

Možnosti a metody rozvoje tvořivosti žáků na základní škole praktické

Bc. Kristýna Demetrová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna DEMETROVÁ**

Osobní číslo: **H09092**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj kreativity v zařízeních sociálních služeb pro děti a mládež.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.

Provedení výzkumu – dotazníkové šetření, analýza metod a jejich aplikace v praxi.

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Přijetí odpovídajících závěrů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

AMABILE, Teresa. Creativity in context. Boulder : Westview Press, 1996. 317 s. ISBN 0813330343.

KÖNIGOVÁ, Marie. Tvořivost : techniky a cvičení. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.

MAISEL, Eric. Trénink kreativity : podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. 261 s. ISBN 8071786772.

SCHUSTER, Radek. Kreativita : hledání alternativ. Plzeň : Aleš Čeněk, 2004. 127 s. ISBN 8086898059.

SZOBIOVÁ, Eva. Tvorivosť od záhady k poznaniu : chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti. 1. vyd. Bratislava : STIMUL, 1999. 282 s. ISBN 8088982057.

ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj : 1120 cvičení a testů vhodných pro trénink. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2004. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

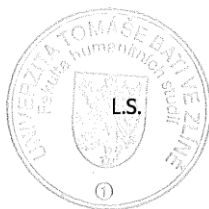
19. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.4.2011

Denf

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 vzdělávacímu 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Ústředním tématem diplomové práce je oblast pedagogické psychologie – tvořivost. Zamyslím se nad významem tvořivosti v životě člověka a možnostmi rozvoje tvořivých schopností dětí.

Teoretická část popisuje základní terminologii zkoumané oblasti, popisuje tvořivost v kontextu historickém, pedagogickém, psychologickém a uměleckém, objasňuje a uvádí praktické poznatky z oblasti. Jednotlivé kapitoly se věnují tvořivosti, metodami rozvoje tvořivosti a tvořivostí v kontextu základní školy praktické.

Praktická část se zaměřuje na konkrétní prostředí – Základní školu praktickou v Rožnově pod Radhoštěm. Problematika rozvoje tvořivosti je zde nahlížena z různých úhlů pohledů, a to z pohledu pedagogů školy, žáků této školy a z pohledu praktikanta a výzkumníka v jedné osobě - tedy z mého pohledu. Výsledkem výzkumu jsou zjištění a závěry, která škola bude moci využít v dalších činnostech se žáky.

Klíčová slova: tvořivost, rozvoj tvořivosti, základní škola praktická, žák s lehkou mentální retardací, kvalitativní výzkum, akční výzkum, interview, projekt.

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

The central theme of the thesis is the area of educational psychology - creativity. Think of the significance of creativity in human life and possibilities of development of creative abilities of children.

The theoretical part describes the basic terminology of the investigated area, describes creativity in the context of historical, educational, psychological and artistic, clarifies and provides practical knowledge of the area. Individual chapters focus on creativity, methods of developing creativity and creativity in the context of school practice.

The practical part focuses on the specific environment - the elementary school in practical Rožnov. The development of creativity is viewed from different angles, from the perspecti-

ve of school teachers, students of this school from the perspective of the researcher and practitioner in one person - that is, from my perspective. Results of the research findings and conclusions, which school will be able to use in other activities with students.

Keywords: creativity, creative development, primary school, pupils with mild mental retardation, qualitative research, action research, interview, project.

MOTTO:

„Abyste mohli dělat věci jinak, musíte je jinak i vidět.“

Paul Allaire

Děkuji paní doc. PhDr. Anně Masarické CSc., za podněty, rady a připomínky k diplomové práci. Její vstřícný přístup mi velice pomáhal.

Výzkum byl realizován ve spolupráci se Základní školou praktickou v Rožnově pod Radhoštěm, které tímto chci poděkovat za umožnění realizace výzkumu. Děkuji také dětem, které se účastnili výzkumu za to, že mě nechali nahlédnout do jejich světa. Jejich důvěry si vážím.

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem zpracovala samostatně a použila pouze literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

Ve Zlíně dne 26. 4. 2011

Kristýna Demetrová

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TVOŘIVOST	14
1.1 TVOŘIVÁ ČINNOST.....	15
1.2 KRITÉRIA TVOŘIVOSTI	17
1.3 ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI.....	17
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST.....	18
1.5 DIAGNOSTIKA TVOŘIVOSTI	21
1.6 BARIÉRY TVOŘIVOSTI	25
1.7 MOTIVACE K TVOŘIVOSTI.....	25
1.8 TVOŘIVOST Z POHLEDU ONTOGENETICKÉHO.....	26
1.9 TVOŘIVOST Z POHLEDU HISTORICKÉHO	27
2 METODY ROZVOJE TVOŘIVOSTI VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	30
2.1 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ.....	30
2.2 TVOŘIVOST VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	34
2.3 DĚLENÍ METOD ROZVOJE TVOŘIVOSTI.....	35
2.4 TVOŘIVÁ HRA.....	36
2.5 DIDAKTICKÁ HRA	36
2.6 TVOŘIVÉ ŘEŠENÍ PROBLÉMU.....	38
2.6.1 Heuristická metoda.....	38
2.6.2 Brainstorming.....	38
2.6.3 Synektika	39
2.6.4 Situační metoda-případová studie	40
2.6.5 Inscenační metoda (dramatizace)	40
2.7 PROJEKTOVÁ VÝUKA	41
2.8 OSOBNOST TVOŘIVÉHO PEDAGOGA	42
3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ	44
3.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....	45
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - PŘÍLOHA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	46
3.3 TVOŘIVOST V KONTEXTU RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	47
4 RESUMÉ TEORETICKÉ ČÁSTI	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
5 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	52

6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	53
6.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	53
6.2	POJETÍ A TYP VÝZKUMU.....	54
6.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	55
7	METODOLOGIE VÝZKUMU	58
7.1	IDENTIFIKACE PROBLÉMU	58
7.2	SBĚR INFORMACÍ	59
7.2.1	Zpracování a analýza dat	59
7.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A FORMULOVÁNÍ PRAKTICKÉ TEORIE	60
7.4	CÍLE A KRITÉRIA POSUZOVÁNÍ.....	63
7.5	DŮSLEDKY A NÁPADY PRO PRAXI	63
7.6	AKCE.....	64
7.7	REFLEXE.....	64
8	PROJEKT TVOŘIVÉ JARO	65
8.1	TVOŘIVÁ ÚLOHA	67
8.2	DIDAKTICKÁ HRA SE ZAMĚŘENÍM NA TVOŘIVOST A JEMNOU MOTORIKU.....	70
8.3	BRAINSTORMING	71
8.4	MYŠLENKOVÁ MAPA	72
8.5	TVOŘIVÁ ÚLOHA A DISKUZE	72
8.6	SYNESTEZIE.....	72
8.7	TVOŘIVÁ ÚLOHA A ROZVOJ FANTAZIE	73
9	SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	75
9.1	ANALÝZA HODNOCENÍ MOŽNOSTÍ ROZVOJE TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ ZŠ PRAKTICKÉ ROŽNOV P. R.	75
9.2	ANALÝZA METOD POUŽÍVANÝCH UČITELI PRO ROZVOJ TVOŘIVOSTI V HODINÁCH.....	75
9.3	ANALÝZA METOD POUŽITÝCH V PROJEKTU	76
9.4	ANALÝZA ZVLÁDÁNÍ ÚKOLŮ S A BEZ ASISTENCE PEDAGOGA.....	78
9.5	ANALÝZA HODNOCENÍ ÚSPĚCHU PROJEKTU U DĚTÍ.....	78
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	87
	SEZNAM OBRÁZKŮ	88
	SEZNAM TABULEK	89
	SEZNAM PŘÍLOH	90

ÚVOD

Ve vzpomínkách na dětství vidím samu sebe na vesnici u babičky, jak při hře s ostatními dětmi vařím pod košatým starým dubem polévku z dubového listí, jako koření použiji trochu hlíny, zatímco ostatní vyrábí z listů a dřivek talířky a lžičky. Stín, který nám poskytuje koruna stromu, se však podle potřeby mění z kuchyně na bitevní pole nebo moře s koráby plnými pirátů. Jako dítě jsem si vytvořila jakýkoliv předmět, třeba dopravní prostředek nebo telefon, z čehokoliv, co bylo po ruce. Pokud má fantazie nestačila, poskytl mi někdo z dospělých různé materiály a já jsem je přetvořila do touženého produktu. Rodinní příslušníci mi tak pomáhali rozvíjet mou tvořivost, umožnili mi zkoumat hranice mé kreativity a těšit se z tvůrčího procesu...

Hra zůstává v současnosti základním prostorem tvořivosti. Dnes již však víme, že je přínosné podporovat tvořivost nejen u dětí, ale v každé životní etapě a mnoha oblastech lidské činnosti. Víme také, že schopnost tvořit ovlivňuje celá řada faktorů, takže je můžeme dle potřeby eliminovat či zesilovat. Pomocí vhodných diagnostických nástrojů lze určit tvořivý potenciál každého jedince.

Tvořivost nemusí být nutně chápána jako ojedinělá, zvláštní schopnost, jež je dána pouze jednotlivcům, z nichž se stanou geniálními hudební skladatelé či úspěšní vědci. Vývojem společnosti a studováním tvořivých schopností se postupně ukázalo, že tvořivost závisí na zkušenostech, vědomostech, dovednostech, ale také vytrvalosti, sebeovládání i odpovědnosti a že ji lze určitými metodami rozvíjet (Čáp, Mareš, 2007).

Při úvahách o tvořivosti se nelze zaměřit pouze na tvořivost v oblasti umělecké, tedy na výtvarné počiny a artefakty v uměleckých odvětvích, jako jsou architektura, design, malířství apod., jelikož jistou míru kreativity v běžném životě vykazuje každý z nás – při výkonu v práci, v organizaci vlastního života, nebo třeba ve výchově a výuce dětí.

Má diplomová práce se zaměřuje na kreativitu v prostředí školy, tedy v prostředí velmi důležitém pro společnost. V procesu edukace může hrát důraz na tvořivost a její rozvoj významnou roli. Aby však tato činnost nesla úspěch, je potřebné ji zkoumat, rozšiřovat vědeckou základnu, prohlubovat diagnostické a metodologické poznatky a následně vzdělávat odborníky do praxe.

Tvořivostí, tvořivou činností, diagnostice úrovně tvořivosti a faktory, které tuto úroveň mohou ovlivnit, se zabývám v první kapitole. Dále popisuji vývoj tvořivých schopností v

souvislosti s ontogenetickou psychologií. Kapitulu uzavírám pohledem do historie, protože tvořivost byla v historii chápána jinak, než dnes. Druhá kapitola se zaměřuje na tvořivost v kontextu školy. Nalezneme zde vysvětlení a popis jednotlivých metod rozvoje tvořivosti. Prostor zde věnuji také motivaci k tvořivé činnosti. Dále objasňuji úlohu školy v rozvoji tvořivosti žáků a osobnosti učitele. Poslední kapitola uvádí do prostředí výzkumu. Základní školu praktickou zde dávám do souvislosti s rozvojem tvořivosti, a to prostřednictvím závazných vzdělávacích dokumentů.

Praktická část nejprve vymezuje metodiku akčního výzkumu a popis výzkumných kvalitativních metod, které jsem použila. Na základě získaných dat a jejich analýzy navrhuji projekt Tvořivé jaro, po jehož realizaci provádím celkové zhodnocení výsledků výzkumu.

Tato diplomová práce – Rozvoj tvořivosti žáků ZŠ Praktické může být přínosná nejen pro školu, ve které jsem výzkum prováděla, ale jak doufám - pro každého, koho toto téma zajímá. Díky publikacím našich i zahraničních autorů mohu stavět na teoretických poznatcích a pokusit se přispět do diskuze o rozvoji tvořivosti. Díky práci se žáky ZŠ Praktické to bude příspěvek z trochu jiného úhlu pohledu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TVOŘIVOST

„ Kreativita znamená vidět to, co vidí ostatní, ale něco jiného si u toho myslet.“

Francis Picabia

Tvořivost je schopnost člověka vytvářet nové myšlenky. Výsledkem těchto myšlenek může být jejich zhmotnění, v podobě psaného textu, uměleckého počinu, objevu v některé z lidských činností. Být tvořivý vyžaduje odvalu, protože jít cestou tvořivosti znamená kráčet nevyšlapanou cestou. Tvořivost se zjednodušeně může chápat jako specifický druh myšlení.

Slovo tvořivost neboli kreativita vzniklo z latinského slova *creo* = tvořím. Definovat tvořivost můžeme chápat jako dispozici či vlastnost, díky níž je jedinec schopen řešit problémy tvořivým způsobem nebo se může věnovat tvůrčí činnosti (Musil, 1999). Pojmy tvořivost a kreativita používám v této práci jako totožné, rovnocenné.

Někdy se při definici tvořivosti řídíme také kritérii tvořivé činnosti. Tvořivost se projevuje novostí, heuristickým (objevným, originálním) stylem řešení. Algoritmické, rutinní řešení nevybízí k tvořivé činnosti (Amabile, In Žák, 2004).

Tvořivost je tedy styl myšlení, mentální proces a psychická činnost, ale také schopnost, schopnost představit si něco nového, tvořit nápady, myšlenky, řešení, díla za pomoci kombinací či změn. Tvořivost se popisuje i jako postoj – v přístupu a pohledu na věc, např. v chuti přijmout nový přístup a jako proces – daný řádem, prostředím, či samotnou činností (Žák, 2004).

Ze současných teoretických poznatků vychází definice charakterizující tvořivost jako soubor příznaků, související s mnoha aspekty-tvořivost je tak dávána do vztahu s kognitivní, afektivní, sociální i biologicko-fyziologickou stránkou osobnosti (Lokšová, Lokša, 2003).

Na nutnost komplexního definování tvořivosti odkazuje také skutečnost, že tvořivost je široký pojem a proto se nelze zaměřit pouze na kognitivní oblast, ale na celou osobnost, na sociální stránku i například tělesné aktivity (Hlavsa, 1986).

Osobně považuji za podstatné zmínit také význam tvořivosti pro seberealizaci a sebeaktualizaci člověka. Pro mnohé osobnosti se stane potřeba tvořit smyslem života vedoucí k životní spokojenosti.

Tvorba je proměnlivá činnost spojená s tvořivým myšlením. **Tvořící potenciál** je soubor předpokladů k úspěšnému řešení problému. Jsou to předpoklady fyzické, psychické, sociální, odborné a morální. **Tvořící řešení problému** je takové řešení, kdy jsme použili zcela nový způsob na jeho vyřešení (Hlavsa, 1986).

„Každé hledání kroku vpřed ve vnějšku je i pokrokem uvnitř, každá tvorba i sebe tvorbou, nalezením nového vnitřního nástroje, sebeobohacením“ (Hlavsa, 1986, s. 14).

1.1 Tvořivá činnost

„Představivost je důležitější než vědomosti.“

Albert Einstein

Tvořivá činnost (nebo také tvůrčí výkon, či tvořivý proces) je aktivní proces, při němž se projevuje míra tvořivosti osobnosti. Je to nutná podmínka a cesta k výslednému produktu, výtvoru. Protože spočívá v individuální činnosti a hledání často nových nebo neznámých řešení či originálním přístupu, hovoříme o činnosti heuristické, objevitelské. Výsledek tvořivé činnosti je typický tím, že je v podstatě nový (Musil, 1999). Graham Wallas v roce 1926 stanovil čtyři etapy tvořivého procesu:

1. Přípravná etapa (preparace) – v této fázi probíhá shromažďování materiálů, dat, příprava pracovního prostoru a podmínek k práci, pojmenovávání cíle, ke kterému chceme dojít.
2. Inkubační etapa (zrání) – přichází konec vědomé kontroly nad procesem, sběr dat je ukončen, nastává individuálně dlouhá etapa třídění a reorganizace získaných materiálů na nevědomé úrovni. Také se objevuje frustrace, úzkost a pocity chaosu a zmatku, jelikož cíl se zdá být velmi vzdálený. Tato etapa plynule přechází do
3. Iluminační etapy (osvícení) – nyní vzniká nápad, který ověřujeme, dochází k vhledu do problematiky díky přepracování a syntéze materiálů. Dostavuje se úleva, která se střídá s úzkostí. Tato fáze je nejkratší.
4. Verifikační etapa (ověření) – v této závěrečné fázi nastává posouzení validity nápadu a jeho praktické použití, tato etapa je jako jediná ze čtyř etap plně intencionální a

vědomé stadium kreativního procesu. Zpracovávají a integrují se informace z předchozí etapy (srovnej Musil, 1999 a Žák, 2004).

