

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Vliv kooperace versus kompetice na průběh a výsledek společné činnosti dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autor:	Zuzana Dvořáková
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Hradec Králové
2017

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	Zuzana Dvořáková
Studium:	P14P0895
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název závěrečné práce:	Vliv kooperace versus kompetice na průběh a výsledek společné činnosti dětí předškolního věku

Název závěrečné práce v AJ: Influence of cooperation versus competition on the course and outcome of common activities of preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je popsat a ověřit souvislost mezi druhem zadání činnosti (indukují kooperaci nebo kompetici) a průběhem a výsledkem společné činnosti u dětí předškolního věku. V první části práce bude popsán současný stav poznání, dílčí kapitoly se budou věnovat především tématům: vývojové období předškolního věku, vývoj sociálního chování, emočních prožívání a dále téma tvořivost. Ve druhé části práce bude navržen vlastní výzkum. Výzkum bude mít charakter experiment v přirozených podmínkách. Jako nezávislá proměnná bude druh indukce (kooperace nebo kompetice), jako závislá proměnná bude měřena míra spolupráce při řešení společného úkolu (analýza videozáznamu) a množství tvořivých prvků, resp. úroveň originality konečného řešení úkolu (analýza produktů). Získané údaje budou zpracovány standardními postupy (deskriptivní statistika atp.). Výsledná zjištění budou diskutována ve vztahu k současnému stavu poznání (teorie, jiné výzkumy) a ve vztahu k praxi.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Blanka Křováčková

Datum zadání závěrečné práce: 18.12. 2015

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem čerpala.

V Hradci Králové dne

.....

Jméno a příjmení studenta

Anotace

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Vliv kooperace versus kompetice na průběh a výsledek společné činnosti dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce

Klíčová slova: dítě předškolního věku, tvořivost, kompetice, kresba

Anotation

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Influence of cooperation versus competition on the course and outcome of common activities of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. Bachelor's thesis.

Keywords: preschool child, creativity, competition, drawing

Obsah

1	Úvod	1
2	Dítě předškolního věku.....	2
2.1	Tělesný vývoj.....	2
2.2	Motorický vývoj.....	3
2.3	Kognitivní vývoj	3
2.4	Emoční vývoj a socializace.....	3
2.5	Shrnutí.....	4
3	Tvořivost	5
3.1	Kritéria kreativity	5
3.2	Zásady pro rozvoj tvořivosti	6
3.3	Projevy tvořivého dítěte.....	9
3.3.1	Dětská kresba	9
3.3.2	Dětská hra	9
3.4	Fáze tvořivého procesu	12
3.5	Shrnutí.....	14
4	Kompetice	14
4.1	Kompetice X kooperace	14
4.2	Soutěživost u chlapců a dívek.....	15
4.3	Shrnutí.....	16
5	Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek.....	17
5.1	Hypotéza.....	17
5.2	Výzkumné otázky:	17
6	Metodologie výzkumu.....	17
6.1	Kresba.....	17
6.2	Rozhovor	19
6.3	Urbanův figurální test kreativního myšlení.....	20
6.4	Výzkum.....	22
6.4.1	Plánování výzkumu.....	23
6.4.2	Plán výzkumu.....	23
7	Procedura	24
7.1	Výzkumný vzorek.....	24
7.2	Realizace výzkumu 1. Skupina.....	24

7.2.1	Nesoutěživá část.....	24
7.2.2	Soutěživá část.....	25
7.3	Realizace výzkumu 2. Skupina.....	26
7.3.1	Soutěživá část.....	26
7.3.2	Nesoutěživá část.....	27
7.4	Realizace Urbanova figurálního testu kreativního myšlení	28
8	Vyhodnocení výzkumu	29
8.1	Kvantitativní zpracování rozhovorů	29
8.2	Vyhodnocení kresby	31
8.3	Vyhodnocení Urbanova figurálního testu kreativního myšlení	34
9	Shrnutí a diskuze	35
10	Limity výzkumu	36
11	Závěr	37
12	Seznam použité literatury	38
13	Seznam tabulek	40
14	Seznam obrázků	40
15	Přílohy	40

1 Úvod

Každý z nás má občas nutkání něco tvořit a vymýšlet, stejně jako s někým soupeřit a zažít pocit vítězství. S obojím se setkáváme v běžném životě a jen stěží se tomu dokážeme vyhnout. K výběru tohoto tématu mě motivovala praxe v mateřské škole, kde je nevyřčený zákaz připravovat pro děti pouze soupeřivé činnosti. Ale proč? Na tuto otázku mi nikdo nedokázal uspokojivě odpovědět. Některé paní učitelky se domnívají, že je potřeba chránit děti před pocitem neúspěchu. Jiné zase, že soutěživost potlačuje kreativitu dětí a je potřeba rozvíjet především kooperaci. Nikdo však neměl svůj názor doložený žádnou knihou, nebo studií, kterou bych si mohla přečíst. Proto jsem se rozhodla o tuto problematiku zajímat hlouběji, neboť jsem si nebyla jistá, že tomu tak opravdu je. Přeci v životě potkáváme i lidi, kteří stále soutěží a přesto jsou kreativní. Domnívám se, že je dobré toto téma studovat, abychom z činností v mateřské škole nevynechávali aktivity, které mohou dětem prospět, nebo naopak potvrdit, že je potřeba podporovat spíše jiné aktivity.

Cílem mojí práce je tedy zjistit, zda má soutěž nějaký vliv na výsledek tvořivé činnosti dětí v předškolním věku, ať už pozitivní, nebo negativní.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část uvádí čtenáře do problematiky tohoto tématu. Bude se zabývat především předškolním věkem dítěte, soutěživostí a tvořivostí. V empirické části poskytnu výsledky z výzkumného šetření založeného na dětské kresbě a následného rozhovoru.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Dítě předškolního věku

Tato kapitola se bude zabývat vývojem dítěte předškolního věku, neboť je toto téma důležité k posouzení a vyhodnocení výzkumného šetření. Děti v tomto věku se rychle vyvíjí, proto je třeba si uvědomit, že v každém věkovém období dítě zvládá jiný druh činností. Jinak by mohly být výsledky výzkumu špatně interpretovány, a tím znehodnocena empirická část bakalářské práce.

Vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 1998) definuje předškolní věk ve dvou smyslech. V širším slova smyslu ohraničuje předškolní věk od narození po vstup do základní školy. V užším slova smyslu se pak toto období omezuje na věk mateřské školy, tedy od 3 do 6 let. K tomuto tvrzení se přidává i profesor Kohoutek (2014), který dodává, že tento věk trvá do té doby, než dítě dosáhne zralosti a připravenosti na vstup do školy.

Podle zákona 561/2004 Sb. se: „Předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“. Tato definice se od roku 2020 změní a předškolní vzdělávání bude organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dalo by se tedy říci, že školský zákon pojímá v současnosti předškolní věk dítěte od 3 do 6 let.

V této práci budu chápat předškolní věk dítěte od 4 do 6 let, neboť je to věková skupina, s kterou budu během výzkumného šetření pracovat a je pro mě tedy nejdůležitější.

2.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst dítěte v předškolním věku se oproti předešlému období zpomaluje, dítě za rok vyroste přibližně o 7 centimetrů a přibere 2kg za každý rok. Nohy rostou rychleji než ruce a hlava je již úměrnější ke zbytku těla. Typická baculatost už není (Allen, 2002). Kosti dosud nejsou zcela kalcifikovány, ale páteř je už dvakrát esovitě zakřivená, zatím však není pevná jako páteř dospělého člověka. Dítě má všechny mléčné zuby, které začíná ztrácet v pátém až šestém roce života. V tomto období se také vyvíjí především velké svalové skupiny. Svaly však nejsou nijak zřetelné (Kohoutek, 2014)

2.2 Motorický vývoj

Velmi rychle se zdokonaluje motorický vývoj, především hrubá motorika, pohybová koordinace a hbitost. Dítě je z velké části soběstačné, stále však potřebuje pomoc dospělé osoby. Tužku drží špetkovým úchopem, to mu umožňuje tvořit dokonalejší kresby. V 6 letech již dokáže nakreslit postavu (Langmeier, Krejčířová, 1998). To souvisí i s vyhraněností pravé, nebo levé ruky, která se v tomto období ustaluje. Dále se rozvíjí schopnost udržet rovnováhu, která je důležitá pro další aktivity. Děti jsou v tomto období více pohyblivé, neboť si potřebují vyzkoušet a upevnit pohybové dovednosti.

2.3 Kognitivní vývoj

Jean Piaget zařazuje předškolní období do tzv. předoperačního stádia, neboli symbolického, předpojmového. V tomto období se rozvíjí především slovní zásoba. Dítě ve třech letech je schopno používat řádově stovky slov, dítě šestileté již tisíce. Egocentrismus v chování stále přetrvává, přestože si dítě již uvědomuje emoce ostatních jedinců.

Naopak Langmeier s Krejčířovou nazývají toto období obdobím názorového (intuitivního) myšlení, neboť dítě již dokáže uvažovat v celostních pojmech, které jsou však stále vázány na to co vidí, nebo co si představuje. Protože však tyto viděné, nebo představované věci dokáže rozčleňovat mluví tito autoři o tzv. rozčleněném názoru. Dítě ještě není schopné usuzovat ve více dimenzích tzn. změna tvaru pro něj zároveň znamená změnu množství. Například jestliže před dítě položíme dvě stejně velké hliněné koule, přičemž z jedné udělá dítě placičku a z druhé hada, tak nám na otázku, kolik hlíny je v jednotlivých výtvorech odpoví že v hadovi je hlíny více.

Přestože si již dítě uvědomuje lidi okolo sebe a jejich emoce, stále je ještě egocentrické. Stále má tendenci věci zživotňovat a fakta mění podle svého přání. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

2.4 Emoční vývoj a socializace

Vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 1998) rozděluje socializační proces do tří vývojových aspektů:

- Vývoj sociální kreativity – Tento aspekt bychom mohli přirovnat k autistickému dítěti, neboť jedinec není schopen navazovat kontakt ani komunikovat s lidmi okolo něj.

Přijímá je totiž jako neživé věci, se kterými může manipulovat. Jde tedy od vysoce diferenciovaný emoční vztah k lidem.

- Vývoj sociálních kontrol - Sociální kontrole se děti učí právě v období předškolního věku, není to pro ně však snadné, neboť do té doby takové povinnosti neměli. Chovali se převážně podle instinktu, aktuální potřeby. Najednou dítě ostatní okolo sebe regulují nějakým pokynem, který chtějí, aby splnil. Dítě je schopno již před třetím rokem splnit, co po něm dospělí žádá. Později už dokáže své chování regulovat sám, na základě vlastního povelu, který si zprvu řekne nahlas, nebo ho po dospělém zopakuje. Teprve později je schopno zopakovat pokyn na základě vnitřní řeči (svědomí). Svědomí je úzce spojeno se vztahem dítěte k matce. Pokud je tento vztah silný. Velmi důležitý je tedy rozvoj vnitřního prožívání dítěte.
- Osvojení sociálních rolí - jedinec přijímá vzorce chování a sociální role, které po něm společnost vyžaduje. Tomuto chování a těmto rolím se musí naučit, aby mohl žít v souladu s ostatními. Již dítě v předškolním věku zastává hned několik rolí např. roli syna, dcery, jedince v kolektivu ostatních dětí, vnuka atd. Někdy se mohou některé role překrývat, jestliže je v blízkosti osob, u nichž zastává odlišnou roli např. učitelka a maminka.

