

# Projevy tvořivosti dětí předškolního věku

Petra Pavlíčková

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2009/2010**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Petra PAVLÍČKOVÁ**

**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Tvořivost dětí předškolního věku**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**DACEY, J.S., LENNON, K.H. Kreativita. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-903-9.**

**FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-323-9.**

**HLAVSA, J. a kol. Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.**

**HLAVSA, J. a kol. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Včelařová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**18. ledna 2010**

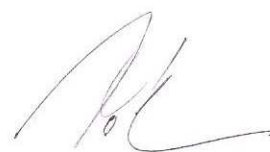
Termín odevzdání bakalářské práce:

**7. května 2010**

Ve Zlíně dne 18. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....6.5.2010.....

.....Pantálová.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*



(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

V teoretické části mé bakalářské práce se věnuji problematice tvořivosti nejdříve všeobecně, poté konkrétně u dětí předškolního věku. V praktické části se zabývám vyhodnocováním výsledků testu tvořivých úloh zadanému dětem předškolního věku, které pocházejí z dětského domova a z rodiny. Jejich výsledné projevy zpracovávám a dále porovnávám.

Klíčová slova: Tvořivost, tvořivý proces, tvořivý produkt, tvořivá osobnost, předškolní věk, tvořivý projev v předškolním věku, dětská kresba, dětská hra, rozvoj tvořivosti u dětí.

## **ABSTRACT**

The theoretical section of my bachelor's assignment is devoted firstly to the issue of creativity in general, and then focused specifically on the creativity of pre-school children. In the practical section my main concern is evaluating the results of creative tasks that I gave to pre-school children who come from childrens' homes or families. I processed the results of the observations and made a comparison to conclude.

Keywords: Creativity and the creative process, creative product, creative personality, pre-school age, creativity demonstrable in children of pre-school age, childrens' drawings, childrens' games, development of creativity with children.

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Haně Včelařové za její vedení mé bakalářské práce a cenné rady. Také bych chtěla poděkovat dětem za jejich spolupráci a nápady, bez nichž by tato práce nevznikla.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 TVOŘIVOST</b> .....	<b>11</b>
1.1 ZKOUMÁNÍ TVOŘIVOSTI .....	12
1.2 VÝZNAM TVOŘIVOSTI.....	12
1.3 KDO JE TVOŘIVÝ .....	13
1.3.1 Tvůrčí potenciál .....	14
1.4 TVOŘIVÝ PROCES .....	16
1.5 TVOŘIVÝ PRODUKT .....	17
1.6 DIAGNOSTIKA TVOŘIVOSTI U DĚTÍ.....	18
<b>2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK</b> .....	<b>19</b>
2.1 POZNÁVACÍ PROCESY .....	19
2.2 SOCIALIZACE A ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE.....	20
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	21
2.4 OHROŽENÍ PSYCHICKÉHO VÝVOJE DÍTĚTE .....	22
2.4.1 Psychická deprivace .....	22
<b>3 TVOŘIVÉ PROJEVY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU</b> .....	<b>24</b>
3.1 DĚTSKÁ HRA .....	24
3.2 DĚTSKÁ KRESBA.....	25
3.2.1 Charakteristické rysy dětské kresby v předškolním věku .....	26
3.2.2 Diagnostika dětské kresby.....	27
3.3 PODPORA ROZVOJE TVOŘIVOSTI DÍTĚTE .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>4 VOLBA DRUHU VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	31
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	32
4.3 METODY VÝZKUMU.....	32
<b>5 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT</b> .....	<b>33</b>
5.1 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	33
5.1.1 Úkoly 1 – 6.....	33
5.1.2 Úlohy 7, 8, 9.....	34
5.1.3 Úloha číslo 10 .....	35
5.2 REALIZACE VÝZKUMU .....	35
5.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	54
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>64</b>



## ÚVOD

Tvořivost provází lidstvo od samého počátku jeho vzniku. Bez ní a jejího působení by nebyl svět tam, kde se nyní nachází. Díky mimořádné schopnosti jednotlivců i skupin tvořit existuje neustálý pokrok ve vývoji lidstva. Ale tvořivými jedinci nejsou dle mého názoru jen ti, kteří přispěli a přispívají světu významnými objevy a výtvary. Tvořivým může být každý z nás, kdo využívá byť jen jednoduché nápady ke zjednodušení nebo zpeřtření svého každodenního života. Prostřednictvím kreativity, schopnosti nám vlastní, si vytváříme realitu, ve které žijeme a podmínky pro obohacení našeho života. Díky tomu není svět jednobarevný, ale pestrý. Nestojí pomyslně na jednom místě, ale neustále se vyvíjí a posunuje vpřed. Je rozmanitý. Obzvláště tvořivými jsou děti, jejichž dá se říct nekonečné množství nápadů občas ohromí, rozesměje, udiví nebo donutí k zamyšlení každého z nás. Malí předškoláci jsou přímo obdařeni předstivostí a tvořivými schopnostmi. Je to i díky tomu, že ještě zcela nepoznali zákonitosti a příčiny na tomto světě. Proto je jim zcela vlastní vkládat do oblastí, kterých jejich poznání ještě nedosahuje, svou vytvořenou představu, myšlenku, nápad. Dotváří si realitu tak, aby byl tento svět pro ně srozumitelný a zároveň bezpečný. Na své praxi jsem poznala spoustu malých dětí, jejichž život je sice poznamenán umístěním v dětském domově, jejich radost, láska k životu a chuť tvořit je však stejná nebo alespoň podobná jako u těch ostatních. Prostředí může ovlivnit kvalitu tvořivosti, avšak chuť po realizaci vlastních nápadů zcela nevymizí ani díky nepříznivým podmínkám. Jelikož jsem chtěla získat více znalostí o fenoménu tvořivosti a také poznat a dále zkoumat její projevy u dětí, rozhodla jsem se pro toto téma.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TVOŘIVOST

Tvořivost představuje lidskou vlastnost, aktivitu a hodnotu, která provází společnost již od samého počátku jejího vzniku (Hlavsa, 1981). Tento pojem pochází z latinského slova „*creare*“, což znamená tvořit, vyplodit, rodit. Novější pojem kreativita je pak převzatý z anglického „*creativity*“, který zavedl v roce 1949 na Americké konferenci psychologické asociace J. P. Guilford, jeden z největších teoretiků tvořivosti. Vyjádřit však tvořivost přesnou definicí není lehké, neboť se jedná o velmi složitou lidskou vlastnost, která je jen stěží přesně definovatelná tak, aby byla zachycena celá její podstata. Proto různí autoři definují tvořivost různě, a to většinou pomocí zdůraznění určité její složky, která se jim zdá být nejvíce důležitá (Szobiová, 2004). Na složitost při definování tvořivosti poukazuje i to, že ve světě před dvaceti lety existovalo více než padesát definicí. Novost a užitečnost jsou však dva nejpodstatnější znaky, které lze nalézt téměř ve všech těchto definicích, přičemž novost je dána výskytem produktu naší tvořivé činnosti vzhledem k určité sociální skupině nebo i celé společnosti. Užitečnost pak posuzujeme různými způsoby například podle využití společností (Zelina, Zelinová, 1990).

Podle toho, kterou součást tvořivosti chápou vědci jako podstatnou nebo co považují jako její základ, lze rozdělit tyto definice do osmi skupin. V první z nich je například definice J. P. Guilforda, který tvořivost zařazuje do systému intelektových operací díky divergentnímu myšlení. Dalšími jsou definice založené na jedné schopnosti nebo souhře více schopností, jiné jsou zase tvrzením, že tvořivost je znakem osobnosti, který charakterizují nejčastěji vlastnosti jako sebedůvěra, ochota riskovat či otevřenost novému. Podle dalších spočívá podstata tvořivosti v motivaci, a nebo vystižením tvořivého procesu a produktu, kdy vzniká něco nového a neobvyklého. Další skupina definuje tvořivost jako výsledek interakce mezi osobou nebo skupinou osob a předmětem a také jako výsledek působení vnějších sil. V neposlední řadě se pak definice dívají na tvořivost jako na vysoce flexibilní proces analýzy a orientace na řešení, projevující se vznikem nového, překvapivého a i pro jiné lidi užitečného produktu (Szobiová, 2004).

Osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí R. Beana, který vnímá tvořivost jako proces, jímž jedinec pomocí různých prostředků vyjadřuje svou podstatu tak, aby vnímal pocit uspokojení. Díky tomuto procesu pak vzniká produkt, který o svém autorovi sděluje něco ostatním. Podle tohoto autora je také tvořivost „*něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevat.*“ (Bean, 1995, s.16)

Další definicí je například tato:

*„Tvořivost je takový projev jistého systému osobnostních charakteristik, schopností a motivačních tendencí člověka v sociálním kontextu, který je nový, neobyčejný, akceptabilní a objevný pro subjekt, referenční skupinu nebo společnost.“* (Szobiová, 2004, s.21)

## 1.1 Zkoumání tvořivosti

Tvořivostí a jejím zkoumáním se odborná veřejnost začala intenzivněji zabývat zhruba v posledním půlstoletí (Szobiová, 2004). Dle Dayceho a Lennonové (2000) byla tvořivost poprvé podrobena lidskému bádání před o něco více než sto lety. První pokusy o vyjádření tvořivosti se však objevily již v raném období našich dějin s pojmem dvoukomorová mysl. Podle psychologa Juliana Jaynese (in Dacey, Lennon, 2000) lidé věřili, že bohové ovládají tu komoru naší mysli, kde vznikají nové myšlenky, které nám posílají prostřednictvím múz. Druhá komora pak tyto myšlenky zprostředkovala ostatním. Až ve středověku spatřila světlo světa myšlenka sebeuvědomění, čímž se rozvinul názor, že myšlenka může vzniknout v mysli člověka. Na počátku 19.století panoval díky objevu genetiky názor, že tvořivost se dědí. Tuto teorii jako první zpochybnil William James na přelomu 19. a 20. století, tvořivost spíše viděl jako vzájemnou součinnost genetické výbavy a prostředí, které člověka obklopuje a je důležitější pro formování tvořivosti než geny. Ve 20. století se začíná se rozvíjet diskuse mezi vědci a psychology. Ti se rozdělují na dva hlavní tábory:

- Gestaltisté, podle jejichž názoru je tvořivé myšlení důsledkem vytváření a změn mentálních vzorců (forem).
- Asocianisté, dle nichž vzniká tvořivost důsledkem spojování myšlenek do nových celků (Dacey, Lennon).

V dnešní době je tvořivost vysoce žádanou vlastností ve všech profesích a v mnoha oblastech lidského života. Jejím zkoumáním a rozvojem je proto nutné se neustále zabývat, i když dle mého názoru není tato pro lidstvo tak podstatná a základní vlastnost přesně a zcela zachytitelná. Proto podněcuje vědce k dalšímu jejímu zkoumání a k vytváření nových metod jejího zjišťování.

## 1.2 Význam tvořivosti

Tvořivost, i když ji můžeme zatím jako takovou stěží objektivně změřit nebo zachytit, je velmi důležitá pro samotného jednotlivce i pro celé lidstvo. Provází nás celým naším životem. Prostředí, které nás obklopuje, je zaplněno vynálezy a věcmi, které vznikaly díky

kreativním schopnostem jednotlivců nebo skupin. Rozvoj civilizace neustále pokračuje díky dalším novým, kreativním nápadům. Mám tím hlavně namysli oblast technického pokroku, ale i to, jak se člověk vypořádává s každodenními povinnostmi a činnostmi, s každodenní realitou. Tvořivost každému člověku dodává impulz k tomu udělat si z každodenní rutiny zábavu, zpestřit si svůj život prostřednictvím nových nápadů, vytvořit si nebo vyrobit produkt, který má pro nás určitou hodnotu. Jeho konečný výsledek, ať už ve formě kresebné, nějakého nápadu nebo třeba uvařeného jídla dle naší fantazie, nám přináší radost a spokojenost sám se sebou. Umožňuje nám být sebou. Tvořivost je takovým hnacím motorem pro jednotlivce i pro celý svět.

Tvořivost je také hodnotnou a cennou vlastností nejenom pro oblast vědy a kultury, ale důležité je i její použití při výuce ve školách a při celkovém rozvoji žáka. Prostřednictvím nových a tvořivých vyučovacích metod a postupů se zvyšuje jeho aktivita. Tvořivá práce člověka baví, méně unavuje a tolik nestresuje, jako běžné rutinní zaměstnání (Zelina, Zelinová).

Podle Maslowa, Luka a Rogerse (in Fichnová, Szobiová, 2007) slouží tvořivost jako pomoc při snížení úzkosti. Dále pak pomáhá k seberealizaci, vývoji vědy a umění, při budování zdravého sebevědomí. Zlepšuje také sociabilitu jedince (Fichnová, Szobiová, 2007).

### 1.3 Kdo je tvořivý

Není to tak dávno, co panoval názor, že tvořivostí jsou obdařeni pouze výjimečně nadaní lidé jako vědci, umělci nebo spisovatelé, jejichž díla jsou známá celospolečensky. Podle nových zjištění je schopností tvořit obdařen každý z nás, záleží však, na jaké úrovni, přičemž tato úroveň není neměnná a dá se cílenými úkoly trénovat (Fichnová, Szobiová, 2007).

V odborné literatuře se však stále ještě objevuje rozdělování na tvořivé a netvořivé jedince. Například R. Bean (1995) píše, že tvořivé je každé dítě. Zároveň však v další kapitole zmiňuje, že v domácnosti může být nepořádek, pokud doma máme tvořivé dítě. Připadá mi to, jako kdyby opět rozděloval děti na tvořivé a netvořivé.

Být tvořivý neznamena vytvářet jen celospolečensky prospěšné produkty. Tudíž není vhodné striktně rozdělovat jedince na tvořivé a netvořivé. Spíše by se měly používat výrazy jako méně tvořivý jedinec nebo naopak jedinec, jehož tvořivost dosahuje nadprůměrných hodnot a to ještě v určité oblasti, protože snad ani nelze osobnost komplexně a objektivně

označit jako tvořivou nebo netvořivou. Lze ji zatím označit jako tvořivou (nebo pokud jsou její produkty mimořádně hodnotné nadprůměrně tvořivou) pouze v určité oblasti jako je třeba literatura nebo věda. Pokud například slavného malíře označíme jako tvořivého, bude se toto označení většinou týkat jen oblasti jeho kresebných dovedností. V jiné oblasti, dejme tomu ve vědecké činnosti by se takový člověk neprosadil, protože k tomu nemusí mít vlohy. A když se nám například nelíbí obrázek našeho souseda a řekneme, že není kreativní, vztahuje se to zase jen k tomu obrázku. Kdybychom k němu přišli na večeri, může se jeho kreativita zase projevit naplno při vaření. Podle mého názoru můžeme pouze produkt kreativní tvorby prohlásit jednoznačně za tvořivý, pokud splňuje kritéria tvorby. Již při vytváření definic se vědci rozcházejí v tom, co je pro tvořivost skutečně podstatné, z čeho vychází, co ji formuje a na základě čeho vzniká. Jak tedy můžeme označit někoho za tvořivou osobnost opravdu jednoznačně a objektivně? Vždy by se proto mělo uvést odvětví, ve kterém se takto projevuje, protože každý je v něčem tvořivý, dle svých možností.

### 1.3.1 Tvůrčí potenciál

V dnešní společnosti by mělo jít hlavně o to a je velmi důležité, aby se u každého jednotlivce objevil jeho specifický tvořivý potenciál, který by se dále rozvíjel v jeho nejvyšší možné míře a byl tak plně využit. A to i navzdory tomu, že má každý člověk odlišnou kvalitu i kvantitu svých tvořivých schopností. Pokud totiž takový potenciál není objeven, dále rozvíjen a nezvyšuje se tedy jeho kvalita, zůstává tak pouze nevyužitou schopností, což může být na škodu. Z mnoha výzkumů zabývajících se otázkou vztahu tvořivosti a inteligence vyplývá, že lidé s vysokou inteligencí mohou být častěji a více tvořivější než ti méně inteligentní. Současně může ale platit i opak. V předškolním věku je velmi důležité rozvíjet tvořivost v co nejvíce možných oblastech, aniž bychom ještě zjišťovali, ve které oblasti může být dítě tvořivější. Po pozdějším zjištění tvořivého potenciálu v určité oblasti je dobré se na ni zaměřit a cíleně ji rozvíjet, zároveň je ale dobré dále alespoň částečně rozvíjet oblasti zbývající, dle zájmu a chuti dítěte. Velmi důležitý je celkový rozvoj osobnosti, udržování dobrého sociálního klimatu a vztahů, motivace a celkový rozvoj tvořivého myšlení dítěte (Zelina, Zelinová, 1980).

Tvůrčím potenciálem rozumíme soubor takových předpokladů, které jedinci umožňují řešit tvůrčí problém. Z psychologického hlediska rozeznáváme schopnosti a dovednosti (jsou to výkonové dispozice) a vlastnosti (v širším smyslu pojeté dispozice). Tvůrčí dovednosti se vztahují k jednotlivým tvůrčím aktivitám. Jedná se například o dovednost komplexního

pozorování nebo formulování problémů. Tvůrčí schopnosti se vztahují k psychickým procesům a funkcím, které jsou přítomny při řešení tvůrčího úkolu. Mezi tvůrčí schopnosti řadíme:

- Senzitivitu – jedná se o schopnost citlivosti na problémové situace, intenzivní vnímání prostředí a jeho hodnocení, všímání si nedostatků a reagování na možnosti zlepšení, vyhledávání a příprava problémů k řešení.
- Fluenci – jedná se o pohotové vyprodukování velkého množství nápadů na daný podnět, pohotovost v navrhování množství alternativ a řešení k danému problému, plynulost představ a myšlenek, osvobodit se od původních nebo běžných stanovisek.
- Flexibilitu – jedná se o pružnost v myšlení, změnu úhlu pohledu a východisek při řešení.
- Originalitu – jedná se o schopnost nalézat a formulovat novou, neobvyklou či zvláštní myšlenku či řešení.
- Rekonstrukci (redefinice) – jedná se o schopnost přepracovávání již vytvořených řešení, všímání si dalších možných alternativ.
- Elaboraci – jedná se o schopnost rozvinutí myšlenky nebo nápadu a další zpracování detailů, dokončení a uskutečnění (Hlavsa, 1986).

Guilford (In Nakonečný, 1997) ještě dále rozděluje fluenci dle způsobu vyjádření na slovní, ideační, asociační a expresivní, flexibilitu na spontánní obrazovou a spontánní sémantickou, obrazovou adaptivní a symbolickou adaptivní a elaboraci na figurální a sémantickou, neboli rovinnou názorovou a abstraktní.

V procesu tvůrčího řešení problémů se pak také objevuje celá řada psychických funkcí a poznávacích procesů jako jsou myšlení, vnímání, paměť, pozornost a také intuitivní procesy. Tyto schopnosti lze nejlépe rozvíjet různorodou tvůrčí činností, která formuje každou jeho složku (Hlavsa, 1986).

Dalšími osobnostními charakteristikami, které se pojí s tvořivostí jsou - schopnost shledávat cizí situaci, o které předem nevíme, jak dopadne, zajímavou a vzrušující, snaha oprostit se od funkční strnulosti a pokoušení se nalézt u různých předmětů jiný způsob užití než ten, ke kterému jsou primárně používány, ochota riskovat a vrhat se do neznámých situací, preferování nepřehledných situací, ve kterých můžeme použít improvizaci, oproštění se od stereotypu genderových rolí a vytrvalost při práci na tvořivém projektu (Dacey, Lennon, 2000). Tvořivá osobnost se také vyznačuje tím, že nachází při tvořivé činnosti uspokojení a



radost, což je pro ni více důležité, než vnější ohodnocení jejího produktu. Velmi důležitá je motivace a zvědavost, projevující se ve velké míře hlavně u dětí obvyklou otázkou „Proč?“ U dětí více tvořivých je větší samostatnost při různých činnostech, větší nebojácnost a tyto děti jsou také více spontánní, touží více po poznání všeho druhu a nemají rády stereotyp (Zelina, Zelinová, 1990).

#### 1.4 Tvořivý proces

*„Tvorivý proces predstavuje postupnosť myšlienok a činov, ktoré vedú k tvorivému produktu. Je to proces prežívania vnútornej stimulácie subjektu a spracovania podnetov, ktoré prichádzajú z vonkajšieho prostredia.“* (Szobiová, 2004, s.29)

Interpretace odborníků, kteří se věnují podstatě tvořivého procesu, se liší, proto se odborníci rozdělili do dvou skupin. V první skupině jsou ti, kteří se shodují v tom, že tvořivost je procesem všedním, který se vyskytuje běžně. V druhé skupině naopak odborníci tvrdí, že tvořivost je jedinečný proces, který vzniká na základě shody a souladu tvořivé osobnosti s kontextem, ve kterém může její tvořivá myšlenka dozrát (Szobiová, 2004).

V popředí by měla v dnešní době z uvedených být spíše první myšlenka. Tvořivost má do jisté míry každý a využívá ji díky realizaci svých nápadů v různých formách denně. Pokud mluvíme o druhé myšlence, jedná se spíše o vyjímečné produkty lidské činnosti a tudíž o jedinečný proces, více tvořivý, ale ne jako jediný možný tvořivý.

Pro tvořivého člověka je nejdůležitější samotný proces tvoření, objevování a hledání nového. Nepotřebuje vnější ohodnocení svých výsledků, baví ho činnost sama o sobě, má z ní radost. Toto uspokojení jej pak dále motivuje k dalším výtvorům (Zelina, Zelinová, 1990).

Při tvořivém řešení problému člověk prochází těmito fázemi:

- Iniciační fáze – jedná se o analyzování samotného problému a seznámení se s ním, tím dochází ke změně v zaměření řešitele (subjektu) a vytváří se vztah mezi ním a předmětem problému. Tím vzniká motivace k jeho vyřešení. Iniciační fázi můžeme posilovat vědomě cvičením pozorování všemi smysly, přičemž vědomě pozorujeme nejvíce zrakem, proto se snažíme procvičovat i vnímání dalšími smysly. Je důležité naučit se vnímat a rozlišovat detaily, které jsou pro interpretaci rozhodující.
- Logicko-operační fáze – řešitel shromažďuje data a orientuje se v problému, posuzuje, upřesňuje popřípadě reformuje problém, provádí jeho analýzy, vytváří hypotézy a hledá možná řešení a postupy, ověřuje, zda jsou použitelné. Paralelně probí-

há intuitivní fáze, jejíž operace však dominují v nevědomí a obsahy jsou konfrontovány se zkušenostmi, zapadlými vědomostmi, prožitky i vzpomínkami a jsou zde asociovány s odlehlými s poznatky z odlehlých oblastí poznání. Takto přeměněné a doplněné obsahy přicházejí zpět do vědomí formou nejrozličnějších představ a snů, fantazií, pocitů, emocí, běžných i bizarních. Díky nevědomým procesům a jejich průniku do vědomí se náhle vynoří vhléd do problému nebo náhlý nápad, souvislost vedoucí k domnělému řešení. Tento nápad se dá označit jako „AHA“ zážitek.

- Finální fáze – jedná se o dokončení a úplného vypracování řešení pomocí verifikace předchozího nápadu a otestování správnosti řešení, přičemž často dochází při nesprávnosti řešení k opětovnému opakování předchozí fáze a dalšímu ověřování, popřípadě k úplné rekapitulaci celého problému (Hlavsa, 1986).

