

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Bakalářská práce**

Jana Pavlíková

Rozvíjení tvořivosti u dětí v mateřské škole

Vedoucí práce: PhDr. Pavel Dařílek, CSc.

Olomouc 2014

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Šternberk, 18. dubna 2014

.....

## Poděkování

Děkuji panu PhDr. Pavlu Dařílkovi, CSc. za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady a připomínky. Také bych chtěla poděkovat dětem za jejich spolupráci, bez nichž by tato práce nevznikla.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	7
<b>1 Tvořivost</b> .....	8
1.1 Historie tvořivosti.....	9
1.2 Význam tvořivosti.....	10
1.3 Kdo může být tvořivý.....	11
1.3.1 Tvůrčí schopnosti .....	12
1.3.2 Fantazie.....	13
1.3.3 Plynulost kreativního myšlení .....	14
1.3.4 Tvořivost jako proces .....	15
1.3.5 Tvůrčí produkt .....	16
1.4 Diagnostika tvořivosti dítěte .....	17
<b>2 Předškolní věk</b> .....	18
2.1 Poznávací procesy .....	19
2.2 Emoční vývoj .....	21
2.3 Sociální vývoj.....	22
2.3.1 Psychická deprivace dítěte .....	23
<b>3 Význam hry</b> .....	24
3.1 Význam kresby.....	25
<b>4 Mateřská škola jako podpora tvořivosti</b> .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	29
<b>5 Cíl výzkumu</b> .....	29
<b>6 Popis vzorku</b> .....	30
6.1 Popis praktického výzkumu .....	30
6.1.1 Metody zpracování dat .....	31
<b>7 Hypotézy</b> .....	33
<b>8 Výsledky</b> .....	35
<b>9 Diskuze</b> .....	42
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	47
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	49

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>50</b>
<b>PŘÍLOHA I: TEST TVOŘIVOSTI .....</b>	<b>51</b>
<b>PŘÍLOHA II.....</b>	<b>52</b>
<b>PŘÍLOHA III.....</b>	<b>53</b>
<b>PŘÍLOHA IV .....</b>	<b>54</b>
<b>PŘÍLOHA V.....</b>	<b>55</b>
<b>PŘÍLOHA VI .....</b>	<b>56</b>
<b>PŘÍLOHA VII.....</b>	<b>57</b>
<b>PŘÍLOHA VIII .....</b>	<b>58</b>
<b>ANOTACE</b>	

## Úvod

Tvořivost provází lidstvo již od samotného počátku. Díky tomu, že tvořivost působí a existuje, se svět nachází na určitém stupni vývoje. Díky jednotlivcům a jejich mimořádným schopnostem, posunuje lidstvo ve vývoji a činí pokroky v oblasti vědy a kultury. Ve své práci se budu zabývat i tím, že tvořivými jedinci nejsou dle mého názoru pouze ti, kteří přispívají významnými vynálezy a ovlivňují tak pokrok ve světě. Tvořiví jedinci jsme my všichni, kteří si svými jednoduchými nápady můžeme zpestřovat a zpříjemňovat každodenní život. Vytváříme si tak realitu, ve které žijeme a obohacujeme si život prostřednictvím tvořivé síly nám sobě vlastní. Díky tomu není náš svět jednoduchý a stále si jej zpestřujeme. Projevuje se svou rozmanitostí, jeho vývoj postupuje vpřed a nestojí na pomyslném bodě.

Kreativní myšlenky nám umožňují rychle se adaptovat novým podmínkám v životě a zároveň nám dávají možnost zábavně trávit volný čas. Kdo je obzvláště tvořivý, tak jsou to děti, které nás dennodenně překvapují svými ohromujícími nápady, rozesmějí nás, udivují a nutí k zamyšlení. Děti předškolního věku disponují velkou představivostí a talentem k tvořivosti. Mají schopnost se v jakékoliv oblasti tvořivě projevit. Je to dáno tím, že dosud mají omezené zkušenosti a ještě zcela nepoznaly příčiny a zákonitosti světa. Proto vkládání své vytvořené představy, nápadu či myšlenky do nepoznaných oblastí, kam jejich poznání nedosahuje, je jim zcela vlastní. Jejich snění a dotváření reality má za následek, že se zde cítí bezpečně a svět je pro ně srozumitelnější. Tvořivost pomáhá při snižování strachu i úzkosti a zlepšuje citové kvality.

Tato bakalářská práce je určena především lidem a hlavně učitelům v mateřské škole, neboť rozvíjení dětské tvořivosti pokládám za jednu z nejdůležitějších věcí v životě dětí. Děti jsou plné radosti, lásce k životu a chuť tvořit je všude stejná, což jsem mohla poznat na své praxi. Pokud se děti pohybují v nepříznivém prostředí, může to ovlivnit kvalitu tvořivosti, nicméně touha tvořit zcela nevymizí ani v tomto případě.

V teoretické části jsem nastínila pojem tvořivost, význam tvořivého procesu a tvořivého produktu. Dále jsem se zaměřila na oblast poznávacích procesů u dětí, konkrétně emoční a sociální vývoj. V neposlední řadě jsem věnovala pozornost významu hry v životě dětí, jež má nezastupitelnou roli a kresbě, pomocí níž se tvořivost dětí z velké části realizuje.

V praktické části jsem se díky sestavenému testu snažila zachytit projevy tvořivosti u dětí předškolního věku a následně vyhodnotit oblast fluence a flexibility, kde jsem zkoumala, jaké jsou rozdíly produkce slov z hlediska pohlaví a věku. Vzhledem k tomu, že jsem si chtěla osvojit poznatky o tvořivosti, a také ji zkoumat v praxi u dětí, vybrala jsem si tohle téma.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Tvořivost

Vyjádření tvořivosti pomocí konkrétní definice může být obtížné, jelikož se jedná o těžce definovatelnou věc, abychom mohli zachytit její celou podstatu. Není proto lehké zdůraznit hlavní složku tvořivosti tak, aby dávala smysl a zároveň, aby se dalo vypovídat o její formě a způsobu realizace, jejímž prostřednictvím se projevuje (Szobiová, 2004). Důkazem tohoto tvrzení jsou definice samotné tvořivosti, které se autoři z celého světa snažili zformulovat. Rozdíl je pak samotná představa o podstatě tvořivosti, a jakou její součástí autoři chápou jako základ. Nejdůležitějšími znaky definice, které však nalezneme téměř u všech autorů, jsou novost, jakožto nejdůležitější prvek, který se vyskytuje v produktech vytvořených tvořivou činností jednotlivce i společnosti a užitečnost, jež se projevuje mnoha způsoby. Jedním ze způsobů je celkové využití tvořivosti ve společnosti (Zelina, Zelinová, 1990).

V souvislosti s určením té definice, která má podstatný základ nebo kterou vědci pokládají za nejdůležitější, je rozmanitost těchto definic rozdělena do osmi skupin. První skupinu tvoří definice podle J. P. Guilforda, která hovoří o tom, že tvořivost spadá do systému tzv. intelektových operací, protože se zde jedná o myšlení divergentní. Další skupinou je definice tvořivosti jako souhrn jedné či více schopností založené na vzájemné souhře, dále chápání tvořivosti jakožto výraz či znak osobnosti, jenž se vyznačuje značnou sebedůvěrou, schopností riskovat či se otvírat novým věcem. Následující skupina vyznačuje definici tvořivosti jako schopnost v rámci tvořivého procesu vystihnout konečný, nový a originální tvořivý produkt, na základě motivace. Další skupina vymezuje tvořivost jako výsledek mezi osobou či více osob, jejich vzájemné interakce s předmětem a také konečné působení vnějších sil. Jako na flexibilní proces při analýze řešení a jeho orientaci, která se projevuje vznikem něčeho nového, pro lidi užitečného a poutavého, se dívá poslední skupina definice tvořivosti (Szobiová, 2004).

R. Bean, chápe tvořivost jako konečné uspokojení jedince, který v rámci tvořivého procesu využívá různorodých prostředků a vyjadřuje tak svou podstatu a jakési sdělení ostatním i sobě, kdo vlastně je, díky výslednému produktu. S touto



definicí se nejvíce ztotožňují, protože nejpřesněji popisuje můj pocit, jak nejlépe uchopit definici tvořivosti a pomáhá vyjádřit sama sebe nejen dospělým, ale i dětem. Podle R. Beana je také tvořivost definována „*mírou uspokojení, které dětem přináší vlastní výtvary, a ne tím, jak se dítěti daří napodobovat standart někoho jiného.*“ (Bean, 1995, s. 4)

Další z definic je například tato:

„*Kreativita je pokrok v subjekto-objektových vztazích, při kterém vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový anebo alespoň stejně hodnotný produkt.*“ (Hlavsa, 1985, s. 44)

Obdobným způsobem definuje tvořivost Zelina, Zelinová: „*Tvořivost je taková interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt anebo referenční skupinu či populaci významné hodnoty.*“ (Zelina, Zelinová, 1990, s. 18)

## 1.1 Historie tvořivosti

Dle Szobiové se samotné zkoumání tvořivosti zintenzivnilo v posledních padesáti letech ( Szobiová, 2004). Tvořivost dle Dayceho a Lennonové (2000) byla zkoumána před sto lety a poprvé podrobena hlubšímu zkoumání. Dále zde uvádí psychologa J. Jaynese, který přišel s tvrzením, že lidé zkoumali tvořivost již v raném období dějin a setkáváme se tu s pojmem dvoukomorová mysl. Tento pojem vysvětluje J. Jaynes (in Dacey, Lennon, 2000) tak, že v dávných dobách lidé věřili, že ta komora mozku, kde vznikají myšlenky, je ovlivňována bohy, které nám nové myšlenky posílají pomocí múz. Tyto myšlenky zprostředkovávala ostatní druhá strana komory. Že si člověk uvědomuje sám sebe a myšlenka je sebeuvědoměním, přišlo na svět v době středověku. Lidé se tak obohatili o názor, že myšlenka vzniká v mysli. Zejména na počátku 19. století, kdy byla objevena genetika, začala panovat dogmata, že myšlenka se dědí. Tuto teorii vyvrátil na přelomu 19. a 20. století William James, který tvrdil, že tvořivost je jakousi interakcí prostředí, které člověka obklopuje a genetickou výbavou, hrající důležitost především při formování samotné tvořivosti než působení genů. Mezi psychology a vědci se o tvořivosti začalo diskutovat ve 20. století, kdy se

rozdělili na Asocianisty a Gestaltisty. Asocianisté zastávali názor, že vlivem spojování myšlenek do celků vznikne tvořivost. Naproti tomu gestaltisté chápali tvořivost jako vytvářením a změnami myšlenkových forem a mentálních vzorců.

V současnosti je tvořivost stále vysoce diskutovaným tématem. Vyskytuje ve všech oblastech života i v mnoha profesích. Podle mého názoru vlastnost tvořivosti není zcela zachytitelná a uchopitelná, aby přestala být středem zkoumání vědců a psychologů. Myslím si, že je nutné se jí stále zabývat a zkoumat do hloubky, protože dává možnost vědcům vytvářet nové metody a prostor zjišťovat další problematiky tohoto tématu.

## 1.2 Význam tvořivosti

Nedávno panovaly názory, že jen vyvolení: literáti, umělci a vědci, jsou obdařeni tvořivostí (Fichnová, Szobiová 2007). Podle mého názoru má schopnost tvořivosti každý a záleží pouze na něm, zda se jejím prostřednictvím bude rozvíjet. Někdo preferuje tvořivost výtvarnou, hudební či dramatickou. Jisté ale je, že tvořivost jako taková je nedílnou součástí nás samotných a důležitá jak pro jednotlivce, tak pro celé lidstvo. Tvořivost představuje vznik něčeho nového a vyjádření své základní podstaty prostřednictvím formy, pomocí níž dosahujeme pocitu uspokojení (Bean, 1995). Je to také schopnost být sám sebou a projevat se tímto způsobem v různých úrovních (Fichnová, Szobiová 2007).

Tvořivost nám umožňuje okořenit si život o nové nápady a prožívat ho s radostí z nových věcí, které vznikly naším přičiněním. Tím mám na mysli, že cokoli nového vytvoříme, ať už jde o báseň, namalovaný obrázek či vymyšlení nových kuchařských receptů, je důležitým prvkem, jak mít radost sám ze sebe a být v životě spokojený. *Jde o celoživotní proces a utváření osobnosti* (Bean, 1995, s. 16). K neodmyslitelné součásti projevům tvořivosti patří prostředí, ve kterém jsme vyrůstali a v němž žijeme. Prostor člověka je obklopeno různými věcmi, které byly vytvořeny a jsou vytvářeny kreativními jedinci. Vnímáme stále nové vynálezy a věci z oblasti vědy, kultury a techniky, které nám pomáhají vyrovnat se s každodenními úkoly a problémy jednodušeji. Tvořivost je cenná hlavně z důvodu produkce nových věcí pro člověka a lidstvo užitečným způsobem (Zelina, Zelinová 1990).

