

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Pavlína Hanáková

Kreativita u dětí předškolního věku

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci na téma „Kreativita u dětí předškolního věku“ jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou všechny citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že v souvislosti s vytvořením této diplomové práce jsem neporušila autorská práva třetích osob, zejména jsem nezasáhla nedovoleným způsobem do cizích autorských práv osobnostních a jsem si plně vědoma následků porušení ustanovení § 11 a následujících autorského zákona č. 121/2000 Sb., včetně možných trestněprávních důsledků vyplývajících z ustanovení § 152 trestního zákona č. 140/1961 Sb.

Ve Vsetíně dne:

Podpis autora:

Poděkování

Chtěla bych mnohokrát poděkovat své vedoucí diplomové práce paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce, dále mateřským školám, které se ochotně účastnily mého výzkumu do této diplomové práce. V neposlední řadě patří velké díky mé rodině a přátelům za jejich pomoc a podporu.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Pojem kreativita.....	8
1.1. Jak kreativita vzniká a jaké jsou její znaky.....	10
1.2. Teorie kreativity.....	11
1.3. Důležité pojmy spojené s kreativitou.....	11
1.4 Hudební kreativita	13
1.5 Výtvarná kreativita	14
1.5.1 Výtvarné a rozvojové techniky pro upevnění kreativity	14
1.5.2 Jak identifikovat tvořivost v kresbě dětí.....	15
1.6 Technická kreativita	15
1.7 Překážky tvořivosti.....	15
2. Kreativita u dětí	17
2.1 Jak pomoci dětem k vyjádření kreativity.....	18
2.3. Tvořivé vyučování.....	18
3. Vývoj dítěte	20
3.1 Od početí až po předškolní věk	20
3.2 Předškolní věk – věk hry	20
3.2.1 Tělesný vývoj dítěte předškolního věku.....	21
3.2.2 Vývoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky	21
3.2.3 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku	24
3.2.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku	26
3.2.5 Emoční vývoj dítěte předškolního věku	28
4. Alternativní školství s důrazem na Montessori prvky a jejich charakteristika.....	30
II VÝZKUMNÁ ČÁST	33
5. Cíl výzkumné části	34

5.1 Dílčí cíle výzkumné části	34
6. Výzkumný soubor	36
7. Průběh sběru dat	38
8. Výzkumná metoda	40
9. Výsledky výzkumného šetření	41
9.1 Porovnání kreativity u dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ.....	41
9.2 Porovnání kreativity u českých a indonéských dětí	42
9.3 Porovnání kreativity u dívek a chlapců	43
9.4 Přehled dosažených hodnot v jednotlivých kategoriích.....	45
9.5 Roste kreativita s věkem dítěte?.....	47
9.6 Ukázka nejvíce a nejméně bodovaných kreseb ze všech kategorií výzkumného souboru	
10. Diskuze	56
11. Závěr.....	58
Seznam literatury.....	59
Seznam příloh.....	62

Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou tvořivosti předškolních dětí. Obsahuje teoretickou a empirickou část. teoretická část shrnuje současné poznatky z oblasti tvořivosti a vývoje dítěte předškolního věku. Empirická část pracuje s Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení. Jedná se o screeningový nástroj zjišťující úroveň tvořivých schopností.

K výběru tohoto tématu motivoval autorku zájem o dětskou kresbu, jelikož i její bakalářská práce byla na kresbu zaměřena. V bakalářské práci ale autorka zkoumala kresbu postavy; zde se jednalo u úplně jinou výzkumnou metodu. Autorka je ráda, že mohla do dětské kresby pohlédnout o trochu více, jelikož všechny tyto zkušenosti ji mohou obohacovat i nadále, a to hlavně v její praxi.

Cílem této práce je poskytnout ucelené údaje o kreativitě u dětí předškolního věku, dále zmapovat vývoj dítěte, a to ve všech oblastech – psychomotorické oblasti, emoční, sociální, ale hlavně i kognitivní. Cílem empirické části je porovnat kreativitu u dětí předškolního věku, které navštěvují běžnou mateřskou školu nebo Montessori mateřskou školu, ale také porovnat rozdíly v kreativních dovednostech u českých a indonéských dětí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Pojem kreativita

Kreativita je v dnešní době velice diskutovaná a dostává se do módních, až populárních oblastí. Tento pojem nalezneme snad ve všech oblastech – ať už se jedná o výtvarné umění, kreativní myšlení při řešení složitých problémů, nebo například tvoření ručních výrobků. Kreativitu zkrátka nalezneme kdekoliv. Důležité je u vymezování této problematiky poukázat na to, že mnoho lidí vnímá kreativitu nesprávně. Pod pojmem kreativita si totiž lidé mohou vybavit kvalitní a krásný ručně vyrobený výrobek, na kterém ale jedinec pracoval pomocí přiloženého návodu. Tento postup ale výrobce ovlivní natolik, že konečný efekt je stejný jako v přiloženém návodu. V tomto případě, se nejedná o správné chápání kreativity jako takové. Když se o osobě řekne, že je kreativní, většinou je tím myšleno to, že se vydává na dosud neprobádanou cestu řešení, čím pádem hledá nové způsoby a postupy. Pokud se jedná o práci nebo činnost, kde slepě kopírujeme návod, či způsob řešení, dá se říci, že se od pravého významu tohoto slova dosti vzdalujeme (Cejpková, 2015).

Pospíšilová (2007) definuje kreativitu neboli tvořivost obdobně. Tvrdí totiž, že pokud se o někom řekne že je tvořivý, tak je schopen vytvořit či vymyslet něco nového, a to ať se jedná o oblast myšlení, tak i skutečných činů. Dle autorky je kreativita zřejmá hlavně tam, kde je člověk nucen o své práci přemýšlet. Nejviditelnější je ale údajně v uměleckých oblastech – řezbář, sochař, spisovatel, ale týká se pochopitelně všech každodenních oblastí a nestereotypních činností. Cejpková (2015, s. 6) s tímto tvrzením souhlasí a přidává i své následující vysvětlení: „U nás se kreativita spojuje především s uměleckými činnostmi, malbou, hudbou. Mnohem méně se ale uvažuje o tom, že kreativní lidé jsou například vědci, fyzikové, chemici. Jsou to právě oni, kdo přichází s novými přístupy k řešení problémů, přináší nové technologie, nové objevy“. Tudíž můžeme vidět, že pojem „kreativní“ je velmi široký a obsáhlý.

Mayesky (2009) dává kreativě čili tvořivosti tuto definici. Konstatuje, že kreativita je určitý styl myšlení či chování, který odlišuje člověka od dalšího jiného člověka a dělá jej ve svém způsobu originálním. Není v této problematice totiž důležité, že by daná osoba s určitým výsledkem, prací nebo dílem, byla inovátorem, či tím prvním ve světě. Není vskutku podstatné, aby čin tohoto jedince byl brán jako novátorský čin. Kreativita zde hraje jinou roli. Vyprodukovat osobitý a autorský nápad či pohled na věc. Co Mayesky (2009) dodává víc – kreativitu nalezneme kdekoliv; ve školství, v umění nebo i ve vědeckých

sférách; a není důležité, jako kolikátý se díky své práci tento člověk projeví (představí), svým kolegům. Důležitý je totiž ten jeho originální počin. Když ale byla řeč o oblastech, ve které lze tvořivost naléznout, nelze opomenout pohled Kaufmana (2009). Ten totiž tvrdí, že kreativita ovlivňuje spoustu rozdílných jedinců a najdeme ji ve více sférách. Tento autor se totiž setkal s tím, že na poli studia kreativity se setkáváme se zajímavým názorem. Lidé totiž přemýšlí nad tím, co vlastně studium a zaměření na kreativitou jako takovou přináší lidstvu? Tuhle otázku dotvářejí tvrzeními, jako jsou ta, že lékaři nám dávají léčbu, inženýři se snaží vytvářet lepší stroje, které pro nás následně pracují, ale co je vlastně skutečným cílem studia kreativity?

Isaksen, Stead-Dorval a Treffinger (2011) tvrdí, že kreativita je naprosto přirozenou součástí lidského jedince. Dle těchto autorů, najdeme tudíž tvořivost v každé osobě a není dána jen lidským bytostem s určitým darem či nějakou výjimečností. Když se někdo snaží své tvořivosti více porozumět a dále aplikovat své kreativní sklony, je jasné, že bude odměněn radostí a dobrým pocitem. Její užívání totiž přináší určitý pocit satisfakce, dosažení vytyčeného cíle a také samozřejmě odměn, a to odměn v jakémkoli slova smyslu. Činí nás zkrátka radostnými a ukazuje nám určitou cestu.

Lokša, Lokšová (2003) se ujednotili na definici tvořivosti tím že tvrdí, že se jedná o proces vytváření nových a užitečných (ať už pouze pro jednotlivce, nebo pro celou skupinu) produktů či řešení, a to právě při činnostech, které jsou spíše heuristické než algoritmické. Jinými slovy jedná se o proces, jeho výsledkem je určitý produkt, jenž může být charakterizován jako nový a užitečný.

Smékal (2002) charakterizuje tvořivost jako psychickou činnost, ve které se k danému předmětu objevuje převážně netradiční přístup. Důležitou roli zde samozřejmě také hraje originalita a vynalézavost, ale dle autora je výsledkem kreativní činnosti originalita, užitečnost, hodnota a vynalézavost. Autor se dále zabývá souvislostí mezi kreativitou a inteligencí. Uvádí, že kreativita si pro své využití žádá inteligenci, která se dá nazvat jako průměrná, nicméně se také můžeme setkat s nadprůměrně inteligentními jedinci, kteří nedokáží řešit problémy (skutky, záležitosti) netradičními prostředky a postupy, ale zvládají je vyřešit pouze těmi osvědčenými a známými metodami, které nevyžadují kreativní myšlení či tvořivé jednání.

Kreativita je lidská schopnost a dovednost. Můžeme chápat tento pojem jako související zejména s profesemi jako jsou skladatelé, umělci, spisovatelé. Tím pádem v nás

může být vyvoláván dojem, že je kreativita převážně spojena s uměleckými profesemi. Ale velmi podstatnou roli má kreativita i v byznysu, nebo podnikání. Ale „schopnost vytvářet“, která s vymezením pojmu kreativita významně souvisí, je vlastnost každého jedince na tomto světě. Každý totiž může být kreativní a něco vytvořit – skutečně každý z nás má tuto schopnost (Wyse, Dowson 2009).

Hazuková (in Nádvorníková, 2014) považuje tvořivost za velmi složitý a komplikovaný jev, který nelze snadno definovat; a co víc – uvádí, že dosud neexistuje žádný jednotný a jednoduchý výklad pro tuto specifickou lidskou vlastnost. Za podstatný a zásadní rys považujeme u kreativity nespokojenost s daným (výchozím) stavem. Další podstatný vlastnost je u kreativity dle autorky vnitřní potřeba a nutkání tento výchozí stav změnit a projevit touhu po experimentování při řešení daného problému. Kromě experimentování bychom se při řešení problému měli setkat také s nekonvenčností a originalitou u jedince. Všechny projevy kreativity jsou nadále spojovány s těmito pojmy: tvořivé myšlení, fantazie, originalita, myšlení, logika, intuice. S těmito nejznámějšími a nejdůležitějšími pojmy se nyní můžeme seznámit v následující podkapitole. Jejich vysvětlení je nesmírně důležité pro další zaobírání se pojmem „kreativita“.

1.1. Jak kreativita vzniká a jaké jsou její znaky

Kreativitu nalezneme u každého zdravého lidského jedince. Je to jedna z elementárních lidských potencialit, se kterou se rodíme na svět. O vlivu vrozené inteligence a kreativity jsme se již zmínili v kapitole 1. Čím je ale kreativita u jedinců dána? Rozhodně je dána dispozicemi každého člověka, které jsou, jak víme, silně individuální. Svůj velký vliv na kreativitu má rozhodně výchova (Žák, 2004). Konigová (2006) k tomu připomíná, že výchova dítěte probíhá v rodině nepřetržitě – dá se dokonce říci, že je v procesu 24 hodin denně. K tomu autorka podotýká, že v rodině lze kreativitu cvičit – pokud je dítě vychováváno demokratickým stylem výchovy, komunikace v rodině je otevřená a volně plyne. Kreativita se dá tedy rozvíjet nenásilně, nevině, například při rodinných diskuzích. Žák (2004) dále upozorňuje, že kromě výchovy má na tvořivost vliv i prostředí, ve kterém je jedinec vychováván.

Jaká jsou tedy hlavní hlediska pro posuzování kreativního chování z hlediska psychologie? Za kreativní považujeme jednání, myšlení či uvažování, které dokáže splnit tato čtyři srovnávací měřítka: *originalitu, správnost, aplikovatelnost a přínos*. Originalita představuje novátorství – nicméně to ale neznamená, že to, co je nové, musí být za každou

cenu kreativní. Zadáním, kterým se dotýčný v dané problematice má zabírat, požaduje kreativní řešení. To se projeví v dosud neexistujícím a neobjeveném. *Správnost* je další podstatné kritérium. Je podstatné, aby každá rovnice našla své správné řešení – za použití správných metod a způsobů. Jako třetí uvádí Žák (2004) *aplikovatelnost* – v případě, že kýžený výsledek je možné skutečně reálně aplikovat, je teprve možné označit jej jako opravdu kreativní. Autor v publikaci uvádí příklad, na kterém lze aplikovatelnosti doopravdy porozumět: představme si situaci, kdy je třeba zvýšit výrobu v určité firmě. Zaměstnavatel může přijít s myšlenkou zvednout pracovní dobu na poněkud nesmyslných 20 hodin. Tento plán je rozhodně originální, novátorský, ale s jistotou můžeme říct, že není aplikovatelný. Je naprosto nepoužitelný, jelikož všichni zaměstnanci by brzy selhali únavou a vyčerpáním. Z tohoto důvodu má aplikovatelnost – užitečnost obrovský vliv na kreativní výsledek. Jako poslední je uveden *přínos*. Jaký čin je pro nás přínosný? Odpověď je jednoduchá – ten, který plní potřebu, pro kterou původně vznikl. Také jsou to nápady a díla, které se staly vodítkem pro mnoho dalších žáků.

1.2. Teorie kreativity

Tvořivost je v rámci teoretické roviny vysvětlována z hlediska několika vědních oborů – především z hlediska psychologie. Nejstarší teorie připisuje rozhodující význam zásahu božských sil, kterému danému člověku vnuknou určitou inspiraci. Tato inspirace se pak vyjeví na povrchu v podobě nadpozemského, až božského díla. Skvělým případem je devět múz, které ochraňovaly a podporovaly různá umění a vědy. Vůdcem múz byl Apollon. V pojetí antického Říma a Řecka byly múzy popisovány jako překrásné ženy, jež milovaly zpěv a tanec.

V poslední době je dbán největší důraz na to, aby s sebou kreativita přinesla nový, kýžený výsledek. Ten by měl být nejen nový (originální), ale i užitečný (vhodný a efektivní). Toto posouzení může být ale v určitých případech obtížné (Dostál, Plháková 2014).

1.3. Důležité pojmy spojené s kreativitou

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, pojem kreativita je často provázán s několika dalšími představami, které mají velký vliv na tvořivé myšlení jedince. Je důležité obeznámit se se všemi pojmy, jelikož zpřesňují obecný pohled na téma kreativita.

Pojem *tvořivé myšlení* je velice podobný samotnému pojmu tvořivost. Königová (2007) upozorňuje, že tvořivé myšlení nelze vylepšit či zdokonalit tím, že se sejde více

jedinců a spojí své síly v přemýšlení či uvažování nad danou problematikou. Tvořivé myšlení je originální v každém z nás. Jedinec od jednotlivce se liší – je to jeden z rysů lidské jedinečnosti. Tvořivé myšlení v nás totiž dokáže podnítit tužbu po daleko hlubším poznání a porozumění dané skutečnosti. Nutí nás ke kritickému myšlení, zároveň v nás probouzí touhu danou skutečnost jinak přetvořit. Nicméně je důležité také poznamenat tento fakt – za naše snahy i touhy býváme jako jedinci odměněni radostí, uspokojením; nicméně jsou situace, při kterých může nastat i zklamání. Další definice tvořivého myšlení je prostá, ale exaktní: „kreativní myšlení – tvořivé myšlení; jedná se o duševní procesy, myšlenkové úsilí vedené snahou objevit nové vztahy, nové řešení problému, novou metodu, teorii, či vytvořit umělecké dílo“ (Hartl, Hartlová 2010, s.325).

Další důležitý pojem je *fantazie*. Tu definuje psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2015) jako obrazotvornost, či představivost. Dále uvádí, že fantazie je pro každou tvůrčí činnost naprostý základ, jelikož nám pomáhá vytvářet nové představy na podkladě našeho dřívějšího, předchozího vnímání.

Pokud se blíže zaměříme na *originalitu* u jedince, zjistíme dle jednoduché definice Kosíkové (2011) tohle: *originalitu* totiž považuje autorka za neobvyklou, původní a překvapivou. Když se nad tímto tvrzením zamyslíme, je to skutečně tak. Originalita je neobvyklá (přicházíme s něčím novým), původní – tzn. že výsledek není od něčeho odvozen a slovo překvapivá zde má také regulérně své místo. Více se o tomto pojmu dozvíme v kapitole „*Kritéria kreativity*“ jelikož originalita tvoří jedno ze zásadních kritérií pro to, abychom zjistili, co kreativní skutečně je a co není.

