala role svým panenkám. Ve dvou případech si vybrala dřevěné oblékací panenky s magnety, na které přikládala různé části oděvů a doplňků. Hračky využívá k tomu, k čemu jsou určeny, a většinou volí ty, které dobře zná a má s nimi zkušenosti. I náměty na hry většinou opakuje (hra s panenkami na rodinu).

Jan 6,5

Do školky většinou přichází pozitivně naladěný a usměvavý. Je poměrně aktivní a větší radost má ze spontánní hry, než z řízených činností. Při plnění výtvarných činností si rád nechá poradit, ale úkol již plní zcela sám. Často se díval na ostatní, co a jak dělají, aby náhodou neudělal chybu. Zde se projevuje jedna z bariér kreativity a tím je strach z chyby. Přesto se snaží splnit zadaný úkol, jak nejlépe dovede. Když ví, jak má postupovat, dokáže

se tvořivě projevit. Volí vhodnou kombinaci barev, nebojí se výraznějších a pestřejších barev. Tvoří dle svých představ. Sám od sebe výtvarné techniky nekombinuje, ale pokud mu jsou techniky uděleny, nebrání se a zvládá je. Výkresy z větší části zaplňuje jak samotnou barvou, tak i různými symboly (viz P V).

Z hraček ho nejvíce zaujaly různorodé stavebnice. Jak klasické lego, stavebnice Zoo, tak i magnetická stavebnice. Postavený objekt byl vytvořen dle jeho fantazie. V průběhu hry realizoval úpravy či stavbu rozšiřoval do délky i výšky. Většinou postavený objekt nedokázal pojmenovat ani charakterizovat. Ve třech případech si hračku donesl z domu. Jednalo se o plastové auto, draka a robota. S těmito předměty si hrál individuálně a byl zcela ponořený do své hry.

Lucie 6,6

Jedná se o tišší dívku, která má výborné vyjadřovací schopnosti. Dokáže se projevit jak ve výtvarné výchově, tak i v činnostech s hračkou. Pracuje samostatně, originálně a jedinečně. Nebojí se zkoušet něco nového či netradičního. Na svou činnost se vždy soustředí, pracuje pečlivě a promyšleně. Barvy kombinuje s citem, jsou vyvážené a vhodně zvolené. Nemá potřebu se inspirovat u svých spolužáků nebo si nechat poradit. Plochu výkresu zaplňuje s ohledem na dané téma. Větší část plochy je vždy překryta barvou či papírem (viz P VI). Učitelka do jejích činností nezasahovala, nechala ji samostatně pracovat. Závěrem ji vždy slovně pochválila.

Ve čtyřech případech volila polystyrenovou stavebnici – puzzle. Jednalo se o konstruktivní hry. Ze stavebnice vytvořila divadlo, auto i dům. Hrála si klidně, činnosti měla naplánované a promyšlené. Soustředila se, hračky příliš neopakovala, hrála si s různorodými hračkami. Dále volila: papírové převlékací panenky, dřevěný labyrint, plastovou pannu a plyšového psa. Hrála si jak sama, tak i v kolektivu ostatních dětí.

Jakub 5,3

Tichý, nenápadný chlapec, který se příliš nevyjadřuje. Je klidný, vše pečlivě sleduje a málo se projevuje. Při tvorbě výtvarných děl si rád nechal poradit. Až poté, co mu učitelka poskytla slovní i fyzickou pomoc, pracoval samostatně. Ve většině případů nerad kombinoval více barev. Volil pouze dvě až tři barvy. Mnohdy se jednalo o tmavé odstíny. Pokud by ho učitelka neupozornila, jestli si nechce vzít jinou, byl by schopný výkres

vymalovat pouze jednou barvou. Na svou činnost se přesto soustředí, pracuje klidně a rozvážně. Ukázky jeho výtvorů jsou k vidění v příloze (viz P VII).

Zpočátku volil konstruktivní hračky. Jednalo se o dřevěné, molitanové kostky a magnetickou stavebnici. U této činnosti dokázal vydržet delší dobu (20 min) a plně se na ni soustředil. Budoval například jeřáb, robota či auto. S postavenými objekty si příliš nehrál. Spíše je opravoval a vylepšoval. Bylo patrné, že s výsledkem své práce není spokojen. Jako další hračku si vybral stolní labyrint. Tento druh předmětu ho natolik zaujal, že si s ním hrál vícekrát (5x). Pokaždé ale zvolil jinou variantu, obměnu. Dalšími předměty, se kterými si hrál, byly plastová stavebnice kola, auto a letadlo.