Kritika této teorie spočívá v odmítnutí fáze inkubace jako pasivního čekání na nápad, naopak by měl člověk dále pracovat, aby se dostavilo ono osvícení (Žák, 2004). V současnosti se rozlišuje tvořivá činnost v pěti etapách, a to na subjektivní úrovni – v mysli jedince, a na objektivní úrovni, jež závisí na výsledném produktu:

1. Etapa přípravná, iniciační – nalezení problému, kladení si otázek a vznik motivace.
2. Etapa logicko-operační – shromažďování informací, zkušeností, aktivita směřuje k hledání řešení, vytváří se hypotézy, problém se symbolizuje pomocí schémat. Tyto procesy probíhají na vědomé úrovni pomocí logických myšlenkových postupů.
3. Etapa intuitivně-inspirační – tato etapa probíhá paralelně s etapou logicko-operační, ovšem na nevědomé úrovni. Skrývá dvě další fáze-inkubační a iluminační. Dostává se vhled, nápad, ke slovu přichází intuice, osvícení. V této etapě je vhodná relaxace, denní snění apod.
4. Etapa vlastní tvorby – realizace intuitivního řešení.
5. Etapa závěrečná – řešení se verifikuje (Musil, 1999).

Tvořivý proces lze při rozvíjení tvořivosti ve škole rozčlenit do pěti etap, toto členění se nazývá PASPSA. P (percepce) je vjem podnětů a problémů. A (analýza) znamená rozbor situace a stanovení cílů. SP (syntéza a produkce) probíhá produkce nápadů a možností řešení. S (selekce) je výběr nejvhodnějšího řešení. A (aplikace) – uplatnění nápadů (Musil, In Lokšová, Lokša, 1999). Významným prvkem tvořivosti je i fantazie a představivost (Pecina, 2008).

J. P. Guilford zavedl pojem divergentní myšlení, který se vztahuje k tvůrčímu výkonu. Divergentní myšlení lze charakterizovat jako schopnost řešit problém různými způsoby daného problému, přičemž neexistuje jen jedno správné řešení. Jiný typ myšlení, konvergentní, je takové, kdy jedinec hledá jen jedno správné řešení, místo, aby se jich snažil podat co nejvíce. Na používání konvergentního myšlení jsou založeny konvenční zkoušky inteligence. Ve škole věnováno více času právě konvergentnímu myšlení, což ale nemusí být nutně špatně, protože pro některé typy problému je konvergentní řešení vhodnější. Avšak i přesto není dokázán vztah mezi divergentním myšlením a různými tvůrčími schopnostmi jedince

např. v oblasti výtvarné. Na základě dosavadních výzkumů lze říci, že souvislost mezi schopnostmi konvergentního a divergentního myšlení je větší u dětí s průměrným a nižším IQ. Doposud také nebylo zjištěno, zda tyto dva typy myšlení jsou oddělené operace, nebo patří do stejné skupiny rozumových schopností (Fontana, 2003). Musil hodnotí tvořivé myšlení jako kombinaci těchto dvou typů, které se prolínají. V první fázi dominuje myšlení divergentní, a to v podobě produkce nápadů. Nutnost nápady třídit a specifikovat přináší přechod do myšlení divergentního (In Lokšová, Lokša, 1999).

1.2 Kritéria tvořivosti

Autor knihy *Kreativita a její rozvoj* Petr Žák v úvodu knihy předkládá zajímavý příběh. Jistý student fyziky na vysoké škole je vyhozen ze zkoušky, protože sice vyřeší zadání profesora, ale jiným způsobem, než jaký byl po studentovi vyžadován. Při obhajobě správnosti vlastního řešení student vymyslí další a další možnosti výpočtu příkladu, až musí profesor uznat, že sice neslyšel postup řešení, který chtěl, studentu se však jeho brilantní přehled o zákonech fyziky upřít nedal. Onen student z našeho příběhu se později stal nositelem Nobelovy ceny za fyziku.

Tento příběh nám názorně ukazuje kritéria tvořivosti: Prvním kritériem tvořivosti je objektivnost. Být objektivní v posuzování kreativity jistě není snadné, na základě mnohých výzkumů již dnes existují standardizované testy, které zajišťují objektivnost. Objektivní může být také jen ten, kdo může na základě vlastních zkušeností a toho, co již viděl, zažil, zkusil, posuzovat jiné. Kreativní dílo by mělo také být nové, autor musí projevít schopnost vytvořit něco, co je jeho nápadem a získat tak prvenství. Další dvě kritéria, efektivita a přínos nového řešení jsou důležitá zejména ve výtvořech s praktickým, funkčním účelem (Musil, 1999). Originalita patří mezi základní kritéria pro posouzení tvořivosti. Další používaná kritéria jsou správnost (v případě, že byla zadána konkrétní kritéria pro výsledek), aplikovatelnost a využití v praxi, a hodnota neboli přínos (Žák, 2004).

1.3 Úrovně tvořivosti

Úrovně tvořivosti posuzujeme podle novosti a užitečnosti nápadu. Nejnižší stupeň tvořivosti je charakterizován tvořivostí užitečnou jen pro tvořícího jedince. Někdy je nazývána i jako tvořivost subjektivní. Vyšší tvořivost zahrnuje takové nápady, jejichž novost a užitečnost uzná skupina třiceti až sta lidí. Dalšího stupně dosahují takové nápady, které jsou

uznané v rámci národa a nejvyšší tvořivost zahrnuje takové produkty či myšlenky, které jsou respektovány a ceněny ve světovém měřítku (Zelina, 1996).

Maslow zastával názor, že kreativitu lze v průběhu života rozvíjet (Lennon, Dacey, 2000). Autor uznává dvě úrovně tvořivosti. Sebe aktualizující tvořivost, kterou jedinec uplatňuje v každodenním životě, v běžných situacích. Speciální talentová tvořivost se chápe jako vyšší úroveň, spojenou s talentem (Lokšová, Lokša, 1999).

Z hlediska vývojové psychologie lze rozdělit pět vývojových úrovní tvořivosti: V předškolním věku má dítě expresivní tvořivost, která se svou spontánností projeví zejména v kresbě a při hře. Tato úroveň se stává základem pro produktivní tvořivost, kdy si už jako žák ve škole osvojuje techniky a způsoby zpracování produktů. Na úrovni objevné tvořivosti již pracuje s vlastními nápady pro tvořivou činnost. Inovační úroveň tuto úroveň zdokonaluje, protože již aplikujeme do práce principy typu příčina a následek. V poslední úrovni, která se nazývá emergenční, se již jedná o tvořivost geniální (Frič, Grác a Štefanovič, In Lokšová, Lokša, 1999).

Z hlediska druhu produktů se dělí tři úrovně tvořivosti: Reprodukční, kde se produkt stává kopií předloženého originálu - což je typické pro tradiční hromadné vyučování, produktivní, kdy vzniká nový produkt nebo nový postup, a kreativní, kdy žák sám hledá příčiny a následky a do procesu tvorby je osobně zainteresován (Lokšová, Lokša, 1999).

1.4 Faktory ovlivňující tvořivost

V této kapitole se budu zabývat faktory, které ovlivňují tvořivost, osobnostními činiteli tvořivosti, dále souvislostí mezi tvořivostí a inteligencí a v neposlední řadě bych ráda poukázala na vliv sociální determinace na tvořivost jedince. Výzkumy tvořivosti poukazují na vliv genetických, kognitivních i sociálních faktorů, které determinují tvořivost (Pecina, 2008).

V humanistickém pojetí osobnosti, jejímž předním představitelem byl A. Maslow, je lidský tvůrčí potenciál vrozená dispozice (Mikšík, 2003).

Faktory tvořivosti, které souvisí s divergentním myšlením, představivostí, fantazií se označují se také jako osobnostní činitelé tvořivosti:

1. Originalita – schopnost produkovat nové, původní, neobvyklé, objevení něčeho nekonvenčního, schopnost odhalit problém.

2. Senzitivita – schopnost vnímat podněty a problémy, předvídat vývoj.
3. Fluence (plynulost, bohatost myšlenek) – schopnost produkovat nové nápady, myšlenky. Fluence může být figurální, verbální, asociační, vyjadřovací a myšlenková. Verbální (slovní) pohotovost lze procvičovat například pomocí úloh typu: vymysli co nejvíce slov, začínajících písmenem s. Figurální zase například pomocí her typu tangram. Asociační fluence se uplatňuje při hrách a cvičeních, kdy musíme přijít na slovo, které odpovídá požadavku např. na základě podobnosti či odlišnosti. Myšlenková pohotovost je schopnost produkovat více myšlenek v určité situaci, např. vymyslet co nejvíce způsobů využití pro konkrétní předmět, znění úkolu pak může mít podobu otázky: Jak by se dala využít kravata? Vyjadřovací pohotovost se projevuje při kombinacích částí vět-například je požadováno dokončit přirovnání (Kožichová, 1995).
4. Flexibilita-je pružnost tvorby myšlenkových procesů, přístup z různých úhlů pohledů. Flexibilita sémantická je schopnost vymyslet různá řešení úlohy. Figurální flexibilita se projevuje v kvalitativních řešeních úlohy-ve způsobech pojetí, například pokud nakreslíme různým způsobem jeden předmět (Kožuchová, 1995).
5. Redefinice – přeformulování, vymezení problému novým způsobem.
6. Elaborace – jedná se o vypracování nového, přehledného způsobu řešení problému (srovnej Luk, In Musil, 1999 a Kožuchová, In Pecina, 2008).

Považuji za důležité se vyjádřit také ke vztahu tvořivosti a inteligence. Tento vztah je nutné definovat zejména proto, že žáci, s nimiž provádím výzkum, se nebudou pohybovat v pásmu průměrné inteligence, proto musíme při vyhodnocování vědět, do jaké míry jsou tvořivé schopnosti závislé na výši IQ.

Inteligence je soubor kognitivních schopností, které umožňují dosahovat určitých schopností, dovedností, znalostí, je předpokladem pro úspěšnost procesu učení. Odlišná úroveň inteligence, která je zcela individuální, je rozdělena do pásem inteligence, kdy každému pásmu odpovídá číselné rozmezí naměřeného inteligenčního kvocientu. Současný trend směřuje spíše pouze k uvádění pásma, nikoliv konkrétní naměřené hodnoty, ta totiž nemusí být přesná (Čáp, Mareš, 2007).

Klasifikace IQ podle Wechslera (Švancara, In Švarcová-Slabinová, 2006, s. 33)

IQ	Klasifikace inteligence
130 a výše	Značně nadprůměrná
120-129	nadprůměrná
110-119	Mírně nadprůměrná
90-109	průměrná
80-89	podprůměrná
70-79	Hraniční inferiorita
69 a níže	Slabomyslnost (mentální retardace)

Dříve se předpokládala významná souvislost mezi mírou tvořivosti a IQ člověka, přičemž byla uváděna hraniční míra IQ nejméně 120 bodů (Musil, 1999). Existují také psychologové (např. J. Piaget), kteří tyto pojmy neoddělovali a hlásali, že řešení nových problémů se vyznačuje obecnou inteligencí jedince (Čáp, Mareš, 2007).

Současný výzkum tvořivosti však již natolik pokročil, že poukazuje spíše na význam podmínek, za nichž se tvořivost, chápeme-li ji jako komplex psychických dispozic, rozvíjí. Těmito podmínkami rozvoje je myšlena úroveň vědomostí, dovedností, ale také citové, morální a volní předpoklady (Musil, 1999). Tvořivost a inteligence nejsou totožné, stejně tak nelze říci, že by tvořivost byla znakem vysoké inteligence (Čáp, Mareš, 2007).

Tvořivost se nedotýká pouze oblasti kognitivní (Nakonečný, 2009). Ve výzkumech také nebyla prokázána korelace mezi divergentním myšlením a skóry IQ – i osoba s nízkým IQ může mít vysoké skóre v divergentním myšlení a naopak (Fontana, 2003).

Výzkum proběhne v ZŠ Praktické. Výzkum se nebude zabývat inteligencí a jejím vztahem k tvořivosti, ale možnostmi a metodami rozvoje tvořivých schopností bez ohledu na výši IQ žáků.

Za podstatné je také třeba zdůraznit pojem mnohočetná inteligence, se kterým přispěl Gardner. Tento pojem zastřešuje různé formy inteligence, které jsou v různé míře zastoupeny u každého člověka. Gardner vymezil tyto formy inteligence: Jazyková inteligence, kterou můžeme rozvíjet například pomocí diskuzí či vyprávěním. Matematicko-logická

inteligence se projevuje při řešení hádanek. Prostorovou inteligenci žák uplatňuje při tvorbě schémat, kreseb, či myšlenkových map. Pohybová inteligence se uplatňuje v manuálních činnostech-například v modelování, aktivitách, kdy je zapotřebí motorická činnost, či sportu. K rozvoji hudební inteligence slouží zpěv, vnímání rytmu, vnímání hudby, vlastní pojetí melodií- vymyšlení písniček atp. Při skupinové práci můžeme rozvíjet interpersonální inteligenci. Intrapersonální inteligence se uplatňuje při představách žáka o vlastní budoucnosti, nebo při sebereflexi vlastní činnosti. (Hartl, Hartlová, In Černá a kol., 2009). Tento výčet nám názorně ukazuje, že aktivity, které mohou při správném pojetí a podmínkách rozvíjet u žáka tvořivost, zároveň mohou působit i na rozvoj některé formy inteligence. Takové aktivity pak získávají takto širokým polem působnosti na významu, zejména ve školním prostředí (Černá a kol., 2009).

Existují také rozličné názory na vliv sociální determinace na tvořivost jedince. V současnosti převládá teorie, že tvořivost je výsledkem působení sociálního prostředí, přičemž se ale nepopírá význam vrozených dispozic a vlastností jedince. Prostředí ovlivňuje tvořivost jedince, proto i při hodnocení tvořivosti musíme přihlédnout i k sociálním faktorům. Identifikací sociálně-psychologických faktorů, které mohou mít vliv na tvořivost, se zabývá sociální psychologie tvořivosti. Výzkum posledních třiceti let shrnuje dosavadní poznatky jako kombinaci genetických, kognitivních a sociálních faktorů, které ovlivňují tvořivost (Lokšová, Lokša, 2003).

1.5 Diagnostika tvořivosti

Diagnostika tvořivosti je chápána jako vcelku problematická. Zejména ve školním prostředí může být hodnocení učitele subjektivní. Při diagnostice tvořivosti je velmi nutné dbát na validitu užitých metod. Základním problémem může být subjektivní posouzení výsledků testů, proto je například vhodné, aby toto prováděl nezávislý posuzovatel, nebo aby se porovnály výsledky od více posuzovatelů. Je třeba dodržovat základní podmínky, k nimž je nutné přihlédnout při aplikaci technik měření tvořivosti. Nejdůležitější podmínkou je jednoznačná možnost produkt posoudit. Úkol musí mít otevřený konec, posuzovatel musí být s problematikou měření tvořivosti obeznámen a důležitá je také vzájemná nezávislost posouzení. Není vhodné překládat produkty ve stejném pořadí. (Amabile, In Lokšová, Lokša, 1999). Reliabilitu testů zajišťuje míra shody mezi posuzovateli (O' Neil, Abedi, Spielberger, In Lokšová, Lokša, 1999).

Diagnostika tvořivosti probíhá většinou v pedagogicko-psychologické poradně a slouží ke zjištění nadání dítěte. Své místo však zaujímá i v terapeuticky zaměřených činnostech. Uvedme si nyní faktory, které mohou zjistit potenciál tvůrčího výkonu v dospělosti. Využíváme především testů tvořivosti, skóre v testech inteligence a také představa jedince o vlastní budoucnosti. Při posuzování míry tvořivosti lze jako ukazatel považovat také produkt tvořivosti. Užívá se metody analýzy tvořivých produktů. Abychom mohli posoudit tvořivost, je třeba užít standardizovaných testů či testů a měřících technik, které z nich vychází (Yamada, Tam, In Lokšová, Lokša 2003). Existují tyto čtyři základní oblasti měření tvořivosti:

- Měření divergentního myšlení, týkající se osobnostních rysů a zájmů,
- autobiografické dotazníky, rating – posuzování prostřednictvím jiných,
- měření výsledků tvořivých aktivit (hodnocení produktů),
- aplikace kritérií tvořivosti a jejího měření zakládajících se na reálných životních situacích (O' Neil, Abedi, Spielberger, In Lokšová, Lokša 2003).