2.5 Shrnutí

V kapitole bylo ujasněno, že předškolní věk bude v rámci práce definován od 4 do 6 let věku dítěte, neboť tento věk je pro práci podstatný. Zaměřuje se na jednotlivé oblasti vývoje dítěte. Tělesný růst je rychlý, zdokonaluje jemná i hrubá motorika, rozvíjí se držení rovnováhy. Dítě drží tužku špetkovým úchopem, a to přispívá k dokonalejším kresbám. Dokáže nakreslit postavu a uvažovat v celostních pojmech, symbolech. Pro výzkumnou část je podstatné, že dokáže nakreslit postavu a zároveň popsat, co ztvárňuje. V tomto období je však jedinec stále egocentrický. Ztvárňuje tedy především svoje emoce a prožitky. Kapitola také mapuje emoční vývoj a socializaci dítěte. Jedinec si vytváří a osvojuje sociální role, které společnost vyžaduje.

3 Tvořivost

Aby bylo možné rozlišovat, zda je kresba kreativní, či nikoliv, je třeba se seznámit se základními pojmy a vyjasnit si, jak na dané téma pohlíží jiní autoři. Dále je důležité vytvořit teorii, se kterou bude dále pracovat empirická část práce.

Mezi pojmem tvořivost a kreativita by se mohlo napsat pomyslné rovnítko, neboť se jedná o slova, která můžeme libovolně zaměňovat, ale význam bude zůstávat stále stejný.

Na definici tvořivosti se autoři nemohou shodnout, neboť dlouho dobu panoval názor, že tvořiví jsou pouze někteří „vyvolení“ jedinci. Nyní už však víme, že tuto schopnost má každý. Každý ji totiž potřebuje k tomu, aby mohl žít v dnešní rychlé době, kde nám nestačí řešit problémy na základě naučených vzorců chování. Mohli bychom zjednodušeně říci, že tvořivost je schopnost vytvářet něco nového, neobvyklého, originálního (Fichnová, Szobiaková, 2007). S touto definicí bude bakalářská práce nadále pracovat.

Reynold Bean (1995) definuje tvořivost jako: „proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy, takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Tento proces pak vyústí v produkt, který o této osobě něco sděluje ostatním“. Zdůrazňuje také, že tvořivost je základem sebeúcty a sebevědomí, neboť se během tvořivého procesu utvrzují v tom, kdo jsou a co cítí.

Z pohledu biologického bychom mohli říci, že centrem tvořivého myšlení je pravá hemisféra, která má na starosti orientaci v prostoru, rozeznávání gest a mimiky, hudbu, emoce a další. Zatímco levá hemisféra je centrem logického uvažování. Díky ní jsme schopní číst, psát, počítat (Nakonečný, 2015). Děti převážně ve věku do tří let mají dominantnější pravou hemisféru mozku, neboť zatím neuvažují logicky. To je důvod, proč se dokáží uprostřed ulice zastavit a pozorovat motýla bez ohledu na další situace. (Siegel, Brison, 2011)

3.1 Kritéria kreativity

Abychom mohli rozeznat, co kreativní je a co naopak není, musela vzniknout kritéria, která nám tuto skutečnost určují. Psychologie se domnívá, že aby byl jedinec tvořivý, tak jeho jednání, usuzování a myšlení musí splňovat tyto požadavky:

- Originalita – základním rysem kreativního tvoření je novost, jedinečnost. Jestliže výsledek práce není nějakým způsobem neobvyklý, nemůžeme říci, že je kreativní. Jedná se tedy o spojení, nebo rozvinutí dostupných skutečností a materiálů takovým způsobem, jakým to doposud nikdo jiný neudělal. V takovém případě pak vznikne jedinečné dílo, o němž můžeme říci, že vzniklo na základě kreativního uvažování.
- Správnost – Ke každé kreativní činnosti je jedinec veden buď vnější, nebo vnitřní motivací. V případě vnější motivace úkol zadává převážně učitel, zaměstnavatel. Při vnitřní motivaci se jedná a samotné pocity a představy jedince. V obou případech má úkol nějaké zadání, které je zapotřebí respektovat. Správnost tedy vidíme v tom, že dodržíme zadání a kritéria úkolu, který byl zadán, neboť po dokončení je výtvar za pomoci těchto kritérií hodnocen. Hodnotitelem je zadavatel úkolu. Zda je výsledek úkolu kreativní či nikoli hodnotí další jedinci.
- Aplikovatelnost – Toto kritérium můžeme nazvat také užitečnost, protože pokud výsledek kreativní činnosti není aplikovatelný, praktický, nemůžeme o něm jako o kreativním mluvit, i kdyby ostatní kritéria dodržoval. Využitelnost v praktickém životě je totiž velmi důležitá.
- Hodnota – Každý produkt vytvořený kreativním uvažováním má nějakou hodnotu, kvalitu, která je buď nominální, nebo existenciální. Nominální kvalitou můžeme chápat například získání nových pomůcek pro MŠ kdežto existenciální kvalita je nějaký přínos pro společnost, splnění našeho osobního cíle.

Všechna tato kritéria jsou velmi důležitá, neboť jestliže nebudou dodržena, pak výsledek zadání nikdy nemůže být kreativní. Zadání úkolu však musí být smysluplné a musí určovat podmínky, které je zapotřebí dodržet. (Žák, 2004)

3.2 Zásady pro rozvoj tvořivosti

Během let se výzkumy zabývali tím, jak rozvíjet jedince tak, aby byl tvořivý. Přesný postup, jak z dítěte vychovat tvořivou osobu neexistuje, ale jsou postupy, kterými můžeme přispívat k dětské kreativitě. Autorky Fichnová a Szobiová (2007) popisují 7 zásad, které podporují rozvoj tvořivého myšlení u dětí.

- Nehodnotit - Během činností by se rodič či vyučující měl snažit výsledek práce nehodnotit, neboť mnohdy je nejdůležitější proces, kterým dítě projde, u kterého se rozvíjí a učí. Především by se nemělo rozlišovat co je dobře a co špatně, jestliže jde totiž o dětský výtvar, promítají se do něj představy, pocity, které dítě během práce prožívalo. Rozlišováním se v dítěti vytváří strach z neúspěchu.
- Dobrovolnost - Aktivita by měla být pouze nabídnuta, navrhnutá. Jestliže nemá dítě o aktivitu zájem, nemělo by k ní být nuceno. V mnoha případech se dítě do činnosti zapojuje po nějaké době samo.
- Bezpečí - Velice důležitý je pocit bezpečí, který potřebuje zažívat každé dítě. Bez něj není možné, aby dokázalo tvořivě uvažovat, neboť jeho mozek je zaměstnáván strachem.
- Humor - Je žádoucí aby byl výtvar humorný a my se mu mohli společně zasmát. Nesmí však dojít k tomu, aby bylo dítě nebo jeho výtvar zesměšňováno, v takovém případě by se příště bálo projevit, případně ukázat výtvar kolektivu.
- Potěšení ze hry - Aktivity by měly být uskutečňovány na základě hry, neboť hra je pro dítě přirozenou činností, díky které se toho mnoho naučí. Výsledek činnosti není vždy tolik důležitý, jako její proces.
- Pochvala - Pochvalou je myšleno ohodnocení jejich snahy, času, který do činnosti investovaly. Rozhodně se nehodnotí výsledek práce, řešení.
- Hra - Každá činnost by měla být připravovaná jako hra, která dětem přináší radost a uspokojuje jejich potřeby prostřednictvím tvoření.

Touto problematikou se zabývá i americký článek „7 ways to foster creativity in your kids“. Autorka (Carter, 2008) zde popisuje několik zásad pro rozvoj kreativního uvažování. Důležitá jsou podle ní především:

- Poskytnutí prostředků - Zde se jedná především o čas a prostor. Dítě musí mít pocit, že má možnost činnost dodělat ve svém tempu, které mu nikdo neupravuje, nikdo ho

nepopohání. Zároveň je potřeba poskytnout místo, kde může tvořit bez omezení tzn. může udělat nepořádek. Samozřejmě i materiál tu hraje velkou roli. Kvalitní materiál je základem každé činnosti. Je dobré, pokud si dítě může vybrat, co chce použít.

- Tvůrčí atmosféra – O důležitosti příjemné atmosféry se zmiňuje i první autorka. Jde o snahu naučit dítě, že každý dělá chyby. Nemusí se za ně tedy stydět. Stejně jako výše zmíněné autorky zmiňuje i Carter hru, která je základním principem těchto činností. Carter na rozdíl od Fichnové se Szobiakovou poukazuje na to, aby dítě samo vyhodnocovalo situace a dokázalo vymýšlet nové, neotřelé způsoby řešení.
- Svoboda – Zde se autorky trochu rozchází. Zatímco Fichnová se Szobiakovou preferují především nabídnutí aktivity, aby si dítě mohlo vybrat, tak americká autorka zastává svobodu myšlení a dělání tzn. aby si dítě mohlo dělat co chce, pokud to není život ohrožující.
- Povzbuzení – Je třeba děti motivovat, aby dělaly to, co je baví. Ukazovat jim, že tyto činnosti nejsou nudné, že je neděláme z povinnosti, ale jen pro radost, kterou nám přináší. Spíše by se měly omezovat moderní technologie, které nenutí děti nad skutečnostmi přemýšlet.
- Možnost vyjádření – Autorka zde zdůrazňuje, že není důležité, aby s námi děti souhlasily, protože to, že mají odlišný názor znamená, že nad věcmi přemýšlí. Je potřeba podporovat děti v tom, aby řešili stejné věci různými způsoby.
- Neodměňovat – Děti by měly být podněcovány k činnostem především na základě vnitřní motivace, než na základě nějakých hmotných odměn. Dítě můžeme například činností, kterou by si přálo dělat.
- Zdůraznit proces – Stejně jako Fichnová a Szobiaková i Christine Carter zdůrazňuje důležitost procesu více, než výsledek práce. Dobrý výsledek je samozřejmě žádoucí, ale právě etapa procesu je pro dítě nejvíce přínosná. V ten moment uvažuje, přemýšlí, učí se a hledá nová řešení.

3.3 Projevy tvořivého dítěte

Projevy dětské tvorby můžeme vidět v každé jejich činnosti. Mezi základní bychom však zařadili dětskou kresbu a hru, neboť to jsou spontánní činnosti, u nichž dítě tvoří na základě vnitřních potřeb a které nám toho o dítěti a jeho smýšlení mohou mnoho povědět. Hra i kresba jsou spjaty s rozumovou stránkou, neboť se do nich promítají představy o světě a jeho vnímání (Uždil, Sašinová, 1980).

3.3.1 Dětská kresba

Již Jan Amos Komenský zjistil, že: „...dítě kreslí dříve, než k tomu bylo vedeno, a to odlišně od dospělých.“

Z pohledu mateřské školy je výtvarná činnost jedna z nejdůležitějších. Výtvarná aktivita navazuje na další činnosti, které vycházejí z každodenního života dítěte. Tyto aktivity umožňují dítěti získat zkušenosti a hlubší prožitky. (Vondrová, 2005)

Z pohledu dítěte je kresba hrou, kterou tvoří něco nového. První počátky dětské kresby jsou pouhá radost z pohybu, který za sebou zanechává stopu. Dítěti je úplně jedno, jaký materiál používá, neboť důležitý je proces. Čmáráním kresba začíná u každého z dětí. Nejprve to jsou pouhé čáry, později ovál, který je však zatím veden ramenem. Teprve rovná čára značí o uvolňujícím se zápěstním kloubu, který je ke správné kresbě velmi důležitý. Koncem třetího roku života již dítě kreslí náhodné „obrazy světa“. Znamená to, že dítě ke kresbě něco přirovná, přestože její význam vidí zatím pouze ono samo. V tomto období mívá jeden obrázek i několik jmen. V pozdějším věku se dětská kresba čím dál více zdokonaluje. Dítě nejčastěji ztvárňuje lidské postavy a jejich okolí. Okolo pátého roku je již dítě schopné říci co namaluje předtím, než začne (Uždil, Sašinová, 1980). Uždil také uvádí, že předměty, které mají trvalý a neměnný význam v životě dítěte mají šanci, aby byli na ztvárněny.