## 1.5 Tvořivý produkt

Impuls k tvorbě, tudíž k rozhodnutí ke změně dosavadního stavu, vyjadřuje pojem alterace. Její součástí je motivace osoby a její zaměření na kreativní činnost. Alterace je prvotní představou o tom, jak bude vypadat výsledek činnosti. Pomocí alterace je stimulován další proces tvorby, který vede ke konečnému vytvoření produktu (Hlavsa, 1981). Tvořivý produkt vzniká prostřednictvím převedení prvotní tvořivé myšlenky ve hmatatelnou formu, zachytitelnou v určité formě i druhými lidmi. Takový produkt má mít znaky novosti, hodnotnosti, neobvyklosti, užitečnosti (posuzujeme dle společenského užitku), překvapivosti a přiměřenosti. Tvořivé produkty se dále rozdělují na hmatatelné a nehmatatelné. Mohou jimi být například výsledky myšlení v písemné nebo řečové formě – kniha, přednes básně, umělecké výtvary – sochy, filmy, obrazy, vědecká díla – nové teorie, zákony, produkty fyzicky vyjádřené – tanec a sociální charakteristiky – vůdcovství (Szobiová, 2004).

Hodnota produktu a jeho ocenění společností a jeho významnost prochází těmito stupni:

1. Znaky tvořivosti a výsledný produkt uznává pouze sám tvůrce na základě svého subjektivního hodnocení.

2. V dalším stupni je produkt přijat a uznán širším kolektivem lidí nacházejících se v blízkosti tvůrce.
3. V tomto stupni je výsledná činnost uznána širším sociálním okolím.
4. V konečném a nejvyšším možném stupni je produkt hodnotný v rámci celé společnosti. Tohoto stupně dosahují jen výjimečné osobnosti a jejich produkty (Zelina, Zelinová, 1990).

Tvořivým produktem dítěte může být nejčastěji kresba nebo jakákoliv výtvarná činnost, básnička, písnička. Kreativní jsou děti ve svých hrách, nápadech a představách i projevech svých pohybů při napodobování zvířat, lidí nebo situací.

## 1.6 Diagnostika tvořivosti u dětí

Pomocí testů tvořivosti můžeme u dětí nalézt jejich tvořivý potenciál. Tyto testy se používají nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách a umožňují nám identifikaci skrytého talentu dítěte nebo mohou napomoci v psychoterapii a resocializaci u dětí. Nedostatek tvořivého myšlení můžeme nalézt například u dětí s delikventním chováním nebo u těch, které ve škole dosahují špatných výsledků. V dětské diagnostice se nejčastěji používá Torranceův Test tvořivého myšlení vycházející z Guilfordovy koncepce. Jeho využití je široké, můžeme jej použít od předškolního věku až po dospělost. U nás se používá jeho figurální verze, která obsahuje tři části – tvoření obrázku, neúplné figury a opakované figury. Hodnotí se na základě originality, flexibility, fluence a celkového způsobu zpracování zadaného úkolu, přičemž jeho vyhodnocování je díky otevřenosti úkolů a množství odpovědí složité. Další možností v dětské diagnostice tvořivosti je test Kreatos. Dítě má při jeho plnění na papíře předkreslené různé nedokončené čáry. Jeho úkolem je tyto čáry dokreslit tak, aby vznikly smysluplné obrázky, které má poté za úkol pojmenovat. Hodnotí se adekvátnost, doplnění i zpracování kresby. Také její originalita a zároveň originalita vymyšlených názvů. Tyto testy se využívají hlavně u 11-12ti letých dětí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je předškolní věk v širším pojetí obdobím od narození až do vstupu do školy, v užším slova smyslu je to věk mateřské školy, avšak výchovné působení v rodině je stále tím nejdůležitějším. Podle Vágnerové (2005) se jedná o období mezi třetím a šestým rokem, přičemž konec tohoto období je určen především nástupem do školy.

V tomto období se dítě vyvíjí ve všech směrech. Zdokonaluje se jeho motorický vývoj, řeč. Roste množství oznamů o sobě a okolním světě. Dítě správně označuje jednotlivé barvy, dokáže zvládnout jednoduché počty, rozlišuje jednoduché časové pojmy (včera, zítra). Začíná se více zajímat o dění kolem sebe, mimo domov. V kognitivním vývoji převládá názorové myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, umí vyvozovat závěry, je ve fázi prelogického myšlení. U dítěte také převažuje egocentrismus a antropomorfismus. V emočním vývoji a socializaci je velmi důležitý vliv rodiny, která zajišťuje primární socializaci. U dětí narůstá schopnost porozumět vlastním i cizím pocitům, dítě lépe ovládá své reakce a začíná se u něj diferencovat mužská a ženská role (Langmeier, Krejčířová, 2006). Charakteristická je tendence označovat předměty za velké nebo malé podle toho, odkud je dítě vidí. Rozlišuje pojmy nahoře a dole, ale špatně odhaduje vzdálenost. Děti chápou pojmy jako je málo nebo moc, přičemž určení množství určují vizuálně. Znají názvy čísel, doveďou je vyjmenovat, ale nedoveďou pochopit jejich podstatu. Čas měří prostřednictvím určitých událostí a jevů, které jsou pro něj subjektivně významné. Události a situace jako je třeba čas ke svačině pro něj nastane až tehdy, má-li chleba v ruce. Nejdůležitější je pro ně přítomnost (Vágnerová, 2005).

### 2.1 Poznávací procesy

Dle Piageta se dítě nachází v těchto letech v období názorného intuitivního myšlení, které je ještě málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Proměnu světa, jehož zjevná podoba má pro dítě dominantní význam, chápe jako ztrátu původní totožnosti. Tyto děti rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa, nedoveďou však ještě vnímat a uvědomovat si, že trvalé jsou i jejich vlastnosti. Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze shrnout do několika bodů dle těchto kritérií:

1. Jakým způsobem nazírá dítě na svět a jaké informace jsou pro něj podstatné:

- Centrace – jde o tendenci dítěte zaměřit svou pozornost pouze na jeden znak objektu, který je nejvíce viditelný a tím i pro něj osobně nejdůležitější.
- Egocentrismus – tendence dítěte ulpívat na jeho subjektivním názoru, který považuje za jediný správný a opomíjí tím názory druhých. Egocentrismus se například v komunikaci projevuje při popisu situací, kdy se dítě nezmiňuje o pro něj samozřejmých věcech. Předpokládá totiž, že je známe stejně jako ono, proto je přesvědčeno, že musíme chápat smysl všeho, co nám sdělilo.
- Fenomenismus – dítě svět vnímá tak, jak se mu jeví, jak vypadá.
- Prezentismus – jedná se o vázanost na přítomnost, vše je tak, protože to tak dítě vidí a tudíž tomu rozumí.

## 2. Způsob, kterým tyto informace zpracovává:

- Animismus (antropomorfismus) – tendence připisování vlastností živých bytostí neživým objektům a tudíž jejich polidšťování
- Magičnost – jde o tendenci pomáhat si sám skrze fantazii a zkreslovat tak dění v reálném světě podle svých vlastních představ a přání
- Arteficialismus – jedná se o způsob, jakým si dítě vykládá vznik světa a jeho typické znaky.

Absolutismus – přesvědčení, že vše, co dítě pozná, musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, protože to tak v daném okamžiku vidí a to je pro něj důležité (Vágnerová, 2005).

Děti často prostřednictvím analogií, které mohou být nepřesné, odvozují a vymezují pojmy. Nedovedou však ještě rozlišit mezi induktivním a deduktivním úsudkem. Kauzální uvažování a tudíž častá frekvence otázky „Proč?“ napomáhá hledat příčiny veškerého dění. Vysvětlení různých dějů a situací musí být pro dítě vždy subjektivně uspokojující, ale nemusí být reálné. Dítěti stačí vysvětlit nějaký jev prostřednictvím použití fantazie, aby bylo spokojené. Pokud spokojené s odpovědí není, ptá se dále. Nezbytná pro děti a jejich vyrovnávání se s realitou a možnost poznávání světa, je fantazie. Při popisu reálných vzpomínek však dítě pomocí své fantazie může zkreslit obsah toho, co se událo a vznikají tak nepravé lži, konfabulace (Vágnerová, 2005).

## 2.2 Socializace a rozvoj sociálních dovedností dítěte

V předškolním věku dítě přesahuje rámec rodiny a začíná se více začleňovat mezi své vrstevníky a širší okolí. Nové kontakty a vzájemná interakce s nimi mu umožňují dále rozvíjet svou individualitu. V rodinném prostředí si osvojuje základy společenského chování, které

pak uplatňuje v dalších vztazích. Získává zde základy prosociálního chování prostřednictvím dosažení určitého stupně emoční zralosti, kognitivních kompetencí a uspokojení pocitu bezpečí a jistoty. Pro dítě je rodina, jako sociální skupina velmi důležitá. Dává mu pocit bezpečí a jistoty, tolik potřebný pro jeho optimální rozvoj. Díky funkčnímu prostředí v rodině se dítě lépe začleňuje v novém prostředí a přijímá nové sociální role, kterými v tomto období jsou role kamaráda, vrstevníka mezi stejně starými dětmi a role žáka mateřské školy. Kamarádství vzniká na základě podobnosti věku, blízkosti potřebné k častějšímu setkávání, stejných zájmů souvisejících s genderovou rolí i zevnějšku a chování. Prostřednictvím přestupu do mateřské školy se uvolňuje vázanost dítěte na rodinu. Dítě se učí respektu k autoritě paní učitelky a také prosadit se mezi svými vrstevníky, se kterými může sdílet společné zážitky. V symetrickém vztahu s vrstevníky dítě získává nové zkušenosti, učí se, jak se prosadit a rozvíjí svou schopnost spolupracovat i soupeřit. Pokud však dítě pochází z rodiny, kde nezískalo pocit bezpečí a celkovou pozitivní zkušenost s rodiči, velmi se to projevuje na jeho dalších vrstevnických vztazích. Špatně se zapojuje do kolektivu a jeho nevhodné návyky v chování způsobují nepříjetí ostatních. Rodiče, jakožto nejbližší lidé v okolí dítěte, jsou pro svého potomka velkým vzorem, se kterým se rády identifikují. Při komunikaci s dospělými se dítě rádo vypyřádává, může však stále ještě mít horší výslovnost, která by se měla ke konci období upravit. Prostřednictvím většího kontaktu s jinými dětmi a dospělými mimo nejužší rodinu se rozvíjí sociální vlastnosti a dovednosti, které jsou ve společnosti žádoucí. Mezi nejdůležitější patří prosociální chování a vlastnosti, jejichž optimální utváření je podmíněno stupněm emoční zralosti dítěte, uspokojenou potřebou citové jistoty a bezpečí a dosaženou úrovní kognitivních kompetencí. Děti se dovedou chovat i alturisticky a projevují své sympatie, většinou prostřednictvím vztahů s vrstevníky, kamarády. U předškolního dítěte je však stále nejvýraznější zaměření na sebe, ale ke konci tohoto období je již schopno brát ohled na druhé a pochopit situaci z pohledu jiného. Dítě také začíná být schopno cítit za své nesprávné chování pocit viny (Vágnerová, 2005).

### 2.3 Emoční vývoj

Dochází k větší stabilitě a vyrovnanosti v oblasti citů. Prožívání pocitů je vázáno na přítomný okamžik, intenzivní a často se střídají protikladné emoce. Pro toto období je typická veselost a postupné rozvíjení smyslu pro humor, vztek a zlost dítě reguluje, protože ví, že toto chování je ve společnosti nežádoucí. Pozitivní emoce mají delší trvání. Odmítání na-

příklad nějaké osoby trvá krátce, ale intenzivně. Velké vcítění se druhého může vést k přijetí emocí, hlavně pokud jsou tyto emoce namířeny proti jinému člověku nebo situaci. Dokáže se těšit na blízké pro něj významné situace. Rozvíjí se emoční inteligence a chápání svých pocitů, projevy empatie, která je však ještě značně omezena na reakci dítěte až při výrazném vnějším projevu emocí druhé osoby a také neschopností se emočně od této osoby distancovat. Ve 4-5ti letech dokáže dítě ovládat některé své pocity a orientovat se v emocích druhých. Začíná chápat vznik a příčiny emocí v závislosti na situaci, uspokojení potřeb, události. Používá projekci – jak by se samo cítilo, kdyby v takové situaci bylo. Rozvíjí se také vztahové emoce. Od šesti let děti vědí, že emoce se dají skrývat. S rozvojem představivosti může dojít k projevům strachu a případné fixaci na dospělého, pokud je tento strach něčím umocňován (Vágnerová, 2005).

## 2.4 Ohrožení psychického vývoje dítěte

Pro dítě je harmonické prostředí a uspokojivé podmínky v jeho okolí velmi důležité z hlediska jeho optimálního psychického vývoje. Pokud v tomto období dojde k nějaké negativní události nebo dlouhodobému negativnímu stavu ovlivňujícímu dítě, může dojít k trvalému poznamenání jeho osobnosti a narušení psychického vývoje. Mezi hlavní faktory nepříznivě ohrožující jeho psychický vývoj patří zanedbávání, týrání, zneužívání a psychická deprivace (Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 1998).

### 2.4.1 Psychická deprivace

Tímto termínem rozumíme stav, kdy nejsou dlouhodobě a náležitě uspokojovány psychické potřeby jedince. Jedná se o potřebu citové jistoty a emoční vazby, potřebu proměnlivých podnětů, které rozvíjejí a formují osobnost a které mají jistý řád a nevytvářejí v životě jedince chaos, potřebu autonomie důležité k rozvoji samostatnosti. Psychická deprivace se projevuje ve větší či menší míře u každého dítěte umístěného v ústavní péči. Není zde možnost trvalé vazby a rozvoje emočního vztahu s jedincem, v rodinách nejčastěji matkou, a podněty stimulující jeho rozvoj jsou také nedostatečné (Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 1998).

Děti v takovém prostředí také nemají potřebný pocit jistoty a bezpečí. Nikdo jim zde sice neubližuje a mnohdy ústavní zařízení nabízí ochranu před vlastní rodinou, ale i tak zůstávají jeho potřeby nenaplněny. Při delším pobytu s předškoláky v dětském domově cítíte, že jim chybí hlavně každodenní přísun lásky, který jim zde nikdo nemůže v potřebné míře



dát. Také schází velmi potřebný kontakt s jinými dětmi mimo zařízení, se kterými by mohly navázat přátelství a podělit se o zážitky, dále a nejvíc asi každodenní čas strávený s člověkem, který by se věnoval jen jednotlivci, komunikoval s ním, rozvíjel jeho znalosti, dovednosti a byl mu oporou. Jsou to stejné děti, jako kdekoli na světě, ale přesto tak jiné. Díky působení rozdílných podmínek mohou být i v oblasti tvorby jejich projevy jiné a třeba pro tyto děti charakteristické.

Jako příklad by se dala uvést studie Cornie Ribault (in Davido, 2004), která zkoumala, jaké jsou rozdíly v kresbách domů u dětí z dětského domova a z rodin. Výsledné obrázky dětí z domovů byly nesourodější, děti zde dokreslovaly kromě obydlí i vše, co je napadlo a měly tendenci zaplnit celý prostor pro kresbu. Jejich domy byly obklopeny auty, padáky a letadly. Často zapomínaly kreslit okna nebo dveře a i když je zobrazily, byly menší a v menším počtu. To může značit potíže v komunikaci s okolním světem. Tento výzkum zahrnoval pravděpodobně starší děti, ale je možné, že bychom podobné znaky našli i u těch mladších.

### 3 TVOŘIVÉ PROJEVY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Již od narození se od sebe stejně staré děti liší, přičemž výrazněji lišit se začínají v období mezi 18. a 24. měsícem a to díky rozdílným podnětům v prostředí, kde vyrůstají. Tvořivou aktivitu děti v předškolním věku projevují nejčastěji formou her a formou kresebného projevu. V tomto období dítě prochází fází pseudokreativity. Jedná se o tvořivost ve vnějších projevech, chybí zde však vnitřní alterace, spontánnost. Dítě spíše napodobuje. Tato fáze je však počátkem vzniku skutečné kreativity. Tvořivost je nezralá, náhodná, dítě myslí svoje nápady vážně. Podle Hlavsy existují tři základní stadia rozvoje tvořivé aktivity. První stadium, které vrcholí v pátém roce je stádiem prvního vzestupu tvořivé aktivity. Do tří let se dítě zabývá senzomotorickou hrou, jejímž základem je smyslová zkušenost. Od tří do šesti let, tedy v předškolním věku, dítě buduje na představách, které jsou zobecněním smyslové zkušenosti, díky čemuž dochází k řešení problému nepřímou, přenosem v představách. Jelikož si dítě celou situaci nedokáže zapamatovat, improvizuje a tím tvoří. Dítě se neustále vyvíjí, je třeba dodávat mu neustále nové podněty (Hlavsa, 1986).

Své Já dítě vyjadřuje především prostřednictvím her. Tvořivé hry mohou být námětové (hry napodobovací), dramatizační (pohádky), konstruktivní (skládání stavebnice) nebo hry s pravidly (Szobiová, 2007).

#### 3.1 Dětská hra

Tvořivá činnost se prolíná s hraním. Rozdíl však nalezneme v tom, že cílem tvořivosti je vytvořit produkt, ale cílem hry je hraní samo o sobě. Hra je pro rozvoj dítěte a samotné tvořivosti velmi důležitá. Rozvíjí také talent a celá řada jejích schopností a dovedností a v neposlední řadě také představivost. Hra ve skupině například podněcuje komunikaci a při manipulaci s hračkami se dítě postupně učí vyjednávat, dávat i přijímat. Prostřednictvím hry se ze závislých dětí stávají díky postupnému nabývání zkušeností a poznání nezávislí lidé (Bean, 1995). Předškolnímu věku odpovídá volná hra, která většinou spočívá v napodobování různých situací a druhých lidí, je velmi tvořivá, vynalézavá i originální. Výsledek těchto her závisí na pozorovacích, reprodukčních a také tvořivých schopnostech dítěte. Jelikož dítě nemůže vše dokonale napodobit, dostává se na řadu improvizace tam, kde je třeba. Dítě tak dotváří různé situace (Hlavsa, 1986).

Například si domýšlí dialogy, místo předmětů, které nemají, používají zástupné předměty nebo předměty imaginární, které nikdo jiný než ony nevidí a se kterými manipulují jako se

skutečnými. Nedávno jsem viděla chlapečka, který si našel velký a trochu zahnutý prut, který se mu líbil. Zvedl jej ze země a se slovy: „*Jdu chytat ryby.*“ odešel k nedalekému bazénku a předváděl, jak se ryby chytají. V tomto případě posloužil obyčejný prut jako nástroj ke hře. Také jsem si při hře s dětmi všimla, že někdy ani nepotřebují hmatatelné hračky, ale při vhodné situaci si s nimi můžete hrát i s takzvanými „neviditelnými hračkami“. Stačí jen, abyste řekli, že máte pro dítě velký dárek a pantomimicky ukázali jeho tvar. Pak jej zvednete ze země, prohýbáte se pod ním a říkáte, jak je těžký. Děti většinou s radostí na tuto hru přistoupí. Pak jim pomyslný dar předáte a uvidíte, jak si s ním poradí.

Hraní a hlavně náměty her dětí vycházejí nejčastěji z interakce s dospělými, z vyprávění a filmů. Existují rozdíly v hraní chlapců a dívek. Zatímco chlapci jsou při hrách živější, více rozmanitější v nápadech a námětech her, více pobíhají a mají pro své hry radši volnější prostory, hry dívek a jejich děj se odehrává nejčastěji v ohraničeném prostředí, které představuje domov. Dívky se při hrách projevují také klidněji. V Předškolním věku jsou často mezi dětmi k vidění hry paralelní, kdy si každé dítě hraje samo, ale zároveň pokukuje po dítěti vedle a jeho aktivity napodobuje. Na konci tohoto období se začíná vyskytovat hra kooperativní, jenž se utváří ve skupinkách pomocí rozdělení rolí, funkcí a dětmi vytvořených pravidel. Hra působí při interakci dospělého s dítětem jako jeden z nejeфекtivnějších výchovných prostředků. Zároveň ji lze využít i při diagnostice dítěte (pomocí ukazování na panenkách a sestavování různých situací) (Čačka, 2000). Předškolní věk je charakteristický právě hraním a dítě, kterému je znemožněno si hrát v míře, kterou potřebuje, ztrácí dle mého názoru kus svého dětství, možnost se přirozeně projevovat a může to mít vliv na jeho další vývoj.

### 3.2 Dětská kresba

Tvořivost může dát každé lidské činnosti, tedy i kresbě, individuální i společenský význam. Výtvarné činnosti souvisejí s vnímáním, myšlením, charakterovými vlastnostmi, psychikou a představivostí dítěte. Dále také s celkovým poznáním a chápáním světa (Uždil, Šašinková, 1980). Dítě skutečnost nekreslí dle strnulého pozorování, ale zpracovává své vjemy, pozorování a dojmy a poté je tak, jak je chápe, zachycuje dle vztahu ke znázorněné věci na papír. Kreslený obraz, ač může být znázorněn jako abstraktní dílo plné čar, je plně ve vědomí dítěte. I když není ještě plně realisticky zachycen, existuje a žije v mysli malého kreslíře. To, co se nám zdá být jako změř nepřehledných tvarů, může být v mysli

dítěte třeba pes. A to, co dítě nedokáže zobrazit tužkou, může vyjadřovat zvukomalbou, hrou nebo řečí, která napomáhá k vyjádření plnosti obrazu. (Flerinová, 1950)

To, že dítě kreslí, je důležitější než samotný jeho výtvar. Proces kreslení bývá pro něj hrou, díky níž vzniká nějaký viditelný konečný produkt (ať už skvrna nebo čmáranice). Tato trvalá, ve většině případů barevná stopa na papíře, podněcuje a inspiruje malého kreslíře k dalším výtvarům. Kresba může být pro dítě formou řeči, zobrazením vlastního nevědomého „já“, nebo slouží pouze k nápodobě viděného. Dítě zpočátku kreslí předměty a postavy, které mají neměnný a obecný význam napříč společnostmi. Může to být člověk nebo třeba sluníčko, častý symbol dětských kreseb (Uždil, 2002).

### 3.2.1 Charakteristické rysy dětské kresby v předškolním věku

Kresby dětí stejného věku jsou si podobné, díky čemuž lze jejich projevy rozdělit dle věku do stádií. Jako první vznikají čáráním tvary podobné oválům, které dítě vykrouží ramenem. První náznaky konkrétní kresby se objevují mezi druhým a třetím rokem, zpravidla až po třetím roce. V kresbě se objevuje to, co upoutalo jeho zájem. Objevuje se antropomorfismus, kdy lidská postava tvoří obsah většiny kreseb (Uždil, Šašinková, 1980). Pokud dítě kreslí postavu, konkrétně neurčenou, často tak vyobrazuje samo sebe (Davidov, 2001). Dítě také rádo kreslí dopravní prostředky jako symbol pro pohyb, který ještě nedovedou u osob na svých kresbách realisticky zachytit. Spodní okraj papíru vyznačuje pro dítě postupem času zem, pro zdůraznění je podél něj vedena čára, na které stojí kreslené postavy nebo dům. Modrá čára u horního okraje papíru symbolizuje nebe. Pokud má dítě nedostatek místa pro lidi nebo další objekty, které by chtěl na své kresbě postavit na zem, pomáhá si otáčením papíru (Uždil, Šašinková, 1980).

