

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KREATIVITA U DĚTÍ V KLASICKÝCH A LESNÍCH MŠ

CHILDREN'S CREATIVITY IN CLASSIC AND FOREST
KINDERGARTENS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. et Bc. Tereza Tichá**

Vedoucí práce: **Mgr. Zuzana Ledvoňová**

Olomouc

2020

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Zuzaně Ledvoňové za odborné vedení mé diplomové práce a za cenné připomínky a rady, které mi vždy trpělivě, s ochotou a pochopením poskytovala.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Kreativita u dětí v klasických a lesních MŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Kutné Hoře dne 7. 4. 2020

Podpis.....

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. Předškolní věk	6
1.1. Vývojové teorie	7
1.2. Kognitivní vývoj	8
1.3. Sociální a emoční vývoj	9
1.4. Motorický vývoj.....	12
1.5. Faktory působící na rozvoj dítěte	13
2. Předškolní vzdělávání	15
2.1. Cíle předškolního vzdělávání.....	16
2.2. Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání	18
2.3. Lesní mateřské školy	19
3. Kreativita.....	23
3.1. Faktory ovlivňující rozvoj kreativity	24
3.2. Kreativita ve vzdělávání	26
3.3. Kreativita u dětí předškolního věku	28
4. Kreativita dětí v mateřských školách v současném vědeckém poznání	30
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	33
5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy.....	33
6. Typ výzkumu a použité metody	35
6.1. Metody sběru dat.....	35
6.1.1. Dotazník pro rodiče	35
6.1.2. Urbanův figurální test tvořivého myšlení.....	36
6.2. Metody zpracování a analýzy dat.....	38
7. Sběr dat a výzkumný soubor	39
7.1. Etické problémy a způsob jejich řešení	41
8. Práce s daty a její výsledky	42
8.1. Základní popisná statistika.....	42
8.2. Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	46
9. Diskuze.....	59
10. Závěr	65
SOUHRN	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	69
SEZNAM TABULEK	76

SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH	79
PŘÍLOHY	80
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	80
ABSTRACT OF THESIS.....	81

ÚVOD

V této diplomové práci se zaměříme na problematiku kreativity u dětí předškolního věku. Konkrétně se budeme zabývat vývojem kreativity u dětí v klasických a alternativních mateřských školách, se zaměřením na mateřské školy lesní.

Důvodem k výběru tohoto tématu byl především fakt, že alternativní vzdělávací směry jsou velmi moderní. Nedávno vzniklé lesní mateřské školy jsou stále ještě málo probádaným vzdělávacím směrem. I v našem okolí za posledních deset let vzniklo mnoho alternativních mateřských škol a z velké části těch, co se orientují na lesní pedagogiku. Mnoho rodičů zvažuje, do jakého předškolního zařízení své dítě umístí. Na výběr jich je opravdu celá řada. My jsme se proto rozhodli prozkoumat rozdíl mezi klasickými a lesními mateřskými školami především v oblasti kreativity, protože právě kreativita má být u dětí v lesních mateřských školách velmi podporována. Je to opravdu tak?

V teoretické části práce si více přiblížíme období předškolního věku dítěte. Zejména vývojové teorie a jednotlivé oblasti vývoje. Dalším tématem, kterým se budeme zabývat, je předškolní vzdělávání. Přiblížíme jednak legislativní úpravu, zaměříme se na alternativní směry a blíže přiblížíme problematiku lesních mateřských škol. Dalším tématem našeho zájmu bude kreativita. Zde se budeme věnovat jednotlivým faktorům, které ovlivňují její rozvoj, zabývat se budeme kreativitou ve vzdělávání a také blíže přiblížíme aspekty kreativity u dětí předškolního věku. Na závěr teoretické části zmíníme aktuální vědecké výzkumy, které se zabývaly tématem kreativity u dětí předškolního věku.

Výsledky naší práce by mohly být obohacující pro učitele či průvodce v mateřských školách, mohly by tak otevřít oči pedagogům v tom, že prostor pro kreativní učení dítěte je velmi důležitý. Dále by výsledky naší práce mohly být nápomocné rodičům, kteří zvažují, jakou nejvhodnější mateřskou školu pro své dítě vyberou.

TEORETICKÁ ČÁST

Předškolní vzdělávání dětí je velké téma, a proto se jím budeme zabývat i v našem výzkumu. Zaměříme se na mateřské školy klasické a alternativní a na jejich dopad na vývoj kreativity u dětí.

V této části práce se tedy zaměříme na přiblížení klíčových témat, která se týkají našeho výzkumu. V první řadě se bude jednat o charakteristiku vývoje dítěte v předškolním věku, dále pak o téma předškolního vzdělávání. Nejdůležitějším teoretickým východiskem je pak kreativita u dětí a její bližší specifikace. Na závěr nastíníme i několik aktuálních výzkumů na podobné téma.

1. Předškolní věk

V této kapitole si přiblížíme charakteristiku předškolního věku. Budeme se zabývat celým procesem, který v tomto období působí na utváření dětské osobnosti. Zajímat nás budou i jednotlivé vývojové teorie velkých představitelů, jako je Erik H. Erikson nebo Sigmund Freud. Dále se pak zmíníme o kognitivním vývoji dítěte, o vývoji sociálním a emočním a v neposlední řadě nás bude zajímat i vývoj motorický. V závěru kapitoly se zmíníme o jednotlivých faktorech, které působí na celkový vývoj dítěte.

Každý člověk prochází celoživotním vývojem a různými životními etapami. Tyto etapy života jsou specifické určitým vývojovým úkolem, proto také rozlišujeme několik období vývoje. Náš život začíná již před naším narozením, tedy v prenatálním období. Porodem pak začíná období novorozenecké, které trvá první tři měsíce života. Do jednoho roku dítěte hovoříme o období kojeneckém, které je následováno obdobím batolecím. To trvá do třech let věku dítěte. Následující období je pro naši práci klíčové. Jedná se o období předškolního věku. Dalšími vývojovými obdobími jsou nástup dítěte do školy, mladší školní věk, období dospívání následované časnou, střední a pozdní dospělostí a pak samotné stáří (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolní období je často chápáno jako období od narození až po nástup dítěte do školy. Z hlediska vývojové psychologie představíme předškolní období jako etapu života dítěte mezi třetím a šestým rokem (Šulová, 2015). Jedná se o velmi podstatné období života dítěte, neboť zde dochází k velkým vývojovým posunům ve všech oblastech. Cílem tohoto

období je připravenost dítěte k nástupu do školy. Toto období je v užším slova smyslu „věkem mateřské školy“. Nutné však je uvědomit si, že v tomto období nehraje hlavní roli jen mateřská škola, ale faktorů působících na dítě je celá řada (Langmeier & Krejčířová, 2006). Více se o nich zmíníme v dalších částech kapitoly.

1.1. Vývojové teorie

Nastiňme si předškolní období, tedy etapu života dítěte mezi třetím a šestým rokem i z pohledu klasických vývojových teorií.

Sigmund Freud přišel s teorií psychosexuálního vývoje. Dítě od narození prochází několika fázemi. Každá z těchto fází je typická rozdílným způsobem uspokojování potřeb dítěte. Jedná se o fázi orální, anální, falickou, latentní a genitální (Freud, 1993).

Z pohledu této teorie je během začátku předškolního věku, tedy během třetího roku života, dítě v análním stadiu. Jedná se o období, kdy jsou pudy dítěte uspokojovány především stimulací anální krajiny – při zadržování a vypuzování stolice. Od čtyř let zhruba do pěti let se dítě dle Freuda nachází ve stádiu falickém. Zde se pudové uspokojení zaměřuje na oblast genitálií. Typická pro toto období je inklinace k rodiči druhého pohlaví. Freud zde přichází s takzvaným Oidipovským komplexem, podle kterého chlapci sexuálně touží po své matce a otce vnímají jako soka. Tyto nevědomé pocity k rodičům způsobují kastrální komplex, tedy strach ze ztráty penisu. Tento komplex vede u chlapců k potlačení sexuálních přání vůči matce a vede k identifikaci s otcem. Tímto končí Oidipovský komplex a je přijata mužská identita. U dívek dochází v tomto období k pocitům závidění penisu a negativnímu Oidipovskému komplexu. U dívek tento komplex není ukončen, ale láska k penisu se promění v lásku k muži. Od pěti či šesti let prochází dítě stádiem latence, které trvá až do začátku dospívání. Jedná se o období, kdy se dle Freuda emoční a sexuální tužby stahují do pozadí (Freud, 1993).

Významnou teorii lidského vývoje popsal Erik H. Erikson. Definoval celkem osm konfliktů, ke kterým během lidského vývoje dochází. Období mezi třetím a šestým rokem života dítěte je typické psychosociálním konfliktem mezi vlastní iniciativou a pocitem viny. Dítě se pouští do nových úkolů, experimentuje a zároveň si osvojuje pocit odpovědnosti za své činy. V případě, že se tento vývojový konflikt nepodaří zcela úspěšně zvládnout, hrozí, že si dítě nevybuduje dostatečné svědomí, které by řídilo jeho rozhodování v dalším životě

nebo naopak jeho svědomí bude natolik silné, že bude omezovat iniciativu jedince po celý život. Dětská iniciativa by proto měla být vnímaná pozitivně a měla by být podporována. Jen tak může dítě tento vývojový konflikt úspěšně zvládnout (Erikson, 2014).

Novější teorie vývoje, kterou popsala Pamela Levin, rozděluje lidský vývoj do šesti stádií. Do stádia bytí, konání, myšlení, identity, dovednosti a do stádia integrace. Předškolní období je zde pojmenováno jako stádium identity. Toto stádium je typické tím, že se dítě snaží zkoumat svou roli ve světě, svůj vzhled, a hlavně také význam svého pohlaví (Levin, 1988).

1.2. Kognitivní vývoj

V kapitole o kognitivním vývoji se zmíníme o tom, co to kognitivní vývoj je, opět přiblížíme některé teorie kognitivního vývoje a popíšeme, co je typické pro kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku.

Kognitivní vývoj zahrnuje změny v mnoha oblastech. Jedná se především o vnímání, představivost, fantazii, pozornost, paměť, inteligenci (Kouhoutek, 2008).

Kognitivním vývojem se zabýval především Jean Piaget, který přišel s další velmi významnou teorií. Kognitivní vývoj rozdělil do čtyř stádií: senzomotorické stadium, stadium předoperační, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Podle této teorie se kognitivní vývoj předškolního dítěte nachází v předoperačním stadiu. Toto stadium Piaget dále dělí na dvě substadia. První dva roky tohoto období pojmenoval Piaget jako substadium symbolického a předpojmového myšlení. Dítě v tomto věku už dovede hovořit o předmětech v symbolickém označení, při hře dokáže zapojit fantazijní prvky. Toto substadium volně přechází v substadium předoperačního názorného egocentrického myšlení. To pak trvá od čtyř do sedmi let. Toto substadium je typické egocentrismem dítěte. Dítě nedokáže odlišit svůj pohled od pohledu druhého člověka. Dále ještě není schopno provádět logické myšlenkové operace – příčinnost, množství, kategorizace a klasifikace. V tomto substadiu převažuje jednosměrné myšlení, kterému chybí i samotná zvrtnost (Piaget & Inhelderová, 1997).

Kritikem Piagetovy teorie byl Lev Semjonovič Vygotskij. Kritizoval ho především za velmi biologicky orientovanou teorii. Sám Vygotskij přichází s konstruktem zóny aktuálního vývoje, zóny nejbližšího vývoje a s myšlenkou, že kognitivní vývoj probíhá

zvnějšku dovnitř pomocí internalizace neboli zvnitřňování (Vygotskij, 2004). Dítě se tedy nachází ve fázi, kdy se blíží k další vývojové etapě. Samo ji ještě nedosáhlo, ale například za pomoci dospělého ji může dosáhnout snadněji. Z této teorie tedy vystupuje fakt, že pro kognitivní vývoj je velmi důležitá role sociálního prostředí, role kultury, a hlavně role dospělého, který na vývoji dítěte participuje (Kouhoutek, 2008). Tato teorie je velmi důležitá ve vzdělávání. Dobrý pedagog by měl klást požadavky na dítě takové, aby přesahovaly jeho aktuální úroveň vývoje. Orientace by měla být na to, co není ještě plně rozvinuto – na úroveň nejbližšího rozvoje (Spilková, 2010).

V předškolním věku je velmi významná takzvaná soukromá řeč, kterou také popsal Lev Semjonovič Vygotskij. Tento typ řeči není určen ke komunikaci s druhými, ale jedná se o řeč pro sebe sama. Děti si při různých aktivitách mluví samy pro sebe. Tento řečový aspekt souvisí s egocentrismem dítěte, který je pro tento věk typický. Převažující soukromá řeč nad řečí sociální má v tomto věku velký význam pro rozvoj kognitivních procesů dítěte (Vygotskij, 2004).

Další autoři uvádějí několik znaků myšlení dítěte v předškolním věku. Jak už jsme se zmínili u Piagetovy teorie, jedná se o převažující egocentrismus, tedy subjektivní pohled na svět. Dalším typickým znakem je absolutismus, kdy je dítě přesvědčeno, že každé tvrzení je definitivní, nezměnitelné. Chování v tomto věku je ovlivněno i antropomorfismem a animismem. Dítě dává lidské vlastnosti neživým věcem nebo přičítá život neživému. U předškolních dětí se velmi často objevuje i magické myšlení, kdy dítě interpretuje svět pomocí jednoduchých fantazií (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.3. Sociální a emoční vývoj

V předškolním období hraje velkou roli v sociálním vývoji dítěte jeho rodina (Horáková Hoskocová, 2006). Velký vliv má pak samotný vztah s matkou. Mnoho autorů se domnívá, že právě vztah s matkou je klíčovým faktorem socializace v prvních pěti letech života dítěte (Thorová, 2015; Matějček, 1994)

S významnou teorií přišel Albert Bandura, který na základě svých pokusů definoval schopnost zástupného učení. Právě tato teorie je velmi významná v sociálním vývoji předškolního dítěte. Dítě se podle Bandury učí nejen metodou pokus-omyl, ale především pozorováním a napodobováním druhých lidí. Samozřejmě i do tohoto procesu vstupují

faktory na straně osoby, která daným situacím přihlíží. Jedná se o schopnost symbolického myšlení a myšlenkové anticipace, dále pak schopnost zástupného učení. V neposlední řadě i o schopnost autoregulace a autoreflexe (Thorová, 2015).

Významná v sociálním vývoji dítěte je teorie mysli. Autory této teorie jsou David Premarca a Guy Woodruff. Tito autoři přišli s myšlenkou, že již čtyřleté dítě je schopné uvědomovat si, že i druzí mají vnitřní prožitky. Jedná se o dosažení první úrovně v teorii mysli. Teorie mysli umožňuje člověku chápat chování druhých lidí. S tím tedy souvisí i schopnost předvídat chování druhých a schopnost empatie (Marsová, Mezulániková, D'Souza, & Lacinová, 2014)

Morální vývoj u dětí předškolního věku je dle Piageta ve stadiu heteronomní morálky. Dochází zde k morálnímu realismu. Dítě chápe pravidla nastavená autoritou jako nezvratná. Toto chápání pravidel vede k jejich rigidnímu dodržování. Jednotlivé činy nejsou dítětem posuzovány podle záměru, ale pouze podle následku. Vzhledem k egocentrickému myšlení dítěte v tomto věku, jsou motivy druhých lidí chápány předškolními dětmi jen velmi obtížně (Klusák, 2014). Podobně chápe morálku u předškolních dětí i Kohlberg. Děti v tomto věku se nacházejí ve stadiu předkonvenční morálky. Posuzují činy podle naučených pravidel a jednotlivých následků chování (Thorová, 2015).

Šulová (2015) zdůrazňuje, že v tomto období věku dítěte se zkvalitňuje sociální reaktivita. Upravují se zde vztahy s rodiči, širší rodinou i cizími dospělými osobami. Horáková Hoskovcová (2006) popisuje vztahy s vrstevníky jako vztahy typické rovným postavením, sdílením zkušeností a stejným stupněm vývoje. Vrstevnické vztahy jsou pro dítě důležité, protože ho učí překračovat svou hranici vývoje a kooperovat s ostatními dětmi (Horáková Hoskovcová, 2006).

Dalším úkolem v socializaci dítěte je vývoj sociálních kontrol. Dítě si osvojuje pravidla a normy společenského chování. Velký vliv v rozvoji těchto dovedností hraje právě samotná rodina (Gillernová, 2011). Třetím významným úkolem sociálního vývoje dítěte v předškolním věku je osvojování sociálních rolí. Primární zdroj učení je v rodině, mimo rodinu se pak dítě učí jednotlivé role trénovat, uplatňovat a modifikovat. Tento proces má velký vliv na budování identity dítěte (Šulová, 2015).

S rozvojem identity souvisí i identifikace dítěte s pohlavní rolí. Již ve čtyřech letech dítě ví, že jeho pohlaví je trvalým znakem a pohlavní identita je neměnná (Gillernová, 2011). Předškolní dítě se velmi intenzivně zajímá o své pohlavní orgány i o pohlavní orgány

druhých lidí. Velký význam pro vývoj pohlavní identity dítěte mají rodiče. Rodiče slouží jako vzory mužského a ženského chování, na základě kterého dítě buduje svou vlastní pohlavní identitu a utváří si tak vlastní představu o chování druhého pohlaví (Šulová, 2015).

Velkým mezníkem v životě předškolního dítěte je vstup do mateřské školy. Seznamují se zde s další autoritou, vrstevníky a učí se fungovat v kolektivu. Osvojují si zde pravidla, učí se komunikovat, vcítit se do druhého člověka a vyjadřovat své přání a potřeby sociálně vhodným způsobem (Thorová, 2015).

Důležitou roli v sociálním vývoji dítěte hraje i samotná hra, která právě v předškolním věku prochází velkým rozvojem. Ze souběžné neboli paralelní hry, která přetrvává v období batolecím, dítě přechází ke hře společné neboli asociativní. Později dítě začíná více kooperovat s vrstevníky a je schopno spolupracovat na určitém projektu s ostatními dětmi. U předškolních dětí převažuje společná hra a hra kooperativní. Vliv na rozvoj hry u dítěte má i to, zda dítě navštěvuje nebo nenavštěvuje předškolní zařízení. Děti navštěvující mateřskou školu dosahují ve vývoji hry vyšší úrovně (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Předškolní děti umí pojmenovávat a rozpoznávat základní emoce a spojovat je se situacemi, které emoce vyvolávají (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002). V tomto období se dítě dokáže o svých prožitcích bavit, více svým pocitům rozumí a dokáže emoce připisovat i dalším lidem či hračkám.

Nejpříznivější vliv na emoční vývoj dítěte má pozitivní emoční vztah obou rodičů a přiměřená výchova bez extrémních požadavků. Předškolní dítě dokáže o svých emocích mluvit (Gillernová, 2011). K tomu, aby se děti v tomto věku naučily regulovat své emoce, potřebují kvalitní podporu od rodičů (Denham, Zinsser, & Baitey, 2011). Ke konci předškolního období by dítě mělo mít velmi dobře osvojenou regulaci emocí a mělo by umět posoudit vhodnost emocionálního projevu v různých sociálních situacích (Gillernová, 2011).

V tomto období dochází také k velkému rozvoji emocí sebehodnotících, které dávají základ pro rozvoj svědomí, morálky a v neposlední řadě i sebeúcty (Thorová, 2015).

1.4. Motorický vývoj

V předškolním věku je pohybová koordinace dítěte na velmi dobré úrovni. Dítě chodí, běhá, chodí do schodů, samo se svléká a obléká. Avšak i během předškolního období dochází stále ke zlepšování celkové motorické koordinace. I v této vývojové etapě je důležité, aby dítě mělo dostatek podnětů k dalšímu motorickému rozvoji (Langmeier & Krejčířová, 2006).

I v rozvoji jemné motoriky dochází k významným změnám. Dítě si v tomto období rádo hraje s plastelínou, kostkami, kameny (Šulová, 2015). Ve třech letech dítě dokáže z kostek postavit most, ve čtyřech letech bránu a v pěti letech dokáže postavit schody (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě zapojuje hmat do velké řady činností. Kolem čtvrtého roku se definitivně ustaluje laterální, a to v závislosti na dominantní mozkové hemisféře (Thorová, 2015).

S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj dětské kresby. Tříleté dítě zvládne tužkou čárat po papíře. Kresby ještě nemají žádný konkrétní obrys, ale dítě v tomto věku je schopno nakreslit kruh. Ve čtyřech letech dítě zvládá i rovné tahy tužkou a z geometrických tvarů zvládne nakreslit křížek. Pokud se dítě ve čtyřech letech pokouší o kresbu postavy, je znázorněna jako „hlavonožec“. Tedy jako hlava s rukama a nohama bez krku a trupu. Kresba pětiletého dítěte je již detailnější. Dítě zvládá nakreslit čtverec, a i samotná postava má již reálnější podobu. Postava má hlavu, trup a končetiny. Stále však chybí detailnější provedení. V šesti letech dokáže dítě vyobrazit trojúhelník. Postava má nejen všechny části, které má mít, je doplněna i o další důležité detaily (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2015). V dětské kresbě lze vyzorovat i lepší práci s plochou. Kolem třetího a čtvrtého roku dokáže dítě kreslit předměty volně v prostoru. Tomu říkáme stadium difuzní. Kolem pátého roku dítě zkouší kreslit předměty podle horizontální spodní linie, hovoříme o stadiu základní linie. Mezi pátým a šestým rokem je dětská kresba ve stadiu smysluplných celků. V této etapě začíná mít dětská kresba podobu celistvého obrázku. Typické pro kresbu předškolních dětí je její „rentgenový“ charakter, tedy neschopnost znázornit překrývající se předměty. Kresba předškolních dětí je plná nadměrně zdůrazněných detailů. Celkově je kreslení v tomto věku důležité pro rozvoj grafomotoriky a jako důležitá příprava na psaní (Thorová, 2015).

1.5. Faktory působící na rozvoj dítěte

Na vývoj dítěte má vliv celá řada různých faktorů. Tím nejzásadnějším je samozřejmě rodina, která hraje v životě dítěte důležitou roli. Velký význam pro další rozvoj dětí má vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status. Vyšší socioekonomický status rodičů pozitivně ovlivňuje interakce mezi dítětem a rodičem. Stejně pozitivní dopad na dítě má i vyšší vzdělání rodičů. Tento faktor je jeden z nejvýznamnějších faktorů, který ovlivňuje další generace. U dětí vzdělaných rodičů je zaznamenáno snížené riziko kriminálních aktivit a sociálně patologických jevů a vyšší dosažené vzdělání i u samotných dětí (Thorová, 2015).