Myšlení je další specifický pojem. Hartl a Hartlová (2010) jej definují jako poznávací (kognitivní) proces, který probíhá mezi jedincem a okolím. Proces myšlení je významně svázán s řečí. Druhů myšlení a jeho rozdělení je opravdu mnoho (myšlení holistické, intuitivní, abstraktní atd.) ale jeho hlavní dělení je následující – myšlení vědomé a nevědomé. Vědomé myšlení je jedincem kontrolované a probíhá v představách, obrazech, symbolech ale i znacích. Nevědomé myšlení je nekontrolované vědomím – jedinec si toto myšlení vůbec neuvědomuje a probíhá na neurofyzilogické úrovni. Stejní autoři uvádějí ve své publikaci přímo pojem kreativní myšlení (creative thinking); viz výše.

V kreativních činnostech hraje obrovskou roli také *logika*. Za otce logiky je považován Aristoteles – pro něj byla logika uměním, jak dobře a správně myslet a zároveň ji považoval jako bránu k vědě. Počátky logiky tedy nalezneme již v antickém Řecku – můžeme

řící, že je to vědecký obor, který se zabývá obecnými formami a zákony správného myšlení. Logika vzešla z úvah nad uměním dialogu a její studium nám pomáhá dále rozvíjet naše spontánní logické myšlení (Zubíková, Drábová 2011).

Intuice je dle Hartla, Hartlové (2015): „schopnost bezprostředně postihnout pravdu, získat poznatek bez logické úvahy a nezávisle na zkušenosti a praxi; je řazena k základním psychickým funkcím a jako pomocná v kognitivních procesech“. Schautová (2016) doplňuje, že intuitivní postup pro nás není vždy ideální. Často se můžeme rozhodovat pod vlivem emocí, aniž bychom si rozhodnutí předem důkladně promysleli a zvážili všechna pro a proti; dokonce takhle vynecháme rozhodování na základě logického úsudku. Mohou zde tedy nastat iracionální skutečnosti a chyby, které pod vlivem našeho úsudku nevidíme. Spoustu odborníků tvrdí, že je nutné tedy tyto iracionální postupy co nejvíce eliminovat, či minimalizovat, nicméně tyto „iracionální chyby“ mohou naopak představovat efektivní způsob myšlení, které nám pomůže nahlédnout na problematiku z jiné strany.

1.4 Hudební kreativita

Kreativita je tedy obsažená ve všech možných oblastech našeho života. V hudbě se s kreativními umělci setkáváme téměř denně – ať už se jedná o kvalitního zpěváka, skladatele, nebo zdali jen slyšíme hezkou píseň. Všechny tyto situace v nás mohou vyvolat dojem, kdy uznáme, že tito čínorodí umělci opravdu umí předávat kus svého nadání a vyvolat v nás příjemné pocity a hezké zážitky, a to také díky své tvořivosti.

Raková, Štíplová a Tichá (2012) uvádějí, že hudební kreativita má položený základ v dětské spontaneitě. Ta se dle těchto autorek projevuje již při prvních pokusech o napodobení lidské řeči, imitování různých zvuků a dalším hlasovým experimentům. Dítě si totiž tvoří hudební informovanost a její zákonitosti pouze na základě intuice. Naším úkolem je proto vnést dítěti určitý řád do těchto hudebních činností a upevnit v něm toto muzikální cítění správnými činnostmi. Ke kýženým hudebním výsledkům dítě dospěje prostřednictvím logických her a kreativních hudebních činností. Dítě sice nadále v hudbě „pouze“ improvizuje, ale již se začíná podřizovat hudebním pravidlům a rytmicí. Tím se rozvíjí jeho kreativita a v improvizaci se dítě posune mnohem dále, jelikož začíná jednat více samostatněji.

1.5 Výtvarná kreativita

V této podkapitole se zaměříme na výtvarnou kreativitu, jelikož v praktické části diplomové práce je využit *Urbanův figurální test tvořivého myšlení*. Jedná se o kresebnou metodu, která poskytuje pohled na kreativní potenciál u daného jedince, proto je důležité dozvědět se o kreativitě výtvarné trochu více. Zajímá nás totiž v této práci ze všech jejích druhů nejvíce.

Königová (2007) tvrdí, že výtvarná kreativita nám pomáhá využít naši bezprostřední a nestrojenou fantazii k dosažení toho, co opravdu chceme, nebo potřebujeme. Zároveň nám pomáhá dosáhnout celkového životního naplnění, uspokojení z vztahů i práce. Je tedy jasné, že výtvarná kreativita je v našem životě stěžejní, aniž bychom si její roli mohli stačit vůbec uvědomit. Autorka zároveň dodává, že všechny lidské vnitřní aktivity (soustředění, meditace či myšlení) si interně promítáme jako obrazy. Tudíž se dostává do popředí naše výtvarná kreativita, která se ale u každého jedince realizuje a objevuje odlišně. Svá slova dokazuje tímto výrokem: “Velmi často používáme pro popis věcí a situací slůvka jako: barvitě, šedě, pestře, malebně... Tedy slůvka odvozená z vizuálních pojmů“ (Königová, s. 61).

1.5.1 Výtvarné a rozvojové techniky pro upevnění kreativity

Zásadní a nejdůležitější věk pro rozvoj tvořivosti a kreativity je u dětí, které se nacházejí ve věku tří až šesti let – tedy v předškolním období. Kreativitu můžeme samozřejmě rozvíjet i v pozdějším věku, dokonce i v dospělosti, ale k nejvýraznějším změnám dochází právě v tomto období. Co je ovšem podstatné, důležitá doba je z hlediska rozvoje kreativity už ve věku dvou až tří let, jelikož je to přípravné období – dítě již v tomto věku vnímá určité věci a zvládá je realizovat. Nicméně je nutno podotknout, že veškeré techniky pro rozvoj tvořivosti se v těchto věkových kategoriích zásadně liší – jiné techniky platí u dětí do tří let a jiné samozřejmě pro děti nad tři roky věku. Předškoláci například pracují naprosto odlišně než děti mladší a nejsou již tak vázání na pomoc ze strany dospělého jedince. Jak ale začít výtvarnou kreativitu rozvíjet? U menších dětí je třeba rozhodně využívat velký formát papíru – děti tak mají dostatečný prostor na svou činnost a na své působení (Cejpková, 2015).

Autorka dále uvádí, že je velice důležité doplňovat výkres nadstavbovými prvky – především u starších žáků. Nadstavbovými prvky je myšleno například barevné perličky, různé kusy látek a papírů, knoflíky apod. Při používání těchto nadstavbových prvků se totiž rozvíjejí další činnosti, které jsou spojeny s kreativitou – stříhání, trhání, lepení. Zároveň při těchto

činnostech dochází k rozvíjení jemné motoriky, což je v tomto věku nesmírně důležité (Cejpková, 2015).

1.5.2 Jak identifikovat tvořivost v kresbě dětí

Lokšová a Lokša (2003) vymezili ve své publikaci několik kritérií, které nám mohou sloužit pro identifikaci určité míry tvořivosti v kresbě u dětí. Pokud se v dětské kresbě vyskytuje vyváženost prostorového řešení kresby, jsou zde náznaky perspektivy a prvky jsou správně a rovnoměrně rozloženy na ploše, velice pravděpodobně můžeme hovořit o tvůrčím jedinci. U méně kreativních dětských jedinců se totiž se správnou a vyváženou kompozicí setkáme jen málokdy. První měřítko pro srovnání tvořivosti v kresbě je tedy *kompozice*.

Jako druhé kritérium se jeví těmto autorům *originalita*. O originalitě jsme se již zmiňovali v podkapitole 1.1, tudíž se nám znovu ukazuje, že originalita je pro kreativitu skutečně podstatná a důležitá. K tomuto tvrzení se přidává i Malchiodi (2012), která doplňuje, že právě kresba pomáhá dětem vyjádřit se takovým originálním způsobem, který například v řečovém projevu rozhodně nenajdeme. Je to naprosto odlišný a originální způsob vyjádření.

Třetí a poslední kritérium, které určili Lokša a Lokšová (2003) je *kontrastnost*. Autoři totiž tvrdí, že kreativní jedinci vyjadřují větší dynamiku kresby tím, že pracují s většími kontrasty a rozdíly – například používají více barev a více barevných kontrastů – jejich výtvar je poté více intenzivní. Oproti tomu děti, které jsou méně tvořivé, mají většinou své kresby nevýrazné a kontrast obrázku je v tomto případě velmi chudý.

1.6 Technická kreativita

Hudební a výtvarné tvořivosti jsme se již věnovali v předchozích podkapitolách. Nyní se zaměříme na pojem technická tvořivost. Často se můžeme setkat s tím, že technická kreativita bývá označována jako druhořadá – oproti kreativitě umělecké. Opak je ale pravdou. Pokud se na tuto tezi zaměříme blíže, dojdeme k závěru, že technická kreativita je svým způsobem základem pro kreativitu uměleckou (v umělecké tvořivosti totiž hraje podstatnou roli nástroj a každý nový nástroj je produktem a výsledkem tvůrčí činnosti jedince) (Honzíková, 2008).

1.7 Překážky tvořivosti

Howard (1998) ve své knize vyjmenoval několik oblastí, které jednoznačně považuje za překážky neboli bloky kreativity. Seznámíme se s každou překážkou zvlášť. Pro

kreativního jedince je podstatné vědět, kde přesně může být ve svých tvůrčích projevech uzemňován a které věci mu mohou bránit v naprostém rozvoji tvořivosti.

Jako první zde definuje tuto překážku – kritická povaha. Kritické rysy v povaze člověka skutečně mohou kreativitu utlumit, jelikož brání jedinci v jeho projevu. Správná cesta je uvědomit si tuto kritickou povahu a začít s ní dále pracovat – pokusit se tento blok odstranit.

Další překážka je definována jako druh osobnosti. Typů osobnosti máme několik – intervert, extrovert; dále dělíme typy osobnosti na sangviniky, choleriky, melancholiky a flegmatiky apod. Žák (2004) uvádí, že extroverti jsou více kreativní než introverti. Tvrdí, že druh osobnosti jednoznačně ovlivňuje míru tvořivosti u lidského jedince. Lidé, kteří mají vyvinutou silnější emoční inteligenci nemají tolik bloků a překážek ve tvůrčím myšlení. Co je zajímavé, tak kreativní potenciál je vyšší u jedinců, kteří jsou označováni jako sangvinici a cholerici. Nicméně nesmíme zapomínat na to, že poměr mezi kreativitou a rigiditou u člověka je vysoce individuální záležitost. Aktuální psychologické směry se totiž snaží pojmenovat a nahlížet na jedince jako na originalitu.

Howard (1999) pokračuje ve vyjmenovávání překážek; řadí zde například špatnou dietu. Poukazuje totiž na negativní vliv špatného stravování a nesprávné diety na libovolnou myšlenkovou činnost lidského jedince a myšlenková činnost zásadně souvisí s kreativitou.

Jako další překážka je u tohoto autora uvedena špatná tělesná kondice, jelikož je velmi důležité, abychom si v rámci našeho kreativního myšlení uchovali určitou energii, kterou tvůrčí proces rozhodně vyžaduje.

2. Kreativita u dětí

Hazuková (In Nádvorníková, 2014) přesněji definuje vývoj tvořivých schopností u dětí a rozlišuje je do tří vývojových stádií.

První vývojové stádium je přiřazováno dětem ve věku od nuly do šesti let. Velký a významný vliv zde má předškolní vzdělávání. Toto vývojové stádium bývá odborníky pojmenováno jako stádium prekreativní. Toto stádium je na svém vrcholu přibližně v pátém roce života dítěte, celkově se však vyvíjí již od narození. Toto období je charakteristické tím, že kreativita je u dětí ještě čistě náhodná a nápady dítěte ještě nejsou úplně zralé. Převážně v těchto nápadech dítěte nedochází k plnému odlišení od reality. Velký význam v tomto období má senzomotorická hra dítěte, při které dítě získává smyslové zkušenosti. Od tří do šesti let zde hrají velkou roli hry napodobivé – prostřednictvím těchto her totiž dítě rozvíjí a zdokonaluje svou představivost.

Předškolní věk bývá velice často odborníky z oblasti psychologie označován jako jeden z nejzajímavějších etap života jedince. Dítě je naprosto plné tělesné i psychické aktivity, která je v tomto věku vsutku nehynoucí. Neustále se zajímá o okolní jevy a všechny tyto skutečnosti jsou ohromně podstatné pro jeho rozvoj kreativity. Opět se u této autorky setkáváme s tvrzením, jak je podstatná fantazie pro kreativitu. Tvrdí, že tak silná fantazie a následné fantazijní pracování s informacemi se nevyskytuje v žádné jiné vývojové etapě života jedince. (Cejpková, 2015). Je proto dobře, že jsme se s pojmem fantazie již blíže seznámili v podkapitole 1.1.

Jako ohromně důležitá se jeví podpora rodičů tvořivého dítěte. Při celkovém rozvoji tvořivého myšlení u dítěte je rozhodně tato podpora jedním z klíčových faktorů, nicméně nikde nemáme zaručeno, že toto tvořivé dítě dosáhne těch žádaných vynikajících výsledků. Rodič by zkrátka své dítě v této oblasti rozhodně podporovat měl, jelikož on je tím, kdo zvládne odhalit talent dítěte. Pokud rodič daruje dítěti v této oblasti správnou péči, je to jeden ze základních předpokladů pro ty výše zmíněné skvělé výsledky. Určité mimořádné schopnosti mají ale spíše kořeny v biologických faktorech než ve výchově a přístupu rodiče k nadanému dítěti. Genetika totiž zásadně ovlivňuje tělesný vzrůst jedince, ale pochopitelně i motorickou koordinaci a fyzickou sílu, kterou je jedinec schopen vynaložit (Bean 1995).

2.1 Jak pomoci dětem k vyjádření kreativity

Mayesky (2009) definoval několik základních a minimálních postupů k tomu, jak pomoci dětem v tom, aby se nebály svou tvořivost navenek projevit. Tyto postupy by všem dětem měly pomoci projevit navenek své vnitřní tvořivé tendence. Jako první uvádí, že bychom měli dětem pomoci v přijetí a akceptování jakékoliv změny, jelikož dítě, které se změn přehnaně bojí a je rozrušené z nových situací, nerado vyjadřuje navenek svůj kreativní potenciál. K tomu se vyjadřuje také Žák (2004), který uvádí, že nejdůležitější předpoklad úspěchu kreativního člověka je právě odvaha. Člověk totiž musí čelit dané situaci a překonávat bariéry, které se mu mohou postavit do cesty. Jako druhý postup uvádí Mayesky (2009), že máme dětem poskytnout přípravu na to, že jistý problém nemusí mít jednoduché řešení. Tohle totiž za nějakou dobu zabrání projevení úzkosti u dětí, když zjistí, že nemohou nalézt okamžitou a bezprostřední odpověď na vyřešení daného problému. Isaksen, Stead-Dorval a Treffinger (2011) k této tematice přidávají, že tyto bariéry, které nás nutí k tomu, abychom na svět nahlíželi neustále pevnými a známými způsoby mají pak za důsledek vznik stereotypů. Je zde totiž potíž v tom, že nenazíráme na daný problém z vícero hledisek. Jako další pojmenoval Mayesky (2009) postup způsobu chování k dítěti tak, že se úzce pojí s předchozím bodem. Zde se jedná o to, že umožníme dětem pochopit to, že určitá problematika nemusí mít pouze jedno řešení, ale že se zde nachází více možných odpovědí, ke kterým můžeme směřovat. Podporujeme proto dítě a povzbuzujeme ho v tom, aby se nebálo hledat a nalézat více klíčů k řešení, které jsou v dané situaci dostupné. Pak je proto snazší vybrat si z více možností řešení to, která do dané situace zapadá nejvíc.

2.3. Tvořivé vyučování

Koncepce tohoto typu vyučování, tedy tvořivého vyučování, je především soustředěna na rozvíjení a upevňování tvořivého rozvoje žáků. Obsahuje komplex teoretických, ale i empirických poznatků, a to především v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k tomu, aby se u žáka nenásilně rozvíjela kreativita a aby byl formován v kreativní osobnost ve výuce (Lokšová, Lokša 2003).

Ve tvořivém vyučování je velmi vhodné používat tvůrčí situace, a to především k podpoře dialogu mezi dětmi. V jednotlivých situacích nalezneme tyto možnosti: v určité situaci by měl chybět nějaký neznámý prvek, který by mělo dítě doplnit; mohl by se tam také nalézat určitý náhodný činitel, který vstupuje do dané situace s určitou novinkou a dítě by mělo zvládnout vyrovnání se s ní apod. V těchto tvořivých situacích je vyžadováno od žáků,

aby se snažili samostatně něco nového vytvořit či zdokonalit, aby se snažili najít nové pojetí či vysvětlení daného jevu. Při těchto činnostech se aktivizují poznávací schopnosti žáka (hledání, objevování, bádání). Žák hledá řešení těchto situací a hledání je první krok k dialogu – dochází ke kooperaci v dětských skupinách (Kolář, Šikulová 2007).

Hlavní princip tvořivého vyučování spočívá v tom, aby žáci získali poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod; tyto metody si představíme v této podkapitole později. Tvořivost se totiž dá ve výuce zdokonalovat. K tomu je ale nutné, aby žáci byli obeznámeni s daným obsahem učiva a s tvůrčím řešením zadaných učebních úloh. Obrovskou roli v teorii tohoto tvořivého vyučování hraje učitel. Ten musí znát veškerou teorii tvořivosti a musí vědět, jak pomocí různých didaktických metod můžeme rozvíjet tvořivost v rámci tohoto tvořivého vyučování (Lokšová, Lokša 2003).