Petra 6,4

Velmi komunikativní, přátelská dívka. Je ráda v kolektivu ostatních dětí. Pracuje samostatně, nemá potřebu se dívat k ostatním. Výtvarná díla vytváří dle své fantazie. Neohlíží se ke svým spolužákům ani nepotřebuje pomoc učitelky. Pracuje samostatně a originálně. Učitelka ji neposkytla pomoc, pouze ji slovně pochválila. Na svou činnost se soustředí, je pečlivá a důsledná. Nebojí se kombinovat více výtvarných technik či barev. Využívá pestrou paletu barev a nebojí se je míchat. I přesto jsou její díla vyvážená a vkusná. Pro reálné věci volí reálné barvy. Od počátku ví, co tvoří, dodržuje zadání a dokáže svůj výtvarný pojem pojmenovat. Nemá strach zaplnit větší plochu výkresu. Než začne tvořit, přemýšlí, co kam nakreslí. V příloze naleznete výsledky její tvorby (viz P VIII).

Většinu času trávila pozorováním hry ostatních než samotnou hrou s určitým předmětem. Ráda si povídala se mnou i s ostatními učitelkami, případně pozorovala hru ostatních dívek. Raději než hračku si brala pastelky. Malovala domy, krokodýla, psa nebo jiná zvířata. Ke konci pozorování si donesla z domu plyšového medvěda, se kterým si daný den hrála. Nosila ho v náručí a pobíhala s ním po třídě.

Z uvedeného textu vyplývá, kdo se jak projevoval ve výtvarné výchově a jaký předmět volil ke hře. V následující tabulce naleznete stručný přehled.

Monika	- Originalita
	- Vlastní postup řešení
	- Tvůrčí talent
	- Opakující se hračky
Jan	- Nechá si poradit
	- Vhodně kombinuje barvy
	- Konstruktivní hračky různých druhů
Lucie	- Jedinečnost, originalita
	- Na činnost se soustředí, přemýšlí nad ní
	- Různorodost hrových předmětů
Jakub	- Dobrá představivost
	- Slovní i fyzická pomoc
	- Volí menší počet barev
Petra	- Labyrint, stavebnice
	- Výkres zaplňuje
	- Tvoří podle své fantazie
	- Kresba dle svých představ

Tab. 2 Výsledky pozorovaných jedinců

6.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Ve výše uvedených analytických příbězích jsem se pokusila nastínit odpovědi na výzkumné otázky. V této části je shrnu. Na základě nasbíraných a posléze vyhodnocených dat, jsem získala celistvý pohled na zkoumanou oblast.

Cílem výzkumu **bylo zjistit, zda pedagogové, hračky a prostředí mateřské školy mají vliv na kreativitu dítěte**. Především jsem se zaměřila na výtvarný projev zkoumaných dětí a na hračky, které děti volily.

Ze získaných dat je patrné, že učitelé ve výtvarných činnostech preferují přesnost zadání. Děti tak tvoří dle určitých pravidel a příliš volnosti ve výtvarném projevu bohužel nemají. Z pozorování vyplynulo, že děti volí poměrně malou škálu hraček, tudíž je často opakují. I přesto je pokaždé využívají jinak, volí jiné náměty ke hře, což oceňuji.

6.2.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Při výzkumu jsem se zaměřila na zodpovězení několika výzkumných otázek. Ty mi současně umožnily dosáhnout stanoveného cíle.

- **Jaké kreativní výtvarné činnosti realizují v dané mateřské škole?**

Pedagogové převážně volí malbu temperovými barvami nebo kresbu pastelkami, kdy dětem nechávají volné pole působení. Tudíž si mohou tvořit to, co chtějí, dle svých představ. Tak je tomu při neřízených činnostech. Při plánovaných výtvarných činnostech z 80 % dostávají přesně stanovené zadání, tudíž nemůžeme příliš hovořit kreativě. Děti dostávaly přesné zadání, pomůcky a mnohdy i postupy a barvy. Za kreativní výtvarné činnosti, které byly realizovány v době mého výzkumu, považuji tvoření masek a velikonočních vajec (viz P IX). I když si učitelka předem nachystala šablony (viz P X), děti mohly tvořit s danými pomůckami zcela dle své fantazie. Mohly si vybrat, jestli zvolí malbu klovatinou a suchým pastelem nebo malbu temperovými barvami a tuší. Postup práce, barevnost, zvolené symboly a vzory byly zcela na nich. Proto z celého mého pozorování považuji právě tyto dvě činnosti za nejvíce kreativní. Zdůraznila bych, že obě tyto činnosti realizovala jedna učitelka.