Při kresbě člověka, který bývá zpočátku vyobrazen bezpohlavně, se nejprve objevuje samozřejmě hlava s převážně doširoka otevřenými očima. S věkem přibývají další detaily, jako jsou ústa, vlasy, nos. Přidáním nohou k hlavě vzniká hlavonožec, další stádium ve vyobrazení postavy. Ten se obvykle na výkresech objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Teprve poté dítě spojí obě části trupem, který bývá nejprve menší než samotná hlava, později dorůstá a prodlužuje se (Uždil, 2002).

Obrácená perspektiva, další typický znak dětské kresby, znamená, že věci nacházející se blíže spodního okraje dítě zobrazuje menší, než ty nacházející se dál. Dítě, které zachycuje vyobrazením různých scének a symbolů například děj pohádky, kterou právě slyšelo, využívá výtvarného vyprávění. Takové zobrazení nemusí být vždy logicky řazeno, ale dítěti

stačí, že ono samo tomu, co nakreslilo, rozumí. Potřebou rozlišit viditelně jeden směr od druhého vznikají v kresbě pravé úhly. Například komín nenakreslí tak, že stojí nahoru, ale zobrazí jej spíše kolměji ke střeše. Grafický automatismus – jedná se o tendenci opakovat jednoduché, osvojené tvary. Jde o spíše strnulý a nijak invenční prvek v kresbě. Barvu používá i na základě jejího přesného svázání s konstantou, jako je modré nebe. Ostatní barevně odlišuje (Uždil, Šašinková, 1980). Na kresbách také se objevuje také transparentnost. Dítě kreslí i to, co ve skutečnosti při pohledu na předmět nelze vidět. Pokud zobrazuje například dům, může jít vidět na jeho obrázku maminka vařící v kuchyni uvnitř nakresleného domu. Většinou mezi pátým a sedmým rokem používá malý kreslíř techniku sklápění. Nakreslí například maminku stojící v bazénu na koupališti tak, že zobrazí bazén jako obdélník a maminku, postavenou čelem k nám, takže jakoby na vodě ležela (Davido, 2001).

### 3.2.2 Diagnostika dětské kresby

Každá dětská kresba má svou symboliku, ale vždy ji při její diagnostice musíme začlenit do kontextu. Při používání barev se dítě řídí buď podle skutečnosti, nápodobou okolí, nebo se nechává vést nevědomím, což o něm více vypovídá. Výběrem témat a barev používaných v kresbě odhaluje malíř svou skutečnou osobnost autentickým způsobem. Červená barva je v předškolním věku velmi častá, po šestém roce může její převaha na obrázcích znamenat agresivitu. Modrou používají děti, které kontrolují své chování více než ti, co používají červenou. Zelená barva odráží spíše sociální vztahy. Žlutá někdy může ukazovat na závislost dítěte, hnědá pak špatnou adaptovanost v rodině i okolí. Fialová značí neklid, ve spojení s modrou může značit úzkostlivost, stejně jako barva černá, která může znamenat i bohatý vnitřní život. Jasně teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, tmavé jsou smutek, úzkost nebo odpor. Bledé značí citovou nevyrovnanost. Nadměrně velká postava může kompenzovat pocit méněcennosti nebo dítě samo sobě přikládá přílišný význam a přeceňuje se. Dítě stydlivé má postavu malou, většinou umístěnou někde v rohu. O povaze dítěte může také vypovídat styl vedení čar. Tenké, až téměř neviditelnými čarami se vyznačuje dítě spíše úzkostné, s nízkou sebedůvěrou. Naopak čáry silné, až téměř trhající papír, značí agresivitu. Dítě vyrovnané má pak sílu a viditelnost čar pod kontrolou. Křivky a zakulacené prvky má v kresbě převážně citlivé dítě, to realistické a podnikavé kreslí naopak přímky. Pokud vyrovnané dítě kreslí samo sebe, umístí se pravděpodobně do středu papíru. Kresba zcela dole může znamenat stabilitu jedince a že má pomyslně „nohy na zemi“. Pokud má dítě kresbu příliš nahoře, může to značit jeho pýchu (Davido, 2001). S posledním názorem můžeme polemizovat, neboť při realizaci praktické části mé bakalářské práce

kreslily děti z dětského domova postavičku, která je může charakterizovat, výhradně do horní části papíru. Nedá se tudíž souhlasit, že by tyto děti byly pyšné. Spíše by se dalo říci, že stejně jako postavička dole symbolizuje „nohy pevně na zemi“, postavička nahoře může znamenat snílkovství, útek z reality nebo nesoustředěnost jedince. Tyto děti jsou totiž více nepozorné, nemají „pevnou půdu pod nohama,“ kvůli chybějícímu zázemí a více utíkají myšlenkami z reality, což se může projevit i umístěním postavičky, díky projekci obrazem jich samých, do horní části papíru.

Pohled do prostředí a rodiny dítěte můžeme získat pomocí kresby rodiny podle Zdeňka Matějčka (In Novák, 2006), kdy dítěti zadáme, aby nakreslilo obrázek vyjadřující život jeho rodiny. Hodnotíme pak celkový dojem kresby, jak na nás kresba působí, zda postavy na obrázku spolupracují, co dělají, kdo o dítě jeví zájem a kdo ne, kolik místa v kresbě zabírají osoby v poměru k věcem nebo zda není zachycen projev agrese. U osob si také všímáme, kdo je zobrazen a kdo chybí a proč (dítě může totiž při dotazu kde je tatínek odpovědět, že pracuje v dílně a oni s maminkou zatím vaří). Sledujeme také výraz postav a jak jsou velké a vzdálené od autora. Platí, že čím blíže jsou, tím bližší mají spolu vztah. Obdobou kreslené rodiny je rodina začarovaná do zvířat opět podle Matějčka (In Novák, 2006), kdy dítě nakreslí obrázek toho, jak by to u nich vypadalo, kdyby je kouzelník doma začaroval do zvířat. Maminka je pak na takových kresbách znázorněna nejčastěji jako kočka, motýl nebo včela, tatínek jako pes, kuň nebo medvěd. Vždy však musíme obrázek hodnotit v kontextu toho, co už o dítěti víme.

### 3.3 Podpora rozvoje tvořivosti dítěte

Cílený rozvoj tvořivosti u člověka je velmi důležitý pro další rozvíjení vědecké činnosti a dalšímu objevování (Zelina, Zelinová, 1980). Rodiče a učitelka v mateřské škole mohou dítě v tvořivé činnosti vhodně posilovat. Například pomocí vhodných námětů ke hře a vyprávěním či pohádkou.

Tvořivé myšlení dítěte můžeme podporovat také tím, že nebudeme jeho projevy a výsledné práce hodnotit, ale budeme jej naopak podporovat. Dále je velmi důležité dobrovolné zapojení dítěte do činnosti nebo hry a to, aby se dítě cítilo v bezpečí a ne pod tlakem. Pochvala rovněž dokáže dítě motivovat k další tvorbě. Všechny tvořivé činnosti by pak měly být ve formě her, aby z nich dítě mělo potěšení. Je také dobré použití humoru, ne však zesměšňování někoho v kolektivu (Fichnová, Szobiová, 2007). Podle Amabile (In Dacey, Lennon, 2000) kreativitu u dětí i cíleně podporujeme tím, že respektujeme autonomii dítěte a vede-

me ho k samostatnosti a nesnažíme se úzkostlivě řídit jeho aktivity. Tím dítě získává spoustu vlastních zkušeností. Také je důležité pomáhat mu při rozvoji jeho schopností a stimulaci vnitřní motivace vhodným způsobem. Není účelné ani dobré dítě do aktivit, které by mu měly přinášet radost, nutit. Mohlo by dojít k tomu, že si k ní vytvoří averzi nebo ji bude dělat z povinnosti, čímž se veškerá radost vytratí. Také slibování odměny za vykonanou činnost není dobrou motivací. Dítě pak může dělat různé činnosti s vidinou odměny za vykonanou práci, ale ztrácí se opět veškerý pozitivní prožitek při konání.

Je také třeba, aby děti měly neustále k dispozici materiál k tvorbě, přičemž nezávisí ani tak na jeho kvalitě, nýbrž na způsobu, jakým bude využíván samotným dítětem. Vhodné jsou materiály jako staré nádobí, hrnce, látky, obalový materiál, všechny druhy papíru, vše, co má kola, časopisy. Děti mají tu vlastnost, že jsou schopny si najít hračky a materiál úplně všude. Rodiče by proto měli dbát na jejich bezpečnost a z jejich dosahu odstranit skleněné věci, toxické, ostré předměty. Tvořivost je ve své podstatě osobní záležitostí, je proto vhodné, aby rodiče umožnili občas dítěti, aby trávilo čas o samotě. Při posuzování produktů, které nám dítě ukazuje, bychom měli být velmi obezřetní. Škodí přílišná chvála i kritika, na kterou jsou děti velmi citlivé a nevhodně zvolená slova je mohou od další činnosti úplně odradit. Na druhou stranu přílišná chvála může zase uškodit v tom případě, že dítě bude zklamáno a nebude chápat, až se jednou například paní učitelka ve školce vyjádří k jeho výtvoru kriticky. Nejlépe je výtvor dítěte neposuzovat, ale spíše se jej zeptat na jeho vlastní názor. Díky tomu zabráníme, aby dítě bylo závislé na našem názoru. Dalším velkým problémem při hodnocení je srovnávání výtvorů dítěte s druhými. To jej může také od dalšího snažení odradit. Vhodné je ale ukázat, že si dítěte a toho, co vytvořilo vážíme. Například tím, že jeho obrázek dáme doma na viditelné místo nebo zarámujeme a pověsíme na stěnu. Tím upevníme jeho sebevědomí a pocit vlastní důležitosti (Bean, 1995).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VOLBA DRUHU VÝZKUMU

Výzkum jsem zvolila kvalitativní kvůli zkoumané problematice a také kvůli nízkému počtu respondentů. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu jdou také zachytit údaje, které by díky zvolení metod kvantitativních ztratily svou hodnotu a nebyly by plně zachyceny. Vybraným respondentům jsem zadala tvořivý test.

Termínem kvalitativní výzkum se označují různé přístupy (metody, techniky), kterými zkoumáme pedagogické jevy podrobnou kvalitativní analýzou. Výzkumník může si vybrat z několika výzkumných plánů, popřípadě může tyto plány kombinovat. Nejčastěji se nabízí:

- Analýza jednotlivých případů, která umožňuje zkoumat případ do větší hloubky a v širších souvislostech.
- Analýza dokumentů (obsahová analýza).
- Výzkum jednání – zkoumané subjekty zde nevystupují jako pokusné osoby, ale spíše jako partneři výzkumníka.
- Terénní výzkum.
- Kvalitativní experiment – popisuje vliv konkrétního zásahu do zkoumané situace (Maňák, Švec, Š. Švec, V., 2005).

### 4.1 Výzkumný problém

Prostřednictvím výzkumu bych chtěla zachytit pomocí tvořivého testu projevy tvořivosti u dvou skupin dětí předškolního věku, které pocházejí z jiného prostředí a jsou tudíž ovlivňovány jinými vlivy. Zajímalo mne, jak si konkrétní děti s jednotlivými úkoly poradí, jaká bude rozdílnost jejich odpovědí z hlediska fluence, flexibility a originality, množství slov a nápadů, zda a jak se liší jejich výtvarný nebo pohybový projev, jestli lze najít typické znaky skupiny dětí ze stejného prostředí při plnění jednotlivých úloh. Také jsem chtěla zjistit, zda se najde jednatel, který má jiný projev než ostatní a jakého charakteru tento projev je. Tento výzkum se týká pouze konkrétní skupiny vybraných dětí a nelze jej tudíž zobecnit na celou populaci.

## 4.2 Výzkumný vzorek

Polovinu zkoumaného vzorku dětí jsem vybírala záměrným výběrem prostým. Tvoří ji pět dětí žijících v rodinách, které jsou přibližně stejného věku, konkrétně před zahájením povinné školní docházky. Druhou polovinu, vybranou záměrným výběrem přes instituce, tvoří pět dětí z Dětského centra Burešov (dále děti z DC). Tyto děti jsou podobného věku jako děti z rodiny. Kvůli omezenému výběru dětí v DC vzorek tvoří pouze jedna dívka a čtyři chlapci. Pro zachování anonymity nejsou jména dětí z DC skutečná.

## 4.3 Metody výzkumu

Pro zajištění optimálních výsledků výzkumu jsem vybrala metody polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů.

Polostrukturovaný rozhovor patří k nejrozšířenější formě rozhovoru, který u kvalitativního výzkumu používáme. Před jeho samotnou realizací je důležité si připravit pro nás závazné schéma, které je nutno dodržet. Týká se to okruhu otázek, u kterých však během rozhovoru lze zaměřovat pořadí podle potřeby tak, aby byl náš čas strávený s respondentem maximálně a kvalitně využit. Při realizaci rozhovorů přikládáme důležitost prostředí, které by mělo být hlavně klidné a příjemné, aby se respondent cítil co nejlépe. Využíváme také různých pomůcek, jako je záznamový arch pro zapisování odpovědí nebo diktafon (Miovský, 2006).

Při realizaci rozhovorů s dětmi je konkrétně pro tento výzkum důležité také zaznamenávat si nejen odpovědi, ale i soustředění jednotlivých dětí a jejich plynulost v řeči.

Prostřednictvím analýzy dokumentů zkoumáme dokumenty nebo produkty, které jsou zdrojem potřebných informací odpovídajícím cílům výzkumu. Můžeme analyzovat dokumenty, písně, obrazy i hmotné produkty lidské činnosti jakými jsou sochy nebo domy. Můžeme také použít vzájemnou kombinaci zkoumaného (Miovský, 2006).

## 5 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro svůj výzkum jsem nejprve sestavila nestandardizovaný test, který obsahuje deset úkolů (viz. Příloha P I). Prvních šest z nich jsou slovní úkoly, přičemž jsem je zaměřila na asociace, úlohy problémového charakteru a zaměřené na představivost. Další tři úkoly děti plnily kresebnou formou a poslední, desátý, pohybovým a hlasovým projevem. Při vytváření těchto úloh jsem se inspirovala knihami *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí* (Fichnová, Szobiová, 2007), podobné náměty z této knihy jsem použila konkrétně v úkolech číslo 1, 2, 3, 5 a 6. Další inspirací mi byla kniha *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2006) a to konkrétně u úkolu číslo 9. S dětmi z Dětského centra Burešov jsem se sešla dvakrát kvůli omezenému času, který jsem s nimi mohla strávit, díky jejich stanovenému dennímu režimu. Bylo to dobré řešení i z hlediska toho, že tyto děti snadněji ztrácí koncentraci a velké množství úloh je pro ně více unavující. S dětmi z rodin jsem realizovala vždy jedno setkání, během kterého se nám většinou do jedné hodiny podařilo splnit všechny zadané úkoly. Prostředí pro realizaci výzkumu jsem volila takové, které děti již znaly a zároveň takové, abychom nebyli ničím a nikým vyrušováni, což by mohlo narušit jejich koncentraci. Zároveň jsem se snažila o to, aby měly všechny děti stejné podmínky. Pořadí úkolů testu jsem striktně nedodržovala, záleželo vždy na dítěti, jestli chtělo nejdříve kreslit nebo zodpovídat otázky. Slovní odpovědi jsem zaznamenávala ručně na papír, ty kresebné mi děti samy vypracovaly na papír a pohybovou jsem popsala vlastními slovy. Čas strávený nad jednotlivými úkoly byl u každého dítěte individuální, na jejich realizaci jsem neměla předem stanovený časový limit a nechala jsem dětem potřebný prostor pro jejich zpracování. Navázání kontaktu s dětmi nebylo vůbec obtížné, většina z nich mě už znala a těšila se, že mi bude moct s něčím pomoci nebo že budou dělat něco neobvyklého. Za splněné úkoly děti vždy obdržely menší odměnu, o které jsem jim předem neřekla, aby nebyly motivovány odměnou, ale plněním samotných úkolů.

### 5.1 Způsob zpracování dat

#### 5.1.1 Úkoly 1 – 6

Na základě slov a slovních spojení, která mi děti vyjmenovaly, jsem sestavila tabulku a dvě pojmové pojmové mapy, ze kterých jsem pak vycházela při hodnocení flexibility. Jedna obsahuje kategorie sestávající ze slov od dětí z rodin, druhá od dětí z dětského domova.

Slova neodpovídající zadání úkolu (například listí u Tomáše nebo bouřka u Šárky v zimě) jsem nezapočítávala. Stejně tak jsem nepočítala jiný tvar stejného slova (sníh, sněží) nebo (lišky, malé lišky, medvěd, medvědice). Poté jsem podle zadaných stanovených kritérií doplnila tabulky pro každý úkol zvlášť, přičemž:

- Celkový počet slov nebo odpovědí jsem zaokrouhlovala netradičně na poloviny čísel, jelikož jsem měla k dispozici menší počet respondentů a jednu skupinu tvořilo pět dětí, tudíž by výsledky zaokrouhlené na celá čísla mohly být více zkreslené a zavádějící.
- Prvek originality představovala slova nebo slovní spojení, která se v každé skupině zvlášť objevovala pouze u jednotlivce a pokud se jednalo o jednoslovný výraz, měla originální slovní základ (to znamená, že jsem například jako originální slovo nepovažovala výraz „sněží“, protože má stejný základ jako výraz „sníh“, vyskytující se u více jednotlivců). Pokud originální slovní spojení bylo rozvinuto stereotypně, počítala jsem ho také pouze jednou (např. teplé oblečení, boty, čepice, rukavice...).
- Za stereotypní prvek jsem u každého jedince zvlášť považovala vyjmenování tří a více po sobě jdoucích slov, která jsou zařazena ve stejné kategorii pojmové mapy a pojmenovávají pouze jednu činnost pomocí obměny slov (například bobujeme, lyžujeme, sáňkujeme). Pokud stejné slovo použijí děti v dalším vyjmenování vícekrát, je to zařazeno také do stereotypu.
- Flexibilitou pro mne byl počet kategorií, ve kterých se nachází slova jednotlivce.
- Fluence pro mne znamenala, že dítě bylo schopno samostatně a plynule bez dalšího mého většího zasahování pomocí opakování otázky a podněcování splnit daný úkol a při odpovědi vyjmenovalo tři a více odpovědí.
- Soustředění jsem hodnotila podle toho, zda dítě při plnění daného úkolu sedělo relativně v klidu, příliš neodbíhalo od tématu otázky a pomáhalo si při přemýšlení pouze menšími projevy jako je okusování tužky, vrtění nebo olizování rtů. Pokud se výrazněji pohybovalo, zapomínalo otázku nebo chodilo po místnosti, v kolonce soustředění je slovo Ne.

### 5.1.2 Úlohy 7, 8, 9

Pro každý úkol jsem sestavila kritéria zvlášť a poté doplnila údaje k jednotlivým dětem do tabulek. Počet barev nebo materiálů jsem opět zaokrouhlila na poloviny čísel.

### 5.1.3 Úloha číslo 10

Pro tento úkol jsem sestavila tabulku, ve které jsem zachytila projevy a reakce při realizaci úkolu a také rozdíly, které při řešení děti projevily.

## 5.2 Realizace výzkumu

Tabulka A: 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?

	Celkem slov	Prvky originality	Prvky flexibility	Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
David	3	1	3	Ne	Ano	Ano
Martin	4	1	2	Ano	Ne	Ano
Mírek	2	0	2	Ne	Ne	Ano
Šárka	6	3	4	Ne	Ano	Ano
Pavlík	6	2	3	Ne	Ano	Ano
Natálka	9	4	5	Ano	Ano	Ano
Míša	7	3	5	Ano	Ano	Ano
Honzík	8	2	4	Ano	Ne	Ano
Ester	5	2	5	Ano	Ne	Ano
Tomáš	2	2	1	Ne	Ne	Ano
Děti z DD (průměr)	21 slov (4 slova)	7 slov (1,5 slova)	14 (3 kategorie)	1 dítě	Ano – 3 děti	2 děti
Děti z rodin celkem (průměr)	31 slov (7 slov)	13 slov (2 slova)	20 kategorií (4 kategorie)	4 děti	Ano – 2 děti	5 dětí

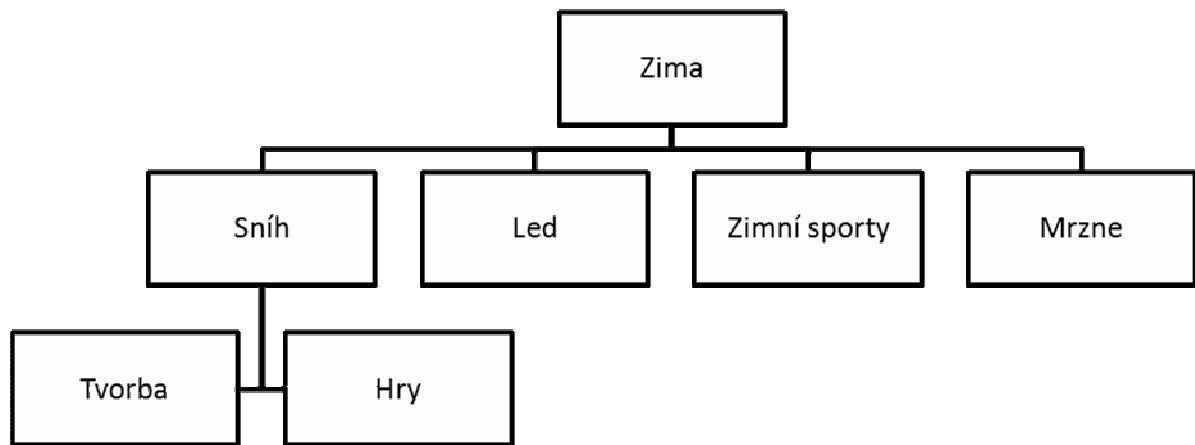
Z tabulky vychází, že děti z rodiny vyjmenovaly docela jednoznačně více slov a to celkově průměrně o tři slova více než děti z DC. V originalitě a flexibilitě byly výsledky těchto dětí

také lepší, rozdíl však nebyl už tak velký. Co se týče stereotypních prvků, bylo jich méně u dětí z DC. Může to být i dáno tím, že měly menší počet vyjmenovaných slov a tudíž se zde stereotyp nemohl plně projevit. V plynulosti slov byl v této i ve všech dalších úkolech nejlepší Míša, který vše odříkal a když nevěděl, řekl: „A to je všechno.“. Fluence byla prozatím u dětí téměř vyrovnaná. Soustředění, jelikož se jednalo o první úkol, bylo u obou skupin velmi dobré.

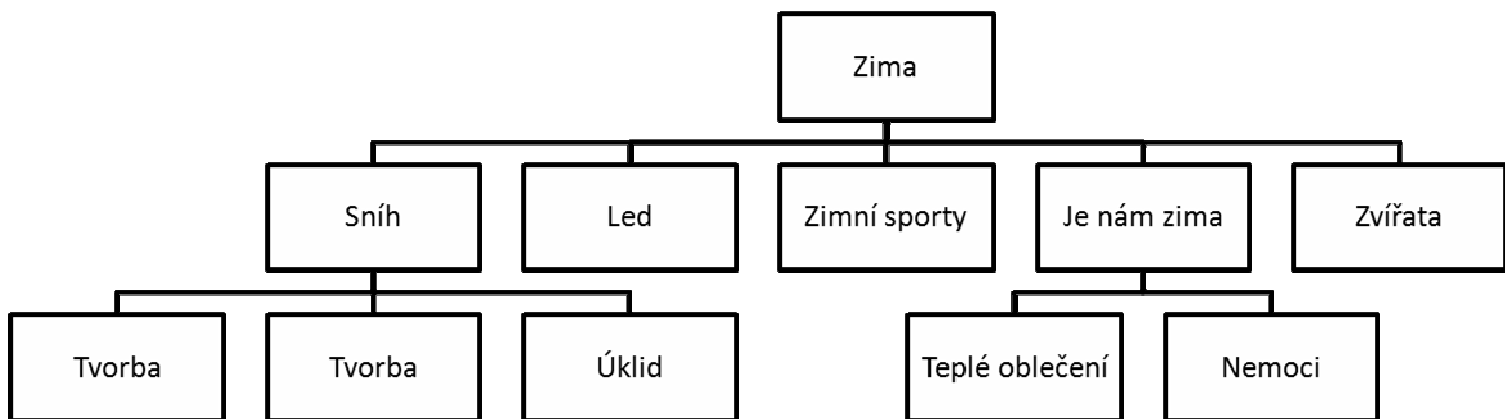
Tabulka B: Nejčastěji zmiňovaná slova v souvislosti se zimou.