Jaké jsou tedy metody tvořivého vyučování? Jedná se především o problémové metody, kdy žák se učí řešit různé problémové situace v daném tématu; dále je to rozhodně výzkumná metoda (metoda autentického výzkumu), při které dítě samo objevuje nové způsoby řešení; nesmíme zapomenout rozhodně na metody volby diferencovaných úloh, dále inspirativní metody (dítě si čte inspirativní díla vědců a umělců a nadále se jimi inspiruje); pochopitelně ve tvořivém vyučování nemůže chybět hra jako taková – didaktická hra apod. Po všech zmíněných metodách musí rozhodně následovat i relaxačně-aktivační metody, při kterých se dítě zklidní a jeho mozek zvládne pojmout a uchopit nově získané informace a dále s nimi pracovat (Lokša, Lokšová 2003).

Tvořivé myšlení má zásadní souvislost také s projektovým vyučováním. Spojuje v sobě různé organizační formy a metody práce s dětmi, zároveň se v něm dají uplatňovat další techniky. Je to takový způsob vyučování, při kterém tíhneme k tomu, aby dítě zvládlo vyřešit určitý smysluplný a zajímavý úkol. Velký důraz je dbán na to, aby dítě vůbec mělo chuť a zájem se touto danou problematikou zabírat. Obrovský význam zde má sebehodnocení a sebereflexe žáků, která je v těchto situacích posouvá dál. Důraz je zde dbán také na samostatnou cestu žáka k řešení problému, jeho vnitřní motivaci a jeho zodpovědnost za řešení problému. V rámci tohoto projektového učení se žáci rozvíjejí v kooperativních dovednostech, organizaci daného problému ale také i v realizaci této aktivity. Učitel je zde pouze v pozici facilitátora (Kolář, Šikulová 2007).

3. Vývoj dítěte

Vzhledem k tomu, že je tato diplomová práce zaměřena na kreativitu u dětí předškolního věku, považuje autorka za nutné seznámit se blíže s vývojem lidského jedince až do tohoto období. Předškolní věk je jedno z nejdynamičtějších životních období. Předchází mu období prenatalní, kojenecké a batolecí – do každého z nich provede autorka drobný průzkum, aby došlo k upevnění všech souvislostí a abychom plynule navázali na předškolní období, které je pro nás v této práci klíčové a je mu proto také věnován největší prostor. Seznámení s obdobími, která předcházejí tomu předškolnímu, jsou ovšem také důležitá, proto se autorka zmiňuje i o těchto ranějších fázích ve vývoji lidského jedince.

3.1 Od početí až po předškolní věk

Předškolnímu období předchází novorozenecké, kojenecké a batolecí období. Všechny tyto etapy jsou nesmírně důležité pro další vývoj – v této době se v lidském životě přihodí nejvíce změn, a to jak po tělesné tak i po duševní stránce. Životní cesta začíná početím – už v děloze považujeme plod (který vznikl spojením vajíčka a spermie) za lidskou bytost. Tímto obdobím se více zabývá prenatalní psychologie, což je poměrně zajímavý mladý vědní obor, který bude mít jistě v budoucnosti velké využití (Říčan 2014).

Novorozenecké období je období 4 – 6 týdnů po porodu. Novorozenci se rodí s výrazně nedozrálou nervovou soustavou; toto dozrávání nastává později v dalších vývojových fázích. Pro novorozenecké období jsou typické reflexy, které dítě má (Moorův, tonicko-šijový, sací, polykací atd.) a které jsou základní neurologickou výbavou novorozence. Po novorozeneckém období následuje období kojenecké, kdy se dítě postupně snaží ovládat hlavičku, trup, a nakonec i končetiny a prsty a nastává celkový viditelný posun ve všech oblastech vývoje. Na kojenecké období navazuje období batolecí, kdy se z miminka stává zcela samostatně se pohybující bytost, schopná řečové komunikace a základní sebeobsluhy. Předškolní období je následujícím obdobím hned po batolecím a my se jím nyní budeme zabírat detailněji, jelikož hraje obrovskou roli v naší diplomové práci.

3.2 Předškolní věk – věk hry

Největší pozornost budeme nyní zaměřovat na předškolní věk, jelikož je to jedna z nejdůležitějších oblastí, se kterými se musíme seznámit detailně a důkladně. Rozdělíme si předškolní věk do určitých kategorií, které budou sloužit pro lepší orientaci v textu.

3.2.1 Tělesný vývoj dítěte předškolního věku

Říčan (2014) diferencuje v tělesné stavbě předškoláků pohlaví – uvádí tedy, že průměrný chlapec v průběhu předškolního věku vyroste o cca 20 cm (dostane se tedy výškově do průměrné hodnoty 117 cm) a jeho váha se změní z 15 kg na 22 kg. Pokud porovnáme chlapce a dívky v jejich přibližně šesti letech, přijdeme na to, že chlapci jsou o něco málo větší a těžší než dívky. Tento fakt se ale později otočí. V předškolním věku přechází batolecí válcovitý trup do ploššího a hrudník se začíná zcela jasně odlišovat od břicha. Postava předškoláka se zřetelně protahuje, prodlužují se samozřejmě ruce i nohy – dříve byla v této problematice významná tzv. filipínská míra k posouzení školní zralosti a připravenosti a ta měla velkou souvislost s tělesným vývojem. Filipínská míra totiž odhadovala, zda tělesný vývoj odpovídá věku, a to tím způsobem, že si dítě muselo dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ušní lalůček. Jednalo se zde o velikost hlavičky k poměru délky paže dítěte. Kelnarová a Matějková (2010) popisují, že předškolák v tomto období vyroste přibližně o 5 až 6 cm za rok a dále přidávají, že svalstvo u předškoláků je ještě velmi slabé. Můžeme si toho všimnout při delších procházkách, které předškoláci ještě úplně nezvládnou – přesněji řečeno – jejich svalstvo je nezvládnutelné. Proto je dobré v tomto věku omezit namáhavější výkony u dětí.

V předškolním věku si již můžeme hodně všimnout individuálních rozdílů v tělesné stavbě. Zároveň se zdokonaluje sebeobsluha dítěte, jelikož se o sebe zvládá lépe postarat. Mozek u předškolních dětí výrazně dozrává; zvyšuje se také rychlost, kterou proudí informace. Zpomaluje se také srdeční aktivita, jelikož dítě začíná dýchat hlouběji a pomaleji a tyto obě aktivity jsou mnohem pravidelnější než dříve (Říčan, 2004).

Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují, že dítě je díky rovnoměrnému tělesnému vývoji mnohem obratnější i v chůzi a na nerovném terénu již zvládá jít bez kolizí, nicméně další změny, ke kterým dochází od této chvíle dále, již nejsou tak zásadní, jako právě přechod k předškolnímu období.

3.2.2 Vývoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky

S tělesnou stavbou rozhodně také souvisí vývoj hrubé i jemné motoriky. Blatný (2016) podotýká, že veškeré dovednosti, které již dítě umí a zná, se v předškolním věku zdokonalují. Základy tedy již byly položeny. Jako příklad je uvedeno například to, že čtyřleté děti již snadněji zvládají sebeobsluhu (svlékání, oblékání); celá pohybová koordinace je tedy přesnější, dokonalejší a lépe zacílená. Batolata například zvládají kopat do míče, nicméně předškolák již zvládne míč ovládat a vést. Předškolní děti kvůli výraznému rozvoji hrubé

motoriky zvládají v této fázi mnoho sportovních aktivit, a tudíž i cílenou práci se svým tělem – dělají to, co chtějí, aby jejich tělo dělalo. V rámci sportovních aktivit, kde dominuje koordinace a hrubá motorika, zvládne dítě například jízdu na kole bez postranních koleček. Co se dále týče jemné motoriky, tak zdokonalování v této oblasti vidíme při každodenní manipulaci dítěte s hračkami – zvládá lépe ovládat menší a menší hračky a manipulovat s nimi. Pozornost věnují více detailům a stávají se mnohem zručnějšími. Děti tudíž začínají být také šikovnější ve výtvarných projevech, kde hraje obrovskou roli i grafomotorika.

Grafomotorický rozvoj dává do souladu psychomotorické funkce předškolního dítěte; souvisí s ním pochopitelně jemná motorika, ale zároveň i vizuomotorika, jelikož se jedná i o správnou spolupráci a koordinaci ruky a oka. Grafomotorický rozvoj je velmi důležitý pro další vývoj dítěte, jelikož prudce souvisí s psychickým vývojem dítěte. Tento grafomotorický rozvoj umožňuje to, že se dítě snaží zaznamenat nové zážitky a vjemu do písemné podoby (nejprve v podobě obrázků). Vývoj grafomotoriky je ale velice odlišný v batolecím období a později hlavně v našem předškolním období. S přibývajícím věkem jsou čáry a písemný projev u dítěte jistější, plynulejší a propracovanější (Lipnická, 2007).

Diplomová práce se sice zabývá kreativitou, nicméně v empirické části byl využit Urbanův figurální test tvořivého myšlení, kde zkoumané děti dokreslovaly dva obrazy. Rozlišnosti v grafomotorickém projevu objevila autorka i u těchto dětí. Pochopitelně hraje velkou roli přesný věk dítěte – dá se předpokládat, že starší děti již mají zvládnutou grafomotoriku lépe než ty mladší, ale na základě autorčiných zkušeností z její bakalářské práce (která se zabývala kresbou postavy v předškolním věku) autorka dodává, že to nemusí být vždy pravidlem. Najdou se totiž i mladší děti, které z nějakého důvodu (více podnětné prostředí, větší obliba výtvarného projevu) vytvoří kresbu či výtvarný výtvar s lepším výsledkem než dítě, které je starší než on.

Grafomotorickými projevy si dítě postupně rozvíjí a upevňuje zkušenost s obsahem různých grafických motivů. Ze začátku probíhají u dětí pouze pokusy zachytit danou skutečnost ze svého okolí, později jsou v dítěti vzbuzovány úvahy, jak zužitkovat různé rozmanité linie či tvary. Kolem tří let kreslí dítě převážně hlavonožce, či znázorňuje postavu kreslením kruhových tvarů. Pokud se hlavonožci objevují i v pozdějším věku, představuje to odchylku od běžného vývoje dítěte. V tomto věku se v obrázcích u dítěte objevují tvary (kruh, čtverec, spirála, sluníčka). Do obrázkového stádia se dostáváme kolem čtyřech let dítěte. Při kresbě postavy už by dítě mělo zvládat nakreslit trup i končetiny. Na papíře dochází i ke

kombinacím různých tvarů a také k vybarvování. To však ještě není přesné, nicméně první pokusy už zde můžeme vidět. Co se týče námětů pro své kresby, tak se dítě inspiruje ve světě, který jej obklopuje. Ve věku pěti a šesti let již dítě kreslí hlavní části postavy i trupem, zvládá spojit body čarami, grafomotoriky v souvislosti s jemnou motorikou je natolik dobrá, že už dítě manipuluje s výtvarnými pomůckami (například štětec). Postava má na obrázku všechny části a ostatní obrázky jsou obsahově více bohatší než v dřívějším věku (Lipnická, 2007).

3.2.2.1 Kresba

Kresba je pro dítě forma hry. Hra má v předškolním věku obrovský význam – ne nadarmo nazýváme předškolní věk obdobím hry. Pro předškolní dítě je kreslení tak samozřejmý vyjadřovací prostředek, jako máme my dospělí řečový projev. Musíme si ovšem uvědomit, že nám děti kresbou mohou prozradit mnohem víc, než by si vůbec přály. V kresbě se nám mohou ukázat zakázaná přání, v kresbě si dítě také může plnit nesplnitelná přání – alespoň částečně (Říčan, 2014).

Thorová (2015) se také přidává ke tvrzení, že předškolní věk je období zlatého věku dětské kresby, která se v této fázi vyvíjí jak obsahově, tak i ve formální stránce. Začátky kresby označuje spíše jen jako náčrtky, které se snaží popsat nebo vystihnout hlavní stránku toho zobrazovaného (nakresleného) předmětu. Děti umí v tuto dobu zvýraznit nějaký detail, kterého si ostatní mohou lehce nevšimnout (na kresbě postavy například pupík, knoflíky). Opakuje, že dítě se z prvotního kreslení hlavonožce později přesouvá ke kresbě postavy s trupem. Jakmile dítě kreslí své postavě končetiny, setkáváme se nejprve s jednodimenzionální kresbou – ruce i nohy jsou vytvořeny pouze jednou čarou. Později se dítě posouvá ke dvojdimenzionální kresbě – končetiny jsou tvořeny dvěma čarami. Hlavonožci jsou v dětské kresbě vysoce individuální záležitost – u jednoho dítěte může trvat fáze kreslení hlavonožců několik dnů, u jiného jedince se může protáhnout do několika týdnů. Nicméně po pátém roce života si dítě vytváří svůj osobitý styl. Z kresby již zmizelo univerzální pojetí postav, či předmětů, které dítě dobře zná. Děti mezi třetím a čtvrtým rokem kreslí předměty do prostoru, zatímco kolem pátého roku života již dítě předměty řadí na základě spodní linie a propojuje veškeré prvky do smysluplných celků. Co je na dětské kresbě v tomto věku velice zajímavé, je fakt že děti kreslí transparentně – to znamená, že děti zvýrazní drobný, nenápadný detail, který by dospělý nebo již starší jedinec přehlédl a nepovažoval za nutné jej v kresbě zdůraznit. Děti naopak tyto detaily na kresbě zdůrazní – klasický příklad je nakreslený pupík na postavě.

Malchiodi (2012) dodává, že kresba je pro děti v tomto věku tak běžný a přirozený projev, tak že je už dlouhou dobu využíván odborníky z oblasti psychologie, psychiatrie, pedagogiky apod. k určitým výzkumům. Při těchto výzkumech dítě však ani nepozná, že je právě podrobeno určitému testování. Tento výtvarný projev je ale velmi relevantní – dítě se v něm totiž samo navenek umí vyjádřit.

3.2.3 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Kognitivní schopnosti se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. Převládá celistvé (synkretické) vnímání, při kterém dítě nedokáže vyčlenit podstatné části předmětů a nezvládne rozeznat základní vztahy mezi nimi. Především tedy vnímá předměty, které jsou nápadné a které silně upoutaly jeho pozornost. Velkou pozornost mají pochopitelně předměty, které mají určitý vztah k činnosti, kterou dítě provádí (Šimíčková-Čížková, 2008).

Celková aktivita předškoláka je již ustálenější, plánovanější a dítě obvykle sleduje daný vytyčený cíl. Mezi třemi až pěti lety výrazně narůstá schopnost uvědomit si své přání, pocit, který právě prožívá, a i záměry ostatních lidí. Verbální vyjadřování začíná být již komplexnější, dítě zvládá vyprávět své zážitky, ale tyto zážitky mohou být nepřesné a s konfabulacemi (Thorová, 2015). Říčan (2014) definuje konfabulaci jako nepravou či bezděčnou lež. Dítě také již zvládá dle obrázku seřadit dějovou linku příběhu, nebo daný příběh popsat. Dokáže sledovat filmy pro děti, pohádkové příběhy – zvládá se naučit i delší úryvky či básničky nazpaměť. Používá složitější větné celky, zlepšuje se ve vyprávění i ve výslovnosti – řeč předškolního dítěte by měla být už dobře srozumitelná a bez nápadných dysgramatismů. Na počátku předškolního období samozřejmě registrujeme nekonečné vptávání a brebentění (Thorová, 2015).

Poznávací aktivita se pochopitelně odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji řeči. Děti zajímá příčina všeho a ptají se „proč?“. S dalším vývojem se zlepšuje mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování) a řeč začíná převládat jako hlavní dorozumívací prostředek. Slovní fond šestiletého dítěte obsahuje zhruba 3000 až 4000 slov (Šimíčková-Čížková, 2008). Dítě v tomto věku rádo komunikuje, hodně mluví – spontánně a vytrvale. Aktivně získává informace nekonečnými otázkami – oproti slovnímu fondu šestiletého dítěte je velký rozdíl ve fondu dítěte tříletého; to používá přibližně jen 1000 slov (Thorová, 2014). V předškolním věku se mohou vyskytovat jisté disproporce mezi myšlením a řečí – v prvním případě se jedná o situaci, kdy řeč zaostává za myšlením a ve druhém případě kdy řeč myšlení předbíhá. Když řeč zaostává za myšlením, tak myšlení dosahuje vyšší úrovně, než na jaké

úrovni je řeč. Tahle situace je velmi typická pro začátek předškolního období, kdy dítě zvládne úspěšně vykonat určitou činnost, ale nezvládne ji pojmenovat. Druhý případ nastává většinou v druhé polovině předškolního věku, kdy nastává prudký rozvoj řeči. Řečová aktivita narůstá, a to souvisí s tvořením nových pojmů – dítě si vymýšlí nová slova pro označení nových a neznámých situací. V tomto případě hovoříme o situaci, kdy řeč předbíhá myšlení (Šimíčková-Čížková, 2008).

Poznání je v tomto věku zaměřeno jen na nejbližší svět dítěte, pochopitelně také na porozumění všem pravidlům, která v něm platí. Myšlení předškolního dítěte zatím nerespektuje zákony logiky, a je nepřesné, se spoustou omezení (Vágnerová, 2005).