Pro porovnání uvedme také dělení techniky měření tvořivosti na dotazníky, které mohou být osobnostní a biografické. Druhou technikou jsou behaviorální techniky (Amabile, In Lokšová, Lokša, 2003). Techniky k měření tvořivosti se dělí do těchto kategorií.

1. s orientací na osobnost, na postoje
2. využívající pozorování, či škálování
3. verbální
4. figurální
5. všeobecné
6. matematicko – vědecké
7. využívající dramatický projev
8. práce s výtvarnými činnostmi
9. práce s hudbou
10. kombinace výše uvedených (Torrance a Golf, In Lokšová, Lokša, 1999).

Diagnostikovat je vhodné divergentní myšlení. Edward de Bono a jeho Sedm základních strategií se zabýval spíše laterálním myšlením, které má vlastnosti tvořivosti. Hry a cvičení, které předkládá, jsou zaměřené nejen na rozvoj tvořivosti, ale celé osobnosti, neboť tyto dvě oblasti jsou v tomto pojetí vzájemně propojené. Pro diagnostikování míry divergentní-

ho myšlení se v současné době používají spíše testy, zaměřené na otázky či úkoly s otevřeným koncem. Děti jsou zde vyzvány, aby vyřešili nějaký problém a předložili co nejvíce možných řešení. Tyto zkoušky mohou být verbální, prostorové nebo také hudební. Nejznámějšími a nejrozšířenějšími testy, vykazujícími dobrou validitu a reliabilitu dat, jsou testy divergentního myšlení, tzv. „kruhy“, jejichž autorem je Guilford, a Testy tvořivého myšlení T.T.C.T. od Torrance, které zjišťují úroveň tvořivého myšlení žáků (Fontana, 2003). Tento test se dělí na dvě části. První část testu zahrnuje úkoly, kdy se má zdokonalovat nějaký předmět, vymyslet nové a netradiční způsoby jeho využití, a část zaměřenou na dokreslování kruhů. Druhé části se pracuje s obrázky. Úkolem je přijít na co nejvíce otázek, které se týkají předloženého obrázku, navrhnout situace, o kterých může obrázek vypovídat (Pecina, 2008). Zároveň je však potřeba mít na paměti, že tvořivost nezahrnuje jen divergentní myšlení, ale celá řada myšlenkových procesů. Tvorba v oblasti vědecké či umělecké využívá stejně tak i konvergentní myšlení (Lokšová, Lokša, 1999).

Klasické testy tvořivosti obsahují určitá úskalí, a to zejména proto, že testy mohou být zaměřeny pouze na určitou část tvořivosti. Chybět také může dostatečná motivace. Někdy může být nepříznivým faktorem také časový limit (Jurčová, In Pecina, 2008).

Na obdobném principu jako výše uvedené testy funguje i Schürerův projektivní kresebný test kreativity a osobnosti - test Kreatos. Úkolem je dokreslit čáry na papíře tak, aby díky tomu vznikl smysluplný obrázek.

Na vztah mezi inteligencí a tvořivostí se zaměřuje Pavlíková, která se účastnila také mezinárodního výzkumu ELSPAC. Pro určení úrovně tvořivých schopností dětí navrhuje metodu THT (*Test hravé tvořivosti*). Jedná se o kresebný test s konstrukčními prvky, založený na principu Guilfordových testů a zjišťuje kvalitu a množství kombinací s neverbálními podněty. Test se skládá ze čtyř částí. V každé je úkol sestavit ze tří předložených geometrických prvků co nejvíce kombinací a nazvat je. Časový limit každé části je omezen na tři minuty (Pavlíková, 2004).

Zkoumání tvořivosti v produktech doposud není příliš využíváno. Posuzovat a hodnotit projevy můžeme výborně ve výtvarných artefaktech, které nám o jejich tvůrcích mohou mnoho prozradit. Umění i tvořivá činnost nám zprostředkovávají jiný svět, svět krásy, snů a představ, jiných způsobů komunikace, provokuje nás k úvahám, vzbuzuje v nás emoce, promlouvá k nám, učí nás, léčí...podněcuje fantazii a vybízí ke kreativité.

Výtvarná tvorba nám pomáhá relaxovat, uvolnit se. Kreativní výtvarné techniky jsou příjemnou cestou k odbourání vnitřních bariér (Königová , 2007).

Hodnocením výtvarných artefaktů se zabývají autoři Lokšová a Lokša. Na základě výzkumných šetření stanovili několik tvořivých prvků, jejichž přítomnost a intenzita se ukázali jako validní kritéria pro určení tvořivosti. Identifikace tvořivých prvků v dětské kresbě:

1. Vyjádření výrazu x nezvládnutí vyjádření. Hodnotí se, jak se dítě zvládlo zpracovat téma, jak si poradilo po řemeslné stránce, nakolik působí dílo umělecky.
2. Kompozice x rozbitost, destrukce. Zde je podstatná výstavba z hlediska času, prostoru, střídání světla a stínu, proporce prvků, jejich rozmístění, využití celé plochy papíru. Dobrá kompozice je ukazatelem tvořivosti na vyšší úrovni. U jedinců méně tvořivých se kompozice objevuje špatná,
3. Kontrastnost x bezproblémovost, nekontrastnost. Sleduje se barevné řešení, kontrast, dynamičnost, pohyb, kontrasty, přičemž obecně platí, že čím více kontrastů a dynamiky, tím tvořivější jedinec, čím jsou výraznější a bohatší barvy, tím je tvořivější počín.
4. Intencionalita x malá snaha, bezcílnost. Prvky, které se hodnotí, jsou zejména nadšení, zaujatost, verva, se kterou subjekt na obrázku pracuje. Posuzuje se sociální, emocionální a racionální náboj kresby.
5. Originalita x všednost, schematičnost. Originalita a nepřehlédnutelnost obrázku, tvarové a barevné zpracování postav, pojetí bude výraznější u tvořivějších jedinců. Originalita je jedním z výraznějších ukazatelů tvořivosti.

Autoři sestavili hodnotící bodovou stupnici pro hodnocení těchto tvořivých prvků:

0 bodů	Kritérium se neobjevilo vůbec
1 bod	Kritérium se objevilo pouze v náznaku
2body	Kritérium se jasně vyskytuje
3 body	Kritérium se vyskytuje výrazně

Jak je zřetelné, výtvarné počiny mají velkou diagnostickou hodnotu. Nemusí se jednat pouze o kresby ve výtvarné výchově, ale o každou kresbu, která může ukázat všechny prvky. Za nejpodstatnější prvky se označují kompozice, originalita a kontrastnost. Autoři upozor-

ňují na fakt, že tuto identifikace tvořivých prvků lze využít i v jiných oblastech, než jen u výtvarných produktů, ale také například při literárním zpracování tématu. Tvořivé prvky jsou relevantním ukazatelem tvořivosti jedince (Lokšová, Lokša, 2003).

1.6 Bariéry tvořivosti

Při rozvoji tvořivosti musíme zároveň hledat v žácích bariéry tvořivosti a snažit se je eliminovat a odstraňovat. Bariéry mohou být například ve vnímání. Ty nedovolí vnímat samotný problém, identifikovat ho. Bariéry kultury a prostředí vychází ze společenských tabu a tradic a staví do kontrastu rozum s intuicí. Bariéry, které se nazývají emocionální, jsou symbolizovány napětím a strachem nebo nechutí pustit se do nejasných problémů. Posledním druhem jsou intelektové bariéry. Ty jsou spojeny s nedostatkem informací (Kožuchová, 1995).

1.7 Motivace k tvořivosti

V kontextu rozvoje tvořivosti lze uplatnit několik metod motivace k tvořivosti a tvořivým činnostem. Předně je třeba formovat a stimulovat vnitřní motivaci žáků, snažíme se verbálně i prostřednictvím klasifikace hodnotit především úspěch, snahu, vždy hledáme něco, co můžeme pochválit a přímé kritice nedostatků se spíše snažíme vyhnout, neboť ta nemusí být vždy motivačním impulsem.

K růstu motivace přispívají vhodně zvolené výchovné postupy (skupinová výuka, problémové vyučování, projektová výuka, heuristické a tvořivé vyučování). Motivovat můžeme například pomocí rozvíjení aspirace. Aspirace je významnou složkou seberegulace člověka. Přejít od rozvoje regulovaného zvenčí, k vývoji, který regulujeme sami. Jedinec, který má rozvinuté aspirace, tak má potřebu vlastní budoucnosti, vlastních cílů, organizuje si svůj čas, přemáhá sám sebe, aby vytýčených cílů dosáhl. Cíle se mohou týkat všech oblastí. Aspirace stimulujeme a formujeme tím, že se žáky diskutujeme o cílech, které si stanovili, pomáháme jim určit jejich náročnost a rozebereme s nimi například i důvody, proč svých cílů nedosáhli. Děti musíme neustále povzbuzovat v přesvědčení, že jejich možnosti jsou velké. Motivovat můžeme ale i metodou posilňování chování. Posilňujeme existující chování, nebo se snažíme vytvořit, udržet nové chování, ale můžeme se snažit i opačně, zastavovat nežádoucí chování (Zelina, 1996).

Osobně zastávám názor, že žádný výtvor, jehož vyrobení či vytvoření jsme věnovali čas a úsilí, není špatný nebo horší než výtvoři jiných. Smysl tvořivé činnosti spatřuji stejně velký v procesu tvorby i v konečném výsledku snažení. Nepovedený pokus nás posouvá dál a z chyb se můžeme příště poučit, důležité je mít radost ze samotného procesu tvorby. Toto je velmi důležité mít na vědomí při práci s dětmi. Naše neuvážená kritika může mít za následek ztrátu motivace k tvořivým činnostem a pocitu, že činnost nemá smysl. Není příliš vhodné posuzovat, zda se dítěti výtvor či úkol povedl, ale spíše se zeptat dítěte samotného, zeptat se i na jeho názor. Mnohdy může dítě mít radost z toho, co právě udělalo. Setkat se s kritikou učitele či vychovatele bez možnosti vlastního komentáře působí na tvořivost spíše kontraproduktivně.

1.8 Tvořivost z pohledu ontogenetického

V této kapitole se pokusím shrnout dosavadní poznatky o vývoji tvořivosti a tvořivé hry u dětí předškolního a školního věku. Vysvětlíme si podrobněji 3 stadia vývoje tvořivosti:

Stadium **prekreativní** trvá od narození do 6 let věku dítěte. První osobnostně-vývojové diference lze u dětí sledovat mezi 18. a 24. měsícem věku dítěte. Je možné sledovat i rozdíly v oblasti projevů tvořivosti. Velký vliv na tento individuální rozvoj má okolí a podněty, se kterými je dítě v kontaktu. Rozvoj dítěte, tedy i tvořivosti dále závisí na dalším průběhu ontogeneze. Tvořivá aktivita se liší podle toho, jak dítě chápe svět. V předškolním věku chápe dítě svět komplexně, svébytně a globálně. Dítě začíná chápat smysl počítání, rozvíjí slovní zásobu a fantazii. Za projev tvořivosti se chápe, pokud dítě při hledání odpovědi vytvoří více, než jednu verzi odpovědi. Do tří let jde převážně o senzomotorické hry s předměty a manuální zručností, poté dítě tráví čas hrou na napodobování (kde se již nachází prostor pro tvořivost, neboť vše nelze napodobit a něco si dítě musí dotvořit) a v předškolním věku i volnou hrou, což je spontánní činnost se silnou tvořivou aktivitou. Hra v životě předškoláka zaujímá důležité místo. V pátém roce je tvořivost v této fázi na vrcholu, přesto se stále jedná o elementy tvořivosti, jelikož není plánovaná (Hlavsa, 1986).

Stadium **správných odpovědí** je typické pro období 6-9 let. Po nástupu do školy klesá tvořivá hravá aktivita dítěte – v důsledku socializačního rozvoje během adaptace na školu a tento stav trvá několik let. Příprava do školy má za následek méně času tráveného hrou. V tomto období je již možné rozpoznat, zda je dítě spíše přizpůsobené, s přiměřeným chováním, či zda je spíše nekonformní – s určitými předpoklady, které se týkají např. intelektu, je

možné, že se bude jednat o kreativní jedince. Do pozadí by měla ustoupit volná hra, jelikož ta se považuje za znak nezralosti. Dítě sbírá, rozšiřuje a upevňuje informace, učí se rozeznávat realitu od fantazie. Vše, co se podaří zjistit v tomto období, využije v dalším. Více se však rozvíjí především logické a konkrétní myšlení, kterým v předešlém stadiu ještě nedisponovalo. Dítě se učí chápat hranice reálného světa (Hlavsa, 1986).

Stadium **kreativní** aktivity 10 -11 let – dochází k druhému vzestupu kreativity. Dítě je už buďto dobře zařazené do školního prostředí, nebo spíše rezignovalo a přijalo stigma špatného, zlobivého či nepřizpůsobivého žáka. Dítě si již osvojilo různé metody řešení problémů, proto kreativita opět vzrůstá. Okolí by mělo rozvíjet tento potenciál pomocí heuristických metod, sociálně-komunikačního tréninku, zájmových aktivit, problémovým vyučováním či organizovanou hrou. Zhruba v osmé třídě je již kreativita v poklesu, vlivem puberty (Hlavsa, 1986).

1.9 Tvořivost z pohledu historického

Stejně tak jako dnes, tak i v historii existovali rozličné názory na vymezení pojmu *kreativita*, na hodnocení výtvorů či na význam tvorby a tvořivosti v životě člověka a významu pro společnost. Každá lidská epocha byla něčím specifická a proto se i jinak ke schopnosti člověka *tvořit* stavěla, přínosné pro současnost však mohou být všechny. Jako ponaučení, pobavení, či jako inspirace pro další bádání.

V období antiky převažoval mezi nejstaršími řeckými filosofy názor, že tvořivost se v lidech projevuje díky rozdělení mysli na dvě komory, přičemž jednu ovládali bohové prostřednictvím múz. Druhá komora sloužila ke sdělování obsahu první komory širšímu okolí. Autoři, jako například Homér tedy věřili, že veškeré tvůrčí myšlenky a nápady jsou dary od bohů. Toto paradigma dvou komor zpochybňovali Platón a Aristoteles. Platónova filozofie se opírala o tzv. ideje, které jsou věčné, tvořivost je schopnost se přibližovat ideálnímu stavu, čím více se člověk přiblíží, tím tvořivější a lepší je jeho dílo.

Ve středověku se tvořivosti věnoval Tomáš Akvinský – tvorba člověka považoval za nápodobu božské tvorby, lidské výtvořiny nemohly být nikdy tak dokonalé jako ty, které vytvořil „Stvořitel“. Dodnes se o někom, koho považuje společnost za výjimečného, či nadaného hovoří jako o někom, kdo „má dar přímo od boha“. Renesance byla kolébkou kreativních osobností – Leonardo, Michelangelo, Shakespeare... Poprvé se objevil názor, že kreativita

není reakcí na podnět od bohů, ale čistě lidská vlastnost, dispozice, která začala být velmi ceněná. Tehdejší společnost k tvořivosti vybízela a cenila si jí i jako důležité podmínky ve vývoji lidstva. Objevily se první teoretické návody ke kreativním činnostem.

Významu tvořivosti v lidském životě se věnoval i Jan Amos Komenský, který se tomuto tématu věnoval ve svém díle několikrát a v různých kontextech. Tvořivost chápe jako jeden z důležitých prostředků výchovy. Tvořivé činnosti jsou prostředkem k seberozvoji (Semrád, 1996). Poté převzali metu na cestě k dalšímu rozvoji lidstva encyklopedičtí osvícenci, kteří silně kreativní jedince nazývali *géníem*. Oproti tomu *talent* nemusel zaručit průlomový přínos.