3.3.2 Dětská hra

Hra je základní dětskou činností, díky níž se dítě rozvíjí a vyrovnává s nepříjemnými situacemi. Do hry se promítají jeho vnitřní potřeby a zážitky. Johan Huizinga (1949), který se touto problematikou zabýval hlouběji popisuje, že: “Hra je starší než kultura: zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce říct, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak, jako lidi.“ Autorka Soňa Kořátková

(2005) určuje hru jako základní aktivitu dětské seberealizace. Hra vychází z vnitřních potřeb dítěte, které se ve hře odrážejí.

Hra je důležitá především proto, že děti rozvíjí v oblasti motorické, kognitivní, pohybové a sociální, které děti potřebují pro budoucí naplňování svých potřeb a cílů (Mertin, Gillernová, 2010).

3.3.2.1 Dělení her

Hry můžeme dělit různými způsoby, ať už podle organizace, pohlaví dětí, nebo typu činnosti. Rogere Vaillois (1982) dělí hry na:

- Agon – Jsou to hry soupeřivé, kde hlavním cílem hry je porazit ostatní hráče, kteří se hry účastní.
- Alea – Velkou roli zde má náhoda, neboť hráč sám nemůže ovlivnit, jak hra dopadne. Můžeme sem zařadit například házení kostek.
- Mimikry (mimesis) – Můžeme je také pojmenovat jako hry dramatické, neboť hráč se zde snaží napodobit jinou osobu a vyvolává klamný dojem.
- Ilinix – Tento druh her má za úkol vyvolat co největší zážitek a vzrušení ze hry. Snaží se tedy nějakým způsobem potlačit stereotypy her, na které je zvyklí.

Další dělení je založeno spíše podle druhů činnosti, které sestavila Libuše Sochorová (2011) podle autorek Bartůškové a Opravilové. Jedná se o hry:

- Funkční – Dítě rozvíjí svoje senzomotorické funkce a pohybové dovednosti.
- Manipulační – Zde jde o manipulaci s předměty, mohli bychom tedy říci, že rozvíjí především jemnou a hrubou motoriku.
- Napodobivé – Dítě napodobuje činnosti a situace, které odpozorovalo ve svém okolí.
- Úlohové – Jsou imitovány celé soubory činností a ne jen jednotlivé.

- Konstruktivní – Materiál je využíván k dětskému výtvoru. Patří sem například stavebnice, modelování, kreslení atd.
- Pohybové a hudebně-pohybové – Provádění lokomočních pohybů, které rozvíjí pohybové dovednosti dítěte.
- Receptivní – Dítě přijímá různé podněty, které v něm vyvolávají určitou citovou odezvu. Zařadíme sem například sledování, naslouchání a další.
- Skupinové hry s pravidly – Mají přesná pravidla, která je nutné dodržovat, jinak je hra zbytečná. Rozvíjí u dětí především sebekontrolu.
- Didaktické – je to řízená činnost, která má předem daný cíl rozvíjet schopnosti a dovednosti dítěte.

3.3.2.2 Znaky hry

Jsou definovány znaky, podle kterých můžeme poznat, zda si dítě hraje, nebo pouze dělá, co se mu řekne. Přestože se různí podle autorů, můžeme je shrnout podle autorky Soňi Kořátkové (2005), která popisuje tyto základní znaky hry:

- Spontánnost – Dítě tvoří na základě své potřeby, nikoli na pokyn z vnějšího prostředí. Samo si udává své cíle, které má v plánu splnit. Pokud by bylo do činnosti nuceno, nemůžeme s jistotou říci, zda se chová podle svých prožitků, nebo na základě toho, co se domnívá, že chceme vidět.
- Zaujetí – Jedná se o hluboké zaujetí činností, při němž dítě mnohdy nevnímá, co se kolem něj děje. Nelíbí se mu, pokud by mu chtěl hru nějakým způsobem narušit a dává to najevo.
- Radost – Hra musí být především zábavná. Pokud tomu tak je, bývá provázána gesty spokojenosti a s úsměvem. Mnohdy si dítě povídá samo pro sebe.

- Tvořivost – Vytváření něčeho nového a hledání nových řešení je pro děti zábavné. Neboť ani je nebaví, pokud se hra nijak nevyvíjí. Snaží se tedy najít nové způsoby prožívání a zkoumání hry.
- Fantazie – Pomáhá dítěti překonat omezení, která vyplývají z reálného světa, který ho neuspokojuje. Tím hru obohacuje o svoje představy a zkušenosti, které ji mohou posunout dál.
- Opakování – Jestliže dítě hra baví, a ještě zcela neprozkoumal všechny její aspekty, má tendenci se k ní vracet. Ve hře se také stále lépe orientuje a to mu pomáhá hru lépe pochopit.
- Přijetí role – Toto je velmi důležité, neboť díky vcit'ování se do rolí si dítě uvědomuje pocity ostatních lidí. Dokáže se vžít do jejich situací a prozkoumávat chování. Tyto role přejímá ze svého nejbližšího okolí, které ho nejvíce ovlivňuje.

3.4 Fáze tvořivého procesu

Stejně jako každá činnost, tak i tvůrčí proces má své etapy a fáze, kterými každý jedinec projde, nežli dojde k výsledku své práce. Profesor Rudolf Kohoutek se ve svém článku "Tvořivost a její poznávání" mimo jiné zabývá i etapami tvořivého procesu. Popisuje zde 5 etap, kterými si každý jedinec projde.

- Explorace - Orientace na přípravu. Jedinec si uvědomuje problém a začíná se jím zabývat podrobněji, analyzovat ho. Vyhledává si informace, které mu pomohou v rozhodování, jak problém nejefektivněji vyřešit.
- Inkubace – Jedná se o období tzv. „zrání“, kdy nad problémem záměrně nepřemýšlíme. Naše podvědomí se jím však zabývá a hluboce ho analyzuje. Myšlenky a informace, které jsme dohledali se spojují a kombinují, jedinec v tuto chvíli prožívá pocity úspěchu i neúspěchu.

- Vhled –tuto fázi bychom mohli nazvat také iluminace, intuice. Neočekávaně nás napadne, jak problém vyřešit. S touto etapou je spojen pocit uvolněnosti, uspokojení, neboť již nemusíme nad řešením přemýšlet.
- Specifikace – Nápad se začíná uskutečňovat a prakticky zkoušet. Upravují se poslední drobnosti a nedokonalosti.
- Evaluace – Jedinec dokončuje poslední nedostatky řešení, práce je interpretována a hodnocena.

Podobným způsobem rozdělil tvořivý proces i Graham Vallas, který popisuje 4 základní fáze tvořivého procesu. On je však popisuje jako:

- Preparace – Stejně jako u Kohoutka i u Vallase se jedná o tzv. přípravnou fázi, kdy si jedinec začíná uvědomovat problém a odhodlává se ho řešit. Autor teorii rozvíjí problémovou situaci, která může být buď určitá, nebo neurčitá. Neurčitou situaci je myšlena situace, kdy nemůžeme problém jasně pojmenovat. Pociťujeme neúměrnost mezi očekáváním a realitou např. něco nefunguje, ale nikdo neví proč. Zatímco určitá situace je pojmenovatelná. Můžeme například změřit rozdíl mezi skutečností a očekávaným.
- Inkubace – Je to podvědomé zrání problému, kdy se rodí nápady a myšlenky, které jsou však stále v nekonkrétní podobě.
- Iluminace – Podle autora se právě v této fázi nejvíce projevuje kreativita. Toto období bychom mohli přirovnat k „AHA – prožitku“, neboť si neočekávaně vybavíme nápad, který zrealizujeme. Jde tedy o stejné stádium, které Kohoutek popisuje v etapě vhladu.
- Verifikace – Tato fáze je rozdělena na dvě části. V první části je realizace řešení, kdy nápad převedeme z myšlenky do skutečného výtvoru. Druhá část se pak zaměřuje na zpětné ověření, které nám slouží k tomu, abychom se ujistili, že řešení je vhodné vzhledem k zadání. V případě že není, se pak opět vracíme k předcházejícím fázím. Jinými slovy by se dalo říci, že Vallas touto fází shrnuje etapu specifikace a evaluace v předchozím rozdělení do jedné.

3.5 Shrnutí

Tato část práce shrnuje poznatky o tématu tvořivosti z pohledu dnešních autorů. Definuje tvořivost jako vlastnost, která je v každém jedinci, i když v jiné míře. Dále se zabývá kritérii, podle kterých lze určit, zda je výsledný produkt tvořivý, či nikoliv. Je podstatné, že jsme se dověděli, že tvořivost je měřitelná. Podle zahraničních i Českých autorů jsou porovnány zásady pro rozvoj tvořivosti u dětí, ze kterých by se daly zdůraznit především zásady volnosti, dostatku podnětů a absence hodnocení. Kapitola se zabývá také projevy tvořivosti, která je pro empirickou část práce velice důležitá, neboť jako základním projevem je kresba, v níž se zračí nejvíce. Závěrem jsou porovnány fáze tvořivého procesu, které probíhají každou tvořivou aktivitou podle různých autorů.

4 Kompetice

Již v mateřské škole si můžeme všimnout, že některé děti spíše skupinu vedou a některé se naopak podřizují ostatním. Objevují se drobné soutěže o to, kdo postaví lepší stavbu, nakreslí hezčí obrázek, nebo bude rychlejší. Okolo třetího až čtvrtého roku se totiž začíná projevovat soutěživost, která pochází z vlastní iniciativy dětí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Soutěživost neboli kompetice je definována jako soupeření mezi jednotlivci, nebo členy skupiny, kteří se snaží dosáhnout téhož cíle.

4.1 Kompetice X kooperace

Vzhledem k tomu, že soutěživost je hlavním tématem práce, je důležité si ujasnit, zda se projevuje spontánně, nebo je to získaná vlastnost, kterou je možné ovlivnit. Mohli bychom říci, že soutěživost s kooperací jsou dva protipóly, přičemž soutěživost je záporný pól a kooperace kladný. V pedagogických publikacích se dočteme, že soupeření mezi dětmi by se mělo, pokud možno zcela vyloučit z činností v mateřských školách. Učitelé ji totiž chápou jako destruktivní sílu, během níž děti zažívají pocit neúspěchu, před kterým se je snaží ochránit (Sheridan, Williams).

Podle autorky Soni Kořátkové (2005) je soutěživost vývojově daná, i když každému v jiné míře. Za to kooperace je dovednost, kterou se člověk musí naučit. To je také argument, proč by se mateřská škola měla zaměřit především na rozvoj kooperace. Obě tyto vlastnosti však přináší dítěti odlišné druhy sociálních zkušeností, které jsou pro ně důležité. Autorka chápe tyto vlastnosti jako principy, mezi kterými by měla panovat rovnováha.

Švédská studie (Sheridan, Williams) „constructive competition in preschool“ odhaluje na soutěž a kooperaci zcela nový pohled, kde by tyto pojmy měly být chápaný ve smyslu partnerů. Výzkum ukazuje, že děti chápou soutěž jako hru, která je obohacuje a zpestřuje jejich činnosti, a zároveň je nutí spolupracovat. Mnoho pokusů ukázalo, že jedinci, kteří často vyhrávají mají nutkání ostatní děti učit jejich taktiku, neboť mají zájem o to, aby byla hra příště atraktivnější pro ně i protihráče. Soutěž je přirozená možnost, jak dítě naučit konkurence schopnosti, kterou bude v životě potřebovat. To však neznamená, že nespolupracují. Naopak dítě je schopno spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi, snažit se být užitečné a vyniknout, a zároveň soutěžit s druhou skupinou. Mohli bychom tedy říci, že záleží především na tom, jaký typ soutěží budeme do činnosti v mateřské škole zařazovat.