S poznávacími procesy je spjato několik pojmů, které si nyní představíme blíže. Důležitý pojem je *egocentrismus* – dítě takhle nahlíží na svět a myslí si, že všechny události a skutečnosti se dějí jen kvůli němu. Spolu s egocentrismem jde ruku v ruce pojem *magická omnipotence*. V tomto případě hovoříme o další chybě v dětském úsudku. Dítě si totiž myslí, že celý svět ovládá pouze svými činy – krásný příklad na tuto magickou omnipotenci je ten, kdy si dítě myslí, že sluníčko vychází proto, že dítě zrovna vstává, a zapadá, jelikož se dítě chystá do postele (Thorová, 2014). Říčan (2014) uvažuje o egocentrismu jako o nedostatku u dětského myšlení. Předškolák rozhodně nechápe, že ostatní lidé mají své vlastní hledisko, které mnohdy není stejné, jako to jeho. Když předškolák vypráví určitý příběh, automaticky předpokládá, že posluchač zná veškeré souvislosti, přesně jako je zná on sám. Totéž platí při hraní her – dítě předpokládá, že spoluhráč zná pravidla stejně tak, jako dítě. Dalším skvělým příkladem je situace, když osoba rozbije dítěti jeho oblíbenou hračku. Předškolnímu dítěti se dá jen velmi těžko vysvětlit, že tomu tak nebylo schválně! Dítě si tuto situaci bere velmi osobně a egocentricky. Proto jsou u předškolních dětí velmi časté konflikty ve skupině a jejich dětská přátelství nebývají moc vytrvalá.

Dětské myšlení je dále antropomorfní (jedná se o spojení dvou řeckých slov – *anthrópos* = člověk a *morfé* = podoba). *Antropomorfismus* neboli *animismus* je další důležitý pojem spjatý s kognitivním vývojem dítěte. Dítě přiřazuje neživým předmětům a věcem ty vlastnosti, které zná od živých osob a zvířat. Neživé objekty mají tedy vlastnosti, které jsou typické jen pro živé věci (Vágnerová 2005, Říčan 2014). Thorová (2015) uvádí k animismu krásný příklad, kdy se dítě ptá svého tatínka, zdali strom neplakal, když mu uřízli větev. Zde můžeme jasně vidět, že dítě mělo obavy, jestli strom necítil bolest, což je přirozená věc jen u živých objektů.

Další pojem, který je typický pro poznávací procesy u dítěte předškolního věku, je *fenomenismus*. Thorová (2015) jej charakterizuje jako jevové názorné myšlení. Děti v tomto věku totiž mohou posuzovat věci na základě toho, jak vypadají – autorka zde uvádí příklad, když se dítě bojí tatínka, který si nasadil masku. Dítě sice několikrát vidělo proces, při kterém se tatínek začal maskovat, ale i tak má z této osoby strach. Nepomůže tomu ani fakt, že tatínek na dítě mluví uklidňujícím hlasem zpoza masky. Pro dítě je svět plný strašidelných stvoření. Toto magické myšlení způsobuje, že ještě i děti v mladším školním věku mají občas potíže v tom, aby oddělily realitu od fikce.

Thorová (2015) uvádí jako další důležitý pojem spjatý s touto problematikou *centraci* neboli *centrismus*. Je to schopnost dítěte uvažovat pouze o jednom aspektu daného problému. V tomto případě je například složitější vysvětlit dítěti, že babička je zároveň matka jeho matky. Dítě nezvládne tuto situaci pochopit. Babička je zkrátka babička a více souvislostí zde nemá prostor.

3.2.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Dítěti v předškolním období přestává stačit rodina jako prvotní článek jeho socializace. V dětském kolektivu je toto dítě šťastnější, spokojenější, jelikož zde hraje obrovskou roli hra. Děti si v tomto období hrají spolu a společnou hru si užívají. Velký vliv na socializaci dítěte má rozhodně i mateřská škola, kam dítě v tomto období patří a kde jsou jeho potřeby (psychické, fyzické, sociální) náležitě saturovány pod odborným vedením. Vztahy v tomto dětském kolektivu jsou již velice dynamické – děti si v tomto kolektivu nalézají své role, dokáží se pohádat, usmířit, ale zároveň i intrikovat. Tyto role jsou později velice podstatné i pro vývoj v dalších obdobích života lidského jedince – pokud se dítě nedokáže v dětském kolektivu prosadit, a naopak jen sní o vedoucí pozici v kolektivu, je vysoká pravděpodobnost, že i například v období dospělosti může mít problém v navazování vztahů, v partnerství či v jakékoliv spolupráci (Říčan, 2014).

Rodina je pro předškolní dítě stále nejstabilnější a nejvýznamnější prostředí, které uvádí dítě do společenství lidí, ale samotná celková socializace dítěte se odehrává ve třech vývojových aspektech. Jako první uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) vývoj sociální reaktivity. Tato fáze je definována jako vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Dítě rozlišuje osoby, vyhledává společenskou hru a projevuje své emoce vůči všem lidem, nejen těm jemu nejbližším. Druhá fáze je pojmenována jako vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Zde je dítě již

usměrňováno na základě různých společenských norem, které jej dále v jeho vývoji utvářejí – na základě příkazů a zákazů si dítě utváří výše zmíněné normy a ty jej dále utvářejí. Nejedná se ale jen o tyto pravidla, která mu dávají mocní dospělí, ale velkou roli zde hrají také cíle a úsilí, s jakým jde dítě touto fází života. Třetí fáze se týká osvojení sociálních rolí. Sociální role je určité očekávané chování jedince, jeho postoj, a to vůči věku, pohlaví, společenskému statusu apod. Normy, které mu byly předány v přechozí fázi se nyní prohlubují do navzájem souvisejících smysluplných očekávaných činností. Každý z nás má několik sociálních rolí (role studenta, učitele, partnera atd.) a taková diferenciací rolí se již očekává i od předškolního dítěte. Zde se jedná například o roli kamaráda, dítěte či sourozence.

Thorová (2015) doplňuje, že děti jsou v tomto věku výrazně fixovány na rodinu a nejraději mají chvíle, když mají kolem sebe všechny její členy pohromadě. V rodině, jakožto primární socializační skupině, si dítě osvojuje základní normy chování – z tohoto důvodu má rodina v procesu socializace obrovskou roli. Důležité je ovšem zmínit, že předškolní děti často testují reakce svých rodičů provokativním chováním, nespoluprací – děti se rády předvádějí a dost často si v tomto věku vymýšlí.

Socializace probíhá pochopitelně celý život. Každý z nás je v interakci se svým okolím a druhými lidmi. Předškolní období je ale výrazně důležité převážně o osvojení pravidel, norem a následně pak i těchto sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová 2006).

O důležitosti pochopení sociálních rolí hovoří i Blatný (2016). Dává zde důraz i na normy, které lidského jedince dále formují, jelikož předškolní dítě začíná rozlišovat které věci jsou správné, a to ne na základě toho, jak jsou jemu příjemné, ale na základě toho, jestli je toto chování správné či nikoli. Dítě si tedy již uvědomuje správný vzorec chování a dokáže pochopit, že některé projevy chování mohou být v určité společnosti nepřipustné, či dokonce tabu. V předškolním věku dochází také k pochopení pohlavní identity. Ta je totiž v tomto období považována jako velmi závazná a děti ji prožívají intenzivně. Děti si tedy osvojují různé stereotypy a očekávání, které jsou s pohlavní diferenciací spojeny. Jinak se v určitou chvíli totiž chová dívka a jinak chlapec.

Thorová (2015) přidává, že v předškolním období již začíná ustupovat sobecké chování dětí. Od třech a půl let si již dítě zvládá uvědomovat, zdali jsou některé jeho domněnky správné či nesprávné a také již chápe své přání i přání nejbližších lidí v okolí a s tím spojené záměry lidí. V rámci těchto domněnek ale předškolní dítě neumí odlišit záměrné lhaní a nesprávnou ideu – domněnku.

3.2.5 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Na emoce a psychologické schopnosti se děti poměrně více zaměřují až ve školním věku, nicméně i v tom předškolním dochází k důležitým vývojovým změnám. Důležitá součást emočního vývoje je pochopitelně sebepojetí a seberegulace, ale také socializace emočního prožívání. Předškolní dítě získává schopnost ovládat své emoce, zřetelněji a jemněji je v dané situaci vyjadřuje. Zároveň je velice důležité zmínit, že v tomto období narůstá schopnost porozumět různým projevům druhých lidí – tj. empatie.

K tomuto lepšímu ovládnutí chování dítěte dochází pod vlivem sociálních tlaků, jenž jsou na dítě kladeny. Vlastní pocity dítěte se tím pádem zjemňují a tím pádem se začínají vyvíjet i jiné, složitější emoční reakce. Jakmile roste i kognitivní zralost a dítě se tak více rozvíjí, připadá v úvahu to, že se začíná rozvíjet i pocit sebehodnocení. V tomto věku si tak dítě počíná uvědomovat význam vlastního úsilí, které vynakládá k dosažení určitého cíle. Děti si běžně a už od útlého věku uvědomují pocity jiných lidí, kteří jej obklopují a své vzorce chování tak upravují dle tohoto chování. Velice dobře viditelná je tato situace například při vyprávění vtipů, kdy dítě vidí rodiče, který se směje a začne se smát taky, ačkoli danému humoru ještě vůbec nerozumí. Kolem třetího roku života zvládne dítě pojmenovat danou emoci, kterou projevuje jeho rodič. Viditelná je tato vlastnost i při samotné hře předškolních dětí – děti přiřazují určité emoce či pocity i svým hračkám – pomáhá jim to lépe pochopit a ovládnout daný pocit či emoci (Langmeier, Krejčířová 2006). Thorová (2015) souhlasí s termíny sebehodnocení a seberegulace. Také připouští, že dítě v této životní fázi začíná vnímat pocity úspěchu a neúspěchu a na některé vjemy mívá často přecitlivělé reakce. Dítě též dle autorky střídá nálady, bývá rozdováděné, tvrdohlavé a někdy i negativistické, jelikož veškeré ovládnutí emocí a pocitů přece jen teprve dozrává. Dá se ale říci, že tyto kontroly emocí se skutečně v této životní vývojové fázi skutečně zlepšují.

Díky všem těmto procesům se u dětí začíná brzy vyvíjet i svědomí. Dítě chápe a uvědomuje si (to se ale odehrává již v předchozím vývojovém období – období batolecí), že když opakovaně neuposlechne rodiče, přijde trest. Zároveň si také ale zvládá uvědomovat, že pokud udělá činnost, která je po něm žádána a která je očekávána, tak bude odměněn něhou a příjemnými verbálními i neverbálními projevy – například jásáním. Svědomí je nazváno vnitřním činitelem. Vysvětlit podstatu tohoto tvrzení můžeme naprosto jednoduše – svědomí pracuje a reguluje naše chování neustále. Takže pokud provedeme nějakou akci či gesto a nikdo se o této události nedozví (bude tedy soukromá a intimní), tak naše svědomí i přesto pracuje stále. Navzdory tomu, že o tom víme pouze my a máme jistotu, že o našem záslužném

činu, či naopak velmi nepěkném činu se nikdo nikdy nedozví. Naše svědomí zkrátka neobelstíme. Dětské svědomí je ale ze začátku modifikováno převážně zákazy – má spíše negativní charakter. Jeho obsah bývá v tomto věku velice různorodý a da se říci že i náhodný. Dítě zde má uloženo například to, že by nemělo bít kamaráda, nehrát si s nebezpečnými zápalkami aj. Svědomí předškoláka je ovlivňováno vnějšími autoritami, které samy určují, co se smí a nesmí a má a nemá dělat. Hlavní a bezprostřední touto autoritou je rodič, ten se nicméně může odvolávat i na vyšší autority, které mohou disponovat dalšími tresty a sankcemi. Aby se dětské svědomí zvládlo dále správně vyvíjet a rozvíjet je důležité, aby rodič dítěti projevoval lásku a zároveň potlačoval negativní a nežádoucí projevy chování. Nemá smysl trestat dítě zbytečnými sankcemi. Mnohem efektivnější se v tuto chvíli jeví to, když dítěti poskytneme přirozený identifikační model v nás samotných. To znamená, poskytnout dítěti morální vzor, dle kterého by se mělo dále správně utvářet a který by mělo přirozeně a automaticky přebírat a přebírat tak žádoucí vzorce chování. Nejsilněji ale bohužel působíme na dítě v kritických situacích (pokud nastane vyhocení určité negativní skutečnosti), kdy na výchovu v tu chvíli vůbec nepomýšlíme (Říčan 2014).

4. Alternativní školství s důrazem na Montessori prvky a jejich charakteristika

Vzhledem k tomu, že v empirické části této diplomové práce se autorka zabývá i mateřskými školami s prvky Montessori, uznala za vhodné udělat drobný náhled i do této oblasti. Nejprve stručně představí, co je vlastně alternativní školství, uvede příklady alternativních hnutí, které jsou u nás nejznámější, a nakonec se bude nejvíce věnovat Montessori pedagogice.

Alternativní školy jsou ty školy, které mají odlišný vzdělávací program, odlišný vzdělávací obsah a používají většinou jiné metody a formy vzdělávání. Tento pojem můžeme v pedagogice registrovat přibližně od roku 1970 – tehdy se tak začaly označovat školy, které chtěly vyhovět i jiným než doposud běžným požadavkům ve školství. Mezi nejčastější alternativní hnutí ve školství patří rozhodně Montessori pedagogika, Waldorfské školy, Daltonské školy, program Začít spolu (Step by Step), nebo například Zdravá škola (Vališová a Kasíková, 2011).

Montessori mateřské školy jsou jednou z možností alternativního vzdělávání a v dnešní době poměrně rozšířené a u rodičů malých dětí i poměrně oblíbené. Maria Montessori byla italská lékařka, která učil, psala a publikovala své teze v první polovině dvacátého století, a to převážně v Itálii. Její publikace byly přeloženy do spousty světových jazyků a většina těchto edicí jsou skutečně založeny na originálních a raných textech této autorky. Z toho důvodu působí tato díla tak, jako by byla psána v archaismech. Nicméně, je důležité zmínit, že takto psané publikace přece jenom dokazují tu poetičnost, díky které byla Maria Montessori ve své době tak impozantní osobnost (Feez, 2010).

Jak již bylo řečeno, Montessori pedagogika těží z práce této italské lékařky Marie Montessori, která žila v letech 1870 až 1952. Montessori filosofie a daný přístup k dítěti není v dnešní době nijak neobvyklý; spíše si jej lidé mezi sebou doporučují. Nejvíce využívané jsou mateřské školy tohoto typu, ale pochopitelně také základní školy, jenž plynule navazují na ty mateřské (Schmidt, Schmidt 2009).

Jakých je osm základních principů Montessori pedagogiky? Na ty se zaměříme nyní. Lillard (2008) je definovala ve své publikaci v tomhle znění:

1. Tato filosofie a pedagogika je velmi úzce propojena s a poznávacími (kognitivními) procesy, jelikož tímto přístupem se daří zlepšit procesy myšlení a učení u dětí.
2. Proces učení je pozitivně upevněn pohodou, kterou člověk zažívá a prožívá ve svém každodenním životě.
3. Lidé ovlivněni touto pedagogikou se učí lépe a účinněji, jestliže jsou zainteresováni do daného tématu; tedy pokud jedinec projevil o určitou problematiku zájem, roste jeho chuť k dalšímu porozumění této záležitosti.
4. Velkou roli zde hrají i odměny, kterými je dítě negativně motivováno. Autorka zmiňuje například známkování – tato číselná hodnocení, dle jejího názoru, mohou negativně ovlivnit učení jako takové. Dítě se poté neučí kvůli samotnému procesu učení, ale kvůli té dané získané známce.
5. Spolupráce v učení a ve vzdělávání může být velice přínosná pro výsledný efekt učení.
6. Učení, které je situováno do smysluplných a konkrétnějších kontextů, je velmi často mnohem hlubší a bohatší než učení, které je koncipováno v abstrakcích a nekonkrétních informacích.
7. Individuální přístup učitele ke svému žákovi přináší rozhodně výhodnější a lepší výsledky než u dětí, kterým není věnován individuální přístup v takovém rozsahu.
8. Velký důraz je zde dán i na životní a okolní prostředí ve kterém děti žijí, jelikož tento prostor je pro děti absolutně nepostradatelný.

Maria Montessori byla přesvědčena o tom, že pokud dětem vytváříme vhodné výchovné prostředí a poskytujeme speciální didaktický materiál, pak rozhodně dítě zvládne rozvinout vlastní činnosti a aktivitou své potenciály, které jsou v něm již dávno „naprogramovány“. Prostředí, dle jejího názoru, má tedy obrovský vliv na další rozvoj dítěte. V tomto prostředí by se ovšem ale měly nacházet vhodné podněty, které vedou k tomu, aby se dítě přirozeně a zdravě vyvíjelo. Maria Montessori se převážně soustředila na děti předškolního, ale i mladšího školního věku, na základě čehož jasně definovala roli dospělého, který toto dítě vede. Úkolem dospělého není v této pedagogice nutit dítě, aby bylo pouhým pasivním posluchačem, ale dospělý by měl vytvořit dostatek modelů a situací, které vedou k samotnému rozvoji dítěte. Hlavní role dospělého je dítě povzbuzovat, pomáhat mu při volbě vhodných předmětů a didaktických pomůcek (s ohledem na jeho věk) a dohlížet na celý průběh pracovní činnosti. Učitel nehodnotí tak, jako v běžných mateřských školách – pozitivně, či negativně, ale naopak poskytuje hodnocení takové, aby si dítě uvědomilo, co se

naučilo a co dokázalo. Děti jsou pochopitelně vedeny k posilování rovnocennosti a sebevědomí (Kasper, Kasperová 2008).