Jak jsem již zmínila, důležitý význam má nejen pro inovativní postupy ve světě, ale i pro svou hodnotu v rámci výuky na školách a při celkovém rozvoji dětí. Myslím si, že na školách je kreativita dětí spíše potlačována než podporována. Je zřejmé, že v životě dítěte má její rozvoj nezastupitelnou roli. Osobnost dítěte předškolního věku se teprve vytváří a je třeba rozvoji pomáhat. Rozvoj tvořivosti může mít blahodárný vliv na psychiku a osobnost dítěte. Pokud tento důležitý faktor nepodceníme a nebudeme se bát dát dítěti prostor se svobodně projevit, ať už ve formě výtvarné, hudební či pouze myšlenkově, myslím si, že se nám dostane odměny jednak ve smyslu určitého uvolnění a hlavně z pohledu na šťastné dítě.

*„Tvořivost prokazatelně pozitivně ovlivňuje zvyšování sebevědomí a průbojnosti, tvořivější děti jsou sebevědomější a lépe se prosazují.“* (Fichnová, Szobiová, 2007, s. 6)

### **1.3 Kdo může být tvořivý**

Jak již bylo zmíněno, je dle mého názoru tvořivý každý. V odborných literaturách se tohoto tvrzení můžeme dočíst, nicméně u některých jsem vyzorovala, že se objevují protichůdnosti. R. Bean ve své knize zdůrazňuje, že každé dítě je tvořivé. Zatímco na dalších stranách se zmiňuje, že pokud máme doma tvořivé dítě, můžeme mít doma nepořádek. Přijde mi, že opět rozděluje děti na tvořivé a netvořivé.

Zda je někdo tvořivý nemusí znamenat jen vytváření vynálezů a produktů, které slouží celosvětově společnosti. Proto ani není nutné rozdělování jedinců na tvořivé a netvořivé. Myslím si, že nelze osobnost označit přímo na tvořivou a netvořivou. *„Tvůrčí osobnost nelze zredukovat na několik základních rysů.“* (Hlavsa, 1986, s. 79). Vykazují-li jedinec nadprůměrnou tvorbu a hodnotné produkty např. v oblasti vědy či kultury, můžeme ho označit za tvořivého. Pokud označíme slavného spisovatele za tvořivého, tato tvořivost se bude týkat pouze jeho spisovatelské činnosti. V oblasti vědecké by se takový jedinec neuplatnil, protože má vlohy třeba jen ke spisovatelství. Když se nám třeba nelíbí namalovaný obraz našeho přítele a prohlásíme o něm, že není tvořivý, vztahuje se to pouze jen k jeho obrazu. Když by nás pozval na oběd, jeho kreativita by se plně rozvinula v oblasti kulinářské. *„Tvořivé produkty nemusí mít vždy širší sociální význam (nemusí být uznávány celosvětově), z výchovného hlediska stačí, když mají subjektivní smysl pro daného jedince.“* (Němec, 2004, s. 14).

V současné době se ukazuje, že osobnost jedince se uplatňuje celá v procesu tvořivosti, to znamená se všemi svými psychickými procesy a vlastnostmi. Je důležité mít schopnost tyto vlohy umět rozvinout a zároveň odhalit. Úroveň tvořivosti může ovlivňovat rysy osobnosti, jako je schopnost snést dvouznačnost, absenci vnímat ženské a mužské role schopnost být otevřen novým zkušenostem, být vytrvalý a samostatný. Další psychologické předpoklady, jež se uplatňují v tvořivém procesu, mohou být určité vědomosti jedince, vlastní fantazie a myšlení a v neposlední řadě vnitřní motivace.

Podle mého názoru by mělo být označení tvořivosti jednoznačné v případě, že dané dílo splňuje kritéria této tvorby. Při vysvětlování pojmu tvořivost, jsem zmínila, jak je těžké uchopit tvořivost jako celek a mnoho autorů se rozchází při definicích, co je skutečně podstatné. Proto mě napadá otázka: Jak je možné jednoznačně někoho označit za tvořivého jedince objektivně, když je každý v rámci svých možností tvořivý?

### **1.3.1 Tvůrčí schopnosti**

Abychom mohli své tvůrčí schopnosti plně rozvíjet, je důležité, abychom u sebe našli ten správný tvůrčí potenciál a mohli s ním dále pracovat a využívat jej. Každý má úroveň tvůrčích schopností jinou, což se projevuje na kvalitě a kvantitě těchto schopností. Pokud svůj tvůrčí potenciál neobjevíme a nepracujeme na jeho kvalitě, může to být škoda, protože se plně nerozvíjí a zůstane jen schopností, která nebyla využita. V mnoha výzkumech, které se zabývají tvořivostí a inteligencí, se můžeme dočíst, že jedinci s vyšší inteligencí mají větší dispozice k rozvíjení tvůrčího potenciálu. Nemusí tomu tak být vždy. V předškolním věku je velmi podnětné rozvíjet kreativitu ve všech oblastech, protože ještě nemusí být zřejmé, která z oblastí bude pro dané dítě tou nejlépe využitelnou, co se týče kreativity. V případě jejího objevení je dobré na ní pracovat, rozvíjet její kvalitu a snažit se ji v rámci možnosti dítěte uplatňovat. Není na škodu rozvíjet i ostatní další oblasti, aby se nepotlačila chuť a přirozená tvořivost dítěte. Je důležité rozvíjet osobnost jako celek, vytvářet a udržovat dobré vztahy, sociální klima, dále dítě motivovat a celkově rozvíjet jeho tvořivé myšlení (Zelina, Zelinová 1990).

Jedinec, který vyniká tvůrčím potenciálem, by měl disponovat takovými schopnostmi, jež by mu pomáhaly při řešení tvůrčího problému. Z hlediska psychologie tvořivosti se psychologický výzkum zaměřuje na tvůrčí schopnosti a vlastnosti,

inteligenci a její význam, jakou roli má fantazie, motivace apod. J. P. Guilford zpracoval přehled základních tvůrčích schopností. Jsou to:

Fluence (plynulost) – projevuje se v rámci pohotovosti vybavení pojmů a slov, mezi které řadíme plynulost slovní, myšlenkovou, asociační a výrazovou

Flexibilita (pružnost) – pohotové, spontánní a adaptivní využívání osvojených informací

Originalita (původnost) – schopnost vidět problémy nekonvenčním způsobem, nový náhled na věci a skutečnost

Elaborace (propracování) – umožňuje vytvářet nové struktury znalostí a dovedností a může se uplatnit např. při konkretizaci pracovního plánu

Senzitivita (citlivost) – jedná se o schopnost spontánně postihnout jádro problému, všimnout si neobvyklých věcí ve vztahu k problému, je to také schopnost problém vidět

Redefinice (rekonstrukce) – jedná se o schopnost vidět problém jinak než doposud a vidět nový účel (Bakalář, Erazím, 1986)

### **1.3.2 Fantazie**

Fantazie je základ každé tvůrčí činnosti, stejně jako obrazotvornost a představivost. Umožňuje nám prožívat své představy ve vysněném světě, protože je opakem reálného světa. Na základě minulých představ nebo změnami prožitků vznikají představy, které jsou nové, originální, avšak mají původ právě v dříve vnímané skutečnosti (Hartl, Hartlová, 2000).

Fantazie prostupuje celý život člověka a uplatňuje se jako hnací síla v tvůrčím procesu. Svě vysněné vnitřní prožitky člověk projevuje v bdělém stavu a setkáme se s ní i ve spánku. Projevuje se jak u normálního člověka, tak i v patologii. Můžeme ji nalézt nejen u vysoce rozvinutých a vyspělých kultur, ale i u primitivnějších národů (Hlavsa, 1981).

Z toho je patrné, že bez jejího formujícího vlivu by neexistovalo umění, nebyly by vynálezy a objevy či jakýkoliv vědecký pokrok. Je součástí všeho a stejně jako samotnou tvořivost ji těžko uchopíme a vymezíme nějakým klasifikačním kritériem.

Tvořivá fantazie nám umožňuje vytvářet si v představách obrazce a vjemy, které můžeme hodnotit a ověřovat. Uplatňuje se téměř v každé oblasti lidské činnosti, například v mezilidských vztazích. Tímto tématem se zabývá psychologická fantazie, která říká, že při výchově tvořivosti dětí je třeba již od útlého věku uvolňovat a rozvíjet i fantazii. Správná a dobrá fantazie totiž umožňuje dítěti tvořit lepší asociaci, různé hypotézy, vnímat a vidět svět v lepším světle a hledat alternativy při řešení problémů. Je zajímavé, že pokud se rozvíjí a cvičí fantazie, není možné, aby se současně necvičili i schopnosti, pomocí nichž se dítě učí rozeznávat skutečnost od fantazie. Tento proces jde ruku v ruce s tréninkem rozhodovat či posuzovat a rozvíjet hodnotící myšlení. Fantazii je možné rozvíjet rozmanitým cvičením, při kterém požadujeme od dětí, aby vymyslely něco nového, například pohádkovou bytost anebo najít novou souvislost (Zelina, Zelinová, 1995).

Je známo, že dítě má schopnost vytvářet různé příběhy či myšlenky a hned, jak je napadnou, tak své představy realizují. Tohle se projevuje především při hrách, kde děti popustí uzdu své fantazie.

### **1.3.3 Plynulost kreativního myšlení**

Tahle oblast rozvíjení kreativního myšlení je velmi důležitá. Tvoří totiž přechod mezi fantazií k tvořivému řešení problémů a tvořivým vnímáním. Vyzdvihuje se množství myšlenek, originalita a rozmanitost. Množství myšlenek, které vyprodukuje na nějaký podnět, nazýváme fluencí.

Fluence se podle J. P. Guilforda (1971) může projevit v oblasti verbální, symbolické, figurální a sluchové. Takto můžeme od dětí požadovat, aby na zadání podnětu vyprodukovaly co nejrozmanitější myšlenky, reakce či nápady. Rozmanitost myšlenek nazýváme flexibilitou.

Opakem flexibility je rigidita.

Flexibilitou rozumíme i nový úhel pohledu na nějakou situaci, který mohou děti vymyslet. Podobně jako fluence se může projevit ve stejných oblastech. Důležitým termínem je také originalita myšlení. U dětí bylo dokázáno, že až po vyčerpání

banálních slov, produkuje originálnější návrhy. Originalitu můžeme zvyšovat tréninkem, požadování originality v rámci školy, třídy či kroužku (Zelina, Zelinová, 1995).

Myslím si, že při rozvíjení tvořivosti je třeba ustavičně od dětí požadovat, aby na daný problém, otázku, úlohu vyprodukovaly co nejvíce nápadů (fluence) a nápadů co nejrozmanitějších (flexibilita). Dále je třeba požadovat od dětí, aby produkovaly i neobyčejné, bláznivé či fantastické nápady a slova, protože právě jejich kombinací vznikají dobré návrhy. Jako učitelky mateřské školy bychom měly stimulovat tvořivost a vést děti, aby svoje nápady a myšlenky dopracovaly do praktických a realizovatelných podob. Jak už bylo zmíněno fluenci a flexibilitu je třeba cvičit slovem, což jsem si vybrala i ke své výzkumné části.

### 1.3.4 Tvořivost jako proces

*„Tvořivost je proces, jehož prostřednictvím v sobě děti pomocí produktů své imaginace objevují svou podstatu, demonstrují navenek část toho, čím vlastně uvnitř jsou“.* (Bean, 1995, s. 16)

Při rozvíjení tvořivosti můžeme zlepšit své pocity, citlivost k vlastním pocitům a jejich rozsah a dynamiku. Neméně důležité je také rozvíjení vnímání a zaměřování vnímání na významné problémy a podněty. Můžeme aktivitu vnímání zvýšit pomocí zapojení všech smyslových orgánů (Zelina, Zelinová 1990).

Z těchto dvou poznatků vyplývá, že tvořivost opravdu nás činí tím, kým jsme a jak je důležité její rozvoj, který má blahodárny vliv na osobnost dítěte i dospělého člověka. Podle Zeliny, Zelinové je nejdůležitější pro osobnost člověka samotný tvořivý proces, hledání a objevování nových věcí. Tvořivost jedince baví a nepotřebuje tedy vnější ohodnocení své tvorby, jelikož má z této činnosti radost. Tato radost jej dále motivuje ke vzniku dalším výtvorům (Zelina, Zelinová 1990).