V 19. – 20. století se kreativitě věnovalo již vědecky a systematicky více autorů. Sigmund Freud i Carl Gustav Jung zastávali názor, že tvořivost je řízena nevědomím. Otto Rank tento názor rozvíjel a zabýval se reakcí rodičů na kreativní projevy svých dětí – omezováním těchto projevů, lhostejností a nedůsledností nebo jejich podporou (Žák, 2004).

Kořeny psychologie tvořivosti souvisí také s teorií *nevědomé mozkové činnosti*, které se věnoval W. B. Carpenter. Jeho práce navazovala na O. V. Holmese – a jeho studii *paralelity nevědomé práce mozku při vědomě zaměřené činnosti*. V této pokračoval Graham Wallas, představitel gestaltismu, když v roce 1926 ve své knize *The art of Thought* pojmenoval čtyři stadia tvořivého myšlení, které budou popsány v jiné kapitole mé práce.

Z této koncepce později vycházelo mnoho autorů, například Teresa Amabiová nebo J. S. Dacey. Označení *produktivní myšlení* začal používat od M. Wertheimera. Zajímavý objev také učinil Helmholtz svou teorií únavy – totiž že člověk, který odpočívá po náročném hledání řešení, teprve při odpočinku z únavy na toto řešení přijde. V roce 1950 americký psycholog Joy Paul Guilford, který se věnoval zkoumání tvořivého myšlení, obohatil tuto oblast pojmem *kreativita*, který je synonymem českého pojmu *tvořivost* (Musil, 1999). Padesátá léta 20. století se označují za začátek novodobého zkoumání tvořivosti. J. P. Guilford a E. P. Torrance významně přispěli k mezinárodnímu psychologickému výzkumu tvořivosti (Pecina, 2008). Základem významné Guilfordovy teorie je střídání divergentního a konvergentního myšlení, kterému se ještě budu věnovat. Na jeho památku se v západním světě slaví 7. duben jako *Creativity day* – den věnovaný lidské kreativitě (Žák, 2004). Postupem času se tvořivost začala studovat i rámci dalších oborů a poznatky z psychologických výzkumu se začali aplikovat v praxi. Psychologie tvořivosti objasňuje podstatu možnosti roz-

voje tvořivosti. Tvořivosti v kontextu školství a výchovně-vzdělávacího procesu se věnují například autoři Ďurič, Švec, Zelina, Zelinová, Jurčová, Lokša a Lokšová (Pecina, 2008).

2 METODY ROZVOJE TVOŘIVOSTI VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Jistou míru kreativity má každý člověk. Individuální rozdíly vznikají zaměřením, specializační činností, ve které se kreativita projeví a na jaké úrovni se jedincova kreativita nachází. Oba tyto znaky lze ovlivňovat, tvořivost není stálý jev, který již nelze změnit, ale naopak, je zde možný rozvoj pomocí určitých metod tvořivých činností. Ve školním prostředí se nabízí více polí působnosti. Rozvíjet tvořivost můžeme především přímo ve vyučování. Důležitá je ale motivace, která je hnacím motorem každé lidské činnosti.

Tvořivost a tvořivé myšlení by v podstatě měly být základem každodenní učební činnosti, jako protiklad k pasivní, odevzdané a reproduktivní činnosti žáků. Tvořivost by se měla rozvíjet ve škole v kohezi s vyučovacími předměty a učebními činnostmi žáků. Základní činností žáka je učení- proto je škola nejvhodnější prostředí pro rozvoj tvořivosti, učitel může tento proces vést.

Pojem metoda je odvozený z řeckého slova *methodos*. Metoda je cesta určitým směrem, zvolený způsob práce, prostředek k dosažení cíle. V obecné rovině lze chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v každé činnosti (Vališová, Kasíková, 2007). Metoda může být definovaná také jako systém postupů a činností praktického a teoretického osvojování skutečnosti, je soustavou na sebe navazujících kroků. Edukační proces lze uskutečnit jen pomocí jejího prostřednictví. Ve výuce se metoda stává komunikační spojkou mezi vyučujícím a žákem. Odráží také celkové pojetí výuky. (Maňák, 1997).

2.1 Tvořivé vyučování

Koncept tvořivého vyučování v sobě zahrnuje jak metodologii, tak didaktiku. (Lokšová, Lokša, 1999). Lokšová, Lokša popisují tvořivé vyučování dle svého názoru velmi srozumitelně a komplexně: „*Tvořivé vyučování rozvíjí především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.*“ (2003, s. 9) Úspěšné tvořivé vyučování by mělo probíhat v souladu s aplikací znalostí vývojové a osobnostní psychologie. Jurčová shrnuje základní východiska rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování do několika podstatných tezí.

Rozvíjení tvořivosti se chápe ve školní výuce jako činnost mající formativní charakter, tvořivý potenciál je možné rozvíjet, výchova k tvořivosti je vhodná v každém věkovém období, je vhodné začít co nejdříve, jelikož pak vznikají u dětí bariéry v pozdějším období. Tvořivost lze rozvíjet v každém vyučovacím předmětu. Velkou roli hraje připravenost učitelů, ti musí znát fáze tvořivého procesu, metody a postupy vhodné k rozvoji tvořivosti. Stejně tak musí počítat i s časovou náročností těchto metod (Lokšová, Lokša, 2003).

Tvořivost podporujeme především vhodným pedagogickým přístupem. Tento přístup zahrnuje pravidla jako nevyžadovat jedno správné řešení problému, podněcovat a motivovat žáky k hledání nových řešení, neočekávat konkrétní znalosti, ale snažit se zjistit úroveň schopností a vědomostí a v neposlední řadě podporovat samostatnost a individualitu žáka (Kováč, Kováčová, In Lokšová, Lokša, 1999).

Základní principy rozvoje tvořivosti žáků v tvořivém vyučování navazují na tezi, že tvořivost je schopnost, kterou disponují jedinci. Tento proces je rozvíjen činností. Tvůrčí činnosti žáka je důležitá a potřebná pro rozvoj jeho rozumových schopností a pro celkový vývoj osobnosti. Nutná je transformace úkolů konvergentních na divergentní. Rozvoj tvořivosti žáků ve vyučování by měl vycházet ze školních dokumentů, obsahu učiva a doplnit tak celý kontext výuky. Tvořivé vyučování je dle mého názoru specifické tím, že činnosti, aktivity, úkoly a postupy jsou zaměřené na tvořivost a podporují tvůrčí proces – dochází ke *kreativizaci*. Hlavní roli zde má pedagog, který vede celou vyučovací hodinu dle vhodných metod, stanovuje cíl a průběh hodiny a kontroluje činnost žáků. Pozor si však musí při hodnocení, to může mít i brzdicí dopad na tvořivou činnost žáků (Lokšová, Lokša, 2003, s. 65).

Model tvořivého vyučování charakterizuje především cíle a učivo a zabývá se také žákem a učitelem. Ideálem a cílem, ke kterému se chceme dostat, je tvořivý žák. Tento žák tedy bude disponovat požadovanými vědomostmi, dovednostmi a vlastnostmi (institucionální cíle). Předmětové cíle se specifikují a konkretizují do specifických cílů. Osvojování vědomostí, poznatků a dovedností spadá do oblasti kognitivních výukových cílů. Osvojování postojů a hodnot zase do afektivních výukových metod. U žáků je důležitý především věk. Každé období je ve vztahu ke kreativitě jinak významné. Autoři dále zdůrazňují kreativizaci – cílem tohoto procesu je tvořivý žák, a humanizaci – rozvíjení kreativity by se mělo prolínat se socializací a formováním osobnosti žáka.

Rozvíjet by se měl žák po stránce kognitivní, tj. paměť a myšlení, dále afektivní, tj. hodnotová orientace a psychomotorické, pomocí práce s různými nástroji, přístroji, materiály apod. Tvořivé vyučování klade vysoké odborné požadavky na osobnost učitele. Ten musí ovládat teorii i praxi tvořivého vyučování, ve kterém je vhodné se stále vzdělávat. Úspěch takovéto výuky závisí do jisté míry i na jeho komunikačních schopnostech, organizačních dovednostech a znalosti žáků. Ve zlepšování metod je pro učitele nenahraditelná reflexe žáků, jejich zpětná vazba a také sebereflexe a sebehodnocení učitele. Důležité a nutné je respektovat a dodržovat učební plány – zde je vymezen u vyučovacích předmětů rozsah vyučovacích hodin v ročnících. Školám je ponechána možnost rozšířit výuku některých předmětů, což je příležitost pro aplikaci tvořivého vyučování. Učební osnovy – v nich jsou jednotlivé předměty vymezeny do cílů a obsahu. Zatímco základní učivo se musí vyučovat v konkrétním ročníku, rozšiřující poskytuje učiteli prostor pro vlastní volbu metod, pomůcek a časové dotace. Ty se promítají do tematických plánů. Ve výuce jsou potřeba také vhodné didaktické prostředky, strategie vyučování a podmínky, za nichž výuka probíhá. Ty mohou mít významný vliv na průběh vyučování (Lokšová, Lokša, 2003). Propojit školu, rozvoj tvořivosti a inovaci přístupu k výchově se snaží Zelina a jeho model tvořivě-humanistické výchovy (THV). Tento systémový přístup spojuje tvořivost a humanizaci člověka - jejich konvergence do určitých činností je vždy zaměřena na rozvoj určité oblasti (Zelina, 1996). Zelina diskutuje model tvořivě-humanistické výchovy také v kontextu speciálního školství.

Besemer, a O'Quin hodnotí tvořivost jako normálně zastoupený jev, který může mít různou intenzitu, každý jedinec je tvořivý, rozdíl je pouze v úrovni, stylu či zaměření. Obdobně se vyjadřují i autoři jako Ďurič (1981), Hlavsa (1981), Hvozdík (1986) a Musil (1985, 1989). Podstata tvořivého procesu je u všech lidí stejná. Tvořivost lze rozvíjet v každém věku (Lokšová, Lokša, 1999).

Ze stanoviska, že všichni jedinci jsou tvořivý a liší se pouze v úrovni tvůrčích schopností, vycházím i ve svém výzkumu.

Každý člověk by měl mít možnost svou tvořivost uplatňovat a rozvíjet. Iniciovat tuto možnost by měla celá společnost, škola má příležitost vnést do oblasti strukturovaný a plánovitý program rozvoje tvořivosti a dát tak vývoji tvořivosti žáků komplexnější, ucelenější ráz (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009).

Feldhusen a Clinkenbeard, kteří realizovali programy na rozvoj tvořivosti, usuzují na základě zjištěných dat, že tvořivost, tvořivé myšlení a tvořivé řešení problémů lze zvyšovat, a to pomocí instruktáží a cvičení. Desinger, Kerekes a Epstein aj. jsou toho názoru, že tvořivost ovlivňuje významným způsobem výchova. Specifických výukových metod využívali i autoři Lokšová, Lokša, Lepilová a další. Vliv tvořivých cvičení byl prokázán nejen ve zlepšení úrovně tvořivosti, ale také v celkovém psychickém stavu, pomocí tvořivých úloh se zlepšuje emocionální stabilita, posiluje odvahu a chuť zkoušet nové věci, učí se kriticky hodnotit propojovat starší a nové poznatky (Lokšová, Lokša, 2003).

Programy na rozvoj tvořivosti jsou většinou založené na úpravě přístupu pedagoga a úpravě výukových metod, kdy se uplatňují tvořivé či problémové typy úloh. V závislosti na uplatnění intelektových operací se rozlišují se tyto typy úloh:

- Kognitivní, zaměřené na přijímání a identifikaci informace.
- Pamětní, pro zapamatování a následné uchování informace.
- Produktivní konvergentní úlohy s jedním způsobem řešení, svým charakterem jsou využívány především v matematických úlohách.
- Produktivní divergentní úlohy s více než jedním řešením. Příkladem tohoto typu může být úloha ve formě slohového cvičení nebo výtvarná činnost.
- Úlohy na hodnotící myšlení (Lokšová, Lokša, 1999).

Tvořivé úlohy jsou označovány za základní metodu rozvoje tvořivosti. Jejich podstata spočívá ve formulaci, zaměření a obsahu úloh, které učitel předkládá žákům. Tvořivé úlohy jsou typické tím, že vnáší do výuky momenty překvapení a vyvolávají otázky. Jejich řešení není jednoznačné, mnohdy je více možností řešení. Zadávání úloh je prezentováno zajímavým způsobem, například ve formě hádanek nebo rozporuplných tvrzení (Zelina, 1996). Za charakteristické znaky tvořivých úloh můžeme označit samostatnou tvorbu vedoucí k novému produktu, hledání a objevování alternativ řešení, významu asociací a významu produktu (Jurčová, In Lokšová, Lokša, 1999). Vliv tvořivých úloh na rozvoj tvořivosti byl jednoznačně prokázán. Příliš jednoduché tvořivé úlohy nerozvíjí tvořivé myšlení.

2.2 Tvořivost ve školní družině

Zákon č.561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, ustanovuje, že všechny školské subjekty mají své školní vzdělávací programy (ŠVP).

Školní družina je školské zařízení, která funguje mimo vyučování. Tvoří přechod mezi výukou a odchodem ze školy domů. V odděleních školní družiny v základní škole praktické se počet žáků rovná počtu žáků ve třídě. Školní družina může organizovat a zastřešovat tematicky zaměřené zájmové kroužky (Hájek, In Hájek, Pávková a kol., 2003).

Školní družina je oddělenou součástí školy. Její činnost organizačně navazuje na školní výuku. Školní družina je školský subjekt, činnost se řídí zvláštní vyhláškou č.74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. ŠVP školní družiny může být strukturován podle vzdělávacích okruhů základního vzdělávání, podle očekávaných kompetencí žáka, nebo do tzv. čtyř pilířů vzdělávání. Všechny přístupy jsou možné, pokud vycházejí z potřeb zájmového vzdělávání, protože školní družina je školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Postupuje podle požadavků pedagogiky volného času. Náplň činnosti ve školní družině jsou především činnosti pravidelné – to jsou zejména aktivity zájmové a tělovýchovné. Tyto činnosti jsou dány týdenní programovou skladbou. Školní družina organizuje také příležitostné akce, v podobě besídky, soutěže, tematicky zaměřeného dne, týdne, či slavnosti. Každodenní individuální klidové činnosti po obědě, při pobytu venku, zahrnují spontánní aktivity. Družina umožňuje žákům i odpočinkové činnosti, individuální hry na počítači, volnou hru, možnost odpočinku po obědě. V družině je možné věnovat se také žákům, kteří potřebují pomoc při přípravě na vyučování, například pomoc s domácím úkolem. Nejfrekventovanější činností ve školní družině je hra spojená s odpočinkem. Při výběru činností školní družina používá strategii výchovné práce ve školní družině. V ní jsou popsány požadavky na činnosti ve školní družině. Prvním požadavkem je požadavek pedagogického ovlivňování trávení volného času – nabízení, podpora a motivování žáků. Činnost žáků ve školní družině je však založená na dobrovolnosti a svobodném výběru. Činnosti by měly být pro žáky atraktivní a jiné, než se kterými se setkávají ve škole, volit se musí tak, aby se jich mohl zúčastnit každý žák. Každou činnost, která dětem činí radost, bychom měli podporovat, důraz klást také na ocenění snahy či žádoucího chování (Hájek a kol., 2007). Školní družina má většinou tematicky zaměřené dny v týdnu, z nichž minimálně jeden uplatňuje více tvořivých aktivit. Činnosti realizované v družině mohou tvořivost dětí podporovat také,

ať už se jedná o výtvarně zaměřené aktivity, pohybové aktivity či didaktické hry. Pracovníci družiny mohou využít uvolněné atmosféry v družině, všimnout si projevů tvořivosti dětí a cíleně je podporovat a rozvíjet.

2.3 Dělení metod rozvoje tvořivosti

Dělení metod rozvoje tvořivosti není jednotné. Systém metod lze rozdělit například podle fází řešení problémových úloh. Za základní metody tak můžeme označit například vědecké metody řešení problému (kladení otázek, pozorování, studium literatury, hledání analogií). Ostatní metody přispívají k rozvoji tvůrčích schopností-jako brainstorming, synektika nebo asociační řetězce (Kožuchová, 1995).

Při dělení metod rozvoje tvořivosti vycházím z tohoto dělení výukových metod: Máme tři skupiny výukových metod, a to klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody (Maňák, Švec, 2003).