Vališová a Kasíková (2011) řadí k základním principům Montessori pedagogiky úctu ke svobodě každého dítěte. Zmiňuje také jako předchozí autoři velmi podstatné a vhodně upravené prostředí, ve kterém dítě žije a ve kterém se dále realizuje a utváří. Vychovatele, či učitele, řadí tyto autorky spíše do pozadí – jeho hlavní cíl je zajistit, aby se u dítěte projevila a dále rozvíjela jeho samostatnost (pochopitelně zde patří známé heslo „Pomoz mi, abych to dokázal“) a dětem byl spíše takovým průvodcem jejich cestou. Veškeré vyučování v Montessori mateřských školách probíhá v heterogenních dětských skupinách, jelikož mladší děti se učí od těch starších a jsou jimi motivováni, zatímco starší děti pomáhají mladším s távají se pro ně nepostradatelnými.

V Montessori školách jsou učitelé skutečně přesvědčeni o tom, že úspěch dětí, který získají při výuce je přímo propojen s tím, jak jsou si tyto děti jisty svou schopností dokázat určitou činnost, a hlavně svou samostatností. Na samostatnost je zde dbán opravdu velký důraz; jakmile si totiž děti vytvoří výraznější stupeň samostatnosti, začínají si budovat celoživotní vzorce chování, smysl pro odpovědnost a pro správné návyky. Děti se v Montessori školách mohou rozhodnout pro jakoukoli aktivitu a mohou se jí věnovat tak dlouho, jak jen chtějí. Jak ale bylo řečeno již výše, učitel funguje v podobě jakéhosi průvodce – pomůže děti nasměrovat k aktivitám, které budou pro dítě novou výzvou a které mu pomohou jej posunout v jeho vývoji dál (Seldin, 2017).

Maren a Dana Schmidt (2009) vyvracejí ve své tvorbě nejen jeden mýtus, který se o Montessori pedagogice tvrdí. Vzhledem k tomu, že je tato diplomová práce zaměřena na kreativitu, považuje autorka za vhodné zmínit tento podstatný mýtus: „*Montessori ve svém působení neumožňuje prosazení kreativity*“. Autorky výše zmíněný mýtus vyvracejí touto argumentací: Kreativita podle nich znamená „přivést něco nového do existence“. Nejdříve předchází všemu pouhý nápad. Pak přichází na řadu naše představivost, imaginace, myšlenky a celkové schopnosti a dovednosti, jak tento nápad vůbec zrealizovat a převést jej do reálné podoby. Všechny Montessori třídy živí a naprosto podporují kreativitu u dětí ať už v psaní, kreslení, malování, používání všech různých didaktických pomůcek, ale i v modelování apod. V těchto třídách má dítě obrovskou možnost vyjádřit a projevit své myšlenky a nápady – a to skutečně ryze a originálně. Důraz je zde kladen na unikátnost každého jedince.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Cíl výzkumné části

Diplomová práce se nazývá „Kreativita u dětí předškolního věku“. Z toho důvodu, se zaměřujeme v teoretické části na kreativitu obecně – mapujeme její definice, definujeme typy kreativity, zmiňujeme také kreativitu a tvořivost u dětí a zaobíráme se i překážkami, které nám mohou v rozvoji kreativity bránit.

V další kapitole se autorka soustředila na charakteristiku dítěte předškolního věku. Zmínila zde jeho vývoj v kognitivní, psychomotorické, sociální i emoční oblasti. Předškolní věk je velmi dynamické období, proto je důležité podívat se do této problematiky hlouběji.

Autorka dále charakterizuje specifika Montessori pedagogiky, jelikož tento alternativní pedagogický směr má své místo ve výzkumné části a zároveň uvádí stručné informace o vzdělávacím systému v Indonésii. Skupina indonéských dětí byla totiž také podrobena tomuto testování na základě Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Cílem empirické části v této diplomové práci je porovnat kreativitu a tvořivost u dětí na základě získaných hodnot z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Tento cíl jsme rozdělili na dílčí cíle, ke kterým se nyní jednotlivě dostaneme.

5.1 Dílčí cíle výzkumné části

- Ve výzkumné části se jako první budeme věnovat porovnání kreativity u dětí předškolního věku, které navštěvují běžnou mateřskou školu a u dětí, jenž navštěvují Montessori mateřskou školu. Maren a Dana Schmidt (2009) totiž konstatují, že v Montessori třídách je kreativita silně podporována a pedagogové velmi dbají na její rozvoj u dětí, které navštěvují jejich zařízení. Důkazem toho jsou také speciálně zařízené třídy, ve kterých se děti nacházejí a ve kterých probíhá celý edukační a výchovně vzdělávací proces.
- V rámci druhého cíle se zaměříme na porovnání kreativního myšlení u českých a indonéských dětí.
- Třetí dílčí cíl zahrnuje porovnání kreativity u chlapců a dívek. Autorka zjišťovala, jaké jsou mezipohlavní rozdíly mezi dětmi, a to právě v úrovni kreativního neboli tvořivého myšlení.
- Dále porovnáme také výsledky v jednotlivých kritériích, které se v tomto testu hodnotí – těchto kritérií je celkem 14 a my se na ně blíže zaměříme v rámci čtvrtého dílčího cíle této diplomové práce. Tato kritéria totiž určují celkový bodový skóre u tohoto testu

a my si pro lepší pochopení celého výzkumu představíme tyto hodnotící prvky jednotlivě a konkrétněji.

- Roste kreativita s věkem? Autorka se zaměřila také na výsledky u dětí v jednotlivých věkových kategoriích. Není to bohužel longitudinální výzkum těch samých dětí, jelikož autorka nezkoumala výsledky dětí v jejich třech a poté později i třeba v šesti letech. Autorka zde pouze hodnotí obecné výsledky ve věkových kategoriích. Mnohem přesnější výsledky by samozřejmě přinesl longitudinální výzkum u stejných dětí, zkoumaných v průběhu jejich vývoje od tří do šesti let, nicméně můžeme zhodnotit i tyto zajímavé výsledky.
- Na závěr této diplomové práce budou popsány a ukázány nejlepší a nejhorší výsledky u dětí v jednotlivých kategoriích. Autorka předvede nejlépe a nejhůře bodovanou kresbu z běžné mateřské školy, Montessori mateřské školy ale i z indonéské mateřské školy.

6. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládal ze 49 dětí. Jednalo se o tři naprosto odlišné skupiny dětí. Autorka chtěla co největší diverzitu zkoumaných jedinců, aby byl jasně vidět rozdíl v tvořivosti či kreativitě. Autorku zajímalo, jak velký je rozdíl v kreativních myšlenkách u dětí, které se vzdělávají v běžné mateřské škole a poté i v mateřské škole s Montessori prvky – tudíž mají odlišný pedagogický přístup, nebo zdali má vliv na toto téma i velká kulturní odlišnost ve výzkumném souboru.

První skupina byla skupina dětí z běžné Mateřské školy Leskovec, ve které autorka byla již dvakrát na praxi, také zde v loňském roce pracovala, proto všechny děti dobře znala a vedení školy i rodiče dětí jí umožnili uskutečnit toto testování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Mateřská škola Leskovec se nachází asi 7 km od města Vsetín a jak již bylo řečeno, autorka v této škole nabyla hojné zkušenosti ve své pedagogické praxi, a navíc zde probíhal i výzkum do její bakalářské práce v roce 2017. Výzkum do této diplomové práce probíhal v této zmíněné mateřské škole v červnu roku 2018. Počet dětí z běžné mateřské školy je 18. Tato mateřská škola je heterogenní a je zaměřena na přirozený rozvoj jedince na základě individuálního přístupu k němu. Důraz je zde dán i na environmentální výchovu, jelikož se tato mateřská škola nachází na malé vesnici. Dochází zde celkem 25 dětí, které jsou ve věku od tří do sedmi let.

Druhá skupina testovaných dětí byly děti předškolního věku, které navštěvují alternativní mateřskou školu Montessori. Autorka navštívila dvě mateřské školy tohoto typu a získala dostatečný počet dětí, které byly ochotny se účastnit tohoto výzkumu. Počet těchto dětí je 16. Tento nižší počet dětí je vysvětlen v kapitole „Průběh sběru dat“. Testování v těchto dvou alternativních mateřských školách probíhalo na jaře roku 2019. Mateřské školy bohužel nemohou být jmenovány, jelikož autorka nezískala souhlas od ředitele/ředitelky těchto mateřských škol.

Třetí skupinou dětí bylo 15 dětí, u kterých autorka provedla testování v září roku 2018 ve městě Bangkalan na ostrově Madura v Indonésii. Mateřská škola se jmenovala Dewi Sartika a autorka tohoto testování využila díky měsíční stáži na Univerzitě Trunojoyo Madura, na kterou ji vyslala Univerzita Palackého. Původní záměr nebyl provádět komparaci kreativních potenciálů u českých a indonéských dětí, ale autorka uznala za vhodné využít Urbanův figurální test tvořivého myšlení i v této zemi, aby získala další zajímavé údaje.

Velkou výhodou tohoto testování je fakt, že se jedná o výzkum na základě kresby. Děti si totiž ani nemusí uvědomovat, že právě probíhá nějaké výzkumné šetření, jelikož se jedná pro děti o velmi přirozený projev – a to kresbu. O důležitosti dětské kresby jsme se zmiňovali v rámci kapitoly 3 teoretické části této diplomové práce.

Všichni rodiče českých dětí pochopitelně podepsali informovaný souhlas, který je přiložen v příloze č. 1. Doplnující informace o dětech získala autorka na základě rozhovoru s rodiči, či s ochotnými paní učitelkami, které ji po dobu výzkumu velmi pomáhaly. Autorka byla příjemně překvapená, že všichni oslovení rodiče souhlasili s tímto výzkumem a několik z nich dokonce projevilo velký zájem o jak už samotnou dokončenou kresbu jejich dítěte, nebo o konečně výsledky, které tato diplomová práce přináší.

7. Průběh sběru dat

Autorka u dětí v MŠ Leskovec zařadila tyto kresby do odpoledních aktivit v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a věnovala se jednotlivým dětem individuálně. Nebylo by vhodné provádět toto testování v rámci skupinové činnosti, jelikož by hrozilo to, že by se jednotlivé dítě inspirovalo kresbou u dalšího, které sedí vedle něj. Tím by pochopitelně došlo k tomu, že bychom tuto kresbu nemohli brát jako relativní – dítě by totiž neprojevilo svou kreativitu, nýbrž kreativitu jiného dítěte sedícího u stejného stolu. Celkový počet českých dětí, které navštěvují běžnou mateřskou je 18.

Co se týče výzkumu v alternativních mateřských školách s prvky Montessori, tak zde se autorka setkala s mírnými komplikacemi. Dvě mateřské školy, které autorka oslovila, projevíly velký zájem o toto testování u svých dětí a zde tento výzkum skutečně proběhl. Nicméně, další dvě mateřské školy s prvky Montessori autorku odmítly, jelikož věk dětí v těchto školách byl nižší, než dovoluje testování Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení. V neposlední řadě v autorčině blízkém okolí právě ukončila další mateřská škola s prvky Montessori své působení, takže autorka přišla o data od dalších dětí. Ve dvou zmíněných mateřských školách Montessori, kde toto testování tedy proběhlo, se autorka setkala i s velkou nemocností dětí, proto v jedné mateřské škole byla autorka přítomná i o týden později, aby se setkala s dalšími dětmi a nasbírala dat více. Z toho vyplývá, že počet dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu není přesně vyvážený s počtem dětí, který navštěvují mateřskou školu s prvky Montessori, nicméně určité závěry pochopitelně vyvodit můžeme.

V mateřské škole Dewi Sartika v Indonésii byla autorka představena, jako paní učitelka pro mateřské školy a zároveň studentka navazujícího magisterského oboru na Univerzitě Palackého v Olomouci v České republice. Všechny učitelky, které v této škole poznala jí ochotně vycházely vstříc, pomohly jí s daným testováním a poskytly jí i konkrétnější údaje o dětech (jméno, přesné datum narození apod.). Nastal zde drobný problém v jazykové bariéře, jelikož paní učitelky v této mateřské škole neměly znalost anglického jazyka na takové úrovni, aby po rozhovoru s autorkou zvládly správně vysvětlit a zadat dětem obě verze Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Proto si s sebou autorka do této mateřské školy přizvala tři studenty Universitas Trunojoyo Madura, kteří anglický jazyk zvládali výborně a kteří tedy pomohli autorce přeložit přesné zadání tohoto testu paním učitelkám. Paní učitelky poté dětem předložily tyto obrázky s následným zadáním práce

v jejich rodném jazyce (Indonéska Bahasa). Autorka se několikrát ujišťovala u vedení mateřské školy Dewi Sartika, zdali není potřeba informovaný souhlas od rodičů dětí – jelikož v České republice je to zásadní věc pro další práci s kresbami testovaných dětí; ale v Indonésii byla několikrát ujištěna (ať už vedením školy, či samotnými učitelkami), že zde tento informovaný souhlas skutečně není potřeba.

Ve všech navštívených školách se autorka setkala s příjemným přístupem pedagogů, vlídnými dětmi a hodnými rodiči, kteří toto testování autorce povolili a podepsali výše zmíněný informovaný souhlas. Při vyhodnocování výsledků dbala autorka na přesnost, přesně dodržovala zadání v příručce a výsledky několikrát kontrolovala.

8. Výzkumná metoda

Jak již bylo řečeno – výzkumná metoda, která byla využita v této diplomové práci se nazývá Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Tento test byl vytvořen německými autory K. K. Urbanem a H. G. Jellenem; je popisován jako screeningový nástroj, který nám může pomoci pohlédnout na kreativní potenciál, jenž se nachází u každého jedince – pouze v různé míře. Co je ovšem také důležité, tak tento figurální test slouží také pro odhalení mimořádně vysokých tvořivých schopností, ale zároveň nám pomáhá odhalit i nízké tvořivé potenciály, které se však stálou stimulací a rozvíjením dají změnit a zvýšit. Tato kresebná metoda se skládá ze dvou forem – Test A a test B a může být užita individuálně i ve skupině pro jedince od čtyř let věku. Práce na jedné formě testu (A, nebo B) zabere testovanému jedinci přibližně 15 minut (Urban, Jellen a Kováč, 2003).

Nyní se autorka zaměřuje na to, jak přesně znělo zadání, které všechny děti slyšely před samotným testováním. Autorka sdělila všem dětem tuto instrukci: *“Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, co chtěl nakreslit. Teď byste ji měli prostě 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. Můžete kreslit co a jak chcete, neexistují nesprávná řešení”*. Autorka při tomto testování také měří čas, jelikož časový faktor hraje také podstatnou roli při vyhodnocování testových archů. Dětem se dá k dispozici pouze jedna psací potřeba; pravítka a gumy jsou při tomto testování zakázány (Urban, Jellen a Kováč, 2003).

9. Výsledky výzkumného šetření

V následující části této diplomové práce se zaměříme na konkrétní výsledky, získané po celkovém testování dětí předškolního věku. Tato kapitola je rozdělena na konkrétní dílčí cíle, které jsme si již definovali dříve a postupně se s nimi blíže seznámíme.

10.1 Porovnání kreativity u dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ

Nejprve se v této diplomové práci zabývala autorka porovnáváním kreativity u dětí v běžné mateřské škole a zároveň v Montessori mateřské škole. Zkoumaných dětí v této kategorii bylo celkem 34 – 18 dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu a 16 dětí z Montessori mateřské školy. Všechny tyto děti měly zajištěné stejné podmínky, pro práci na těchto obrázcích – forma A a forma B Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Výsledky mezi běžnou a Montessori školou nalezneme v této tabulce. V prvním sloupci můžeme vidět počty testovaných dětí, ve druhém sloupci medián těchto výsledků. Následně máme k dispozici minimální a maximální hodnoty, získané v tomto testu. Z tabulky je tedy znatelné, co přesně autorce v tomto porovnávání vyšlo:

Tabulka č. 1: Získané hodnoty zjištěné v běžných MŠ a Montessori MŠ

	Počet dětí	Medián	Min	Max	Průměr	Sm. odchylka
Běžná MŠ	18	20,5	6	40	22,22	9,83
Montessori MŠ	16	17	3	31	17,63	8,18
Celkem	34	20	3	40	20,06	9,38

- Nejnižší hodnota ze všech kreseb získaná v běžné mateřské škole je 6 bodů.
- Nejvyšší bodový skóre v Urbanově testu je v běžné mateřské škole 40 bodů.
- Nejnižší hodnota ze všech kreseb získaná v Montessori mateřské škole jsou 3 body.
- Nevyšší bodový skóre v Urbanově testu je v Montessori mateřské škole 31 bodů.

Vzhledem k nízkému počtu dětí nemůžeme tyto výsledky zobecnit či konstatovat určitý závěr se stoprocentní jistotou. Nicméně je patrné, že všechny tři hodnoty (minimální počet bodů, maximální počet bodů a průměr všech získaných bodů u dětí) jsou nižší v Montessori školách a vyšší v běžných mateřských školách. Můžeme si tedy dovolit nesouhlasit s tvrzením Maren a Dany Schmidt (2009), které uvádějí, že žáci z Montessori škol

by měli mít úroveň kreativity na vyšší úrovni než žáci, kteří navštěvují běžnou mateřskou školu.