Podle Hlavsy člověk ve všech oborech lidské činnosti může narazit na různé problémy a to se projevuje i v tvůrčích dovednostech a schopnostech. Tyto problémy souvisí ve způsobu nazírání na daný problém a současně obecně na uvažování a konání. Tyto problémy se projevují jako stereotypie. Potíže se zvyšují, pokud jedinec nemůže k realizaci tvorby použít známých postupů, které jsou pro něj logicky uspořádané. Při řešení problému tvořivosti, jedinec prochází těmito fázemi procesu:

- Iniciační fáze- jde o identifikaci samotného problému, jeho analýza a seznámení. Tímto dojde ke změně subjektu, který se na daný problém zaměřuje, což způsobí tvorbu vztahu mezi předmětem problému a jeho řešitelem neboli subjektem, dále se vytvoří motivace, která problém řeší. Postupně se vytváří celý cyklus kreativní tvorby. Tuto fázi nejlépe posílíme vědomě zrakem, ale snažíme se i o posílení ostatních smyslů.
- Logicko-operační fáze- subjekt zkouší různé prostředky, pomocí nichž provádí analýzy, shromažďuje nasbírané informace a data o problému, provádí reformy, snaží se o novost prostřednictvím alternativ a zkoumá jejich využití.
- Intuitivní fáze- občas předchází fázi logicko-operační. Její průběh se odehrává v nevědomí a její obsah se setkává s různými druhy prožitků, vzpomínek i zkušeností. Zpět do nevědomí pronikají po jejich změně a vyniknout na povrch jako naše emoce, pocity, sny a každodenní představy a fantazie. Toto proniknutí na povrch způsobí ztížení udržet pozornost v rámci logického postupu, který se uplatňuje v předešlé fázi. Prostřednictvím vědomí proniká na povrch nový nápad, idea či jiný úhel pohledu na daný problém.
- Finální fáze- jedná se o celkové shrnutí problému a jeho dokončení, často se opakují předešlé fáze a ověřují se jejich jednotlivé aktivity. Testuje se správnost a realizace nápadu a probíhá celá rekonstrukce problému (Hlavsa, 1986).

Podle Lokšové, Lokši je proces tvořivého řešení problémů složen ze tří hlavních komponentů (porozumění problému, generování myšlenek, příprava realizace řešení) a šest specifických stádií (objevování zmatku, myšlenek, informací, řešení, problému a objevování akceptace řešení (Lokšová, Lokša 2003).

### **1.3.5 Tvůrčí produkt**

Psychologie se na tvůrčí produkt kouká jako na výsledek tvůrčího procesu a výpověď autora. Nápad je základem každého tvůrčího produktu, který předchází tvůrčí výsledek a je nejdůležitějším prvkem lidské psychiky. Produkt je důsledek toho, jakým způsobem jedinec chápe svět a sebe sama ve vztahu k němu. Jak už jsem zmínila, tvůrčí produkt nevypovídá pouze o osobnosti, která je jeho tvůrcem, ale i o procesu tvorby (Bakalář, Erazím, 1986).



Stupně, kterými produkt prochází v rámci jeho hodnoty, významu a ocenění ve společnosti, jsou následující:

1. Jedinec sám subjektivně posuzuje tvůrčí výsledek a jeho znaky na základě vlastního sebehodnocení.
2. Další stupeň vymezuje přijetí a uznání jedince mezi lidmi z blízkého okolí i širšího kolektivu.
3. Tento stupeň ukazuje, že tvůrčí produkt je hodnocen a uznán lidmi z širšího sociálního okolí.
4. Tohoto stupně dosahují jen významné osobnosti, jejichž produkt celosvětově ovlivnil nebo přispěl do společnosti, je vysoce uznáván v rámci své vysoké hodnoty. Jedná se o konečný a nejvyšší stupeň posuzování tvůrčího produktu (Zelina, Zelinová 1990).

U dětí je tvořivým produktem obvykle kresba a výtvarné činnosti. Výsledkem tvořivého procesu může být i přednes básniček či písniček, rozvíjení tvořivosti pomocí her, při pohybech a napodobování zvířat nebo napodobování různých situací a lidí kolem něj. Kreativita se projevuje v představách i nápadech pomocí předčítání pohádek, které pak formou kresby či jiné výtvarné činnosti využívají.

## **1.4 Diagnostika tvořivosti dítěte**

Psychologické testy nám mohou pomoci v nalezení skrytého talentu a tvořivého potenciálu u dětí a jejich využití nalezneme v pedagogicko-psychologických poradnách. Z výzkumů je patrné, že problémy s tvořivostí se mohou objevit u dětí s výskytem násilného (delikventního) chování, či u dětí, které mají problém s výsledky učiva. Nejspolehlivějším a nejznámějším testem, který se používá v dětské diagnostice je Torranceho figurální test tvořivého myšlení. Využívá se i pro diagnostiku dospělých, proto má širokou škálu v diagnostice člověka. Tento test vychází z koncepce J. P. Guilforda a v České republice se využívá verze obsahující 3 části. První část se orientuje na tvoření obrázku, druhá na neúplné figury a třetí obsahuje část opakovaných figur. Jeho vyhodnocování je velmi složité, protože obsahuje množství odpovědí a má

otevřené úkoly. Vyhodnocuje se na základě způsobu propracování daných úkolů, fluence, originality a flexibility.

Dalším testem, který se jako jeden z možných využívá je test Kreatos- projekční kresebný test kreativity a osobnosti. Vychází ze zkušenosti s Torranceho metodou. Jeho cílem je posoudit temperamentové vlastnosti, zahrnuje i určité aspekty sebehodnocení, které se v kresbě mohou projevit. Dítě má dokreslit obrázky pomocí předkreslených čar obrázků, tak aby dával smysl. Hodnotí se osobnostní rysy, originalita, kreslířské dovednosti a adekvátnost. Jeho hodnocení je více zdlouhavé a méně přehlednější, proto se hodí spíše pro výzkum než pro poradenství (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001).

## 2 Předškolní věk

Podle J. Šimíčkové Čížkové a kol. (2003) předškolní období tvoří dvě rozmezí. Nejdříve mezi třetím a čtvrtým rokem dítě vstupuje do mateřské školy, a poté dovršením šestého roku nastupuje do základní školy. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) se předškolní období v širokém smyslu označuje od narození až po vstup do školy.

Obecně se od tří do šesti let mění tělesná konstituce dítěte. Vlivem růstu končetin dochází k tzv. vytáhlosti, kdy dítě ztrácí svou přirozenou baculatost, která se proměňuje ve štíhlost. Dochází taktéž ke vzniku disproporcím vlivem růstu hlavy, trupu a končetin, které se dovršují osifikací kostí (J. Šimíčková Čížková a kol., 2003). Celkově se zdokonaluje řeč, tedy rozšiřuje se slovní zásoba a zlepšuje se motorický vývoj, který se vyznačuje také šikovností, elegancí pohybů a větší hybností. Dítě je ve fázi, kdy dokáže pojmenovat barvy, schopnost tvořit věty, které souvisí s prelogickým myšlením, zvládne jednodušší počty, a také se dovídá věci o sobě a o svém okolí. Jedním z hlavních znaků, kterými se vyznačuje je egocentrismus. V oblasti emoční je pro dítě důležitý vliv rodiny, který je primárně odpovědný za jeho socializaci. Objevuje se vyjadřování svých pocitů, naslouchání a porozumění pocitům druhých (Langmeier, Krejčířová 1998)

### 2.1 Poznávací procesy

Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi podnětně. V rámci vnímání dítě zaznamenává především nápadné předměty, které ho nějakým způsobem zaujaly a vybízí k činnosti. Smyslové vnímání je také důležitou složkou rozvoje. U zraku dítě již vnímá doplňkové barvy, jako jsou oranžová, růžová a fialová. Sluch mu poskytuje analýzu zvuků z různých zdrojů (troubení aut, zvuky motorů nebo zpěvy ptáků). U chuti se zvyrazňuje vnímání sladkého, slaného, hořkého a kyselého. Velmi důležitým a podnětným smyslem je hmat, při kterém si zintenzivňuje zážitky a prostřednictvím něj dokáže předměty nejen rozlišit, ale i správně pojmenovat. Rozvíjí se paměť slovně-logická, která pomáhá uchopit vnitřní souvislosti a porozumění dané věci. Převažuje zde mechanická paměť, jejímž prostřednictvím vnímá nahodilé vnější znaky (J. Šimíčková Čížková a kol., 2003).

„ Dítě se stává schopným najít nové prostředky již nejen vnějším neboli materiálním tápáním, ale zvnitřněnými kombinacemi, které vyúsťují v náhlé porozumění neboli vhled“.(Piaget, Inhelderová, 1997, s. 17)

Pozornost je přelétavá a není stálá, proto je dobré střídát činnosti, které jeho pozornost na chvíli zaujmou. Mnohem lépe funguje představivost zejména fantazijní, která se uplatňuje při výtvarné tvořivosti i při schopnosti reprodukovat děj pohádky. Dítě si takto vysvětluje realitu po svém, čímž vznikají zajímavé reakce (např.: dítě komunikuje s plyšovou hračkou). Tyto fantazie jsou velmi živé, až je dítě vnímá jako opravdové a reálné (J. Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Zhruba od tří let se dítě často táže a dochází k tzv. ptacím období, z nichž nejnápadnější jsou otázky “proč“. Způsob, jakým dítě klade otázku, vypovídá o tom, jaký druh reakce a odpovědi očekává. Jedná se o předkauzalitu, která se vyznačuje přechodem účinné a finální příčinnosti, která má pro dítě velkou potřebu finálního vysvětlení, ačkoliv nám se může zdát nahodilá (Piaget, Inhelderová, 1997).

Podle Vágnerové dítě nahlíží na svět způsobem, který je tvořen specifickými znaky a vnímá tak informace, které jsou pro něj podstatné:

- Egocentrismus- jedná se o subjektivní názor dítěte, jehož tendence spočívá v opomíjení názorů druhých a přesvědčení o správnosti názoru svého. Egocentrismus se projevuje v oblasti komunikace, kdy dítě se domnívá, že například při popisu konkrétní situace budeme všemu rozumět, i když nám nesdělí konkrétní věci, které jsou pro něj samozřejmé. Předpokládá, že je víme automaticky také.
- Centrace- jedná se o zaměření se dítěte na jeden pro něj důležitý a podstatný znak, který zaujme jeho pozornost a je nejvíce viditelný.
- Prezentismus- dítě má tendenci vnímat věci srozumitelně v případě, že se odehrávají v přítomnosti a právě teď je vidí a rozumí jim.
- Fenomenismus- tendence vnímat svět tak, jak vypadá, jak se dítěti jeví
- Magičnost- pro děti se svět může zdát někdy tvrdý, proto si pomáhají různými fantaziemi a zkrslují si tak svět podle svého nebo si vytváří svůj vlastní
- Antropomorfismus (animismus)- polidšťování neživých objektů a připisování živých a lidských vlastností neživým věcem
- Absolutismus- tendence vnímat věci jako definitivní poznání, které je pro dítě důležité, protože ho tak vidí a je přesvědčeno, že má konečnou platnost

- Arteficialismus- dítě chápe vnější svět vlastním způsobem a že jej vytvořili lidé (Vágnerová, 2005).

## 2.2 Emoční vývoj

Součástí vývoje dítěte jsou i změny v citech, které mají převážně kvalitativní charakter než kvantitativní. Dochází k diferenciaci citů. Dokáže přesně rozlišit emoce a citové vztahy, tělesné pocity a v některých případech podléhají city dítěte rozumové kontrole. (Např. strach ze zubaře lze po vysvětlení překonat a dokáže jej nahradit statečností). Dítě předškolního věku dává své city okolí často najevo. Převažují pozitivní city, jako jsou radost, veselost, spokojenost, láska k rodičům atd. Vztek a zlost jsou méně časté a jejich projevy často souvisí s neúspěšnou činností, nicméně mohou být signálem pro dospělého, že má dítě nějaké trápení nebo není zdravé (Trpišovská, 1998). V tomto období se vyhraňují tzv. vyšší city, city sociální, estetické a intelektuální. Nejdůležitější vztahy, které dítě navazuje, jsou bezpochyby v rámci rodiny. Bývají dítěti zdrojem bezpečí, poučení, rady, pomoci i jistoty. Úzké vztahy s dospělými jsou jedním z předpokladů pro správný vývoj osobnosti dítěte.