Soutěž je založena na pocitu úspěchu. To je však základní lidská potřeba, které podle autorů (Kopřiva a kol., 2008) knihy „respektovat a být respektován“ soutěž využívá. Prostředí, ve které dítě vyrůstá by nemělo být založeno na soutěži, neboť dítě nesoutěží z radosti, ale proto, že zde může tento pocit zažít. Autoři zde také uvádějí, že soutěž může ohrožovat morální vývoj tím, že dítě začne dělat podvody, nebo se pokusí poškodit soupeře. Toto chování pak mnohdy není odhaleno a jedinec tak nemá možnost se poučit a pochopit, že je to nepřijatelné. Naopak spolupráce podporuje pocit bezpečí a upevňuje solidaritu mezi dětmi. Je efektivním způsobem, jakým se děti učí.

4.2 Soutěživost u chlapců a dívek

Soutěživost se projevuje především v dětské hře, ve které se děti projevují přirozeně. Zatímco dívky si hrají spíše s panenkami a představují se v rolích maminek. Zájem chlapců se upíná k mechanickým hračkám a pohybovým aktivitám, ve kterých mohou uplatnit svou energii. Chlapecké hry téměř vždy provází určitá míra agrese, která může vyústit ve fyzickou potyčku. Ta však odpovídá hravému porovnávání sil, které je doprovázeno smíchem. (Janošová, 2008)

Richard A. Lippa (2005) tuto problematiku doplňuje o hračky, které chlapcům umožňují ztvárňovat jejich agresi. Jedná se hlavně o pušky, meče, tanky, které kluky zajímají. Lepší, než jim tyto aktivity zakazovat je zvolit pravidla, která musí dodržovat.

I u řešení konfliktů si můžeme povšimnout rozdílů. Dívky projevují svou agresivitu při řešení konfliktů spíše verbálně, případně dotyčnou pomluvou, nebo vyřadí ze svého kolektivu. Chlapci se naopak konfrontují a řeší problém otevřeně, což mnohdy vede k tělesné potyčce, která může skončit úrazem. (Lippa, 2005)

4.3 Shrnutí

V této části bakalářské práce byl vymezen pojem soutěživost jako soupeření mezi jedinci, které se začíná projevovat již v předškolní věku. Zabývá se kompeticí jako vrozenou vlastností, která je dominantnější u chlapců. Projevuje se u nich častěji a výrazněji než u dívek. Je tedy nutné k tomuto faktu v empirické části práce přihlídnout. Dále jsou v kapitole uvedeny rozdílné názory autorů na téma kompetice v porovnání s kooperací v rámci aktivit v mateřské škole. Autoři pedagogických publikací se ztotožňují s kooperativními činnostmi, zatímco některé studie prokazují pozitivní vliv kompetice.

Empirická část

5 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda mají soutěživé činnosti měřitelný vliv na kreativitu dětí předškolního věku. Výzkum vychází z předpokladu, že kompetice negativně ovlivňuje tvořivé myšlení dětí předškolního věku a tento vztah se promítne do produktů (kresebných prací) dětí předškolního věku.

5.1 Hypotéza

Mezi pracemi dětí vytvořenými za podmínek kooperace a kompetice bude měřitelný rozdíl v množství kreativních prvků promítnutých do těchto prací.

5.2 Výzkumné otázky:

Výzkum se snaží odpovědět na základní výzkumnou otázku:

- Jsou dětské práce kreativnější při soutěživé, nebo nesoutěživé motivaci?

6 Metodologie výzkumu

Pro výzkum byl zvolen model kvantitativního výzkumného designu. Ve výzkumné části bakalářské práce bude jako základní využita metoda analýzy motivované kresby. Jako stěžejní část výzkumu bude provedena analýza rozdílů v množství kreativních prvků dvou kreseb: jedna vzniklá v situaci kooperativní, druhá v situaci kompetitivní, rozdíly budou posouzeny kvantitativně metodou výpočtu párového t-testu (test pro posouzení rozdílů mezi dvěma měřeními). Dále bude využit Urbanův figurální test kreativního myšlení ke zjištění kreativního potenciálu a rozhovor.

6.1 Kresba

Děti v rámci výzkumu budou kreslit celkem dva obrázky v rozmezí 6 týdnů. Tématem kresby je vymyšlená, neexistující postava, nebo bytost, kterou kreslí pastelkami na bílý kancelářský papír. Mění se pouze motivace k zadání, která je buď soutěživá, nebo nesoutěživá. Po zadání úkolu mají děti možnost se zeptat, pokud něčemu nerozumí. Během samotné kresby se na otázky vztahující se k zadání neodpovídá. U kresby budeme hodnotit tyto znaky:

- Počet prvků na obrázku

Počítá se každý odlišný prvek na obrázku, tzn. že pokud je na obrázku pět vložek, počítají se jako jeden prvek. Za toto kritérium se přiřazuje maximálně 6 bodů.

- Počet detailů na postavě

Jako detail se počítá vše, co nějakým způsobem doplňuje postavu (např. vlasy, prsty, boty, ...). Stejně jako u minulého kritéria se počítají pouze odlišné detaily tzn. jestliže má postava dvě boty, počítají se jako jeden detail. I zde se uděluje maximální počet bodů 6.

- Originalita obrázku

Zde je zvolena škála 1-3 bodů. 1 bod obdržely obrázky, kde je znázorněna rodina, samostatná postava, sněhulák a další. 2 body obdržely obrázky znázorňující zvířata, která může vidět v běžném životě venku, nebo v zoo. 3 body pak dostaly obrázky, které znázorňovaly postavy a zvířata, která v běžném životě nemůžeme spatřit.

- Zaplnění celé plochy papíru

Jestliže výsledná práce zaplňoval celý prostor papíru, obdržela 3 body. Pokud tomu tak není, nedostává žádný bod.

- Ukotvení postavy

Dítě ztvárnilo pozadí, které znázorňuje, kde je horní část obrázku a kde spodní. Pokud tomu tak je, jsou uděleny 3 body, pokud ne, není přidělen žádný bod

- Originální prvky

Zde hodnotíme nějaký prvek kresby, který není běžný, například kůň má na zádech batoh, nebo sněhuláci jsou kostičkovaní. Pokud můžeme na obrázku nějaký originální prvek najít, ohodnotíme ho 3 body, pokud ne, tento bod nehodnotíme.

Maximální počet bodů, který lze za obrázek udělit je tedy 24.

6.2 Rozhovor

Otázky:

- 1) Co jsi nakreslil/a?
- 2) Jak se postavy na obrázku jmenují?
- 3) Co postavy na obrázku dělají?
- 4) Proč jsi nakreslil/a právě toto?
- 5) Je ještě něco, co bys mi o obrázku chtěl/a říct?

První otázka objasňuje, co přesně dítě nakreslilo. Ukazuje, zda vymyslelo nějakou svojí vlastní postavu, bytost. Nebo zda kreslilo to, co je pro ně známé. Během vyhodnocování bude tato odpověď kategorizována. Odpovědi, které vypovídají o tom, že kresba znázorňuje rodinu, nebo příbuzné, budou označeny číslem 1. Kresby, kde hlavní postavou je zvíře budou označeny číslem 2. Neživé bytosti, kam patří například sněhulák, dům a další, budou označeny číslem 3.

Další otázka zjišťuje, zda dítě vymyslí kresbě jméno, přestože to v zadání úkolu nebylo řečeno. Ukazuje to, nakolik dítě činnost zaujala a jak moc nad ní přemýšlí. Při vyhodnocení bude hodnoceno, zda dítě postavu pojmenovalo (ve výsledcích označeno číslem 1), nebo nepojmenovalo (ve výsledcích označeno číslem 2)

Třetí otázka odkazuje na to, co postavy na výkresu dělají, nebo zda vůbec něco dělají. I u této otázky se bude hodnotit, zda postavy provádí nějakou činnost (označeno číslem 1), nebo neprovádějí (označeno číslem 2).

Čtvrtá otázka nám odhaluje, zda dítě mělo nějaký vnější, nebo vnitřní popud, který ho vedl k tomu, aby nakreslilo právě to. I zde se bude přihlížet k tomu, zda dítě vědělo, nebo nevědělo proč nakreslilo právě tuto postavu. Jestliže odpověď bude kladná, bude označena číslem 1, pokud bude záporná tak číslem 2.

Poslední otázka pouze dává dítěti prostor, zda by chtělo k obrázku dodat něco dalšího, co je pro obrázek důležité. Při vyhodnocování se počet dalších informací označí číslem. To znamená, že jestliže respondent doplní další 3 informace, ve vyhodnocení bude zapsána 3.

6.3 Urbanův figurální test kreativního myšlení

Tento test nám poskytuje odhad tvořivého potenciálu a můžeme ho použít k porovnání dat s daty ze samotné kresby dětí. Test obsahuje dva archy (arch A, arch B), které děti plní v rozmezí nejméně 4 týdnů. Na archu je vždy předkreslený obrys, který má dítě za úkol dokreslit podle své úvahy. Kresba je vyhodnocována na základě 13 kritérií.

1) Použití předložených prvků

Za každé použití předloženého prvku, který je na archu je přidělen 1 bod. Maximální počet bodů, které lze za kritérium udělit je 6.

2) Dokreslení

Za dokreslení se považuje doplnění fragmentu o tečky, čáry, nebo pokračování v jeho linii. Každý stejný prvek se počítá jako jeden, např. z půlkruhu vychází více paprsků. Za každý dokreslený fragment se udělí 1 bod, maximálně tedy 6 bodů.

3) Nové prvky

Nové prvky jsou samostatné figury, které doplňují předložené prvky. Jako nový prvek jsou považovány i slova a znaky (nápis, květy ve váze apod.). Za každý opakující se prvek se uděluje pouze 1 bod. To znamená, že za 5 stromů je 1 bod, nebo za 10 květů ve váze je také pouze 1 bod. Maximální možné udělení bodů je 6.

4) Grafické spojení

Jde o spojení dvou elementů čarou, nebo šrafováním. Počítá se počet spojení, nikoliv počet spojených prvků. Toto kritérium je hodnoceno 1 bodem za každé spojení, maximální počet bodů, které lze přidělit je 6.

5) Tematické spojení

Zde je pohled zaměřen na propojenost fragmentů. Ne však propojenost grafickou, nýbrž kompoziční, tematickou. Důležité je tedy uvedení názvu, jestliže nějaký má. U obrázků bez názvu hodnotíme:

- Jestliže je práce doplněna alespoň o 4 prvky, které tematicky ladí s předloženými prvky, přidělíme 3 body.
- Jestliže u kritéria č. 3 obdržel maximum bodů, udělíme mu i zde 6 bodů.

- Pokud je při abstraktních obrazcích vztah nepřesvědčivý, lze přidělit 3 body.

6) Překročení hranice závislé na figuře

V případě, že je dokresleno, nebo doplněno ležaté „u“, které se vyskytuje mimo rám, přidělí se 6 bodů. V tomto případě se přiděluje 0, nebo 6 bodů.

7) Překročení hranice nezávislé na figuře

Zde udělíme 6 bodů vždy, když bude nakreslen nějaký prvek mimo čtvercový rám, který však nemá vztah k ležatému „u“. Kritérium je hodnoceno počtem bodů 0, nebo 6.

8) Perspektiva

6 bodů práce obdrží, pokud je některý z prvků zobrazen trojrozměrně. Body se přidělují bez ohledu na to, zda je v perspektivě znázorněn nový prvek, nebo předložený fragment.