Vyšší dosažené vzdělání rodičů také ovlivňuje styl výchovy, která je v rodině uplatňována. Kurt Lewin popsal čtyři výchovné styly, které se liší v jejich stupni vřelosti a náročnosti k dítěti. Prvním stylem je styl demokratický. Ten se vyznačuje vysokou úrovní vřelosti k dítěti a zároveň i určitou mírou náročnosti. Rodiče uplatňující tento styl výchovy kladou přiměřené požadavky a také jsou ke svým dětem velmi přijímající. Druhý styl je styl autoritativní. Ten vykazuje vysokou úroveň náročnosti, ale nízkou úroveň vřelosti. Autoritativní rodiče jsou velmi přísní vůči svým dětem a zdůrazňují disciplínu při výchově. Třetí styl je styl liberální. Ten vykazuje nízkou úroveň náročnosti, ale vysokou úroveň vřelosti. Liberální rodiče své děti méně kontrolují, ale jsou k jejich potřebám citliví a přijímající. Další popsaný styl výchovy je styl lhostejný, ve kterém rodiče vykazují nízkou úroveň vřelosti i nízkou úroveň náročnosti. Tento styl výchovy je typický nízkým zájmem o život dítěte (Miller, Lambert, & Speirs Neumeister, 2012)

Způsob výchovy ukazuje na vzájemnou interakci a komunikaci rodičů a dětí. Studie však ukazují, že vliv výchovného stylu na vývoj osobnosti dítěte není zase tak významný, ale rozhodně bychom ho neměli podceňovat (Gillernová, 2015).

Dalším významným faktorem, který působí na rozvoj dítěte jsou vrstevníci. V předškolním věku jsou vztahy mezi stejně starými dětmi velmi konkrétní. Pro děti je důležité trávit čas s vrstevníky, protože jsou pro ně zdrojem zábavy, hry a přináší i radost ze společných činností (Thorová, 2015). Dítě si ve vrstevnické skupině může ověřovat své nově nabyté zkušenosti a obohacovat se o zkušenosti druhých dětí (Šulová, 2016).

S tímto faktorem také souvisí vliv mateřské školy na vývoj dítěte. Mateřská škola je místo, kde se setkávají děti přibližně stejného věku. Na toto téma bylo provedeno mnoho výzkumů. Velký přínos mateřské školy byl zjištěn hlavně u dětí ze sociálně znevýhodněného

prostředí a u dětí s vývojovým handicapem. Přínos navštěvování mateřských škol byl nejvíce zaznamenán až v pozdějším věku zkoumaných osob. U těchto osob bylo evidováno nižší kriminální chování a nižší konzumace návykových látek. Naopak tyto osoby vykazovaly vyšší příjmy, vyšší majetek a vyšší dosažené vzdělání (Thorová, 2015).

Významná je samozřejmě i role volnočasových aktivit. Šulová (2016) zdůrazňuje, že by tyto aktivity měly být voleny s opatrností. Volný čas předškolního dítěte by měl být co nejvíce přirozený, aby mohlo docházet ke spontánní hře a spontánním projevům dítěte. Dítě má tak dostatek prostoru k tomu si zkoušet, vybírat aktivity a rozhodovat o svém volném čase. Velký význam má volnost v tomto období na rozvoj autoregulace (Šulová, 2016).

2. Předškolní vzdělávání

V předchozí kapitole jsme se zmínili o tom, jak probíhá vývoj dítěte v předškolním věku a jaké faktory na daný vývoj mají vliv. Jedním z faktorů je i předškolní vzdělávání, které přiblížíme v této kapitole. Zaměříme se na cíle předškolního vzdělávání a alternativní přístupy k němu. V neposlední řadě se budeme zabývat lesními mateřskými školami, jejich principy, fungováním a také jejich přístupem ke vzdělávání dětí.

Předškolní vzdělávání je školským zákonem definováno takto: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, 2004).

Během prvních pěti let života se člověk naučí více než během dalších vývojových etap. Předškolní vzdělávání má velký význam pro rozvoj daného dítěte, proto vznikla systematická předškolní výchova a vzdělávání (Opravilová, 2010).

Na velký význam předškolního vzdělávání upozorňují i zahraniční analýzy, a to právě s ohledem na rozvoj schopností dítěte a jeho připravenost na povinnou školní docházku. Tyto studie vidí i velký vliv předškolního vzdělávání na z rodiny plynoucí znevýhodnění a bariéry a také na budoucí zapojení na trh práce (Heckman, 2006). Kromě pozitivního dopadu na kognitivní rozvoj dítěte je předškolní zařízení velkým bonusem i proto, že je to pro mnoho dětí první setkání s formálním vzděláváním ve skupině dalších dětí, které je důležité pro sociální a emocionální vývoj a pro další rozvoj schopností se učit (Fuhs, Farran, & Nesbitt, 2013). Předškolní zařízení je významným činitelem v socializaci dítěte. Důležitá je nejen role vrstevníků, ale i učitele jako průvodce dítěte, který dítěti pomáhá uvědomovat si své místo ve skupině (Provázková Stolinská, 2016). Prokázalo se, že předškolní vzdělávání je velmi efektivní i při nápravě negativních jevů v životě dítěte. Ať už se jedná o sociální znevýhodnění nebo stres a frustraci. Velmi významné se předškolní vzdělávání ukázalo při osvojování postojů k učení a dalšímu vzdělávání (Thorová, 2015).

Úkolem předškolního vzdělávání není nahrazovat rodinnou výchovu, ale pouze ji doplňovat a podporovat, snažit se obohatit běžný denní program dítěte smysluplnou činností a podněcovat dítě k aktivnímu rozvoji a učení (MŠMT, 2018). Vzhledem k tomu, že v České republice navštěvuje předškolní zařízení až 90 % dětí (Kuchařová, 2009) a ze zákona je poslední rok před nástupem do školy povinné vzdělávat dítě v předškolním zařízení (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, 2004), měli bychom se zamyslet nad jeho vlivem na dítě samotné. Podstatným úkolem vzdělávání předškolních dětí je i usnadnění další životní a vzdělávací cesty dítěte. Dítě by tak mělo být po absolvování institucionálního předškolního vzdělávání dostatečně připravené na vstup do školy a do života obecně. Úkolem předškolních zařízení je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte k dalšímu vzdělávání. Předškolní vzdělávání je uskutečňováno v předškolních zařízeních, nejčastěji v mateřských školách (Průcha & Kořátková, 2013). Pravidelné docházení dítěte do mateřské školy může včas odhalit speciální vzdělávací potřeby dítěte a zahájit tak včasnou speciálně pedagogickou či psychologickou intervenci (MŠMT, 2018).

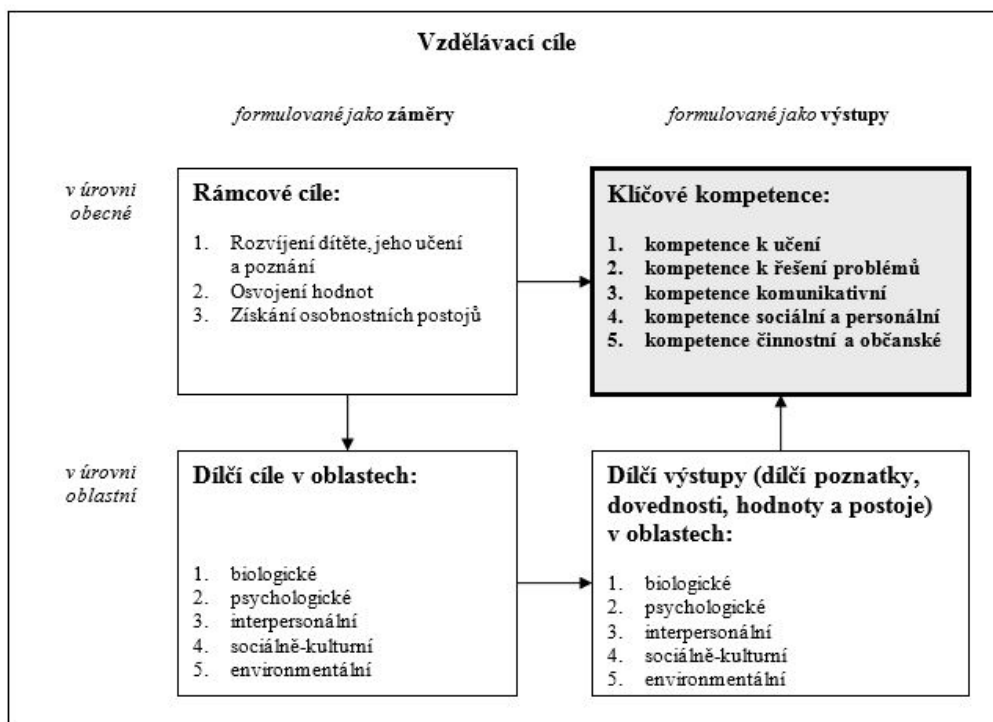
2.1. Cíle předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání jsou v České republice definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání (Opravilová, 2010). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také jako RVP PV) je závazný dokument, vymezující pravidla a podmínky pro předškolní vzdělávání. Poskytuje tak komplexní rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů a je zásadním východiskem pro učitelky a učitele v předškolních zařízeních (Průcha & Kořátková, 2013). Toto kurikulum dává předškolním pedagogům značnou volnost při práci s dětmi. Velký důraz se klade na to, aby celý proces předškolního vzdělávání byl uzpůsoben potřebám konkrétního dítěte. Stanovené cíle v RVP PV naznačují tedy to, čeho by dítě mělo na konci předškolní přípravy dosáhnout, ale je na učiteli, jakou cestou toho společně s dítětem dosáhnou (Šmelová & Berčíková, 2016). RVP PV tak dává předškolním zařízením možnost akceptovat specifika dětí předškolního věku, upravovat tak obsah a metody vzdělávání a umožňuje upravit vzdělávání tak, aby postihovalo individualitu jednotlivých dětí. To vše ale v rámci srovnatelné pedagogické úrovně napříč různými mateřskými školami (MŠMT, 2018). Školní úroveň vzdělávání pak

upravují školní vzdělávací programy (ŠVP). Každá mateřská škola tak musí mít stanovený svůj ŠVP, který je zpracován na základě RVP PV (Šmelová & Prášilová, 2018).

Vzdělávací cíle jsou v RVP PV rozděleny do čtyř kategorií. Cíle jsou formulovány v podobě záměrů a v podobě výstupů. Oba typy cílů jsou nejprve vymezeny na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. O záměrech v obecné úrovni mluvíme jako o rámcových cílech (MŠMT, 2018). Ty popisují univerzální záměry předškolního vzdělávání a mají rozvíjet dítě, jeho učení, osvojovat základní hodnoty a dovést dítě k získání schopností a dovedností k samostatnému fungování. O výstupech na obecné úrovni hovoříme jako o klíčových kompetencích (Syslová, 2019). Klíčové kompetence, které by dítě během předškolního vzdělávání mělo získat, jsou především **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské**. Dále jsou formulovány záměry a výstupy na úrovni oblastní. Záměry v této úrovni tvoří dílčí cíle, a to v několika oblastech – v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Výstupy v této úrovni jsou označeny jako dílčí výstupy, a i ty jsou popsány v několika, již dříve zmíněných, oblastech (MŠMT, 2018).

Pro lepší názornost vzdělávacích cílů, zde uvádíme schéma získané z materiálu RVP PV.



Obrázek č. 1 - Vzdělávací cíle dle RVP PV (MŠMT, 2018)

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání upravuje i jednotlivé vzdělávací oblasti – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (MŠMT, 2018). Tyto jednotlivé kategorie jsou nazvány jako Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika; Dítě a ten druhý; Dítě a společnost a Dítě a svět (Průcha & Kořátková, 2013).

Stanovené výukové cíle by měly vést k regulaci výchovně-vzdělávacího procesu. Správně stanovený cíl by měl být za prvé konzistentní. To znamená, že dílčí cíle by měly vycházet z cílů vyšších a zároveň by jednotlivé dílčí cíle měly vést ke splnění cílů nadřazených. Za druhé, cíle by měly být přiměřené, tedy měly by vycházet z reálných možností jednotlivých dětí. Za třetí, měly by být kontrolovatelné. Tedy je formulujeme tak, abychom mohli ověřit, zda jich děti dosáhly či nikoliv (Syslová, 2019).

Již profesor Matějček (1994) zdůrazňoval důležitost předškolního vzdělávání a zároveň kritizoval nadměrný počet dětí v jedné třídě. S tím se v dnešní době snaží zřizovatelé mateřských škol vypořádat. Vzniká velká spousta soukromých, ale i státních zařízení, kde je počet dětí v jedné skupině snížen na „přirozenou“ dětskou skupinu.

2.2. Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání

Definovat pojem alternativní vzdělávání či alternativní škola je velmi obtížné. V tomto textu považujeme za alternativní všechny druhy škol, které se odlišují od hlavního proudu vzdělávání. Hlavní body, ve kterých se může vzdělávací přístup odlišovat, jsou například způsoby organizace výuky, změny v obsahu či v cílech vzdělávání, způsob hodnocení žáků nebo v parametrech edukačního prostředí (Průcha, 2012).

Průcha (1996) přichází s typologií alternativních škol. Alternativní školy mohou být státní, nestátní nebo soukromé. Nestátní školy pak dále dělí na klasické reformní školy, kam patří škola waldorfská, Montessori, freinetovská, jenská a daltonská a na školy církevní neboli konfesní. Zde řadíme školy katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní. Do škol státních a škol soukromých patří moderní alternativní školy, jako je například škola s otevřeným vyučováním, škola bez ročníků, škola hrou a mnoho jiných (Průcha, 1996).

V posledních dvaceti letech byl zaznamenán velký nárůst škol reformní pedagogiky, jako je na příklad waldorfská škola nebo přístup Montessori. Někteří autoři vidí velký význam ve vzniku těchto směrů hlavně proto, že některé prvky alternativních směrů

přebírají i školy klasické – školy státní. Alternativní školy tak otvírají nové pohledy na zkosnatělý systém klasického školství a působí jako provokatéři nové praxe (Kitzberger, 2013).

Jaké jsou tedy podle Průchy (2012) zásadní rozdíly mezi vzděláváním klasickým a alternativním? První rozdíl je v organizaci výuky. V klasických školách probíhá výuka podle pevně daného harmonogramu dne, v alternativních školách vychází organizace ze zájmu a potřeb dětí. Další rozdíl je v tom, jakou roli hraje samotný učitel. V klasických školách je učitel ten, kdo má pravdu a předává ji dětem, v alternativních školách je učitel v roli průvodce nebo také v pozici staršího kamaráda. Třetí rozdíl je v organizaci jednotlivých úkolů. V klasické škole je přesně dáno, na čem má dítě pracovat, ve školách alternativních si pořadí úkolů může samo dítě rozvrhnout. V klasických školách je kladen velký důraz na pamětné učení a využívá se vnější motivace. Ve školách alternativních se klade důraz na to, aby děti na dané poznatky přišly samy, objevovaly je. Využívá se vnitřní motivace dítěte a touha dítěte po získání vědomostí a dovedností. V klasických školách jsou děti vedeny k selektivní výkonové soutěživosti, v těch alternativních je kladen důraz na spolupráci s ostatními dětmi. V klasických školách je kladen menší důraz na rozvoj tvořivosti a vlastní iniciativu žáků. Ve školách s alternativním způsobem výuky je dáván velký význam rozvoji kreativity a vlastní iniciativy dítěte (Průcha, 2012).

Linková (2000, 2001) ale zdůrazňuje, že bychom měli být opatrní i ve srovnávání alternativních škol obecně a škol klasických. Velké rozdíly jsou právě i mezi jednotlivými alternativními školami (Linková, 2000; Linková, 2001).

Velkým přínosem průkopnických alternativních směrů je úcta k vnitřní moudrosti dítěte ve vztahu k jeho vzdělávacím potřebám. Tedy pochopení dětské hry a směru samotného, kterým se dané dítě chce ubírat. Tento postoj prosazovala už sama zakladatelka Montessori přístupů Maria Montessori (O'Connor, 2012).

My se zde zaměříme především na lesní mateřské školy, které jsou předmětem našeho výzkumu.

2.3. Lesní mateřské školy

„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze

k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“ (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, 2004).

Koncept lesních mateřských škol je již mnoho let velmi využíván především v Dánsku, Švédsku a v neposlední řadě i v Německu, odkud tato myšlenka přišla i do České republiky. O největší rozvoj lesních mateřských škol u nás se postarala především paní Emilie Strejková, zakladatelka a ředitelka pražského ekologického centra Toulcův dvůr. V roce 2010 byla založena Asociace lesních mateřských škol. V současné době je v této asociaci sdružováno kolem 120 lesních mateřských škol (Asociace lesních MŠ, 2019).

Vzhledem k tomu, že v posledních letech nedostačuje kapacita předškolních zařízení, začaly vznikat zařízení nová. Legislativa umožňuje tři základní možnosti při zakládání nejen lesních mateřských školek. První možnost je mateřská škola státní nebo soukromá, která je zařazena do rejstříku škol. Druhá možnost je založit předškolní zařízení formou živnosti mimo rejstřík škol a poslední možností je předškolní vzdělávání v rámci neziskové organizace, která také stojí mimo rejstřík škol (Vošáhlíková, 2010). Subjekty, které stojí mimo rejstřík škol, bývají nazývány jako lesní kluby a nejsou definovány zákonem. Co se týká plnění povinného roku předškolní docházky, lze ho plnit i v zařízení vedeném jako lesní klub, ale děti musí být zařazeny do režimu individuálního vzdělávání. Naopak u lesních mateřských škol vedených v rejstříku škol lze plnit řádně povinný rok předškolní docházky (Asociace lesních MŠ, 2019).

Lesní mateřské školy jsou tedy alternativou ke klasickému vzdělávání předškolních dětí. Největším rozdílem mezi hlavním proudem a tímto typem předškolního vzdělávání je v místě vyučování. To totiž neprobíhá v klasické třídě, ale přímo v přírodě (Asociace lesních MŠ, 2019). Lesní mateřské školy nabízejí dětem jiný životní styl, a hlavně jiné trávení volného času. Tím, že výuka probíhá hlavně ve venkovních prostorech, mají děti dostatek pohybu a nepodléhají tak dnešnímu trendu moderních technologií (Kapuciánová, 2010). V české praxi se setkáme především s konceptem samostatné lesní mateřské školy. Tento typ mateřské školy není závislý na žádné budově (Vošáhlíková, 2010). K odpolednímu odpočinku dětí nejčastěji slouží různá obydlí – jurty, maringotky nebo chatky. V běžné lesní školce je 15 dětí a jejich vzdělávání se věnují dva „průvodci“ (Asociace lesních MŠ, 2019). Druhým typem jsou integrované lesní mateřské

školy v běžné mateřské škole, a to buď formou běžné MŠ s lesní třídou nebo samostatnou lesní MŠ se zázemím v běžné MŠ (Vošáhlíková, 2010).

Dánská učitelka Williams-Siegfredsen (2012) popsala sedm principů, které jsou v dánských lesních mateřských školách patrné. V první řadě se jedná o to, že celkový přístup k dětem a jejich učení by měl být co nejvíce holistický. K dětem je přistupováno jako k jedinečným a kompetentním bytostem. Důraz je kladen na to, aby děti byly aktivní při vzdělávání, a v popředí stojí i důraz na skutečný život a vliv vlastní dětské zkušenosti na učení. Prostředí, v kterém se děti učí, by mělo být zaměřeno co nejvíce na ně samotné. Stejně tak potřebují děti čas na experimentování a rozvoj nezávislého myšlení. V neposlední řadě autorka zmiňuje i vliv sociálních interakcí na učení (Williams-Siegfredsen, 2012).

Vošáhlíková (2010) shrnula devět základních charakteristik lesních mateřských škol:

1. *„Celoroční pobyt venku za každého počasí.*
2. *Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.*
3. *Zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívatelného přístřeší.*
4. *Základní prostředí výchovy je zejména v lese.*
5. *Třídu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí.*
6. *Základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra.*
7. *Dobrá komunikace s komunitou a s rodiči je zásadní.*
8. *Východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí.*
9. *Lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání.“* (Vošáhlíková, 2010, 12).

Jak už jsme se zmínili v kapitole o předškolním vzdělávání i lesní mateřské školy musí mít vytvořený svůj vlastní školní vzdělávací program (MŠMT, 2018).

Jaké jsou tedy cíle v rámci lesní pedagogiky? Tím, že jsou děti v lesních mateřských školách v častém kontaktu s přírodou, lze ke vzdělávání přistupovat celostně. Využívat jednak tělesnou, tak i duševní aktivitu dětí. Příroda dává možnost i k rozvoji hrubé a jemné motoriky. Přímá zkušenost dětí s podněty dává podporu rozvoji smyslového vnímání. Dalším cílem je rozvoj kreativity a fantazie, podpora rozvoje sounáležitosti mezi dětmi vzájemně a také mezi dětmi a přírodou. Ve venkovním prostředí si děti lépe uvědomí změny ročních období a rytmus přírodních jevů. Cílem je také umět poznávat rostliny a zvířata,

umět poznat své tělesné hranice a v neposlední řadě uvědomit si hodnotu lesního společenství a hodnotu lidské společnosti (Vošáhlíková, 2010).

Aktuální výzkumy z oblasti lesních mateřských škol a rozvoje dětských schopností zmíníme v poslední kapitole.

3. Kreativita

V této kapitole se pokusíme definovat slovo „kreativita“ z pohledu několika autorů. Dále přiblížíme jednotlivé faktory kreativity, které mají na její rozvoj vliv. Více se zaměříme na rozvoj kreativity ve vzdělávání a na popis jednotlivých charakteristik, který mohou kreativní proces ve vzdělávání podpořit. Blíže si přiblížíme i otázku kreativity u dětí předškolního věku.

Kreativita neboli také tvořivost provází člověka celým jeho životem. Kreativita u dospělých je v naší společnosti vysoce ceněna. Osobní tvořivost přispívá k vynalézavosti, inovacím, sociálním a kulturním změnám a také k politickému rozvoji a hospodářskému pokroku (O'Connor, 2012).

Kreativita je komplexní konstrukt, který zahrnuje různé vzájemně související faktory (Feldhusen & Goh, 1995). Definovat tvořivost není jednoduché a stále to zůstává kontroverzním tématem (Treffinger, 1993). Zkoumat kreativitu je velmi náročné, jelikož se jedná o neviditelný, neverbální konstrukt, který je těžké popsat slovy (Acar, Burnett, & Cabra, 2017).

Plháková (2003, 294) definuje tvořivost jako *„komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných (vyhovujících) myšlenek a nápadů.“*

Čáp a Mareš (2007, 153) definují kreativitu jako *„soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problémů je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schémata řešení, ale bylo nutno najít nový způsob řešení.“*

Další autoři zdůrazňují důležitost dvou kritérií při definování kreativity. Jedna se o originalitu a o užitečnost. Originalita sama o sobě ještě neznamená kreativitu. Důležitá je tedy přítomnost obou těchto faktorů (Runco & Jaeger, 2012). Později nastala otázka, zda jsou tyto faktory dostatečné k vysvětlení způsobu tvořivého myšlení. Zjistilo se, že faktor originality je mnohem silnější než faktor účinnosti. Další autoři přidali faktor překvapení a koncept estetiky a elegance. Při výzkumu důležitosti těchto čtyř faktorů byla originalita

vždy významná a většinou byla nejsilnějším prediktorem kreativity. Další tři prediktory jsou relativně slabé faktory (Acar, Burnett, & Cabra, 2017).