Děti z DD – slova vyskytující se:	Děti z rodiny – slova vyskytující se:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 krát – sníh (sněží)</li> <li>- 3 krát – boby (bobovat)</li> <li>- 2 krát – sněhulák, sáně (sáňkovat), mráz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 krát – sněhulák</li> <li>- 3 krát - boby (bobovat), kolule (koulování)</li> <li>- 2 krát - vločka, sníh (sněží), sáně (sáňkovat)</li> </ul>

Jak lze vypožorovat z tabulky, nejčastějším slovem, na které si v souvislosti se zimou děti z DC vzpomněly, bylo slovo sníh a jeho obdoba sněží, pro mne osobně typický znak zimy. Zatímco u dětí z rodiny se toto slovo vyskytovalo pouze u dvou z nich a na prvním místě se objevilo slovo sněhulák. Dalšími slovy byly vyjádřeny nejčastější zimní aktivity dětí jako je bobování, u obou skupin se toto slovo shodně vyskytlo třikrát, nebo sáňkování. Tabulku dětí z DC doplnilo slovo mráz, tabulku dětí z rodiny pak slovo vločka a koulování.



Obrázek 1: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce A.



Obrázek 2: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce A.



Tabulka C: 2. Vyjmenuj vše, co můžeme vidět v lese.

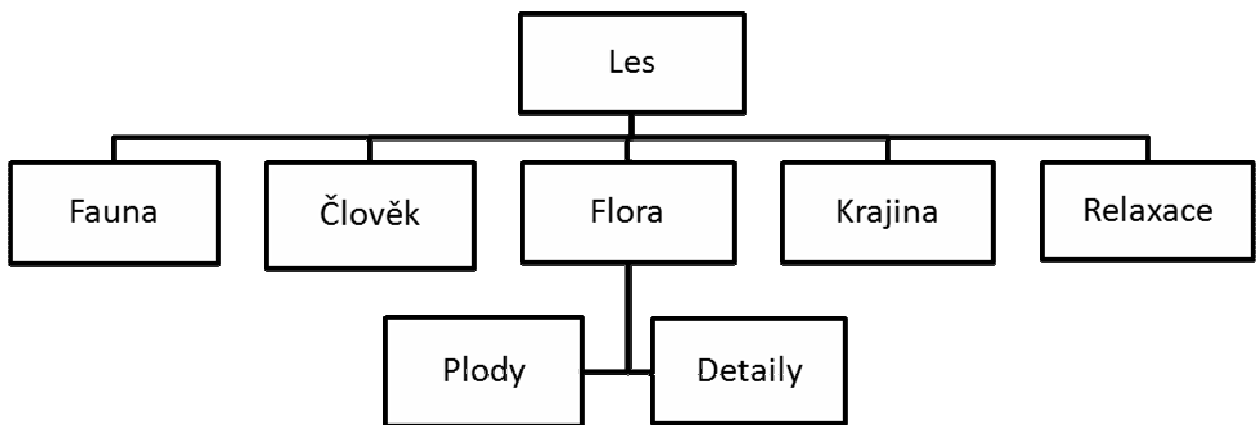
	Celkem slov	Prvky originality	Prvky flexibility	Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
David	5	2	2	Ano	Ano	Ano
Martin	2	0	2	Ne	Ne	Ano
Mirek	0	-	-	-	-	Ne
Šárka	12	11	5	Ano	Ano	Ano
Pavlík	8	5	5	Ne	Ano	Ano
Natálka	13	7	3	Ano	Ano	Ano
Míša	12	8	5	Ano	Ano	Ano
Honzík	5	0	2	Ano	Ano	Ano
Ester	6	5	4	Ne	Ne	Ano
Tomáš	6	2	2	Ano	Ano	Ano
Děti z DC (průměr)	19 slov (4 slova)	18 (3,5 slova)	14 (3 kategorie)	Ano – 2 děti	Ano – 3 dětí	Ano – 4 děti
Děti z rodiny (průměr)	42 slov (8 slov)	22 (4,5 slova)	16 (3 kategorie)	Ano - 4 děti	Ano - 4 dětí	Ano - 5 dětí

Tento úkol byl obdobný, jako ten první. U dětí z rodin byl celkový počet slov opět vyšší. Bylo to i díky tomu, že Mirkova pozornost se tak snížila, že nebyl schopen odpovídat a soustředit se na mě. Při druhém našem setkání jsem se pokusila opět na tento úkol zeptat, výsledek byl však stejný. U dětí z DC se pak zvýšil počet originálních slov na jednotlivce a byl téměř srovnatelný jako u dětí z rodin. Flexibilita byla u obou téměř stejná, fluence také. Počet stereotypních prvků byl u dětí z DC opět nižší.

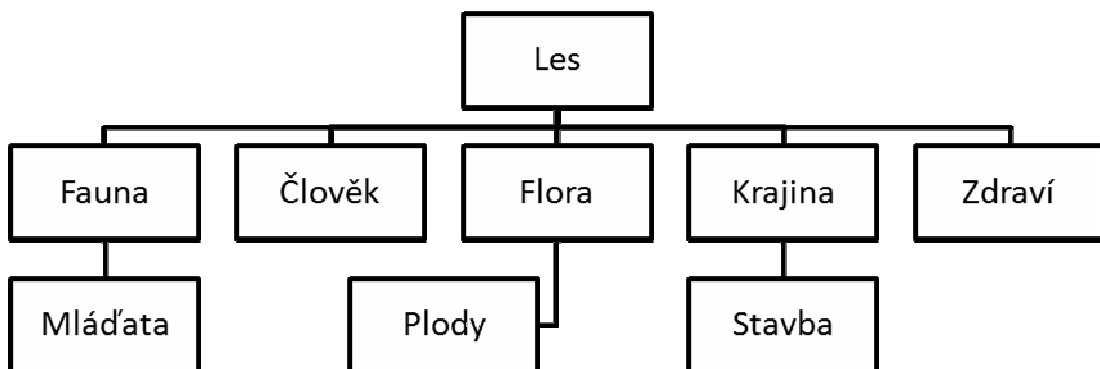
Tabulka D: Nejčastěji zmiňovaná slova v souvislosti s lesem.

Děti z DC – slova vyskytující se:	Děti z rodiny – slova vyskytující se:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 krát – stromy</li> <li>- 3 krát – srnka</li> <li>- 2 krát – zajíc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 krát – hříby, medvěd, veverka</li> <li>- 2 krát – stromy, srnky, liška, vlk, jelen</li> </ul>

Stejně jako u předchozího úkolu vyjmenovaly děti z DC nejčastěji podle mého názoru typický znak lesa – stromy, zatímco ostatní děti je zmínily jen ve dvou případech. Dalším společným slovem v obou skupinách byla už jen veverka, jinak se slova lišily.



Obrázek 3: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce C.

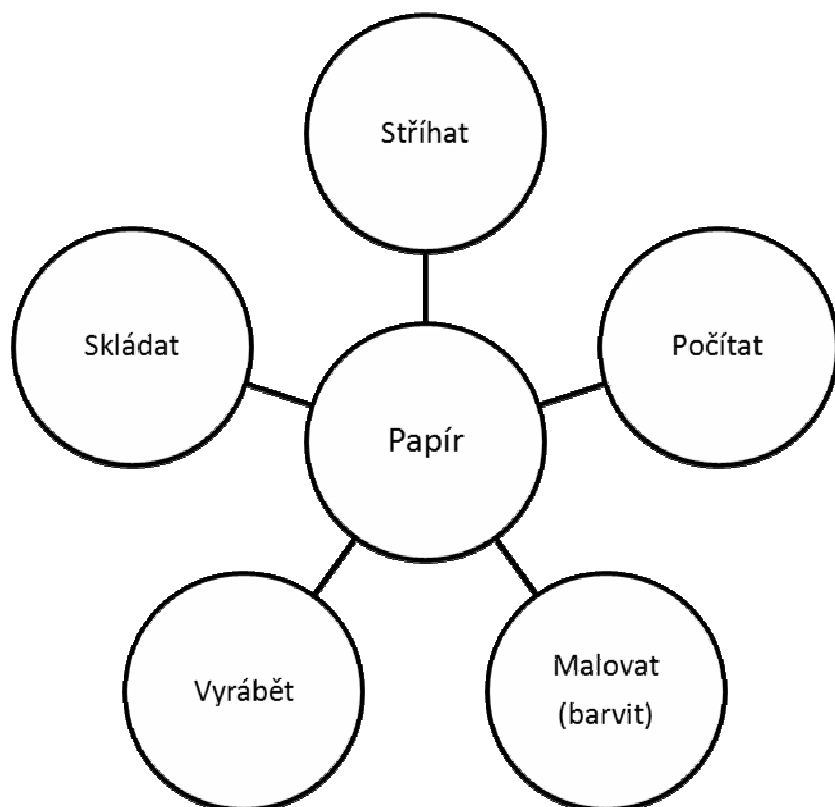


Obrázek 4: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce C.

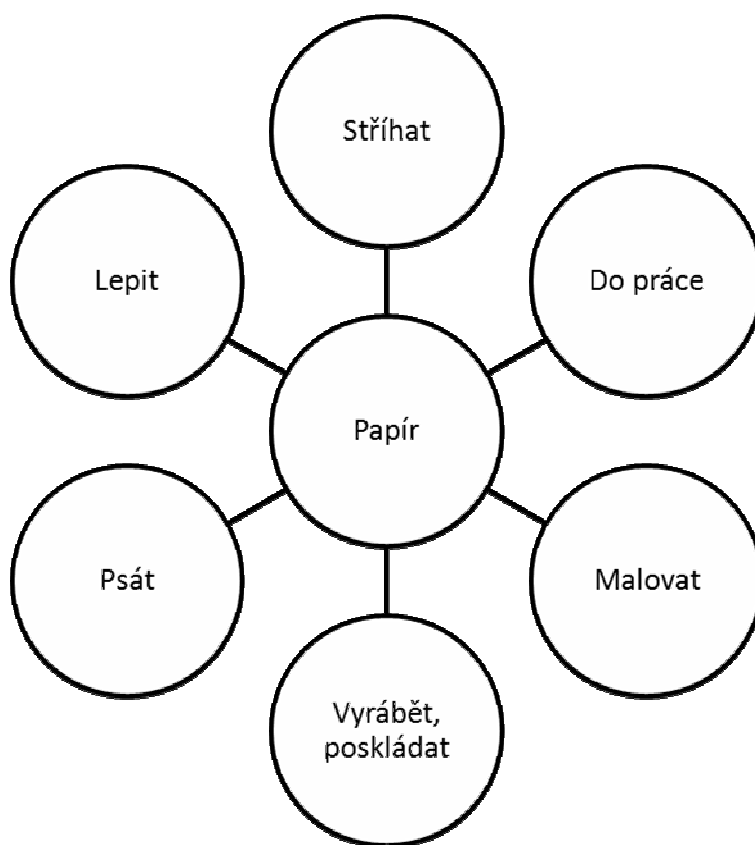
Tabulka E: 3. K čemu všemu můžeme použít papír? Co všechno se s ním dá udělat?

	Celkem slov	Prvky originality	Prvky flexibility	Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
David	5	1	4	Ne	Ne	Ne
Martin	3	1	2	Ne	Ano	Ne
Mírek	0	-	-	-	-	Ne
Šárka	5	1	3	Ano	Ano	Ano
Pavlík	5	2	2	Ano	Ano	Ano
Natálka	6	1	3	Ano	Ano	Ano
Míša	5	1	5	Ano	Ano	Ano
Honzík	4	0	3	Ne	Ano	Ano
Ester	5	2	4	Ano	Ano	Ano
Tomáš	4	1	2	Ano	Ano	Ano
Děti z DD (průměr)	18 slov (3,5 slova)	5 slov (1 slovo)	11 slov (2 slova)	Ano - 2 děti	Ano - 3 děti	Ano - 2 děti
Děti z rodin (průměr)	24 slov (5 slov)	5 slov (1 slovo)	17 slov (3,5 slova)	Ano - 4 děti	Ano - 5 dětí	Ano - 5 dětí

U tohoto úkolu byly počet slov a prvky flexibility u dětí z rodin o něco vyšší, originalita byla však stejná a stereotypní prvky zase nižší než u dětí z DC. Flexibilita, byla u dětí z DC nižší, stejně tak prudce kleslo jejich soustředění.



Obrázek 5: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce E.

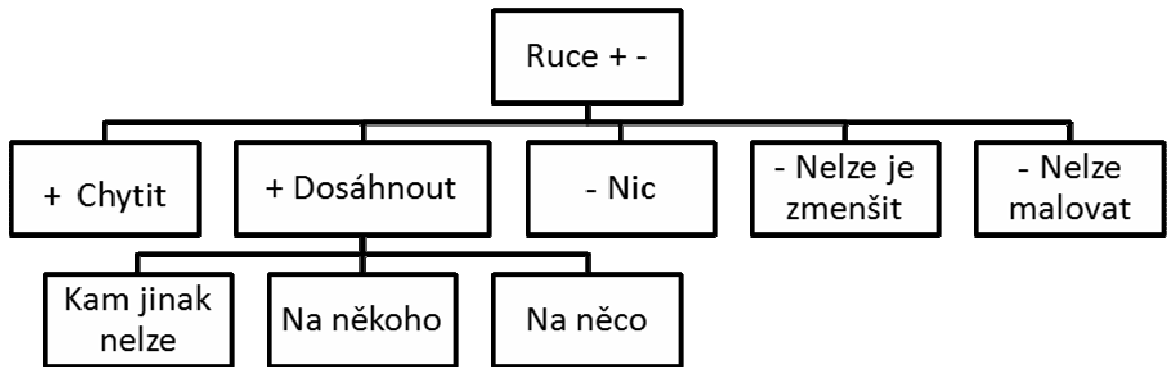


Obrázek 6: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce E.

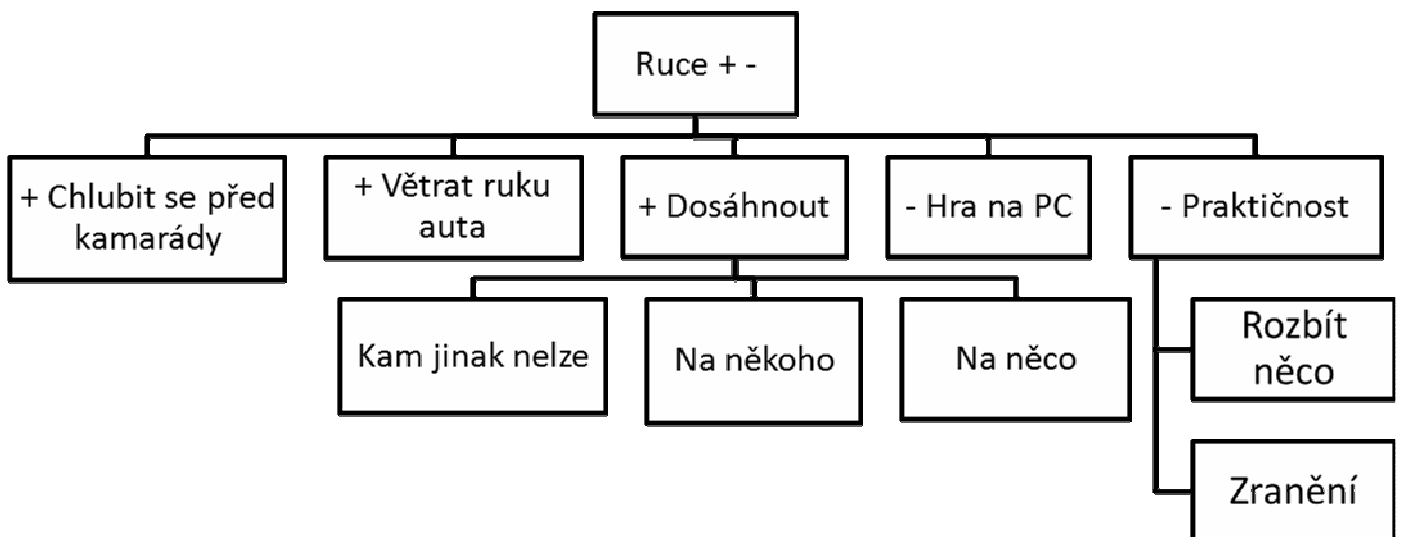
Tabulka F: 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?

	Celkem slov		Prvky originality		Prvky flexibility		Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
	1+	1-	1+	1-	1+	1-			
David	1+	1-	1+	1-	1+	1-	Ne	Ne	Ne
Martin	0+	0-	-	-	-	-	-	-	Ano
Mirek	0+	0-	-	-	-	-	-	-	Ne
Šárka	3+	1-	3+	1-	2+	1-	Ano	Ano	Ano
Pavlík	3+	1-	3+	1-	2+	1-	Ano	Ano	Ano
Natálka	4+	0	2+	0-	3+	0-	Ne	Ano	Ano
Míša	2+	4-	1+	4-	2+	2-	Ne	Ano	Ano
Honzík	1+	2-	0+	2-	1+	2-	Ano	Ano	Ano
Ester	3+	1-	1+	1-	3+	1-	Ne	Ano	Ano
Tomáš	2+	2-	2+	2-	2+	1-	Ne	Ano	Ano
Děti z DC	7+	3	7+	3-	5+	3-	Ano – 2 děti	Ano – 2 děti	Ano – 3 děti
Děti z rodin	12+	9	6+	9-	12+	6-	Ano – 1 dítě	Ano – 5 dětí	Ano – 5 dětí

Odpovědi dětí kvůli větší obtížnosti bylo méně, proto jsem pozitiva a negativa dlouhých rukou, která děti našly, napsala do stejné tabulky, kdy čísla označená znaménkem plus značila pozitiva a čísla označená znaménkem mínus negativa. Stejným způsobem jsem udělala pojmové mapy, kdy jsou v levé části pozitiva a v pravé negativa, označená příslušným znaménkem. Děti z rodin byly lepší i v počtu slo, i ve flexibilitě a originalitě, dokonce měly poprvé méně stereotypních odpovědí. Jejich soustředění a fluence byla také lepší než u druhé skupiny. Mirek opět nebyl schopen odpovídat.



Obrázek 7: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce F.

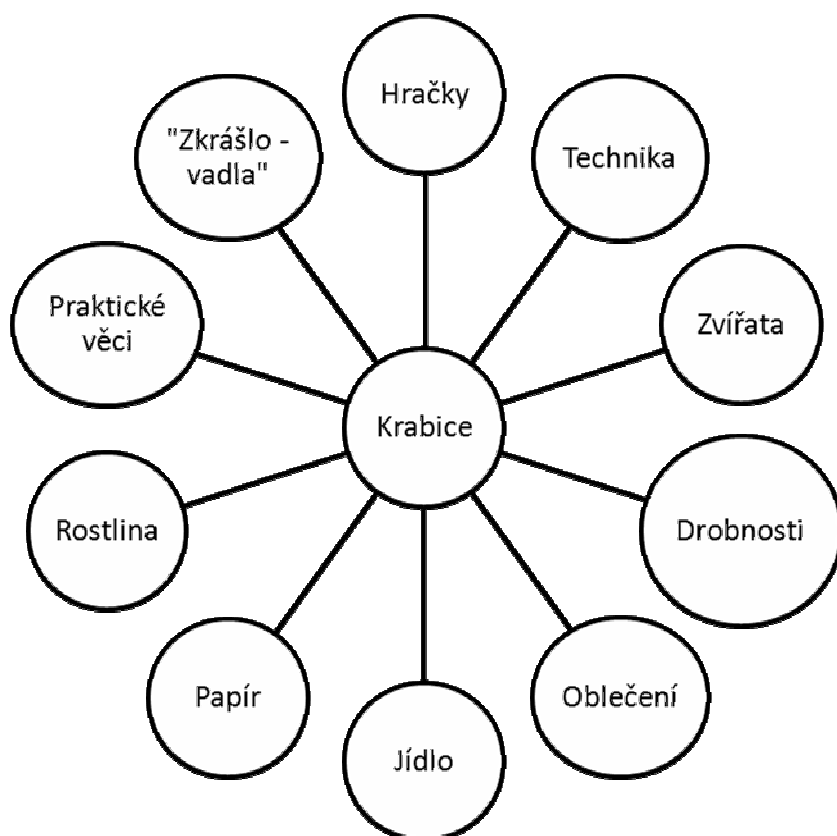


Obrázek 8: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce F.

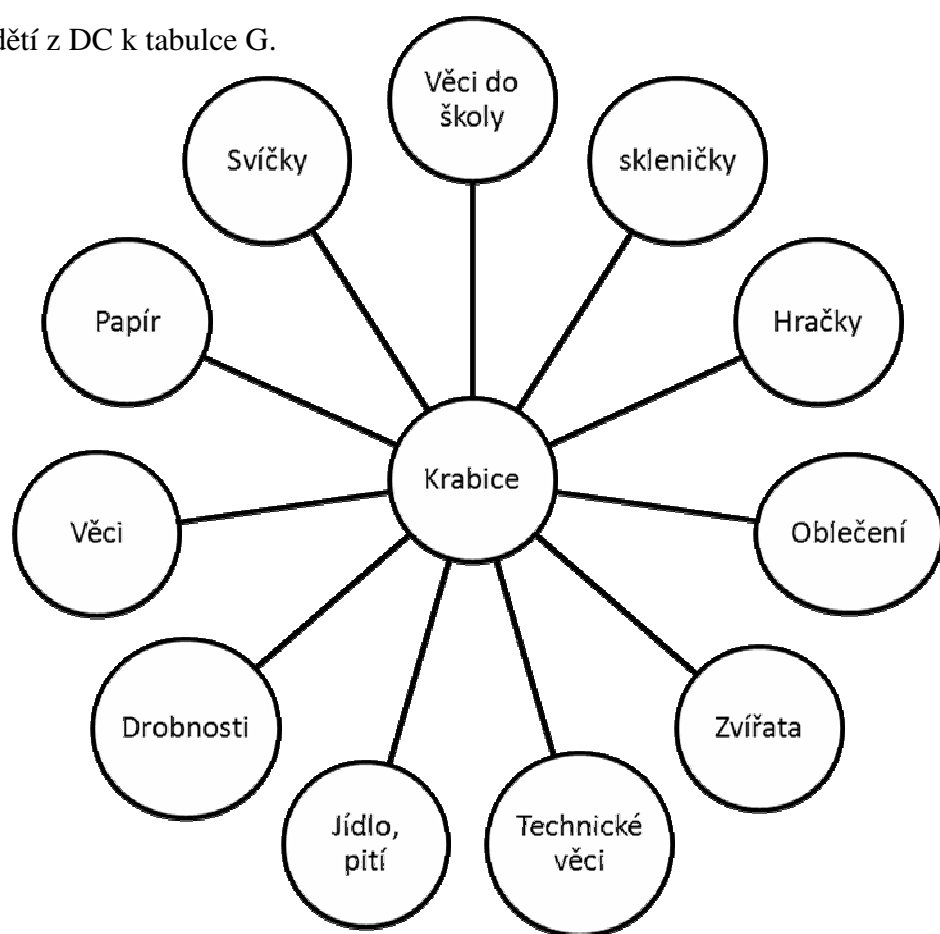
Tabulka G: 5. Co všechno může být v této krabici?