Medián je u běžné mateřské školy 20,5 a u Montessori mateřské školy 17. I zde se nám tedy potvrzují lepší výsledky u dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu. Medián nezohledňuje extrémní hodnoty, kdežto průměr pracuje i s těmito extrémními, proto jsou hodnoty mediánu a průměru i relativně podobné. Průměr získaných hodnot a bodů, které získaly děti z běžné mateřské školy je 22,22. Průměr bodů dětí z Montessori mateřských škol je nižší – 17,63. Směrodatná odchylka je uvedena v posledním sloupci tabulky č. 1.

10.2 Porovnání kreativity u českých a indonéských dětí

V následující části se budeme zabírat porovnáním kreativity u českých a u indonéských dětí předškolního věku. Zaměříme se na to, jestli u dětí z těchto zemí byly znatelné rozdíly v kreativitě a tvořivém myšlení, či jestli naopak národnost nehraje v tomto případě roli.

Autorka se zaměřila na srovnání těchto výsledků, které získala po výzkumu v indonéské mateřské škole a v českých mateřských školách. Nyní se podívejme na to, jak tento dílčí cíl dopadl v této diplomové práci. Některé hodnoty, které jsou zde zobrazeny a popsány jsme mohli již vidět v tabulce č. 1, nyní je ale doplněna hodnotami z indonéské mateřské školy.

Tabulka č. 2: Porovnání získaných hodnot v českých školách a indonéských školách.

	Počet	Median	Min	Max	Průměr	Sm. Odchylka
Běžná MŠ	18	20,5	6	40	22,22	9,83
Indonéská MŠ	15	14	7	22	14,20	3,58
Montessori MŠ	16	17	3	31	17,63	8,18
Celkem	49	16	3	40	18,27	8,50

Konkrétnější údaje nám poskytne tabulka č. 3. V tabulce č. 2 totiž vidíme hodnoty v jednotlivých školských zařízeních (běžná MŠ, Montessori MŠ a indonéská MŠ), ale následující tabulka nám ukáže přesné získané hodnoty mezi všemi českými dětmi a všemi indonéskými dětmi. V rámci tohoto cíle byly všechny české školy spojeny do jedné kategorie, proti které jsme porovnávali hodnoty získané v Indonésii.

Tabulka č. 3: Porovnání získaných hodnot v Česku a Indonésii

	Počet	Medián	Min	Max	Průměr	Sm. Odchylka
Česko	34	20	3	40	20,06	9,38
Indonésie	15	14	7	22	14,20	3,58

Když se zaměříme na jednotlivé výsledky tak můžeme vidět, že získané hodnoty jsou v průměru velmi odlišné. Průměr bodů u dětí v českých mateřských školách je 20,06 a v indonéské mateřské škole je průměr hodnot 14,20 bodů. Co je ovšem zajímavé – pomineme-li nižší průměrný bodový zisk u indonéských dětí, tak nás může překvapit to, že indonéské dítě, které mělo nejnižší bodový skóre, získalo celkem 7 bodů v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. České dítě mělo minimální získanou hodnotu 3 body. Je tedy patrné, že v minimálním bodovém zisku předběhly indonéské děti ty české. Pokud se ale zaměříme na nejvyšší (maximální) získané hodnoty, narazíme na obrovský a paradoxně i opačný rozdíl – maximální hodnota získaná v tomto testu v Indonésii byla 22 bodů, kdežto u českých dětí je maximální hodnota téměř dvojnásobná. Tato hodnota je celých 40 bodů. Výsledky kreativních schopností jsou tedy v České republice mnohem lepší, než v Indonésii. V Indonésii získala autorka hodnoty jen od malého vzorku testovaných dětí, tudíž nemůžeme tento závěr zobecnit a mluvit o tomto tvrzení mluvit jakožto o faktu, že kreativita u dětí je v České republice na lepší úrovni než v Indonéské republice. Nicméně i tak je tohle zjištění vskutku zajímavé.

10.3 Porovnání kreativity u dívek a chlapců

V rámci třetího dílčího cíle se zaměříme na porovnání kreativity u pohlaví – srovnáme tvořivé schopnosti dívek a chlapců. V následující tabulce si představíme konkrétní počty dívek a chlapců ve všech třech školských zařízeních – běžné české mateřské škole, Montessori mateřské škole a indonéské mateřské škole.

Nyní nebudeme brát ohled na školská zařízení, které testované děti předškolního věku navštěvují, jelikož tím jsme se zabírali v předchozích dílčích cílech, ale zaměříme se pouze a jen na srovnání mezipohlavních rozdílů v kreativitě. Nejprve se podíváme, kolik dívek a kolik chlapců se vyskytuje v jednotlivých kategoriích, jaká je jejich četnost a absolutní i relativní výskyt v tomto výzkumu. V další tabulce už si představíme jejich konkrétní hodnoty, průměry, minimální a maximální získané hodnoty v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení.

Tabulka č. 4: Zmapování pohlaví ve výzkumném souboru

	Počet	Medián	Min	Max	Průměr	Sm. odchylka
Dívky	30	15,5	6	40	18,33	9,03
Chlapci	19	17	3	33	18,16	7,58

V této tabulce můžeme vidět, že počet dívek je vyšší, než je počet chlapců. Nicméně hodnoty, které autorka získala jsou relevantní. Autorka musí opět ale konstatovat, že výsledky celého výzkumného šetření může vztahovat pouze k danému výzkumnému souboru. Vzhledem k nízkému počtu testovaných dětí nelze žádný výsledek zobecnit.

V tabulce č. 4 můžeme vidět všechny důležité hodnoty. Počet dívek, se kterými autorka prováděla testování dosáhl počtu 30. Chlapců bylo o něco méně – jejich celkový počet byl 19. Minimální získaná hodnota v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení byla u dívek vyšší než u chlapců. Chlapec s nejnižším bodovým skórem dosáhl počtu 3 bodů a dívka s nejnižším skórem měla bodů 6. V maximech se výzkumný soubor lišil jen drobně. Maximum získaných bodů u dívek byl 40 bodů a u chlapců 33. Průměrné bodové skóre je u dívek 18,33 a u chlapců 18,16. Tyto hodnoty jsou poměrně dost podobné, takže nelze přesně určit, zdali jsou dívky v předškolním věku více kreativní než chlapci a naopak. Výsledné hodnoty jsou skutečně velmi podobné, takže můžeme konstatovat, že pohlaví dětí nemá velký vliv na kreativitu. U obou pohlaví ji nalezneme v přibližně stejné míře.

Tabulka č. 5: Četnost pohlaví v zařízeních, které byly zkoumány

Běžná MŠ	Indonéska MŠ	Montessori MŠ	Celkem absolutn	Celkem relativn
----------	--------------	---------------	-----------------	-----------------

	Absolutně	Relativně	Absolutně	Relativně	Absolutně	Relativně	ě	ě
Dívky	13	72%	9	60%	8	50%	30	61%
Chlapci	5	28%	6	40%	8	50%	19	39%
Celkem	18	100%	15	100%	16	100%	49	100%

V tabulce č. 5 můžeme vidět četnost pohlaví, se kterou se autorka setkala v průběhu celého testování. Celkem bylo zkoumáno 61% dívek a 39% chlapců. Autorka opět upozorňuje na nízký počet testovaných dětí – tyto výsledky nelze brát jako stoprocentní; můžeme je vztahovat pouze k výzkumnému souboru. Nicméně lze konstatovat, že kreativita u dívek předškolního věku je na základě tohoto šetření přibližně stejná jako u chlapců.

10.4 Přehled dosažených hodnot v jednotlivých kategoriích

Jak již bylo řečeno, při vyhodnocování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení se hodnotí celkem čtrnáct kategorií, se kterými se nyní blíže seznámíme. Podíváme se také na tabulku, jaké kategorie byly v průběhu výzkumu nejvíce a nejméně bodované a zaměříme se na určité zajímavosti, které z dané tabulky můžeme vyčíst.

V Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení nalezneme tyto kategorie. Při vyhodnocování tohoto testu se boduje kategorií 14. Dohromady lze získat 72 bodů. Do těchto kategorií patří použití předložených prvků (Wf), při kterém se hodnotí použití jakéhokoliv fragmentu, který na archu nalezneme. Tyto fragmenty jsou: půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára a hranaté „U“ mimo rám. Dokreslení (Eg) je druhá kategorie, kterou při vyhodnocování testu bodujeme. Jedná se o dokreslení všech šesti výše zmíněných fragmentů. Nové prvky (Ne), které jsou nakresleny bez grafického spojení s těmi předloženými, jsou bodovány ve třetí kategorii. Grafické spojené (Vz), které obnáší spojení či propojení předložených fragmentů, je bodování právě v této kategorii. Dále následuje tematické spojení (Vth) – v tuto chvíli hraje roli tematické spojení dvou předložených prvků, a to bez ohledu na to, jestli jsou spojeny graficky. Musí spolu být spojeny v rámci celé kompozice kresby. Překročení hranice závislé na figuře (Bfa) je další a poměrně podstatná kategorie v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Pokud autor daného archu dokreslí, či použije malé ležaté „U“ ležící mimo rám, získává automaticky 6 bodů, což je poměrně velký bodový skóre. Překročení hranice závislé na figuře (Bfu) je bodováno ve chvíli, kdy testovaný jedinec překročí rám celého obrazu a jeho kresba se objevuje i mimo daný prostor.

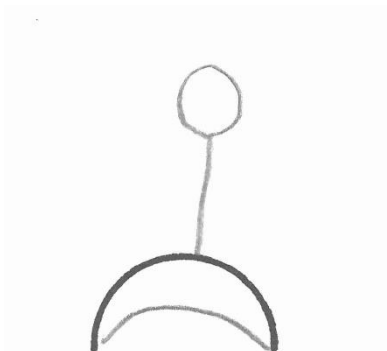
Perspektivu (Pe) autorka boduje v případě, kdy nalezneme na obrázku zjevný pokus o jakékoliv trojrozměrné zachycení. Humor či afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu) je kategorií relativně subjektivní, jelikož záleží jen na jedinci, který kresby vyhodnocuje, jak moc se mu daný obrázek líbí, či nelíbí. Nekonenčnost A (manipulace s materiálem) - (Uka), nekonenčnost B (abstraktní či surrealistické prvky) - (Ukb), nekonenčnost C (použití znaků nebo symbolů) – (Ukc), nekonenčnost D (nestereotypní použití 6 fragmentů) – (Ukd) jsou další čtyři kategorie, které se v součtu bodů hodnotí do společné kategorie (Uk). Časový faktor (Zf) se u kreseb určuje jen v případě, pokud daný výtvar dosáhne ve všech výše zmíněných kategoriích alespoň 25 bodů. Za každou kategorii je možné získat maximálně 6 bodů (Urban, Jellen a Kováč, 2003). autorka nyní představí průměry těchto získaných hodnot u všech testovaných dětí, tudíž u kompletního výzkumného souboru.

Tabulka č. 6: Přehled získaných hodnot v jednotlivých kategoriích

	Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Bfa	Bfu	Pe	Hu	Uka	Ukb	Ukc	Ukd	Uk	Zf	TSD-Z
Běžná MŠ	4,2	3,8	2,2	0,6	1,6	1,7	0,3	0,0	2,6	1,0	1,7	0,2	1,3	4,2	1,1	22,2
Indonéská MŠ	3,4	2,9	1,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	2,7	1,0	0,6	0,6	1,0	3,2	0,0	14,2
Montessori MŠ	4,1	3,5	1,8	1,6	0,8	1,1	0,4	0,4	1,3	0,4	0,8	0,0	0,9	2,1	0,7	17,6
Celkem	3,9	3,4	1,9	0,7	1,0	1,0	0,2	0,1	2,2	0,8	1,0	0,2	1,1	3,2	0,6	18,3

Všechny hodnoty, které jsou popsány v horní části tabulky získala autorka v průběhu celého testování. Toto výzkumné šetření trvalo přibližně rok. Pokud se podíváme na jednotlivé kategorie tak zjistíme, že průměr získaných hodnot u použití předložených prvků (Wf) je přibližně 3,9. vzhledem k tomu, že lze získat 6 bodů, můžeme považovat tento výsledek za nadprůměrný. Opět je třeba ale zopakovat, že žádný závěr nelze zobecnit – všechny výsledky vztahujeme pouze k výzkumnému souboru. U dokreslení prvků jsou hodnoty již trochu nižší – průměr získaných hodnot je 3,4. I tak je ale možné považovat tento výsledek za úspěšný. Nové prvky nebyly v testovány příliš úspěšné. Průměrná hodnota je 1,9 bodů. Nejúspěšnější skupina v této kategorii jsou děti z běžné mateřské školy, kde činil průměr všech získaných hodnot 2,2 bodů. Grafické spojení a tematické spojení se pohybuje v rámci tohoto výzkumného šetření v poměrně nízkých hodnotách. Nyní se ale dostáváme k zajímavé kategorii, a to je překročení hranice závislé na figuře – tzv. dokreslení malého „U“ ležící mimo rám celého obrázku. Některé děti mohou být limitovány nakresleným rámem na

Urbanově testu a mohou tak být svým způsobem „přinuceny“ k tomu, aby dodržovaly prostor, který je určen pro jejich kresbu. V Indonésii nezískalo v této kategorii ani jedno dítě body; největší úspěch v této oblasti byl v běžné české mateřské škole bez alternativních prvků ve vzdělávání dětí. Překročení hranice nezávislé na figuře se objevilo v běžné mateřské škole, ale i v Montessori mateřské škole. Perspektiva v kresbě byla nalezena jen v jedné jediné získané kresbě, a to u chlapce navštěvujícího Montessori mateřskou školu. Tato kresba je také hodnocena jako nejlepší výsledek z Montessori mateřské školy. Zajímavý je fakt, že indonéské děti dosáhly v kategorii Ukc nejvyšších hodnot – překvapivě předčily české děti z běžných a Montessori mateřských škol. Autorka uznává, že je tomu tak z toho důvodu, jelikož indonéské děti dokreslovaly předložený fragment (půlkruh) do symbolu mešity. Je zde tedy vidět obrovský náboženský vliv. Kategorie Ukc totiž hodnotí použití znaků, či symbolů. V této kategorii byly tedy indonéské děti nejúspěšnější. Předložený fragment mešity můžeme vidět na následujícím obrázku.



10.5 Roste kreativita s věkem dítěte?

Autorka se také zaměřila na otázku, zdali kreativita narůstá s věkem dítěte, či naopak klesá. Nejedná se bohužel o longitudinální výzkum – autorka nezkoumala tytéž děti v jejich čtyřech, pěti a šesti letech; jedná se pouze o mírný vhled do této otázky na základě získaných kreseb.

V následující tabulce můžeme vidět, že průměr získaných hodnot v běžné mateřské škole s věkem poměrně roste. Děti od čtyř do pěti let dosáhly bodového průměru 16,43 bodů v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Děti od pěti do šesti let se dostaly na průměrnou hodnotu 26,60 bodů. Poslední věková skupina, a to děti od šesti do sedmi let, se o

necelý bod zhoršily – nicméně i tak lze vidět bodový rozdíl, který se nachází mezi nejmladší skupinou dětí a nejstarší skupinou dětí. V indonéské mateřské škole můžeme naopak vidět to, že kreativita s věkem nenarůstá. Tyto výsledky nelze zobecňovat, jelikož má autorka k dispozici malý výzkumný soubor, ale je zajímavé vidět, že v běžné mateřské škole kreativita s věkem narůstá, kdežto v indonéské mateřské škole měly získané bodové hodnoty sestupnou tendenci. V Montessori mateřské škole vidíme tu věc, že ve věku pěti až šesti let získaný bodový skóre klesl, ale následně se opět – ve starší věkové skupině – zvýšil. Zajímavé je také zjištění, když se zaměříme na tabulku číslo 7, že průměrné získané hodnoty u šesti až sedmi letých českých dětí, které navštěvují běžnou nebo Montessori mateřskou školu jsou poměrně stejné. Průměr získaných bodů u běžné mateřské školy v kategorii šesti až sedmi letých dětí je 25,33 bodů a u Montessori mateřské školy je toto skóre 25,00. Jak již bylo řečeno, tyto výsledky lze vztahovat pouze na daný výzkumný soubor, ale určité porovnání rozhodně získáme.

Tabulka č. 7: Roste kreativita s věkem dítěte?