3.1. Faktory ovlivňující rozvoj kreativity

Nyní zde zmíníme některé faktory, které mají na rozvoj kreativity vliv. Jedná se o faktory biologické, rysy osobnosti, dále jsou to mikrosociální okolnosti a podmínky makrosociální (Dacey & Lennon, 2000).

Co se týká biologických faktorů, neměli bychom při popisu kreativity opomenout roli mozku v tvůrčím procesu. Dříve převládala teorie, že za kreativním procesem stojí pravá mozková hemisféra a levá mozková hemisféra tento proces nikterak neovlivňuje (Dacey & Lennon, 2000). Při dnešních znalostech fungování mozku víme, že se na tvořivém procesu podílejí obě mozkové hemisféry a jednotlivá centra mozku spolu vzájemně kooperují (Runco, 2004). Kreativní činnost tedy nelze lokalizovat jako zvláštní funkci jedinečnou pro jednu z mozkových hemisfér. Produktivní myšlení zahrnuje spíše integraci a koordinaci procesů podporovaných oběma hemisférami (Katz, 1997).

Z faktorů psychologických bychom tu měli zmínit rysy osobnosti, které výzkumníci označili jako rysy, které se podílejí na kreativním procesu.

Prvním takovým rysem je *tolerance ke dvojznačnosti*. V tomto případě se cizota lidem jeví jako zajímavá, nepocitují ji jako hrozbu. Tento přístup k cizímu se tak velmi odráží v kreativitě daného člověka. Druhým rysem je *stimulační svoboda*, která vyžaduje schopnost oprostit se od standardního způsobu myšlení a řešit tak známý problém kreativním způsobem. Třetím faktorem je *svoboda funkční*. Tedy lidská schopnost neulpívat na již stereotypní funkci konkrétního předmětu, ale svobodně a kreativně hledat funkce nové. Čtvrtý faktor představuje *flexibilita* – otevřenost člověka ke změnám. Pátý faktor je *ochota riskovat*. Lidé, kteří jsou ochotní riskovat, jsou v tvůrčím procesu více kreativní. Šestým faktorem je *prodleva uspokojení*. Znakem tvořivých lidí je dlouhodobá práce na projektu, než si jsou jisti, že je daný výtvar definitivní. Sedmým faktorem je *oproštění od stereotypu sexuální role*. Osmým faktorem je *vytrvalost*, tedy schopnost překonávat překážky na cestě k cíli. Devátým faktorem je *preferenci zmatku*. Konečně posledním faktorem je *odvaha*. Podle některých autorů je odvaha považována za nejdůležitější faktor pro úspěch tvořivého člověka (Dacey & Lennon, 2000).

Další výzkumy se zabývaly vztahem jednotlivých dimenzí pětifaktorového modelu osobnosti „Big five“. Výsledky ukázaly, že extraverte a otevřenost vůči zkušenostem měla významný pozitivní vliv na tvůrčí výkon. Otevřenost vůči zkušenostem tak lidem umožňuje odklonit se od tradičních přesvědčení a konvencí a zapojit se do nových a jedinečných způsobů myšlení (Sung & Choi, 2009). Otevřenost vůči zkušenosti zahrnuje například toleranci ke dvojnáčnosti, ochotu růst, kognitivní flexibilitu, fantazii a otevřenost (Kandler et al., 2016). Lidé s vysokou extravertí jsou proaktivní a plní energie k hledání nových, kreativních řešení. Analýza také odhalila, že pozitivní vztah mezi otevřeností ke zkušenosti a kreativitou byl silnější, když osoba měla silnou vnější motivaci. Přívětivost byla pozitivním prediktorem kreativity, pouze když byla vnější motivace člověka nízká (Sung & Choi, 2009).

Zdůrazňována je i role inteligence. Vysoká inteligence by měla pozitivně přispět ke kreativnímu procesu. Co tedy dělá člověka kreativním? Hlavní roli zde mají osobnostní faktory jako je otevřenost vůči zkušenosti a extraverte, svůj podíl má i inteligence, odborné znalosti a podpůrné prostředí (Kandler et al., 2016).

Měli bychom si uvědomit, že pokud člověku nebudou dodávány dostatečné podněty a příležitosti k tomu být kreativní a pokud se na cestě objeví četné překážky, může motivace jedince ke kreativnímu myšlení snadno vyhasnout (Csikszentmihalyi, 1996).

Mikrosociální okolnosti se týkají především vlivu rodiny a blízkého sociálního okolí na jedince. Ve výzkumech se prokázalo, že ve skupině rodin, kde alespoň jeden rodič byl vysoce kreativní, byla nadprůměrně tvořivá i nadpoloviční většina dětí. (Dacey & Lennon, 2000). Roli hraje i rodičovský výchovný styl. Rodičovské styly, které vykazují vyšší vřelost k dítěti (tj. liberální a demokratický rodičovský styl výchovy), pozitivně souvisí s dětskou kreativitou. Jedná se tedy o výchovné styly, které jsou typické vysokým zájmem o dítě a zároveň mají nastavena nějaká pravidla. Naopak rodičovské styly výchovy, které vykazují nízkou vřelost k dítěti (tj. autoritativní a lhostejné rodičovské styly) s kreativitou souvisí jen málo. Tyto výchovné styly jsou typické nízkým zájmem o dítě nebo přísnými pravidly a požadavky na jejich striktní dodržování (Miller, Lambert, & Speirs Neumeister, 2012). Další studie se zabývala souvislostí socioekonomického statusu rodiny a rozvoje kreativity u dítěte. Výsledky ukázaly, že vysoký rodinný socioekonomický status je v dětství pozitivně spojen s tvořivostí, zejména s úrovní verbální tvořivosti (Jankowska & Karwowski, 2019). Naopak další studie poukázala na to, že kreativnější jsou děti v rodinách s nižším socioekonomickým statusem. Argumentem je, že děti z rodin s nízkým

socioekonomickým statusem mají méně dokonalých hraček a je tedy kladen větší důraz na jejich fantazii. Naopak děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem jsou přehlceny špičkovými technologiemi, které rozvoj jejich kreativity nepodpoří (Yin, Zakaria, Sulaiman, & Hutagalung, 2017).

Csikszentmihalyi (1996) se zabýval důležitostí manželského svazku na kreativitu zkoumaných osob. Zjistil, že většina tvořivých respondentů žila ve stabilním manželském vztahu. Tito lidé často uváděli, že pro realizaci svých tvůrčích plánů potřebují podporu svého partnera (Csikszentmihalyi, 1996).

Makrospolečenské okolnosti se zabývají vlivem kultury a společnosti na kreativní proces (Dacey & Lennon, 2000). Někteří vědci se zabývali souvislostí mezi kulturou a kreativitou. Výsledky některých studií ukazují, že kreativita je zakořeněna právě i v samotném kulturním kontextu (Bilton, 2007). Jedním z prvních zájmů bylo zjistit, zda existují nějaké kulturní rozdíly, které zvyšují potenciál, jinými slovy, zda osoby z určitých kultur jsou obecně kreativnější než ostatní (Glaveanu, 2010). Četné studie potvrdily, že existují rasové nebo etnické rozdíly v celkové kreativě (Baer & Kaufman, 2006). Hlavním závěrem těchto výzkumů bylo, že kreativita je ceněna téměř ve všech kulturách, zatímco západní kultury zdůrazňují pragmatický výsledek řešení kreativity (produktu), východní kultury zdůrazňují osobní naplnění tvůrců (jako formu osvícení) a vidí kreativitu jako formu znovuoobjevení (Westwood & Low, 2003).

3.2. Kreativita ve vzdělávání

Dříve se objevovaly názory, že vzdělávací systém nemá zásadní vliv na rozvoj kreativity u dětí. Západní školství je velmi ovlivněno autoritářským přístupem učitelů. Což, jak jsme se již zmínili v kapitole o vlivu rodinného stylu, nepovzbuzuje v jedinci kreativní chování (Dacey & Lennon, 2000).

Dnes však hovoříme o tom, že vzdělávání hraje klíčovou roli v rozvoji kreativity (O'Connor, 2012). K tomu, aby výuka vzbuzovala kreativní myšlení, a chování neznamená, že musí být postavena proti výuce základních znalostí, dovedností a porozumění v základních předmětech. Neznamená to ani to, že učitelé sníží svá očekávání a požadavky. Kreativní výuka by měla odrážet výuku základních předmětů v kreativních kontextech, které výslovně vyzývají studenty, aby se nápaditě zapojili, a které rozšiřují jejich generativní,

hodnotící a kolaborativní schopnosti (Cremin & Arthur, 2014). Učitelé mohou děti odměnit nejen za to, že podaly správnou odpověď, ale hlavně za to, že se chopily šance a projevíly odvahu úkol řešit (Diener, Wright, Brehl, & Black, 2016).

V současné době se mnoho škol snaží o rozvoj tvořivosti u dětí. Učitelé nadále vidí rozvoj tvořivosti jako nezbytnou součást své práce. Uznávají, že musí být vytvořeno vhodné prostředí pro tvůrčí myšlení (Cremin & Arthur, 2014).

V České republice můžeme posun vidět již v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, které si jako jeden z cílů klade „rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)“. Dětem je pak nabízena činnost, která podporuje tvořivost, fantazii a představivost (MŠMT, 2018).

Jak by tedy měl vypadat ideální vzdělávací systém, který v dětech vzbuzuje motivaci ke kreativní činnosti? Vzdělávací systém by měl u dětí rozvíjet příležitosti k dalším životním cestám a vědomí toho, že jejich další životní cesta je zásadní. Učitel by měl zvládnout zapojit každé dítě do daného problému a dovolit dětem klást otázky. Probudit v dětech jejich nápaditost a touhu po hravém prozkoumávání možností a inovativních řešeních daného problému. V tomto všem by měl hrát hlavní roli rozvoj identity dítěte a budování jeho jedinečnosti (Cremin & Arthur, 2014).

Starší studie ukazují na to, že školy potlačují kreativitu u dětí kvůli strachu ze selhání, tlaku na podřízení se pravidlům, přizpůsobení se vrstevníkům a podřízení se určitému způsobu myšlení. Učitelé by měli respektovat a povzbuzovat zajímavé a originální odpovědi (Dacey & Lennon, 2000). Některé výzkumy ukazují na to, že čím více se děti při vzdělávání cítí svobodněji, tím bohatší je jejich kreativní růst (O'Connor, 2012).

K tomu, aby výuka ve školách dodávala dětem touhu po kreativě, je důležitá role a osobnost samotného učitele. Výzkumy ukazují, že neschopnost učitelů rozvíjet kreativitu pramení ze zakořeněných postojů a hodnot (Dacey & Lennon, 2000). Další výzkumy popsaly ideální charakteristiky učitele, který vhodně působí na rozvoj kreativity u žáků. Sternberg (1999) upozorňuje na to, že právě učitelé jsou tvůrčími vzory. Velkou roli hraje samotná kreativita učitele a propojování jeho osobní zkušenosti s výukou. Neméně důležité jsou i jasně dané hodnoty, které odrážejí spravedlnost, touhu po jasnosti a úctu k ostatním (Sternberg, 1999). Další mnohé studie se zabývaly jednotlivými charakteristikami učitelů. Z těchto výzkumů vyplynuly tyto charakteristiky: nadšení, vášeň a odhodlání, ochota

riskovat, zvědavost, intuice, společenskost a v neposlední řadě i vědomí sebe sama jako kreativní bytosti (Cremin & Arthur, 2014).

Další výzkumy přišly s objevem souvislosti mezi objevením vlastní kreativity a pocitem pohody. Tato zjištění ukazují na důležitost kreativních činností ve vzdělávání, a to v každém vyučovaném předmětu (Barnes, 2005). Na druhou stranu další autoři zjistili, že vyvolání negativních stavů nálady u dětí vede ke snížení jejich učení. Je pravděpodobné, že tyto mechanismy mají dopad i na tvůrčí proces (Masters, Barden, & Ford, 1979).

3.3. Kreativita u dětí předškolního věku

Mnohé výzkumy se zabývaly tím, jak je to s kreativitou u dětí předškolního věku. Některé výzkumy ukázaly, že děti ve věku 3 až 5 let vykazují více spontánní tvořivosti, než děti ve věku 6 let a více (O'Connor, 2012). Byla provedena studie, kde se prokázalo, že více jak polovina dětí v předškolním věku podala originální kreativní odpověď. U školních dětí ve věku 9 až 12 let to bylo je 26 % (Milgram & Rabkin, 1980). Silným argumentem, proč ve věku šesti let dochází u dítěte ke snížení kreativity, je to, že je proces kreativity značně ovlivněn vzdělávacím systémem. Ten klade důraz na hodnocení a komentování daného dětského tvůrčího výstupu. Namísto toho, aby tento výstup byl považován za vývojový proces budování kreativity (O'Connor, 2012).

V souvislosti s kreativitou u dětí v předškolním věku bývá zmiňována dětská hra. Malé děti bývají velmi často přirozeně imaginativní. Přestavují si imaginární postavy a předměty a předstírají hru „na něco“. Při této hře se rozvíjí nejen samotná představivost, ale také kognitivní a afektivní procesy, které jsou součástí tvořivosti. Takováto hra tedy poskytuje jedinečnou možnost k rozvoji kreativity (Diener, Wright, Brehl, & Black, 2016). Volná hra, kde je prvořadá vůle dítěte, jeho volba, dělání chyb a jejich reflexe a riskování. To vše jsou charakteristiky hry, která vede k rozvoji kreativního chování. Volná hra také zvyšuje komunikační a vyjednávací dovednosti dětí, které mají přímý dopad na jejich rozvíjející se smysl pro úsudek a sebevědomí. Tyto dovednosti jsou klíčovými prvky transformační tvořivosti v dospělosti (O'Connor, 2012). Fehr a Russ (2016) rozvinuli myšlenku toho, že hra rozvíjí dětskou kreativitu a doplnili ji o to, že hra vyvolává u dětí pozitivní stav nálady a tím přispívá k dalšímu tvořivému chování (Fehr & Russ, 2016). Dále bychom neměli opomenout důležitou roli hraček. O'Connor (2012) zdůrazňuje, že dobrá hračka, která u dítěte rozvíjí kreativitu, je ta, kterou si dítě z velké části utvoří samo. Hůlka

tak může v mysli dítěte představovat panenku nebo meč, krabice pak může být auto, loď nebo letadlo. Vysoce propracované hračky nevyžadují od dítěte žádný vlastní vstup. Tyto hračky si nežadají, aby dítě zapojilo vlastní fantazii, představivost a vyvinulo nějaké úsilí k tomu, aby daná věc představovala to, co si dítě žádá (O'Connor, 2012).

Byly definovány čtyři principy, které musí být přítomny, aby dětská kreativita byla i nadále rozvíjena. V první řadě se jedná o již zmiňovanou svobodu při rozhodování ve hře, která je podporovaná učitelem. Za druhé se jedná o přítomnost zábavy a potěšení v každé vykonávané činnosti, ve které má docházet k rozvoji kreativního chování. Tento přístup buduje i mimo jiné vztah k učení. Za třetí, je důležité zapojit všechny smysly do herních aktivit. To také povede k většímu tvůrčímu rozvoji. Posledním zmíněným principem je zapojení rizika do herních aktivit. Tento princip pomáhá nejen k rozvoji kreativních rysů, ale také ke schopnosti podstupovat rizika (O'Connor, 2012).

Další výzkumy se zabývaly osobnostními charakteristikami u dětí a tím, jaký dopad mají na rozvoj kreativity. Například plachost může omezit dětskou kreativitu a to proto, že děti nemají tak velkou tendenci sdílet své kreativní nápady s ostatními (Diener, Wright, Brehl, & Black, 2016; Kemple, David, & Wang, 1996). Silnější vztah mezi kreativitou a ostýchavostí je u dívek. Dívky bývají obecně citlivější na sociální situace a plachost (Paguio & Hollett, 1991). Dalšími charakteristikami byla agresivita a prosociální chování u dětí. Nepodařilo se zatím prozkoumat, do jaké míry mají na kreativitu vliv (Diener, Wright, Brehl, & Black, 2016).

Již jsme se zmínili, že ostýchavost ovlivňuje především dívky v rozvoji jejich kreativity. Jak je to ale s kreativitou obecně? Dá se vůbec říci, že holčičky či chlapečci jsou kreativnější než děti druhého pohlaví? Byl proveden výzkum, kde bylo zjištěno, že nic nenasvědčuje tomu, že by jedno pohlaví mělo větší předpoklad být více kreativní. Rozdíl byl znatelný pouze v oblasti kreativní činnosti. Chlapci byli více kreativní při vytváření příběhů, naopak dívky mají více nápadů (Yin, Zakaria, Sulaiman, & Hutagalung, 2017).

V následující kapitole se podíváme blíže na to, jak typ předškolního vzdělávání může souviset s rozvojem kreativity u dětí.

4. Kreativita dětí v mateřských školách v současném vědeckém poznání

V této kapitole bychom rádi přiblížili některé vědecké výzkumy, které se zabývaly vztahem mezi kreativitou a typem předškolního zařízení. Jelikož nás zajímají lesní mateřské školy a kreativita dětí v nich, zmíníme se i o výzkumech, které zkoumaly vztah přírody a rozvoj kreativity u člověka.

Mnohé studie se zabývaly vztahem samotné přírody a rozvojem kreativity u člověka. Už samotné procházení v přírodě se ukázalo významným faktorem. Například výzkumný tým Atchley et al. (2012) zjistil, že účastníci, kteří absolvovali čtyřdenní výlet, měli lepší výsledky v kreativě než ti, kteří se výletu do přírody neúčastnili (Atchley, Strayer, & Atchley, 2012).

Další autoři pak zkoumali, jak je to se vztahem přírody a rozvojem kreativity u dětí. Například skandinávský výzkum zabývající se dopadem hry v přírodě na rozvoj dítěte přišel s tím, že děti hrající si převážně v přírodě jsou méně často nemocné, jejich motorická zdatnost je vyšší a zároveň se ukázalo, že tyto děti se jeví, jako více kreativní. Fjørtoft (2001) dále zdůrazňuje, že prostředí přírody je pro děti opravdu prospěšné: například děti, které si hrály v lese, měly tendenci prokazovat lepší motorické dovednosti než děti, které si hrály na tradičním hřišti (Fjørtoft, 2001).

Zamani (2016) potvrdil, že venkovní hra v přírodě nejen podporuje zdravý fyzický vývoj dítěte, ale také stimuluje kognitivní a emoční rozvoj dítěte. Venkovní hra nabízí dětem jednak fyzické, ale i duševní výzvy, které rozvíjí schopnosti řešení problémů, kritické myšlení, týmovou práci, kreativní hru a riskování (Zamani, 2016).

Význam přírody v rozvoji dítěte potvrdily i další výzkumy. Vzhledem k tomu, že klíčovým rysem lesních předškolních přístupů je pravidelná nestrukturovaná hra v lese nebo v přírodě (Elliott & Chancellor, 2014), sledoval jeden norský výzkum z roku 2004 souvislost pobytu dítěte v přírodě a rozvoj motoriky u předškolních dětí. Ukázalo se, že děti, které se svou mateřskou školou trávily alespoň dvě hodiny denně po celý rok v přírodě, lépe koordinují pohyby, mají lepší schopnost udržení rovnováhy oproti dětem z kontrolní skupiny (Fjørtoft, 2004).

I další zahraniční výzkumy poukazují na velký význam přírody ve vzdělávání dětí. U dětí navštěvující lesní mateřskou školu byla identifikována větší motivace k plnění úkolů,

lepší soustředění, společenské, fyzické a jazykové dovednosti, také hlubší koncepční porozumění a větší respektování přirozeného životního prostředí (Elliott & Chancellor, 2014).

Výzkum z roku 2016 se zabýval tím, jak venkovní prostředí podporuje kreativitu a fantazii dětí. Byly odhaleny čtyři faktory učeben v přírodě, které zvyšují kreativitu a fantazii dětí. Velkou roli hraje to, že prostory, ve kterých si děti hrají, jsou předvídatelné. Důležité je i to, že děti mají dostatek času na práci a jedná se o práci s materiály, které mají mnoho možností k použití. V neposlední řadě hrají význam i pečliví, pozorní dospělí, kteří podporují kreativní hru a učení (Kiewra & Veselack, 2016).

V Německu se tímto tématem zabývala Sarah Kienerová. Ve své disertační práci z roku 2003 zkoumala vztah lesních mateřských školek a rozvoje jemné, hrubé motoriky a kreativity u dětí. Ve výzkumném vzorku byly děti, které navštěvovaly lesní mateřské školy, děti, které navštěvovaly mateřské školy s integrovanou lesní třídou a děti z mateřských škol klasických. K testování hrubé motoriky byl použit test MOT 4-6, grafomotorika byla testována pomocí Psychomotorischer Screening-Test, kreativita byla měřena Testem kreativity předškolních a školních dětí. Všechny dovednosti byly měřeny na začátku školního roku a pak na konci školního roku. Ukázalo se, že děti v lesních mateřských školách udělaly nadměrný pokrok jak v oblasti jemné a hrubé motoriky, tak v oblasti kreativity (Kiener, 2003).

V České republice není mnoho výzkumů, které by se zabývaly tématem kreativity u dětí v lesních a klasických mateřských školách. V diplomové práci z roku 2018 se autorka mimo jiné zaměřila na testování rozdílů tvořivosti u dětí v klasických a lesních mateřských školách. Na testování dětí byl použit Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Autorka zjistila, že děti z lesních mateřských škol dosáhli lepších výsledků v tomto testu než děti v klasických mateřských školách. Výzkum také ukázal, že rozdíl je především v počtu nadprůměrně tvořivých dětí. V lesních mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku 10 % dětí. V klasických mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku pouze 2 % dětí (Berlinská, 2018).

Další výzkum, který se zabýval srovnáním lesních a klasických mateřských škol byl proveden Asociací lesních mateřských škol za podpory Ministerstva životního prostředí ČR. Výzkum byl proveden ve dvou etapách. První etapa proběhla na začátku školního roku. V této části byly zjišťovány rozdíly a shody ve fungování obou typů mateřských škol a rozdíly ve schopnostech daných dětí. Druhá etapa proběhla na konci školního roku a cílem

bylo zjistit, jak se děti z první části výzkumu rozvinuly. Do výzkumu se zapojilo celkem 68 dětí ze čtyř mateřských škol lesních a ze čtyř mateřských škol klasických. Děti byly testovány v základních oblastech vývoje. Jednalo se hlavně o hrubou a jemnou motoriku, řeč, počítání, pojmenovávání písmen a pojmenovávání tvarů. Výzkumníci zjistili, že mezi dětmi v klasické a lesní mateřské škole nebyl žádný statisticky významný rozdíl ve vývoji ve zkoumaných oblastech. Stejně tak se nezjistily statisticky významné výsledky v tom, že by čas trávený v přírodě děti zvyhodňoval v testovaných schopnostech nebo je naopak znevýhodňoval (Krajhanzl, 2012).