9) Humor

Jestliže kresba vyvolá u hodnotitele nějakou emocionální odezvu, např. úsměv, radost apod., tak se hodnotí v bodovém rozmezí od 0 do 6 bodů.

10) Nekonvenčnost A – nekonvenční manipulace s materiálem

Za nekonvenční zde považujeme netypickou manipulaci s materiálem, např. otáčení, pokrčení, přeložení. Řadí se sem i použití zadní strany listu. V případě, že práce toto kritérium splňuje, obdrží 3 body, pokud ne, neuděluje se žádný bod.

11) Nekonvenčnost B – abstrakce, fikce, symbolika

Pokud autor použil abstraktního, fiktivního, či symbolického tématu („Bůh stvořil svět“), přidělí se 3 body.

12) Nekonvenčnost C – kombinace figur a symbolů

V tomto kritériu hodnotíme, zda autor kombinoval figury se znaky, případně symboly (slova, čísla, všeobecně uznávané symboly). Nebojuje se popis autora, pokud nemá význam pro kresbu.

13) Nekonvenčnost D – nestereotypní použití fragmentů/figur

Přidělí se 3 body, jestliže je fragment použit neobvyklým způsobem. Nepočítá se zde předložený prvek, nacházející se mimo čtvercový rám. Jako stereotypní se chápe:

Arch A:

- Z „půlkruhu“ vznikne – tvář, slunce, míč, balón, kruh
- Z předloženého „pravého úhlu“ vznikne – dům, garáž, krabice, židle, schody, čtverec
- Z „vlnovky“ vznikne – had, květina, strom, provaz, nit, váza, ryba, oblak, trup (tělo)
- Z „přerušované čáry“ vznikne – cesta, chodník, paralelní přerušované čáry, jednoduchá čára
- Z „tečka“ vznikne – déšť, sníh, pták, oko, další tečky

Arch B je obdobný, některé fragmenty jsou pouze doplněny o tyto prvky:

- „půlkruh“ – hřib, květina
- „vlnovka“ – cesta, červík
- „tečka“ – oko, střed květiny, střed kola, střed spirály

V testu je uveden ještě 14. Faktor, který započítává body podle doby trvání kresby. Záleží však na hodnotiteli, zda bude za čas udělovat body. Výzkumné šetření realizované v rámci této práce časový faktor vynechává a zaměří se na ostatní kritéria. Pouze bude dodržena maximální doba kresby 15 minut.

Na závěr jsou všechny získané body sečteny. Výše tohoto skóre odhaduje hodnotu tvořivého potenciálu jedince. Čím vyšší výsledek, tím větší tvořivý potenciál.

6.4 Výzkum

Tato část práce odhaluje postupné plánování výzkumného šetření. Jsou zde uvedeny i plány, které nakonec nebyly uskutečněny, neboť nevyhovovaly podmínkám, nebo je nebylo možné zrealizovat v mateřské škole. V podkapitole 6.4.2 jsou poté uvedeny metody, ke kterým jsem dospěla během plánování, a které byly zrealizovány.

6.4.1 Plánování výzkumu

Nejprve jsme uvažovali, že vytvoříme dvě skupiny dětí, které budou vytvářet prostorovou stavbu. Během prvního tvoření by mezi sebou soutěžili, zatímco u druhého by byla podporována především kooperace mezi dětmi. Avšak ve skupinkách by mohli být maximálně 3-4 děti, z čehož vyplývá, že ostatní děti by musely mít odlišný program. Výzkum by byl také velmi časově náročný, nebylo by tedy možné uskutečnit ho v mateřské škole.

Dalším návrhem byli již obrázky, které bychom mohli vyhodnocovat a porovnávat. Práce může být uskutečněna během řízené činnosti v mateřské škole a zúčastní se jí všechny děti ve věku od 4 do 6 let. Výzkum je třeba uskutečnit minimálně ve dvou mateřských školách, abychom mohli výsledky považovat za věrohodné.

Po uskutečnění výzkumného šetření v mateřských školách jsme se rozhodli doplnit výzkumnou část o Urbanův figurální test kreativního myšlení, neboť kresba se nám zdála nedostačující. Test nám mohl pomoci pochopit výsledná data z dětských kreseb.

6.4.2 Plán výzkumu

Výzkum bude uskutečněn ve dvou mateřských školách v oddělení předškolních dětí. V každém oddělení bude výzkumné šetření trvat dva dny v rozmezí 6 týdnů. Rozmezí mezi kresbami je nutné, aby děti zapoměly, že již podobnou aktivitu dělaly. Motivace kreseb bude v obou skupinách stejná, ale zadání se budou křížit. Jestliže v první skupině budeme první den motivovat kresbu soutěživě, pak v druhé skupině bude první zadání nesoutěživé a naopak. Po každé kresbě bude následovat krátký rozhovor s autorem výkresu, kdy se pokusíme zjistit detaily kresby.

Soutěživé zadání kresby bude motivováno příběhem o chlapci, který se dostal na zimní planetu, kde všechno vypadá jinak než na Zemi. Při zadávání bude zdůrazněno, že budeme vyhodnocovat, který z obrázků je nejhezčí. Každé z dětí dostane jednu papírovou kouli, kterou přiřadí k obrázku, který se mu nejvíce líbí. Kouli však nesmí dát na svůj obrázek. Na závěr sečteme, kde je nejvíce koulí a vyhodnotíme, čí obrázek se ostatním líbil nejvíce.

Nesoutěživé zadání kresby bude motivováno příběhem Aničky, která na louce spatřila bytost, jakou ještě nikdy neviděla. Děti budou ujištěny, že mají na kresbu dost času a nemusí spěchat.

Hodnotit budeme pouze výkresy, jejichž autor je starší 4 let a zúčastnil se obou šetření. Všechny ostatní práce budou vyřazeny a nebude se k nim přihlížet.

7 Procedura

Tato kapitola se zabývá popisem realizace výzkumného šetření v obou mateřských školách. Mapuje, jakým způsobem výzkumné šetření probíhalo, ale také ukazuje, jak na jednotlivé úkoly reagovaly děti. Případně jak se během šetření cítily.

7.1 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno ve dvou mateřských školách v oddělení s dětmi od 4 do 6 let. Celkově se výzkumu zúčastnilo 48 dětí, avšak některé byli mladší 4 let, nebo se zúčastnili pouze jednoho šetření, proto budou z vyhodnocení vyřazeny.

7.2 Realizace výzkumu 1. Skupina

Dokumenty, ve kterých rodiče respondentů stvrzují podpisem, že jsou seznámeni s realizací výzkumného šetření a souhlasí s tím, aby se jejich děti na tomto výzkumu účastnily jsem donesla do školky týden před první realizací, aby si mohli dokument pročíst a rozhodnout se.

7.2.1 Nesoutěživá část

Na datum prvního výzkumného šetření jsme se s ředitelkou domluvili dopředu emailem. Do třídy jsem dorazila již ráno, abych děti trochu poznala a zjistila, jak se které jmenuje. Zúčastnila jsem se tedy i ranních her a pohybové chvilky. Do třídy ten den přišlo 23 dětí, přičemž 22 z nich bylo starší 4 let.

Abychom děti namotivovaly na téma vymyšlených bytostí, vyprávěli jsme jim příběh o Aničce: *Byla jednou jedna holčička, která se jmenovala Anička. Jednoho dne se rozhodla, že se půjde projít kousek za chaloupku na louku. Procházela se, a přitom si prozpěvovala, protože svítlo sluníčko a bylo teplo. Najednou se zastavila a kouká před sebe. Před ní v křoví stojí jakási postava, nebo zvíře. Anička nemohla uvěřit svým očím. Nic takového ještě nikdy neviděla. Dokonce měla pocit, že se na ní usmívá. Párkrát si protřela oči, aby se ujistila, ale když je otevřela, postava byla pryč. Přemýšlela, zda byla skutečná, nebo zda si jí jen nevymyslela, ale pak se rozhodla, že půjde na louku další den znovu a třeba jí zase potká.*

Po příběhu jsme si s dětmi o příběhu povídali, abychom měli jistotu, že všechny děti příběh slyšely. Poté se děti posadily ke stolečkům a rozdaly se pastelky a kancelářský papír. Dětem jsme ještě jednou zopakovali zadání úkolu: „*Nakreslete postavu, kterou Anička na louce viděla tak, aby byla co nejméně podobná lidem a zvířatům, které známe.*“ V tento moment se děti mohly zeptat, zda jim nebylo něco jasné. K nejčastějším otázkám patřilo:

- Co máme kreslit?
- Můžu nakreslit pejska?
- Jak má vypadat?

S dětmi jsme se domluvili, že kdo bude mít práci dokončenou, půjde za mnou na koberec, kde si spolu o obrázku popovídáme.

7.2.2 Soutěživá část

Na termínu druhého šetření jsme se s paní učitelkou domluvili během minulého setkání. Tentokrát jsme děti motivovali příběhem o Petrovi: „*Petr je malý chlapec, který si přeje být astronautem, aby se mohl podívat na jiné planety. Petřík se rozhodl, že si vyrobí svoji raketu, aby se dostal do vesmíru. Po baráku posbíral spoustu věcí a všechny je slepil a sešrouboval do sebe. Když bylo dílo hotovo, nasedl a nastartoval. Vyletěl jako blesk do nebe a mnohem dál. Chvilku už se bál, že snad nezastaví, ale právě v tu chvíli s bouchnutím dopadl. Nejprve vykoul pouze z okýnka, ale když se ujistil, že mu nic nehrozí, vylezl ven. Nemohl uvěřit svým očím. Všechno okolo něho bylo zmrzlé. Dostal se na zimní planetu, kde však všechno vypadalo jinak než na naší planetě. Dokonce i lidé a zvířata vypadala úplně jinak. Bohužel však Petřík není dobrý malíř a nepovedlo se mu lidi a zvířata nakreslit. Myslíte si, že dokážete nakreslit lidi, nebo zvířata, která na této planetě žijí?*

S dětmi jsme si o příběhu nejprve povídali. Ptali jsme se na to, co se tam stalo a jak si myslí, že příběh skončil. Poté se děti přesunuly ke stolečkům, kde již byli připravené pastelky a papíry. Dětem bylo připomenuto zadání úkolu: „*Nakreslete postavu, nebo zvíře ze zimní planety, na které byl Petřík. Až všichni dokreslí, řekneme si, který obrázek se nám nejvíce líbí.*“. Děti dostaly prostor pro dotazy. Stejně jako u předchozího zadání byly děti zmatené a nevěděly, co mají dělat. Jejich nejčastější otázky byly:

- Co máme kreslit?
- Takže máme nakreslit sněhuláka?
- Já nevím, co mám dělat.

Na dotazy jsme většinou odpovídali zadáním kresby, nebo jsme je motivovali, aby si vymysleli svoje vlastní zvíře, postavu, která může vypadat, jak budou chtít. Ujišťovali jsme je, že všechno je správně. Po dokreslení obrázků následoval rozhovor, který byl nahráván. Většina dětí byla nervózní z otázek, ale i z toho, že byly nahrávány. Na závěr jsme na koberci vytvořili galerii a každé z dětí dostalo jednu papírovou kouli. Tu položily na obrázek, který se jim nejvíce líbil. Děti však úkol pochopili tak, že si mohou vybírat pouze z obrázků, na kterých ještě žádná koule není, a tak bylo vyhodnocení provedeno ještě jednou. Koule byly spočítány a obrázek, který děti rozhodly, že je nejhezčí byl vystaven na nástěnkou (viz. Obr.1).

Obr. 1 - Výherní výkres v 1. skupině



7.3 Realizace výzkumu 2. Skupina

Podobně jako u první skupiny byli dokumenty pro rodiče předloženy týden dopředu, aby se rodiče mohli rozhodnout, zda souhlasí s realizací výzkumného šetření za spolupráce jejich dětí. Případně mohli včas požádat o vynechání dítěte z činnosti.