	Celkem slov	Prvky originality	Prvky flexibility	Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
David	4	2	2	Ne	Ne	Ne
Martin	2	1	2	Ne	Ne	Ne
Mírek	3	2	2	Ne	Ne	Ne
Šárka	8	8	5	Ano	Ano	Ano
Pavlík	7	5	5	Ne	Ano	Ano
Natálka	8	6	6	Ne	Ano	Ano
Míša	7	4	6	Ano	Ano	Ano
Honzík	7	5	2	Ano	Ano	Ano
Ester	6	4	4	Ano	Ano	Ano
Tomáš	4	3	2	Ano	Ano	Ano
Děti z DD celkem (průměr)	24 slov (5 slov)	18 (3,5 slova)	16 (3 slova)	Ano – 1 dítě	Ano – 2 děti	Ano – 2 děti
Děti z rodin celkem (průměr)	32 slov (6,5 slova)	22 (4,5 slova)	20 (4 slova)	Ano – 4 děti	Ano – 5 dětí	Ano – 5 dětí

Poslední, pohybový úkol, byl pro děti docela jednoduchý, jejich výkony a ztvárnění byly individuální, největší problém nastal u ztvárnění kuřátka, přičemž děti z DC skoro ve všech případech ani nevěděly, jak kuřátko vypadá. Překvapilo mne, že si všechny děti vedly poměrně dobře i při ztvárnění ne zrovna lehkých úkolů.



Obrázek 9: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce G.



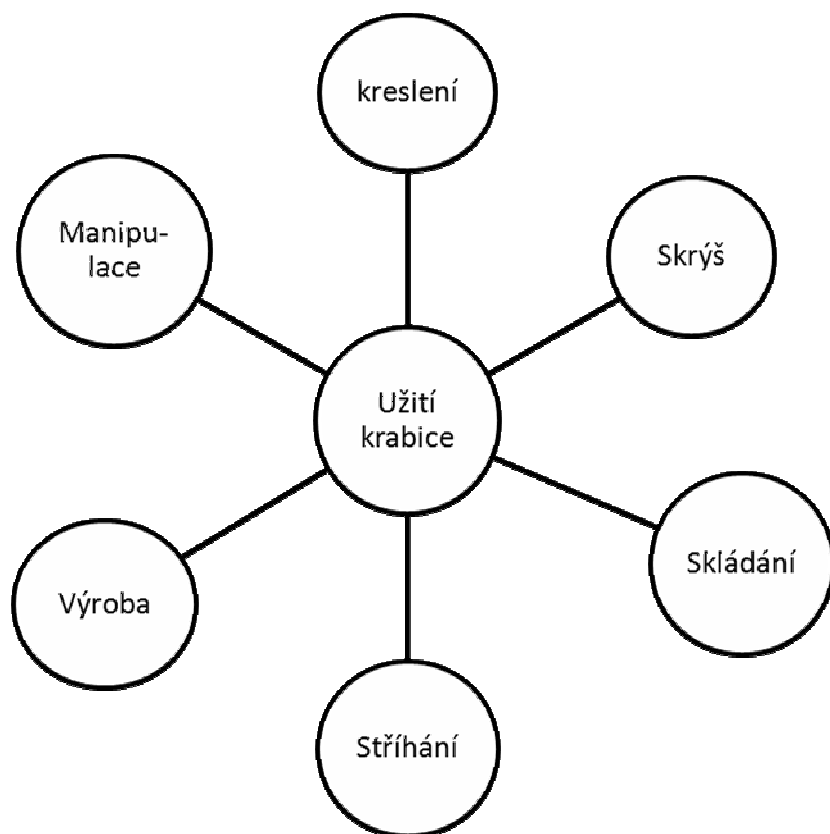
Obrázek 10: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce G.



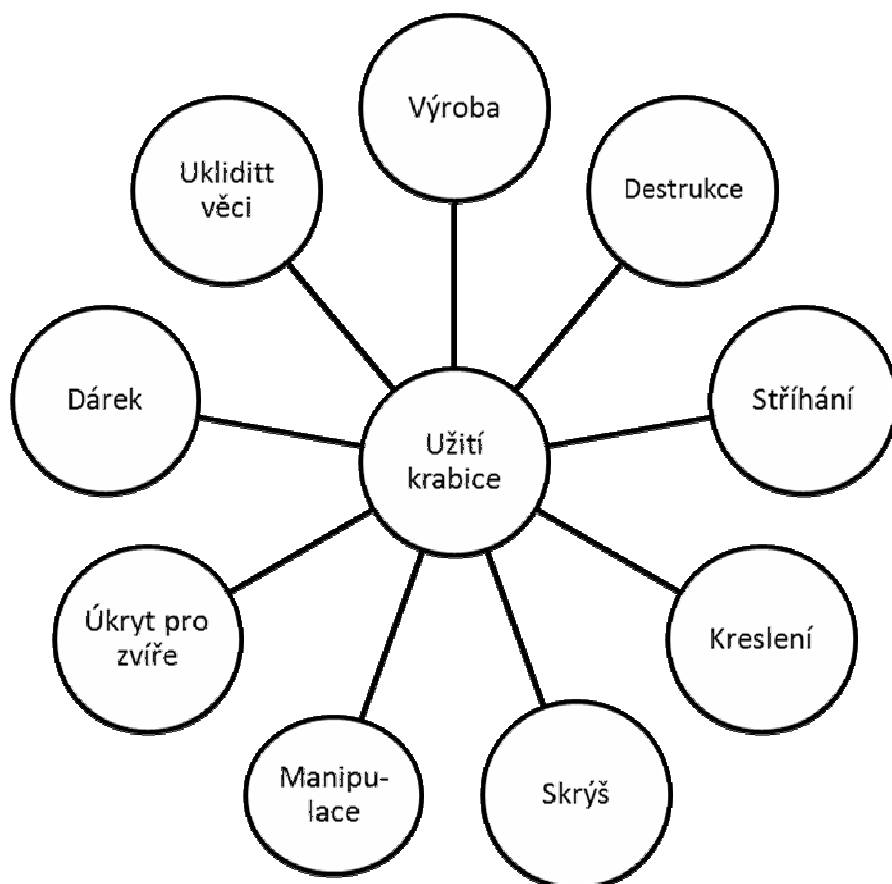
Tabulka H: 6. K čemu všemu tuto krabici můžeme použít?

	Celkem slov	Prvky originality	Prvky flexibility	Stereotypní prvky	Fluence	Soustředění
David	1	1	1	Ano	Ne	Ano
Martin	2	2	2	Ne	Ne	Ne
Mírek	0	-	-	-	-	Ne
Šárka	4	4	4	Ano	Ano	Ano
Pavlík	5	4	4	Ne	Ano	Ano
Natálka	1	1	1	Ne	Ne	Ano
Míša	5	4	2	Ne	Ano	Ano
Honzík	5	2	4	Ne	Ano	Ano
Ester	4	3	5	Ne	Ano	Ano
Tomáš	2	1	1	Ne	Ano	Ano
Děti z DD celkem (průměr)	12 slov (2,5 slova)	13 (2,5 slova)	11 kategorie (2 kategorie)	Ano – 2	Ano – 2 děti	Ano – 3 děti
Děti z rodin celkem (průměr)	17 (3,5 slova)	11 (2 slova)	13 kategorie (2,5 kategorie)	Ano – 0	Ano – 4 děti	Ano – 5 dětí

Z tabulky můžeme vypořadovat, že celkové výsledky dětí jsou podobné, jako ty u předchozích úkolů, jen stereotypních odpovědí je více u dětí z DC.



Obrázek 11: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce H.



Obrázek 12: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce H.

Tabulka I: 7. Dokresli tyto obrázky tak, aby byl každý jiný.

	Celkem obrázků	Chybné provedení	Originalita	Systém v kresbě	Stereotypní prvky	Natočení papíru
David	4 (11)*	0	2	Ne	Ne	Otáčení
Martin	8	5	5	Ne	Ano	Na výšku
Mírek	6	6	4	Ano	Ne	Otáčení
Šárka	5	3	4	Ano	Ano	Na výšku
Pavlík	6	3	3	Ne	Ne	Na šířku
Natálka	12	0	6	Ano	Ano	Na šířku
Míša	7	0	2	Ano	Ne	Na šířku
Honzík	11	11	6	Ne	Ano	Na šířku
Ester	7 (11)*	0	2	Ne	Ano	Na výšku
Tomáš	7 (12)*	0	2	Ano	Ano	Na výšku
Děti z DC celkem	29 (36)*	17	18	Ano - 2	Ano - 2	Otáčení - 2 Na výšku - 2 Na šířku - 1
Děti z rodin celkem	44 (53)*	11	18	Ano - 3	Ano - 4	Otáčení - 0 Na výšku - 2 Na šířku - 3

\* Číslo v závorce znamená, kolik koleček celkem dítě zapojilo do své kresby.

Co se týče dokreslování koleček, tabulka ukazuje, že Děti z DC nakreslily celkem správně podle zadání 29 obrázků, z toho David nakreslil čtyři obrázky pomocí spojení jedenácti koleček, tudíž děti do svých kreseb „imaginárně“ zapojily celkem 36 koleček. Imaginárně proto, protože některé děti kreslily své kulaté obrázky mimo vyznačená kolečka. Děti z rodin zadání úkolu až na Honzíka pochopily a nakreslily 44 kulatých předmětů. Celkem do svých kreseb zapojily 53 koleček z 70 možných. Originalita nakresleného byla u obou skupin stejná, systém v kresbě měly 2 děti z DC a 3 děti z rodiny. Počet stereotypních prvků byl opět vyšší u dětí z rodiny, objevily se téměř u všech. Při kresbě si pomáhaly otáčením papíru 2 děti z DC, na rozdíl od žádného dítěte z rodiny. Na výšku kreslily také dvě děti, na šířku pak jen jedno. U dětí z rodiny kreslily na výšku 2 a na šířku 3.

Tabulka J: Nejčastěji kreslené obrázky.

Děti z DC – obrázky vyskytující se:	Děti z rodiny – obrázky vyskytující se:
<ul style="list-style-type: none"><li>- 4 krát – sluníčko</li><li>- 2 krát – naušnice, obličej, autobus, sněhulák</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 4 krát – obličej</li><li>- 3 krát – sluníčko, kámen</li><li>- 2 krát – nákladník, auto, balón, kolo, jablko, kytky, naušnice, smajlík</li></ul>

U dětí z DC se nejčastěji opakoval motiv sluníčka, u dětí z rodin to byl motiv obličeje a sluníčko spolu s kamenem byly na druhém místě. Naušnice se v kresbách dětí objevily díky mému nošení kulatých nápadných náušnic, čehož si děti všimly, tak jsem je pak pro zachování regulérnosti měla u všech dětí. Děti také to, co je kulaté hledaly často očima v prostoru, což jim pomáhalo.

Tabulka K: 8. Nakresli novou pohádkovou bytost.

	Typ postavy	Velikost postavy	Umístění vertikálně	Umístění horizontálně	Počet užitých barev	Prvek v pozadí
David	Personifikace	Malá	vlevo	Nahoře	2	Ne
Martin	Personifikace	Malá	Uprostřed	Nahoře	2	Ano
Mírek	Zvířecí	Malá	Vlevo	Nahoře	1	Ano
Šárka	Lidská	Střední	Uprostřed	Nahoře	4	Ne
Pavlík	Zvířecí	Malá	Vpravo	Nahoře	1	Ne
Natálka	Lidská	Velká	Vlevo	Uprostřed	5	Ne
Míša	Lidská	Střední	Uprostřed	Nahoře	5	Ano
Honzík	Lidská	Malá	Vlevo	Dole	1	Ne
Ester	Zvířecí	Střední	Uprostřed	Uprostřed	5	Ano
Tomáš	Personifikace	Střední	Vpravo	Dole	3	Ne
Děti z DD	Personifikace - 2, Zvířecí - 2, lidská - 1	Malá - 4, střední - 1, velká - 0	Vlevo - 2, uprostřed - 2, vpravo - 1	Nahoře - 5, uprostřed, dole - 0	9	Ano - 2
Děti z rodin	Personifikace - 1, zvířecí - 1, lidská - 3	Malá - 1, střední - 3, velká - 1	Vlevo - 2, uprostřed - 2, vpravo - 1	Nahoře - 1, uprostřed - 2, dole - 2	19	Ano - 2

Z tabulky vyplývá, že děti z rodiny nejčastěji nakreslily lidskou bytost střední velikosti umístěnou vlevo nebo uprostřed papíru a ke kresbě použily průměrně 5 barev. Výběr postavičky dětí z DC byl různorodý, přičemž tato postava byla téměř u všech malá, situovaná častěji vlevo a uprostřed a ve všech případech pak v horní části papíru. Jejich postavičky jakoby obrazně řečeno plavaly v prostoru. Děti z DC také ke své kresbě použily průměrně dvě barvy. Pozadí u dětí z DC bylo buď žádné nebo doplněné jen jedním prvkem.

Tabulka L: 9. Představ si, že jsi módním návrhářem. Zkus vyzdobit a vybarvit toto tričko tak, jak to ještě nikdo neudělal, aby se líbilo všem dětem.

	Materiál	Barvy	Překrývání materiálů	Předěl	Dokreslený detail	Zaplnění plochy
David	3	4	Ne	Ne	Ano	I pozadí
Martin	5	5	Ano	Ne	Ne	I pozadí
Mírek	3	3	Ne	Ne	Ano	Pouze tričko
Šárka	5	5	Ano	Ano	Ne	I pozadí
Pavlík	1	9	Ne	Ano	Ne	I pozadí
Natálka	3	4	Ano	Ne	Ano	Pouze tričko
Míša	4	6	Ano	Ano	Ano	Pouze tričko
Honzík	2	5	Ne	Ano	Ano	Pouze tričko
Ester	2	4	Ne	Ano	Ne	Pouze tričko
Tomáš	2	2	Ne	Ne	Ano	I pozadí
Děti z dětského domova celkem	17 (průměr 3,5)	26 (průměr 5)	Ano - 2	Ano - 2	Ano - 2	I pozadí -4, pouze tričko - 1
Děti z rodin celkem	13 (průměr 2,5)	21 (průměr 4)	Ano - 2	Ano - 3	Ano - 4	I pozadí - 1, pouze tričko - 4

Na rozdíl od předchozí kresby postaviček použily děti z DC více barev a materiálu než ty z rodin. V obou skupinách se pak u dvou dětí objevilo to, že původně nakreslenou část obrázku překryly nebo přelepily jiným materiálem. Dvě děti z DC, respektive tři děti z rodiny pak zdůraznily linii trička vedle rukávů tak, že tričko jakoby rozdělily na dvě části. Téměř všechny děti z rodiny nakreslily na tričko nějaký detail konkrétní kresbu, která se u dětí z DC vyskytla jen ve dvou případech. Co se týče zaplnění plochy papíru, téměř všechny děti z DC kromě Mirka vybarvily alespoň část pozadí za tričkem, dvě vyplnily dokonce celý prostor papíru. U dětí z rodin tomu bylo naopak.

Tabulka M: Výskyt materiálů u trička.

Výskyt materiálu u dětí z DC	Výskyt materiálu u dětí z rodin
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 krát - vlna, barevný provázek, barvy, látka, fix</li> <li>- 2 krát voskovky</li> <li>- 1 krát – novinový výstřížek</li> <li>- 0 krát pastelky, barevný papír</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 krát voskovka</li> <li>- 3 krát – fix</li> <li>- 2 krát barevný papír</li> <li>- 1 krát novinový výstřížek, barvy, látka, vlna</li> <li>- 0 krát pastelky</li> </ul>

Tabulka N: Výskyt barev u trička.

Výskyt barev u dětí z DD	Výskyt barev u dětí z rodin
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 krát – zelená</li> <li>- 4 krát - červená, modrá</li> <li>- 3 krát – růžová, žlutá</li> <li>- 2 krát – hnědá, oranžová</li> <li>- 1 krát – fialová, šedá, černá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 krát – oranžová, červená</li> <li>- 3 krát – zelená, modrá, fialová, žlutá</li> <li>- 1 krát - červená</li> </ul>

Co se týče materiálu děti z DC nejčastěji lepily vlnu, provázek nebo látku a vše doplnily byrvami, fixem nebo voskovkami, nebo také vším dohromady. Tyto děti nepoužily pastelky ani barevné papíry, novinový výstřížek pak jen v jednom případě. Na všech jejich výkresech se objevila zelená barva, dále u skoro všech dětí pak i červená a modrá. U dětí z rodiny tomu bylo tak, že použily nejčastěji oranžovou nebo červenou barvu, dále pak ve třech případech i zelenou, fialovou, modrou a žlutou. Tyto děti také nepoužily pastelky a nejvíce kreslily voskovkami, které byly téměř na každé kresbě.

Tabulka O: 10. Jak bys udělal (ukázal) ukázal slona, kuřátko, kočku, pastelku, sluníčko, je mi zima.

	Jak ukazuje většina	Kdo ukazuje jinak	Kdo používá zvuky	Kdo neví
Slon	Provléct ruce a chytnout se za nos - chobot	David (DC) - pohupuje „chobotem“	Martin (DC), Ester	Všichni ví
Kočka	Lozí po čtyřech nebo klečí na čtyřech	Natálka – dělá kočičí hřbet	Pavlík, David, Martin (všichni DC), Honzík, Ester	Všichni ví
Kuře	Dřepne si nebo chodí v podřepu	Natálka – chodí s rukama za zády –jako křídla	Martin (DC) ale špatně, říká kač, kač	Martin, Šárka, David, Mirek (všichni DC), Honzík
Slunce	Stojí s rozpaženýma rukama	Honzík - rukou ve vzduchu krslí kruh  Mirek (DC), rukama ukazuje paprsky  Ester – rukama ukazuje paprsky	Nikdo	Martin (DC), David
Tužka	Lehá si na zem nebo stojí s rukama podél těla	Martin, Šárka (DC) – „kreslí“ prstem ve vzduchu  Ester – „kreslí“ rukama ve vzduchu  Mirek (DC) – „kreslí“ hlavou	Nikdo	Všichni ví
Je mi zima	Obejme se a třese se ve stoje nebo v dřepu	Natálka a Tomáš – cvakají zubama	Natálka, Tomáš	Martin (DC)



Z tabulky vyplývá, že výkony a ztvárnění úkolů byly individuální, přičemž základní ztvárnění jednotlivých úkolů se opakovalo u více dětí a největší problém nastal u zobrazení kuřátka, přičemž děti z DC skoro ve všech případech ani nevěděly, jak kuřátko vypadá.

### 5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Z vypracovávání prvních šesti úkolů, které děti vyjadřovaly slovně, vyplývá, že zkoumaná skupina dětí z rodiny je schopna na zadaný úkol reagovat vyjmenováním většího počtu odpovědí. Tyto odpovědi mají však rozvinuty častěji stereotypními prvky, tudíž slovy stejné kategorie, než děti z DC. Díky tomu se můžeme domnívat, že rozmanitost prostředí, ve kterém tyto děti z rodiny vyrůstají, jim pomáhá v budování bohatší slovní zásoby a získávání více zkušeností, které mohou dopomoci k lepší schopnosti vyjmenovat více slov. Co se týče jednotlivců, měli při všech úkolech, až na malé výjimky, docela stabilní výkon. To například znamená, že dítě, které mělo nejvyšší počet slov v prvním úkolu, udrželo si, až na případné zakolísání, toto prvenství po zbytek dalších úkolů. To platilo i u ostatních dětí, tudíž by se daly ještě rozdělit ve skupinkách podle počtu odpovědí na „slabší“ a „silnější“ jedince. To může být podnětem k tomu, aby se u těch „slabších“ podporovala slovní zásoba a aby se u nich rozvíjely slovní schopnosti. U těch „silnějších“ je pak dobré neustále jejich vyjadřovací schopnosti dále podporovat například otázkami nebo podněty ke slovnímu hrám. Co se týče nejčastěji jmenovaných slov k prvním dvěma úkolům, překvapilo mne, že děti z DC vyjmenovaly nejčastěji typický znak zimy – sníh a typický znak lesa – stromy, což u dětí z rodin tak nebylo. Z pojmových map také vyplývá, že slova dětí z rodin se dala zařadit do více kategorií, než tomu bylo u dětí z DC. To může být opět dáno rozmanitostí slovní zásoby. Co se týče dalšího projevu, flexibility, měly vyšší počet slov, která se vyskytla pouze u jednotlivce ze skupiny, opět děti z rodin. Pokud ale srovnáme originalitu s celkovým počtem slov u obou skupin, zjistíme, že jsou na tom lépe děti z DC. Z množství celkových slov se totiž objevují slova vyskytující se pouze u jednotlivce více u dětí z DC. Tudíž jedinec z DC má častěji více originálních slov na celkový počet odpovědí než dítě z rodiny. Co se týče flexibility, která je dána množstvím kategorií, ve kterém se slova jednotlivce nachází, je opět lepší u dětí z rodiny. Je to viditelné i z pojmových map. Co se pak týče fluence a soustředění, platilo, že pokud byl jedinec soustředěný, měl lepší fluenci. Výjimku tvořily případy, kdy dítě bylo soustředěné, ale nevědělo a potřebovalo otázku jinak formulovat nebo povzbudit k odpovědi. Pokud má dítě v políčku fluence Ano a v soustředění Ne, znamenalo to, že sice odpovídalo, ale chodilo po místnosti. Stalo se to

konkrétně u Martina. Děti z DC byly tudíž více nesoustředěné, čímž hodně ztrácely. Nedočkaly vydržet celou dobu v relativním klidu a měly potřebu se při přemýšlení neustále vrtět nebo něco dělat. Ty ještě trochu soustředěné se pohybovaly pouze na místě při sezení, ty nesoustředěné měly potřebu přerušovat naši aktivitu hraním nbo chozením po místnosti. Druhá skupina dětí přitom vydržela sedět po celou dobu u stolu a vnímat mě. Možná ta míra nesoustředění může být způsobena například tím, že tyto děti tráví hodně času ve skupině jiných dětí a tudíž nemají moc příležitostí být soustředění jen na jednoho člověka a naučit se lépe ho vnímat.