Protože výzkumů, které by zkoumaly dané téma v České republice, není mnoho, rozhodli jsme se, daným tématem zabývat. V následující části práce přiblížíme náš výzkum na dané téma.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

V našem výzkumu nás bude zajímat kreativita u dětí předškolního věku. Konkrétně se zaměříme na kreativitu u dětí v klasických mateřských školách a v mateřských školách lesních.

Vzhledem k tomu, že v posledních letech jsou alternativní vzdělávací směry velmi oblíbené a počet lesních mateřských škol se velmi rychle rozrůstá, rozhodli jsme se zaměřit náš výzkum právě tímto směrem. Zajímat nás bude, jak typ předškolního zařízení může souviset s vývojem dětské kreativity. V rámci této práce se zaměříme i na další faktory, které by s tímto aspektem dětského vývoje mohly nějak souviset.

Cílem této práce je tedy blíže prozkoumat a popsat kreativitu u dětí předškolního věku navštěvujících předškolní zařízení.

Vzhledem k popsaným poznatkům odborné literatury jsme si stanovili následující hypotézy, které se pokusíme ověřit pomocí odpovídajících statistických testů.

H1: Děti navštěvující lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než děti, které navštěvují klasickou mateřskou školu.

Tato hypotéza vychází z výzkumu provedeném v německých lesních a klasických MŠ. Z těchto výzkumů vzešly výsledky, kdy se ukázalo, že děti navštěvující lesní mateřskou školu celý jeden školní rok, udělaly nadměrný pokrok jak v oblasti jemné a hrubé motoriky, tak v oblasti kreativity (Kiener, 2003).

H2: Rodiče dětí navštěvujících lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než rodiče dětí, které navštěvují klasickou mateřskou školu.

Tato hypotéza má ověřit naši domněnku, že kreativnější rodiče volí pro své děti spíše alternativní způsoby vzdělávání. Naopak rodiče bez rozvinuté tvořivosti podle nás umisťují děti do standardních předškolních zařízení.

H3: Čím vyšší je skóre v testu kreativity rodiče, tím vyšší je skóre v testu kreativity dítěte.

Tato hypotéza vychází z výzkumu, kde se prokázalo, že ve skupině rodin, kdy alespoň jeden rodič byl vysoce kreativní, byla nadprůměrně tvořivá i nadpoloviční většina

dětí (Dacey & Lennon, 2000). Proto jsme se rozhodli testovat souvislost mezi kreativitou rodiče a kreativitou dítěte.

H4: Existuje rozdíl ve skórech kreativity v Urbanově figurálním testu u dětí s odlišným rodičem subjektivně posouzeným, stylem výchovy.

Jiný výzkum pak uvádí souvislost mezi kreativitou dítěte a výchovným stylem, který v rodině převažuje a je na dítě aplikován. Autoři tvrdí, že liberální a demokratický rodičovský styl výchovy pozitivně souvisí s dětskou kreativitou. Naopak autoritativní a lhostejné rodičovské styly s kreativitou souvisí jen málo. Toto je dle autorů zapříčiněno nízkou vřelostí k potřebám dítěte. Blíže vysvětleno v teoretické části práce v kapitole 3.1 (Miller, Lambert, & Speirs Neumeister, 2012).

Výchovný styl byl zjišťován v rámci dotazníku, který byl distribuován mezi rodiče. Výpověď o výchovném stylu uplatňovaném na dítě je čistě subjektivní.

H5: Děti žijící v rodině s oběma rodiči dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóreů, než děti žijící s otcem samoživitelem či matkou samoživitelkou.

Již starší výzkum se zabýval vztahem manželského svazku a kreativity jedinců v něm žijících. Csikszentmihalyi (1996) zjistil, že většina tvořivých respondentů žila ve stabilním manželském vztahu. Tito lidé často uváděli, že pro realizaci svých tvůrčích plánů potřebují podporu svého partnera (Csikszentmihalyi, 1996). Nás by tedy zajímalo, zda partnerský svazek rodičů bude mít souvislost s kreativitou dítěte žijícího s nimi v jedné domácnosti. V tomto případě bereme jako rodiče toho, kdo žije s dítětem ve společné domácnosti. Nezajímá nás biologická vazba.

H6: Existuje souvislost mezi skórem v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení a typem volnočasové aktivity u dětí.

Domníváme se, že trávení volného času hraje svou roli při rozvoji dítěte. Touto hypotézou chceme ověřit, jaké volnočasové aktivity dítěte statisticky významně souvisí s rozvojem kreativity.

6. Typ výzkumu a použité metody

K ověření námi stanovených hypotéz jsme použili kvantitativní přístup. Vzhledem k tomu, že se v našem výzkumu snažíme porovnat dvě různé skupiny, jedná se především o komparativní studii, která je doplněna o korelace.

Komparativní neboli srovnávací studie vychází z principu srovnání jistých znaků či proměnných u námi vybraných předmětů zkoumání. Na základě statistických testů pak sledujeme podobnost nebo rozdílnost daných proměnných. Korelace nám pak sděluje, jaký je vztah mezi danými proměnnými (Reichel, 2009).

6.1. Metody sběru dat

Metodou získávání dat pak byl námi vytvořený dotazník (viz příloha č. 4) a standardizovaný Urbanův figurální test tvořivého myšlení.

6.1.1. Dotazník pro rodiče

Vytvořili jsme dotazník pro rodiče, který obsahuje 14 otázek. Úvodní strana nese název výzkumu, krátký popis toho, k čemu dotazník slouží, informace o anonymitě a délce vyplnění a na závěr ukázkou, jak vyplnit otázky s nabídkou odpovědí. Na titulní straně dotazníku je také zmíněn kontakt na realizátory výzkumu.

V námi vytvořeném dotazníku pro rodiče byly zjišťovány základní demografické údaje – pohlaví, věk, stav, nejvyšší dosažené vzdělání, velikost bydliště. Další otázky se týkaly toho, jaké předškolní zařízení dítě navštěvuje, kolik měsíců, jak jsou rodiče spokojeni s touto MŠ a proč se rozhodli své dítě umístit do této mateřské školy. Dále nás zajímalo, jak daný rodič vidí styl výchovy, který na své dítě uplatňuje. V neposlední řadě jsme se zajímali i o volnočasové aktivity dítěte a četnost, se kterou se těmito aktivitám dítě věnuje.

Dotazník jsme tvořili na základě teoretických poznatků o kreativitě a námi stanovených hypotéz.

První verze dotazníku byla poskytnuta 10 rodičům v pilotním průzkumu, zda jsou otázky jasné, či je potřeba nějaká úprava. U otázky č. 11, kde se ptáme na styl výchovy,

který je na dítě uplatňován, chyběl popis daného stylu. Rodiče nevěděli, co si pod daným označením představit, proto jsme do dalšího testování daný popis doplnili.

Společně s dotazníkem byl rodičům předložen test kreativity ve formě A i ve formě B s jasnou instrukcí dle manuálu.

6.1.2. Urbanův figurální test tvořivého myšlení

K diagnostice tvořivého myšlení jsme se rozhodli použít Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Autory původní německé verze jsou Klaus K. Urban a Hans G. Jellen. Slovenskou standardizaci provedl Tomáš Kováč. Autoři příručky testu Urban, Jellen, Kováč (2003) uvádějí, že se jedná o screeningový nástroj, který nám přináší pohled na tvořivý potenciál jednotlivce. Test se skládá ze dvou forem, z formy A a z formy B. Forma B je o 180° otočená forma A. Autoři uvádějí, že během výzkumů bylo zjištěno, že na předložený záznamový arch reagují probandi různě. Postup při vypracování úlohy je u každého probanda odlišný. Někteří vidí hned hotový obrázek, jiní se k výsledku dostávají postupně. Ukázalo se, že někteří respondenti mají v hlavě i více nápadů, proto autoři umožnili respondentům poskytnout další záznamový arch – formu B k lepšímu pochopení jejich dovedností. Forma B se dá dobře použít i při retestu, neboť korelace mezi testem a retestem jsou vysoce signifikantní ($r = 0,70$). Test je možné administrovat individuálně i skupinově, a dle slovenských norem je určen lidem od 4 do 75 let. Původní německé normy udávají maximální věk vhodný k administraci testu až 95 let. Test by měl být administrován v klidné a příjemné atmosféře. Účastníkům je k dispozici záznamový arch a černá tužka. Administrátor uvede instrukci:

„Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, co chtěl nakreslit. Teď byste ji prostě měli dokreslit! Kreslete, jak chcete. Nemůžete nic pokazit, všechno, co nakreslíte, je správně. Když budete hotoví, přihlaste se. Vezmu si Váš arch a dám Vám druhý.“ (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

Probandům jsou administrovány obě verze testu po sobě. Maximální čas, který je určen pro jednu formu testu, je 15 minut. V případě, že proband zvládl zadaný úkol do 12 minut, lze bodovat i toto kritérium. Toho my jsme při administraci nevyužili. Všichni probandi měli stanovený pouze maximální čas – 15 minut (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

Po administraci přichází na řadu vyhodnocení testu. Dle příručky dochází k vyhodnocování ve 14 kategoriích. V příručce testu jsou jednotlivé kategorie podrobně popsány a k lepšímu pochopení systému vyhodnocení jsou uvedeny i názorné ukázky. Sami autoři tvrdí, že nelze podchytit všechny testové situace. Ve sporných případech se musí sám výzkumník rozhodnout. Toto by však nemělo ovlivnit celkový výsledek testu, neboť jde nejčastěji o rozdíl 1-2 bodů. Reliabilita testu byla posuzována pomocí dvou posuzovatelů, kdy korelační koeficient dosahoval hodnot 0,89 – 0,97. U šesti zacvičených posuzovatelů dosáhl korelační koeficient hodnoty 0,93 (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

Jednotlivé hodnocené kategorie jsou:

- použití předložených prvků
- dokreslení
- nové prvky
- grafické spojení
- tematické spojení
- překročení hranice závislé na figuře
- překročení hranice nezávislé na figuře
- perspektiva
- humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby
- nekonvenčnost A (nekonvenční manipulace s materiálem)
- nekonvenčnost B (abstrakce, fikce, symbolika)
- nekonvenčnost C (kombinace figur a symbolů)
- nekonvenčnost D (nestereotypní použití (dokreslení) fragmentů/figur)
- časový faktor

Součtem bodů všech výše uvedených kategorií se provede výpočet celkového skóru. Maximálním možným skórem je 72 bodů (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

Získané hrubé skóry lze převést dle standardizovaných norem na T skóry a percentily. Autoři uvádějí schéma klasifikace výsledků, podle kterého můžeme jednotlivé respondenty rozdělit do kategorií:

- A = hluboce podprůměrný
- B = podprůměrný
- C = průměrný
- D = nadprůměrný

- E = vysoce nadprůměrný
- F = extrémně nadprůměrný
- G = „fenomenální“

Co se týká validity testu, uvádějí autoři, že je složité ji posoudit, neboť v době vydání testu neexistovaly podobné metodiky (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

6.2. Metody zpracování a analýzy dat

Práce s daty probíhala v několika fázích. Nejprve bylo nutné získaná data z dotazníků vyhodnotit a zaznamenat do tabulky v programu MS Excel. V rámci tohoto kroku došlo i k čištění dat.

Jednotlivé záznamové archy testu kreativity jsme vyhodnotili dle příručky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a získaný hrubý skóre jsme pomocí norem převedli na T skóre. Získané údaje jsme zaznamenali do tabulky k získaným datům z dotazníku.

Následně jsme přistoupili k získání informací o našem souboru respondentů. Dalším krokem bylo testování námi stanovených hypotéz. K tomu jsme využili program Statistica 13. Bylo nutné ověřit, zda jednotlivé proměnné mají normální rozdělení a pak přistoupit k použití parametrických a neparametrických testů.

7. Sběr dat a výzkumný soubor

Během července a srpna 2019 byl sestaven dotazník pro rodiče a nastudována administrace Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Pilotní studie byla provedena na 10 rodičích a 10 dětech předškolního věku. Na základě získaných poznatků byl poupraven dotazník pro rodiče tak, aby došlo k lepšímu pochopení položených otázek.

Pro zařazení do výzkumu bylo podstatné, aby dítě navštěvovalo předškolní zařízení alespoň 12 měsíců a dosáhlo v době testování alespoň 4 let věku. Dalším kritériem byl typ předškolního zařízení, kdy se muselo jednat buď o školu klasickou, tedy neuplatňující alternativní přístup ke vzdělávání, anebo mateřskou školu lesní.

Pro výběr daného souboru respondentů jsme použili metodu nepravděpodobnostní – metodu prostého záměrného výběru. Dle Miovskeho (2006) zařazujeme do výběrového souboru každého, kdo splňuje naše počáteční kritéria a se zařazením do výzkumu souhlasí.

Samotný sběr dat započal v září 2019, kdy byly osloveny mateřské školy a požádány o spolupráci. Celkem bylo osloveno 10 klasických mateřských škol a 6 lesních mateřských škol. S účastí na výzkumu pak souhlasily tři klasické mateřské školy a čtyři mateřské školy lesní. Během měsíce října následně došlo k distribuci potřebných materiálů k administraci a k proškolení jedné paní učitelky, případně průvodkyně (LMSŠ), k zadávání Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Z časových důvodů jsme se rozhodli využít pomoci pedagogů a testování dětí uskutečnit prostřednictvím nich. Všichni zadávající byli informováni o tom, jak daný test předložit dětem, tak aby byla zachována stejná pravidla pro všechny děti. Dále byli daní pedagogové informováni o distribuci informovaných souhlasů, dotazníků a záznamových archů Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení mezi rodiče. Pokyny k vyplnění pak byly uvedeny na první straně dotazníku. Vzhledem k tomu, že jsme testovali kreativitu rodičů stejným testem jako jejich děti, byli rodiče informováni o tom, aby s dětmi o daném testu nehovořili a svůj výtvar dětem neukazovali. To z důvodu, aby nedošlo k ovlivnění následného dětského výtvaru.

V lednu 2020 došlo ke shromáždění vybraných dotazníků a testů kreativity. Celkem se sešlo 51 dotazníků od rodičů dětí navštěvujících lesní mateřskou školu a od rodičů dětí z klasických mateřských škol se sešlo 57 dotazníků. Z důvodu neúplného vyplnění nebo

neodpovídajícímu věku dítěte muselo být vyřazeno 12 respondentů. Výzkumu se celkem zúčastnilo 96 dětí a 96 rodičů.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 44 dětí z lesních mateřských škol a 52 dětí z mateřských škol klasických. V následující tabulce uvádím rozložení pohlaví v jednotlivých skupinách. V obou testovaných skupinách (LMŠ a KMŠ) se zúčastnilo výzkumu mnohem více žen než mužů. Rozhodli jsme se zapojené muže z výzkumu nevyřadit a to proto, že v obou skupinách je velmi podobný počet zapojených mužů a podle autorů Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení nebyl zjištěn rozdíl mezi výsledky jednotlivých pohlaví.

Tabulka č. 1 - Počet respondentů a rozložení pohlaví (děti)

	LESNÍ MŠ	KLASICKÉ MŠ
DÍVKA	21	33
CHLAPEC	23	19
CELKOVÝ POČET DĚTÍ	44	52

Tabulka č. 2 – Počet respondentů a rozložení pohlaví (rodiče)

	LESNÍ MŠ	KLASICKÉ MŠ
ŽENA	39	48
MUŽ	5	4
CELKOVÝ POČET RODIČŮ	44	52

Průměrný věk dětí v klasické i lesní mateřské škole je téměř vyrovnaný. V lesních mateřských školách je průměrný věk rodiče o 3,63 let vyšší než u rodičů v klasických mateřských školách.

Tabulka č. 3 - Přehled věku (děti)

	PRŮMĚRNÝ VĚK	MINIMÁLNÍ VĚK	MAXIMÁLNÍ VĚK	MEDIÁN	SD
LMŠ	4,773	4	6	5	0,68
KMŠ	4,769	4	6	5	0,78

Tabulka č. 4 - Přehled věku (rodiče)

	PRŮMĚRNÝ VĚK	MINIMÁLNÍ VĚK	MAXIMÁLNÍ VĚK	MEDIÁN	SD
LMŠ	37,95	29	48	37,5	4,28
KMŠ	34,33	26	41	35	4,13

7.1. Etické problémy a způsob jejich řešení

Během výzkumu bylo myšleno i na etické problémy. Výzkum byl proveden na nezletilých dětech. Štětovská (2011) v takovém případě zdůrazňuje nutnost informovat zákonného zástupce o průběhu výzkumu a získat jeho souhlas s účastí dítěte na výzkumu (Štětovská, 2011). Proto jsme nejprve prostřednictvím učitelů a průvodců oslovovali rodiče a až po obdržení podepsaného informovaného souhlasu (viz příloha č. 3), byla výzkumná část provedena.

Rodičům byl vysvětlen průběh výzkumu, nároky na účast jejich dětí, nároky na účast rodičů samotných. Rodiče byli informováni o anonymitě celého šetření a o tom, k čemu budou výsledky výzkumu sloužit. V neposlední řadě byli informováni i o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit, a to jak oni, tak i jejich děti. Všechny tyto informace byly zaznamenány do informovaného souhlasu, který rodiče stvrdili svým podpisem. Během výzkumu bylo dbáno na to, aby žádné dítě nebylo vystaveno ohrožení jeho pohody. Bylo dbáno na to, aby zapojení do výzkumu nebylo pro děti stresující a nenarušilo jejich denní řád v MŠ. U zadávání Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení dětem rodiče přítomni nebyli.

Nejvíce náročné bylo umožnit anonymní odpovědi rodičům, a zároveň následně propojit jejich dotazníkové odpovědi s výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení jejich dětí. Zde byla nutná nápomoc samotných učitelů a průvodců. Každý zadavatel k tomu přistoupil jinak. V některých školách byly dotazníky a testy propojeny konkrétním obrázkem (značkou), které má dítě ve školce u všech svých věcí. Jiní zadavatelé tuto značku na každý test dopsali ručně. Testy dětí byly tak velmi dobře propojitelné s dotazníkem a testem rodiče.

Během celého výzkumu bylo dbáno na to, aby nedošlo k žádné újmě jednotlivých účastníků.

8. Práce s daty a její výsledky

Pro práci se získanými daty jsme využili program MS Excel a program Statistica 13. Nejprve se zaměříme na přiblížení výsledků testu kreativity u dětí a u jejich rodičů. Následně budeme ověřovat námi stanovené hypotézy. Každý proband, který byl do výzkumu zařazen, prošel oběma verzemi testu kreativity. Pro lepší posouzení výsledků, budeme porovnávat probandy v rámci stejné verze testu.

8.1. Základní popisná statistika

Klíčovým aspektem našeho výzkumu bylo testování dětí v mateřských školách testem kreativity. K přiblížení výsledků daného testu v následujících tabulkách uvedeme základní popisné statistiky. Uvést jsme se rozhodli průměr získaného T skóru, který ale není robustní statistikou a je zkreslen odlehlými hodnotami. Robustní statistikou je medián, který nám ukazuje střední hodnotu T skóru, které bylo v testu dosaženo. Medián tak dělí skupinu hodnot na dvě stejné poloviny. V případě dětí z lesní mateřské školy se u formy A jedná o 53 bodů a u formy B se jedná také o 52 bodů (viz tabulka č. 5). U dětí v klasických mateřských školách je medián u formy A 42 bodů a u formy B je to 43 bodů (viz tabulka č. 6). Následně uvádíme minimální dosažený T skór, maximální dosažený T skór a směrodatnou odchylku (SD).

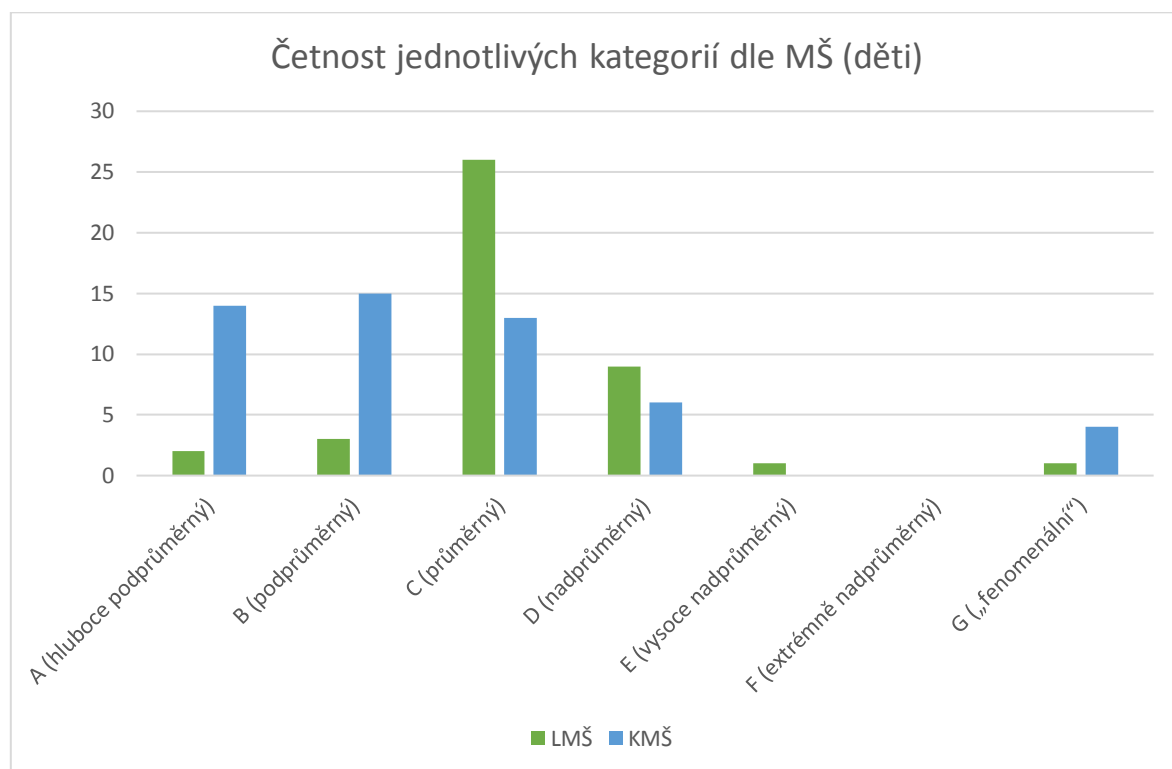
Tabulka č. 5 - Výsledky testu kreativity (děti LMS)

	POČET DĚTÍ	PRŮMĚRNÝ ZÍSKANÝ T SKÓR	MEDIÁN	MINIMUM	MAXIMUM	SD
FORMA A	44	51,07	53	34	71	8,24
FORMA B	44	52,75	52	34	74	7,50

Tabulka č. 6 - Výsledky testu kreativity (děti KMŠ)

	POČET DĚTÍ	PRŮMĚRNÝ ZÍSKANÝ T SKÓR	MEDIÁN	MINIMUM	MAXIMUM	SD
FORMA A	52	45,75	42	28	80	13,56
FORMA B	52	45,96	43	30	78	11,86

Pro lepší přehled uvádíme i četnost zastoupení jednotlivých kategorií v obou typech mateřských škol. V lesních mateřských školách bylo nejvíce dětí zařazeno do kategorie „průměrný“, v klasických mateřských školách bylo nejvíce dětí zařazeno do kategorie „podprůměrný“.