- **Jak často mají děti možnost volnosti ve výtvarném projevu?**

Jak jsem již uvedla, ve většině situací děti dostanou přesné zadání. Dostávaly pokyny, co a jak mají tvořit. Měly volnost pouze co se týče výběru barev, někdy pomůcek. Až na jeden případ si barvy mohly vybrat dle svých představ. Úplnou volnost měly v neřízených činnostech, kdy si mohly malovat, tvořit co, chtěly. Většinou tuto činnost volily dívky. V příloze se nacházejí některá díla, která vznikla bez jakéhokoli zásahu pedagoga (viz P XI). Veškeré výtvary vznikly z iniciativy dětí. Mohly se projevit dle svých aktuálních možností a schopností.

- **Jaké hračky, které se v dané mateřské škole nachází, rozvíjí kreativitu dítěte?**

V mateřské škole se převážně nacházejí hračky stavebnicového charakteru různých materiálů a druhů. Především se jedná o produkty vyrobené ze dřeva, které v dané mateřské škole převažují. Děti mají rovněž k dispozici magnetickou stavebnici, ze které lze postavit nespočetné množství útvarů. Dále zde můžeme najít molitanové kostky, modelovací hmoty, plastovou mozaiku, lego apod.

- **Jaké hračky, které se v dané mateřské škole nachází, volí děti nejčastěji?**

Velký zájem byl o molitanové kostky a různorodé stavebnice (viz P XII).

U1: „ Děti molitanové kostky volí téměř denně, většinou si staví to, co chtějí, málokdy dávám zadání já.“

Mohu potvrdit, že po celou dobu pozorování nebyl den, kdy by si s těmito kostkami někdo nehrál. Kostky se nacházely v herně a děti se zde střídaly podle pohlaví. Jeden den zde byly dívky, další chlapci. Dívky si stavily domy, kuchyň, nábytek, chlapci zase auta a hradby. O stolní stavebnice projeví zájem zejména chlapci. Stavili hrady, zoologickou zahradu, roboty dokonce i čerpací stanici. Stavebnice větších rozměrů si oblíbily snad všechny dívky. Jak již zmíněné molitanové kostky tak i plastové puzzle.

Učitelkám bych poradila, aby se nebály vyzkoušet i méně známé výtvarné techniky (koláž, prostorovou tvorbu, malbu barvami na textil apod.). Je známo, že děti mají rády tvorbu na velkoformátové výkresy, proto bych doporučila malbu na větší plochy kartonu, výkresu nebo látky. Snažila bych se děti více zapojovat do procesu výzdoby mateřské školy a nebála bych se jim nechat úplnou volnost. Využily by tak vlastní fantazii i kreativitu. Poté by nejen ony, ale i rodiče a učitelé viděli jejich výsledky.

ZÁVĚR

I když z výsledků výzkumu nelze dělat všeobecné závěry, přinesl řadu užitečných informací, námětů a zjištění. Když vezmeme v potaz tyto informace, můžeme vyvodit určité závěry a současně navrhnout řešení a náměty.

Výsledky výzkumu zcela jistě prokázaly, že je mnoho faktorů ovlivňujících kreativní vývoj dítěte. Podle mého názoru brání širšímu vývoji přímočarost zadání úkolů a malá volnost projevu jednotlivých dětí.

Bakalářská práce se zabývala kreativitou dětí předškolního věku. Studium literatury v teoretické části jsem získala důležité informace potřebné pro praktickou část. Teoretická část pokrývá definici a problematiku kreativity. Dále pak výtvarnou výchovu. Zde jsem se zabývala především dětským výtvarným projevem a jeho znaky. Poslední kapitolu jsem zaměřila na hračku, kreativní hračku a významným oblastem rozvoje. Jeden z bodů, kterým jsem se věnovala, byla také úloha kreativních výtvarných činností v mateřské škole.

Z teoretické části vyplývá, že tvořivým může být opravdu každý. Záleží pouze na tom, ve které oblasti a do jaké míry svou tvořivost využívá a jakých výsledků je schopen dosáhnout. Kreativita je neuchopitelnou lidskou vlastností, která v našem životě hraje důležitou roli. Proto je nutné ji rozvíjet a to nejlépe v té oblasti, kde se nachází jedincův tvůrčí potenciál, aby mohl být zcela využit. Důležitou roli zde hrají společenské instituce. Jednou z nich je mateřská škola a právě v tomto zařízení jsem realizovala kvalitativní výzkum. Využila jsem metodu zúčastněného pozorování a interview. Jejich hlavním cílem bylo zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivňují kreativitu dítěte v prostředí mateřské školy.