V další části úloh, konkrétně při dokreslování koleček, byly v počtu dokreslených opět lepší děti z rodin. Z celkového počtu sedmdesáti možných dokreslily padesát tři. Děti z DC kreslily častěji mimo vyznačená kolečka ebo přímo do nich, zatímco druhá skupina dětí zadání až na Honzíkova pochopila. U dvou z nich se objevilo spojování koleček do jednoho předmětu, konkrétně dopravních prostředků. Nejvíce mne ale překvapil David z DC. Vzal si papír, jako jediný u toho nemluvil a nepopisoval, co kreslí. Nejdříve nakreslil tetu, poté pospojoval kolečka a vznikl autobus, jako další domeček (jediný hranatý předmět vzniklý díky spojováním koleček ze všech kreseb) a nakonec poslední kolečka mu posloužila jako oči psa. Při kreslení si pomáhal otáčením papíru. Jako jediný z dětí z jeho skupiny úkol zcela a hned pochopil a splnil nejlépe ze všech dětí. Co se týče jednotlivců, u Ester se objevila krásně transparentnost, kdy je vidět řidič dopravní. U dětí z rodin se pak opět více vyskytovaly kresby stereotypní, někteří dokonce kreslili i dva stejné předměty. Originalita kresleného byla na počet stejná, ale vzhledem k celkovému počtu nakresleného opět lepší u dětí z DC. Nejčastěji se u obou skupin vyskytovalo sluníčko. Děti z DC si pomáhaly při kresbě otáčením papíru nebo kreslily na výšku, v jednom případě na šířku. Děti z rodiny pak nejčastěji kreslily na šířku.

Vymyšlení a nakreslení nové postavičky bylo pro děti těžkým úkolem, proto si s ním poradily kresbou již známých postav. Děti z rodiny nejčastěji nakreslily lidskou bytost střední velikosti umístěnou vlevo nebo uprostřed papíru a ke kresbě použily průměrně 5 barev. Výběr postavičky dětí z DC byl různorodý, přičemž tato postava byla téměř u všech malá, situovaná častěji vlevo a uprostřed a ve všech případech pak v honí části papíru. Jejich postavičky jakoby obrazně řečeno plavaly v prostoru. Děti z DC také ke své kresbě použily průměrně dvě barvy. Pozadí u dětí z DC bylo buď žádné nebo doplněné jen jedním prvkem. U Mirka bylo pozadí dokresleno takovým stylem, který by se dal interpretovat jako jistá jeho uzavřenost, izolace nebo potíže v komunikaci s okolním světem, jelikož se

podobné ohraničení objevilo u Mirka i v následujícím úkolu. (viz příloha VII). Umístěním postav do horní poloviny obrázku mohly děti nevědomě zobrazit to, že nemají v životě pevný základ, takzvanou „pevnou půdu pod nohama“ a jejich postavička to může takovým způsobem symbolizovat tím, že pod ní není čára symbolizující zem nebo okraj papíru. Při času stráveném s těmito dětmi byla zřejmá jejich roztěkanost a nesoustředěnost, dá se říct útek z reality.

Na rozdíl od předchozí kresby postaviček použily děti z DC více barev a materiálu než ty z rodin. Nejčastěji na výkres něco lepily – vlnu, provázek a látku, zatímco druhá skupina nejčastěji kreslila voskovkou. Téměř všechny děti z rodiny nakreslily na tričko nějaký detail konkrétní kresbu, která se u dětí z DC vyskytla jen ve dvou případech, což byl kromě barevnosti a použití materiálů asi další výrazný rozdíl spolu. Nejvýraznějším rozdílem však asi bylo, že děti z DC měly tendencí zaplnit celou plochu papíru i s kouskem pozadí, kromě Mirka.

Poslední, pohybový úkol, byl pro děti docela jednoduchý, jejich výkony a ztvárnění byly individuální, největší problém nastal u ztvárnění kuřátka, přičemž děti z DC skoro ve všech případech ani nevěděly, jak kuřátko vypadá. Překvapilo mne, že si všechny děti vedly poměrně dobře i při ztvárnění ne zrovna lehkých úkolů.

Celkově se dá říci, že mezi konkrétními skupinami dětí existují rozdíly ve splnění jednotlivých tvořivých úkolů i u jednotlivců, u kterých se dají hlavně v kresbách nalézt jiné znaky, než u ostatních dětí. Doporučila bych zlepšit soustředění u dětí z DC a také jejich vyjadřovací schopnosti a slovní zásobu, což by jim velmi pomohlo k lepším projevením se a tím i ke zlepšení jejich tvořivých možností. Velmi by pomohl pak individuální přístup k těmto dětem a také více času stráveného jen s jednou osobou.

## ZÁVĚR

Obsahem mé bakalářské práce byly tvořivé projevy dětí předškolního věku. V úvodu teoretické části je nastíněna problematika tvořivosti, jejího definování a zkoumání. Dále jsem se věnovala charakteristice tvořivé osobnosti a jejím znakům. Byly zde také zmíněny pojmy tvořivý produkt a tvořivý proces. Z teoretické části vyplývá, že tvořivým může být opravdu kdokoli, záleží však na tom, ve které oblasti a do jaké míry svou tvořivost využívá a jakých výsledků může dosáhnout. Je zřejmé, že tvořivost je velmi složitou a neuchopitelnou lidskou vlastností, která je však pro náš život velmi důležitá. Je proto nutné ji u každého jedince rozvíjet nejlépe v té oblasti, kde se nachází jeho tvůrčí potenciál, aby mohl být plně využit. V další části práce jsem se věnovala charakteristikce předškolního věku, zabývala jsem se konkrétně poznávacími procesy dítěte, které tvořivost velmi ovlivňují, socializací dítěte, protože prostředí, kde vyrůstá a jak se zapojuje do kolektivu může tvořivost také ovlivnit. V neposlední řadě byl zmíněn emoční vývoj dítěte tohoto věku a psychická deprivace, jako ohrožení psychického vývoje, které může mít opět vliv i na tvořivost, jelikož se týká celé oblasti života dítěte. V posledním oddíle byly pak zmíněny tvořivé projevy v předškolním věku, kterými jsou hlavně dětská hra, vyplňující většinu času předškoláka a také dětská kresba, která může mít nejen tvůrčí, ale i diagnostickou hodnotu. Na konci teoretické části je uvedeno několik rad dospělým pro podporu rozvoje dětské tvořivosti.

V praktické části jsem zvolila kvalitativní výzkum pro zachycení projevů tvořivosti dětí z Dětského centra Zlín a dětí z rodiny. Prostřednictvím vlastního, nestandardizovaného testu jsem zjistila, jaké jsou rozdíly jednotlivých skupin dětí z podobného prostředí v oblasti originality, flexibility, fluence a stereotypních odpovědí. Kolik a jaká slova děti k jednotlivým úkolům napadnou a jestli jsou při plnění úkolů soustředěné. Zjistila jsem, že největším problémem dětí z Dětského centra je jejich nesoustředěnost a menší slovní zásoba. V kresebných úkolech se pak opět rozdíly objevily, hlavně při kreslení postavičky, kdy je typickým rysem těchto dětí umístění postavičky do horní části papíru a její menší celková barevnost. Objevil se také například kresebný prvek, týkající se tohoto věku, transparentnost na obrázku Ester. Každé dítě však bylo něčím originální, ať už kvalitou svých slov, kresby nebo svou povahou.

I když prostředí může do jisté míry ovlivnit tvořivost dítěte, je třeba však vždy tuto schopnost podporovat a pomáhat dítěti ji rozvíjet, ať už vyrůstá kdekoli. Důležitý je individuální přístup k dítěti, vytvářet podnětné prostředí, kterým se dá tvorba stimulovat a poskytnout

mu dostatečný prostor a množství různých materiálů, aby se mohlo projevit. Velmi důležitá je také správná motivace a podpora zdravého sebevědomí dítěte. Pokud si všimneme, že je předškolák v určité oblasti mimořádně tvořivý, je třeba tuto vhodným způsobem rozvíjet. Byla by totiž velká škoda, kdyby se takový talent nepodporoval a tudíž zůstal nevyužit. Život dětí totiž do velké míry ovlivňujeme my, dospělí, tak bychom jim měli poskytnout takové podmínky, aby se takový potenciál dále rozvíjel a díky tomu mohl z předškoláka vyrůst sebevědomý, kreativní jedinec, který se nebojí své nápady realizovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-035-9.
- [2] ČAČKA, O. a kol. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-903-9.
- [3] DACEY, J.S., LENNON, K.H. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-903-9.
- [4] Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, s. R. o., 2001. ISBN: 80-7178-449-4.
- [5] FICHNOVÁ, K. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-323-9.
- [6] FLERINOVÁ, E. A. *Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1950.
- [7] HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- [8] HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- [9] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- [10] LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do neurofyziologie*. Praha: H & H, 1998. ISBN: 80-86180-03-4.
- [11] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita a Paido, 2005.
- [12] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN: 80-247-1362-4.
- [13] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN: 80-200-0628-1.
- [14] NOVÁK, T. *Kresba dítěte nám pomáhá nahlédnout do jeho psychiky*. *Rodina a škola*, 2006, č. 7, s. 22.
- [15] SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN:

- [16] SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN: 80-88982-72-3.
- [17] UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, s. r. o., 2002. ISBN: 80-7178-599-7.
- [18] UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E., *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 1980.
- [19] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.
- [20] ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN: 80-08-00442-8.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Děti z Dětského centra Zlín

děti DC



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 13: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce A. ....	37
Obrázek 14: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce A. ....	37
Obrázek 15: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce C. ....	39
Obrázek 16: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce C. ....	39
Obrázek 17: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce E. ....	41
Obrázek 18: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce E. ....	41
Obrázek 19: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce F. ....	43
Obrázek 20: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce F. ....	43
Obrázek 21: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce G. ....	45
Obrázek 22: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce G. ....	45
Obrázek 23: Pojmová mapa dětí z DC k tabulce H. ....	47
Obrázek 24: Pojmová mapa dětí z rodin k tabulce H. ....	47

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka P: 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?.....	35
Tabulka Q: Nejčastěji zmiňovaná slova v souvislosti sezimou.....	36
Tabulka R: 2. Vyjmenuj vše, co můžeme vidět v lese. ....	38
Tabulka S: Nejčastěji zmiňovaná slova v souvislosti s lesem. ....	39
Tabulka T: 3. K čemu všemu můžeme použít papír? Co všechno se s ním dá udělat? .....	40
Tabulka U: 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat? .....	42
Tabulka V: 5. Co všechno může být v této krabici? .....	44
Tabulka W: 6. K čemu všemu tuto krabici můžeme použít? .....	46
Tabulka X: 7. Dokresli tyto obrázky tak, aby byl každý jiný. ....	48
Tabulka Y: Nejčastější nakreslené obrázky. ....	49
Tabulka Z: 8. Nakresli novou pohádkovou bytost. ....	50
Tabulka AA: 9. Představ si, že jsi módním návrhářem. Zkus vyzdobit a vybarvit toto tričko tak, jak to ještě nikdo neudělal, aby se líbilo všem dětem. ....	51
Tabulka BB: Výskyt materiálů u trička. ....	52
Tabulka CC: Výskyt barev u trička. ....	52
Tabulka DD: 10. Jak bys udělal (ukázal) ukázal slona, kuřátko, kočku, pastelku, sluníčko, je mi zima. ....	53

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: TEST TVOŘIVOSTI ZADANÝ DĚTEM

PŘÍLOHA P II: MÍŠA, RODINA

PŘÍLOHA P III: NATÁLKA, RODINA

PŘÍLOHA P IV: ESTER, RODINA

PŘÍLOHA P V: HONZÍK, RODINA

PŘÍLOHA P VI: TOMÁŠ, RODINA

PŘÍLOHA P VII: DAVID, DC

PŘÍLOHA P VIII: MIREK, DC

PŘÍLOHA P IX: MARTIN, DC

PŘÍLOHA P X: ŠÁRKA, DC

PŘÍLOHA P XI: PAVLÍK, DC

## **PŘÍLOHA P I: TEST TVOŘIVOSTI ZADANÝ DĚTEM**

1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?
2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.
3. K čemu všemu můžeme použít papír? Co všechno se s ním dá udělat?
4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?
5. Co všechno může být v této krabici? (pomůcka – uavřená kartonová krabice střední velikosti)
6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít? (pomůcka – uavřená kartonová krabice střední velikosti)
7. Nakresli novou pohádkovou bytost.
8. Představ si, že jsi módním návrhářem. Zkus vyzdobit a vybarvit toto tričko tak, jak to ještě nikdo neudělal, aby se líbilo všem dětem. (pomůcky – předkreslené tričko, lepidlo, nůžky, štětce, barvy, fixy, pastelky, voskovky, látky, barevný papír a provázky, noviny)
9. Vzpomeň si, co všechno je kulaté a dokresli tyto kolečka tak, aby z každého byl nějaký obrázek. (pomůcky – předkreslená kolečka)
10. Představ si, že jsi sluníčko, kočka, kuřátko, slon, tužka, nebo že je ti zima. Jak by jsi to ukázal?

## **PŘÍLOHA P II: MÍŠA, RODINA**

### **1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Míša: „*Padá sníh, bobuje se, lyžuje, jezdí se na snowboardu. Já už jsem poprvé jel! Staví se sněhuláci, kouluje se, zvířata spí v zimním spánku a to je všechno.*“

### **2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Míša: „*Zvířátka, srnečky, koloušky, jeleny, medvědy, hříby se chodí trhat, když jsou tvrdé kůry u stromů, dělají se tam díry, kde se můžeme schovat, můžeme potkat koníčky, vidět keře, je tam hezky, čerstvý vzduch, můžeme tam najít hrad a to je všechno.*“

### **3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Míša: „*Namalovat obrázek, psát si úkoly, namalovat zvířátko, lesíček, domečky, něco namalovat, vystříhnout a nalepit, udělat a vyrobit zvířátko a už nevím.*“

### **4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Míša: „*Mohl bych si podávat věci – jídlo, oblečení, které jsou nahoře, všichni ve školce by čubrněli, jaké jsem měl dlouhé ruce.*“ (směje se)

„*Vadilo by mi, že bych je musel tahat, musel bych si je zvedat a narovnávat, kdybych šel k umyvadlu protože by mohlo spadnout, kdybych rukama moc zatlačil.*“

### **5. Co všechno může být v této krabici?**

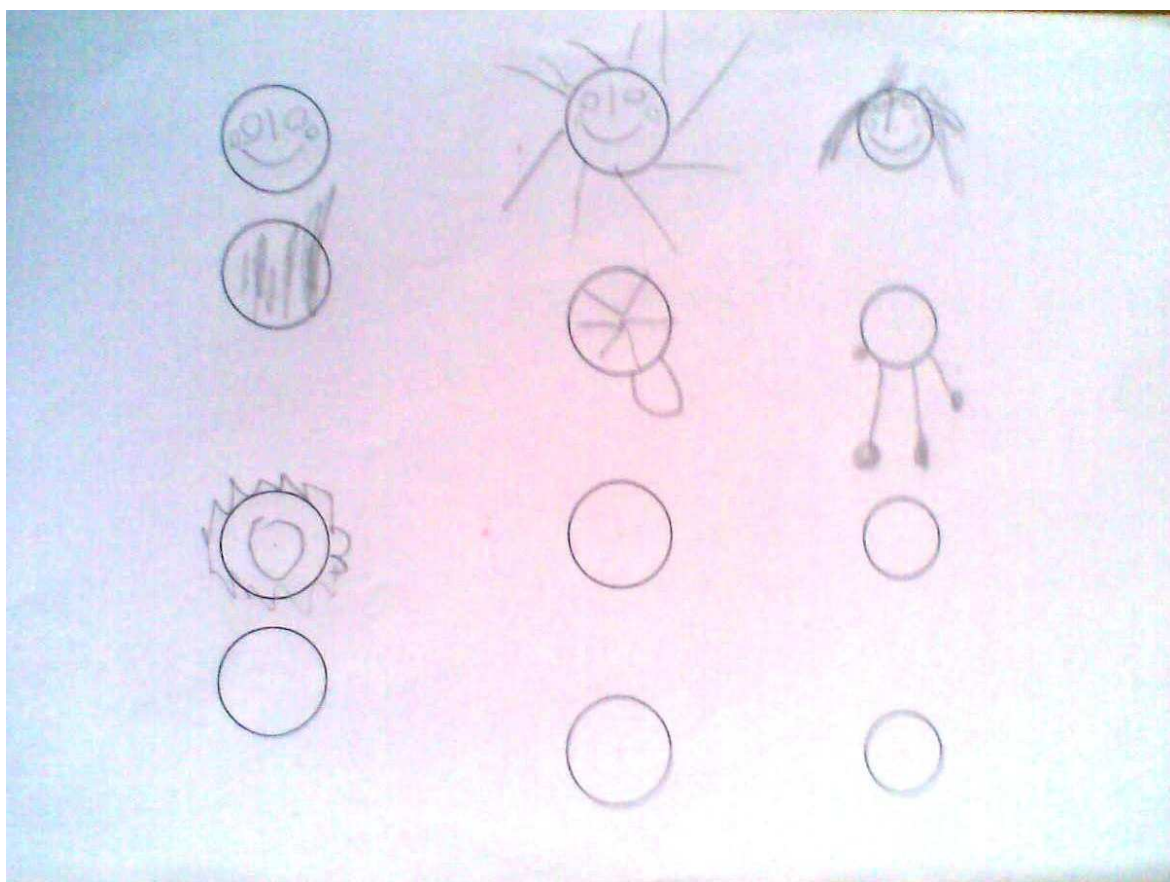
Míša: „*Schovávat se tam můžou pastelky, strčit věci, hračky, autíčka, papíry, někdy staré věci někdy aj nové věci si tam můžeme schovat, můžeme tam dát skleničky malé, do velkých krabic jak jsou tam nabalené piva a to je všechno.*“

### **6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

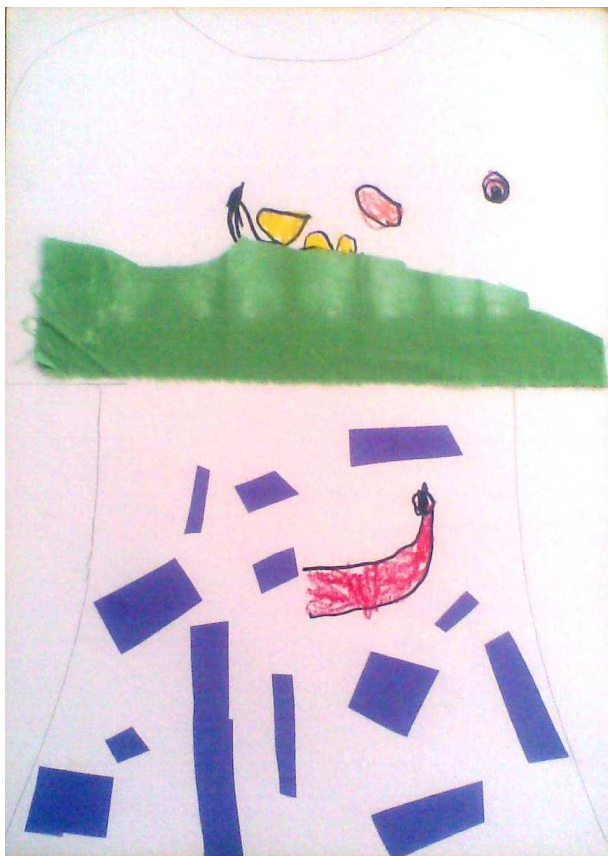
Míša: „*Použit k vyrábění, nabarvili bysme ji a pak tam něco vložili, udělali dírečky, mohli bysme si ty dírečky pospojovat a udělat nějakou hračku.*“

Sluníčko – rozpaží ruce, Kuře – dřepne si, Pastelka – stojí rovně, Je mi zima – třese se, Slon – chytá se za nos, Kočka – lozí po čtyřech.

Poznámka: Míša po celou dobu klidně seděl, úkoly ho zajímaly, měl je poměrně rychle hotové. Mluvil plynule, rychle a byl optimálně soustředěný po celou dobu rozhovoru.



Zleva : smajlík, sluníčko, obličej, kamínek, sněhová koule, naušnice, pneumatika



Míša – tričko



Míša – ledový král

## **PŘÍLOHA P III: NATÁLKA, RODINA**

### **1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Natálka: „*Sněhulák, můžeme bobovat, sáňkovat, stavět tučňáky, sněhuláky, všechno možné, stavět želvy, dělat anděly, sbírat rampouchy, můžeme onemocnět, celý svět je bílý.*“

### **2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Natálka: „*Srnky, zajíce, divočáka, vlky, veverky, sovy, jelen, kytičky, stromy, voda, louka, datel, vrány.*“

### **3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Natálka: „*Malovat, lodičky dělat, vlaštovky, čepičku, vějíř, slepit z toho něco.*“

### **4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Natálka: a) „*Dosáhla bych až do stropu, mohla bych z auta větrat ruku, podat něco ze skříně, lézt na vysoké stromy.*“

b) „*Nevím.*“

### **5. Co všechno může být v této krabici?**

Natálka: „*Dopisy, obrázky pro maminku, tričko na narožky, hračka, oblečení, svíčky, skleničky, ovoce.*“

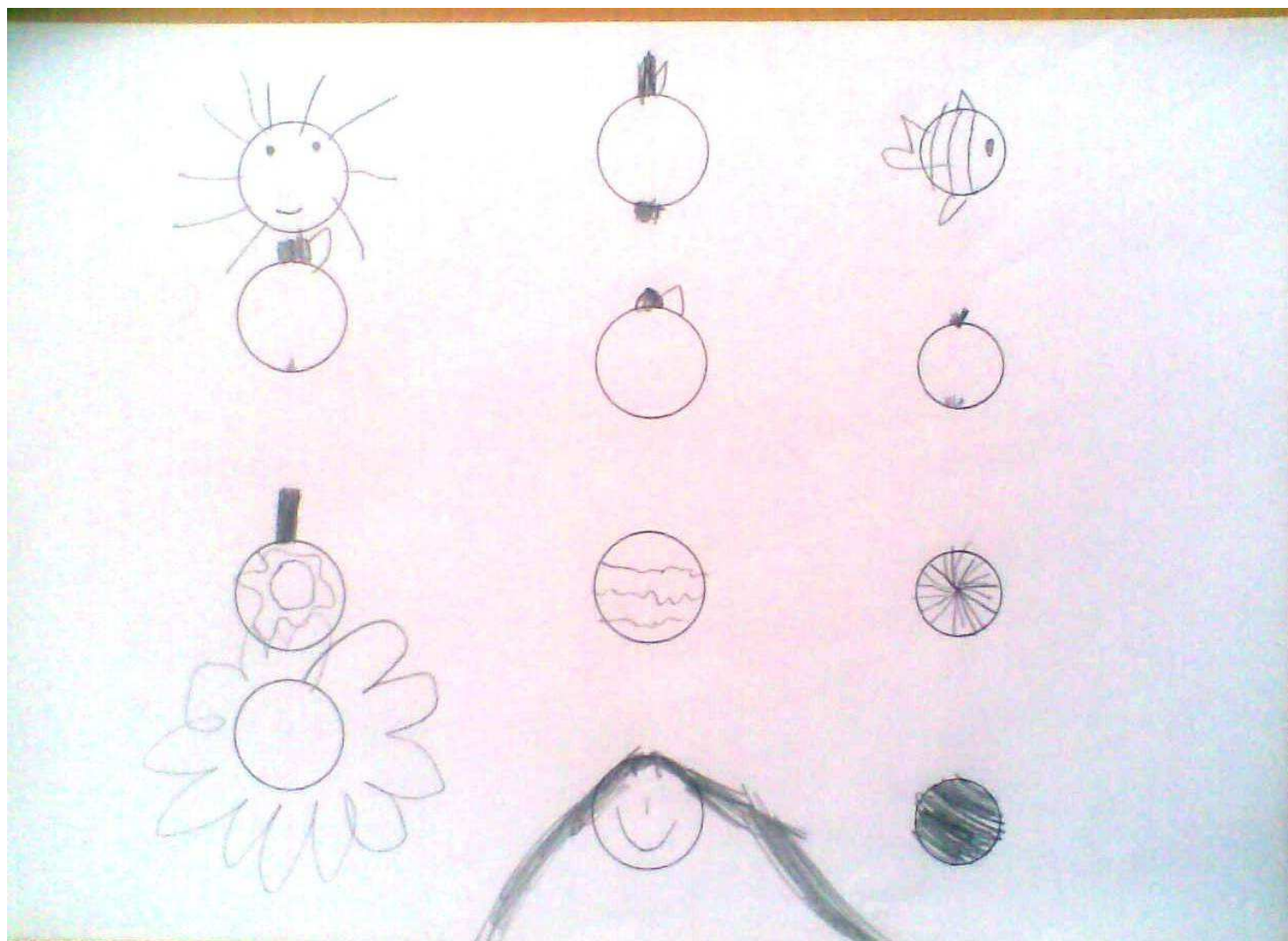
### **6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Natálka: „*Pro ježky. Já už nevím.*“ (říká smutně).