7.3.1 Soutěživá část

Výzkum ve druhé skupině byl realizován na konci listopadu. V této skupině bylo 26 dětí ve věku od 4 do 6 let. Ranní činnosti byly zaměřené především na seznámení s dětmi, neboť jsem je doposud neznala.

Děti byly motivovány příběhem o Petrovi a zimní planetě (viz podkapitola 7.2.2). I v této školce následoval rozhovor, kde byly děti dotazovány, kdo v příběhu vystupoval, co se v něm stalo atd. Děti na všechny otázky bez problémů odpověděly, a tak se přesunuly ke stolečkům, kde

jim byly rozdány papíry a pastelky. Zadání práce bylo: „*Nakreslete postavu, nebo zvíře ze zimní planety, na které byl Petřík. Až všichni dokreslí, řekneme si, který obrázek se nám nejvíce líbí.*“.

Následně byl prostor pro případné dotazy. Děti se ptaly převážně na:

- Mohu nakreslit sněhuláka?
- Můžu nakreslit princeznu z pohádky?

Respondenti byli ujišťováni, že všechno, co nakreslí je správně a nemusí se tedy ničeho bát. Když začali kreslit, už se na nic dál neptali. Občas bylo pouze některé z dětí napomenuto, aby se nedívalo k sousedovi.

Během rozhovoru byla snaha o navození příjemné atmosféry, aby se děti nebály mluvit před kamerou. Každý rozhovor trval max. 3 minuty. Děti se nad odpověďmi často zamýšlely.

Na závěr byla na koberci vytvořena galerie z výkresů a děti pomocí pokládání kolíčku hodnotily, která práce se jim líbí nejvíce. Kolíčky byly sečteny a nejzajímavější obrázek byl pověšen na nástěnku (viz. Obr. 2)

Obr. 2 - Výherní výkres v 2. skupině



7.3.2 Nesoutěživá část

Při posledním šetření byly děti roztěkané a nedokázaly udržet pozornost. Při motivačním příběhu o Aničce (viz. pokapitola 7.2.1) byly děti napomínány, aby dávaly pozor a nevyrušovaly ostatní. Během rozhovoru bylo nutné se k příběhu často vracet, neboť si nepamatovaly, o čem byl. Když bylo všechno zopakováno a děti se posadily ke stolečkům, byly jim rozdány pastelky a papíry. Zadání úkolu bylo, aby nakreslily postavu, kterou Anička viděla

na louce a která bude co nejméně podobná lidem a zvířatům, které známe. I tentokrát měly děti možnost, aby se na něco zeptaly. Tentokrát však žádné dotazy nebyly.

I rozhovory probíhaly bez sebemenších problémů. Děti se občas nad některou otázkou zamyslely, nebo zamlčely. Nakonec však všechny děti na otázky odpověděly, nebo daly najevo, že nevědí a nebudou tedy odpovídat.

7.4 Realizace Urbanova figurálního testu kreativního myšlení

Test byl realizován se stejnými skupinami dětí, jako kresby a rozhovory. Aktivita byla zařazena do ranních činností, neboť jsou klidnější a je zde možnost pracovat s dětmi individuálně a tím zamezit možnému obkreslování. Činnost byla motivována malířem, který nedokončil své plátno a napadlo ho, zda by mu děti pomohly.

V první skupině bylo nutné děti hodně motivovat, neboť je činnost příliš nezaujala. Jeden chlapec mi sdělil, že je to moc těžké a dělat to nechce. Děti se opakovaně ptaly, co mají dělat, případně se během kresby ptaly, zda to dělají správně, přestože byly ujišťovány, že vše co nakreslí bude dobře. Při druhém setkání po 6 týdnech byla některým dětem činnost povědomá, neboť si jí spojili s mojí přítomností ve školce. Na dětech byl znát posun, neboť si byly při kresbě jistější a nebály.

Děti ve druhé skupině si byly během dokreslování listu jistější, protože paní učitelka s nimi podobné aktivity dělá v průběhu roku. Děti se nejčastěji ptaly, zda mohou použít prvky, které již na listu jsou, nebo zda mají kreslit vlastní obrázek mimo tyto prvky. Na otázku jsme odpovídali nejasně, že mohou s archem nakládat podle svého uvážení. Jako u minulé skupiny jsme je především ujišťovali, že vše, co nakreslí bude správně. Při druhém setkání se opakovala stejná otázka.

8 Vyhodnocení výzkumu

Výzkumu se dohromady zúčastnilo 48 dětí, ale prací bylo vyhodnoceno pouze 30 (15 z každé skupiny), neboť některé děti byly mladší 4 let a od některých byla získána pouze jedna práce, proto byli z vyhodnocení vyřazeni.

Protože data byla získána z různých výzkumných metod, tak i jejich výsledky jsou rozepsány do tří podkapitol, kde budou zvlášť vyhodnoceny dotazník, kresby a Urbanův figurální test kreativního myšlení, pro větší přehlednost.

8.1 Kvantitativní zpracování rozhovorů

V této podkapitole jsou zpracována data z rozhovorů ze všech výzkumných šetření. Otázky se týkaly kresby, kterou respondenti vytvořili a jejich odpovědi byli ve vyhodnocení převedeny do čísel. První otázka byla kategorizována (viz. podkapitola 6.2). Protože mezi rozhovory, které byly realizovány v rámci kompetice a rozhovory realizovanými v rámci volné práce nejsou téměř žádné rozdíly. Proto jsou porovnány pouze průměry získaných hodnot.

První otázka zjišťovala, co respondenti ztvárnili. Tabulka č. 1 ukazuje, že zatímco během kompetitivně motivované kresby 13 (43,3%) respondentů ztvárnilo neživou bytost, tak při volné tvorbě ztvárnilo 19 (63,3 %) respondentů zvíře. Zbylí respondenti se zaměřili na kresbu rodiny a rodinných příslušníků.

Tab. 1 – Otázka č. 1: Co jsi nakreslil/a?

Otázka č.1: Co jsi nakreslil/a?	Kompetice		Volná tvorba	
	Četnost	%	Četnost	%
Rodina	6	20,0 %	2	6,7 %
Zvíře	11	36,7 %	19	63,3 %
Neživá bytost	13	43,3 %	9	30,0 %

V tabulce č. 2 jsou znázorněny průměrné výsledky z otázek č. 2, 3 a 4.

Druhá otázka byla zaměřena na jméno postavy, která byla na výkresu znázorněna. Výsledky jsou téměř totožné, liší se pouze v setinách. Při volné tvorbě vědělo, jak se postava jmenuje 17 respondentů, zatímco u kompetitivní tvorby přesně polovina dotazovaných, tedy 15. Je možné, že děti nad kresbou nepřemýšlely do hloubky, ale může to být i důsledkem toho, že nejsou ze školky ani z domova vedeny k tomu, aby vymýšlely konkrétní jména postavám, které ztvárňují.

Podobně jako u druhé otázky, tak i u třetí jsme se snažili zjistit, jak moc respondenti nad kresbou přemýšleli. Na otázku, co postavy na obrázku dělají dokázala odpovědět více než polovina respondentů. Po soutěživé činnosti odpovědělo kladně 19 respondentů (tj. 63,3, %), po činnosti, která byla motivována nesoutěživě 18 respondentů (tj. 60,0 %).

Na otázku č. 4, která byla do rozhovoru zařazena za účelem zjistit, proč děti ztvárnily právě tuto bytost, či postavu, dokázalo odpovědět po činnosti zaměřené na soutěživost přesně 15 respondentů. Po nesoutěživě motivované kresbě se tento počet zmenšil o 10 %.

Tab. 2 - Průměrné hodnoty z otázek č. 2, 3, 4, hodnota 1 ví, hodnota 2 neví

	Kompetice	Volná práce
Otázka č. 2: Jak se postavy na obrázku jmenují?	1,50	1,57
Otázka č. 3: Co postavy na obrázku dělají?	1,37	1,40
Otázka č. 4: Proč jsi nakreslil/a právě toto?	1,50	1,60

Poslední otázka dala respondentům prostor doplnit další podrobnosti. Maximum informací, které respondenti doplnili bylo 6 a odpovědělo tak jedno dítě po kompetitivní činnosti. Minimální počet doplněných informací bylo 0, přičemž po soutěživé činnosti tak odpovědělo 13,3 % (4 z 30) respondentů a po volné činnosti 16,7 % (5 z 30) respondentů. Rozdíl je tedy minimální. Nejvíce se výsledky shodly na 3 informacích, které doplňovali popis obrázku, avšak nebylo to velké vybočení od ostatních výsledků, doplnilo tak 7 respondentů. Celkově by se dalo říci, že jsou výsledná data vyrovnaná. Průměrná hodnota se liší pouze v rámci desetinných čísel.

Tab. 3 - Otázka č. 5: Je ještě něco, co bys mi o obrázku chtěl/a říct?

Počet dalších odpovědí	Kompetice		Volná práce	
	četnost	%	četnost	%
0	4	13,3 %	5	16,7 %
1	3	10,0 %	5	16,7 %
2	7	23,3 %	5	16,7 %
3	7	23,3 %	7	23,3 %
4	6	20,0 %	4	13,3 %
5	2	6,7 %	4	13,3 %
6	1	3,3 %	0	0,0 %
Průměr	2,6		2,4	

8.2 Vyhodnocení kresby

V této části jsou zpracovány a porovnány data získaná z kritérií na základě kterých byly kresby vyhodnocovány. Kresbu hodnotili dva hodnotitelé, aby bylo možné ověřit, že se na vyhodnocení mohou různí lidé shodnout.

V prvním kritériu se hodnotilo, kolik je prvků na obrázku, přičemž opakující se prvek se počítal jako jeden. Na základě průměrného výsledku můžeme usoudit, že hodnotitelé se na výsledcích shodli. Rozdíl mezi jednotlivými hodnotami se pohybuje v rozmezí desetinných čísel. Maximální počet bodů 6 byl častěji přidělen během kresby motivované kompetitivně, a však minimální počet bodů 1 byl taktéž častěji u této činnosti. Celkově se však data získaná z kompetitivní činnosti a z volné činnosti liší pouze minimálně. Tato skutečnost by se dala vysvětlit naučenými prvky, které děti kreslí na každý obrázek bez ohledu na zadání práce.

Tab. 4 - Kritérium č. 1: Počet prvků na obrázku

1. kritérium	Počet bodů	Kompetice		Volná práce	
		četnost	%	četnost	%
Hodnotitel 1	1	4	13,3 %	7	23,3 %
	2	0	0,0 %	4	13,3 %
	3	6	20,0 %	9	30,0 %
	4	7	23,3 %	4	13,3 %
	5	5	16,6 %	4	13,3 %
	6	8	26,6 %	2	6,6 %
	Průměr		4,10		4,00
Hodnotitel 2	1	3	10,0 %	4	13,3 %
	2	2	6,6 %	8	26,6 %
	3	4	13,3 %	9	30,0 %
	4	7	23,3 %	4	13,3 %
	5	8	26,6 %	5	16,6 %
	6	6	20,0 %	0	0,0 %
	Průměr		4,10		4,07

V tabulce č. 5 jsou znázorněny výsledky z počtu detailů na postavě. Maximální počet bodů, kterého bylo možné dosáhnout je 6. Tohoto počtu dosáhlo 6 kreseb během kompetitivní činnosti a 5 během činnosti kooperativní. Minimální počet bodů 1 obdrželo 3,3 % respondentů (tj. 1 z 30). Průměrná hodnota bodů se u soutěživé činnosti pohybuje mezi 4,17 – 4,37, zatímco u nesoutěživé činnosti je přesně 3,97 u obou hodnotitelů. Celkově jsou výsledky dat velmi podobné.