I prostředí, ve kterém se dítě nachází, může ovlivňovat kreativitu jedince. Ať už se jedná o mateřskou školu nebo rodinu. Významný je individuální přístup k jedinci. Je důležité vytvářet podnětné prostředí, kterým se dá tvorba stimulovat a poskytovat dítěti dostatečný prostor, širokou nabídku materiálů, aby se mohlo projevit. Pokud je předškolák v určité oblasti mimořádně kreativní, je zapotřebí tuto vlohu vhodným způsobem rozvíjet. Není nic horšího než nepodporovat talent dítěte. Zde hrají důležitou roli rodiče a učitelé v mateřské škole, kteří by měli poskytovat jedinci takové podmínky, aby se jeho potenciál dále rozvíjel. Díky tomu může z předškoláka vyrůst sebevědomý, kreativní jedinec.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní literatura:

- [1] BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254705-4.
- [2] BANAŠ, J., GERO, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.
- [3] BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.
- [4] DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologa*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- [5] DUPLINSKÝ, Josef. *Hra a hračka z pohledu psychologa*. Praha, 1993.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931 79-6.
- [7] HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-7290-431-1.
- [8] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-368-5.
- [9] KARBUSICKÁ, Ludmila. *Výtvarná výchova a dítě*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985.
- [10] KŮNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- [11] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [12] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- [13] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

- [14] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- [15] MATĚJČEK, Zdenek. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-8602-221-8.
- [16] MIŠURCOVÁ, Věra. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-731-80.
- [17] MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- [18] MIŠURCOVÁ, Věra a kol. *O estetické výchově nejmenších*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- [19] OPRAVILOVÁ, Věra a FIXL, Viktor. *Současná hračka*. Praha: Odeon, 1979. ISBN 01-522-79.
- [20] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Al-bert. 1999. ISBN 80-85834-66-X.
- [21] SVOBODOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80 85808-47-1.
- [22] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [23] TELCOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Informace, 2002. ISBN 80-8656-13-X.
- [24] TITĚRA, Daniel. *Hračky: Konstrukce a výroba*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1963. ISBN 04-831-62.
- [25] UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-692-88.
- [26] UŽDIL, Jaromír. *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN 16-073-66.
- [27] ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Elektronické zdroje:

[1] FILASOVÁ, Katarína. *Vliv her na dětskou psychiku* [online]. 2008, [cit. 2013-04-15].

Dostupné z:

http://www.crestcom.cz/tiskove_stredisko/presscenter.php?p=text_detail&idfirmy=63&idslozky=895&idtextu=5211.

[2] LIPOVSKÁ, Vladimíra. *Není hračka jako hračka* [online]. 2010, [cit. 2013-03-10].

Dostupné z: <http://www.vseohrackach.cz/flash-book/1/> .

[3] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2011, [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Časopisecké stati a články:

[1] BACHÁROVÁ, Gabriela. *Nerušit, hraju si!*. Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí. Praha: Portál, 2010, roč. 40, č. 11. ISSN 023-1879.

[2] HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Kreativita se dá naučit*. Rodina a škola. Praha: SPN, 2010, roč. 57, č. 8. ISSN 0035-7766.

[3] LECIÁNOVÁ, Věroslava. *Výtvarná výchova rozvíjí osobnost dítěte*. Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3 – 8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 2005, roč. 12. ISSN 1210-7506.

[4] LIPINSKÁ, Kateřina. *Když se řekne kreativita...* . Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí. Praha: Portál, 2008, roč. 38, č. 4. ISSN 0323-1879.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Diagram souhrnu kreativity.....	13
Obr. 2. Kritéria kreativity.....	14

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Jednotlivé zkoumané kategorie.....	36
Tab. 2. Výsledky pozorovaných jedinců.....	40

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Ukázka pozorovacího archu – hračka
- P II Ukázka pozorovacího archu- výtvarné činnosti
- P III Ukázka přepisu interview
- P IV Ukázky výtvorů Moniky
- P V Ukázky výtvorů Jana
- P VI Ukázky výtvorů Lucie
- P VII Ukázky výtvorů Jakuba
- P VIII Ukázky výtvorů Petry
- P IX Výtvarná díla masky, vejce
- P X Šablony
- P XI Ukázky děl volné tvorby - výtvarná činnost
- P XII Ukázky děl volné tvorby - hračka