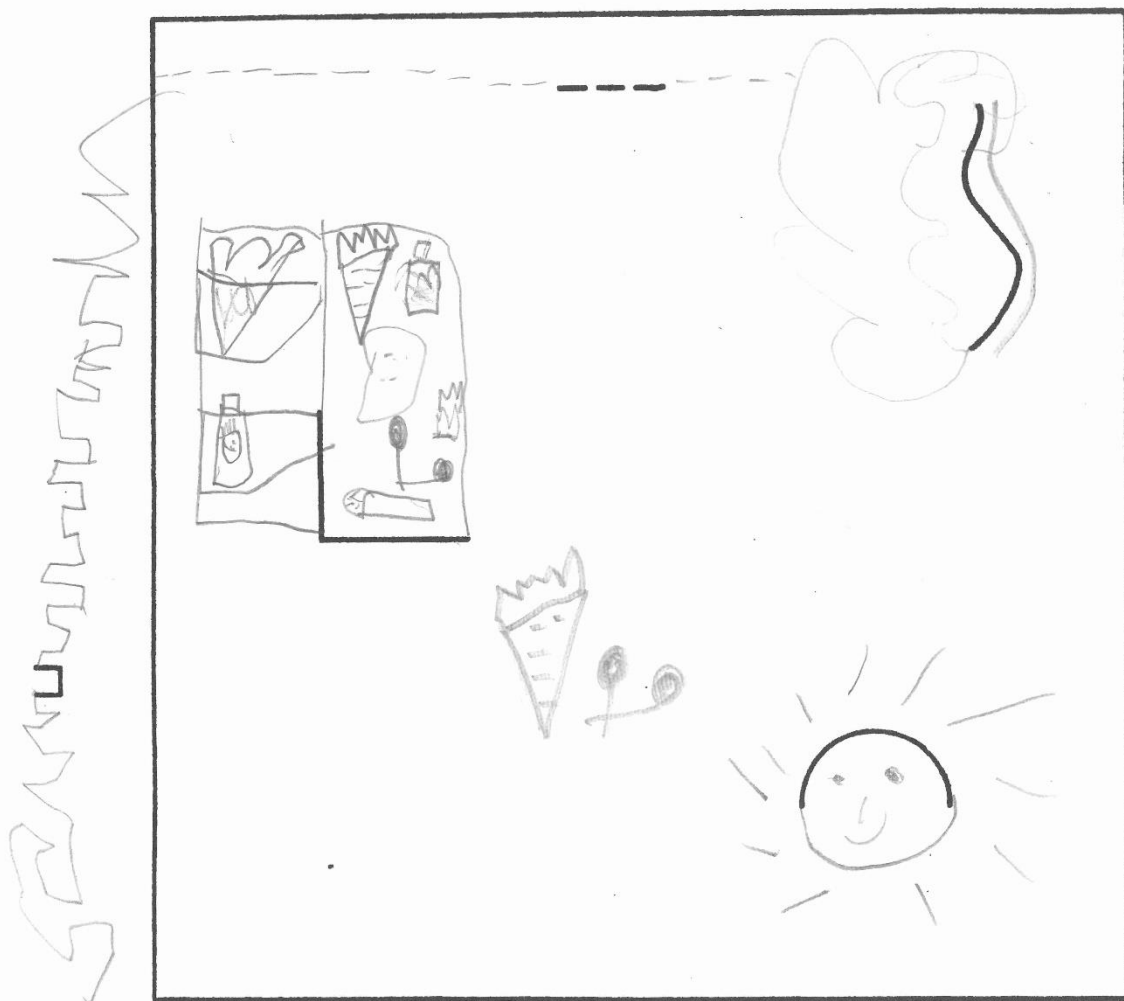
	Počet	Medián	Min	Max	Průměr	Sm. odchylka
Běžná MŠ						
4 až 5 let	7	15	6	33	16,43	8,07
5 až 6 let	5	23	19	38	26,60	7,55
6 až 7 let	6	22	11	40	25,33	10,08
Indonéská MŠ						
5 až 6 let	9	14	10	22	14,44	3,24
6 až 7 let	6	14,5	7	19	13,83	4,02
Montessori MŠ						
4 až 5 let	8	13	8	30	15,00	7,12
5 až 6 let	3	16	3	18	12,33	6,65
6 až 7 let	5	22	20	31	25,00	4,94

10.6 Ukázka nejvíce a nejméně bodovaných kreseb ze všech kategorií výzkumného souboru

Nyní se autorka zaměří na ukázkou 6 získaných kresebných materiálů. Nejprve autorka představí nejlépe a nejhůře bodovanou kresbu v běžné mateřské škole, poté se zaměří na kresby získané v indonéských mateřských školách a na závěr představí kresby s nejvyšším a nejnižším bodovým skóre v Montessori mateřské škole.

Nejprve se zaměříme na tento obrázek. Šestiletá dívka dosáhla bodového skóru 40 bodů v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Tato kresba je nejlépe bodovaná ze všech získaných 49 kreseb. Dívka projevila vskutku kreativní tendence, a i po promluvě s rodiči může autorka souhlasit s tím, že dívka disponuje tvořivým myšlením ve všech oblastech.

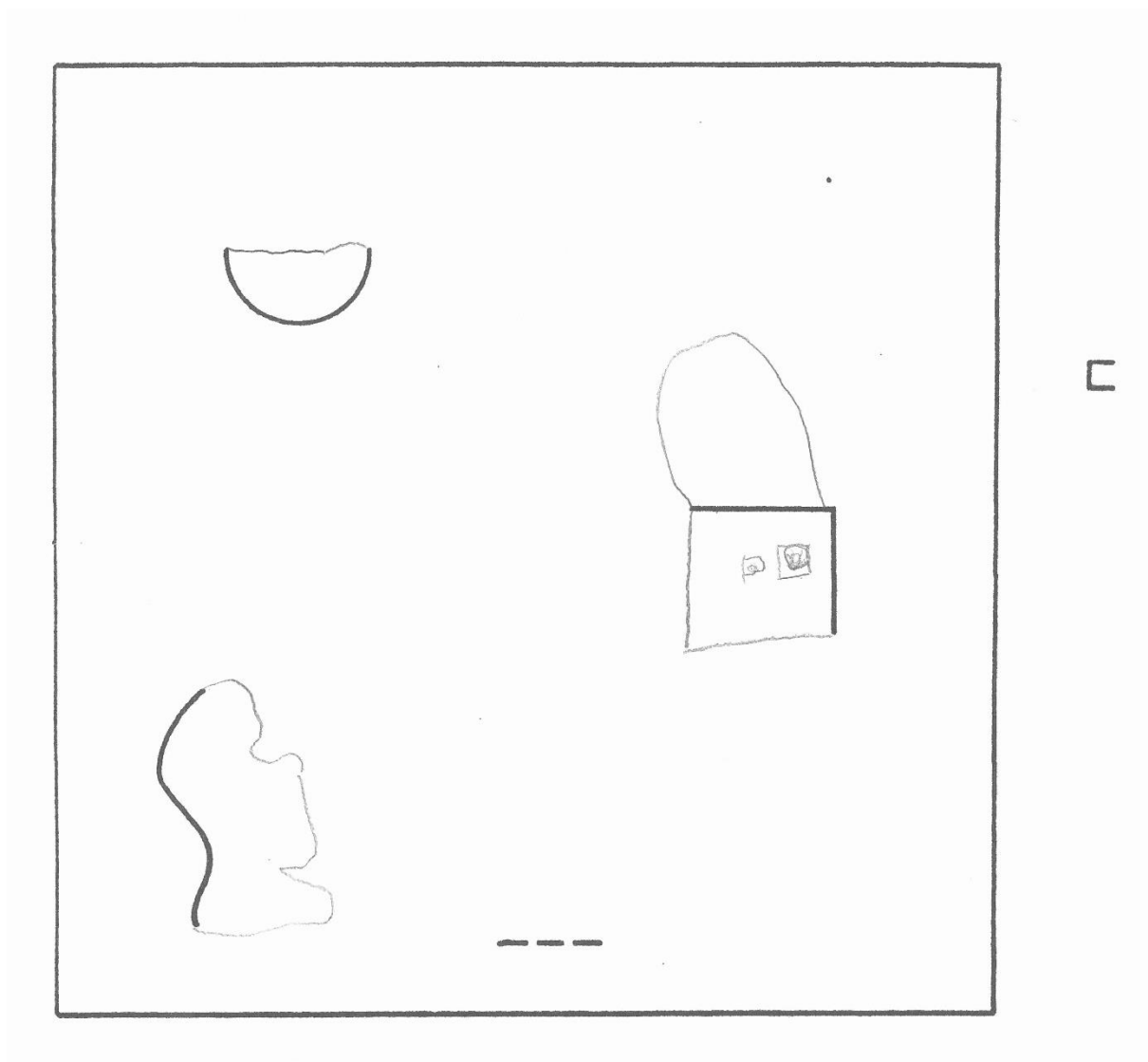
Obrázek č. 1: Nejlepší kresba získaná v běžné mateřské škole



Na obrázku č. 1 můžeme vidět použití pěti fragmentů, které jsou dále dokresleny. Zároveň můžeme vidět tu situaci, která nebyla při samotném testování úplně běžná, a to použití a zkomponování figury mimo rám samotného Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení – ležaté „U“. Po samotném testování si autorka s dívkou promluvila a získala veškeré informace o této kresbě. Bodový skóre byl tedy 40 bodů. Tuto kresbu nakreslila dívka s odkladem školní docházky, která má v oblibě všechny úkony spojené s kresbou či malováním. Autorka může jen přemýšlet nad tím, zdali je tento vysoký bodový skóre důkazem toho, že obliba výtvarné výchovy hraje obrovskou roli při práci na tomto testu.

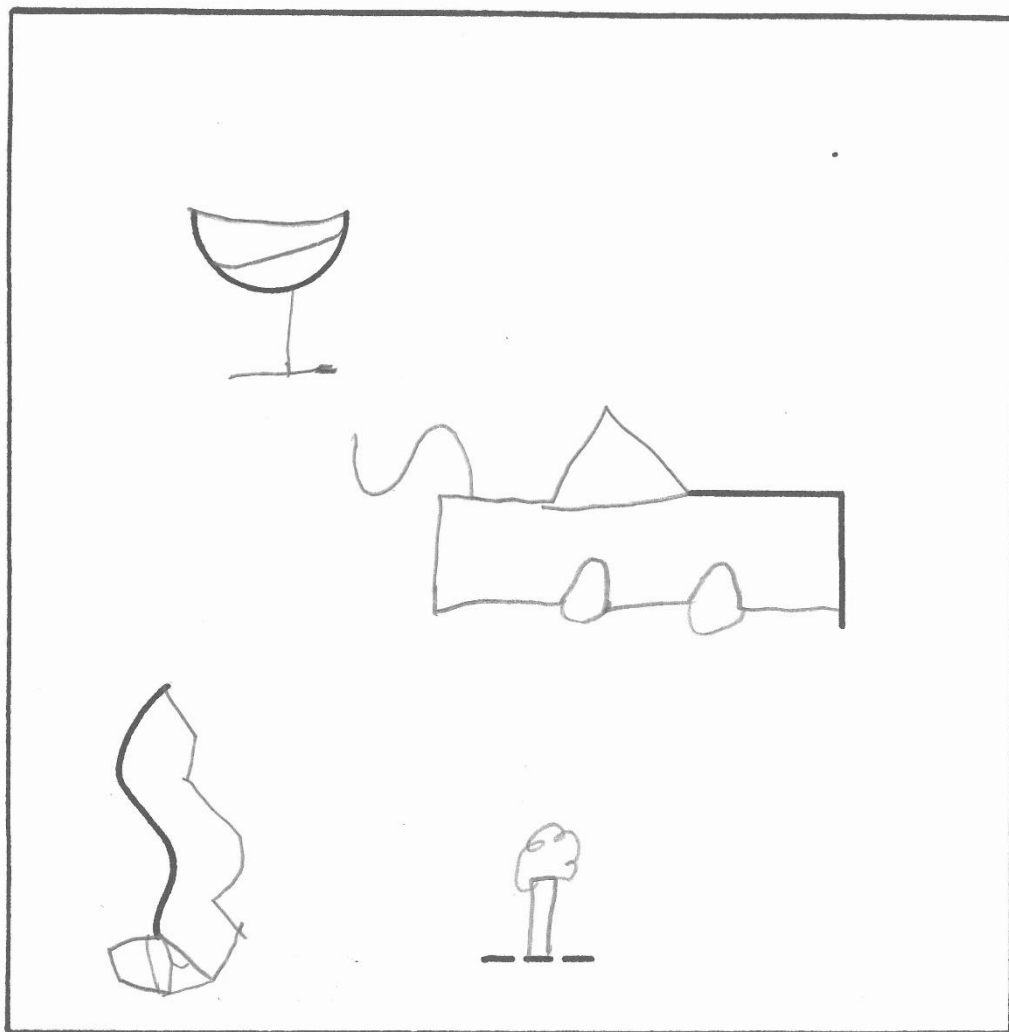
Na obrázku číslo dva se zaměříme na kresbu, které v běžné mateřské škole získala nejméně bodů. Tuto kresbu kreslila dívka, která získala celkem bodů 6.

Obrázek č. 2: Nejméně ohodnocená kresba získaná v běžné mateřské škole



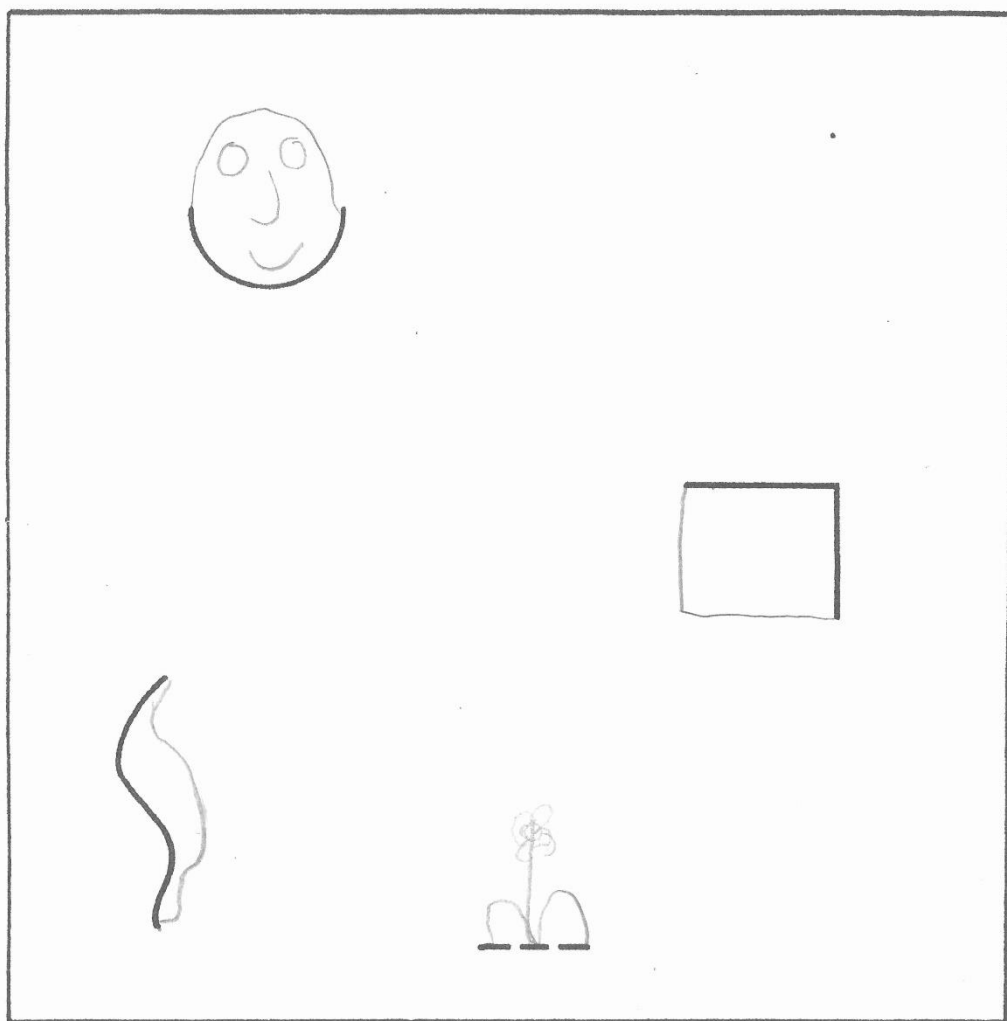
V této kresbě vidíme použití pouze tří předložených prvků – do kresby není zakomponované ani ležaté „U“, které se nachází mimo rám Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Jak již bylo řečeno, dívka, která vytvořila tento obrázek, získala celkem 6 bodů. jedná se o nejnižší bodový skóre v běžné mateřské škole.

Obrázek č. 3: Nejlépe hodnocená kresba z indonéské mateřské školy



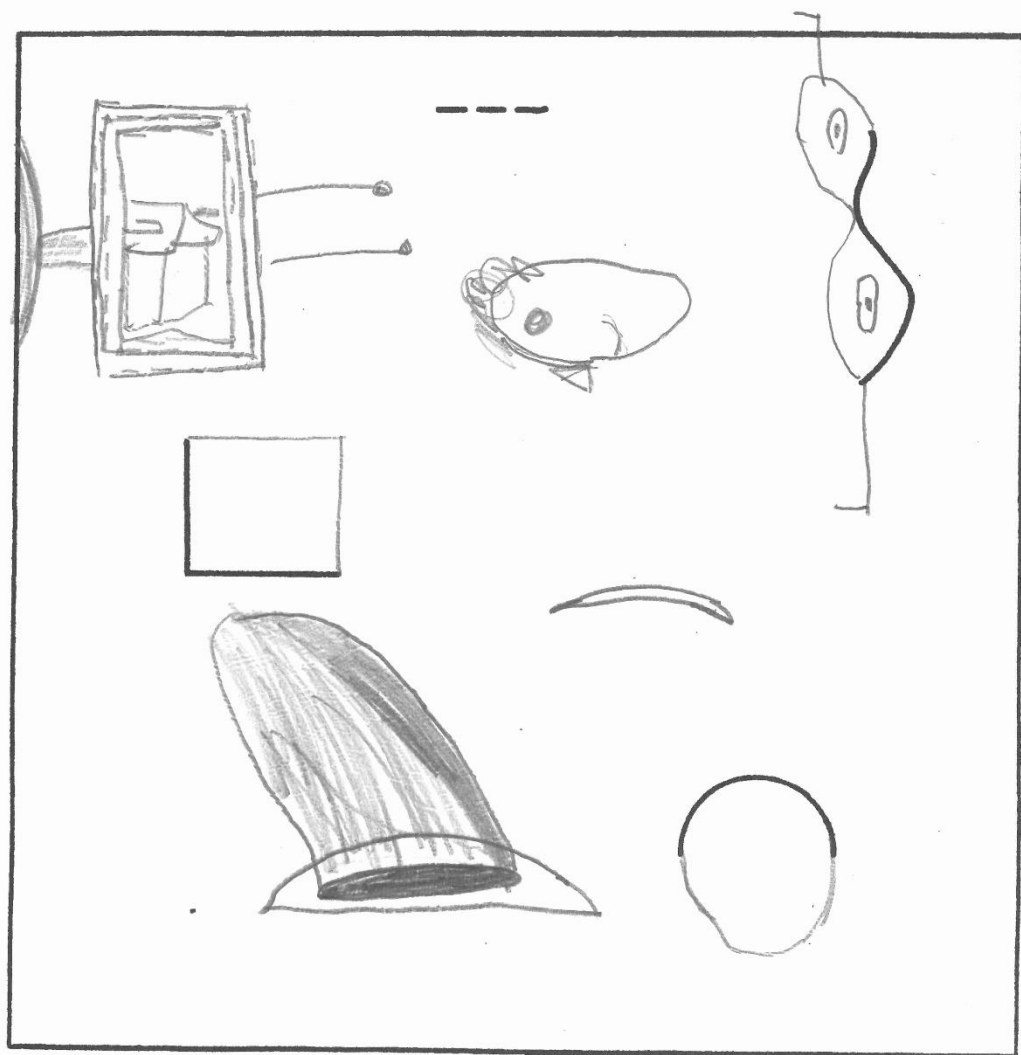
Tato kresba získala v Indonésii celých 22 bodů. Nakreslil ji chlapec ve věku téměř šesti let. Vidíme zde opět symbol, který v Indonésii představuje mešitu, chlapec tedy získal v kategorii „Ukc“ celé tři body. V Indonésii se nachází největší muslimská komunita na světě, tudíž je zde patrný náboženský vliv, který se pochopitelně promítá i do dětské kresby.