Podobnost výsledných dat lze vysvětlit zautomatizováním některých prvků. Děti předškolního věku se často učí kreslit na základě obkreslování a napodobování. Pokud tedy kreslí např. postavu, nebo zvíře automaticky jim kreslí oči, nos, vlasy a další. Z toho důvodu se mezi jednotlivými pracemi neobjevily větší rozdíly.

Tab. 5 - Kritérium č. 2: Počet detailů na postavě

2. kritérium	Počet bodů	Kompetice		Volná práce	
		četnost	%	četnost	%
Hodnotitel 1	1	0	0,0 %	1	3,3 %
	2	1	3,3 %	4	13,3 %
	3	7	23,3 %	7	23,3 %
	4	8	26,6 %	5	16,6 %
	5	8	26,6 %	9	30,0 %
	6	6	20,0 %	4	13,3 %
	Průměr	4,37		3,97	
Hodnotitel 2	1	1	3,3 %	1	3,3 %
	2	2	6,6 %	3	10,0 %
	3	5	16,6 %	8	26,6 %
	4	10	33,3 %	7	23,3 %
	5	7	23,3 %	6	20,0 %
	6	5	16,6 %	5	16,6 %
	Průměr	4,17		3,97	

Další rys, který byl na kresbách hodnocen byla originalita práce (Tab. 6). Práce byli hodnoceny bodovou škálou od 1 do 3 bodů, přičemž 1 bod byl udělován pracím, které nebyly příliš originální (např. sněhulák). 2 body obdržely práce, které byly originální zčásti (např. zvířata – žirafa, surikata a další) a 3 body kresby, které ztvárňovaly bytosti, které v reálném světě neexistují (např. jednorožec).

Maximálního počtu bodů dosáhly při nesoutěživé činnosti 3 obrázky, zatímco během činnosti soutěživé 6 obrázků. Když mezi sebou respondenti nesoutěžili, 63,3 % z nich obdrželo za originalitu 2 body. Při soutěži jsou pak výsledky nižší přibližně o 10,0 %. Nejmenší počet bodů dostalo 26,6 % – 30,0 % respondentů bez ohledu na to, zda byla činnost kompetitivní, nebo nekompetitivní.

Tab. 6 - Kritérium č. 3: Originalita obrázku

3. kritérium	Počet bodů	Kompetice		Volná práce	
		četnost	%	četnost	%
Hodnotitel 1	1	9	30,0 %	8	26,6 %
	2	15	50,0 %	19	63,3 %
	3	6	20,0 %	3	10,0 %
	Průměr	1,90		1,87	
Hodnotitel 2	1	8	26,6 %	9	30,0 %
	2	17	56,6 %	19	63,3 %
	3	5	16,6 %	2	6,6 %
	Průměr	1,90		1,77	

Následující tabulka porovnává průměrné hodnoty získané z kritérií zaměřených na zaplnění prostoru papíru, ukotvení postavy na obrázku a originální prvky, které lze na kresbě zpozorovat. U všech těchto kritérií mohl jedinec obdržet 0, nebo 3 body, podle toho, zda splňoval, či nespĺňoval podmínky.

Jedna z podmínek, za kterou mohl respondent získat 3 body bylo zaplnění celé plochy papíru. Při činnosti, kdy respondenti nebyli nuceni soutěžit obdrželo maximum bodů 96,6 % jedinců, to je 29 respondentů z 30. Na tomto hodnocení se oba hodnotitelé shodli. Při kresbě motivované soutěží dosáhlo tohoto počtu bodů u prvního hodnotitele 24 respondentů a u druhého hodnotitele 27 respondentů. Volná tvorba měla na děti lepší vliv.

Ukotvení postavy znamená, že na obrázku je znatelné, kde je nahoře, a kde dole. Jestliže tedy respondent nakreslil např. nebe nahoru a kytičky dolů, obdržel 3 body. U tohoto kritéria se hodnotitelé zcela shodli na obou kresbách. Zatímco kompetitivní kresby obdržely 24 kladných hodnocení, nekompetitivní kresby jich obdržely o 10 % více, tedy 27.

Poslední kritérium, které se vyhodnocovalo bylo vyhodnocení originálních prvků. První hodnotitel celkově přidělil 3 body u 13 kreseb. 6 u kresby kompetitivně motivované a 7 kresbám, které byly vytvořeny během nesoutěživé aktivity. Druhý hodnotitel rozdal 3 body 15 kresbám. Přičemž 7 kresbám vytvořeným během soutěže a 8 při činnosti nesoutěživé.

Tab. 7 - Průměrné hodnoty z kritérií č. 4, 5, 6

Otázky	Kompetice		Volná práce	
	Hodnotitel 1	Hodnotitel 2	Hodnotitel 1	Hodnotitel 2
Zaplnění prostoru	2,4	2,7	2,9	2,9
Ukotvení postavy	2,4	2,4	2,7	2,7
Originální prvky	0,6	0,4	0,7	0,8

8.3 Vyhodnocení Urbanova figurálního testu kreativního myšlení

Test byl realizován se stejnými skupinami respondentů, jako kresba a rozhovor. Jednotlivé archy se hodnotily na základě 13 kritérií, která jsou podrobněji popsána v podkapitole 6.3. V testu bylo možné obdržet maximálně 66 bodů. Test byl hodnocen dvěma hodnotiteli z důvodu maximalizace objektivity výsledků. V archu A získal jeden z respondentů 35 bodů. I tak to však nestačilo na to, aby ve výsledku spadl do jiné kategorie nežli hluboce podprůměrný. Nejmenší počet bodů (8) získalo 26,6 % respondentů v archu A. Zatímco v archu B byla nejmenší získaná hodnota rovna 9 respektive 10 u druhého hodnotitele.

Tabulka č. 8 obsahuje průměrné hodnoty, kterých bylo během testu dosaženo. Tabulka obsahuje výsledky z archu A i z archu B. Výsledky z druhého archu jsou vyšší o 1,5 bodu. Vzniklý rozdíl je pravděpodobně způsoben opakováním stejného zadání a větším sebevědomím dětí během práce.

Tab. 8 - Průměrné výsledky z Urbanova figurálního testu kreativního myšlení

	Hodnotitel 1	Hodnotitel 2
arch A	18,33	18,17
arch B	20,13	19,63

9 Shrnutí a diskuze

Naším cílem bylo zjistit, zda kompetitivně motivovaná činnost ovlivní výslednou práci dítěte předškolního věku. Zabývali jsme se hypotézou, že kompetice negativně ovlivní dětskou kresbu. V této části práce shrneme výsledky z výzkumného šetření a získaná data porovnáme se studiemi, o které jsme se opírali v teoretické části.

Respondenti v hlavní části výzkumu ztvárňovali především zvířata a neživé bytosti. V menší míře se na kresbách objevovala i rodina a rodinní příslušníci. Důvod, proč nakreslili právě takový obrázek byl převážně na základě zvnitřněného prožitku, který do kresby promítl. Můžeme tedy rozporovat, zda je kresba vhodnou výzkumnou metodou pro tuto věkovou skupinu, neboť děti v tomto věku ztvárňují především svoje pocity, emoce a prožitky a tím zkreslují výsledky výzkumu. Na druhou stranu větší počet dětí dokázalo odpovědět na otázky, které byly zaměřeny na jména postav, děj kresby a vnitřní důvod k malbě dané postavy, což může znamenat, že dokázaly nad tvorbou přemýšlet ve větším měřítku.

Výsledky jednotlivých dat z kompetitivně motivované činnosti a činnosti zaměřené na volnou tvorbu se liší pouze v rámci desetin, přičemž v některých kritériích vychází vyšší čísla během soutěživé aktivity, jindy naopak během nesoutěživé. Nelze tedy s jistotou říci, zda kompetice negativně ovlivňuje tvořivost dětí. Ze získaných dat vychází, že soutěž tvořivý potenciál neovlivňuje. S tímto výrokem se ztotožňuje i Švédská studie, která prokázala, že soutěživost může děti motivovat k lepším výkonům a ke spolupráci (Sheridan, Williams, 2006).

Během volné tvorby se prokázalo, že kresby obsahovaly více originálních prvků než kresby získané během kompetitivní činnosti. Tento rozdíl byl ve výzkumu více než 6 %. Lze tedy tvrdit že volná tvorba se odráží ve schopnosti dětí vytvářet kresby s více originálními prvky. Podobná data byla získána i z dalších kritérií, která byla zaměřena na ukotvení postavy do prostoru kresby a zaplnění celé plochy papíru. I v těchto výsledcích lze sledovat větší počet bodů u nesoutěživé činnosti. S tím jsou v souladu i poznatky a důkazy psychologa Karla Ducknera (1945), který ve svém kognitivním výkonovém testu nazvaném „the candle problem“ dokázal, že jestliže jedinec soutěží, je tím zablokovaná část jeho mozku a trvá mu tedy delší čas přijít na kreativní řešení problému.

Přestože je Urbanův figurální test kreativního myšlení navrhován pro děti od 4 let, tak ani jedna ze skupin nedosáhla počtu vyššího nežli 35 bodů a řadí se tedy do škály hluboce podprůměrných. Lze diskutovat, jestli je tvořivý potenciál dětí slabý, nebo zda je tento test vhodný pro věkovou skupinu předškolních dětí. Výsledná hodnota může být způsobena i zájmem dětí o činnost, případně strachem z toho, že vykonají činnost špatně.

10 Limity výzkumu

- Výzkumný vzorek

Aby byli výsledné hodnoty výzkumného šetření konkrétnější, byl by třeba výzkumný vzorek minimálně 50 respondentů, nebo větší. Takto je vypovídající hodnota dat menší, ale ne zcela zanedbatelná, neboť i tak jsou mezi jednotlivými výsledky znatelné rozdíly, s kterými lze pracovat.

- Způsob práce v MŠ

V obou mateřských školách, ve kterých se výzkumné šetření realizovalo se tvoří především v rámci pracovních činností, to znamená, že děti pracují se šablonami, případně dostávají konkrétní téma, co a jak mají vytvořit. Tím je jejich samostatná činnost omezována.

- Obkreslování

Přestože během výzkumného šetření byl kladen důraz na samostatnou kresbu, tak i přes to se na výkresech objevují stejné, nebo podobné prvky. V některých případech bylo jednoznačné, že si děti převzali prvek od ostatních, jindy šlo o naučený znak, který se ve školce objevil ještě před samotným šetřením.

- Výzkumná metoda

Kresba je přímo ovlivňována emocemi a prožitky respondentů, neboť je do tvorby promítají a tím zkreslují výsledky výzkumného šetření. Je tedy třeba respondenty vtáhnout do děje a tématu, aby nad ním přemýšleli, případně změnit výzkumnou metodu, aby se tomuto problému předešlo.

- Zájem o téma

Tento bod souvisí s bodem předcházejícím, neboť je potřeba, aby se dítě vžilo do tématu a přemýšlelo nad ním. Pokud tomu tak není, kresby se vymykají tématu a tím zkreslují výsledky.

Ve výzkumném šetření, které bylo uskutečněno v rámci této práce se ne vždy povedlo získat zájem dětí.

11 Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem kompetice v prostředí mateřské školy a snaží se pomocí výzkumného šetření zjistit, zda má vliv na tvořivost dětí. Předpokládali jsme, že pokud budou respondenti soutěžit, negativně to ovlivní jejich tvořivost. Teoretická část uvádí do problematiky vývoje dětí v předškolním věku života a dále se zaměřuje na témata tvořivosti a soutěže z pohledu současných poznatků. Shrnuje informace o soutěživosti a tvořivosti od zahraničních i českých autorů.