Graf č. 1 - Četnost kategorií (děti)

Pro hypotézy testující vztah mezi kreativitou rodiče a kreativitou dítěte bylo důležité zjistit, jaké míry kreativity dosahují právě oni. Vzhledem k tomu, že námi oslovení rodiče byli velmi různorodého věku, nebudeme zde uvádět hrubé skóry, ale uvedeme popisné statistiky na T skórech, kde bude zohledněn i věk rodičů. U rodičů z klasických školek byl zaznamenán největší rozdíl mezi formou testu A a formou B. Dále jsme se rozhodli uvádět výsledky pro obě verze testu.

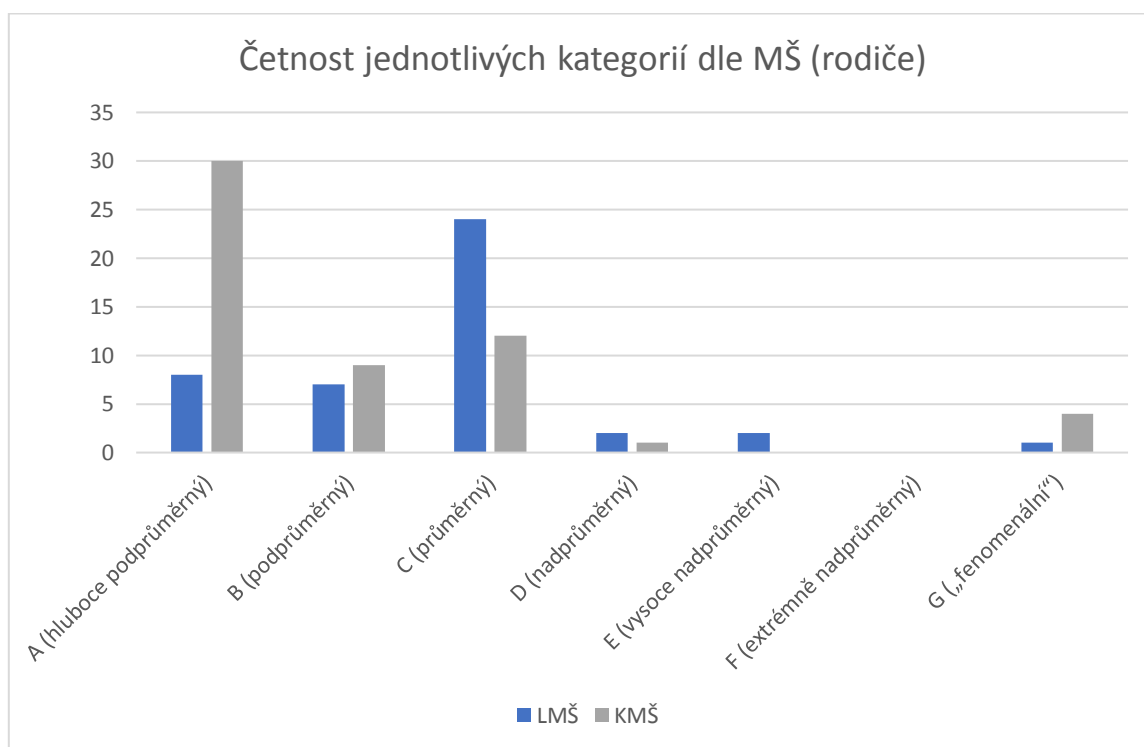
Tabulka č. 7 - Výsledky testu kreativity (rodiče LMŠ)

	POČET RODIČŮ	PRŮMĚRNÝ ZÍSKANÝ T SKÓR	MEDIÁN	MINIMUM	MAXIMUM	SD
FORMA A	44	44,36	45	20	72	10,21
FORMA B	44	45,57	46	25	64	8,74

Tabulka č. 8 - Výsledky testu kreativity (rodiče KMŠ)

	POČET RODIČŮ	PRŮMĚRNÝ ZÍSKANÝ T SKÓR	MEDIÁN	MINIMUM	MAXIMUM	SD
FORMA A	52	32,85	37	0	56	14,64
FORMA B	52	36,52	35	20	59	9,77

Pro lepší přehled uvádíme i četnost zastoupení jednotlivých kategorií v obou typech mateřských škol u rodičů dětí. V lesních mateřských školách bylo nejvíce rodičů zařazeno do kategorie „průměrný“, v klasických mateřských školách bylo nejvíce rodičů zařazeno do kategorie „hluboce podprůměrný“.



Graf č. 2 - Četnost kategorií (rodiče)

Vzhledem k tomu, že považujeme za klíčové, kolik měsíců navštěvovali děti předškolní zařízení v době testování, uvádíme v následující tabulce č. 8 získaná data. Méně robustní statistika, kterou je průměr, je v obou skupinách srovnatelná. Medián, tedy robustní statistika, se liší o jeden měsíc.

Tabulka č. 9 - Doba zařazení do MŠ (v měsících)

	PRŮMĚR	MINIMUM	MAXIMUM	MEDIÁN	SD
LMŠ	22,950	13	36	19	7,69
KMŠ	22,404	12	48	18	11,56

V obou skupinách respondentů – u rodičů i dětí, jsme mohli sledovat několik odlehlých hodnot, tzv. outlierů. Rozhodli jsme se pracovat i s těmito respondenty, neboť v testu kreativity jde právě o objevení nadprůměrných nebo velmi podprůměrných jedinců k dalšímu rozvoji.

8.2. Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

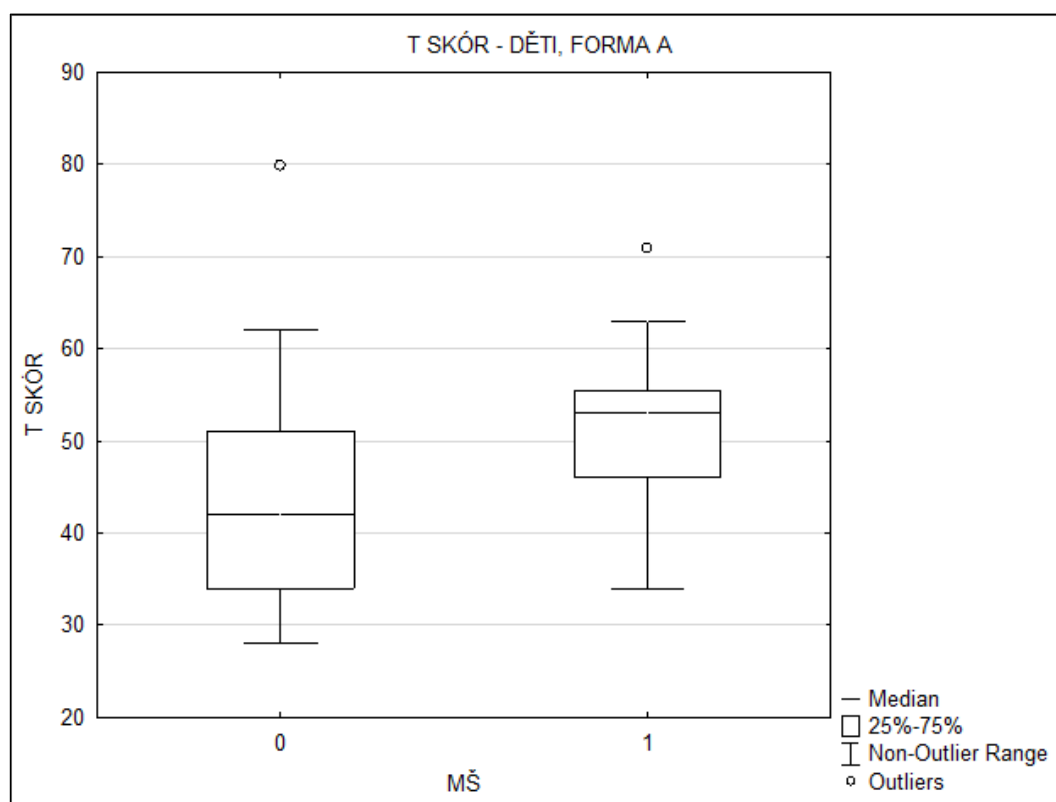
Po zpracování všech dat jsme přistoupili k testování námi stanovených hypotéz.

H1: Děti navštěvující lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než děti, které navštěvují klasickou mateřskou školu.

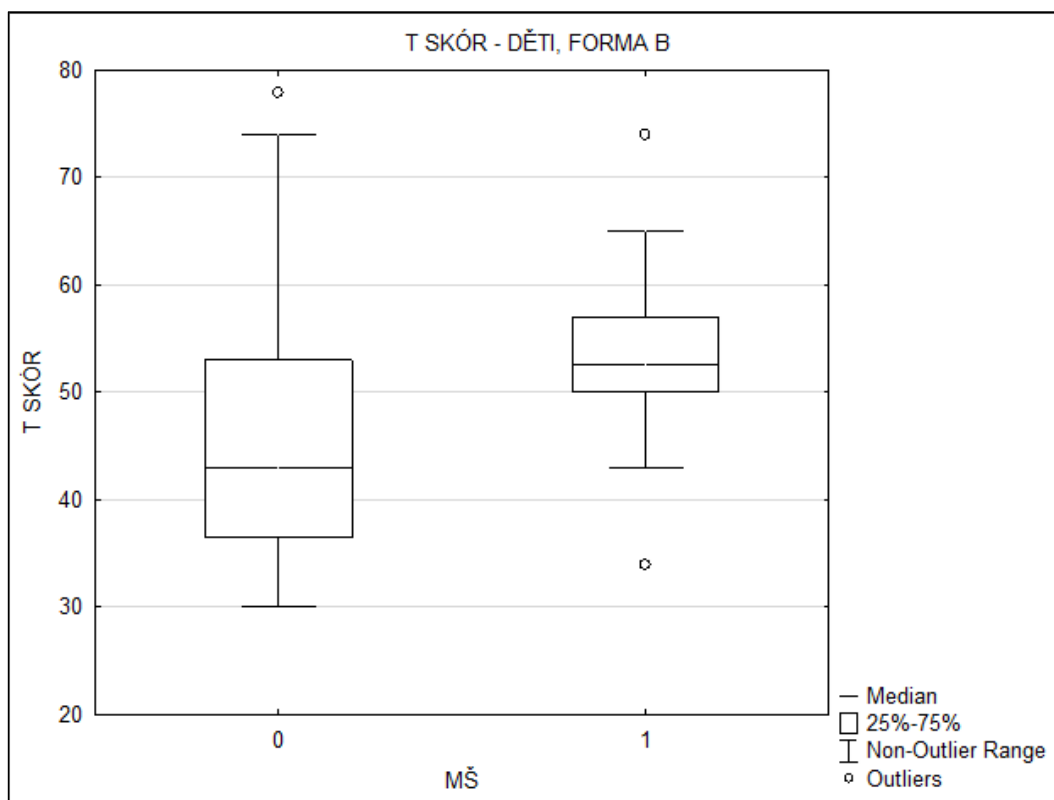
Touto hypotézou chceme ověřit vztah mezi kreativitou a typem předškolního zařízení. Zda typ předškolního zařízení je proměnnou, která může mít souvislost s celkovým skórem v testu kreativity. Děti byly testovány oběma formami testu, proto jsme se rozhodli ukázat výsledky obou forem, přesto, že ve skupině dětí nedošlo k velkým rozdílům ve výsledcích mezi těmito formami.

Vzhledem k tomu, že získané hodnoty z testu kreativity u dětí nemají normální rozdělení, využili jsme tak neparametrického testu. První hypotézu jsme testovali testem Mann-Whitney U test.

Skupinu probandů v lesní mateřské škole (LMS) tvořilo 44 dětí. Skupinu probandů v klasické mateřské škole (KMS) tvořilo 52 dětí.



Graf č. 3 – Krabicový graf: T skór, děti, forma A



Graf č. 4 – Krabicový graf: T skór, děti, forma B

Pro lepší přehlednost uvádíme krabicový graf pro obě verze testu. Na ose X je znázorněn typ mateřské školy. Číslo „0“ označuje klasickou MŠ a číslo „1“ označuje lesní MŠ. Na ose Y pak leží hodnoty T skóru. Z předchozích dvou grafů můžeme názorně vidět medián obou skupin. Ten je vyznačen čarou uprostřed krabičky. Samotná krabicová část označuje druhý kvartil hodnot. Čáry vystupující z krabiček ukazují minimum a maximum hodnot. Odlehlé hodnoty, tzv. outliery znázorňují kolečka nad minimální či maximální hodnotou.

Níže uvádíme tabulku se statistickými hodnotami, na základě kterých jsme uvažovali o naší hypotéze.

Tabulka č. 10 - Ověření platnosti hypotézy H1

	U	P-HODNOTA	AUC
FORMA A	716	0,002	0,31
FORMA B	618	0,000	0,27

Ze získaných hodnot je tedy patrné, že u formy A je vysoce signifikantní a u formy B je dokonce velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi kreativitou u dětí v lesních mateřských

školách a u dětí v klasických mateřských školách. Na základě provedení Mann-Whitneyova U testu **hypotézu H1 přijímáme**. Pro lepší názornost jsme vypočítali míru účinku AUC. Tento ukazatel nám říká, že pokud náhodně vybereme probanda ze skupiny kontrolní (KMS), tak s jakou pravděpodobností bude dosahovat vyššího skóre, než námi náhodně vybraný proband ze skupiny experimentální (LMS). Zde vidíme, že tato pravděpodobnost je poměrně nízká.

H2: Rodiče dětí navštěvujících lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než rodiče dětí, které navštěvují klasickou mateřskou školu.

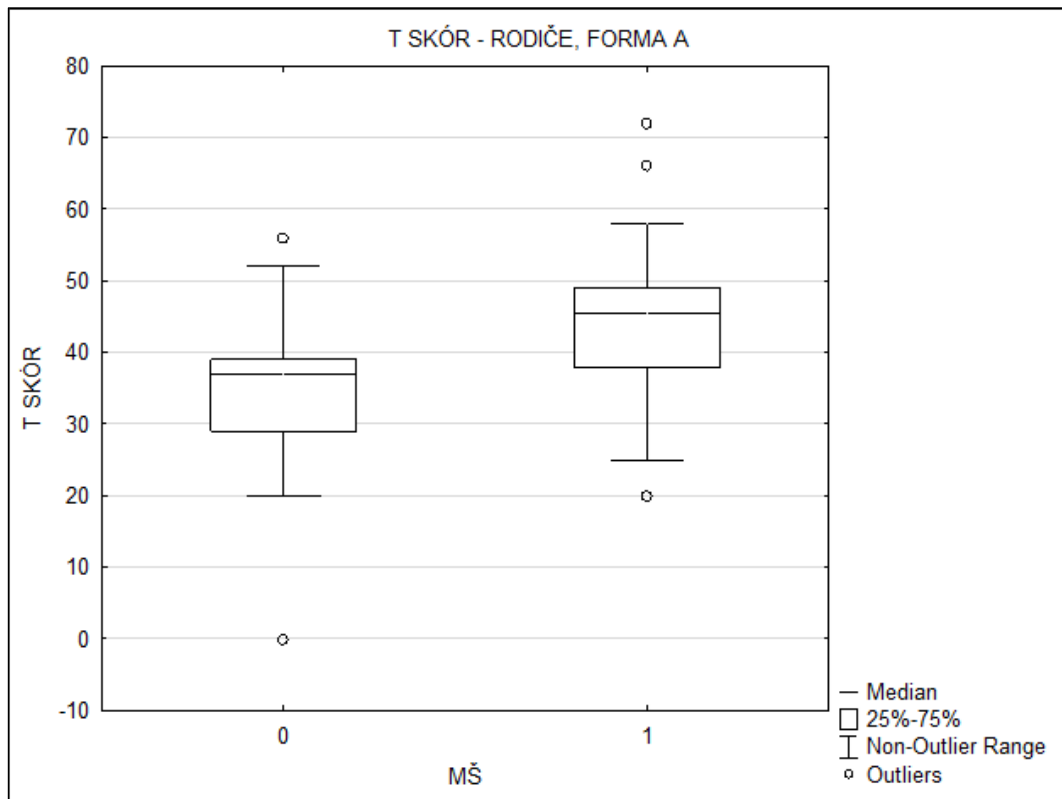
Touto hypotézou chceme ověřit vztah mezi předškolním zařízením, které navštěvuje dítě a kreativitou rodiče. Zda proměnná „typ předškolního zařízení“ má souvislost s výsledkem v testu kreativity rodiče.

Vzhledem k tomu, že u jedné skupiny rodičů se nám nepodařilo zjistit normální rozdělení výsledků testu kreativity, bylo nutné využít neparametrických testů. Pro testování naší druhé hypotézy jsme si zvolili Mann-Whitneyův U test.

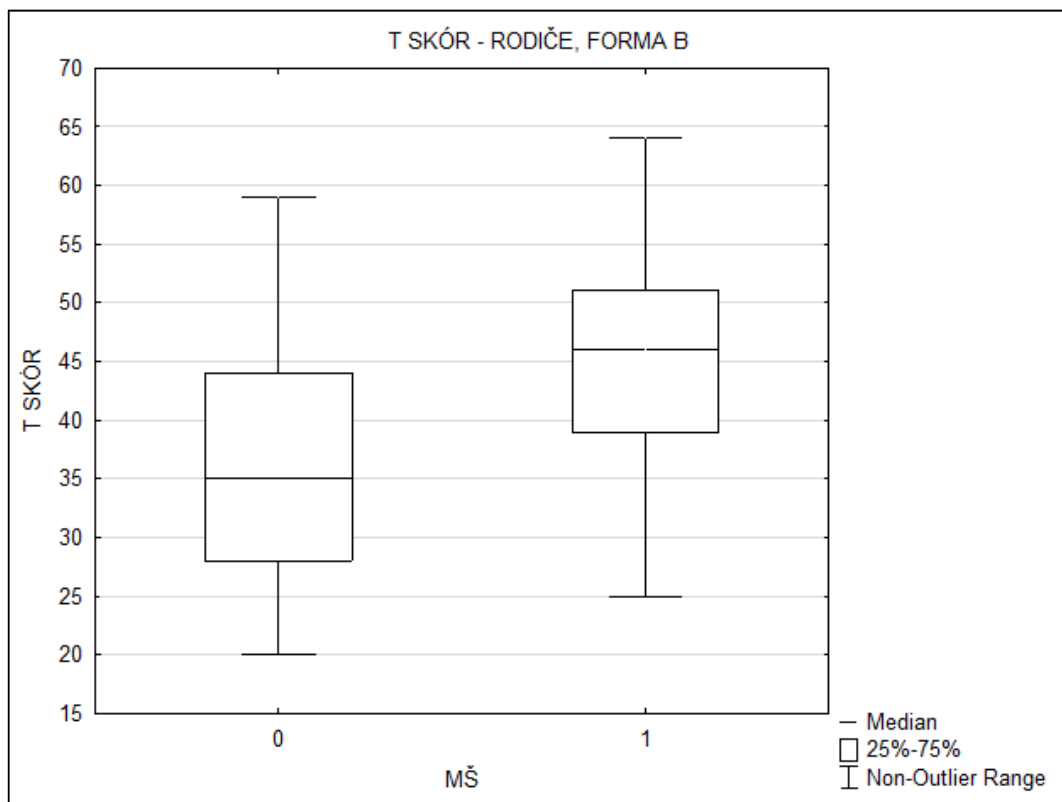
I u skupiny rodičů jsme se rozhodli ukázat výsledky na obou formách, které rodičům byly předloženy v rámci testování.

Skupina probandů v lesní mateřské škole byla tvořena 44 rodiči. Skupina probandů v klasické mateřské škole byla tvořena 52 rodiči.

Níže uvádíme data znázorněná pomocí krabicových grafů. Na ose X je znázorněn typ mateřské školy. Číslo „0“ označuje klasickou MŠ a číslo „1“ označuje lesní MŠ. Na ose Y pak leží hodnoty T skóre. Ze znázorněných dat můžeme vidět medián, maximální a minimální hodnoty a hodnoty odlehlé.



Graf č. 5 – Krabicový graf: T skór, rodiče, forma A



Graf č. 6 – Krabicový graf: T skór, rodiče, forma B

Níže uvádíme tabulku se statistickými hodnotami, na jejichž základě jsme uvažovali o naší hypotéze.

Tabulka č. 11 - Ověření platnosti hypotézy H2

	U	P-HODNOTA	AUC
FORMA A	575	0,000	0,25
FORMA B	562	0,000	0,25

U obou verzí testu kreativity prokázal test velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi kreativitou rodičů dětí navštěvující lesní mateřskou školu a u rodičů dětí navštěvující klasickou mateřskou školu. Na základě provedení Mann-Whitneyova U testu naši **hypotézu H2 přijímáme**.

Pro lepší názornost jsme vypočítali míru účinku AUC. Tento ukazatel nám říká, že pokud náhodně vybereme probanda ze skupiny kontrolní (rodič z KMS), tak s jakou pravděpodobností bude dosahovat vyššího skóre, než námi náhodně vybraný proband ze skupiny experimentální (rodič z LMS). Opět vidíme, že míra pravděpodobnosti je poměrně nízká.

H3: Čím vyšší je skór v testu kreativity rodiče, tím vyšší je skór v testu kreativity dítěte.