Obrázek č. 4: Nejméně bodovaná kresba v indonéské mateřské škole



Tato kresba získala 7 bodů v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Spoustu fragmentů nebylo do kresby vůbec zakomponováno a celkový dojem působí velmi stroze. Tento obrázek nakreslil do této diplomové práce téměř sedmiletý chlapec. Můžeme pouze polemizovat, zdali v sedmi letech můžeme očekávat kvalitnější výsledky, nebo ne. Velkou roli při tomto testování hraje aktuální stav dítěte – dítě se může cítit unavené; některé děti navíc ani nemají kreslení v oblibě, a to vše se může podepsat na výsledku Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Obrázek č. 5: Nejlépe hodnocená kresba dítěte z Montessori mateřské školy

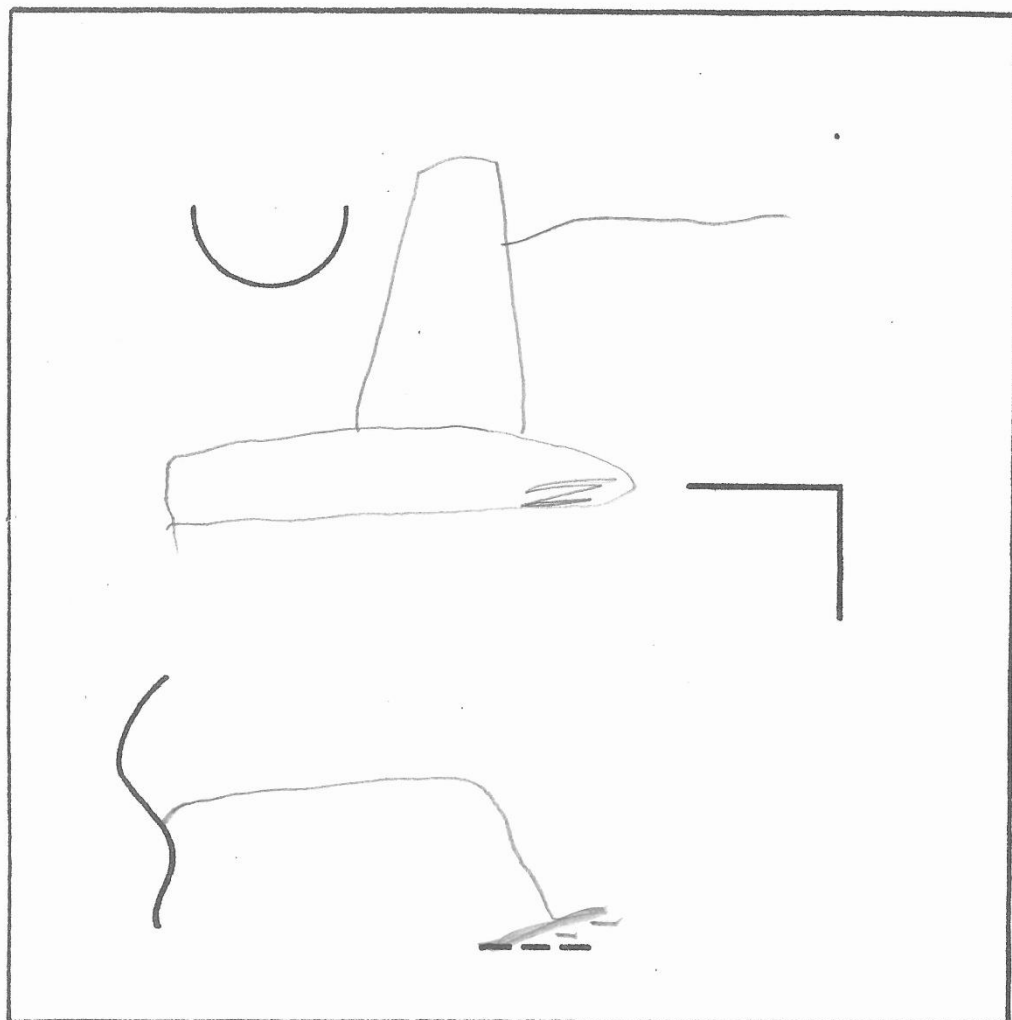


Tento obrázek vytvořil chlapec, který měl odklad školní docházky. V době testování mu bylo téměř sedm let. Na obrázku můžeme vidět několik nových prvků a také je znatelné, že chlapec pracoval i s rotací předloženého archu – spousta nakreslených prvků se vyskytuje v otočené formě. Tato kresba byla nejlépe hodnocená ve školách s Montessori prvky a to tak, že získala celých 31 bodů. Chlapec byl při testování velmi soustředěný a bylo vidět, že ho tento úkol baví. Všechny tyto faktory jsou vskutku znatelné na celém obrázku.

Oproti tomu se nyní podíváme na nejhůře obodovanou kresbu, kterou autorka získala v Montessori mateřské škole. Nakreslil ji téměř sedmiletý chlapec, který už od začátku neměl chuť s autorkou této diplomové práce spolupracovat. Samotná kresba trvala jen několik málo vteřin, chlapec byl velmi nesoustředěný, choval se při celém testování až neslušně a je proto vidět, že kresba není nijak propracovaná a získala proto pouhé 3 body. Chlapec neměl ani

tendence autorce této diplomové práce svůj výsledek popsat, tudíž se lze jen domnívat, co asi předložené kresby představují. Výsledek nalezneme nyní.

Obrázek č. 6: Nejméně bodována kresba z Montessori mateřské školy



10. Diskuze

V této diplomové práci byl využit Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Tohoto výzkumu se zúčastnily děti z mateřské školy Leskovec, dále děti ze dvou Montessori mateřských škol a také děti z indonéské mateřské školy Dewi Sartika, která se nachází ve městě Bangkalan na ostrově Madura. Tato metoda výzkumu se ukázala jako vhodná. Děti byly požádány o to, aby dokreslily dané obrázky, které jim autorka diplomové práce předložila. Tato jejich práce spočívala v tom, že děti dokreslily verzi A i B Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení s počáteční sdělenou informací, že mají dokreslit tyto archy tak, jak si jen přejí a že vše záleží pouze na nich – žádný finální kresebný výsledek není nakreslen špatně!

Velkou roli při tomto testování hraje rozhodně obliba výtvarné výchovy u dětí a zároveň i jejich aktuální nálada, která se nedá rozhodně nijak ovlivnit. Autorka byla připravena na to, že některé děti budou unavené, popřípadě nemocné, nebo budou „jen“ bez nálady. Všechny tyto faktory mohou ovlivnit finální výsledek Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a je třeba na ně myslet a brát je v potaz. V době testování neregistrovala autorka ani žádné problémy v rodinném prostředí dětí; ba naopak. Děti byly při práci velmi soustředěné, zadaná činnost je vskutku bavila a žádné z nich nejevilo na venek určitou špatnou náladu, vztek či znučení.

Zajímavý je bodový rozdíl, který se vyskytuje mezi dívkami z běžné mateřské školy. Dívka, která měla nejlepší výsledek v tomto testu, získala 40 bodů. Oproti tomu dívka, která získala bodového ohodnocení nejméně, měla zisk pouhých 6 bodů. Můžeme jen polemizovat, jak je možné, aby u relativně stejně starých dívek, navštěvujících stejnou mateřskou školu bez alternativních prvků, došlo k takovému rozdílu. V dnešní době je kreativita potlačována kvůli různým technologiím, jako jsou tablety, mobily či počítače. Stálo by za zvážení zkoumat, jestli opravdu tato zařízení mají vliv na rozvoj a následný vývoj kreativity u dětí předškolního věku.

Autorce se na této výzkumné části pracovalo s dětmi velice dobře. Samotnou ji Urbanův figurální test tvořivého myšlení velmi zajímá, natož pak výsledky dětí předškolního věku. Předškolní věk je totiž kategorie, která autorku velmi zajímá; jedná se totiž o studentku předškolní pedagogiky.

V bakalářské práci se autorka zabírala také kresbou, ale v této diplomové práci hraje nejdůležitější roli kreativita u dětí předškolního věku. Urbanův figurální test tvořivého myšlení byl dodržen ve všech svých pravidlech a autorka je ráda za další cenné zkušenosti, které jí tento výzkum poskytl. Může z nich totiž nadále čerpat ve své pedagogické praxi.

Při vyhodnocování kreseb nenarazila autorka na téměř žádný problém; určitý čas zabralo samotného pochopení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, ale jakmile autorka pochopila všechny kritéria a hodnoty, které se v testu bodují, vše bylo v pořádku. Samotné vyhodnocování bylo pro autorku skvělou zkušeností a pevně doufá, že bude moci v budoucnu na tento výzkum navázat a porovnat získané hodnoty.

Autorku testování velmi bavilo, jelikož tento výzkum probíhal v naprosto odlišných podmínkách. První testování proběhlo v mateřské škole, kde se autorka nacházela na několika praxích, a navíc zde i v loňském roce dva měsíce pracovala. Děti ji tudíž znaly a při tomto výzkumu velmi ochotně spolupracovaly. U všech dětí narazila autorka na zájem o tuto kresbu. Se všemi dětmi jednala samozřejmě individuální formou.

Testování v Indonéské mateřské škole probíhalo také specificky. Musela se překonat jazyková bariéra, která se zde vyskytla a zároveň i obrovský kulturní rozdíl. Všechny indonéské děti byly moc hodné, poslušné a ochotně s autorkou spolupracovaly. Paní učitelky, které se nacházely v této škole, byly pro autorku obrovskou oporou a se vším jí ochotně pomohly.

V Montessori mateřských školách se autorka setkala s hodnými dětmi, které ale nejevily o danou výzkumnou metodu příliš velký zájem. I přes tuto komplikaci ale získala autorka dostatečný počet dat a kreseb, se kterými pak nadále v empirické části této diplomové práce pracovala.

11. Závěr

Kreativita čili tvořivost byla stěžejním tématem této diplomové práce. Cílem této publikace bylo poskytnout ucelené údaje o kreativitě, o tvořivém myšlení; dále byl další úsek věnován pojmům, které jsou s kreativitou silně spojeny. Autorka se tedy konkrétněji zabírá samostatným pojmem kreativita, jejími druhy, dále zmiňuje její překážky, které mají za důsledek zpomalení kreativity či naopak její zastavení. Další úsek teoretické části diplomové práce je věnován vývoji dítěte předškolního věku, a to jak už v kognitivní oblasti, psychomotorické oblasti či emoční nebo sociální. Byla zde zohledněna také dětská kresba, která je v předškolním věku velice důležitá, jelikož kresbou dítě prozradí a ukáže spoustu svých schopností.

V empirické části této diplomové práce využila autorka Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Autorka porovнала

Diplomová práce byla pro autorku obrovskou zkušeností. Seznámila se mnohem více s výchovně vzdělávacím procesem v běžné mateřské škole, důkladněji poznala alternativní způsob vzdělávání v podobě Montessori pedagogiky a poznala vzdělávání i v jiné zemi, která je zcela odlišná od české kultury. Všechny tyto návštěvy byly pro autorku přínosem, a to ať už z pedagogického hlediska, tak z hlediska lidského.

Autorka získala ucelený pohled do této problematiky, ujasnila si informace, které se týkají ať už dítěte předškolního věku, tak i kreativity jako takové a hodlá nadále čerpat z těchto zkušeností, které jí diplomová práce přinesla.

Seznam literatury

1. BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071780359.
2. BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 9788024634623.
3. CEJPKOVÁ, Dana. *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024753713.
4. DOSTÁL, Daniel a Alena PLHÁKOVÁ. *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024443263.
5. FEEZ, Susan. *Montessori and early childhood: a guide for students*. Los Angeles: SAGE, 2010. ISBN 9781847875150.
6. FLAVELL, John H. *Cognitive development*. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1985. ISBN 0131399810. ---ZATÍM NEPOUŽIT!!
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
8. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676865.
9. HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Nonverbální tvořivost v technické výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 9788070437148.
10. HOWARD, Pierce J. *Příručka pro uživatele mozku: praktické informace a návody pro každodenní život*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782114.
11. ISAKSEN, Scott G., K. Brian STEAD-DORVAL a Donald J. TREFFINGER. *Creative approaches to problem solving: a framework for innovation and change*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE, c2011. ISBN 9781412977739.
12. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024724294.
13. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 9788024732701.
14. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.
15. KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada, 2006. ISBN 9788024716268.

16. KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 9788024716527.
17. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024724331.
18. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.
19. LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: the science behind the genius*. Updated ed. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 9780195369366.
20. LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672447.
21. LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 8024703742.
22. MALCHIODI, Cathy A. *Understanding children's drawings*. New York: Guilford Press, 2012. ISBN 9781462504855.
23. MAYESKY, Mary. *Creative activities for young children*. 9th ed. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning, c2009. ISBN 9781428321809.
24. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.
25. POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1709-8.
26. RAKOVÁ, Milena, Ljuba ŠTÍPLOVÁ a Alena TICHÁ. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1.
27. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207726.
28. SCHAUTOVÁ, Nina. *Rozhodování a intuice: využijte plný potenciál intuice při rozhodování*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1090-0.
29. SCHMIDT, Maren a Dana SCHMIDT. *Understanding Montessori: A Guide for Parents*. United States of America: Dog Ear Publishing, 2009. ISBN 9781598589740.
30. SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 9788075294050.

31. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
32. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024421414.
33. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
34. URBAN, K. K., H. G. JELLEN a T. KOVÁČ (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka*. Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.
36. VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.
37. WYSE, Dominic a Pam DOWSON. *The really useful creativity book*. New York: Routledge, 2009. ISBN 0415456967.
38. ZUBÍKOVÁ, Zdeňka a Renáta DRÁBOVÁ. *Maturita - společenské vědy*. Fragment, Albatros Media a.s., 2011. ISBN 8025315452.
39. ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů testovaných dětí.

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas rodičů testovaných dětí.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že studentka Bc. Pavlína Hanáková může použít kresbu mého dítěte do své diplomové práce na téma „Kreativita u dětí předškolního věku“. Kresby budou dvě, a to verze A a B Urbanova figurálního testu. Zároveň může uvést stručné informace o dítěti a dále s nimi v diplomové práci disponovat. Nebude uvedeno jméno ani příjmení dítěte, vše je anonymní.

Práce jako takové (finální kresby) možná nebudou v diplomové práci vůbec ukázány a zobrazeny. Podstatné je zde hlavně to, vyčíst z kreseb podstatné údaje o kreativě testovaných dětí na základě dané příručky a vytvořit důležité závěry a odpovědět na dílčí cíle této diplomové práce. Jedná se o diplomovou práci, která bude realizována v akademickém roce 2018/2019.

V Leskovci dne:

Podpis rodiče:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Pavlína Hanáková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Kreativita u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Creativity in Preschool Age
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou tvořivosti předškolních dětí. Obsahuje teoretickou a empirickou část. teoretická část shrnuje současné poznatky z oblasti tvořivosti a vývoje dítěte předškolního věku. Empirická část pracuje s Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení. Jedná se o screeningový nástroj zjišťující úroveň tvořivých schopností.
Klíčová slova:	Předškolní věk, dětská kresba, Urbanův figurální test tvořivého myšlení, běžná mateřská škola, Montessori mateřská škola, indonéská mateřská škola.
Anotace v angličtině:	This diploma theses focuses on creativity in Preschool children. It is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part summarizes all the current information and findings from the field of creativity and development of Preschool children. The empirical part deals with The Test of

	Creative thinking. It is a screening tool that is focused on recognising the level of creative thinking.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, children's drawing, Urban's Figural Test of Creative Thinking, creativity, Alternative Pedagogic.
Přílohy vázané v práci:	CD
Rozsah práce:	59 stran
Jazyk práce:	Čeština