Sluníčko – rozpažené ruce a rozkročené nohy, usmívá se, Kočka: udělá kočičí hřbet, Slon - sukují ruce a chytá se za nos, Tužka – stojí rovně s rovnýma rukama nad hlavou, Je mi zima – třese se a objímá, drkotá zubama

Poznámka: Natálka byla po celou dobu klidná, o odpovědích přemýšlela, chtěla mít všechno co nejlépe udělané, byla pečlivá, mluvila plynule, kromě úkolu č. 3, protože řekla jen jednu odpověď. Po celou dobu byla soustředěná.

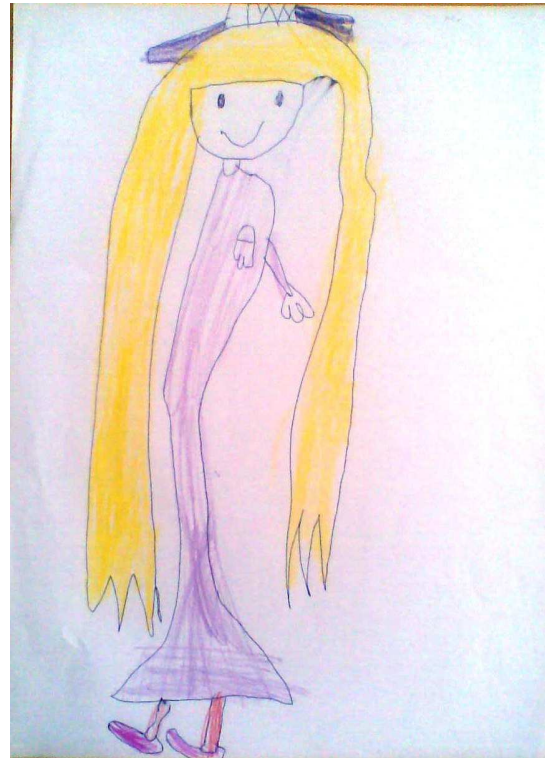




Natálka: zleva – slunce, jablko, ryba, meruňka, broskev, mandarinka, naušnice, kamínek, balón, kytka, obličej, špendlík



Natálka – tričko



Natálka - Popelka

## **PŘÍLOHA P IV: ESTER, RODINA**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Ester: „*Musíme se pořádně obléct, dát si rukavice, boty a čepku.*“ (poté dlouho přemýšlí.).  
A co můžeme třeba vidět? „*Vločky, odhazuje se sněh, hraje se, že se udělá kulička a hází se po lidech, dál se dělají sněhuláci.*“ A co dál? „*Já už nevím.*“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Ester: „*Kaštany, hříby, kameny, ořechy, smrk, šišku.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Ester: „*Popsaný bysme potřebovali do práce, nepopsaný musíme popsat, pracovní sešit ve školce děláme, malovat se na něho může, něco vyrábět, už nevím.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelší ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Ester: a) „*Když kamarádi chtějí někam ložit, já bych jim dovolila ložit po mojí ruce, kdybych si chtěla vyvětrat ruku, že bych otevřela okno a ve škole bysme se učili jako v Saxaně a podávat věci bysme mohli.*“

b)

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

Ester: „*A je tam vůbec něco?*“ „*Něco malého by tam mohlo být, želvička, myška, morčátko, něco skleněného, pastelky.*“

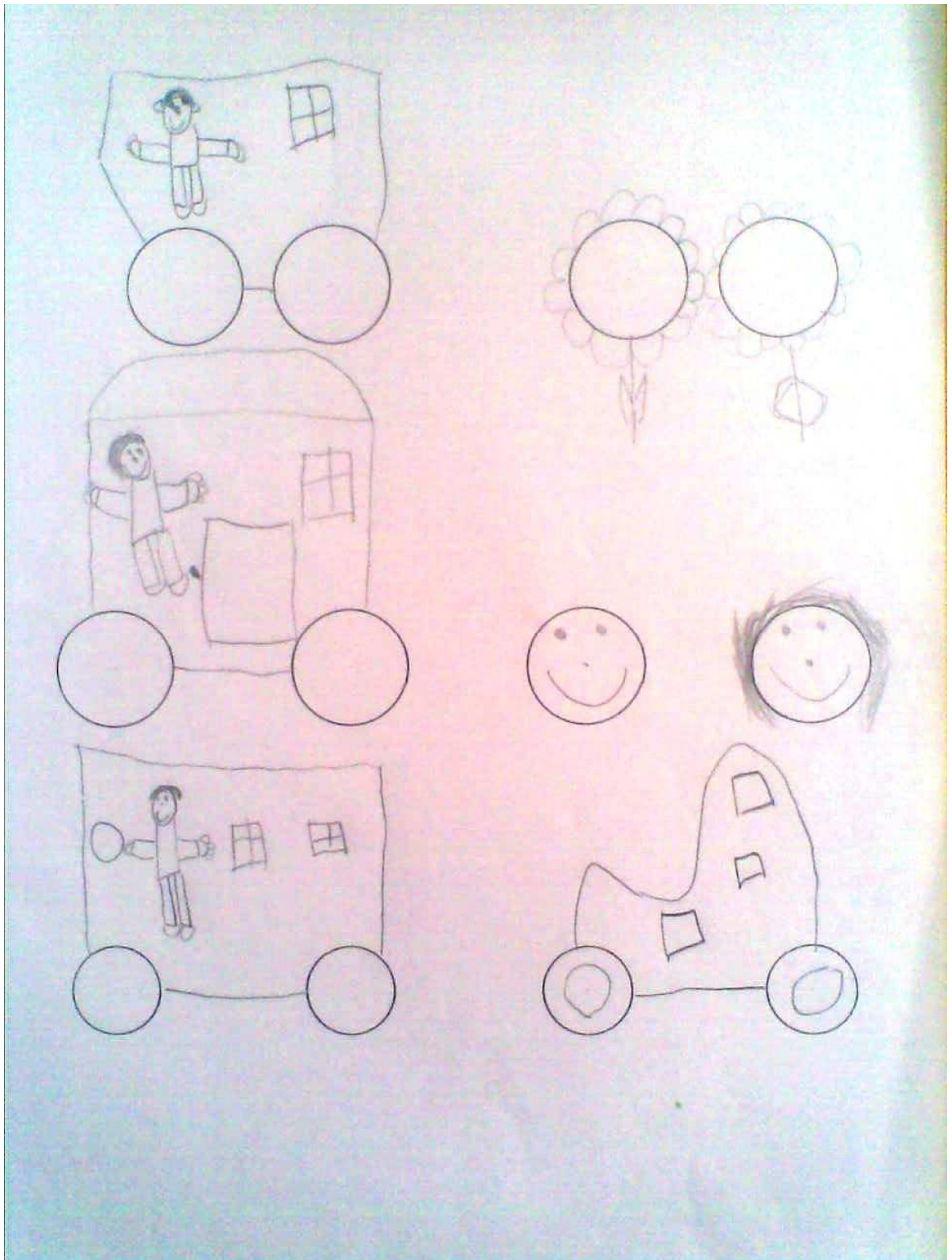
- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Ester: „*Můžeme si tam schovávat důležité věci, udělat morčátkům domeček, aby mohly dýchat, uděláme díry.*“

Sluníčko – rukama ukazuje dokola z těla jdoucí paprsky, Tužka- kreslí nohama, Slon- chytne se rukama za nos a troubí, Je mi zima – dřepne a objímá se, Kočka - lozí po čtyřech a mňouká, Kuře - chodí v podřepu a ruce má pokrčené v loktech jako křídla.

Poznámka: S Ester se mi spolupracovalo dobře, byla pozorná, jen nejpomalejší ze všech dětí. Fluenci měla horší pouze u úkolu č. 1.





Ester: zleva - zleva nahoře: traktor, kytky, vůz pro koně, smajlík, obličej, nákladník, auto.



Ester – medvídek Pů



Ester – tričko

## **PŘÍLOHA P V: HONZÍK, RODINA**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Honzík: „*Vločka, sníh, hrát si venku, jezdit na saních, lopatě, na bobech, koulovat se, stavět sněhuláky.*“ Nemohl si vzpomenout, opakovala jsem otázku.

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Honzík: „*Medvěda, lišku, medvědici, veverku, medvědici (opakuje se), stromy, hříby.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Honzík: „*Můžem dělat vlaštovky, kreslit na něj, psát, dělat vlaštovky (opakuje se), dělat úkoly.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Honzík: „*Můžeme dosáhnout na strop, akorát bysme rozbili strop, dosáhnout na poličku, střechu a tak, na stromy, na jabka, na mrkve a tak.*“

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

Honzík: „*Můžou tam být pastelky, úkoly, knížky, sešity, věci do školy, telefon, playstation.*“

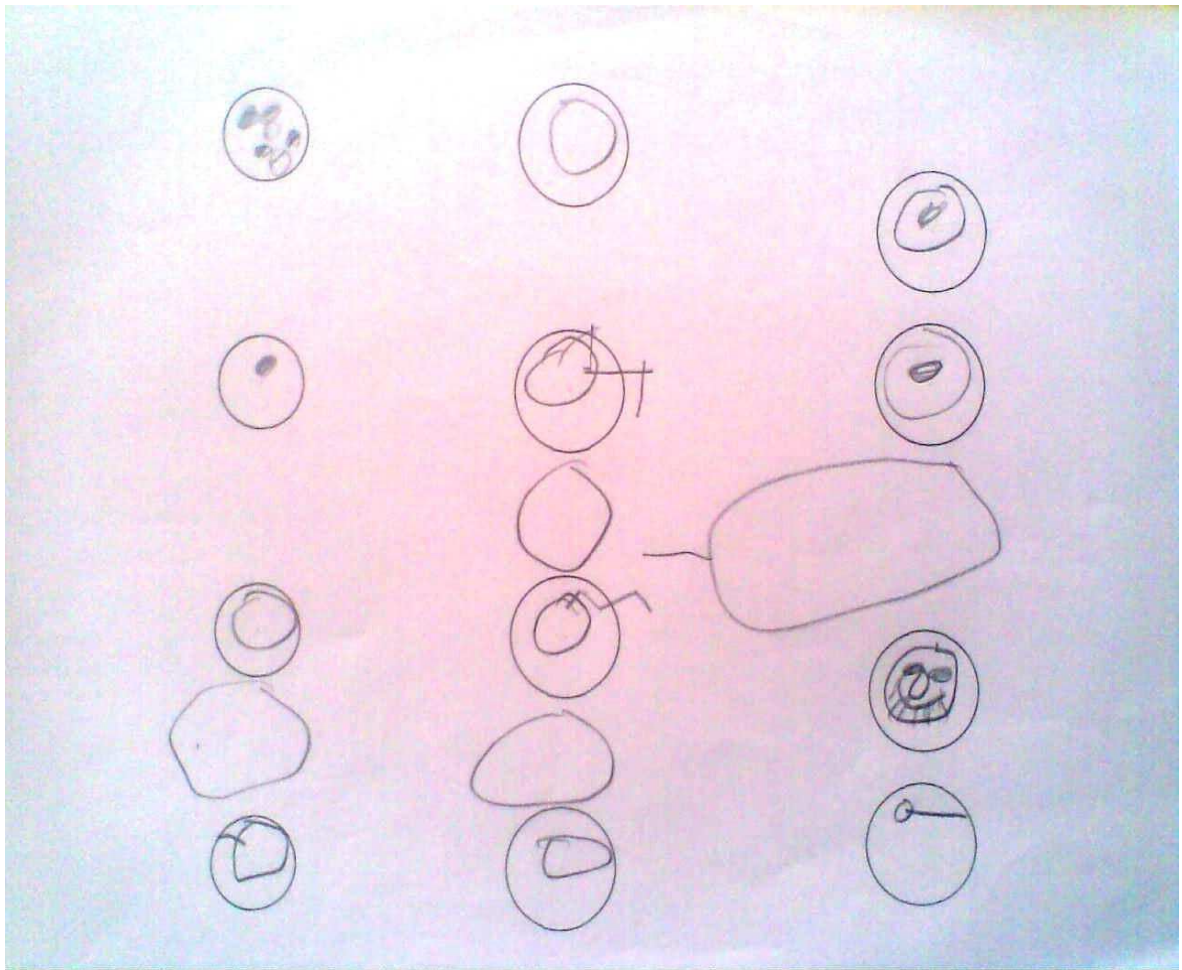
- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

„*Rozřezat ji pilkou a rozmlátit ji kladivem, vyrobit si knížku, rozložit, otevřít, do ní si dát věci, tajnosti a tak, pravítko.*“

Sluníčko - rukou ve vzduchu kreslí slunce, Kočka- klečí na čtyřech a mňouká, Pastelka- stojí rovně s rukama podél těla, Je mi zima- obejmeme se a klepe se, Slon - chytne se za nos, Kuře – neví.

Poznámka: Honzík se při zodpovídání otázek neustále smál, ke konci se začal vrtět a začal dělat hlouposti, ale jinak byl docela v klidu, soustředěný a odpovídal plynule, kromě první otázky.





Honzík: zleva - traktor, kytky, vůz pro koně, smajlík, obličej, nákladník, auto



Honzík – tričko



Honzík - trpaslík



## **PŘÍLOHA P VI: TOMÁŠ, RODINA**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Tomáš: „*Vítr, listí, je strašná zima.*“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Tomáš: „*Veverky, ježka, lišku, vlka, malé lišky, medvěda, myslivec hlídá zvířata.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Tomáš: „*Skládat vlaštovku můžeme, skládat čepici, loďku, šuplíky slepit.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Tomáš: a) „*Můžeme třeba dosáhnout domů na pití, když od nás bude daleko náš kamarád, tak na něho můžeme zabouchat na rameno, aby k nám přišel.*“

b) „*Třeba kdybychom se opřeli o strom a někdo by o ně mohl zakopnout a kdybysme třeba zapínali telku a někdo by šel, mohl by nám zlomit ruku.*“

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

Tomáš: „*V krabici můžou být barvičky, pět tužek, tři lepidla, mobil a už nevím.*“

- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Tomáš: „*Mohli bysme udělat třeba knížku, auto.*“ „*A jak bys ho udělal?*“ „*Že bych udělal z rohů kola.*“

Sluníčko – urkama kreslí kruh, Slon – chytne se za nos, Kočka – udělá kočičí hřbet, Pastelka - stojí rovně, s rukama spojenýma nad hlavou, Kuře – neví, Je mi zima – obejmeme se a drkotá zubama.

Poznámka: s Tomáškem se mi spolupracovalo velmi dobře, působil na mě jako klidný a vyrovnaný kluk. Ochetně zodpovídal všechny otázky. Mluvil plynule, byl klidný. Fluenci měl špatnou pouze při úkolu č. 1.



Tomáš: zleva - balón, kolo, padák, sluníčko, náklad'ák, teréňák, auto



Tomáš – strom



Tomáš - tričko

## **PŘÍLOHA P VII: DAVID, DC**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

David: „*Sníh, dělám sněhuláka, koule.*“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

David: „*Zvířátka, srnečku, zajíčka, pejsky, micinky, stromy.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

David: „*Dát slova na papír, poskládat puzzle, počítat, stříhat, namalovat domeček, hvězdičky.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

David: a) *Dosáhl bych až na střechu, až ke komínu.*“

b) „*Nic.*“

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

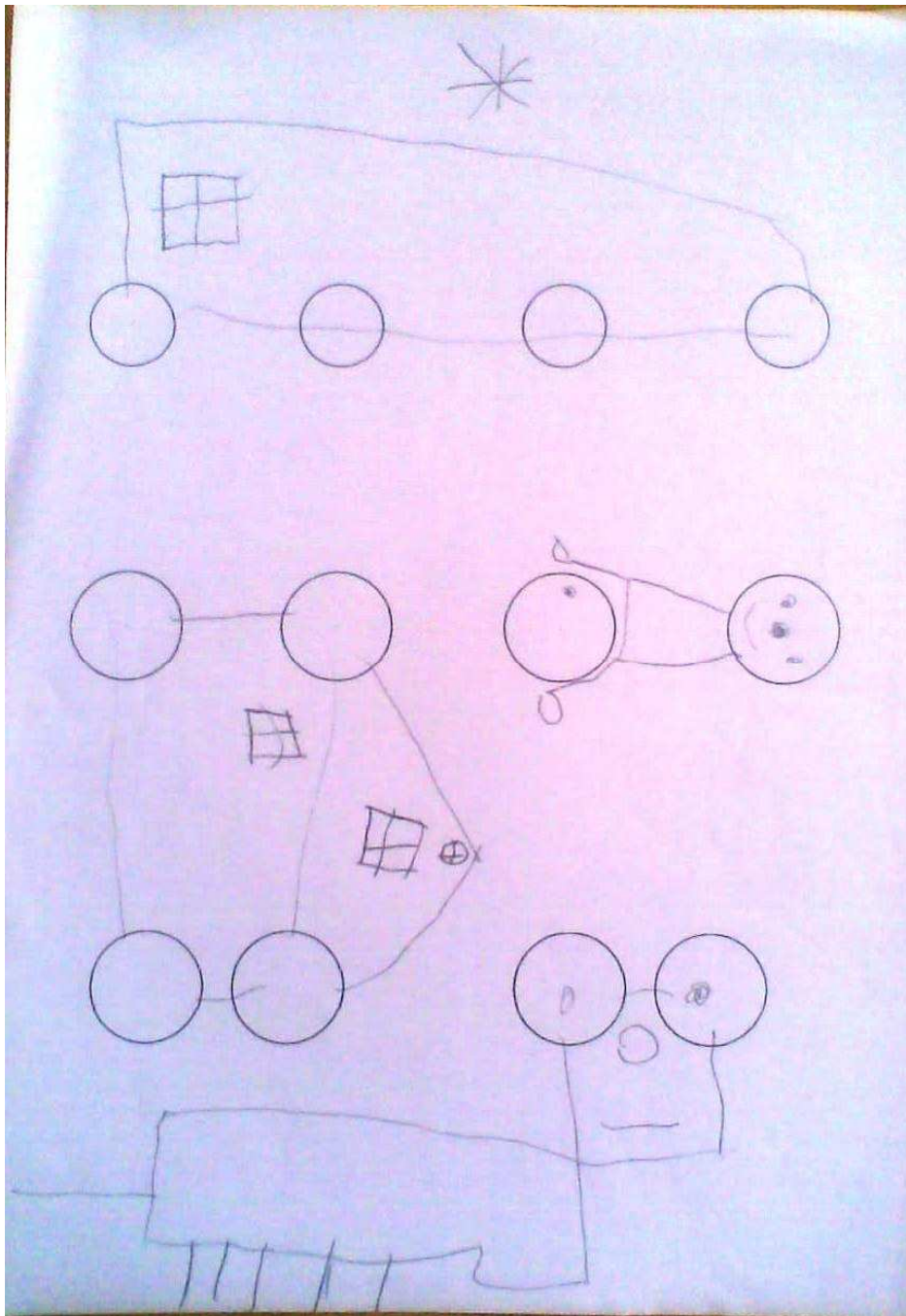
David: „*Co tam je? Foťák, telefon, zvířátko, kočka.*“

- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

David: „*Šlo by tam nakreslit sluníčko, hvězdičky, tetu, auto nebo domeček.*“

Sluníčko – neví, Kočka – mňouká a lozí po čtyřech, Slon – chytne se za nos a pohupuje chobotem, Pastelka – lehne rovně na zem, Kuřátko – neví, ptá se, co to je, Je mi zima – obejmeme se a třese se.

Poznámka: David mluvil trochu pomaleji, ale někdy mu nebylo zřetelně rozumět. Pozornost ztrácel při úkolech č. 3, 4, 5, kdy měl i špatnou plynulost. Nepozornost se projevovala tak, že měl tendenci si s něčím hrát a přestal mě vnímat.

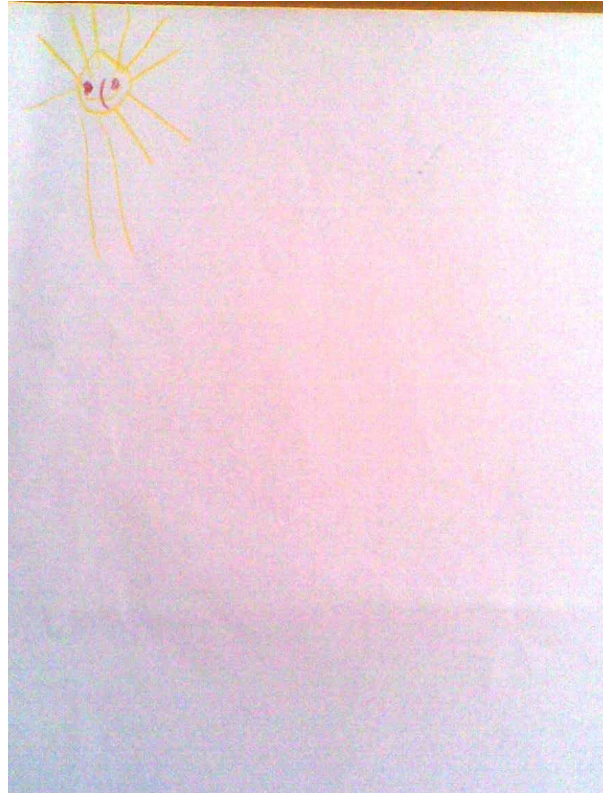


David: zleva - autobus, domeček, teta, pes





David – tričko



David - sluníčko

## **PŘÍLOHA P VII: MIREK, DC**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Mirek: „*Sníh, boby.*“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Mirek: (Mirek ztrácí pozornost, chodí po místnosti, nevnímá mě, snaží se najít něco, s čím by si hrál.)

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Mirek: (Nedaří se mi získat jeho pozornost, neustále se vyhýbá odpovědím hledáním jiných činností.)

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Mirek: (Mirka úkoly vůbec nezajímají, nepomáhá přemlouvání ani slib odměny za splnění úkolu.)