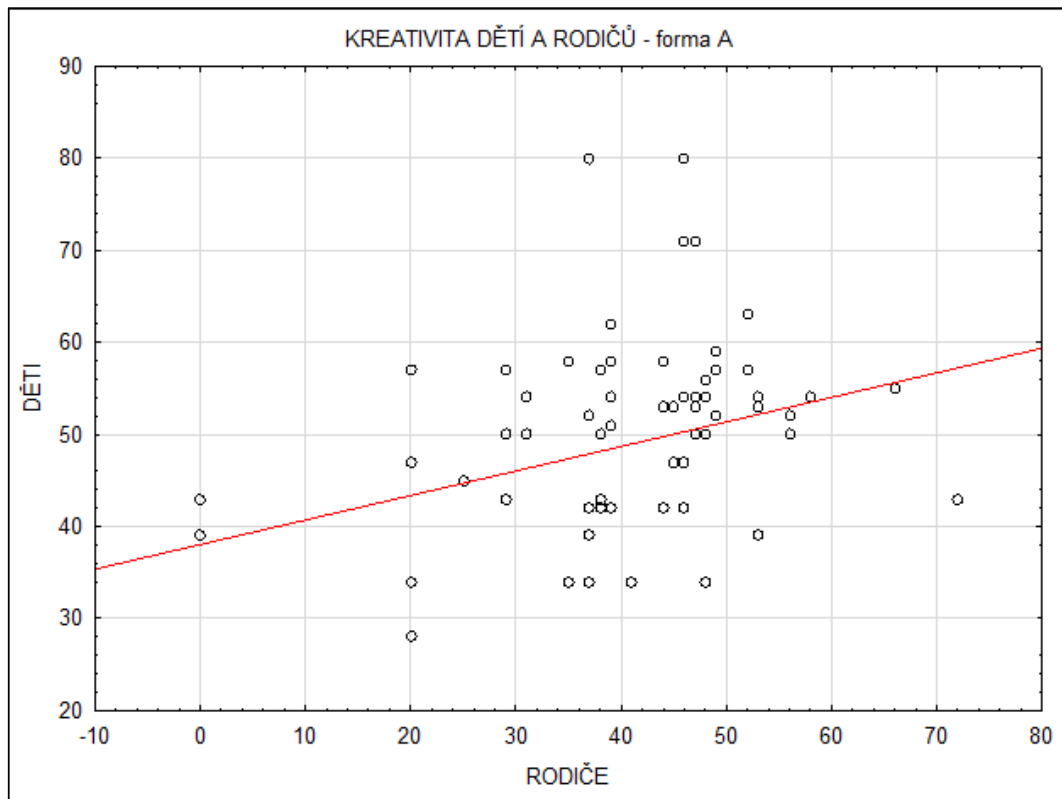
Touto hypotézou chceme ověřit vztah mezi kreativitou rodiče a kreativitou dítěte. Zda to, že rodič dosahuje vyšších výsledků v testu kreativity, souvisí s tím, že vyšších výsledků v testu kreativity dosahuje i dítě.

Zde jsme pracovali s celým datovým souborem. Počet probandů byl tedy 96 rodičů a 96 dětí. Ze znázorněného histogramu jsme pozorovali normální rozdělení, proto jsme pro ověření hypotézy využili Pearsonův korelační koeficient.

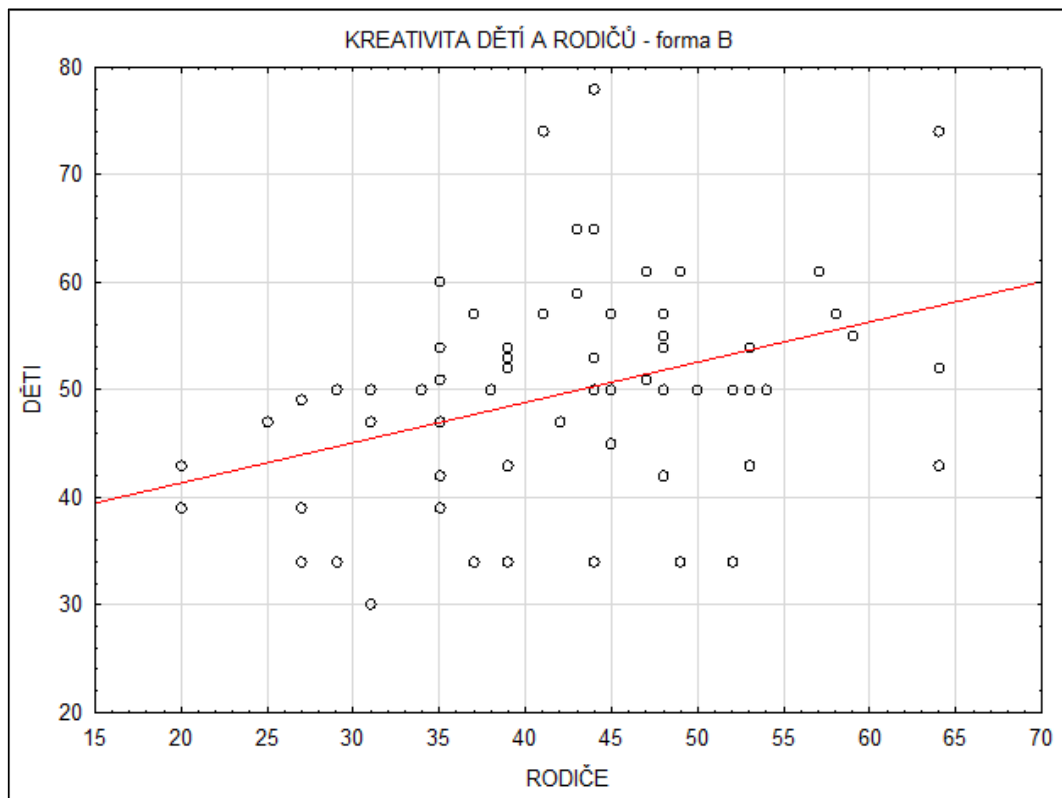
V následující tabulce jsou uvedeny statistické údaje, které jsme využili při ověření naší hypotézy. V níže zobrazených grafech pak můžeme vidět, že závislost mezi proměnnými je lineární.

Tabulka č. 12 - Ověření platnosti hypotézy H3

	r	P-HODNOTA	R²
FORMA A	0,32	0,002	10 %
FORMA B	0,36	0,000	13 %



Graf č. 8 - Bodový graf: Kreativita dětí a rodičů – forma A



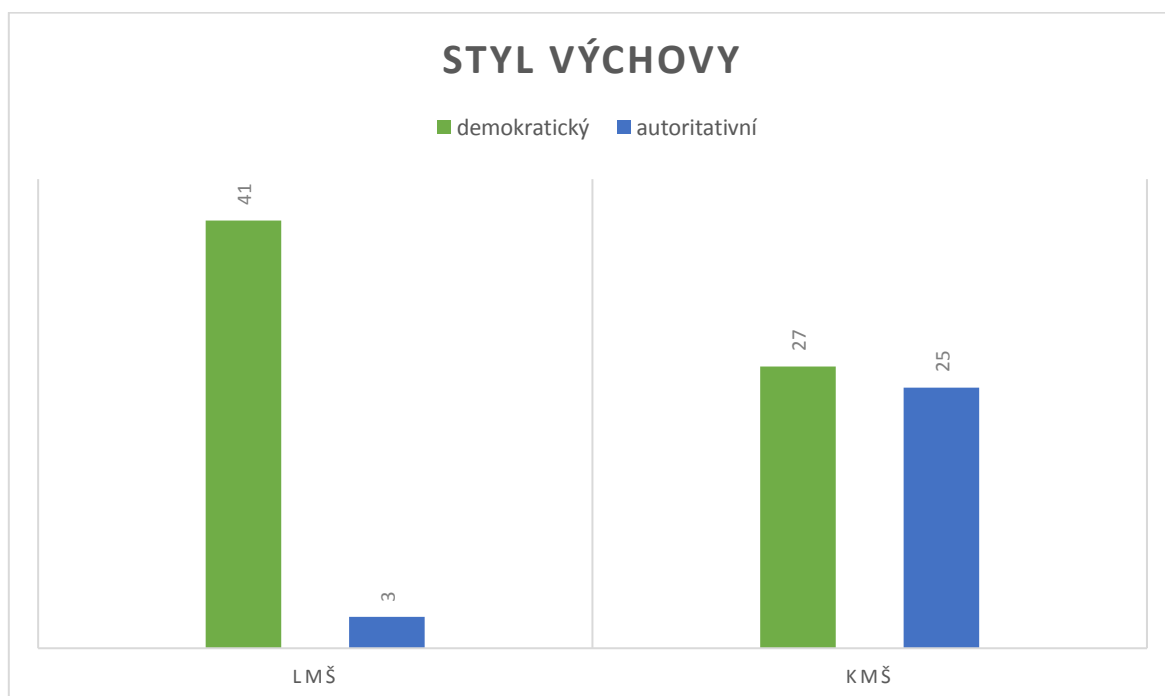
Graf č. 7 - Bodový graf: Kreativita dětí a rodičů – forma B

Zde jsme u obou forem testu zjistili středně silný vztah v pozitivním směru mezi oběma proměnnými. Ze získaných hodnot je tedy patrné, že vztah mezi proměnnými u formy A je vysoce signifikantní a u formy B je vztah mezi proměnnými dokonce velmi vysoce signifikantní. Na základě provedení Pearsonova korelačního koeficientu naši **hypotézu H3 přijímáme**.

Pro lepší představu uvádíme ještě hodnotu koeficientu determinance. Tento ukazatel nám říká, kolik rozptylu spolu dané proměnné sdílí. U formy A se jedná o 10 % sdíleného rozptylu a u formy B se jedná o 13 % rozptylu.

H4: Existuje rozdíl ve skórech kreativity v Urbanově figurálním testu u dětí s odlišným rodičem subjektivně posouzeným, stylem výchovy.

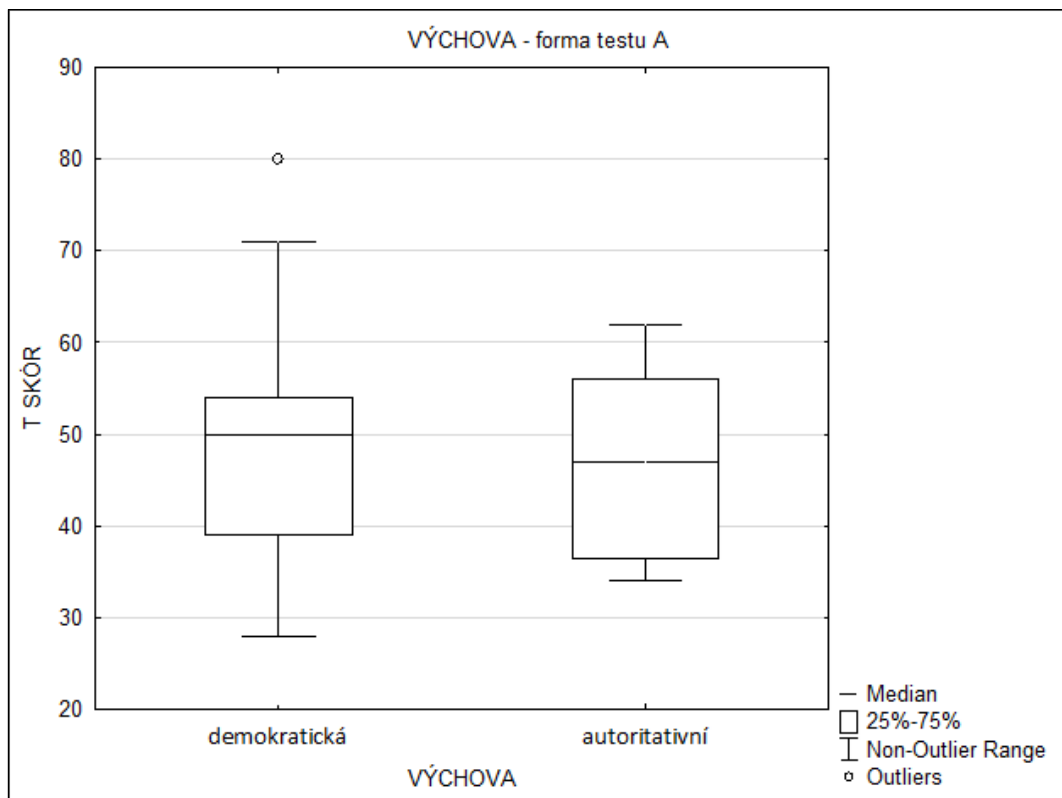
Rozhodli jsme se testovat styl výchovy uplatňované na dítě a jeho souvislost s rozvojem kreativity. V teorii byly popsány 4 styly výchovy – demokratický, autoritativní, liberální a lhostejný. Poslední styl výchovy jsme do našeho dotazníkového šetření nezařadili, jelikož jsme se domnívali, že by nedošlo k naplnění této kategorie. Po zhodnocení dat jsme zjistili, že výchovný styl „liberální“, nebyl vybrán žádným osloveným respondentem. Testovali jsme tedy jen výchovný styl „demokratický“ a výchovný styl „autoritativní“.



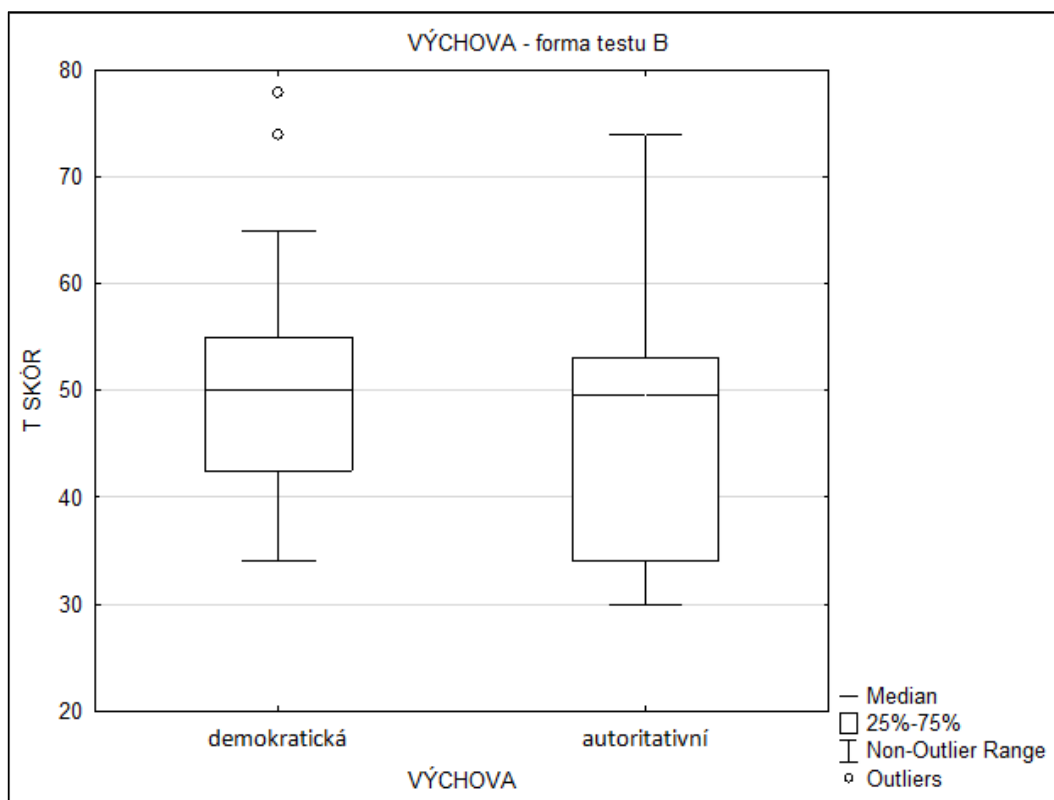
Graf č. 9 - Výchovné styly

Vzhledem k tomu, že naše proměnná nemá normální rozložení, rozhodli jsme se použít Mann-Whitneyův U Test. Počet respondentů byl 96, neboť jsme do této hypotézy zařadili všechny respondenty bez ohledu na to, jaké předškolní zařízení navštěvují. V kategorii „demokratická výchova“ je 68 respondentů a v kategorii „autoritativní výchova“ je 28 respondentů.

Na níže uvedených krabicových grafech můžeme opět pozorovat, jaké je rozložení jednotlivých hodnot T skóre podle typu výchovy. Medián je zde znázorněn čarou uvnitř velké „krabice“. Krabička zde znázorňuje rozmezí hodnot druhého kvartilu. Z ní vycházející čáry znázorňují maximum a minimum získaného T skóre. I zde můžeme u formy testu A i u formy testu B pozorovat outliery. Ti jsou znázorněni malým kroužkem na maximální hodnotou.



Graf č. 10 – Krabicový graf: Výchova, forma testu A



Graf č. 11 – Krabicový graf: Výchova, forma testu B

V následující tabulce uvádíme základní statistická data, která jsme využili pro ověření platnosti naší hypotézy.

Tabulka č. 13 - Ověření platnosti hypotézy H4

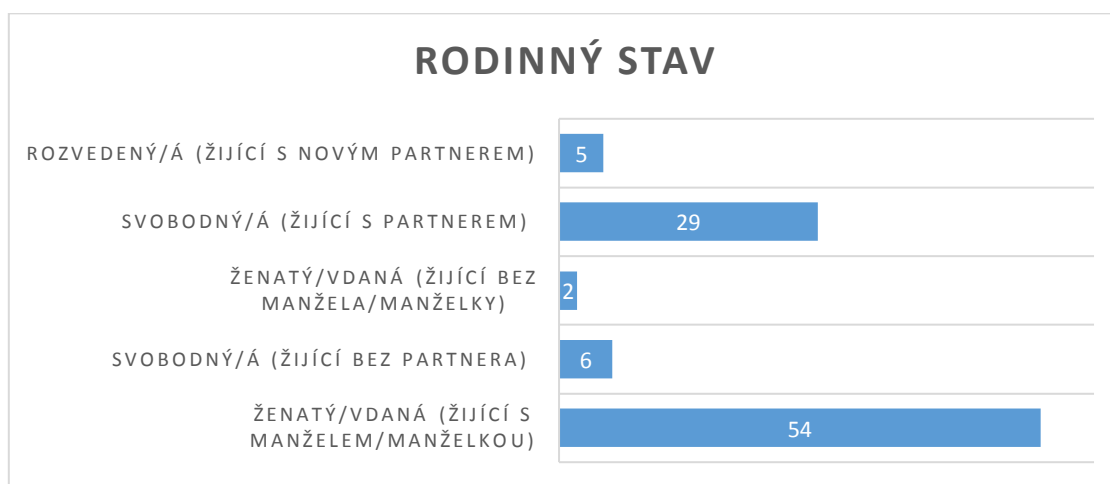
	U	P-HODNOTA	AUC
FORMA A	870	0,51	0,46
FORMA B	793,5	0,20	0,42

U formy testu A ani u formy testu B jsme nezachytili signifikantní rozdíl. **Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, a tedy námi stanovenou hypotézu H4 nepřijímáme.**

Pro lepší názornost jsme vypočítali míru účinku. Tento ukazatel nám říká, že pokud náhodně vybereme probanda ze skupiny „autoritativní výchova“, tak s jakou pravděpodobností bude dosahovat vyššího skóre, než námi náhodně vybraný proband ze skupiny „demokratická výchova“.

H5: Děti žijící v rodině s oběma rodiči dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóru, než děti žijící s otcem samoživitelem či matkou samoživitelkou.

Rozhodli jsme se ověřit fakt, že děti, které vyrůstají v rodině s oběma rodiči, budou dosahovat vyšších skóru v testu kreativity. Z nabízených kategorií v dotazníku se nám vyselektovalo pět kategorií (viz graf č. 12). Z následujícího grafu je patrné, že kategorie samoživitelů (ženatý/vdaná žijící bez partnera a svobodný/á žijící bez partnera) nejsou zdaleka srovnatelné s kategoriemi ostatními.



Graf č. 12 - Rodinný stav

Tyto kategorie jsme sloučili do dvou kategorií: 1. „v partnerském nebo v manželském vztahu“; 2. „samoživitel nebo samoživitelka“.

Kategorii „v partnerském nebo manželském vztahu“ tvoří:

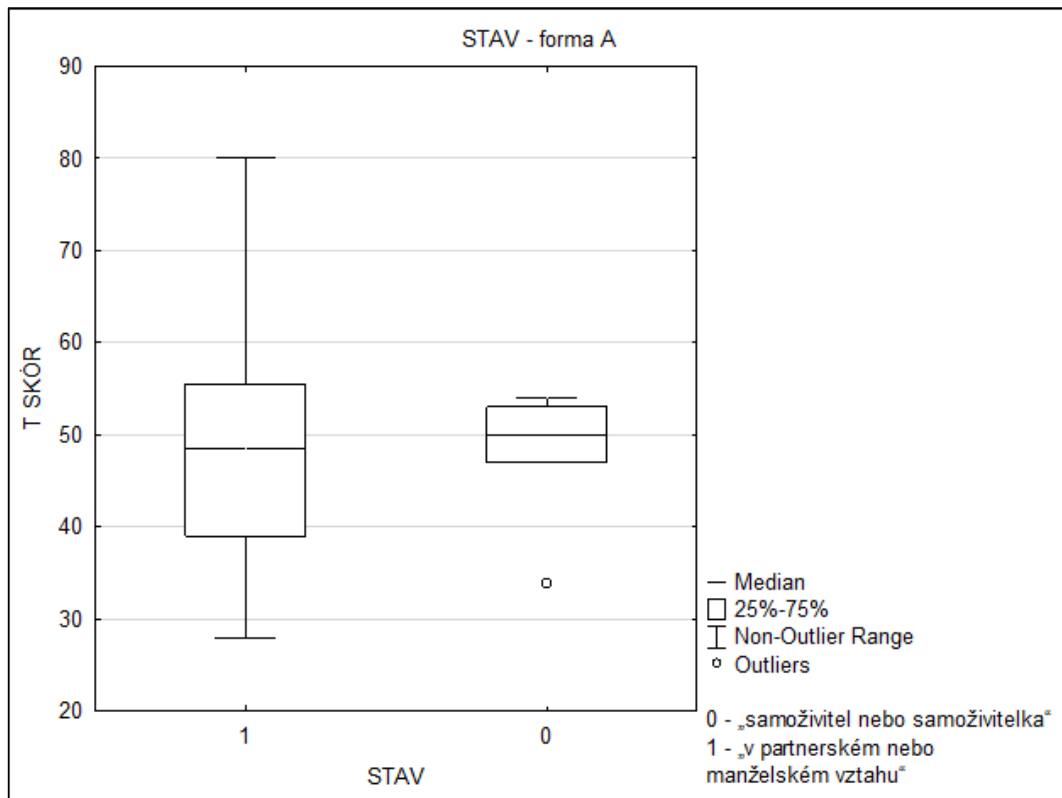
- Svobodný/á (žijící s partnerem)
- Ženatý/vdaná (žijící s manželem/manželkou)
- Rozvedený/á (žijící s novým partnerem)

Kategorii „samoživitel nebo samoživitelka“ tvoří:

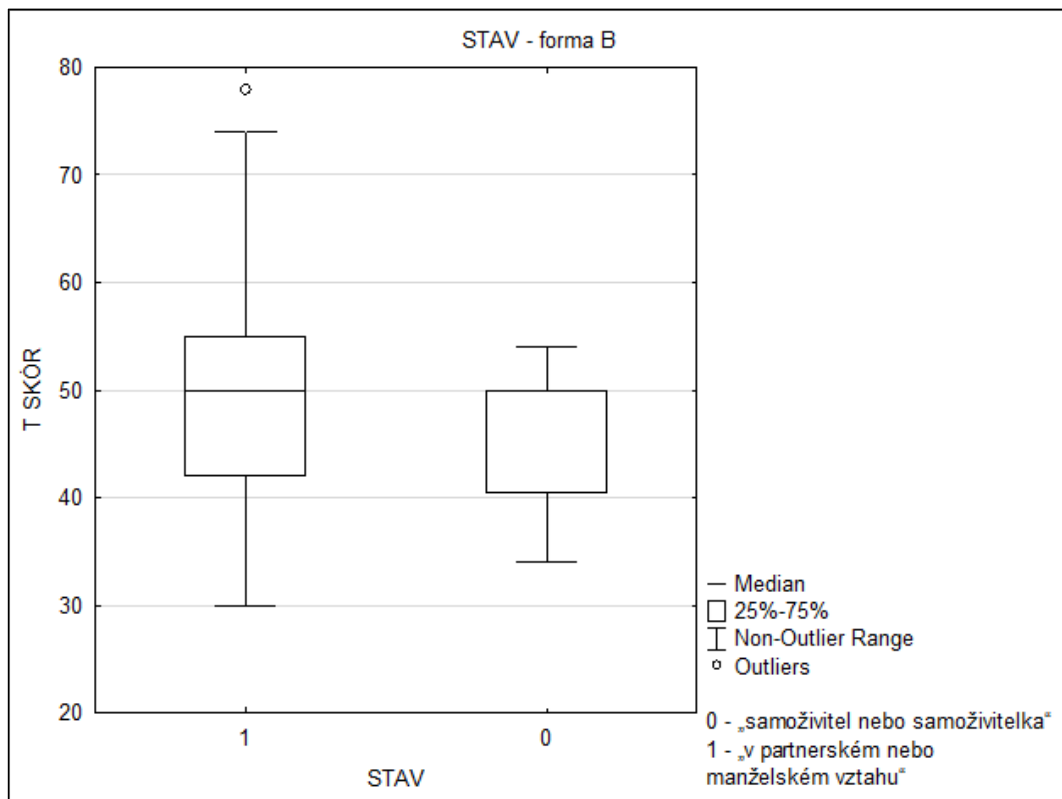
- Svobodný/á (žijící bez partnerem)
- Ženatý/vdaná (žijící bez manžela/manželky)

Hypotézu jsme se rozhodli ověřit neparametrickým testem Mann-Whitney U Test, protože proměnná nemá normální rozdělení. Zde jsme měli k dispozici 8 respondentů, kteří patřili do kategorie „samoživitel nebo samoživitelka“ a 88 respondentů, kteří patřili do kategorie „v partnerském nebo v manželském vztahu“.