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA POZOROVACÍHO ARCHU – HRAČKA

Hračky v mateřské škole

Dítě a hračka

- Hračka, kterou dítě zvolilo:

- Volí hračku vyrobenou z materiálu: plast dřevo látka

- Dokáže u činnosti vydržet

Chvíli	1	2	3	4	5	Dlouho
--------	---	---	---	---	---	--------

- Soustředí se na svou činnost, hru

Částečně	1	2	3	4	5	Úplně
----------	---	---	---	---	---	-------

- Hračku využívá k tomu, k čemu je určena

Ano	Ne	Částečně
-----	----	----------

- Ví, jak s hračkou pracovat (jak si s ní hrát)

Ano	Ne
-----	----

- Ohleduplnost (vztah) k hračkám

Ničivé	1	2	3	4	5	Ohleduplné
--------	---	---	---	---	---	------------

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POZOROVACÍHO ARCHU – VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- Pracuje samostatně dle své fantazie

Pracuje samostatně	1	2	3	4	5	Nechá si poradit
--------------------	---	---	---	---	---	------------------

- Dokáže kombinovat několik výtvarných technik

Vůbec	1	2	3	4	5	Výborně
-------	---	---	---	---	---	---------

- Nebojí se kombinovat více barev

Pracuje s jednou barvou	1	2	3	4	5	Pracuje s více barvami
-------------------------	---	---	---	---	---	------------------------

- Od počátku ví, co tvoří (kreslí, maluje...)

Částečně	1	2	3	4	5	Úplně
----------	---	---	---	---	---	-------

- Dodrží zadání

Vůbec	1	2	3	4	5	Úplně
-------	---	---	---	---	---	-------

- Dokáže svůj výtvar pojmenovat

Částečně	1	2	3	4	5	Úplně
----------	---	---	---	---	---	-------

- Zaplňuje výkres

Částečně	1	2	3	4	5	Úplně
----------	---	---	---	---	---	-------

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA PŘEPISU INTERVIEW

S učitelem

Já: „Podle jakého kritéria vybíráte nové hračky?“

U2: „Nové hračky vybíráme podle toho, co nám chybí. Teď jsme objednávali novou stavebnici a výtvarné pomůcky. Nějaké válečky a prstové razítka. Snažíme se vybírat hlavně hračky z přírodního materiálu.“

Já: „A vybíráte si je každá sama nebo společně?“

U2: „Každá si vybere to, co by se jí hodilo nebo čeho máme nedostatek. Paní ředitelka to potom zreguluje a objedná.“

Já: „Jak jste spokojena s vybaveností hraček v mateřské škole?“

U2: „No v rámci možností to jde. Určitě by bylo co zlepšovat, ale bohužel nejsou až takové finanční možnosti.“

Já: „A co byste zlepšila?“

U2: „Některé hračky bych vyřadila a nakoupila nové. Je jich dost v ne moc dobrém stavu. Některé jsou staré, některé jsou polámané, chybí dílky a tak... Takže bych koupila nové hračky a i pomůcky.“

Já: „Jaké kreativní hračky se ve Vaší mateřské škole nacházejí nejčastěji?“

U2: „Nejvíce zde máme asi lega nebo nějakých stavebnic. Například lego ZOO, dřevěné kostky, magnetickou stavebnici, tu máme teď novou.“

Já: „A mohou si stavět, co chtějí, nebo je usměrňujete dle svých představ?“

U2: „Ne, mohou dělat, co chtějí. Pokud by ale stavěli něco nevhodného nebo by se stavebnicí špatně zacházeli zasáhla bych. Ale nestává se to, nezasahuji jim do toho a nechávám je stavět, co chtějí.“

Já: „Necháváte je vybrat, s čím si chtějí hrát, nebo jim nachystáte hračky na stoly?“

U2: „Většinou si hrají, s čím chtějí. Nechávám to na nich. Pokud na něco nedosáhnou tak mi řeknou a já jim to podám... nebo když chtějí na takový ten labyrint jinou destičku tak jim ji taky podávám i několikrát ji vyměňuji.“

Já: „Jaké výtvarné činnosti volíte nejčastěji?“

U2: „No asi nejvíc malujeme barvami, nebo děláme něco z papírů. Ale nejvíc asi ty barvy.“

Já: „Jaké výtvarné činnosti si myslíte, že nejvíc baví děti?“

U2: „Nejvíc je asi baví kreslit pastelkami. Hlavně holky. Ty většinou kreslí ráno, když přijdou do školky. No a asi taky když malujeme barvami. Ale většina kluků na to moc není. Ti si spíš radši hrají.“