Rozvoji tvořivosti však obecně prospívají aktivizující metody výuky. Tyto metody vedou k samostatné myšlenkové činnosti žáka (Maňák, 1998). Patří mezi ně :

- Metody diskuzní – rozhovor, dialog, diskuze, brainstorming. Rozhovor heuristický, který se zaměřuje na objevování řešení problému nebo odpovědi na otázky. Diskuze-výměna názorů na určité téma. Diskuze se odehrává na základě rozpravy o tématu. Výběr tématu je třeba dobře promyslet, před zahájením diskuze je vhodné si probrat základní pravidla diskuze. Vhodně vedená diskuze rozvíjí samostatnost a tvořivost žáků.
- Metody problémové – řešení problémových úkolů.
- Didaktické hry.
- Inscenační a situační metody.
- Metody praktické práce s orientací na problém (Maňák, Švec, 2003).

Vhodnou organizací lze pro rozvíjení tvořivosti použít také komplexní výukové metody. Sem patří:

- Skupinová a kooperativní výuka.
- Partnerská výuka.

- Kritické myšlení.
- Projektová výuka (metoda).
- Otevřené učení.
- Učení v životních situacích (Maňák, Švec, 2003).

V následující kapitole si nyní některé z výše uvedených metod blíže popíšeme.

2.4 Tvořivá hra

Rozvoj tvořivosti souvisí s hrou – lze říci, že je mezi nimi úzké propojení. Na tuto vazbu odkazuje také učení J. Piageta, neboť upozornil na proces dětského hraní v souvislosti s rozvojem myšlení. Myšlenkové inkoherece mohou být základem pro zcela originální výsledek (Němec, 2004). Vhodný výběr her může ovlivňovat celou řadu faktorů tvořivosti. Takto lze rozvíjet například pružnost a plynulost myšlení, produkci nápadů, originalitu řešení či jejich neobvyklá kombinace, realizaci vymyšleného řešení, nebo třeba schopnost vyjádřit se (Hlavsa, 1986). Tvořivá hra vyžaduje od pedagoga chuť nabídnout dětem takové prostředí, materiály, pomůcky a podněty, aby je lákalo k tvořivé hře. Dát jim k dispozici různé materiály, od papíru, přes různé kousky látek až po lepenkové krabice, které se ve světě her mohou stát vesmírným korábem, kouzelným kufrem nebo domečkem. Pokud si děti vytvoří k tvořivé hře příznivý vztah, je pravděpodobné, že se k tomuto typu budou vracet i v následujících letech i v dospělosti.

Hlavsa navrhuje ve své publikaci z roku 1986 soubor *kreativizačních postupů*. Důležité je především dbát na uspokojování potřeb dítěte, pomáhat mu ve všestranném růstu, dostatečně a přiměřeně s ním komunikovat, neomezovat ho v pohybu, podporovat všechny projevy hry, účastnit se hry, například při volné hře by ale dospělý neměl zasahovat-jeho přítomnost hru naruší nebo ukončí. Tvořivá hra má však také svá pravidla (Hlavsa, 1986).

„Vše, co si dokážete představit je skutečné.“

Pablo Picasso

2.5 Didaktická hra

Hra ve výchovně-vzdělávacím procesu se nazývá didaktická hra. Každá didaktická hra má svůj cíl a pravidla. Didaktické hry je možné využívat při vysvětlování, ověřování, upevňo-

vání učiva, ale také na zpestření vyučování a pro motivaci dětí. Tento typ výukové metody připomíná pravidlo škola hrou, které se snažil prosadit Jan Amos Komenský. Didaktické hry se využívají ve výuce, aktivizují žáky, rozvíjí jejich myšlení. Efekt může být jak výchovný, tak vzdělávací. Výběr hry je potřebné přizpůsobit cílové skupině. Didaktická hra má svůj základ ve hře, ale má předem stanovené didaktické cíle, není tedy tak svobodná, ale výuku činí zábavnější. Může se odehrávat v různém prostředí. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, role pedagoga může být různá, od organizátora hry až po pozorovatele. Její velkou výsadou je stimulační náboj, didaktická hra probouzí zájem, angažovanost žáků na prováděných činnostech, podporuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci, soutěživost, vede je k zapojování různých poznatků a dovedností, čerpat ze životní zkušenosti. Didaktická hra může mít základ v reálném životě (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) Didaktická hra uvolňuje atmosféru ve třídě, může mít podobu známé hry, například pexesa, domina, binga. Může být ve formě křížovky, kterou učitel na začátku hodiny žákům předloží. Zatímco legenda může splnit úkol zopakování si výukové látky z minulé hodiny, tajenka může skrývat téma, které se bude probírat po zbytek vyučovací hodiny. Prostřednictvím didaktické hry můžeme pracovat se zážitkem, zkušeností. Proces učení lze v didaktické hře realizovat pomocí verbálního, pojmového, senzomotorického, emocionálního i sociálního učení (Masariková, 1994).

Pro didaktické hry se doporučuje využít hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, nebo simulační hry (Petty, 1996). Za nejvýraznější znaky didaktické hry můžeme považovat vnitřní motivaci a vlastní pravidla hry. Didaktické hry mohou být zaměřeny na porovnávání a výběr předmětů, tvarů podle totožnosti nebo odlišnosti, dále také na třídění a zařazování na základě určitých znaků a vlastností věcí a jevů. Didaktické hry se mohou zaměřit i na určování předmětů podle znaku. Pomocí jejich používání můžeme cvičit pozornost a paměť, pokud didaktickou hru zaměříme na zapamatování předmětů, poznání změny v jejich sestavení či počtu apod. Trénovat lze také orientaci v prostoru, pokud musí dle instrukcí umístit předměty, nebo rozvíjet hudební vnímání pomocí hudebních her, kdy žáci poznávají písničky podle rytmu a zkusí ho třeba napodobit (Masariková, 1994). Jiné dělení závisí na tom, kterou ze základních psychických funkcí didaktická hra má rozvíjet, rozlišujeme hry: senzorické-smyslové, rozvíjející paměť, myšlení, komunikaci, ale i tvořivost (Hricová, Jakubíková, Tulenková, 2003). Hra musí být pro děti přitažlivá, musí motivovat a zároveň sledovat didaktické cíle.

Slouží k procvičování a k fixaci vědomostí či dovedností nebo na ně navazuje. Zapojit se musíme snažit celou třídu. Didaktickou hru můžeme zařazovat do kterékoli fáze vyučovací hodiny.

2.6 Tvořivé řešení problému

Tvořivé řešení problému je vhodné využívat zejména z důvodu jeho praktické vazby na reálný život. Stupeň náročnosti musí učitel volit tak, aby i podprůměrný žák měl možnost uspět. Žáci musí vědět, z čeho mají vycházet a čeho chtějí docílit. Učitel musí ukázat žákům, že je nutné dodržovat logickou posloupnost fází řešení. Podporuje je, aby si udržovali přiměřené pracovní tempo a nespěchali, pokud je to třeba, aby si udělali přestávku. Technik tvořivého řešení problému je několik. Problémová úloha musí navazovat na dosavadní poznatky žáka, měla by odpovídat jeho úrovni schopností, klíčová je však část úlohy, obsahující problémový obsah, neznámou. Úloha by měla být pro žáka něčím novým a provokovat jeho zvědavost. Jak je z tohoto výčtu patrné, aplikace této metody vyžaduje nejen pedagogovu znalost charakteristik žáků, ale i vlastní, poměrně náročnou přípravu na vlastní výuku (Pecina, 2008).

2.6.1 Heuristická metoda

Heuristika je věda, která se zabývá tvůrčím myšlením (Pecina, 2008). Heuristická metoda je způsob řešení problému, podstata spočívá v aktivní účasti žáků na osvojování nového učiva či nových metod práce, kdy jim učitel nesděluje vědomosti přímo. Žáci narazí při hledání řešení na problém, překážku, kterou musí odstranit-sami hledají informace, převažovat by měl vlastní zájem žáků o učivo a postupovat krok za krokem. Úlohy mohou být zaměřeny buď na zdůvodňování a dokazování, nebo na hledání nového řešení. Po vymezení problému si žák sestaví plán řešení. Po jeho realizaci a nalezení řešení provede reflexi celého heuristického procesu (Lokšová, Lokša, 1999). Žáci se v heuristické výuce učí rozlišovat problémy, pochopit a poznat podstatu problému, hledají vhodné řešení.

2.6.2 Brainstorming

Metoda brainstormingu (v překladu doslovně mozková bouře) se využívá již na prvním stupni základních škol. Tuto metodu vytvořil A.F. Osborn. Využívá se při řešení konkrétních problémů. Tato metoda umožňuje nahlas vyslovit myšlenky či nápady, se kterou se

dále pracuje. Průběh metody mohou ovlivnit bariéry tvořivosti. Nejvíce tvořivé nápady se objevují až po vyčerpání tradičních, známých, konvenčních nápadů. Společná činnost žáky podporuje vzájemnou inspiraci. Ideálně velká skupina by měla mít 6-8 členů. Důležité je zajistit vhodné prostředí a eliminovat rušivé podněty (Lokšová, Lokša, 1999). Obdobou je brainwriting, brainstorming ve formě psaného slova, je vhodný pro žáky, kteří neradi mluví (Pecina, 2008).

Pravidla brainstormingu: Brainstorming zakazuje jakékoliv nevhodné reakce na nápad jiného žáka (výraz tváře, odmítavé gesto apod., protože každý nápad se může hodit. Snažíme se vymyslet co nejvíce nápadů, máme na paměti, že nápad spolužáka nás může inspirovat k další myšlence, proto se vzájemně posloucháme a respektujeme. Pokus nás nic nenapadá a máme pocit, že už na nic nepřijdeme, chvíli si odpočineme nebo se protáhneme. K dispozici lze dětem dát i různé knihy, například slovníky či encyklopedie apod., nebo umožnit přístup k internetu, kde mohou hledat informace. Držíme se tématu, které postupně zužujeme. V této fázi nápady ještě nehodnotíme. Po této fázi se pustíme do společného rozboru našich nápadů. Který z nich byl užitečný? Který by se dal skutečně splnit? Co by se stalo, pokud bychom tento nápad vyzkoušeli? (Lokšová, Lokša, 1999)

2.6.3 Synektika

Název této metody je odvozen od slova *synektadzo*, který v překladu z řečtiny znamená náhle, najednou zpozorovat. Základ této metody spočívá v předpokladu, že tvořivá činnost není pouze racionální, ale i emocionální. Emoce se tak stávají významným prvkem této metody. Synektika dbá na odmítnutí všeobecně platných a uznávaných pravd. Pracuje se v různorodých skupinách, což zajišťuje pohled na problém z více úhlů pohledu. Podstatou metody je spojování zdánlivě nesouvisejících myšlenek a nápadů a uvolnění fantazie (Lokšová, Lokša, 1999).

Nejdříve nastolíme problém. Poté si určíme, co o problému víme a co je pro nás neznámé. Neznámé se pokusíme poznat, přetvořit tak, aby pro nás bylo známé a úlohu tak přetvoříme. Pomáháme si nacvičováním analogie-hledáme podobnosti. Analogií může být několik druhů. Personální analogie hledá podobnost problému například s fungováním lidského organismu. Bezprostřední analogie reaguje na smyslovou podobnost s přírodou (např. letadlo-pták, ponorka-velryba). Symbolické analogie s problémem je abstraktní-problém nám může posloužit například jako analogie k příběhu z bajky. Fantazijní analogie se podobají

snění. Uplatnění této metody se ukázalo jako vhodné i na základní škole. Může nám posloužit, pokud potřebujeme rozvíjet asociace v myšlení žáků. Pomocí vhodného klimatu pak můžeme zkoušet hledat například co nejdálější, neobvyklé asociace ke slovům. Cílem je vytvořit originální, neobvyklé asociace. Další možností je vymyslet co nejvíce asociací k jednomu slovu (Lokšová, Lokša, 1999).

2.6.4 Situační metoda-případová studie

Situačními metodami se označují postupy při problémovém řešení modelových situací. Zadání většinou vychází z reálné situace. Řadíme sem případovou metodu, řešení problémových příkladů a konfliktní situace.

Případová studie spočívá v popisu určité situace, která se vztahuje v výukovém tématu. Lze použít i film, video, nahrávku, lze vybrat reálnou situaci ze života...S tímto popisem situace-případu se pracuje. Popis zahrnuje úkoly, které směřují k hledání řešení situace. Používáme výrazy jako zhodnot', rozhodni, zdůvodni apod. Děti se mohou doptat na informace, které jim chybí, dostanou čas se zamyslet nad úkoly a poté společně skupina s učitelem navrhuje možná řešení a hlasují o přijetí jednoho z nich. pokud se jednalo o reálný příběh, můžeme nakonec říct žákům, jak situace dopadla ve skutečnosti (Lokšová, Lokša, 1999).

2.6.5 Inscenační metoda (dramatizace)

Doplňuje metodu výše popsanou. Tím, že využívá prvků dramatické výchovy, však nepůsobí tak staticky jako situační metoda. Propagátorem metody dramatizace byl také Jan Amos Komenský. Používá se hraní rolí podle scénáře (tzv. strukturované hraní rolí), nebo se improvizuje (nestrukturované hraní rolí). Názory a postoje žáka se mění v hraní skutečného jednání. Výhodou je, že použitím této metody se prohlubuje učivo a každý má možnost se prezentovat v roli. Účastníci rozvíjí empatii, tím, že se snaží vcítit do jednání a chování někoho jiného. Žáci mohou ovlivnit situaci, přímo se jí účastnit. Skupina dětí zinscenuje scénu pro ostatní, tématem může být v podstatě cokoliv, co je dobré předvést na konkrétních osobách, zažít silněji emoce z ukázky a získat tak větší vhled do problému. Ostatní děti mohou vyřešení situace režírovat (Lokšová, Lokša, 1999). Podstata metody vede k vyřešení konkrétní situace, přičemž se tvořivost žáků může projevit právě ve schopnosti situace zhodnotit, shromážďovat informace k problému, na základě získaných infor-

mací vybrat nejvhodnější řešení. Přínos této metody může být výrazný zejména v oblasti rozvoje tvůrčího myšlení.

Přestože je tato metoda náročná na přípravu, přináší do výuky více prostoru pro diskuzi, rozvíjí komunikační dovednosti žáků a vede je k aplikaci teoretických poznatků v praxi. Náročnost realizace těchto metod odkazuje její využití spíše zkušenějšími pedagogy (Pecina, 2008).

2.7 Projektová výuka

Projekt je celostní pracovní úkol, při němž žáci řeší samostatně problém (Šimoník, In Pecina, 2008). Učivo by nemělo zahrnovat pouze vědomosti, ale na svém významu nabývají i činnosti, resp. dovednosti. Činnosti v projektu směřují ke konkrétnímu cíli (Valenta, 1993). Realizace projektu v sobě zahrnuje různé aktivizační metody. Projektovou metodu nalezneme už v práci Jana Amose Komenského, zejména v díle *Schola ludus* (Škola hrou). Komenský poukazuje na možnosti rozvoje žáka. Snaží se vysvětlit, že od dětí se můžeme učit pokoře, tichosti, dobrotě. Pro podporu motivační složky by měl pedagog přicházet s novými nápady, náměty a inovacemi ve výuce. Projekty by se měli vázat k životu žáků a k jejich potřebám a zájmům. Přestože tendence integrovat učivo v tematických blocích a přiblížit je tak žákům je poměrně stará, za zakladatele projektové metody je považován John Dewey. V jeho pojetí je projekt možností, jak přiblížit učivo přiměřeným a zajímavým způsobem. Projekt uspokojuje potřebu žáků získat nové zkušenosti a podnikat pro jejich získání různé činnosti, ale také být odpovědný za svou práci. Projekt většinou vychází z konkrétní situace. Výhodou projektu je, že se nemusí omezovat na prostor školy, ale může pokračovat mimo výuku, v jiném prostředí. Projekt je vhodný také pro aplikaci průřezových témat. Výsledkem projektu je konkrétní výstup, produkt. Je vhodné zdokumentovat průběh a výsledek prací žáků. Projekt se většinou uskutečňuje ve skupině, pak je práce efektivnější (Coufalová, 2006). Projekty mohou mít různou podobu, mohou se dělit v délce trvání na krátkodobé a dlouhodobé. Časový rozsah projektů může být krátkodobý, tj. dvou až několikahodinový, střednědobý, který se realizuje v průběhu jednoho, případně dvou dnů, ale také dlouhodobý, tzv. projektový týden. Nejdéle trvá mimořádně dlouhodobý projekt, jeho trvání se počítá na několik týdnů či měsíců (Maňák, Švec, 2003). Projekty se mohou lišit v integraci předmětů, nebo podle toho, zda se jedná o obecné téma, konkrétní problém, nebo přímo výchovně vzdělávací cíl. Rozdíly mohou být také v počtu zúčastně-

ných žáků, tříd, ročníků apod. Projekt je specifický také v tom, že žáci mohou spolurozhodovat o obsahu projektu. Formou diskuze lze společně ve třídě zvážit vhodnost nápadů a námětů. Zahájit projekt je vhodné zahájit v terénu-exkurzí, procházkou, výletem. Po návratu do školy je vhodné pojmenovat zažité a viděné. Děti mohou toto zpracovat formou obrázku, povídání. V projektu se učitel a žáci stávají partnery, kteří se každý svou aktivitou podílí na společné činnosti (Coufalová, 2006).