Sílí i celková potřeba společenského styku. Ve vztahu k vrstevníkům jsou city ještě méně rozvinuté, proto navazuje kontakty a vytváří se zájem vyhledávat své vrstevníky a zapojovat je do hry. Přátelské vztahy vznikají lehce, ale také se snadno rozpadají a jsou velmi labilní. Estetické city se rozvíjejí při vnímání pohádky i hudby a u činností, které dětem přijdou hezké a mají u nich příjemné citové stavy (J. Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Celkově dochází k větší stabilitě citů a v případě negativních emocí vůči dospělé osobě dochází k regulaci těchto pocitů, protože dítě ví, že jsou ve společnosti nežádoucí. Hlavním znakem všech pozitivních i negativních emocí je jejich intenzita a krátkodobý stav. Výjimku tvoří pozitivní emoce, které mohou trvat delší dobu, protože dítě intuitivně vnímá, že je to tak správně a cítí se dobře. Rozvíjí se emoční inteligence a vcítění se do druhého způsobuje přijetí svých emocí. Dítě se své pocity učí chápat a správně je projevovat. V předškolním věku se již dokáže orientovat ve svých emocích i v emocích druhých, dokáže projevovat empatii, která je však omezena. Začíná chápat vztahy mezi emocemi, vznik emocí a jejich působení v různých situacích nebo při uspokojování potřeb. Od šesti let dokážou emoce skrýt a vnímat, jak by se v určitých

situacích samo cítilo, využívají tak projekci. Vzhledem k velké představivosti může docházet k projevům strachu o milovanou osobu, jehož umocňování ústí ve fixaci na milovaného člověka (Vágnerová, 2005).

## 2.3 Sociální vývoj

V období předškolního věku dítě rozvíjí svou individualitu pomocí navazování vztahů s vrstevníky. Rodina již přestává být jediným zdrojem kontaktu, i když má v životě dítěte stále primární význam. Poskytuje mu základy ve společenském a prosociálním chování, které dítě využívá ve společnosti. Emočně dozrává a s vědomím pocitu jistoty a bezpečí v rodině dosahuje správného vývoje osobnosti, který se projevuje v úspěšném navazování vztahů. Je důležitá vnitřní funkčnost rodiny, stabilita a prostředí v ní přizpůsobeno dítěti, aby mohlo plnit společenské role. Na významu nabírají role kamaráda i role žáka mateřské školy, které spolu v rámci sociálního vývoje souvisí. Kamarádství vzniká na podobnosti zájmů, věku a touze po blízkosti jeden druhého.

Rozvíjí se schopnost kooperace, soupeření a sdílení společných zážitků. Pokud však v rodině stabilita chybí, necítí zde pocit bezpečí a lásky a neosvojilo si základy slušného chování, velmi se to odráží na jeho vztazích s vrstevníky. Špatné a nevhodné návyky se projevují nepřijetím do kolektivu či ignorace nebo úplné vytěsnění z kolektivu. Rodiče jsou pro své dítě velkým vzorem a jsou mu nejbližšími lidmi v okolí. Dítě se totiž se svými rodiči rádo identifikuje a jdou mu příkladem. Prostřednictvím kontaktu s jinými lidmi, vrstevníky, popřípadě se širší vrstvou rodiny se rozvíjí sociální vlastnosti, schopnosti a dovednosti, kterými dítě profituje ve společnosti. Jedním z důležitějších prvků začlenění se do společnosti je komunikace, kterou dítě nemá ještě plně rozvinutou. Rádo se při komunikaci s dospělými vyptává a dostává odpovědi. Častým jevem je problém s výslovností, ale ke konci tohoto období by se v ní mělo zdokonalovat. Dokážou projevovat pozitivní emoce svým kamarádům, naslouchat a pracovat s emocemi druhých. Přesto jsou stále více orientováni na sebe. V případě nesprávného chování vůči druhým se v důsledku špatného vědomí o sobě může cítit pocit viny (Vágnerová, 2005).

V dnešní společnosti může docházet k socializačnímu tlaku na dítě. Je pro něj velmi důležité harmonické prostředí a dobré podmínky pro jeho optimální vývoj. Negativní zkušenost v prostředí, ve kterém žije či dlouhodobý negativní stav by mohl mít dalekosáhlejší důsledky v rámci jeho psychického a emocionálního vývoje. Tento vývoj může narušit špatné zacházení s dítětem v rodině jako je týrání, zneužívání, zanedbávání a forma psychické deprivace. Jsou to faktory, které ohrožují dítě nepříznivým způsobem (Langmeier, Krejčířová 1998).

### **2.3.1 Psychická deprivace dítěte**

Je to stav, kdy dítě strádá v oblasti psychických potřeb, které nejsou dlouhodobě uspokojeny. V tomto věku jsou důležité citové potřeby, díky nimž dítě rozvíjí svou individualitu, a také hrají roli v psychickém vývoji. V případě absence citových potřeb mohou problémy vnášet chaos a nestabilitu, která má nepříznivý vliv na autonomii a samostatnost dítěte. V rodině se deprivace projevuje důsledkem nedostatku emočně sociálních podnětů, rodiče mimo domov, často emočně oploštělí s poruchou osobnosti nebo kulturní a hospodářský stav rodiny je nízký a nerozvíjí dítě. Projevy psychické deprivace se vyskytují u dětí, které vyrůstají v ústavní péči či v kojeneckém ústavu, kde není možné navázat vztah s jednou osobou, vlivem častého střídání personálu (Langmeier, Krejčířová 1998).

Děti vyrůstající v ústavní péči jsou sice v bezpečí, není jim ubližováno a často jim ústav poskytuje před vlastní rodinou ochranný štít, ale přesto jsou potřeby nenaplněné.

### 3 Význam hry

Podle mého názoru má hra největší význam v životě dítěte, jejímž prostřednictvím se trénuje komunikace s vrstevníky a kamarády, objevuje svět kolem sebe a přirozeně se učí. Dítě se začleňuje do společnosti a zkoumá tak své postoje a reakce, což vyplývá z mnoha výzkumů, které zkoumají i samotný význam hry v psychickém vývoji dítěte. Ve hře se objevují první rozdíly v předškolním věku v rámci vyšší promyšlenosti hry a zadávání pravidel. Rozdíly se objevují u dívek a chlapců v samotném hraní, s jakými hračkami a jakým způsobem, čímž mám na mysli rozdílné názory na hru, které se s přibývajícím věkem ještě více odlišují.

Hra má mnoho podob a přináší dítěti nejen emocionální uspokojení, ale ve hře nacvičuje činnosti, které bude potřebovat v dospělém světě a odrážet tak realitu života. Důležitou součástí her jsou výtvarné činnosti, které jsou nejen prostředkem optimálního vývoje dítěte, ale mají i svou hodnotu v rámci diagnostiky dětí (Trpišovská, 1998). Jedním z důležitých principů hraní jsou pravidla, která dávají obtížnost hře a vytváří napětí. Je známo, že hra dokáže i těm nejnepříjemnějším činnostem dodat veselost, radost a potěšení. Je prostředkem osvojování sociálních rolí, prožívání, sebepoznávání a stimuluje různé situace (Němec, 2004).

Podle Hlavsy (1986) se dítě učí nápodobou. Tvořivá aktivita je tvořena jen několika prvky tvořivosti, protože ještě není dozrálá, je čistě náhodná a dítě ji bere vážně, jelikož ji ještě plně nerozlišuje od reality. Probíhá na základě vnitřních představ, které zobecňují smyslovou zkušenost. Dítě napodobuje různé situace a lidi, díky tomu si vylepšuje reprodukční, pozorovací a tvořivé schopnosti, které jsou výsledkem hry. Vzhledem k tomu, že mnoho situací napodobit nelze, dostává se do popředí projev improvizace, která má za následek přirozené dotváření situací.

Hra je úzce spjata s tvořivostí s tím rozdílem, že výsledkem tvořivého procesu je produkt, kdežto výsledkem hry je samotné hraní. Rozvíjí schopnosti a dovednosti, talent dítěte a jako nejdůležitějším prvkem představivost. Díky hře dítě přestává být závislé na dospělém a stává se z něj nezávislý člověk (Bean, 1995). Pokud dítě nemá podle mého názoru možnost svobodného projevu prostřednictvím hry, je ochuzeno o kus dětství, což se negativně může projevit v jeho dalším vývoji.



### 3.1 Význam kresby

*„Podle některých domněnek je pro dítě kresba obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které je v jistém smyslu zatěžují“.* (Uždil, 1974, s. 18)

Kresba představuje neobvyklý prostředek, kterým dítě vyjadřuje své city, přání, myšlenky a má úzkou souvislost s vývojem řeči. Ukazuje nám, jak dítě vnímá a chápe svět, co ho baví, zajímá, ztvárňuje co má rádo a v neposlední řadě zprostředkovává, jakým způsobem vnímá nás a co o nás ví. Prostřednictvím kresby dítě ukazuje i to, co neexistuje, jelikož ztvárňuje své představy. Tyto představy se odehrávají pouze v hlavě a často nemají reálný základ, čímž dítě zobrazuje spíše svůj postoj ke světu. Není proto výsledkem smyslového vnímání. Dítě může ve svém myšlení a fantazii vidět jinak realitu, ale podstatou je využití samotné tvořivosti a její zdokonalování (Trpišovská, 1998).

Uždil ve své knize zmiňuje, že nejdůležitější je samotná tvořivost a radost z ní, než vzniklý produkt. Proces kreslení je pro dítě forma hry a zábavy a vzniklé barevné stopy ho podněcují k další kreativě tvorbě kreslířských děl. Výsledkem bývá často čmáranice nebo barevné skvrna, které jsou konečnými produkty tvořivosti. Kresba zprostředkovává viděné věci nebo je prostředníkem formy řeči. K častým výtvorům dítěte předškolního věku patří různé předměty a kresby lidské postavy, které mají velký význam v životě dítěte. Díky nim nám dává najevo jeho vnímání vůči rodině a okolí. Jde především o sdělení. Primitivní nebo naopak nadprůměrná kresba i zde něco sděluje s jiným zjištěním. Dítě může být ve stresu z neuspořádaných vztahů v rodině, což se projevuje v infantilnosti chování i v nižší úrovni kresby (Uždil, 1974).

První čáranice jsou výsledkem spíše radosti z právě vznikající stopy než konečným produktem. Tato radost má za následek opakované pokusy, čímž dítě zdokonaluje motorické pohyby. Začátky se vyznačují krouživými pohyby ramenního kloubu a extenzi celé paže. Při zapojování zápěstí zjišťuje možnost vzniku oválných a jiných plošných obrazců. Pohyby jsou spontánní a vedou k radosti z vykonané činnosti. Důležitým znakem vývoje dítěte je kresba lidské postavy. Ta se projevuje kolem třetího roku života. U všech dětí primárně vzniká tzv. hlavonožec charakteristický končetinami připojenými přímo k hlavě. Trup bývá vyznačen v pozdějším období, protože nemá pro dítě důležitost. Postupně se zdokonaluje v detailech, kdy doplňuje např. prsty na rukách, části obličeje později i oblečení. V šesti letech by měla postava již vykazovat všechny

znaky lidského těla (Trpišovská, 1998). Dalším ze znaků kresby lidské postavy bývá obrácená perspektiva. Značí zobrazování věcí nacházejících se dál od okraje větší, zatímco u spodního okraje nabývají dojmů menšího. Zakresluje často scény či postavy z pohádky, které nemusí být zobrazeny v logické posloupnosti, ale dítě jim rozumí. Objevují se i pravé úhly ve výtvorech, které zdůrazňují směr kresby (Uždil, 1974).

## 4 Mateřská škola jako podpora tvořivosti

Učitelka v mateřské škole by měla být schopna dítě motivovat pomocí různých námětů her či pohádek k vytvoření výtvarných produktů.

U tvořivého myšlení dítěte je důležitá podpora a nehodnocení výtvarných prací. Tím, že práce nebudeme hodnotit, opadne z dětí strach ze selhání nebo z nevydařené práce a začnou se dobrovolně zapojovat do her a různých výtvarných činností. Je také důležité, aby dítě prostředí školy vnímalo dobře, nebylo pod tlakem a cítilo jistotu a bezpečí. Pro děti je významnou motivací, aby veškeré výtvarné činnosti se odehrávaly formou hry, byly zábavné, upoutávaly pozornost. Dalším nezbytným projevem motivace je pochvala, která by dítěti měla být často projevována prakticky při každé činnosti (Fichnová, Szobiová, 2007).

Kreativitu podporujeme hlavně i tím, že dítěti necháváme dostatek prostoru, samostatnosti, čímž respektujeme jeho autonomii a neřídíme jeho činnosti. Dítě tak získá spoustu vlastních zkušeností důležitých pro realizaci tvůrčích podnětů. Je nesmírně důležité mu pomáhat při stimulaci vnitřní motivace a rozvoji jeho tvořivých schopností vhodným způsobem. Není účelné nutit děti do aktivit, poněvadž z nich může vymizet přirozená radost a dítě bude nudit a bude ji brát jako povinnost nebo si k ní vytvoří averzi. Zvyšování motivace formou odměn také není zaujatím správného stanoviska, protože dítě může vykonávat činnosti s vidinou odměny, a tím se ztrácí při činnosti radostný požitek (Dacey, Lennon, 2000).