V následujících krabicových grafech můžeme sledovat hodnotu mediánu, minimum a maximum hodnot a přítomnost outlierů.



Graf č. 13 – Krabicový graf: Stav, forma A



Graf č. 14 – Krabicový graf: Stav, forma B

V následující tabulce uvádíme základní statistické údaje, které jsme využili při ověřování námi stanovené hypotézy.

Tabulka č. 14 - Ověření platnosti hypotézy H5

	U	P-HODNOTA	AUC
FORMA A	287,5	0,2	0,41
FORMA B	330,5	0,39	0,47

U formy testu A ani u formy testu B jsme nezachytili signifikantní rozdíl. **Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, a tedy námi stanovenou hypotézu H5 nepřijímáme.**

Pro lepší názornost jsme vypočítali míru účinku. Tento ukazatel nám říká, že pokud náhodně vybereme probanda ze skupiny „v partnerském nebo v manželském vztahu“, tak s jakou pravděpodobností bude dosahovat vyššího skóre, než námi náhodně vybraný proband ze skupiny „samoživitel nebo samoživitelka“.

H6: Existuje souvislost mezi skórem v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení a typem volnočasové aktivity u dětí.

Vzhledem k četnosti aktivit, které děti ve volném čase dělají, jsme se rozhodli testovat souvislost provozované aktivity se skórem v testu kreativity.

Pro testování naší hypotézy jsme měli stanoveno několik kategorií, dle aktivity, kterou děti ve volném čase provozují. Jednalo se o kategorie:

- aktivity v přírodě
- hra s vrstevníky
- čtení/poslouchání pohádek
- tvoření
- sport
- zpívání/hra na hudební nástroj
- pomoc s domácími pracemi
- hra na počítači/mobilu/tabletu/herní konzoli

Rodičů jsme se ptali, kolikrát v týdnu dělají jejich děti dané aktivity. Zjistili jsme normální rozdělení. Následně jsme na získaná data aplikovali vícenásobnou lineární regresi,

abychom zjistili, zda nějaká činnost může mít souvislost se skórem v testu kreativity. Do testování této hypotézy bylo zařazeno všech 96 dětí.

Tabulka č. 15 - Model lineární regrese

	R²	P-HODNOTA
FORMA A	12 %	0,01
FORMA B	17 %	0,002

Z výše uvedené tabulky můžeme pozorovat, kolik daný model vysvětluje rozptylu T skóru a jaká je p-hodnota. Hodnoty uvádíme pro obě formy testu. Jedinou statisticky významnou aktivitou se ukázala kategorie „pomoc s domácími pracemi“ a to u obou forem testu.

Tabulka č. 16 - Volnočasová aktivita

	b	P-HODNOTA
FORMA A	0,31	0,008
FORMA B	0,47	0,000

Proměnná „b“ označuje váhu dané aktivity. Pokud tedy bude dítě vykovávat činnost „pomoc s domácími pracemi“ ještě jedenkrát v týdnu častěji, vzroste jeho skóre v testu kreativity o 0,31 (případně o 0,47) bodu. **Námi stanovenou hypotézu H6 přijímáme.**

Proč rodiče vybírají dané předškolní zařízení?

Dále jsme se rodičů ptali na důvody, proč si vybrali právě dané předškolní zařízení. Krátce zde zmíníme nejčastější názory.

Rodiče dětí z klasických mateřských škol uváděli nejčastěji, že dané zařízení vybírají kvůli spádovosti, tedy je to mateřská škola, kterou má dítě navštěvovat dle místa bydliště. Dále pak rodiče zmiňovali blízkost k bydlišti nebo to, že zařízení navštěvuje starší sourozenec.

Rodiče dětí z lesních mateřských škol uváděli, že se jim líbí filozofie lesní pedagogiky. Nejčastěji zmiňovali respektující přístup, pobyt v přírodě a menší kolektiv.

9. Diskuze

V diplomové práci jsme se zabývali vztahem mezi kreativitou u předškolních dětí a typem předškolního zařízení, které děti navštěvují. Výzkum jsme provedli v mateřských školách klasických a mateřských školách lesních.

Dále nás zajímalo i to, jestli kreativní rodiče spíše vybírají pro své děti lesní mateřskou školu a jak je to se vztahem mezi kreativitou rodiče a kreativitou dítěte. V neposlední řadě jsme hledali vztah mezi výchovou, která je na dítě uplatňována a výsledkem v testu kreativity. Další faktory, které nás v souvislosti s kreativitou dítěte zajímaly, bylo rodinné soužití a volnočasová aktivita dítěte.

Cílem této práce bylo tedy blíže prozkoumat a popsat kreativitu u dětí předškolního věku navštěvujících předškolní zařízení.

Námi stanovená hypotéza H1 zněla: Děti navštěvující lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než děti, které navštěvují klasickou mateřskou školu. Tuto hypotézu jsme přijali. Děti z lesních mateřských škol opravdu dosahovaly vyšších skóre v testu kreativity než děti z mateřských škol klasických. Pokud se podíváme na zjištěné výsledky blíže, tak u dětí z lesních mateřských škol byl velký počet dětí v kategorii „průměrný“. Velké výkyvy pozitivním směrem jsme zaznamenali jen ojediněle. Naopak děti z klasických mateřských škol byly nejčastěji zařazeny do kategorie „podprůměrný“.

Při stanovování hypotézy jsme vycházeli z výzkumů, které potvrdily pozitivní vztah mezi kreativitou dítěte a tím, že navštěvuje lesní mateřskou školu. Výzkum provedený v německých lesních a klasických MŠ zjistil, že děti navštěvující lesní mateřskou školu celý jeden školní rok, udělaly nadměrný pokrok právě v oblasti kreativity (Kiener, 2003).

I autorka výzkumu z roku 2018 zjistila, že děti z lesních mateřských škol dosáhly lepších výsledků v testu kreativity než děti v klasických mateřských školách. Výzkum také ale ukázal, že rozdíl je především v počtu nadprůměrně tvořivých dětí. V lesních mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku 10 % dětí. V klasických mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku pouze 2 % dětí (Berlinská, 2018). Tato fakta se v našem výzkumu nepotvrdila. Domníváme se, že by to mohlo být způsobeno i nízkým průměrným věkem dětí v jednotlivých skupinách, který dosáhl 4,77 roku.

Námi stanovená hypotéza H2 zněla: Rodiče dětí navštěvujících lesní mateřskou školu dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre než rodiče dětí, které navštěvují klasickou mateřskou školu. Naši hypotézu H2 jsme přijali. Tato hypotéza může ukazovat na fakt, že právě kreativnější rodiče vybírají pro své děti alternativní způsob vzdělávání. V našem případě lesní mateřskou školu.

Dále jsme se zabývali vztahem mezi kreativitou dítěte a kreativitou rodiče. Námi stanovená hypotéza H3 zněla: Čím vyšší je skóre v testu kreativity rodiče, tím vyšší je skóre v testu kreativity dítěte. Námi stanovenou hypotézu jsme přijali. Potvrdilo se nám tedy, že by mohl být vztah mezi kreativitou dítěte a kreativitou rodiče. Náš předpoklad potvrdil i výzkum, který popsali Dacey a Lennon (2000). V tomto výzkumu byla testována skupina rodičů a skupina jejich dětí. Ukázalo se, že ve skupině rodičů, kteří jsou kreativnější než druhá skupina rodičů, jsou zároveň i jejich děti kreativnější, oproti skupině druhých dětí. Toto může mít souvislost i s faktem, že pokud člověku nebudou dodávány dostatečné podněty a příležitosti k tomu, být kreativní a pokud se na cestě objeví četné překážky, může motivace jedince ke kreativnímu myšlení snadno vyhasnout (Csikszentmihalyi, 1996). Kreativní rodiče mohou tedy své děti více sytit podněty ke kreativě, oproti rodičům méně kreativním.

Dále nás zajímal vztah mezi výchovným stylem a kreativitou dítěte. Hypotéza H4 zněla: Existuje rozdíl v kreativě dětí mezi různě posouzenými styly výchovy. V námi vytvořeném dotazníku jsme nabídli rodičům možnost vybrat tyto styly výchovy: autoritativní, liberální, demokratický. Lhostejný styl výchovy jsme se rozhodli nezařadit, neboť jsme se domnívali, že kategorie by nebyla naplněna. Vztah mezi stylem výchovy a kreativitou dítěte se nám prokázat nepodařilo. Při stanovení této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, který přinesl výzkum z roku 2012. Autoři popsali souvislost mezi liberálním a demokratickým stylem výchovy a vyšší mírou kreativity u dětí. Naopak autoritativní a lhostejné rodičovské styly s kreativitou souvisí jen málo. Toto je dle autorů zapříčiněno nízkou vřelostí k potřebám dítěte (Miller, Lambert, & Speirs Neumeister, 2012). Důvod, který mohl naše výsledky ovlivnit, bylo nedostatečné naplnění kategorie liberální. Kdy tento výchovný styl nebyl vybrán ani jedním rodičem.

Dále jsme hledali souvislost mezi rodinným stavem rodiče a kreativitou dítěte. Námi stanovená hypotéza H5 zněla: Děti žijící v rodině s oběma rodiči dosahují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vyšších skóre, než děti žijící s otcem samoživitelem či

matkou samoživitelkou. Tuto hypotézu se nám také nepodařilo prokázat. Naše hypotéza vzešla z teorie Csikszentmihalyiho (1996), který zjistil souvislost mezi respondenty žijícími ve stabilním partnerském vztahu a jejich kreativitou. Dle autora tyto lidé často uvádějí, že pro realizaci svých tvůrčích plánů potřebují podporu svého partnera. Nás tedy zajímalo, zda partnerský svazek rodičů bude mít souvislost s kreativitou dítěte žijícího s nimi v jedné domácnosti. My jsme rodičům v dotazníku nabídli několik kategorií rodinného stavu. Tyto kategorie jsme pak rozřazovali do dvou kategorií. Jednalo se o kategorie: „v partnerském nebo manželském vztahu“, „samoživitel nebo samoživitelka“. Opět zde nastal podobný problém, jako u předchozí hypotézy. Kategorie samoživitel nebo samoživitelka se respondenty téměř nenaplnila. Tento fakt mohl ovlivnit celkové výsledky.

Ověřovali jsme, zda volnočasová aktivita dítěte má souvislost s mírou jeho kreativity. Námi stanovená hypotéza H6 zněla: Existuje souvislost mezi skórem v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení a typem volnočasové aktivity u dětí. Tuto hypotézu jsme přijali. Zjistili jsme, že aktivita „pomoc s domácími pracemi“ pozitivně souvisí s mírou kreativity dítěte. Pro testování naší hypotézy jsme měli stanoveno několik kategorií, dle aktivity, kterou děti ve volném čase provozují. Jednalo se o kategorie: aktivity v přírodě, hra s vrstevníky, čtení/poslouchání pohádek, tvoření, sport, zpívání/hra na hudební nástroj, pomoc s domácími pracemi, hra na počítači/mobilu/tabletu/herní konzoli. Rodičům jsme se ptali, kolikrát v týdnu dělají jejich děti dané aktivity. Následně jsme na získaná data aplikovali vícenásobnou lineární regresi, abychom zjistili, zda nějaká činnost může mít souvislost se skórem v testu kreativity. Do testování této hypotézy bylo zařazeno všech 96 dětí. Naši hypotézu jsme přijali. Jako statisticky významná se ukázala souvislost mezi mírou kreativity a aktivitou „pomoc s domácími pracemi.“ Opět musíme být opatrní při interpretaci této hypotézy, neboť samotná činnost „pomoc s domácími pracemi“ může mít úzký vztah s jinými faktory, které se na vývoji dětské kreativity také odrazí. Stejně tak nevíme, do jaké míry hraje roli i součinnost dvou a více aktivit.

Nyní bychom rádi zmínili limity naší práce. Prvním limitujícím faktorem zde vidíme to, že naše data nebyla takového rozsahu, abychom získali normální rozdělení a mohli tak použít parametrické testy.

Test kreativity byl dětem zadáván v jejich prostředí mateřské školy, kterou navštěvují. Administrátorem byl vždy jeden učitel či průvodce. Průvodci i učitelé byli před zahájením testování dětí instruováni, jak test administrovat. Všichni oslovení učitelé

a průvodci dostali stejnou instrukci, která vychází ze samotné příručky testu. Bohužel nebylo v našich časových možnostech uhlídat, zda testy byly zadávány dětem podle přesné instrukce a zda byla dodržena všechna pravidla administrace. Tento faktor by mohl hrát roli při zkreslení výsledků.

Další významnou roli by mohlo hrát samotné vyhodnocení záznamového archu. Přesto, že v testové příručce jsou jednotlivé aspekty vyhodnocení detailně popsány a autoři se domnívají, že rozdíl mezi dvěma hodnotiteli by byl zanedbatelný, domníváme se, že určitou roli mohlo hrát subjektivní posouzení záznamových archů. Toho bychom se příště vyvarovali tím, že bychom požádali dalšího nezávislého hodnotitele záznamových archů a výsledky následně porovnali.

Distribuce záznamového archu testu kreativity mezi rodiče probíhala skrze učitele či průvodce v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že nebylo časově možné rodiče v každé mateřské škole seznat na hromadnou schůzku, rozhodli jsme se rodičům dát záznamové archy i s dotazníkem k vyplnění domů. Návratnost vyplněných dotazníků byla celkem vysoká v obou skupinách. Vyplněné testy se vracely skoro ve sto procentech v lesních mateřských školách. V mateřských školách klasických byla návratnost vyplněného testu horší. Domníváme se, že velkou roli mohlo sehrát to, jak učitelé/průvodci vysvětlili rodičům smysl celého testování. Do dalšího výzkumu by bylo jistě lepší seznat rodiče na hromadnou schůzku, vysvětlit jim smysl testování a požádat je o vyplnění dotazníku i testu kreativity na dané schůzce. Domníváme se, že tím by se zvýšila nejen návratnost, ale i úroveň provedení daných kreseb. Další faktor, který mohl hrát roli, bylo nedodržení zadané instrukce. Všichni rodiče dostali ze záznamových archem stejnou instrukci. Její dodržení však nebylo nijak kontrolováno. Toho bychom se příště vyvarovali právě zorganizováním hromadného testování.

Dále si klademe otázku, jakou roli mohl sehrát průměrný věkový rozdíl v kontrolní a experimentální skupině. Průměrný věk rodiče v lesní mateřské škole byl o 3,63 roku vyšší. Sami autoři testu upozorňují na to, že v předloženém testu výkonnost s narůstajícím věkem stoupá (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Přesto, že vše bylo zohledněno v normách, které jsou uzpůsobeny dle věkových kategorií, nevíme, jak se mohl tento věkový rozdíl jednotlivých skupin podepsat na celkovém výsledku.

U hypotézy H4 jsme zjišťovali styl výchovy. Styl výchovy byl zjišťován pomocí otázky v dotazníku. Jednalo se tedy o subjektivní posouzení. Tato okolnost se jeví klíčovým

faktorem pro fakt, že nebyla získána dostatečná data ve všech kategoriích. V dalším výzkumu bychom rodinné zázemí mapovali spíše standardizovaným testem a získali tak větší objektivitu. Po zpracování dat jsme zjistili, že kategorie „liberální“ nebyla v dotazníku vybrána ani jedním respondentem. Tuto kategorii jsme tedy z dalšího testování museli vyřadit. Dále jsme pracovali s kategorií „demokratický“ a s kategorií „autoritativní“. Zjistili jsme, že naplnění jednotlivých kategorií je značně nevyrovnané. V kategoriích „demokratická výchova“ bylo celkem 68 respondentů a v kategorii „autoritativní výchova“ bylo celkem 28 respondentů. I přes to jsme se snažili naši hypotézu testovat. Domníváme se, že velkým problémem testování této hypotézy byl nevyrovnaný počet respondentů v obou kategoriích. Do celkového výsledku promluvil i fakt, že respondenti, kteří označili styl výchovy jako „demokratický“, byli z velké části rodiče dětí z lesních mateřských škol. Vzhledem k tomu, že první hypotéza ukázala souvislost mezi typem předškolního zařízení a mírou kreativity dítěte, mohl tento fakt zkreslit i výsledky týkající se výchovného stylu. V dalším výzkumu by bylo dobré, snažit se jednotlivé kategorie mít co nejvíce vyrovnané v obou typech předškolního zařízení.

Stejný problém nastal u hypotézy H5, kde jsme ověřovali vztah mezi rodinným stavem rodiče a kreativitou dítěte. Zde jsme měli k dispozici 8 respondentů, kteří patřili do kategorie „samoživitel nebo samoživitelka“ a 88 respondentů, kteří patřili do kategorie „v partnerském nebo v manželském vztahu“. Nedostatečný počet respondentů v jedné kategorii a nevyrovnaný počet respondentů v rámci obou kategorií tak mohl značně zkreslit výsledky našeho testování.

Obecně se domníváme, že zaměření se na výzkum alternativního vzdělávání je velice důležité. V současné době je o alternativní vzdělávání čím dál tím větší zájem a bylo by dobré, aby i laická veřejnost dokázala zhodnotit veškerá fakta a měla aktuální informace o tom, v čem se který přístup liší, jaké jsou jeho výhody a nevýhody pro rozvoj dítěte.

V dalším rozvoji výzkumu na dané téma bylo dobré se zaměřit na odstranění výše zmíněných limitů práce. Dále by pak bylo zajímavé se zaměřit spíše na děti starší. Například zkoumat míru kreativity u dětí v posledním roce MŠ, před samotným zahájením školní docházky. Stejně tak by bylo zajímavé, využít Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a použít ho ve verzi test-retest. Forma A by dětem mohla být zadána na začátku školního roku a forma B na konci školního roku.

Zajímavé by bylo, sledovat skupinu dětí od předškolního věku do prvního stupně základní školy a zjišťovat míru jejich kreativity v různých fázích vývoje. O'Connor (2012) tvrdí, že děti ve věku 3 až 5 let vykazují více spontánní tvořivosti, než děti ve věku 6 let a více.

Důležité by v dalším výzkumu bylo, zajistit větší vzorek dětí a zaměřit se na větší vyváženost skupin.

Velmi podnětné by mohlo být zkoumání vztahu kreativity a dalších osobnostních rysů. Dacey & Lennon (2000) přinesli informace, že některé osobnostní rysy se na vývoji kreativity podílejí více.

10. Závěr

Výsledky našeho výzkumu přinášejí několik základních zjištění o kreativitě u dětí předškolního věku, a to konkrétně:

1. Děti navštěvující lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity než děti navštěvující mateřskou školu klasickou.
2. Rodiče dětí navštěvujících lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity než rodiče dětí navštěvujících klasickou mateřskou školu.
3. Existuje vztah v pozitivním směru mezi mírou kreativity rodiče a mírou kreativity dítěte.
4. Vztah mezi stylem výchovy a kreativitou dítěte se nám prokázat nepodařilo.
5. Souvislost mezi rodinným stavem rodiče a kreativitou dítěte se nám také nepodařilo prokázat.
6. Volnočasová aktivita dítěte má souvislost s mírou jeho kreativity. Aktivita „pomoc s domácími pracemi“ pozitivně souvisí s mírou kreativity dítěte.

SOUHRN

Magisterská diplomová práce se zaměřovala na kreativitu u dětí předškolního věku v souvislosti s typem předškolního zařízení. Zaměřili jsme se na srovnání dětí z klasických a lesních mateřských škol.

Východiskem pro dané téma bylo zmapování teoretického kontextu. Mapovali jsme oblasti témat předškolní věk, předškolní vzdělávání, kreativita. Dále jsme pak pracovali i s aktuálními zahraničními výzkumy na dané téma.

Předškolní období je z hlediska vývojové psychologie etapa života dítěte mezi třetím a šestým rokem života. Dle známých vývojových teorií můžeme hovořit o této etapě z různých pohledů. Z pohledu Freuda zde probíhá psychosexuální vývoj v etapě anální, falické a ke konci předškolního období hovoří o fázi latentní. Například Erik H. Erikson období mezi třetím a šestým rokem života definuje typickým psychosociálním konfliktem mezi vlastní iniciativou a pocitem viny. V tomto období dochází k vývoji v oblasti kognitivní, sociální, emoční a motorické.