Já: „Takže mají nejraději malbu barvami?“

U2: „No asi ano.“

Já: „A já témata nejraději volíte?“

U2: „Podle toho, co je zrovna za roční období a jaké máme téma. Ale ráda volím to, co se děje teď v přírodě, co roste, nějaké květiny, zvířata...“

Já: „Necháváte jim volnost, nebo jim zadáváte přesné zadání?“

U2: „Ráno, když si chtějí kreslit tak můžou, co chtějí. Ale když potom malujeme všichni tak dávám zadání já.“

Já: „Takže jim zadáte, co a jakými barvami mají dělat?“

U2: „Ano, většinou ano. No, někdy jim barvy nezadávám, dám jim třeba at' namalují já nevím tulipány a vybarví je podle toho jak se jim líbí.“

Já: „Necháváte děti vytvářet výzdobu v mateřské škole dle jejich představ?“

U2: „Spíše je děláme společně. Vyberu si třeba tři děti a ty mi pomáhají.“

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKY VÝTVORŮ MONIKY



Obr. 1. Květina



Obr. 2. Sněženky



Obr. 3. Krasobruslařka



Obr. 4. Květiny

PŘÍLOHA V: UKÁZKY VÝTVORŮ JANA



Obr. 1. Květina



Obr. 2. Květiny



Obr. 3. Lyžař



Obr. 4. Srdce

PŘÍLOHA P VI: UKÁZKY VÝTVORŮ LUCIE



Obr. 1. Sněženky



Obr. 2. Květina



Obr. 3. Krasobruslařka



Obr. 4. Sněženy

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKY VÝTVORŮ JAKUBA



Obr. 1. Lyžař



Obr. 2. Sněženky



Obr. 3. Tulipány

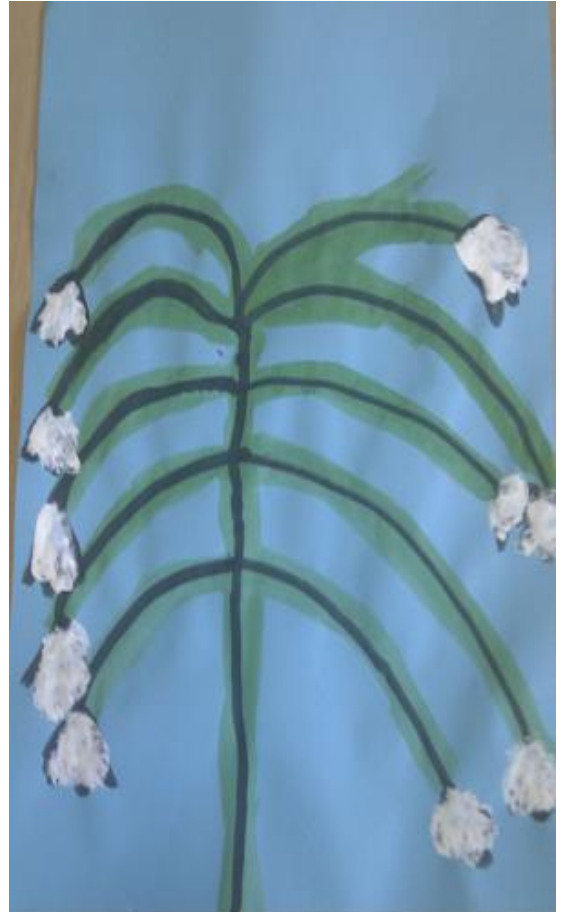


Obr. 4. Květina

PŘÍLOHA PVIII: UKÁZKY VÝTVORŮ PETRY



Obr. 1. Bruslaři