K dispozici bychom měli poskytnout materiál ve formě všech druhů papírů, časopisů, látek, či hrnců a starého nádobí, které jsou nejvhodnější. Není zde důležitá kvalita materiálu, ale způsob, jakým bude dítětem využit. Děti disponují schopností najít si hračky nebo materiál všude. Učitelky v mateřské škole by měly být poučeny od bezpečnosti a dbát na to, aby z dosahu dětí odstranily ostré nebo skleněné předměty, kterými by se děti mohly poranit. Je dobré dětem nechat dostatek času o samotě, jelikož tvořivost je záležitostí osobní a to by měli vědět i rodiče. Co se týče samotného posuzování tvorby dětí, měli bychom být v tomto ohledu obezřetní. Přílišná chvála nebo i kritika také není správná varianta. Použitá slova, která nejsou vhodná, mohou dítěti uškodit ve smyslu, že jej kreativní činnost odradí. Děti jsou velmi citlivé na kritiku a pochvalu, proto je důležité umět vystihnout ocenění správnou formou. Odrazení od činnosti může přijít i ve chvíli, kdy jeho výtvar porovnáváme s druhými. Místo posuzování se můžeme zeptat na jeho vlastní názor a tím se vyhneme tomu, že

bude závislé na našem názoru. Obezřetnost v takových situacích hraje důležitou roli. Je proto dobré ukázat dítěti, že si jeho výtvoru ceníme a zarámovat jej nebo dát na výstavku. Zvýšíme mu tak pocit vlastní důležitosti (Bean, 1995).

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Cíl výzkumu

Prostřednictvím tvořivého testu, který jsem sestavila, bych chtěla zachytit tvořivé projevy dětí předškolního věku s rozdílem a pohlaví a věku. Test je záměrně určen pro vyjádření tvořivosti v rámci plynulosti myšlenek, schopnosti soustředit se a vyprodukovat co nejvíce slov. Zajímalo mne, jak si poradí děti konkrétně s jednotlivými otázkami, kolik slov vyprodukují děvčata, kolik chlapci a zda je mezi jejich výsledky možné zaznamenat rozdíl nejen v pohlaví, ale i z pohledu věku. Rozdílnost jejich odpovědí bych chtěla porovnat z hlediska fluence a flexibility. Výzkum se týkal pouze dvou tříd, a tudíž jej nelze na celou populaci zobecňovat.

## 6 Popis vzorku

Jako zkoumaný vzorek jsem si vybrala dvě třídy dětí z Mateřské školy Kovařovicova na Svatém Kopečku. Škola je složená ze dvou oddělení. V prvním oddělení je patnáct dětí ve věku od tří do čtyř let složené z chlapců a děvčat, tedy heterogenní třída a ve druhém oddělení děti tvoří také patnáct dětí ve věkovém rozmezí od pěti do šesti let, také třída heterogenní. V prvním oddělení je osm děvčat a sedm chlapců a ve druhém také. Konkrétně starší polovina dětí byla těsně před zahájením povinné školní docházky. Žádné dítě není integrované a nevyžaduje speciální přístup. Pro zachování anonymity nejsou jména dětí v příloze skutečná.

### 6.1 Popis praktického výzkumu

Pro výzkum jsem sestavila nestandardizovaný test, obsahující celkem sedm otázek, z nichž čtyři jsou zaměřené na zkoumání flexibility a tři na fluenci. Všechny otázky jsou záměrně problémového charakteru zaměřeny na asociaci a představivost. Inspirací při vytváření otázek mi byla kniha *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí* (Fichnová, Szobiová, 2007) z níž jsem vybrala podobné náměty.

Za dětmi jsem každý den dojížděla do Mateřské školy Kovařovicova na Svatém Kopečku, kde jsem po domluvě s vedením mateřské školy měla vyhrazený čas na provádění mého výzkumu. V rámci stanoveného denního režimu jsem výzkum realizovala v odpoledních hodinách. Vzhledem k tomu, že na každou otázku jsem měla stanovený limit dvou minut, bylo třeba si jednotlivé úlohy a počty dětí předem připravit a vymežit časově, aby se dodržel denní časový harmonogram dne. Proto jsem si každý den na odpoledne vybrala 3 děti, přičemž na každé dítě jsem vymezila dvacet minut ke splnění všech úloh. Výzkum jsem tedy prováděla necelé dva týdny. Během těchto setkání se nám s dětmi vždy podařilo splnit všechny zadané úkoly v určeném časovém rozmezí.

Aby prostředí, ve kterém byl výzkum realizován, nenarušovalo dětem koncentraci, vybrala jsem záměrně takové, kde měly na zpracování úkolů klid, dobře ho znaly a zároveň se cítily bezpečně a nebyly nikým vyrušovány. Zároveň jsem se snažila každému vytvořit stejné podmínky. Pořadí úkolů jsem neměla v úmyslu striktně dodržovat, nicméně dětem nedělalo problém odpovídat jednu otázku po druhé.

Vzhledem ke stanovenému časovému limitu dvou minut u každé otázky, měly děti stejný čas na odpovědi. Tohoto kroku jsem se obávala z důvodu individuální časové potřeby každého dítěte, nicméně limit dvou minut jsem po důkladném zvážení stanovila záměrně a byl natolik dostačující, že je nijak neomezoval ve svobodné tvorbě slov. Naopak rychlejší děti odpověděly již do minuty s tím, že více už nevymyslí. Navázání kontaktu s dětmi bylo snadné, protože mne již znaly a těšily se, že budou dělat něco neobvyklého a můžou mi pomoci.

Každé dítě se mnou pracovalo u stolečku a jejich slovní odpovědi jsem ručně zaznamenávala na papír. Při otázkách zaměřených na flexibilitu jsem jim přesně vysvětlila, co po nich chci a na co mají odpovědět. Popis zněl například takto: „ Ahoj Markétko, posad' se na židličku, nastraž ouška a pozorně poslouchej, co ti teď povím. Já bych od tebe potřebovala poradit. Vím, že ty jsi moc šikovná a určitě to zvládneš. Byla jsi někdy na louce? Mě by zajímalo, co všechno na té louce můžeme vidět, jaké různé věci bys tam mohla najít? Já jsem to zapoměla a potřebuji s tím poradit.“ Pokud si děti nemohly vzpomenout na další věci, pomohlo zopakování otázky. Po odpovědích jsem je pochválila, abych je motivovala k dalším otázkám.

Při úkolu zaměřeném na fluenci byl postup obdobný s rozdílem, ať vymyslí co nejvíce slov, které je teď napadnou k dané otázce, a již jsem neopakovala otázku. Úlohu jsem zvolila sedm, což bylo pozitivní ve smyslu koncentrace, kterou děti po větším množství úkolů ztrácejí a podléhají větší únavě. Dětem jsem připravila menší odměnu za splněné úkoly, kterou jsem jim ovšem předem neprozradila, aby jejich motivace spočívala v plnění samotných úkolů nikoliv v odměně.

### **6.1.1 Metody zpracování dat**

Jako zajištění správných výsledků výzkumu jsem volila kvalitativní, tedy metody analýzy dokumentů a polostrukturovaný rozhovor.

Polostrukurovaný je nerozšířenější forma rozhovoru. Je nutné dodržovat předem připravené schémata při jeho realizaci. Aby bylo vše časově zvládnuto, lze zaměřovat pořadí otázek dle potřeby. Prostředí by mělo být bezpečné a klidné, aby se respondent u rozhovoru cítil dobře. Jako pomůcku pro psaní údajů využíváme diktafon nebo záznamový arch. Je důležité pozorovat i soustředivost při rozhovoru dětí.

Analýza dokumentů nám slouží ke zkoumání produktů nebo dokumentů, které obsahují informace potřebné pro cíl výzkumu (Miovský, 2006).

Tyto informace jsem zaznamenávala ručně na papír a po té sestavila sedm tabulek. Tabulky obsahují věk mladších chlapců a dívek, věk starších chlapců a dívek, jejich průměry a celkové průměry těchto kategorií. Pod kolonkou věku je zaznamenán počet dětí a pod kolonkami dívek a chlapců je zaznamenán počet vyprodukovaných slov na jedno dítě. Slova, která neodpovídala zadání úkolů, se do tabulek nezapočítávala.

Na základě slov a slovních spojení vyjmenovaných dětmi, jsem vycházela při hodnocení fluence a flexibility. Tyto oblasti mohou nejlépe určit úroveň slovní tvořivosti a způsobu vyjadřování. U flexibility se konkrétně nezapočítávala slova, která měla jiný tvar stejného slova nebo slovní spojení (broučci, velcí broučci, zajíček, zaječice) nebo (kouzelník, kouzelnice). Obzvláště někteří chlapci měli problém pochopit, že mají vymýšlet různá slova, tak, aby se v nich neobjevoval stereotyp. Tento problém ale nečinil nějaké větší potíže, protože při opětovném zopakování otázky již pochopili, jakým způsobem odpovídat. Flexibilitu jsem chápala jako počet kategorií obsahující slova a slovní spojení jednotlivců.

Fluencí jsem rozuměla schopnost dítěte samovolně a plynule produkovat slova, bez mého dalšího podněcování splnit daný úkol či pomoci při opakování otázky. Slovně jsem hodnotila také soustředivost, zda se dítě během úkolu výrazněji pohybovalo, chodilo po místnosti, zapomínalo otázku, zda sedělo při plnění úkolu relativně v klidu, či si muselo pomáhat drobnými projevy, jako je olizování rtů či okusování tužky.



## 7 Hypotézy

Lze předpokládat, že skupina dětí od tří do čtyř let, by měla vykazovat nižší výsledky než děti od pěti do šesti let. Je známo, že v tomto období nastává významný pokrok ve formě myšlení. Děti sbírají zkušenosti především ze svého okolí, tím jak vnímají svět, jeho subjektivní prožitky. Pokud jsou tyto zkušenosti kladné a dítě vyrůstá v citově hřejivém prostředí, pak by pravděpodobně děti ve věku od pěti do šesti let měly vyprodukovat více slov než děti od tří do čtyř let. Děvčata by měla mít v předškolním věku již bohatší slovní zásobu a lepší soustředivost, proto jsem se pomocí tohoto výzkumu chtěla přesvědčit o pravdivosti tohoto tvrzení či jej vyvrátit. Výjimku tvořila hypotéza č. 4, kde se předpokládalo, že chlapci dosáhnou vyššího skóre, protože mají všeobecně větší technické nadání.

Hypotéza č. 1- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj různé věci, které mohou být žluté, než mladší

Hypotéza č. 2- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce, než mladší

Hypotéza č. 3 – předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval, než mladší

Hypotéza č. 4- předpokládám, že chlapci dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou, než dívky

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou, než mladší

Hypotéza č. 5- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar, než mladší

Hypotéza č. 6- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy, než mladší

Hypotéza č. 7- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto, než chlapci

- předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto, než mladší

Zda byly hypotézy potvrzeny, zodpovím v kapitole Diskuze, kde podrobně porovnáím výsledky, které jsou zaznamenány v tabulkách s danými hypotézami. Právě jedné hypotéze přísluší jedna tabulka, která je označena stejným číslem. Tímto se určí správnost výzkumu, zda hypotézy nejsou výmysl, ale slouží jako klíč k provedení výzkumu.

## 8 Výsledky

Tabulka 1 Vyjmenuj, jaké různé mohou být žluté (otázka č. 1)

3-4 roky	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	3-4 roky celkem $\bar{x}$
1.	6		3		3,86
2.	4		3		2,57
3.	3		3		
4.	4		0		
5.	3		4		
6.	4		1		
7.	3		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 27	$\Sigma$ 3,86	$\Sigma$ 18	$\Sigma$ 2,57	$\Sigma$ 3,23
5-6 let	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	5-6 let celkem $\bar{x}$
1.	5		4		5,63
2.	6		5		3,89
3.	4		3		
4.	4		3		
5.	5		4		
6.	7		4		
7.	5		4		
8.	9		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 45	$\Sigma$ 5,63	$\Sigma$ 31	$\Sigma$ 3,89	$\Sigma$ 4,76
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 72	$\Sigma$ 4,75	$\Sigma$ 49	$\Sigma$ 3,23	$\Sigma$ 3,99

Z tabulky vychází, že starší dívky vyjmenovaly jednoznačně nejvíce slov (5,63), tudíž dosáhly nejvyššího průměru, zatímco nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (2,57). Dívky mladší dosáhly poměrně vyrovnaného průměru (3,86) jako starší chlapci (3,89).