Empirická část práce obsahuje cíle, hypotézy a výzkumné otázky, pomocí kterých jsme se snažili zjistit, zda má kompetitivně motivovaná činnost vliv na tvořivost dětí. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na dětskou kresbu, přičemž jedna kresba byla motivována soutěží, zatímco druhá se uskutečnila formou volné tvorby. V této části jsme se dozvěděli, že kompetice zásadním způsobem neovlivňuje tvořivost dětí, neboť výsledná data se s daty získanými z druhé kresby výrazně nelišila. Nelze však ani potvrdit, že by kreativitu dětí rozvíjela. Po každé kresbě byl uskutečněn rozhovor, který objasňoval prvky na obrázku a uváděl nás do tématu a děje. Ve více než polovině otázek obdrželi respondenti více bodů během volné tvorby nežli u tvorby zaměřené na soutěž. Na závěr byl realizován Urbanův figurální test kreativního myšlení, který nám prozradil, že tvořivý potenciál respondentů je na úrovni hluboce podprůměrných.

Přestože výzkumné šetření nedopadlo podle našich představ, částečně vyvrací předsudky učitelek mateřských škol a přináší nový pohled na problematiku soutěživosti a tvořivosti dětí předškolního věku.

12 Seznam použité literatury

ALLEN, Eileen, K., MAROTZ, Lyn, R (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-614-4

CAILLOIS, Roger (1998). *Hry a lidé*. Praha: Studia Ypsilon. ISBN: 80-902482-2-5

DUNCKER, Karl, LEES, Lynne (1945). One problem solving. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/journals/mon/58/5/i/>

FICHNOVÁ, Katarína, SZOBIOVÁ, Eva (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-323-9

Greater good. CARTER, Christine (2008). 7 way to foster creativity in your kids. dostupné z: http://greatergood.berkeley.edu/raising_happiness/post/7_ways_to_foster_creativity_in_your_kids

HUIZINGA, Johan (1949). *Homo ludens*. London. ISBN: 0-415-17594-1

JANOŠOVÁ, Pavlína (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-2284-9

KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana, kol (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN: 978-80-904030-0-0

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Havlíčkův Brod: Grada publishing. ISBN: 80-247-0852-3

LANGMEIR, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana (1998). *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing. ISBN: 80-7169-195-X

LIPPA, A. Richard (2009). *Pohlaví příroda a výchova*. Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1719-2

Metodický portál RVP. VONDROVÁ, Petra (2005). Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html/>

NAKONEČNÝ, Milan (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN: 978-7387-929-7

Psychologie v teorii a praxi. KOHOUTEK, Rudolf (2009). *Tvořivost a její poznávání*. dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/tvorivost-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

Psychologie v teorii a praxi. KOHOUTEK, Rudolf (2014). *Psychologie vývoje a výchovy předškolního dítěte*. dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/psychologie-vyvoje-a-vychovy-predskolniho-ditete>

SHERIDAN, Sonja, WILLIAMS, Pia (2006). Constructive competition in preschool. Univerzita Göteborg. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X06067581>

SHERIDAN, Sonja, WILLIAMS, Pia (2006). Constructive competition in preschool. Univerzita Göteborg. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X06067581>

SIEGEL, J. Daniel, BRYSON, Payne, Tina (2011). *The whole brain child*. Ney York: Bantam Books Trade Paperbacks. ISBN: 0553807919

URBAN, K., Klaus, KOVÁČ, Tomáš, JELLEN, G. Hans (2003). Urbanův figurální test kreativního myšlení. Brno: Psychodiagnostika.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbíрка zákonů České republiky, 2(004, částka 190, s. 10262–10324. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

ŽÁK, Petr (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, ISBN:: 80-251-0457-5

13 Seznam tabulek

Tab. 1 – Otázka č. 1: Co jsi nakreslil/a?	29
Tab. 2 - Průměrné hodnoty z otázek č. 2, 3, 4, hodnota 1 ví, hodnota 2 neví.....	30
Tab. 3 - Otázka č. 5: Je ještě něco, co bys mi o obrázku chtěl/a říct?	30
Tab. 4 - Kritérium č. 1: Počet prvků na obrázku	31
Tab. 5 - Kritérium č. 2: Počet detailů na postavě	32
Tab. 6 - Kritérium č. 3: Originalita obrázku	33
Tab. 7 - Průměrné hodnoty z kritérií č. 4, 5, 6.....	34
Tab. 8 - Průměrné výsledky z Urbanova figurálního testu kreativního myšlení	34

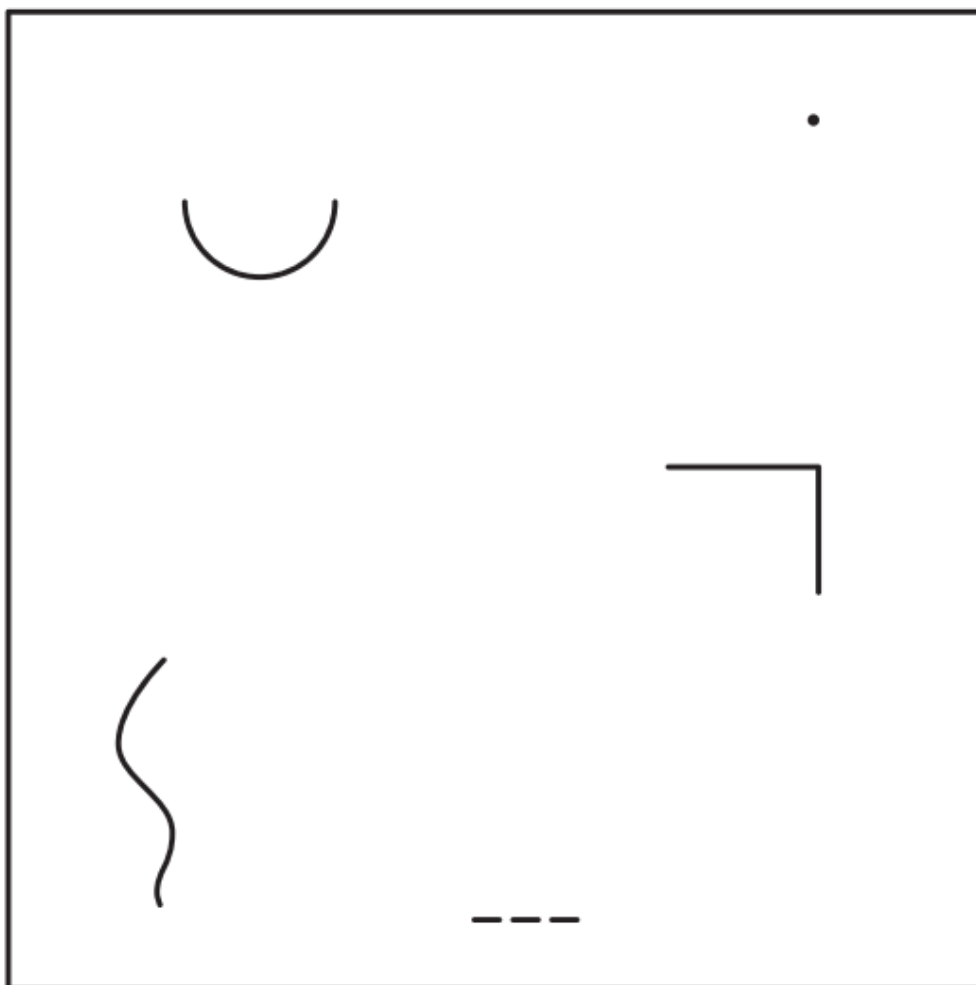
14 Seznam obrázků

Obr. 1 - Výherní výkres v 1. skupině.....	26
Obr. 2 - Výherní výkres v 2. skupině.....	27

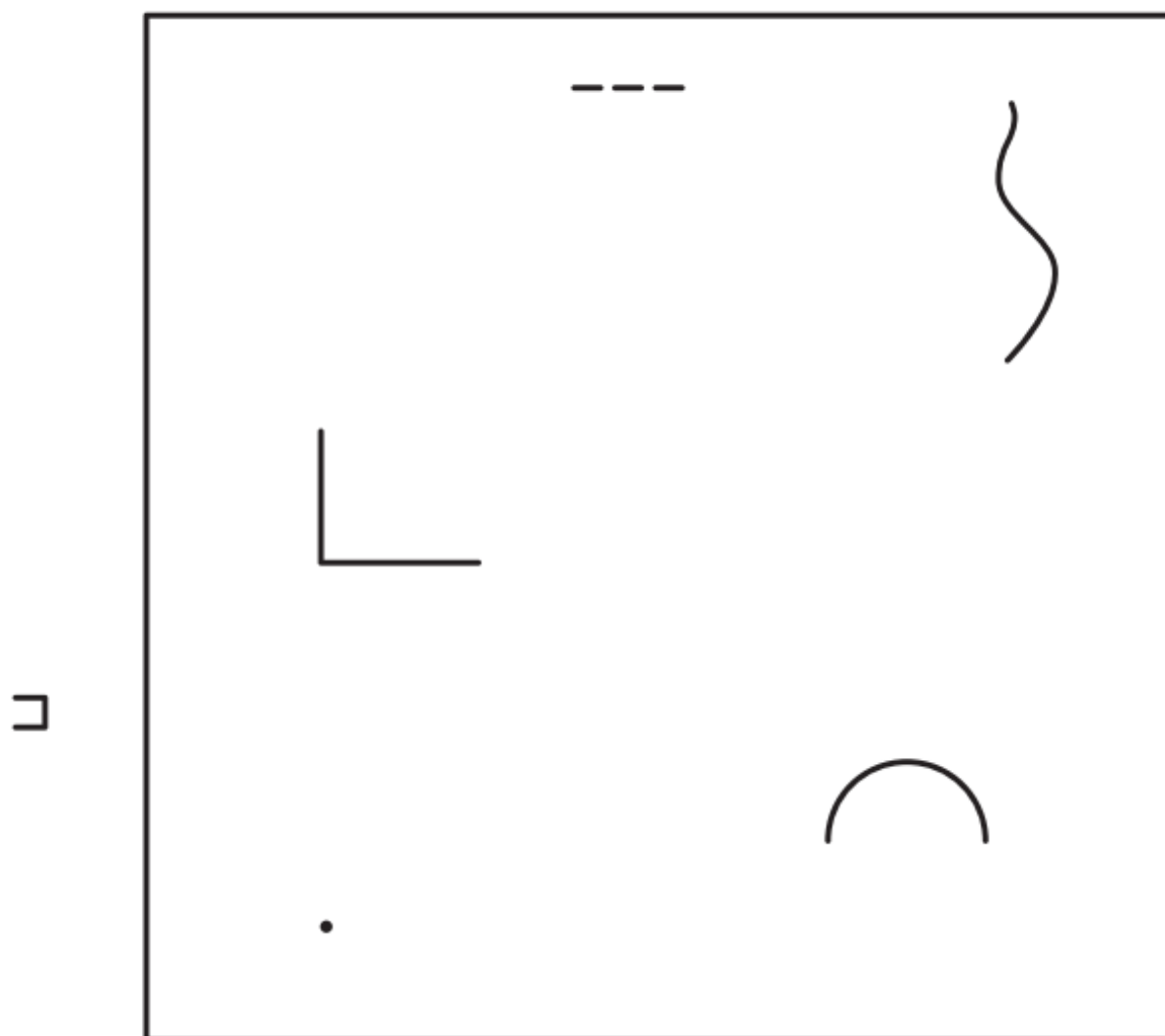
15 Přílohy

- Příloha A - arch A Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení
- Příloha B - arch B Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení
- Příloha C - Ukázky kreseb

Příloha A - arch A Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení



Příloha B – arch B Urbanova figurálního testu kreativního myšlení



Příloha C: Ukázky kreseb