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

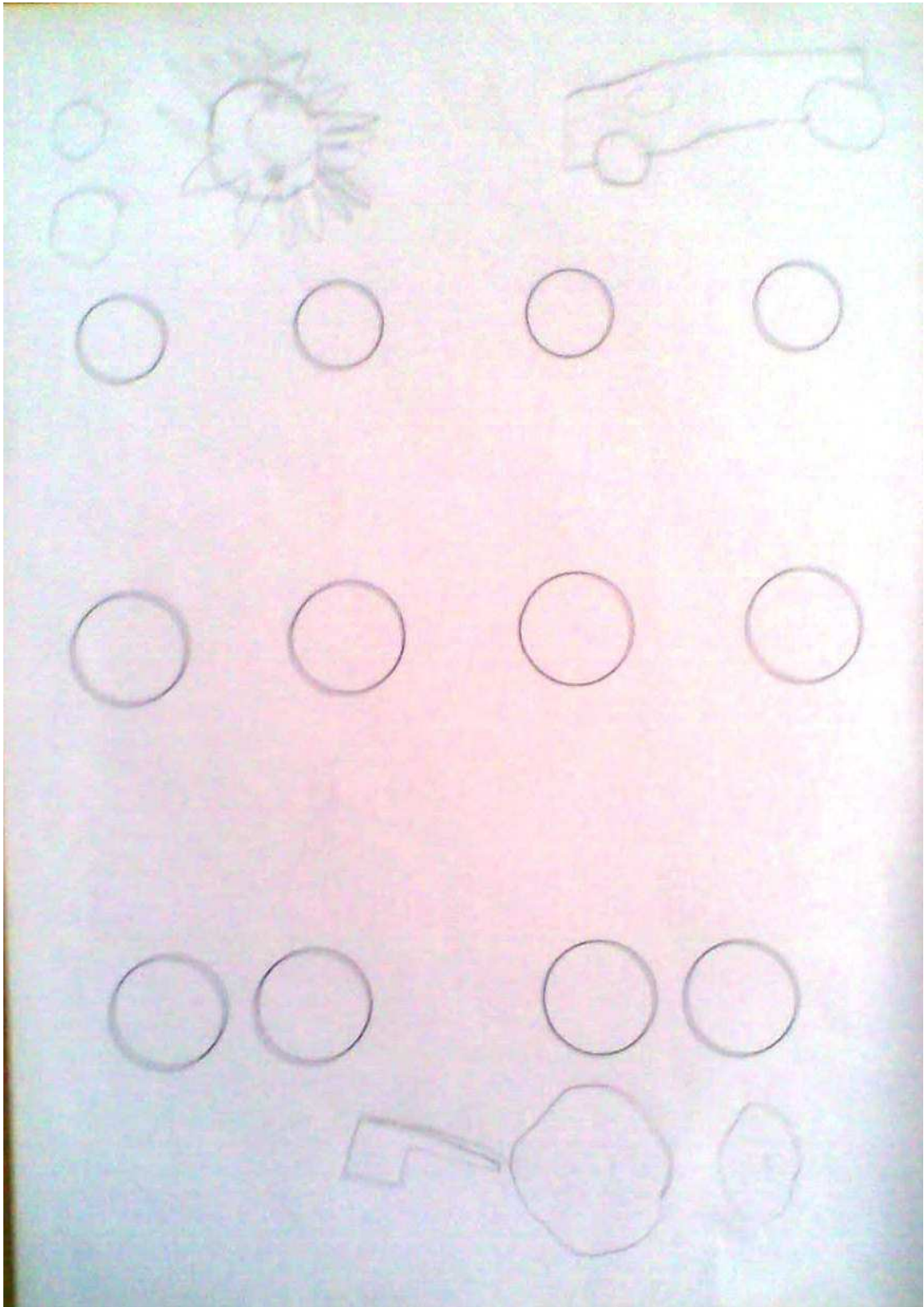
Mirek: „*Hračky, auto, čepice.*“ (Krabice Mirka zaujala a na chvíli se mi daří získat jeho pozornost.)

- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Mirek: (Mirek opět nevnímá, snad ani nechce odpovídat.)

Sluníčko – rukama ukazuje paprsky z hlavy, Je mi zima – obejmeme se a třese se, Kuře – neví, Pastelka – kreslí hlavou po opěradlu židle, Kočka – lozí po čtyřech a mňauká, Slon – chytne se za nos.

Poznámka: Mirka asi úkoly dostatečně nezaujaly, zkoušela jsem se ho opětovně ptát i při našem dalším setkání, ale byl velmi roztěkaný a snažil se dělat všechno jiné než chvíli sedět a vnímat mě. Mirek byl soustředěný pouze při prvním úkolu, pokud odpovídal, jeho schopnost fluence byla špatná.

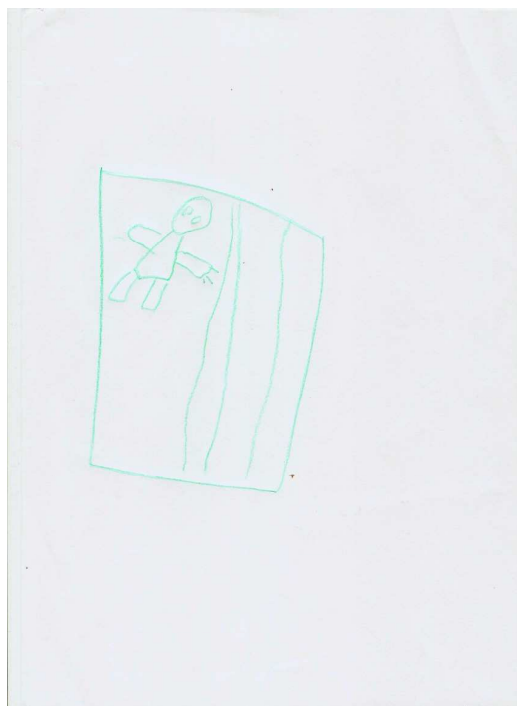


Mírek: zleva - Mírek – šroubek, světlo, slunce, autobus, kladivo, řetízek, bonbon





Mirek – tričko



Mirek – medvídek Pů (díky téměř neviditelným tahům nelze dobře vidět).

## **PŘÍLOHA P IX: MARTIN, DC**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Martin: „*Sníh, sáňkovat, boby, člun* (děti na něm jezdí z kopce).“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Martin: „*Stromy, srnky.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Martin: „*Malovat, barvit, stříhat.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Martin: (Martin usilovně přemýšlí, ale neví.)

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

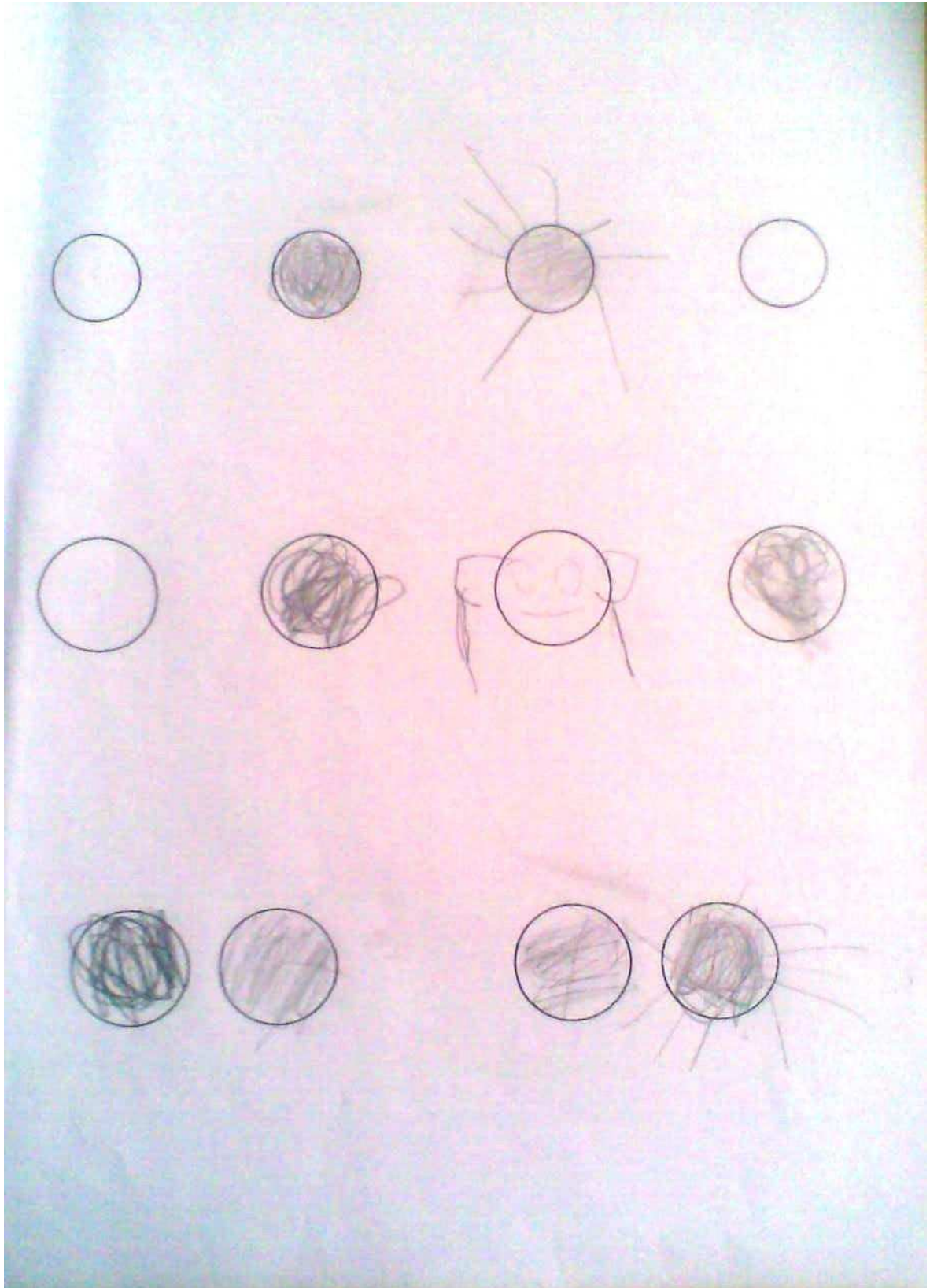
Martin: „*Kokino, hračka, nevím.*“

- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Martin: „*Můžeme něco vyrobit, omalovat.*“

Sluníčko – Neumí, Kuřátko – říká kač, kač, Kočka – mňouká a lozí po čtyřech, Slon – chytá se za nos a troubí, Je mi zima – Neví.

Martinovi šlo nejhůře ze všech dětí rozumět, několikrát jsem se ho proto musela ptát, jestli jsem dobře rozuměla. Po Mirkovi byl asi druhým nejméně soustředěným. Nepozorný byl při úkolech č. 3, 6, 6. Jeho fluence byla pak nižší v úkolech č. 1, 2, 5, a 6, kdy jsem musela formulovat několikrát otázku, aby mi odpověděl.



Martin: zleva - talířek, slunce, kolo, hlava a naušnice, díra v uchu, hodiny, hračka, balón, slunce.



Martin – sněhulák



Martin - tričko

## **PŘÍLOHA P VII: ŠÁRKA, DC**

### **1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Šárka: „*Sněží, je mráz, je led, je bouřka, staví se sněhulák, dělá se anděl, namalovat rukou do sněhu se něco může.*“

### **2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Šárka: „*Stromy, travičku, kytičky, křoví, žaludy, kaštiny, lítají ptáčky, motýli, jablíčka (na stromě), stromy s listama, „jak se jmenuje ten pták, ten co tuká?“ datel, můžeme chodit do lesa, se tam může sednout na lavičku, letadlo můžeme vidět nahoře.*“

### **3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Šárka: „*Poskládat čepičku, lodičku, draka, namalovat, skládat na papíru, namalovat sluníčko, lístky, jablíčko, pejska, krta, ptáčka, hvězdičku, motýlka...*“

### **4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Šárka: a) „*Nemusela bych chodit ke koši s kapesníkem, došla bych na rybičky ve vodě a krmila je, trhala oříšky, jablka, žaludy.*“

b) „*Malovat.*“

### **5. Co všechno může být v této krabici?**

Šárka: „*Puzzle, maličký ptáček, hračka, jablíčko, řasenka, ježek, náramek, pták, deštník.*“

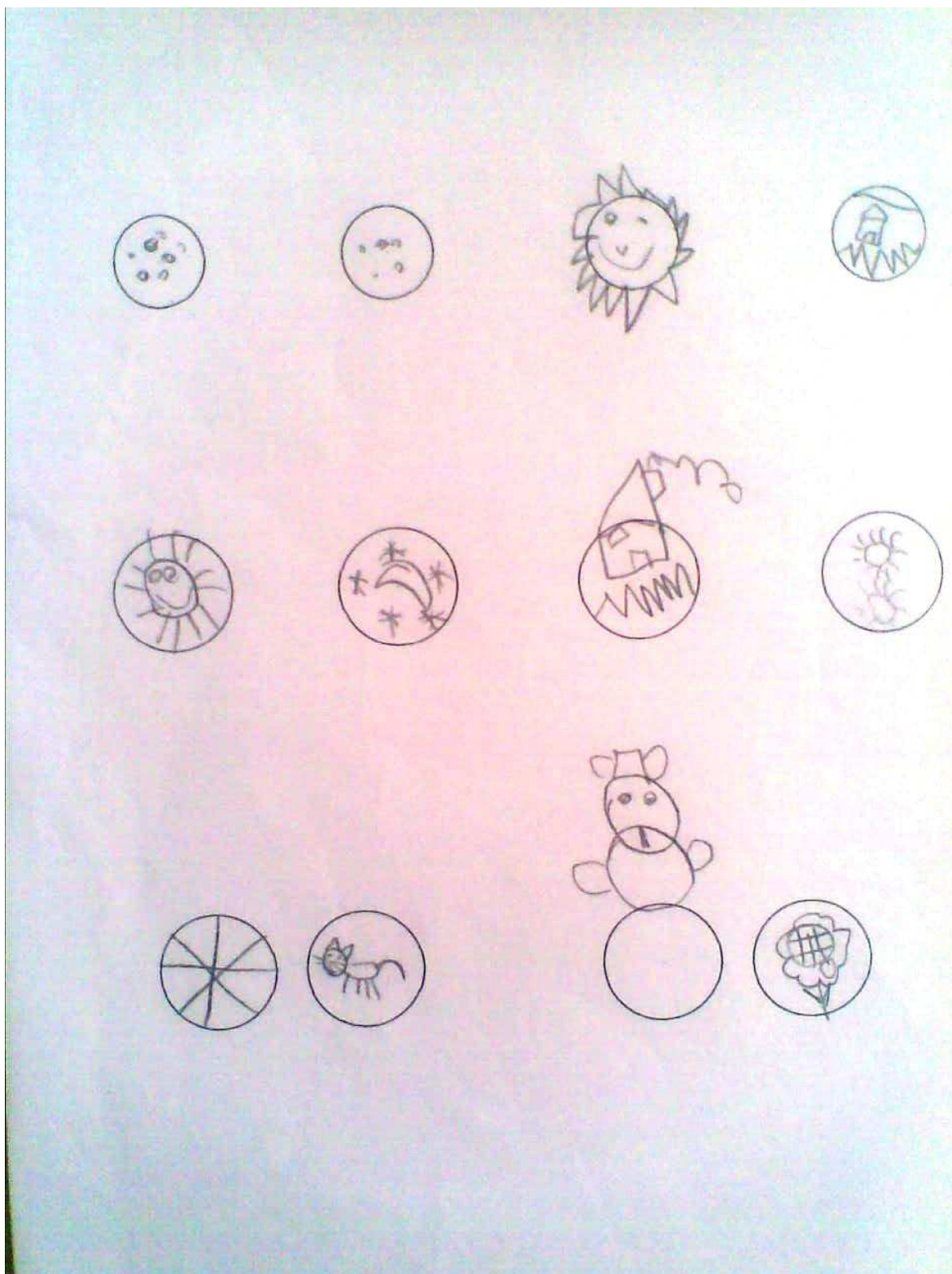
### **6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Šárka: „*Namalovat, dát pastelky, náušnice, kostky, vystříhnout zuby, vyrobit náramek, kulaté náušnice, ježka v kleci.*“

Sluníčko – Stojí na špičkách, Slon – chytne se za nos, Je mi zima – třese se, Kočka – lozí po čtyřech a mňauká, Pastelka – ukazuje prstem dolů.

Poznámka: Šárka byla po celou dobu pozorná a mluvila plynule. Potřebovala se však při odpovídání neustále vrtět a měla snahu se předvádět.





Šárka: zleva - sněží, prší, slunce, domek a duha, tráva, slunce, měsíc a hvězdy, domek, slunečnice, hvězda, kočičí čumáček, sněhulák, kytka.



Šárka – princezna



Šárka - tričko

## **PŘÍLOHA P X: PAVLÍK, DC**

- 1. Vyjmenuj co nejvíce slov, která tě napadnou, když se řekne zima. Co můžeme dělat, vidět?**

Pavlík: „*Že už musíme jít domů, lyžujeme, venku je mráz, sáňkovat, bobovat, vidět jak padá sníh.*“

- 2. Vyjmenuj, co všechno můžeme vidět v lese.**

Pavlík: „*Berana, zajíce, srnky, trny na ostružině, veverka, mravenci, maliny, když začne pršet a je bouřka je blato, stromy.*“

- 3. K čemu všemu můžeme použít papír ? Co všechno se s ním dá udělat?**

Pavlík: „*Vlaštovka, drak, moře (ukazuje, přehne papír jako když skládá čepici), čepice, kreslit.*“

- 4. Představ si, že bys měl nejdelsí ruce na světě a dosáhl bys všude, kam bys chtěl. Co všechno by jsi mohl s takovýma rukama dělat? Co by ti mohlo dělat problém, co by jsi nemohl dělat?**

Pavlík: a) „*Mohl bych zastavit člun, dosáhl bych domů až za maminkou, mohl bych chytit auto, motorku, závodní motorku, nákladák, kdyby jely rychle a pak bych si s něma hrál.*“  
(poté se mě ptá, co já bych dělala s takovýma rukama.)

b) „*Nemohl bych si je zmenšit.*“

- 5. Co všechno může být v této krabici?**

Pavlík: „*Maličký stromeček, mobil, hračky, maličká nálepka, vršek z flašky, malá panenka, spousta papíru.*“

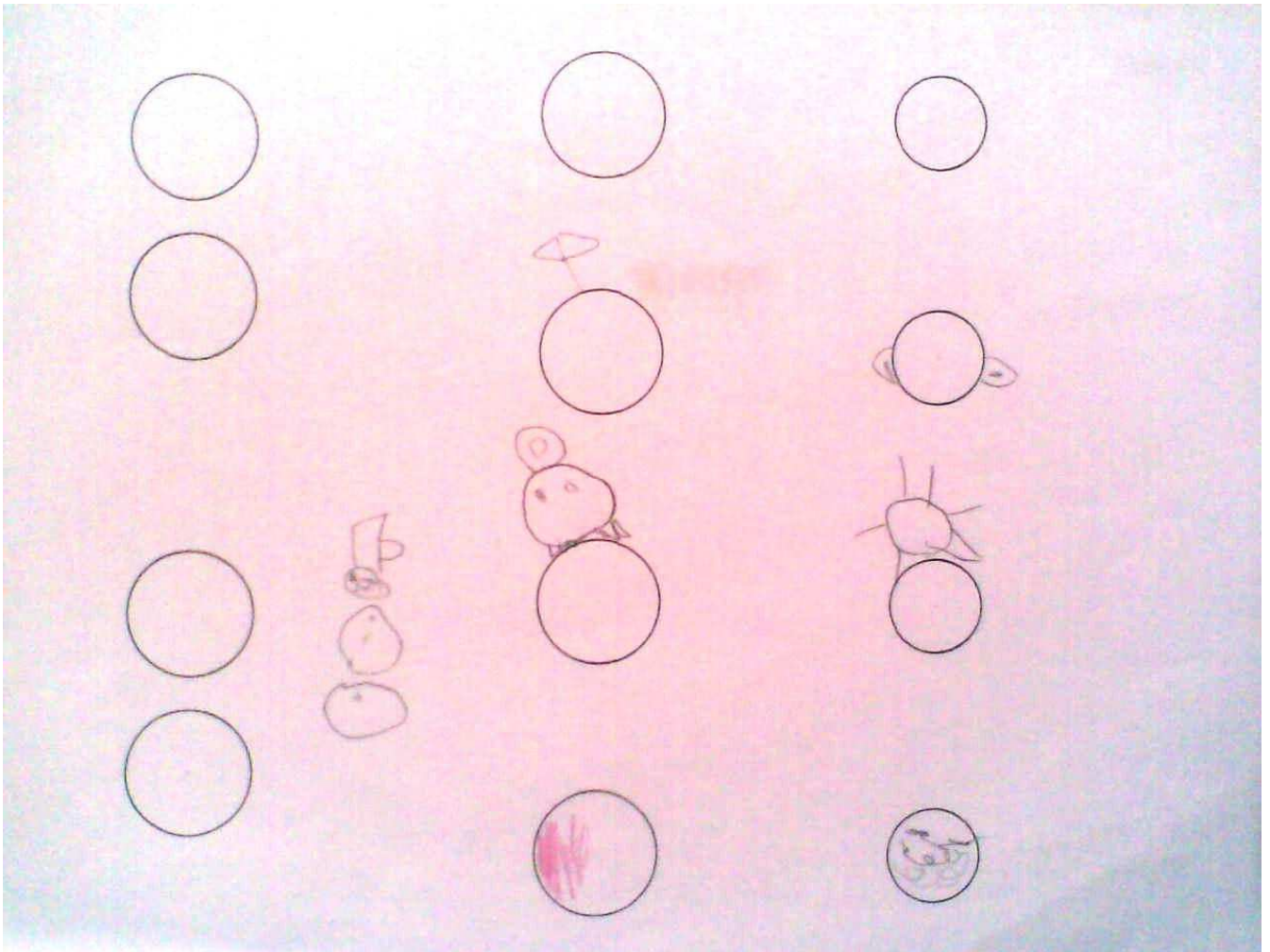
- 6. K čemu všemu můžeme tuto krabici použít?**

Pavlík: „*Poskládat, vyrobit pexeso, rozstříhat, nakreslit sluníčko, udělat draka.*“

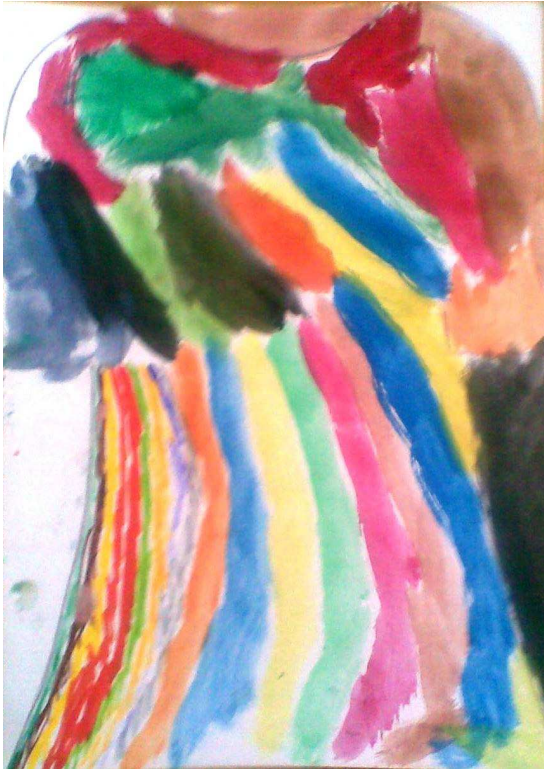
Sluníčko – roztáhne ruce, Slon – chytne se za nos, Kuře – čapne, Kočka – lozí po čtyřech a mňauká, Pastelka – stojí rovně, Je mi zima – obejmeme se.

Poznámka: S Pavlíkem se mi spolupracovalo dobře, působil na mě jako chytrý kluk. Občas sice ztrácel pozornost, ale i tak pořád dostatečně vnímal a mluvil plynule.





Pavlík: zleva - jablko, naušnice, sněhulák, kuře, slunce, vajíčko.



Pavlík – tričko



Pavlík – medvídek Pů