**Tabulka 2 Přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce (otázka č. 2)**

3-4 roky	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	3-4 roky celkem $\bar{x}$
1.	2		2		2,43
2.	3		2		1,85
3.	3		2		
4.	1		1		
5.	3		3		
6.	2		1		
7.	3		2		
Celkem	$\Sigma$ 17	$\Sigma$ 2,43	$\Sigma$ 13	$\Sigma$ 1,85	$\Sigma$ 2,14
5-6 let	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	5-6 let celkem $\bar{x}$
1.	6		4		4,25
2.	3		3		3,5
3.	6		4		
4.	4		4		
5.	3		4		
6.	5		3		
7.	3		2		
8.	4		4		
Celkem	$\Sigma$ 34	$\Sigma$ 4,25	$\Sigma$ 28	$\Sigma$ 3,5	$\Sigma$ 3,88
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 51</b>	<b><math>\Sigma</math> 3,34</b>	<b><math>\Sigma</math> 41</b>	<b><math>\Sigma</math> 2,68</b>	<b><math>\Sigma</math> 3,01</b>

Nejlepšího výsledku při produkci slov zde dosáhly starší dívky (4,25), zatímco nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (1,85). Starší chlapci dosáhli vyššího průměru (3,5) jak mladší dívky (2,43).

**Tabulka 3 Kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval (otázka č. 3)**

<b>3-4 roky</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>3-4 roky celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	5		5		4,29
2.	6		5		4,14
3.	3		5		
4.	5		1		
5.	4		4		
6.	4		5		
7.	3		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 30	$\Sigma$ 4,29	$\Sigma$ 29	$\Sigma$ 4,14	$\Sigma$ 4,22
<b>5-6 let</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>5-6 let celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	6		5		7,5
2.	8		9		6
3.	8		6		
4.	9		5		
5.	10		8		
6.	6		5		
7.	7		6		
8.	6		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 60	$\Sigma$ 7,5	$\Sigma$ 48	$\Sigma$ 6	$\Sigma$ 6,75
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 90	$\Sigma$ 5,9	$\Sigma$ 77	$\Sigma$ 5,07	$\Sigma$ 5,49

Nejvyššího výsledku zde dosáhly jednoznačně starší dívky (7,5), zatímco nejhoršího výsledku dosáhli mladší chlapci (4,14), který se ale moc nelišil od výsledku, jehož dosáhly mladší dívky (4,14). Jako druzí s nejvyšším průměrem obstáli starší chlapci (6).

**Tabulka 4 Přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou (otázka č. 4)**

<b>3-4 roky</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>3-4 roky celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	4		3		3
2.	3		2		2,57
3.	3		3		
4.	3		2		
5.	2		3		
6.	3		1		
7.	3		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 21	$\Sigma$ 3	$\Sigma$ 18	$\Sigma$ 2,57	$\Sigma$ 3,32
<b>5-6 let</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>5-6 let celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	3		4		3,63
2.	6		3		3,25
3.	2		2		
4.	3		4		
5.	4		3		
6.	4		3		
7.	3		4		
8.	4		3		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 29	$\Sigma$ 3,63	$\Sigma$ 26	$\Sigma$ 3,25	$\Sigma$ 2,91
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 50	$\Sigma$ 3,32	$\Sigma$ 44	$\Sigma$ 5,82	$\Sigma$ 3,12

Tento test dopadl celkem vyrovnaně, ale opět nejvyššího výsledky dosáhly starší dívky (3,63).

Druhého nejvyššího výsledku dosáhli starší chlapci (3,23), hned za nimi skončily mladší dívky (3) a jako nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (2,57).

**Tabulka 5 Vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar (otázka č. 5)**

3-4 roky	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	3-4 roky celkem $\bar{x}$
1.	5		3		4,43
2.	5		4		2,86
3.	5		2		
4.	4		1		
5.	5		3		
6.	4		3		
7.	3		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 31	$\Sigma$ 4,43	$\Sigma$ 20	$\Sigma$ 2,86	$\Sigma$ 3,65
5-6 let	Dívky	$\bar{x}$	Chlapci	$\bar{x}$	5-6 let celkem $\bar{x}$
1.	4		6		6,13
2.	5		5		4,75
3.	9		5		
4.	6		5		
5.	7		5		
6.	7		5		
7.	4		4		
8.	7		3		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 49	$\Sigma$ 6,13	$\Sigma$ 38	$\Sigma$ 4,75	$\Sigma$ 5,44
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 80	$\Sigma$ 5,28	$\Sigma$ 58	$\Sigma$ 3,81	$\Sigma$ 4,55

V tomto úkolu výrazně dominují starší dívky (6,13) a nejhůř dopadli mladší chlapci (2,86).

Poměrně vyrovnaně dopadli starší chlapci (4,75) a mladší dívky (4,43), jejichž výsledek se příliš nelišil.

**Tabulka 6 Vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy (otázka č. 6)**

<b>3-4 roky</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>3-4 roky celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	6		4		3,86
2.	4		2		3,71
3.	3		5		
4.	4		3		
5.	3		4		
6.	3		4		
7.	4		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 27	$\Sigma$ 3,86	$\Sigma$ 26	$\Sigma$ 3,71	$\Sigma$ 3,79
<b>5-6 let</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>5-6 let celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	5		4		5,63
2.	5		7		4,13
3.	6		2		
4.	6		4		
5.	6		3		
6.	7		4		
7.	6		5		
8.	4		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 45	$\Sigma$ 5,63	$\Sigma$ 33	$\Sigma$ 4,13	$\Sigma$ 4,88
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 72	$\Sigma$ 4,75	$\Sigma$ 59	$\Sigma$ 3,92	$\Sigma$ 4,34

Při plnění předposledního úkolu si nejlépe vedly starší dívky (5,63), zatímco nejhoršího výsledku dosáhli mladší chlapci (3,71). Mladší dívky (3,86) tu obstáli hůře jak starší chlapci (4,13).



**Tabulka 7 Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto (otázka č. 7)**

<b>3-4 roky</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>3-4 roky celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	5		4		4,43
2.	4		3		3,57
3.	5		5		
4.	5		4		
5.	4		4		
6.	4		3		
7.	4		2		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 31	$\Sigma$ 4,43	$\Sigma$ 25	$\Sigma$ 3,57	$\Sigma$ 4
<b>5-6 let</b>	<b>Dívky</b>	$\bar{x}$	<b>Chlapci</b>	$\bar{x}$	<b>5-6 let celkem <math>\bar{x}</math></b>
1.	4		7		5,5
2.	6		6		5,5
3.	6		6		
4.	6		4		
5.	6		6		
6.	5		5		
7.	5		6		
8.	6		4		
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 44	$\Sigma$ 5,5	$\Sigma$ 44	$\Sigma$ 5,5	$\Sigma$ 5,5
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 75	$\Sigma$ 4,97	$\Sigma$ 69	$\Sigma$ 4,54	$\Sigma$ 4,75

U posledního úkolu dosáhly nejlepšího výsledku starší dívky (5,5) a starší chlapci (5,5), kteří dosáhli vyrovnaného průměru jako starší dívky. Mladší dívky (4,43) dosáhly lepšího průměru jak mladší chlapci (3,57), kteří si vedli v tomto úkolu nejhůře.

## 9 Diskuze

Ověření správnosti hypotéz budeme srovnávat s tabulkami výsledků. K hypotéze č. 1- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj různé věci, které mohou být žluté, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté, než mladší, se vztahuje tabulka č. 1, která je tvořena těmito výsledky: starší dívky vyjmenovaly jednoznačně nejvíce slov (5,63), tudíž dosáhly nejvyššího průměru, zatímco nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (2,57). Dívky mladší dosáhly poměrně vyrovnaného průměru (3,86) jako starší chlapci (3,89), čímž se zcela potvrdila hypotéza č. 1. Rozdíl mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky činil 3,06 slova. K hypotéze č. 2- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce, než mladší, se vztahovala tabulka č. 2, jejíž výsledky byly následující: nejlepšího výsledku při produkci slov zde dosáhly opět starší dívky (4,25), zatímco nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (1,85). Starší chlapci dosáhli vyššího průměru (3,5) jak mladší dívky (2,43). Hypotéza č. 2 se opět shoduje s tabulkou č. 2. A rozdíl mezi nejlepším a nejhorším průměrem činil 2,4 slova. K hypotéze č. 3 – předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval, než mladší, se přiřazovala tabulka č. 3. Nejvyššího výsledku zde dosáhly jednoznačně starší dívky (7,5), zatímco nejhoršího výsledku dosáhli mladší chlapci (4,14), který se ale moc nelišil od výsledku, jehož dosáhly mladší dívky (4,14). Jako druzí s nejvyšším průměrem obstáli starší chlapci (6). Opět potvrzení hypotézy č. 3 pomocí tabulky č. 3. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším průměrem činil 3,36 slova. K hypotéze č. 4- předpokládám, že chlapci dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou, než dívky a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou, než mladší, se vztahovala tabulka č. 4, kdy test dopadl celkem vyrovnaně, ale opět nejvyššího výsledku dosáhly starší dívky (3,63). Druhého nejvyššího výsledku dosáhli starší chlapci (3,23), hned za nimi skončily mladší dívky (3) a jako nejhoršího průměru dosáhli mladší chlapci (2,57). Hypotéza č. 4 proto není potvrzena, jelikož se neshoduje s odpověďmi v tabulce č. 4. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším výsledkem činil 1,06 slova. K hypotéze č. 5-

předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar, než mladší, byla přidělena tabulka č. 5, která obsahovala úkol, v němž výrazně dominují starší dívky (6,13) a nejhůře dopadli mladší chlapci (2,86). Poměrně vyrovnaně skončili starší chlapci (4,75) a mladší dívky (4,43), jejichž výsledek se příliš nelišil. Hypotéza č. 5 potvrzena. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším průměrem činil 3,27 slova. K hypotéze č. 6- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy, než mladší, je přidělena tabulka č. 6, kde se dozvíme, že při plnění předposledního úkolu si nejlépe vedly starší dívky (5,63), zatímco nejhoršího výsledku dosáhli mladší chlapci (3,71). Mladší dívky (3,86) tu obstáli hůře jak starší chlapci (4,13). Hypotéza č. 6 byla tedy opět potvrzena a shodovala se s výsledky v tabulce č. 6. Rozdíl mezi nejvyšším průměrem a nejnižším zde činil 1,92. K závěrečné hypotéze č. 7- předpokládám, že dívky dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto, než chlapci a předpokládám, že starší dosáhnou lepšího výsledku při testu: vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto, než mladší, se vztahovala tabulka č. 7, kde jsme se dozvěděli, že u posledního úkolu dosáhly nejlepšího výsledku starší dívky (5,5) a starší chlapci (5,5), kteří dosáhli vyrovnaného průměru jako starší dívky. Mladší dívky (4,43) dosáhly lepšího průměru jak mladší chlapci (3,57), kteří si vedli v tomto úkolu nejhůře. Hypotéza č. 7 se shoduje s výsledky tabulky č. 7, a tudíž je opět potvrzena. Rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším průměrem tentokrát činil 1,93 slova.

Z výzkumu je patrné, že nejlépe dopadly dívky staršího věku a nejhůře chlapci mladšího věku. Potvrdilo se šest hypotéz, což je důkazem, že děvčata mají bohatší slovní zásobu než chlapci a výsledky prokazují, že i věkové rozdíly se objeví v rámci odpovědí. Starší jedinci se vyznačovali při všech úkolech vyšším průměrem než mladší. Jedna hypotéza č. 4 byla záměrně stanovena pro lepší výsledek chlapců, jelikož je známo, že kluci vynikají lépe v technických záležitostech. V tomhle případě však dívky předběhly chlapce. Tohle dokazuje, že vývoj slovní zásoby během dvou let u dětí je znatelný a děvčata jsou na tom lépe než chlapci. Ze sedmi zadaných úkolů, na které děti slovně reagovaly vyplývá, že všichni byli schopni otázky zodpovědět a u některých otázek vyprodukovat větší množství odpovědí. Co se týče zpracování otázek, tak výkon dětí byl téměř stabilní a při všech úkolech neměli jednotlivci výraznější problémy a

výsledky odpovědí z pohledu věku i pohlaví se téměř shodovaly. Z toho je zřejmé, že zkoumaná skupina dětí, ať už to byly starší dívky či mladší chlapci, si udržela stejné výsledky u všech otázek.