Velký vliv na vývoj dítěte má i předškolní vzdělávání a předškolní zařízení jsou významným činitelem v socializaci dítěte. Během prvních pěti let života se člověk naučí více než během dalších vývojových etap. Cíle předškolního vzdělávání jsou v České republice definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, vymezující pravidla a podmínky pro předškolní vzdělávání. Poskytuje tak komplexní rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů a je zásadním východiskem pro učitelky a učitele v předškolních zařízeních. RVP PV tak dává předškolním zařízením možnost akceptovat specifika dětí předškolního věku a přizpůsobit vzdělávání potřebám dítěte. Alternativní mateřské školy vycházejí také z RVP PV. Hlavní body, ve kterých se může vzdělávací přístup alternativních mateřských škol odlišovat, jsou například způsoby organizace výuky, změny v obsahu či v cílech vzdělávání, způsob hodnocení žáků nebo v parametrech edukačního prostředí. Lesní mateřské školy jsou tedy alternativou ke klasickému vzdělávání předškolních dětí. Největším rozdílem mezi hlavním proudem a tímto typem předškolního vzdělávání je v místě vyučování. To totiž neprobíhá v klasické třídě, ale přímo v přírodě (Asociace lesních MŠ, 2019)

Kreativita je těžko definovatelný pojem. Zmiňme zde faktory, které mají vliv na její rozvoj. Jedná se o faktory biologické, rysy osobnosti, dále jsou to mikrosociální

okolnosti, jako je například styl výchovy v rodině nebo manželský svazek a podmínky makrosociální. Co se týká vzdělávání, objevovaly se dříve názory, že vzdělávací systém nemá zásadní vliv na rozvoj kreativity u dětí. Dnes však hovoříme o tom, že vzdělávání hraje klíčovou roli v rozvoji kreativity, důležitá je i role samotného učitele. Byla zkoumána i kreativita u dětí předškolního věku. Zde se ukázalo, že děti mezi 3-5 rokem jsou tvořivější, než děti v šesti letech. Další výzkumy se zabývaly rolí dětské hry a osobnostních charakteristik dítěte v kreativě.

Aktuální vědecké výzkumy poukázaly na důležitost přírody v rozvoji kreativity. Německý výzkum zkoumal vztah lesních mateřských školek a rozvoje jemné a hrubé motoriky a kreativity u dětí. Všechny dovednosti byly měřeny na začátku školního roku a pak na konci školního roku. Ukázalo se, že děti v lesních mateřských školách udělaly nadměrný pokrok jak v oblasti jemné a hrubé motoriky, tak v oblasti kreativity. V České republice není mnoho výzkumů, které by se zabývaly tématem kreativity u dětí v lesních a klasických mateřských školách. Jedna diplomová práce se zaměřila na testování rozdílů tvořivosti u dětí v klasických a lesních mateřských školách. Na testování dětí byl použit Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Autorka zjistila, že děti z lesních mateřských škol dosáhli lepších výsledků v tomto testu než děti v klasických mateřských školách. Výzkum také ukázal, že rozdíl je především v počtu nadprůměrně tvořivých dětí. V lesních mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku 10 % dětí. V klasických mateřských školách dosáhlo nadprůměrného výsledku pouze 2 % dětí.

Hlavním výzkumným cílem bylo blíže prozkoumat a popsat kreativitu u dětí předškolního věku navštěvujících předškolní zařízení. Dále bylo stanoveno celkem šest hypotéz. Zajímalo nás především to, jak se děti klasických mateřských škol a jejich rodiče liší v míře kreativity od dětí a jejich rodičů z lesních mateřských škol. Dále nás zajímalo, zda existuje nějaký vztah mezi kreativitou rodiče a kreativitou dítěte. Zabývali jsme se i tím, jestli je nějaká souvislost mezi stylem výchovy, který je na dítě uplatňován a jeho mírou kreativity. V neposlední řadě jsme zkoumali i vztah mezi rodinným soužitím a mírou kreativity dítěte. Došlo i na zkoumání souvislosti mezi volnočasovou aktivitou dítěte a jeho mírou kreativity.

Zvolili jsme kvantitativní typ výzkumu, konkrétně se jednalo o korelační typ výzkumu. Metodou získávání dat pak byl námi vytvořený dotazník a standardizovaný Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Respondenti byli získáváni metodou nepravděpodobností, konkrétně metodou prostého záměrného výběru. Před zahájením

výzkumu byly ošetřeny všechny etické aspekty. Výzkumu se zúčastnilo celkem 44 dětí z lesních mateřských škol a 52 dětí z mateřských škol klasických. Stejný počet byl i rodičů.

Získaná data byla přepsána do programu MS Excel a následně zpracovávána v programu Statistica 13. K ověření hypotéz jsme využili parametrické i neparametrické statistické testy.

Na základě výsledků ověřování stanovených hypotéz, můžeme konstatovat, že děti navštěvující lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity než děti navštěvující mateřskou školu klasickou. Získali jsme tak podobné výsledky, jako výše zmíněné výzkumy. Dále se nám podařilo zjistit, že rodiče dětí navštěvujících lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity než rodiče dětí navštěvující klasickou mateřskou školu. Zjistili jsme, že existuje vztah v pozitivním směru mezi mírou kreativity rodiče a mírou kreativity dítěte. Vztah mezi kreativitou a výchovným stylem se nepodařilo prokázat. Stejně tak se nepodařilo najít souvislost mezi kreativitou dítěte a tím, zda vyrůstá s rodiči v partnerském svazku nebo s matkou samoživitelkou či otcem samoživitelem. U obou zmíněných hypotéz bylo velmi problematické získat srovnatelný počet respondentů. Dále jsme zjistili, že volnočasová aktivita dítěte má souvislost s mírou jeho kreativity. Aktivita „pomoc s domácími pracemi“ tak pozitivně souvisí s mírou kreativity dítěte.

Zobecnění námi zjištěných výsledků na celou populaci je značně omezené pro velmi malý soubor respondentů. Domníváme se, že získaná data by mohla být startem pro hlubší a detailnější výzkum lesních mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Acar, S., Burnett, C., & Cabra, J. F. (2017). Ingredients of Creativity: Originality and More. *Creativity research journal*, 29(2), 133-144.

Asociace lesních MŠ. (10. listopadu. 2019). *Co je lesní školka*. Získáno z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

Asociace lesních MŠ. (30. listopadu 2019). *Historie lesních MŠ*. Získáno z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

Asociace lesních MŠ. (2. února 2020). *Legislativa*. Získáno z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>

Atchley, R. A., Strayer, D. L., & Atchley, P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLoS ONE*. 7(12), 1-44.

Baer, J., & Kaufman, J. (2006). Creativity research in English-speaking countries. In J. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity*. Cambridge: University Press, 10-38.

Barnes, J. (2005). "You could see it on their faces...": the importance of provoking smiles in schools. *Health Education*, 105(5), 392-400.

Berlinská, P. (2018). *Tvořivost dětí předškolního věku v klasických a lesních mateřských školách*. Nepublikovaná magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Bilton, C. (2007). *Management and creativity: From creative industries to creative management*. Malden: Blackwell.

Cremin, T., & Arthur, J. (2014). *Learning to Teach in the Primary School*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada.

- Denham, S. A., Zinsser, K., & Baitey, C. S. (10. říjen 2011). *Emotional intelligence in the first five years of life*. Získáno z Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.childencyclopedia.com/dokumenty/Denham-Zinsser-BaileyANGxpl.pdf>
- Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotions and social development in childhood. In C. Hart, & P. K. Smith, *Handbook of child social development*. New York: Blackwell Publishers.
- Diener, M. L., Wright, C., Brehl, B., & Black, T. (2016). Socioemotional Correlates of Creative Potential in Preschool Age Children: Thinking Beyond Student Academic Assessments. *Creativity Research Journal*, 28(4), 450-457.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45-53.
- Erikson, E. H. (2014). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296-308.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8(3), 231-247.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Environmental Education*, 29(2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Freud, S. (1993). *Vybrané spisy Sigmunda Freuda II. - III*. Praha: Avicenum.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom process as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359.

- Gillernová, I. (2011). Možnosti a efekty podpory emocionálního a sociálního vývoje dětí předškolního věku. In K. Bartoňová, M. Čerňák, P. Humpolíček, & M. Kukaňová, *Sociální procesy a osobnost. Člověk na cestě životem: Křižovatky a mosty*. Brno: Tribun EU.
- Gillernová, I. (2015). Dítě v rodině. In V. Mertin, & I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Glaveanu, V. P. (2010). Principles for a Cultural Psychology of Creativity. *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 312(5782), 1900-1902.
- Horáková Hoskocová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Jankowska, D. M., & Karwowski, M. (2019). Family factors and development of creative thinking. *Personality and Individual Differences*. 142, 202-206.
- Kandler, C., Riemann, R., Angleitner, A., Spinath, F. M., Borkenau, P., & Penke, L. (2016). The Nature of Creativity: The Roles of Genetic Factors, Personality Traits, Cognitive Abilities and Environmental Sources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(2), 230-242.
- Kapuciánová, M. (2010). *Lesní a venkovní pedagogika: příručka k projektu Alma Mater Studiorum*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Katz, A. (1997). Creativity in the cerebral hemispheres. In M. Runco, *Creativity Research Handbook*. Cresskill: Hampton Press.
- Kemple, K. M., David, G. M., & Wang, Y. (1996). Preschoolers' Creativity, Shyness, and Self-Esteem. *Creativity Research Journal*, 9(4), 317-326.
- Kiener, S. (2003). *Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern?* Fribourg: Institut für Psychologie, Universität Fribourg.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.

- Kitzberger, J. (2013). Alternativní školy a specifika jejich řízení. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků*. Praha: Karolinum.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3-22.
- Krajhanzl, J. (2012). *Kořeny předškolní výchovy. Výsledky pilotního výzkumu*. Získáno 30. listopad. 2019 z <https://www.lesnims.cz/asociace-lms/studijni-materialy.html>.
- Kuchařová, V. et al. (2009). *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. Praha: VÚPSV.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Levin, P. (1988). *Cycles of Power: A User's Guide to the Seven Seasons of Life*. Florida: HCI Books.
- Linková, M. (2000). *Sociální klima školní třídy. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu "Reformní trendy v české škole")*. Praha: Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK.
- Linková, M. (2001). Sociální klima školní třídy. *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU.
- Marsová, K., Mezulániková, K., D'Souza, H., & Lacinová, L. (2014). Teorie mysli dětí v předškolním věku: souvislost s institucionální péčí a typem vzdělávání. *Československá psychologie. Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 58(1), 2-13.
- Masters, J., Barden, R., & Ford, M. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 380-390.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál.
- Milgram, R. M., & Rabkin, L. (1980). Development of Mednick's associative hierarchies of original thinking. *Developmental Psychology*, 16(2), 157-158.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting Style, Perfectionism, and Creativity in High-Ability and High-Achieving Young Adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365.

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT
- O'Connor, D. (2012). Creativity in childhood. *8th Global Conference: Creative Engagements Thinking with Children*. University of Notre Dame Australia.
- Opravilová, E. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Z. Kolláriková, B. Pupala, & (eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Paguio, L., & Hollett, N. (1991). Temperament and creativity of preschoolers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 975-982.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Provázková Stolinská, D. (2016). Láska a kamarádství v pojetí dětí v mateřské škole. *Magister*. 2, 39-47.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Reviews of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Spilková, V. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In Z. Kolláriková, & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2009). Do big five personality factors affect individual creativity? The moderating role of extrinsic motivation. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 941-956.

- Syslová, Z. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šmelová, E., & Berčíková, A. (2016). Sociálně komunikační dovednosti dětí předškolního věku v kontextu individualizace předškolního vzdělávání. *Magister*.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Štětovská, I. (2011). Etika ve studentském psychologickém výzkumu. In P. Weiss, *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2015). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, & I. Gillernová (eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 51, 71-84.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Treffinger, D. J. (1993). Stimulating creativity: Issues and future directions. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger, *Nurturing and developing creativity: Emergence of a discipline*. Norwood: Ablex.
- Urban, K. K., Jellen, H. G. & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Vošáhlíková, T. (2010). *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Westwood, R., & Low, D. (2003). The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 3(2), 235-259.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest approach*. London: Taylor&Francis Ltd.
- Yin, L. C., Zakaria, A. R., Sulaiman, A. M., & Hutagalung, F. D. (2017). Creativity in Messy Play Among Preschool. In F. L. Gaol, & F. D. Hutagalung, *Social interactions and networking in cyber society*. Singapore: Springer Verlag.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zamani, Z. (2016). Young children's preferences: What stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 256-274.

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 - Počet respondentů a rozložení pohlaví (děti)
- Tabulka č. 2 – Počet respondentů a rozložení pohlaví (rodiče)
- Tabulka č. 3 - Přehled věku (děti)
- Tabulka č. 4 - Přehled věku (rodiče)
- Tabulka č. 5 - Výsledky testu kreativity (děti LMŠ)
- Tabulka č. 6 - Výsledky testu kreativity (děti KMŠ)
- Tabulka č. 7 - Výsledky testu kreativity (rodiče LMŠ)
- Tabulka č. 8 - Výsledky testu kreativity (rodiče KMŠ)
- Tabulka č. 9 - Doba zařazení do MŠ (v měsících)
- Tabulka č. 10 - Ověření platnosti hypotézy H1
- Tabulka č. 11 - Ověření platnosti hypotézy H2
- Tabulka č. 12 - Ověření platnosti hypotézy H3
- Tabulka č. 13 - Ověření platnosti hypotézy H4
- Tabulka č. 14 - Ověření platnosti hypotézy H5
- Tabulka č. 15 - Model lineární regrese
- Tabulka č. 16 - Volnočasová aktivita

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 - Vzdělávací cíle dle RVP PV (MŠMT, 2018)

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Četnost kategorií (děti)

Graf č. 2 - Četnost kategorií (rodiče)

Graf č. 3 – Krabicový graf: T skór, děti, forma A

Graf č. 4 – Krabicový graf: T skór, děti, forma B

Graf č. 5 – Krabicový graf: T skór, rodiče, forma A

Graf č. 6 – Krabicový graf: T skór, rodiče, forma B

Graf č. 7 - Bodový graf: Kreativita dětí a rodičů – forma A

Graf č. 8 - Bodový graf: Kreativita dětí a rodičů – forma B

Graf č. 9 - Výchové styly

Graf č. 10 – Krabicový graf: Výchova, forma testu A

Graf č. 11 – Krabicový graf: Výchova, forma testu B

Graf č. 12 - Rodinný stav

Graf č. 13 – Krabicový graf: Stav, forma A

Graf č. 14 – Krabicový graf: Stav, forma B

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2 - Abstract of thesis

Příloha č. 3 - Informovaný souhlas

Příloha č. 4 - Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Kreativita u dětí v klasických a lesních MŠ

Autor práce: Bc. et Bc. Tereza Tichá

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Ledvoňová

Počet stran a znaků: 75 stran, 125 236 znaků

Počet příloh: 4 přílohy

Počet titulů použité literatury: 83 titulů použité literatury

Abstrakt:

Magisterská diplomová práce se zabývala tématem kreativity u dětí předškolního věku v souvislosti s předškolním vzděláváním. Cílem práce bylo blíže prozkoumat a popsat kreativitu u dětí předškolního věku navštěvujících předškolní zařízení. Bylo stanoveno šest základních hypotéz. Výzkum práce byl zaměřen kvantitativně a jednotlivé respondenty jsme získávali metodou nepravděpodobností, konkrétně metodou prostého záměrného výběru. Pro získání dat byla zvolena metoda dotazníku a standardizovaného testu kreativity (Urbanův figurální test tvořivého myšlení). V rámci výzkumu jsme zjistili, že děti navštěvující lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity. Dále se pak potvrdilo, že rodiče dětí navštěvujících lesní mateřské školy dosahují vyšších skóre v testu kreativity. Našli jsme vztah mezi mírou kreativity rodiče a mírou kreativity dítěte. Stejně tak byl nalezen vztah mezi volnočasovou aktivitou dítěte a mírou jeho kreativity. Tato oblast je vhodná k dalšímu bádání.

Klíčová slova: předškolní věk, alternativní vzdělávání, lesní pedagogika, kreativita

ABSTRACT OF THESIS

Title: Children's creativity in classic and forest kindergartens

Author: Bc. et Bc. Tereza Tichá

Supervisor: Mgr. Zuzana Ledvoňová

Number of pages and characters: 75 pages, 125 236 characters

Number of appendices: 4 appendices

Number of references: 83 references

Abstract:

Master's thesis was focused on the topic of creativity in preschool children in connection with pre - school education. The target of this thesis was to examine and describe creativity in preschool children attending preschool facilities. Six basic hypotheses were determined. The research was focused quantitatively and we obtained individual respondents by the method of improbability, concretely by the method of simple deliberate selection. A questionnaire method and a standardized creativity test (Urban's figural test of creative thinking) were chosen to obtain the data. In our research, we found that children attending forest pre-schools achieve higher score in the creativity test. Furthermore, it was confirmed that parents of children which is attending forest pre-schools achieve higher score in the creativity test too. We found then a relationship between the parent's creativity and the child's creativity. A relationship was also found between the child's leisure activity and his/her creativity too. This area is suitable for further research.

Key words: preschool age, alternative education, forest pedagogy, creativity

Příloha č. 3 - Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu v rámci diplomové práce na téma: „*Kreativita u dětí v klasických a alternativních MŠ*“.

Autor práce: Bc. et Bc. Tereza Tichá

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Ledvoňová

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výše uvedeném výzkumu a že se jej chci dobrovolně zúčastnit.

Zároveň souhlasím, že moje dcera/můj synse daného výzkumu zúčastní také.

Beru na vědomí, že výzkum bude zcela anonymní a nikde nebudou uvedeny identifikující údaje. Informace poskytnuté pro účely tohoto výzkumu nebudou použity jinak, než k interpretaci výsledků v rámci diplomové práce.

V případě, že nebudete chtít ve výzkumu dále pokračovat, můžete z výzkumu kdykoliv odstoupit.

Podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V **dne**

Jméno a Příjmení.....Podpis:



Univerzita Palackého
v Olomouci



KATEDRA
PSYCHOLOGIE

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ KREATIVITA U DĚTÍ A RODIČŮ

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Tichá a jsem studentkou psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento dotazník slouží jako podklad pro mou diplomovou práci, zabývající se kreativitou u dětí navštěvující MŠ a jejich rodičů. Dotazník je zcela **anonymní**, a proto se nemusíte bát uvést pravdivé údaje. Pravdivost vašich odpovědí je pro výsledek mého výzkumu velice důležitá. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více jak 15 minut Vašeho času. Není-li v otázce uvedeno jinak, **své odpovědi prosím zakroužkujte**. V případě, že budete chtít změnit Vaši odpověď, zřetelně škrtnete Vámi vybranou odpověď a zakroužkujete odpověď novou.

Ukázka jak zaznamenat Vaši odpověď:

1. Ano

2. Ne

Ukázka opravy Vaší odpovědi:

1. Ano

2. Ne

Realizátor studie:

Bc. et Bc. Tereza Tichá
Kontakt: tereza.ticha@centrum.cz

Odborné pracoviště:

Katedra psychologie FF UP
Křížkovského 8
771 80 Olomouc

Na další straně začněte prosím vyplňovat.

1. Vaše pohlaví:
 a) žena
 b) muž
2. Váš věk (prosím, vypište konkrétní číslo):

3. Stav:
 a) svobodný/á (žijící bez partnera)
 b) svobodný/á (žijící s partnerem)
 c) rozvedený/á (žijící bez nového partnera)
 d) rozvedený/á (žijící s novým partnerem)
 e) ženatý/vdaná (žijící s manželem/manželkou)
 f) ženatý/vdaná (žijící bez manžela/manželky)
 g) vdovec/vdova (žijící bez nového partnera)
 h) vdovec/vdova (žijící s novým partnerem)
4. Počet vlastních i nevlastních sourozenců dítěte, žijících ve stejné domácnosti (prosím, vypište konkrétní číslo):

5. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:
 a) nedokončené základní, bez vzdělání
 b) základní vzdělání
 c) středoškolské vzdělání bez maturity
 d) středoškolské vzdělání s maturitou
 e) vyšší odborné vzdělání
 f) vysokoškolské vzdělání
6. Vaše bydliště:
 a) vesnice do 999 obyvatel
 b) obec s 1 000 – 1 999 obyvateli
 c) obec s 2 000 – 4 999 obyvateli
 d) město s 5 000 – 19 999 obyvateli
 e) město s 20 000 – 99 999 obyvateli
 f) velkoměsto nad 100 000 obyvateli
7. Jakou MŠ Vaše dítě navštěvuje? (Prosím, vypište.)
 a) klasická MŠ
 b) alternativní MŠ (Prosím, napište jaký styl MŠ.)
8. Jak dlouho navštěvuje vaše dítě předškolní zařízení? (Prosím, vypište počet měsíců.)

9. Jak jste spojen/a s úrovní daného předškolního zařízení?
 a) spokojen/a
 b) spíše spokojen/a
 c) spíše nespokojen/a
 d) nespokojen/a
10. Proč jste se rozhodli umístit Vaše dítě právě do tohoto předškolního zařízení? (Prosím, vypište všechny Vaše důvody, které Vás k rozhodnutí vedly.)

11. Jak byste označili styl výchovy, který uplatňujete vůči Vašemu dítěti? (Prosím, vyberte jednu odpověď.)

- a) autoritativní výchova (kladete důraz na bezpodmínečnou poslušnost dítěte, na uposlechnutí Vašich zákazů a příkazů bez dlouhých diskuzí)
- b) liberální výchova (ponecháváte velkou volnost samotnému dítěti, nekladete na dítě požadavky nebo nevyžadujete jejich plnění)
- c) demokratická výchova (respektujete dítě jako samostatnou bytost s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání, vedete dítě k zodpovědnosti vůči druhým lidem, kladete důraz na dosažení společně přijatelného řešení konfliktů)

12. Navštěvuje Vaše dítě volnočasovou aktivitu? Pokud ano, vyberte jakou.

- a) sportovní zaměření,
- b) hudební zaměření,
- c) výtvarné zaměření,
- d) aktivity spojené s pobytem v přírodě (Skauti, dobrovolní hasiči,...),
- e) jiné:.....

13. Jak často se Vaše dítě věnuje těmto aktivitám. (Prosím, vypište, kolikrát týdně či měsíčně se těmto aktivitám Vaše dítě věnuje.)

- a) aktivity v přírodě:.....
- b) hra s vrstevníky (mimo MŠ):.....
- c) čtení/poslouchání předčítaných knížek, pohádek:.....
- d) tvoření, rukodělné práce:.....
- e) sport:.....
- f) zpívání, hraní na hudební nástroj:.....
- g) pomoc s domácími pracemi:.....
- h) hra na počítači/mobilu/tabletu/herní konzoli:.....
- i) jiné.....

14. Prostor pro Vaše doplnění:

Děkuji za Váš čas!