Obr. 2. Sněženky



Obr. 3. Srdce



Obr. 4. Tulipány

P IX: VÝTVARNÁ DÍLA MASKY, VEJCE



Obr. 1. JAKUB



Obr. 2. MONIKA



Obr. 3. PETRA



Obr. 4. JAN



Obr. 5. LUCIE



Obr. 6. MONIKA



Obr. 7. LUCIE



Obr. 8. PETRA

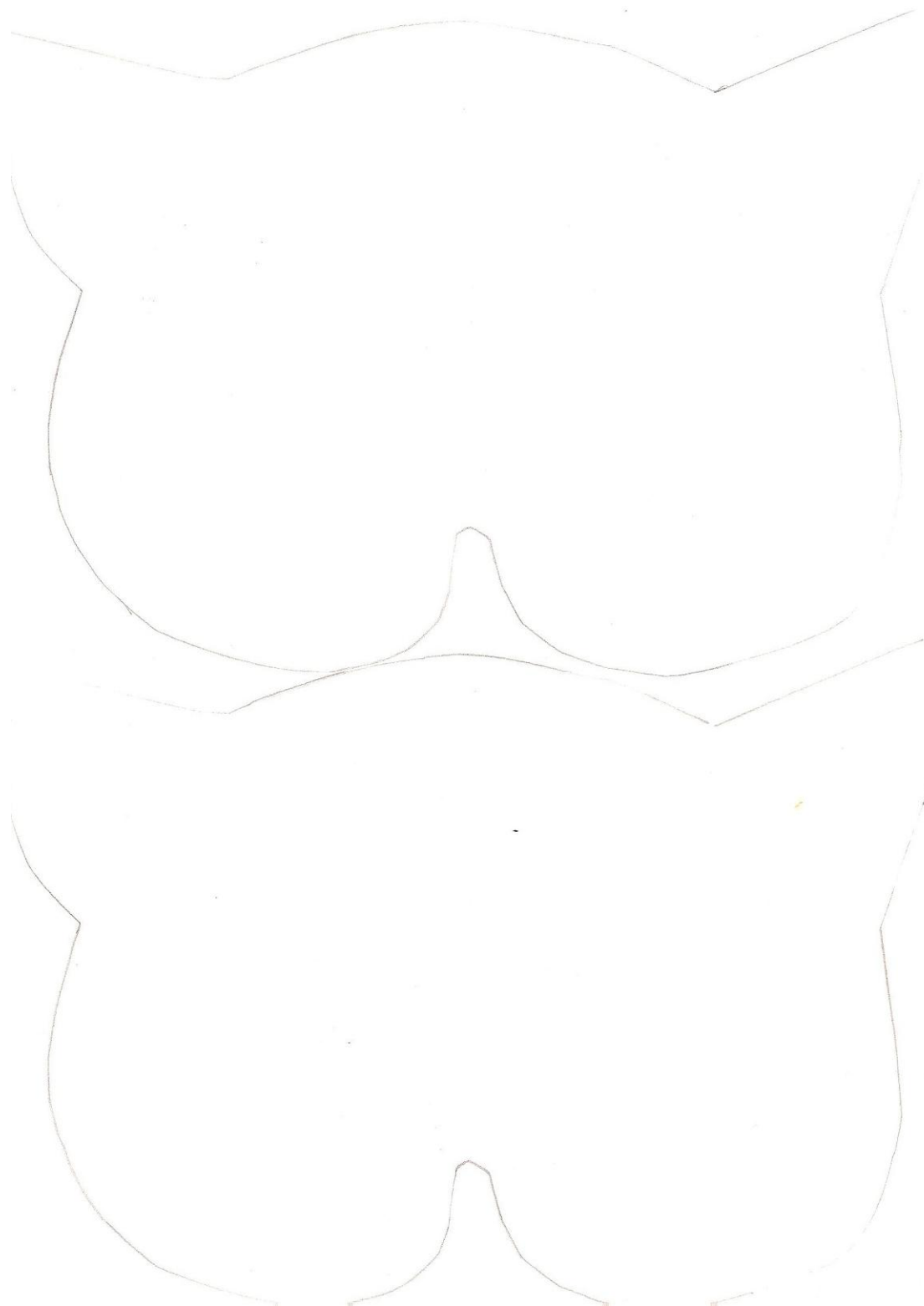


Obr. 9. JAKUB

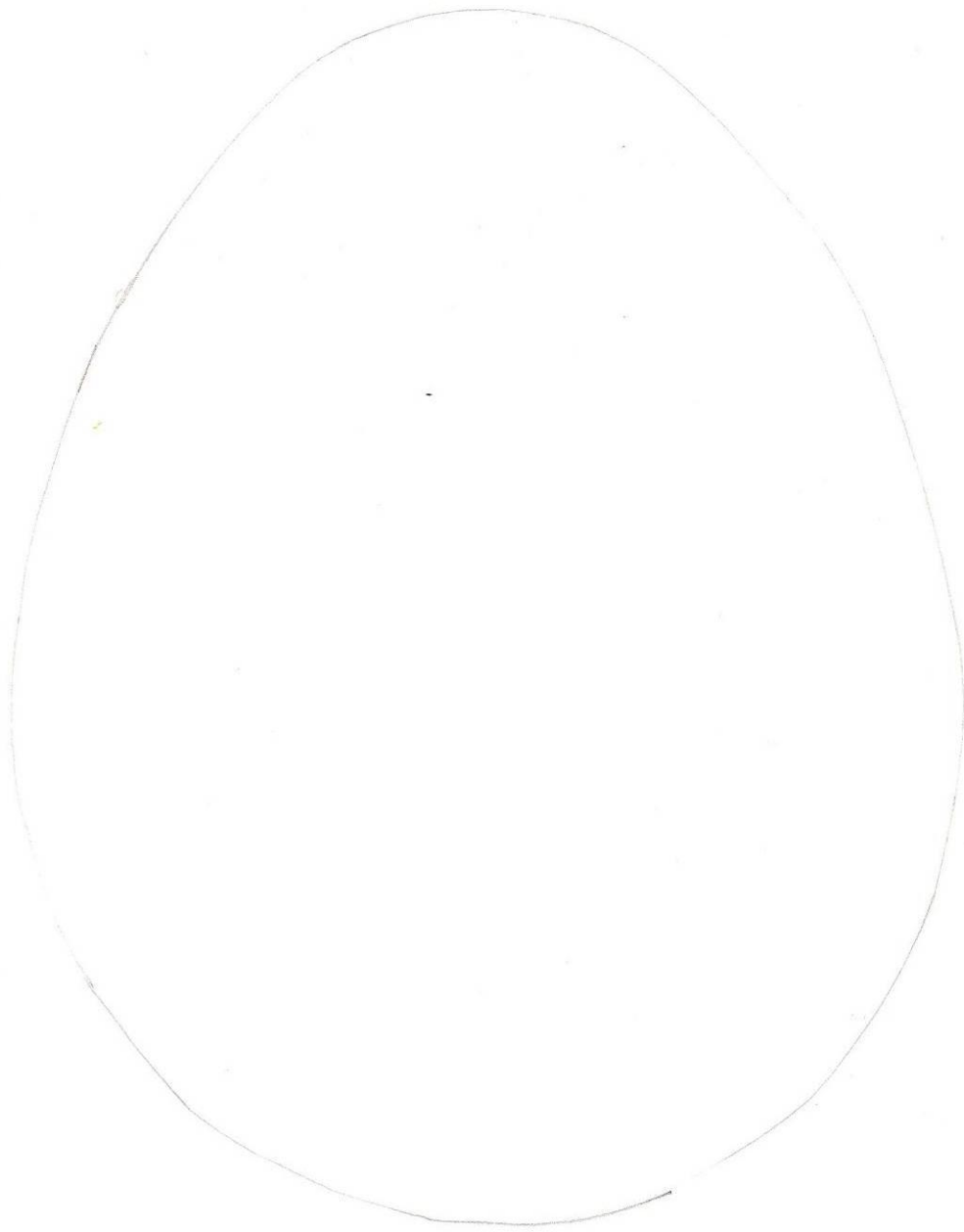


Obr. 10. JAN

PŘÍLOHA P X: ŠABLONY



Obr. 1. Masky

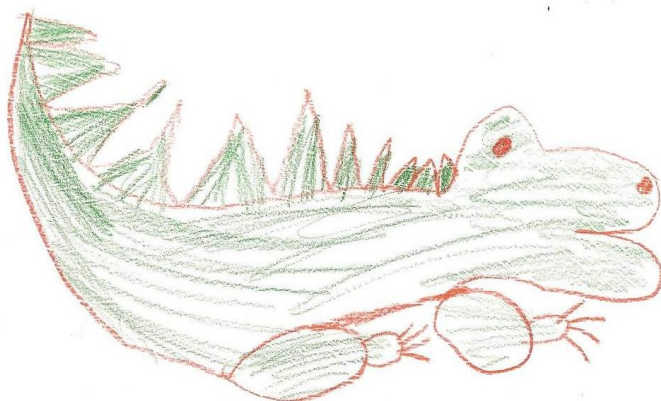


Obr. 2. Vejce

**PŘÍLOHA P X: UKÁZKY DĚL VOLNÉ TVORBY- VÝTVARNÁ
ČINNOST**



Obr. 1. Papoušek, MONIKA



Obr. 2. Krokodýl, PETRA



PŘÍLOHA P XI: UKÁZKY DĚL VOLNÉ TVORBY - HRAČKA



Obr. 1. Raketa, JAKUB



Obr. 2. Auto, JAN



Obr. 3. Nábytek, MONIKA



Obr. 4. Dům, LUCIE



Obr. 5. Zoo, JAN