Děti se mohli ještě rozdělit do skupinek individuálně s nejnižším a nejvyšším počtem slov na „slabší“ a „silnější“ jedince. Mohl by to být podnět k podpoření rozvoje bohatší slovní zásoby a rozvíjení slovní schopnosti u „slabších“ a u „silnějších“ pomocí procvičování různými otázkami či podněty ke slovním hrám. Co se týče projevu fluence, dosáhly nejvyššího počtu slov starší dívky a ve srovnání s ostatními si vedly nejlépe i v projevu flexibility. Byly také více soustředěné a dokázaly bez problému udržet pozornost, což platilo jak u starších dívek, tak i u mladších. Lepší soustředivost se podepsala na lepší fluenci. Výjimky tvořily jedinci, kteří soustředění byli, ale potřebovali povzbudit k odpovědi či formulovat jinak otázku. U některých chlapců byla situace, že chodili po místnosti, aby se jim lépe přemýšlelo a vyprodukovali tak více slov. Někdy nedokázaly sedět chvíli v klidu a měli potřebu se neustále ošívát nebo při přemýšlení stále něco dělat. Prakticky většina dívek dokázala sedět celou dobu a vnímat mě, což u všech chlapců nebylo. Dívky také lépe chápaly zadání úkolu a méně si ověřovaly znění otázky, než chlapci.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tvořivostí a tvořivými projevy u dětí předškolního věku. V teoretické části jsem uvedla problematiku tvořivosti, její zkoumání a definování. Zmínila jsem se o tvořivém procesu a tvořivém produktu. Dále jsem nastínila znaky osobnosti a její charakteristiku. Z teoretické části vyplývá, že tvořivý může být kdokoliv. Záleží jen na jeho schopnostech, do jaké míry je schopen svou tvořivost využít, v jakých oblastech ji uplatní a jakých výsledků dosáhne. Je zřejmé, že vyjádření tvořivosti může být obtížné, jelikož se jedná o neuchopitelnou věc, abychom mohli zachytit její celou podstatu a je velmi důležitá pro náš život. Proto je důležité vědět, v jaké oblasti se nachází náš tvůrčí potenciál a tam také tvořivost rozvíjet, aby byl plně využit. Dále jsem se ve své práci zabývala charakteristikou předškolního věku a věnovala pozornost emočnímu a sociálnímu vývoji, protože tyto poznávací procesy velmi ovlivňují tvořivost. Při socializaci jsem zmínila, jak se dítě zapojuje do kolektivu a v jakém prostředí vyrůstá, což může taktéž tvořivost ovlivnit. Emoční vývoj a psychická deprivace jakožto ohrožení psychického vývoje dítěte, může mít velký podíl na tvořivosti, poněvadž se týká celé oblasti života. V neposlední řadě byly zmíněny projevy tvořivosti v předškolním věku, jako je kresba, jejíž hodnota je tvůrčí i diagnostická a hlavně dětská hra, která zaplňuje většinu času dítěte a má v jeho životě nezastupitelnou roli. V posledním oddíle je uvedeno několik rad a doporučení na podporu rozvoje dětské kreativity, jakým způsobem ji rodič či učitel v mateřské škole může uplatnit.

V praktické části jsem si sestavila nestandardizovaný test pro zachycení projevů tvořivosti a prostřednictvím něj jsem zjistila, jaké jsou rozdíly u dětí z hlediska věku a pohlaví. Podrobila jsem výzkumu třicet dětí a každého zvlášť. Zaměřila jsem se na oblast fluence a flexibility, které nejlépe vystihují slovní tvořivost a schopnost vyjadřovat se. Zkoumala jsem, kolik slov k jednotlivým úkolům děti vymyslí a nakolik jsou při plnění úkolů soustředěné. Zjistila jsem, že největším problémem chlapců je nízká slovní zásoba a značná nesoustředěnost. V jednotlivých úkolech se objevovaly patrné rozdíly mezi děvčaty a chlapci. Z výsledků je patrné, že nejlépe se ve všech úkolech umístily starší dívky a nejhůře chlapci mladšího věku. V první tabulce dívky dosáhly průměru 5,63, chlapci 2,57, ve druhé tabulce dívky dosáhly průměru 4,25,

chlapci 1,87. Ve třetí tabulce byl průměr dívek 7,5 a chlapců 4,14. Ve čtvrté tabulce průměr dívek dosáhl výšky 3,63 a u chlapců 2,57. V páté tabulce dívky vyprodukovaly v průměru 6,13 slova, zatímco chlapci pouhých 2,86 slova. V šesté tabulce dívky dosáhly průměru 5,63 a chlapci 3,71. A v poslední sedmé tabulce měly dívky výsledek 5,5 a chlapci 3,57.

Jak můžeme vidět, čísla se u jednotlivých otázek celkem různí zvláště u dívek i u chlapců, což je dáno složitostí úkolu, který byl pro každého individuální. Nicméně nejlépe se projevovala flexibilita u třetí otázky u chlapců i u dívek a nejhůře u druhé otázky u chlapců a u čtvrté otázky u dívek. Z hlediska fluence byly nejlepší výsledky u páté otázky, zatímco u chlapců byl výsledek nejhorší. Naopak nejlepší výsledek u chlapců obstál u otázky šesté, který se ale moc nelišil i u otázky sedmé. Dívky dopadly nejhůře u šesté otázky. Průměr mladších děvčat a starších chlapců se lišil lepším výsledkem u chlapců. Někdy byl výsledek shodný.

Doporučila bych zlepšit soustředění u chlapců a obohacení jejich slovní zásoby, což by jim velmi pomohlo k vyjádření sebe sama, k lepšímu projevení se a jejich tvořivé možnosti by se zlepšili. Pomohlo by trávit více času s každým zvláště a zvolit individuální přístup. Vytvářet podnětné prostředí, kde se tvorba stimuluje a poskytnout dostatek různého materiálu a prostor, aby dítě mohlo tvořivost projevit. Pokud zaznamenáme, že je dítě v nějaké oblasti mimořádně tvořivé, tak je třeba tuto schopnost patřičně rozvíjet, aby talent nezůstal nevyužit, což by byla pro nadané dítě jistě škoda. Důležité je podporovat zdravé sebevědomí dítěte, a taktéž je velmi důležitá i správná motivace. Protože život dětí do značné míry závisí i na našem přístupu a ovlivňování, proto bychom se měli snažit poskytnout jim co nejlepší podmínky, aby z dítěte vyrostl kreativní a sebevědomí jedinec, který svůj tvůrčí potenciál rozvíjí a nebojí se své nápady a myšlenky realizovat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P. Kapitoly z psychologie tvořivosti. Praha 1986
- BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-035-9.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-903-9.
- FICHNOVÁ, K. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-323-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-2.
- HLAVSA, J. Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- HLAVSA, J. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada publishing, 1998. ISBN: 80-247-1284-9.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN: 80-247-0374-2
- MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN: 80-247-1362-4.
- NĚMEC, J. S hrou na cestě za tvořivostí. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-014-3
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., Psychologie dítěte. Praha: Portál 1997. ISBN: 80-7178-608-X
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-545-8 84
- SZOBIOVÁ, E. Tvorivost', od záhady k poznání. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN: 80-88982-72-3.
- SZOBIOVÁ, E., FICHOVÁ, K., Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-262-0195-3
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K. a kol. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- TRPIŠOVSKÁ, D. Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Praha: Portál 1998. ISBN: 80-7044-207-7
- UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: Portál, s. r. o., 1974. ISBN: 80-

7178-599-7.

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E., Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN: 80-08-00442-8.



## SEZNAM TABULEK

**Tabulka 1** Vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté

**Tabulka 2** Přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce

**Tabulka 3** Kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval

**Tabulka 4** Přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou

**Tabulka 5** Vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar

**Tabulka 6** Vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy

**Tabulka 7** Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto

## SEZNAM PŘÍLOH

**PŘÍLOHA P I:** Test tvořivosti

**PŘÍLOHA P II:** Vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté.

**PŘÍLOHA P III:** Přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce?

**PŘÍLOHA P IV:** Kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval?

**PŘÍLOHA P V:** Přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou?

**PŘÍLOHA P VI:** Vyjmenuj co nejvíce věcí, které mají kulatý tvar.

**PŘÍLOHA P VII:** Vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy.

**PŘÍLOHA P VIII:** Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto.

## **PŘÍLOHA I: TEST TVOŘIVOSTI**

- 1. Vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté.**
- 2. Přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce.**
- 3. Kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval?**
- 4. Přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou?**
- 5. Vyjmenuj co nejvíc věcí, které mají kulatý tvar.**
- 6. Vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy.**
- 7. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto.**

## **PŘÍLOHA II: Vyjmenuj, jaké různé věci mohou být žluté.**

(5-6 let) Natálka H. - sluníčko, kuřátko, vajíčko, vaše vlasy, citron, korunka na princezně

Honzík P. -sluníčko, moje tričko, kačenka, kuřátko

Adélka V. - sluníčko, měsíček, hvězdičky, domeček, citron, ryba

Deniska P. -sluníčko, brouček, ptáček, tričko

Jeroným V. -kytičky, jablíčko, zahrádka, pampeliška, sluníčko

Míša V. -auto, sluníčko, citron, zub

Deniska B. -tričko, papír, sluníčko, kytičky

Adámek P. -šaty, listy, sluníčko

Anička M. -pampeliška, vlasy, auto, šála, klaun, obočí, hruška

Marcelka N. -hřeben, tričko, ananas, sluníčko, trumpeta

Dominik K. -míč, auto, sluníčko, kytičky

Barunka Č. -sluníčko, kočárek, citron, kuřátko, pampeliška

Zuzanka D. -sluníčko, kačenka, žlutá barvička, tričko, hvězdička

Janička Z. -sluníčko, kytičky, kuřátko, citron, figurka, zed', žlutý meloun, tepláky, měsíc

Peťa V. -sluníčko, kytičky, hvězdička, auto

(3-4 roky) Zuzanka M. -kytička, banán, citron, sluníčko

Lucinka Ch. -sluníčko, brouček, hvězdička, lžička

Honzík V. -kuřátko, sluníčko, pastelka

Ivetka P. -petrklič, pampeliška, sluníčko, citron, kačenka

Monička J. -sluníčko, měsíček

Pepa L. -sluníčko, tričko, kytička

Kuba P. -robokop, sluníčko, jablíčko

Adámek Ch. -neví

Vojta V. -kuřátko, kačenka, sluníčko

Kačenka K. -sluníčko, šatičky, čelenka, banán

Davídek Š. -moje čepice, moje auto, sluníčko

Ondra J. -kuřátko, dál už nevím

Martinka P. -kačenka, sluníčko, hvězdička, kytička, sponka

Ladík M. -pampeliška, vlasy, sluníčko, citron

Erik V. -autobus, míč

## **PŘÍLOHA III: Přemýšlej, co všechno se může nacházet na louce?**

(5-6let) Natálka H. -beruška, ptáčci, pejsek, kočička, stromy, ježek

Honzík P. -motýlek, perníková chaloupka, ježek

Adélka V. -kytičky, prasátko, domeček

Deniska P. -zajíček, seno, obilí, srnečka, pejsek, kočička

Jeroným V. -listy, kytičky, ježek

Míša V. -pampeliška, komár, kamínek, potůček

Deniska B. -srnku, trávu, mouchy, kytičky

Adámek P. -pneumatiku v trávě, trávu, kytičky, krtek

Anička M. -králíky, ježky, kytičky

Marcelka N. -tráva, kytička, dědeček, ježek, domeček

Dominik K. -broučci, zvířátka, ježek, pampeliška

Barunka Č. -chaloupku, babičku, kytičky

Zuzanka D. -travičku, potůček, studánku, vosu

Janička Z. -ježek, srnka, sněženka, bledule, ptáčky

Peťa V. -víla, řeka, broučky, čmeláček

(3-4 roky) Zuzanka M. - kytičku, kravičku, kytičky (opakuje se)

Lucinka Ch. – ježeček, zajíček, včelka

Honzík V. -ptáčky, travičku, to je všechno, co tam je

Ivetka P. -čmelák na kopretině, tráva, zajíček

Monička J. -kytičky

Pepa L. -kotě, strom

Kuba P. -brouček a kytičky

Adámek Ch. -neví asi nějaký broučci

Vojta V. -velký strom a na něm ptáčci, traktor

Kačenka K. -zajíček, brouček, kytička

Davídek Š. -ježek

Ondra J. -kytička, slimáci

Martinka P. -kytičky, tráva

Ladík M. -neví

Erik V. -vysoká tráva, broučci a kytičky a zvířátka

## **PŘÍLOHA IV: Kdyby ses stal štětcem, co všechno bys namaloval?**

Natálka H. -maminku, tatínka, pejska, kytičku, morčátko, princeznu, koníčka, sluníčko

Honzík P. -okýnko, motýlka, anděla, duháčka, včelku

Adélka V. -medvěda, sukýnku, holčičku, kluka, vaření, Mikuláše, hory, zuby, rty

Deniska P. -srdíčko, berušku, květinku, hvězdičku, mamku, kolečko

Jeroným V. -vláček, pejska, domeček, čápa, hlavu, oči, nos, pusu, vlasy

Míša V. -strom, auto, kouzelníka, broučka, louku, ježka

Deniska B. -jablíčko, princeznu, srdíčko, maminku, kočičku, pejska, travičku, karkulku

Adámek P. -klokana, míč, strom, fotbalistu, dres

Anička M. -louku, oči, obličej, vlasy, šišky, triko, obočí, nátělník, řetízek, ježka