2.8 Osobnost tvořivého pedagoga

Každý učitel ve své výuce může rozvíjet tvořivost svých žáků, bez ohledu na předmět. Vyhybat by se měl především dělení „správná“ a „špatná“ odpověď. Takové hodnocení žáky příliš nemotivuje. Tvůrčí výkon se však také nevyhýbá hodnocení. Za tvořivou se považuje taková osobnost, která disponuje senzitivitou, intuitivitou, postřehem ve vnímání. Stejně tak musí být schopen koncentrace pozornosti a reprodukce zažitého či osvojeného. V oblasti myšlení jsou využívány zejména myšlenkové operace na úrovni senzomotorického a obrazně názorného myšlení – abstrakce a generalizace. Tvořivost se může projevit i v řeči, jako expresivní plynulost a samozřejmě i imaginace a fantazie. Mimo inteligence, již byla jedna podkapitola věnována, je třeba mít na vědomí, že tvořivá osobnost by měla disponovat i volně – charakterovými vlastnosti – vytrvalostí, sebeovládáním, spontánností. Motivace tvořit je většinou spojena se zájmy a chutí a potřebou poznávat a tvořit (Musil, 1999). Učitel by měl udržovat pro tvořivé činnosti příjemné prostředí, tak aby se žáci cítili dobře. Stejně tak by měl podporovat vztah mezi žáky a jím samotným. Nedoporučuje se autoritativní přístup, není vhodný k tvořivým aktivitám, protože nepodporuje žáky v experimentálním hledání způsobů řešení. Velkým otazníkem zůstává, tak jako i v jiných oblastech pedagogického působení, motivace žáků. Učitel by měl především vhodně úlohu zadat, zaujmout žáka, podporovat jeho zvědavost a napomoci mu v hledání řešení. Tvořivost je ryze individuální, proto by učitelé měli respektovat osobnost žáka a jeho potřeby v rámci tvorby. Pro žáky je přínosné, pokud s nimi učitel diskutuje, odpovídá jim na otázky a dá žákům prostor pro vlastní názory. Při hodnocení žáků je učitel musí sledovat práci žáků, dávat najevo to, že si cení snahy, zaměřit se na pozitivní hodnocení.

Hlavním úkolem učitele je podpora tvořivých žáků a podpora produktivity, kdykoliv žák projeví zájem. Učitel může podpořit žáky v poznávání okolního světa i prostřednictvím tvořivých her, ale také organizací různých výletů a exkurzí. Stejně tak je příznivé nechat

děti podílet se na úpravě pracovního prostoru, třídy, prostoru před školou, nebo nástěnky na chodbě. (Zelina, Zelinová, In Pecina, 2008). Posilovat je u žáků nutné procesy zahrnující vnímání, pozorování, poznávání, všímavost a obrazotvornost (Wimmer, In Pecina, 2008).

3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ

Výchově a vzdělávání žáků s mentálním handicapem se věnuje obor psychopedie. Diagnostiku stupně mentálního postižení provádí psychologové (Vašíčková, Kasíková a kol. 2007).

Do základní školy praktické jsou zařazeny děti s různým typem handicapu, i s různou mírou mentální retardace. Do tohoto typu školy však mohou chodit také děti s průměrnými či lehce podprůměrnými rozumovými schopnostmi, pro něž nebyla klasická základní škola vhodná. Žáci v základní škole praktické mají často poruchy koncentrace pozornosti, bývají hyperaktivní, trpí smyslovou či tělesnou vadou v kombinaci s mentální retardací. Někdy je nevýhodou dětí také to, že neovládají dobře češtinu, což se týká zejména dětí z romského etnika, nebo děti pochází z rodin, kde již rodiče mají snížené intelektové schopnosti, či pochází ze sociálně slabého a nepodnětného prostředí. Všechny tyto okolnosti mohou hovořit v prospěch zařazení dítěte do základní školy praktické. Pedagogové zde mají více času na pedagogickou individualizovanou práci a podpořit tak dítě v celistvém rozvoji. Děti jsou zařazeny v souladu se školským zákonem. O zařazení rozhoduje ředitel školy, na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce školy. Základní školy praktické jsou devítileté (Švarcová-Slabinová, 2006).

Jakmile tyto jedinci dospějí do věku povinné školní docházky, jejich vzdělávání může probíhat formou individuální nebo skupinové integrace do běžné základní školy. Další možností je docházka do základní školy praktické (dříve zvláštní škol) či speciální (dříve pomocné školy). Uvedené možnosti lze kombinovat dle individuálních potřeb žáka. Pravidla pro realizaci tohoto vzdělávání jsou uvedeny ve vyhlášce MŠMT č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde jsou také popsány podpůrné metody, které jsou v rámci tohoto vzdělávání potřebné – speciální pomůcky a učebnice, snížený počet žáků ve třídě, možnost osobní asistence ve škole apod (Švarcová-Slabinová, 2006).

Pro tento typ školy je důležitý zejména speciální učební metody a individuální přístup, který zabezpečí žákům možnost rozvíjení celé osobnosti (Švarcová-Slabinová, 2006). Výchova ve speciálním školství respektuje individualitu osobnosti žáka a přizpůsobuje výuku schopnostem žáka, zohledňuje jeho specifické potřeby, snaží se rozvíjet celou osobnost (Zelina, 1996).

3.1 Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací

Pojem mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje, je odvozen z latinského *retardatio*-zdržet, zaostávat, opožďovat. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007). Pojem mentální retardace není v současné době stanoven jedinou definicí.

Mentální retardace je označení pro sníženou úroveň intelektových schopností, které se v psychologii souhrnně nazývají inteligencí. V tomto pojetí můžeme tedy o mentální retardaci hovořit jako o výrazně snížené úrovni inteligence(Švarcová-Slabinová, 2006, s. 33).

Klasifikace mentální retardace byla zpracována Světovou zdravotnickou organizací, užívá se Mezinárodní klasifikace nemocí, dle tohoto dokumentu se dělí mentální retardace do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace. (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 33)

Žáci s mentální retardací jsou takové děti, u nichž dochází k opoždění vývoje a trvalému snížení rozumových schopností. Odlišný je také vývoj některých psychických vlastností a v procesu adaptace. Tyto znaky jsou individuální. Žáci, u nichž byla diagnostikována lehká mentální retardace, či jiná úroveň snížených intelektových schopností se vzdělávají v základní škole praktické (Švarcová-Slabinová, 2006).

Lehká mentální retardace, IQ 50-69 (F70): Většina osob s tímto mentálním handicapem dosahuje úplné nezávislosti v osobní péči v praktických dovednostech. Jejich vývoj je oproti normě pomalejší. Ve škole se objevují potíže zejména s psaním a čtením. Zvláštnosti jsou patrné především v oblasti kognitivní-v oblasti myšlení a paměti (Švarcová-Slabinová, 2006)..

Myšlení bývá typicky konkrétní a s tendencí stereotypizace (Vágnerová, In Černá a kol., 2009). Nízká je také schopnost abstrakce. Dítě je ví sugestibilní a méně kritické vůči své osobě. Paměť je spíše mechanická, na její kvalitě se podepisuje také snížená schopnost vytvářet pevné logické vazby. Využívá tudíž spíše obrazové-názorné a smyslové paměti. Tito žáci mají v oblasti učení sníženou motivaci učit se novým věcem (Černá a kol., 2009).

„U žáků převažuje myšlení názorné a konkrétní, logické uvažování je úzce spjaté s realitou, překročení rámce konkrétní situace často nebývá možné. Úroveň rozumových schopností

ve složce vědomostní je důležité u žáků soustavně systematicky rozvíjet a vytvářet dostatek příležitostí k získávání nových zkušeností a poznatků“ (RVP-LMP, 2005, s. 9).

V aspirační úrovni se projevuje tendence jak k vysokým, tak i nízkým aspiracím. Chování může být motivováno snahou vyhnout se úkolům, obavami z nezdaru, takové pocity však jsou často v rozporu se skutečnými schopnostmi. Na druhé straně pokud jde o naplánované jednání, o úvahu o svých možnostech a o podmínkách, tak se dítě nerealisticky hodnotí a uplatňuje tedy i nerealisticky vysoké aspirace (Dolejší in Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

Ve vzdělávacím procesu se doporučuje zaměřit se zejména na rozvoj dovedností a kompetencí nedostatků. Orientace převažuje spíše na praktické úrovni. U žáka rozvíjíme motoriku, protože je zde častý opožděný vývoj, rozvíjíme slovní zásobu a myšlenkové procesy, sledujeme psychické projevy – zda se neobjevuje úzkost, afektivní labilita apod. Žákům ve výuce velice pomáhá několik jednoduchých, ale zásadních pravidel: Při zadávání úkolu je třeba být maximálně konkrétní, klidně několikrát instrukci zopakovat. Pokud je to možné, doplnit instrukci i ukázkou-obrázkem, vzorem, postupem. Dále se snažit úkol rozdělit na několik menších úkolů, kroků. Správnost postupu či vyhotovení dáme najevo žákům pomocí okamžité zpětné vazby. Snažit bychom se měli o to, aby obsah vzdělávání mohl žák využít v praktickém životě (Černá a kol., 2009).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Základní škola praktická se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání-příloha vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), který byl vydán v roce 2005.

„Ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem, odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštostem žáků.“ (RVP-LMP, 2005, s. 9)

RVP-LMP zahrnuje, stejně jako RVP ZV, devět vzdělávacích oblastí, které se dále člení na jeden či více vzdělávacích oborů. Z nich vychází konkrétní vzdělávací předměty.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů je přizpůsoben schopnostem žáků a je základem pro očekávané výstupy a učivo na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. První

stupeň je dále členěn na 1. období, do kterého patří 1. – 3. ročník, a 2. období, toto období zahrnuje 4. – 5. ročník. (RVP ZV-LMP, 2005, s. 14)

Vzdělávací oblasti a k nim odpovídající vyučovací předměty:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie,
- Člověk a jeho svět,
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a svět zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), a
- Člověk a svět práce (srovnej Švarcová-Slabinová, 2006 a RVP ZV-LMP, 2005).

3.3 Tvořivost v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Tvořivost dětí navštěvujících speciální školství je stejně jako u dětí, které dochází do běžné základní školy, přirozenou schopností, rozdíly se projevují pouze v úrovni tvořivosti (Zelina, 1996).

V cílech základního vzdělávání je zahrnut i cíl, který apeluje na rozvoj tvořivosti a upozorňuje na meze možností žáků: „Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“. (RVP-LMP, 2005, s. 9)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova) - cílové zaměření této vzdělávací oblasti směřuje k rozvoji kompetencí tím, že „vede žáka k využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností“(RVP ZV-LMP, 2005, s. 50) Ve vzdělávacím obsahu pak jsou vymezeny očekávané výstupy. Ve Výtvarné výchově na 1. stupni by v 1. období, žák měl „zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu, rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele), uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při

tvůrčích činnostech, být schopen sdělit výsledky své činnosti svým spolužákům“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 52).

V průběhu 2. období by žák měl „uplatňovat základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizovat svůj tvůrčí záměr, rozlišovat, porovnávat, třdit a pojmenovat linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznávat jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast); získané zkušenosti uplatňovat podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních, při vnímání umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele), při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie, vyjádřit (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla.“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 53)

Ve vzdělávacích oblastech Člověk a svět práce – na 1. stupni se předpokládá práce s drobným materiálem.

Očekávané výstupy v 1. období jsou popsány takto: „Žák by měl zvládat základní manuální dovednosti při práci s jednoduchými materiály a pomůckami, vytvářet jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů, pracovat podle slovního návodu a předlohy“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 63).

Ve 2. období, by měl žák „vytvářet přiměřenými pracovními postupy různé výrobky z daného materiálu, využívat při tvořivých činnostech s různým materiálem vlastní fantazii, volit vhodné pracovní pomůcky, nástroje a náčiní vzhledem k použitému materiálu“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 63).

Tyto vzdělávací oblasti jsou cílově zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Klíčové kompetence jsou chápány jako „soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV-příloha vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, In Švarcová-Slabinová, 2006, s. 77). Tento vzdělávací program vymezuje následující klíčové kompetence: Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikační, kompetence sociální a personální, občanské kompetence a kompetence pracovní. (Švarcová-Slabinová, 2006).

Svou koncepcí respektují uvedené vzdělávací oblasti sníženou rozumovou úroveň žáků. Učivo škola rozpracuje ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) do jednotlivých ročníků a učebních osnov. Učivo se dále člení do vyučovacích předmětů. Škola výchovně působí na

žáka prostřednictvím tzv. průřezových témat: Osobnostní a sociální výchovy, Výchovy demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Jejich aplikace do výuky je v kompetenci školy (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 77-78). Tvořivost a její rozvoj spadá pod kompetence k řešení problémů.

4 RESUMÉ TEORETICKÉ ČÁSTI

Klíčové pojmy:	Tvořivost, osobnost, rozvoj tvořivosti, metody rozvoje tvořivosti, vyučování, tvořivá činnost, základní škola praktická, RVP ZV-LMP.
Působící faktory:	Osobnost učitele ⇔ osobnost žáka ⇔ prostředí ⇔ metody.
Oblast výzkumu:	Rozvoj tvořivosti a metody rozvoje tvořivosti.
Odborná oblast:	Pedagogická psychologie, psychologie tvořivosti, speciální pedagogika, pedagogika tvořivosti.
Teoretická východiska:	<p>Tvořivost chápeme jako schopnost vlastní všem jedincům.</p> <p>Rozvoj tvořivosti je možný v jakékoliv životní etapě.</p> <p>Škola je velice vhodné prostředí pro aplikaci metod rozvoje tvořivosti.</p> <p>Tvořivá činnost je prostředek seberealizace, celkového rozvoje osobnosti.</p>

Tabulka I-Resumé teoretické části

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

Výzkum proběhl v Základní škole praktická Rožnov pod Radhoštěm. Škola s právní subjektivitou patří mezi speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (s mentálním postižením všech stupňů, žáci s více vadami, v kombinaci s mentálním postižením, v kombinaci s diagnózou PAS, či v kombinaci s poruchami chování. Žáci se vyučují ve třídách základní školy praktické, a základní školy speciální.

Výchovně vzdělávací práce ZŠ praktické je zaměřena na rozvoj dovedností, vědomostí a návyků, potřebných k uplatnění žáků v praktickém životě. Výuka probíhá ve třídách základní školy praktické pro žáky s lehkým handicapem v 1. – 9. ročníku základní školy praktické.

Popis prostředí by měl obsahovat i popis fyzického a sociálního prostředí. Sociální prostředí mě zajímalo z hlediska vztahů mezi jednotlivými pracovníky a celkovým klimatem školy (Švaříček, Šedřová, 2007).