Marcelka N. -kytku, domeček, dveře, pláš, pilu, ovoce, šaška

Dominik K. -oči, sněhuláka, pejska, čaroděje, Mikuláše, čerta, anděla, kolo

Barunka Č. -koloběžku, tričko, mašličku, boty, pusu, kotě, kytičku

Zuzanka D. -mamku, berušku, kytičku, princeznu, tričko

Janička Z. -domeček, oči, pusu, jablíčko, komín, kolo, korunku

Petřa V. -trampolínu, balón, ptáčka, pejska, konvičku

(3-4 roky) Zuzanka M. - rybičku, sluníčko, mrak, maminku, kytičku

Lucinka Ch. -kuličku, domeček z perníku, ježibabu, oči, vlasy, hlavu

Honzík V. -balón, motýlka, dveře, robota, hasiče

Ivetka P. -srdíčko, berušku, princeznu

Monička J. -plyšáka, medvídka, kočičku, židličku, strom

Pepa L. -meč, rytíře, vlka, pejska, domeček

Kuba P. -robokopa, auto, silnici, blesk, vlajku

Adámek Ch. -auto

Vojta V. -robokopa, vláček, štětec, barvičky, kuličku

Kačenka K. -kuřátko, kytičku, náušnice, prstýnek

Davídek Š. -včelku, Mikuláše, čerta, domeček, plot

Ondra J. -jablíčko, kytičku, broučka, stůl

Martinka P. -jahůdku, srdíčko, berušku

Ladík M. -německou vlajku, míč, branku

Erik V. -pavouka, strom, motýlka

## **PŘÍLOHA V: Přemýšlej, co všechno můžeme dělat s vodou?**

(5-6let) Natálka H. -koupat se, pít, cákat po sobě

Honzík P. -pít ji, koupat se, chytat ryby, zalívat kytky

Adélka V. -malovat, pít, koupat se, udělat si čaj, kafe, plavat

Deniska P. -zalívat kytky, pít

Jeroným V. -zalívat kytky, koupat se, pít

Míša V. -pít, zalívat kytky, dát do vodní pistolky, chytat do kelímku při dešti

Deniska B. -barvit, dát do konvice, dělat šťávu, koupat se

Adámek P. -vypít, udělat barvičku, čaj, zalít kytičky

Anička M. -pít ze studánky, koupat se, zalívat kytičky, dělat si kakao

Marcelka N. – pít, koupat se, napustit do skleničky a vylívat

Dominik K. -koupat se, zalívat kytky, barvit

Barunka Č. -zalívat kytky, koupat se, umývat se

Zuzanka D. -umývat se, pít, koupat se, zalívat záhonek, čistit

Janička Z. -vypít, koupat se v ní, házet do ní žabičky

Petřa V. -pít, zalívat kytičky, dát vařit

(3-4roky) Zuzanka M. - koupat se, pít, udělat šťávu, umývat se

Lucinka Ch. -koupat se, pít, zalít kytičky

Honzík V. -pít, umývat se, vylívat

Ivetka P. -koupat se, pít, zalívat kytičky

Monička J. -pít, koupat se

Pepa L. -pít, umývat se

Kuba P. -vypít, spláchnout do záchodu, koupat se

Adámek Ch. -vypít, koupat se

Vojta V. -zalít kytičky, chytat kapky

Kačenka K. -koupat se v ní, pít, zalívat kytičky

Davídek Š. -vypít, umýt se ví, plavat

Ondra J. -koupat se

Martinka P. -zalít kytičky, umýt se

Ladík M. -skákat do ní, umýt se, udělat si šťávu a mamka kafe

Erik V. -umývat se, zalívat kytičky

## **PŘÍLOHA VI: Vyjmenuj, co všechno má kulatý tvar?**

(5-6let) Natálka H. -mandarinka, broskev, kolo, hodiny

Honzík P. -míč, kolo, sluníčko, hlava

Adélka V. -hlava, kapka, brýle, buchta, smailík

Deniska P. -sluníčko, hlava, oko, jablko, pomeranč, mandarinka, meloun, hodiny, koblížek

Jeroným V. -hlava, hodiny, jablko, kolo

Míša V. -kolečko, kolo, hlava, oko

Deniska B. -broskev, mandarinka, pomeranč, knoflík, náušnice, oko, hlava

Adámek P. -míč, oko, kulička, peníze

Anička M. -hlava, auto, náušnice, míč, kolo, pavučina, sněhová koule

Marcelka N. -kulička, auto, hlava, koloběžka

Dominik K. -kolo, míč, oko, kytka

Barunka Č. -jablko, hlava, pavučina, kolo

Zuzanka D. -náušnice, kolo, kamínek, sluníčko, smailík

Janička Z. -jablíčko, meloun, mandarinka, balón, knoflík, prstýnek, náušnice

Peťa V. – pneumatika, kolo, hlava, koblížek, špendlík, talíř

(3-4roky) Zuzanka M. - hodiny, koloběžka, Smolík, obličej, oko

Lucinka Ch. -hlava, díra v uchu, náušnice, kolo

Honzík V. -koloběžka, kolo, sluníčko

Ivetka P. -sluníčko, měsíček, obličej, brýle, oči

Monička J. -kamínek, kolo, broskev, meruňka, sluníčko

Pepa L. -míč, kolo, obličej, oříšek

Kuba P. -kolo, hlava

Adámek Ch. -balón

Vojta V. -auto, pneumatika, koláč, hlava

Kačenka K. -prstýnek, jablíčko, sluníčko, skleněná kulička

Davídek Š. -hlava, kamínek, kolo

Ondra J. -sluníčko, ostrov, kulička

Martinka P. -náušnice, oko, hlava, sluníčko

Ladík M. -koloběžka, pomeranč, mandarinka

Erik V. -díra v nůžkách, lžička, hlava, kolo



## **PŘÍLOHA VII: Vyjmenuj co nejvíce zvířat ze ZOO, která mají 4 nohy?**

- (5-6let) Natálka H. -žirafa, zebra, slon, lev, tygr  
Honzík P. -žirafa, lev, slon, zebra  
Adélka V. -zebra, žirafa, medvěd, velbloud, slon  
Deniska P. -žirafa, zebra, hroch, opice, medvěd, velbloud  
Jeroným V. -nosorožec, slon, tygr, lev, los, medvěd, opice  
Míša V. -žirafa, zebra  
Deniska B. -lev, tygr, opice, medvěd, žirafa, slon  
Adámek P. -žirafa, slon, nosorožec, velbloud  
Anička M. -opice, žirafa, zebra, koně, kozy, medvědi  
Marcelka N. -žirafa, želva, zebra, koza, slon, tygr, lev  
Dominik K. -žirafa, zebra, sloni  
Barunka Č. -žirafa, zebra, koně, opice, hroch, los  
Zuzanka D. -zebra, žirafa, lev, vlk, tygr, medvěd  
Janička Z. -zebra, žirafa, medvědi, opice  
Peťa V. -opice, žirafy, hroch, medvědi, sloni  
(3-4roky)Zuzanka M. - opice, hroch, kozy, tygr, lev, žirafa  
Lucinka Ch. -žirafa, zebra, tygr, slon  
Honzík V. -žirafa, slon, opice, koně  
Ivetka P. -kozy, antilopy, žirafa  
Monička J. -žirafa, lev, tygr, medvěd  
Pepa L. -žirafa, koně, lamy, opice  
Kuba P. -lev, tygr, medvěd, slon  
Adámek Ch. -žirafa, slon, lamy, kozy  
Vojta V. – zebry, žirafy, hroch  
Kačenka K. -lev, žirafa, zebra  
Davídek Š. – tygři, žirafa, koně, hroch, medvědi  
Ondra J. - lev, slon  
Martinka P. -tygr, žirafa, jaguár  
Ladík M. – medvěd, žirafa, lev, opice  
Erik V. -žirafa, lev, slon, nosorožec

## **PŘÍLOHA VIII: Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne léto.**

(5-6let) Natálka H. -opalovat se, jíst pizzu, klouzat se na tobogánu, plavat na venkovním bazéně

Honzík P. -jet k moři, lízat nanuky, nosit kraťasy, sluneční brýle, kšiltovku, plavat v bazénu, jezdit na výlety

Adélka V. -zasadit semínko, opalovat se, stavět bábovičky, jet k babičce, koupat se, lízat zmrzlinu

Deniska P. -svítí sluníčko, můžeme se koupat, skákat na trampolíně, klouzat se na klouzačce, k moři, chytat ryby

Jeroným V. -jet tobogánem, plavat, opalovat se, nosit sluneční brýle, chodit si hrát do parku, běhat s pejskem

Míša V. -lízat zmrzlinu, svítí sluníčko, neprší moc, je teplo, rostou jahody, chodíme do lesa

Deniska B. -hrát si, chodit do parku, na hřiště, lízat zmrzlinu, do aqvaparku, skákat na trampolíně

Adámek P. -skáču na trampolíně, plavu na bazéně, lízat zmrzlinu, hrát si venku

Anička M. -jíst meloun a pít koktejly, svítí sluníčko, můžeme se opalovat, ale i spálit, musíme se mazat

Marcelka N. -je teplo, svítí sluníčko, chytat ryby, plavat, jezdit na kole, jet k moři

Dominik K. -opalovat se, koupat se a jezdit na tobogánu, na skluzavce, hrát fotbal, lízat zmrzlinu

Barunka Č. -chodit na bazén, tancovat, sbírat borůvky, jíst párek v rohlíku, jet k moři

Zuzanka D. -svítí sluníčko, jezdíme na kole, lízat zmrzlinu, trhat trávu králíčkovi, chodit do parku a na výlety

Janička Z. -je teplo, skákat na trampolíně, běhat a hrát si venku, jezdit tobogánem

Peťa V. -chodit na koupaliště, jezdit tobogánem, házet si balónem, kopat do balónu, hrát si na sluníčku i ve stínu

(3-4roky) Zuzanka M. -svítí sluníčko, je teplo, opalovat se, jíst zmrzku, plavat

Lucinka Ch. -svítí slunce, jezdit k vodě, plavat, klouzat se na klouzačce

Honzík V. -je teplo, chodit v krátkém rukávu, hrát fotbal s taťkou, štípají komáři

Ivetka P. -svítí sluníčko, nosit sukýnku a sandálky, lízat zmrzlinu a chodit plavat

Monička J. -svítí sluníčko, opalovat se, jet k moři a sbírat mušle, lízat zmrzlinu

Pepa L. -svítí sluníčko, chodit na venkovní bazén, jíst cukrovou vatu

Kuba P. -je teplo, můžeme se spálit, nosit něco na hlavě, pít limonádu s ledem, jezdit na tobogánu

Adámek Ch. -koupat se, chytat ryby, plavat v rybníku, jíst třešně

Vojta V. -jet k moři, svítí sluníčko, lízat zmrzlinu, koupat se

Kačenka K. -je teplo, chodíme plavat, lízat zmrzlinu, jezdit na výlety

Davídek Š. -koupat se, svítí sluníčko, hrát si venku

Ondra J. -svítí sluníčko, plavat, chodit do cukrárny

Martinka P. -je teplo, chodit plavat, hladit koťátka, klouzat se

Ladík M. -svítí sluníčko, chodíme do města na zmrzlinu, jet k moři, plavat

Erik V. -svítí sluníčko, je teplo

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jana Pavlíková
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Pavel Dařílek, CSc
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Rozvíjení tvořivosti u dětí v mateřské škole
<b>Název v angličtině:</b>	Developing creativity in children in kindergarten
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá rozvojem tvořivosti u dětí předškolního věku. V teoretické části je popsána problematika tvořivosti dětí dle dostupné literatury a vymezeny základní pojmy. Podrobněji jsou popsána vybraná témata týkající dovedností související se správným vývojem dětí předškolního věku. V praktické části byl vyhodnocován tvořivý test, který byl sestaven ve formě úloh a rozdělen podle pohlaví a věku předškolních dětí. Porovnáním a analýzou dat bylo zjištěno, že většina předložených hypotéz se potvrdila.
<b>Klíčová slova:</b>	Tvořivost, tvořivý produkt, tvořivý proces, tvořivá osobnost, předškolní věk, dětská hra dětská kresba, rozvoj tvořivosti u dětí.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis deals with the development of creativity in children of preschool age. The theoretical part describes the issue of children's creativity according to the available literature, also the basic concepts are described. In more detail selected topics are focused skills related to the proper development of preschool children. In the practical part the creative test was evaluated. Creative test has been compiled in the form of tasks and disaggregated by gender and age of preschool children. Comparison and analysis of the data revealed that the most hypotheses are confirmed.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Creativity and creative product, the creative process, creative personality, preschool age, childrens' games, childrens' drawings, development of creativity with children.

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	59