Ve škole je také školní družina. Samostatná místnost pro dvě oddělení, část provozu funguje jako klub bez věkového omezení, řízená podle Vzdělávacího programu školní družiny. Školní družina má kapacitu 20 žáků. Cílem školní družiny při základní škole praktické je:

- zaměřit se na zdokonalení sebeobsluhy žáka, udržování osobní hygieny, pomoc dětem mladším a méně samostatným.
- věnovat pozornost romským dětem a dětem ze slabších sociálních vrstev - zejména v přípravě na vyučování. Vytvoření citových vazeb k vychovatelce, vybudovat zájmové sféry, nabídnout volnočasové aktivity.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkum jsem realizovala v Základní škole praktické v Rožnově pod Radhoštěm. Díky praxi, kterou jsem zde v rámci svého studia na vysoké škole mohla absolvovat, jsem se tak mohla seznámit jak s pedagogickým sborem, tak i se žáky této školy. Proto jsem usoudila, že má znalost prostředí by mohla ve výzkumu být přínosná a oslovila ředitelku školy a představila svůj plán výzkumu. S jejím svolením jsem poté oslovila konkrétní pedagožky a s jejich podporou výzkum realizovala. Rodiče dětí, které se výzkumu účastnili, s jejich účastí vyslovili souhlas. Jména dětí jsou však pro zachování anonymity pozměněna. Téma diplomové práce jsem zvolila na základě zkušeností z absolvované praxe. Výuka na základní škole praktické se zaměřuje na dovednosti a znalosti, které se pojí s každodenním životem. V životě často potřebujeme řešit problém kreativně, proto je rozvoj kreativity za použití vhodných metod ve škole důležitý. Během výzkumu jsem mohla sledovat žáky při činnostech, kde měli možnost uplatnit tvořivý přístup.

Cílem práce bude zmapovat možnosti rozvoje tvořivosti žáků v prostředí základní školy praktické: Zachytit současný stav, aplikovat techniky rozvoje tvořivosti, prověřit jejich účinnost a navrhnout opatření do budoucnosti.

Rozvoj tvořivosti je proces, který nelze dost dobře časově ohraničit, cílem činnosti tedy nebude přímo rozvoj tvořivosti, ale zmapování a vyzkoušení různých způsobů a technik rozvoje tvořivosti a zhodnocení úspěšnosti dětí v jejich zvládnutí. Jinak řečeno, předmětem zkoumání budou metody, jejich aplikace a zhodnocení vhodnosti použití v základní škole praktické.

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumný problém:

Rozvoj tvořivosti žáků ZŠ Praktické Rožnov p. R.

Dílní výzkumné otázky:

Jak učitelé hodnotí možnosti rozvoje tvořivosti žáků ZŠ Praktické Rožnov p. R.?

Používají učitelé metody pro rozvoj tvořivosti v hodinách? Jaké?

Jaké metody se ve výzkumu budou jevit jako nejvhodnější pro tento typ školy?

Které tvořivé úlohy děti zvládnou bez asistence pedagoga a které tvořivé úlohy činí dětem při vypracovávání potíže?

Jak se dětem zadané úkoly líbily?

6.2 Pojetí a typ výzkumu

Akční výzkum volím, protože cílem výzkumu bude zlepšit určitou část vzdělávacího procesu (Janík, In Maňák, Švec, 2004). Výzkum proběhne ve školním prostředí, pro které je tento typ výzkumu vhodný. Sama se výzkumu aktivně účastním, vstupuji do výzkumu. Zajímá mě, jak mohu změnit stávající situaci. Předpokladem pro kvalitní akční výzkum je spolupráce s pedagogickými pracovníky školy.

V akčním výzkumu jsou všichni účastníci v rovnocenném postavení. Obě skupiny (výzkumník i zkoumaní) mají podíl na výzkumu a interpretaci výsledků. Téma se vztahuje k praxi a má emancipační charakter. Proces výzkumu je procesem učení a plánování změny. Výzkum a praxe se vzájemně ovlivňují. Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu a výzkumník musí pružně reagovat na vzniklé situace (Hendl, 2009).

Podstatou akčního výzkumu je spíše než metoda vlastní aktivita, činnost. Cyklický proces akčního výzkumu by měl v průběhu vést k zodpovězení otázek jako: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak je to důležité? Co se učím?

Tento typ výzkumu vyžaduje dva kroky:

1. Definovat problém praxe a stanovit cíl změn.
2. Nepřetržitě se zabývat sběrem informací, reflexí a akcí.

Specifikum akčního výzkumu spočívá v cyklickém charakteru – opakování podobných kroků, většinou bývá zúčastněný, participativní, volí se častěji kvalitativní metodologie. Významnou roli hraje reflexe cyklu a výsledků a vlastní sebereflexe výzkumníka.

Svou podstatou splňuje nároky empirického výzkumu, je alternativou k tradičnímu kvalitativnímu výzkumu. Výzkumná činnost zde přímo souvisí s praxí Janík (In Maňák, Švec, 2004).

Kvalitativní výzkumné metody volím z podstaty zkoumaného problému, ale také proto, jelikož se snažím zachytit zkušenost se zkoumaným jevem, ale také porozumět a získat nových informace (Strauss, Corbinová, 1999).

V centru mé pozornosti budou žáci, kteří navštěvují ZŠ praktickou v Rožnově pod Radhoštěm. Budu pracovat s dětmi v přímé pedagogické činnosti, úzce zaměřené. Jsem přesvědčená, že tyto děti potřebují individuální přístup. To by v kvantitativním výzkumu nebylo možné. Domnívám se, že kvantitativní výzkum by v kontextu mého pojetí tématu neobsáhl celou hloubku problematiky, tj. možností rozvoje tvořivosti.

Validita dat a reaktivitu (ovlivňování výzkumných procesů vlastní osobností) :

Výsledky budou důvěryhodnější, pokud použiji:

- triangulaci (teoretickou) - různé úhly pohledu a perspektiv
- komunikativní validizaci výsledků s účastníky (Hendl, 2009).

6.3 Výzkumný vzorek

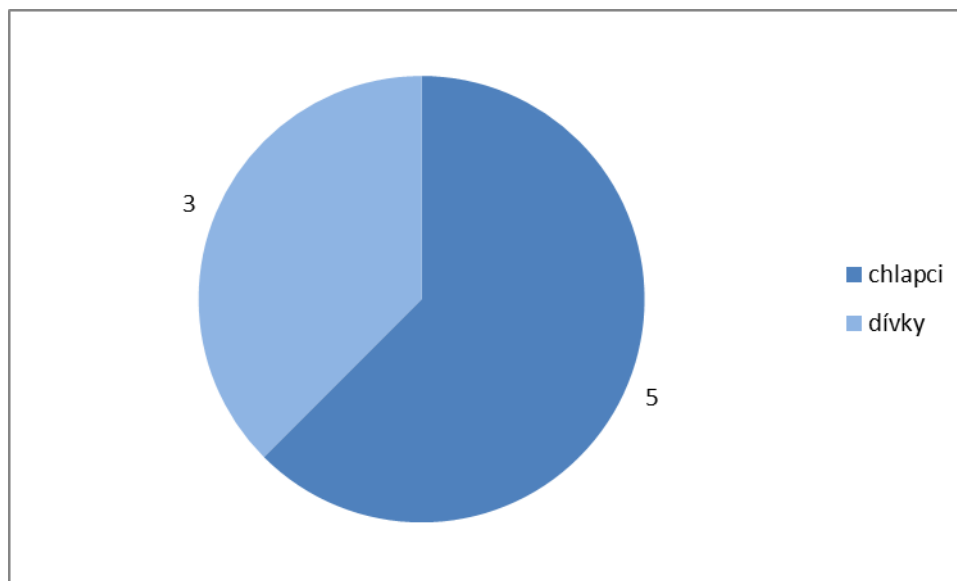
Výběr osob do výzkumného vzorku proběhl metodou záměrného výběru. Účastníci výzkumu tedy byli cíleně vyhledáni na základě předem stanovených kritérií výběru. Osoby, které tyto kritéria splňují a jsou ochotni se do výzkumu zapojit, jsou zahrnuty do výzkumného vzorku (Patton, In Miovský, 2006).

Výzkumný vzorek pro rozhovory:

Výzkumným souborem byl 3 pedagogové-1 učitelka z prvního stupně (P1), 1 učitelka z druhého stupně a zároveň vychovatelka v družině (P2), 1 vychovatelka z družiny (P3). Všechny respondentky působí na škole ZŠ Praktické, kde probíhá celý výzkum. Jejich zkušenosti a názory umožní vhled do problematiky. Všechny složily aprobaci v oboru Speciální pedagogika.

Výzkumný vzorek pro praktické aplikace tvořivých úloh:

Výzkumným souborem byla skupina 8 dětí, které navštěvují školu, žáci 3. a 4. třídy, ve věku 10-11 let, s lehkou mentální retardací. Pracovat s nimi budu v rámci projektu, který se bude zabývat metodami rozvoje tvořivosti. Charakteristika dětí, kterou zde nyní uvedu, je sestavena na základě mých osobních zkušeností s dětmi.



Obrázek I-Výzkumný vzorek

Vítek se intelektově pohybuje v hlubším pásmu lehké mentální retardace. Vítek navštěvuje 3. třídu, je to velmi snaživý chlapec, který má velmi rád pochvalu, je v kolektivu třídy oblíbený, projevuje známky nesamostatnosti a vyžaduje často pozornost tím, že k sobě pedagoga volá a ptá se na další pokyny k činnosti, kterou právě dělá. Nahlas také oznamuje, že již práci dokončil.

Dalibor, žák 3. třídy, má lehkou mentální retardaci. Je to velmi komunikativní chlapec s vadou řeči. Rád vypráví o sobě, o svých zážitcích, o tom, co dělal o víkendu, o své rodině, má veselou povahu a je přátelský. Jeho vyprávění často „ztratí nit“, nebo nedává smysl. Má tendence přehánět a vymýšlet si, vyprávět své představy, jako by to byli reálné zážitky.

Saša chodí do 4. třídy. Je to nebojácná dívka, která se umí prosadit i mezi chlapci, nebojí se říct svůj názor. Má sklony řešit konflikt fyzicky, tj. pošťuchováním, nebo nadávkou. Ráda vypráví o své rodině, o koních, které doma chovají a které má velmi ráda. Občas se uzavře, nechce s nikým mluvit. Nikdy to však netrvá dlouho.

Kamil chodí do 3. třídy. Kamil je citlivý hoch, který se příliš neprojevuje, ve společnosti ostatních žáků je ale rovnocenným partnerem a účastní se dění ve třídě. Má pomalejší pracovní tempo, není příliš aktivní a často přijde do školy už ráno s tím, že se mu nechce pracovat. Během hodiny má někdy sklony k zahálce, lehání si na lavici a ke vzpřímenému sedu a práci se musí vybídnout.

Dana ze 4. třídy je tišší, s pomalejším pracovním tempem. V kresbě i v jiných činnostech je velmi pečlivá, vykresluje pomalu a systematicky. Příliš si nevěří, moc o sobě nechce mluvit. Je jemná, milá a přátelská.

Milan, který chodí do 4. třídy, je chlapec s vadou řeči, který patří mezi nejvýraznější osobnosti třídy. Je to však zejména proto, že často ostatní děti napadá, slovně, či fyzicky v náznacích, nebo doopravdy. Je také hrubší v projevu, používá vulgární slova.

Lubošek ze 4. třídy je chlapec se syndromem ADHD. Je to komunikativní chlapec, který se, stejně jako další kluci ze třídy, rád škádlí a pošťuchuje s ostatními. Má spoustu energie, skáče ostatním do řeči a neúspěch špatně snáší. Rád slyší pochvalu.

Dita je žákyní třetí třídy. Je šikovná, pracovitá a ráda si povídá. V oblasti chování s ní v podstatě nejsou žádné potíže, spolupracuje a zadání úloh nepotřebuje příliš upřesňovat.

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Použiji design akčního výzkumu, který popisuje Janík (In Maňák, Švec, 2004) :

- **Identifikace problému** (kapitola 7.1).
- **Sběr infomací pomocí polostrukturovaného interview** (kapitola 7.2).
- **Interpretace výsledků a formulování praktické teorie** (kapitola 7.3).
- **Cíle a kritéria posuzování** (kapitola 7. 4).
- **Důsledky a nápady pro praxi** (kapitola 7.5).
- **Akce** bude zahrnovat projekt, jehož realizací zjistím vhodnost aplikované metody (kapitoly 7. 6 a 9).
- **Reflexe a sebereflexe**, vytváření východisek pomocí záznamů z pedagogického deníku (kapitola 7.7).

7.1 Identifikace problému

Při své praxi ve vyučování a v družině na ZŠ Praktické jsem se toho mnoho naučila. Motivační k tématu práce mi byli nasbírané zkušenosti z této školy. Pedagogický sbor je tu k dětem skutečně velmi přívětivý. Je jim nápomocen ve všech oblastech, ve škole vládne přátelské klima.

Pokud se však zaměřím pouze na podporu tvořivosti, věřím, že je možnost najít zde prostor vyzkoušet nové způsoby práce s dětmi. Přístup pedagoga k tvořivé činnosti by dle mého názoru nemusel být motivován jen nutností vše stihnout. Stejně tak není nutné mít za každou cenu „pěknou nástěnku“. Pokusím se tedy, ve spolupráci s pedagogy, kteří zde působí a mají za sebou několik úspěšných let praxe, najít metody rozvoje tvořivosti vhodné pro toto prostředí. Ve výzkumu budu hledat odpovědi na tyto otázky:

Jaké metody budou nejvhodnější pro práci s dětmi základní školy praktické?

Jaká úroveň tvořivosti se u nich projeví?

Které činnosti zvládnout nejlépe a které je budou nejvíce bavit?

Jak souvisí rozvoj tvořivosti se školním vzdělávacím programem?

Abych mohla nalézt odpovědi, bylo nutné zjistit co nejvíce o současném stavu. Tedy jaké metody učitelé používají, jak hodnotí tvořivost svých žáků a v čem vidí největší překážky v rozvíjení tvořivosti.

7.2 Sběr informací

Abych nahlédla blíže do zkoumané problematiky, rozhodla jsem se pomocí rozhovoru s několika pedagogy zjistit bližší informace.

Sběr informací proběhl metodou polostrukturovaných rozhovorů s pedagožkami. Tato metoda umožňuje prostřednictvím navázání osobního kontaktu prostor pro otevřené odpovědi a umožňuje zaměřit se na problém. Tato metoda může také zachytit motivy a postoje respondentů (Chráška, 2007).

Respondenti souhlasili s rozhovorem dobrovolně. Po domluvení termínu rozhovoru byli také informováni o cílech a průběhu rozhovoru, dala jsem jim okruhy otázek, kterých se rozhovor bude týkat. Dále jsem účastníkům před začátkem rozhovorů sdělila, že k zachycení odpovědi použiji diktafon a nahrávka bude sloužit pouze k výzkumným účelům. Jejich anonymitu jsem zajistila použitím zástupného kódu za jména (P1, P2, P3).

Sběr dat proběhl pomocí pořízení audiozáznamu. Takto získaná data umožňují analýzu a zároveň se uchová kontext rozhovoru. K zachycení průběhu rozhovoru jsem sestavila protokol rozhovoru. Zaznamenala jsem do něj informace o prostředí, ve kterém rozhovory proběhly, dobu, kdy jsem rozhovory provedla a délku trvání každého rozhovoru. Dále jsem stručně popsala respondenta a jeho chování v průběhu rozhovoru.

Otázky jsem sestavila tak, abych analýzou získaného materiálu dosáhla výzkumných cílů, které jsem si stanovila. Otázky jsem seřadila v logické posloupnosti a návaznosti témat. Odpovědi respondentů se považují za popis vnější skutečnosti nebo jejich vlastní zkušenost (Silverman, 2000).

7.2.1 Zpracování a analýza dat

Kvalitativní materiál ve formě protokolů z rozhovorů a audiozáznamů byl transkribován pomocí programu MS Word a poté interpretován s cílem zaznamenat smysluplně komplex zkoumaných jevů.

Zpracování a analýza dat z interview proběhla pomocí metody rámcové analýzy dat. Někdy je považována přímo za zvláštní způsob analýzy. Uspodňuje systematické prozkoumávání kvalitativních dat. Probíhá v následujících fázích:

1. Organizace – pečlivé roztřídění a redukce dat.
2. Vlastní interpretace – vede k popisné nebo explanatorní zprávě prozkoumané oblasti. Opírá se o sestavování textových tabulek.

Tento postup mi umožnil zachycení vznikajících konceptů a nápadů, aby bylo možné zdůvodnit je především samotnými daty a ne pouze předem danými kategoriemi odvozenými ze známé teorie. Také umožnil vyhledávání a porovnávání, průhlednost postupu, přizpůsobování analýzy novým pohledům.

Tabulky jsem použila, protože odhalí konfiguraci dat (neslouží tedy ke sledování vývoje) a vztahy mezi případy studie. Každá studie má vlastní tematický rámec, který se skládá z množiny hlavních témat, a ty se dále dělí na podtémata. Témata (pro každou byla vytvořena jedna oddělená tabulka) i podtémata jsem navrhovala v průběhu seznamování se s daty, při klasifikaci jednotlivých částí materiálu.

3. **Identifikace počátečních témat a konceptů** – seznámení s materiálem a jeho strukturou. Sestavení seznamu témat a podtémat, seznam se očísluje.
4. **Označení dat.** Pročítáme text, značíme si témata, hledání odpovědi na otázku: *O čem materiál vypovídá?*
5. **Vytváření tematických tabulek** nebo graf. schémat a schémat pro třídění a uspořádání dat.
6. **Sumarizace a syntéza dat.** Zařazování klasifikovaného textu do tabulek.

Pak následuje vlastní analýza data jejich interpretace (Hendl, 2009).

7.3 Interpretace výsledků a formulování praktické teorie

V odpovědích respondentů se vyprofilovaly tyto tematické oblasti:

Oblast A: Tvořivost. Požádala jsem pedagožky, aby se pokusily vlastními slovy definovat tvořivost, dále, aby se zamyslely nad tím, proč je v životě důležitá, v čem člověku tvořivost pomáhá.

Definice tvořivosti

Tvořivost dávají pedagožky jak do souvislosti s fantazií (P1: „*Fantazie a nápad.*“), tak s originalitou, specifickými projevy a individualitou každého jedince: P2: „*Originální schopnost vytvářet něco nového, která se projevuje různým způsobem.*“ P3: „*Individuální vidění světa, i vnitřního, očima jak dítěte, tak dospělého.*“

Smysl v rozvíjení tvořivosti vidí pedagožky v komplexním rozvoji osobnosti, jak říká P1: „*Rozvíjí se zároveň i tvůrčí schopnosti, osobnost, sebevědomí.. Když rozvíjíme tvořivost, je to rozvoj celého člověka. Proto je to tak důležité.*“ Tvořivost má vliv na psychický stav člověka- „*tvořivost obohacuje náš život...vidíme to i na dětech, jak se cítí dobře, pokud se jim něco povede vyrobit* (P2).“ Na význam tvořivosti v procesu výuky poukazuje P3: „*Tvořivost pomáhá v učebním procesu. Lze podle ní poznat, jak se dítě vyvíjí a dělá pokroky*“.

Oblast B: Tvořivost žáků ZŠ Praktické v Rožnově pod Radhoštěm. V této oblasti mě zajímal zájem žáků o tvořivé aktivity, jak žáci reagují, pokud jim pedagožky nabídnou tvořivé aktivity. Pedagožky poté popsaly projevy tvořivosti žáků, rozdíly v projevech tvořivosti a úspěšnost při řešení tvořivých úloh.

Tvořivost žáků ze základní školy praktické

Tvořivost žáků ze základní školy praktické je obdobná jako kdekoli jinde: P1 „*U našich žáků je to stejné jako u běžné populace, takže rozdíly jsou, ale je to individuální.*“ P2 „*Tvořivost se projevuje u každého člověka, je tam ten potenciál, je ale potřeba zjistit, co komu vyhovuje, aby se rozvíjel po všech stránkách.*“ Zároveň ale kognitivní schopnosti vymezují jisté bariéry-P1 „*Jde jenom o to, že je omezené rozumové schopnosti brzdí.*“ Individuální rozdíly spatřují obecně P2 „*Děti jsou na různých úrovních v různých předmětech.*“ i v konkrétních případech P3 „*... například Radim, maloval celé kreslené seriály o pirátech.*“

Reakce dětí na tvořivé aktivity

Reakce dětí na tvořivé aktivity je většinou pozitivní: P1: „*Reagují vstřícně, baví je to.*“ P2: „*...jsou na to zvyklí a mají to rádi.*“ Pedagogové ale musí počítat s nedůvěrou dětí a postupným navykáním na nové způsoby práce-P3: „*Pokud to děti zvládají, tak klidně, jinak pomalu a nedůvěřivě.*“

Přístup pedagoga a jeho schopnost žáky motivovat do jisté míry může ovlivňovat úspěšnost metody-PI: „*Potřebují hodně povzbudit a motivovat, vést.*“ Pedagogové také upravují činnosti přiměřeně schopnostem dětí: P2 „*My se snažíme jim i učivo podávat nějak zajímavě, hravě.. Samozřejmě je potřeba jim ty činnosti trochu přizpůsobit.*“ Význam však přikládají také prostředí, zejména rodinnému- P3: „*Záleží na učiteli, rodičích, jak přizpůsobí tvořivost schopnostem dítěte.*“

Oblast C:Možnosti rozvoje tvořivosti. Zeptala jsem se, jaké se na škole používají metody k rozvoji tvořivosti, resp. jaké zkušenosti s uplatňováním tvořivých úloh pedagožky mají. Dále také zhodnotili, zda podle jejich názoru poskytují žákům dost prostoru ve vlastní výuce. Poslední otázka směřovala ke zmapování spokojenosti pedagožek se současným stavem. Zajímala mě jejich spokojenost s materiálním vybavením, které mají k dispozici, zda by je zajímalo další vzdělávání v této oblasti.

Prostor ve výuce, příklady, používání tvořivých aktivit

Všechny oslovené pedagožky se shodují v názoru, že prostoru ve výuce žáci mají dostatek: P1: „*Ano, toho prostoru je opravdu dost. Třeba v Přírodovědě jsou tam jen konkrétní činnosti k probranému tématu, nějaké opakování spojené s hrou, ve Výtvarné výchově už je to celý proces.*“ P2: „*Já myslím, že prostoru mají děti dost.*“ Rozvíjení tvořivosti není omezené prostorem P2 „*nebo jdeme ven a pracujeme v terénu...*“, ani předmětem P3 „*v každé hodině se dá věnovat kreativě...nemusí to být jen výtvarná výchova...*“. Uvádí konkrétní příklady- P1: „*Protože někteří neudrží pozornost, tak se snažíme jim hodiny prokládat nějakou hrou třeba, nebo si namalují nějaký obrázek, ...*“. P3 „*Například výroba zeměkoule v hodinách Přírodovědy, z přírodních materiálů. A děti si lépe pamatují to, na co si mohou sáhnout, vidět, slyšet.*“

Spokojenost

Dvě pedagožky se shodují na dostatečném materiálním vybavení- P1: „*Materiální vybavení ano.*“ P2: „*Já bych řekla, že ten stav je optimální...v rámci výuky ty materiální prostředky jsou, člověk taky něco posbírá různě doma, nebo po známých...všechno se dá využít, snažíme se myslet i ekologicky a vést děti k tomu, aby s materiály neplýtvali.*“ Jedna pedagožka poukazuje na slabé sociální zázemí dětí-P3: „*Ne, veškeré mimoškolní aktivity jsou dostupné spíše majetnějším rodinám. Rodina s více dětmi na zájmovou činnost*

nemá finance. pokud má dítě zájem o určitou věc, například výtvarná výchova, bude si vážít každé barvičky, byť by byla zadarmo.“

K možnosti dalšího vzdělávání v oblasti rozvoje tvořivosti se vyjádřila pouze jedna pedagožka. P1: „...*další vzdělávání, no to záleží na peněžních prostředcích školy, víte. Ale podporujeme to všichni.*“

7.4 Cíle a kritéria posuzování

Cílem mého výzkumu bylo vyzkoušet nové metody nebo vylepšit již uplatňované metody rozvoje tvořivosti. Prostřednictvím projektu Tvořivé jaro, který je založen na aplikaci tvořivých úloh, jsem chtěla umožnit žákům:

Vyzkoušet nové metody práce v hodině a pracovat podle divergentního zadání úloh – nehledat jedno správné řešení, ale zkoušet a hledat různé možnosti.

Prosadit si originalitu vlastní tvorby – nebát se tvořit, zkoušet nové způsoby práce s různým materiálem, nenechat se nikým v tvorbě ovlivnit.

Sebehodnocení a sebe prezentace – ukázat a popsat ostatním svůj výtvor, vysvětlit, proč vypadá právě takto.

7.5 Důsledky a nápady pro praxi

Základní pravidla, kterými jsem se při realizaci řídila, vycházela z konceptu tvořivého vyučování a tvořivě-humanistické výchovy. Inspiraci jsem čerpala také z východisek artefaktické výuky-námět pro činnost zahrnuje jak tvůrčí proces, tak i vnímání vlastní tvorby (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007). Protože jsem potřebovala zjistit, jak si děti poradí se zadáním tvořivých úloh, chtěla jsem vyzkoušet různé metody rozvoje tvořivosti. Mým cílem bylo podpořit tvůrčí činnosti dětí a ponechat dětem maximální prostor pro vlastní pojetí úkolu. Do tvorby jsem jim nezasahovala, pokud si dítě přálo tvořit samostatně a nechtělo, abych k němu chodila, dokud nebude mít práci hotovou, respektovala jsem to a udržovala pro něj ve třídě patřičnou míru soukromí. Bylo nutné provádět reflexi, a to co nejdříve po každé činnosti, abych měla dojmy stále živé a mohla je tak co nejvěrněji zachytit. Bezprostředně po činnosti jsem s nikým o průběhu a výsledcích nehovořila, aby nedošlo ke zkreslení dojmu. Snažila jsem se děti chválit za konkrétní činnost.

7.6 Akce

Na základě informací získaných pomocí interview jsem navrhla k realizaci následující aktivity:

- Sestavit projekt Tvořivé jaro.
- Projekt koncipovat v souladu s RVP ZV – LMP a ŠVP.
- Konzultovat projekt s pedagožkami.
- Realizací projektu vyzkoušet různé metody rozvoje tvořivosti.
- Průběh projektu zaznamenávat do předem připravených záznamových materiálů.
- Vyhodnocením průběhu projektu stanovit závěry.
- Závěry konfrontovat s teoretickými poznatky a s cílem výzkumu.
- Navrhnout další opatření a postupy.

7.7 Reflexe

Reflexe proběhla formou záznamů do záznamového archu v pedagogickém deníku. Pedagogický deník může mít podobu sešitu, či volných listů a zaznamenáváme do něj dění učitelské praxe. Mohou se v něm objevovat jak popisné pasáže (chování žáků a učitele, třída, rekonstrukce rozhovorů apod.) Do pedagogického deníku jsem si vkládala vlastní reflexe činností, záznamové archy chování žáků během aktivity, protokoly z rozhovorů, práce žáků- nejen z činností, které jsem pro ně připravovala, ale i z celého průběhu projektu-dostala jsem také od dětí několik výrobků, které mi vyrobili doma nebo v jiných hodinách. Zařadila jsem si je do deníku, dále jsem si zařadila i šest obrázků, které jsem dostala darem od dětí. Tyto výtvary mě motivovali v další práci a dokreslovali příjemný a přátelský vztah, který jsem s dětmi navázala. Rady a komentáře, které mi poskytovaly pedagožky, jsem si v podobě poznámek zapisovala na barevné listy, abych je oddělila od vlastní reflexe a nápadů.

8 PROJEKT TVOŘIVÉ JARO



Obrázek II-Logo projektu

Projekt je zpracován ve fázích podle Williama H. Kilpatricka (In Valenta, 1993).

Záměr (stanovení cíle)

Tento projekt jsem koncipovala tak, aby zapadl do kontextu vyučovacích hodin. Za hlavní téma, které prostupuje celým projektem, jsem zvolila jaro. Toto téma jsem konzultovala s pedagožkami ze školy. Na přípravě a vedení projektu jsem pracovala samostatně. Aktivity primárně zaměřené na aplikaci metod rozvoje tvořivosti směřují také k rozvoji estetického vnímání (vnímání přírody, vlastní tvorba materiálů), zahrnuje prvky environmentální, estetické, výtvarné výchovy. Projekt probíhal ve škole. Hlavním cílem bylo zodpovědět výzkumné otázky. Cílovou skupinou byli žáci 3. a 4. třídy ZŠ Praktické v Rožnově pod Radhoštěm.

Cíle projektu z pohledu praktikantky:

Kognitivní cíle: Nabídnout žákům, aby v rámci projektu řešili tvořivé úlohy a dozvěděli se nové informace o jaru.

Afektivní cíle: Vést žáky ke správnému a srozumitelnému vyjadřování během celého projektu. Podporuje tvořivé projevy a umožňuje žákům hodnocení vlastní práce.

Sociální cíle: Nabídnout žákům práci ve skupinách, vést žáky k vzájemné komunikaci, ocenit a vyzdvihnout vzájemnou pomoc žáků při činnostech v projektech.

Psychomotorické cíle: Koncipovat činnosti tak, aby rozvíjela i psychomotorické dovednosti všech žáků.

Cíle projektu z pohledu žáků:

Kognitivní cíle: Žáci uplatní dosavadní znalosti z českého jazyka, uplatní své vědomosti při hledání významově blízkých slov ke slově.

Afektivní cíle: Žáci pracují ve skupinách podle stanovených pravidel, jsou ohleduplní k práci ostatních a nebojí se prosadit svůj názor.

Sociální cíle: Spolupracují ve skupinách během realizace projektu.

Psychomotorické cíle: Vytvoří a esteticky zpracují jednotlivé listy knihy a zdokonalí své dovednosti ve vybraných činnostech.

Plán

Tato fáze zahrnuje přípravu materiálů, kalkulaci nákladů, plánování průběhu, popřípadě způsob prezentace výsledku (Maňák, Švec, 2003). Po prostudování odborné literatury, která se k tématu vztahuje, jsem navrhla časový harmonogram, strukturu a obsah projektu.

Provedení, realizace plánu

V této fázi jsem realizovala všechny aktivity, které měly podle plánu zajistit očekávané výsledky. Zároveň jsem prováděla pozorování, vyplňovala potřebnou dokumentaci, prováděla konzultace s pedagožkami, zvažovala přepracování aktivit.

Vyhodnocení projektu

Zahrnuje sebereflexi a objektivní posouzení přínosu projektu. Závěrečnou součástí této fáze je prezentace výsledků a celkové zhodnocení a návrhy opatření do budoucna (Kratochvílová, 2006). Na konci projektu děti zhodnotily, co se jim podařilo, nepodařilo, co by změnilo. Praktikantka slovně zhodnotila spolupráci a komunikaci zájem, tvořivost.

Použité výukové metody:

- Metody motivační.
- Metody slovní – rozhovor, diskuze, vysvětlování, vyprávění, brainstorming.

- Metody dovednostně-praktické – výtvarná a pracovní činnost.
- Metoda názorně- demonstrační – předvádění činnosti.
- Metody aktivizující -didaktická hra.

Organizační formy:

- skupinová výuka (práce ve skupinách po 4),
- hromadná výuka (celá třída).

Pomůcky:

- nůžky, lepidlo, barevné mašle, děrovačka, psací potřeby, pastelky, voskovky, tvrdý papír formátu A4, kreslicí papír formátu A4.

Kritéria hodnocení. Hlavním kritériem hodnocení úlohy bylo pochopení zadání. Dále mě zajímalo, zda a kolikrát si dítě nebude vědět rady, zda bude žádat o pomoc a jak dlouho u činnosti vydrží. Hotové úlohy jsem hodnotila také z hlediska originality a samotného způsobu zpracování.

Pracovní listy a hotové práce žáků jsou přiloženy do příloh.

8.1 Tvořivá úloha

Název: „Kroužky“

Cíl: Abych zjistila, jak děti porozumí divergentnímu zadání úlohy, dala jsem dětem úlohu, k jejíž podobě mě inspiroval Torranceův test tvořivého myšlení. Děti měli za úkol dokreslit prázdné kroužky tak, aby z nich vznikl smysluplný obrázek. Každý takto dokreslený kroužek měli nějak nazvat. Kroužků bylo šest, za úkol dostali také dokreslit klikatou čáru. Tato úloha byla první mou přímou činností se žáky, děti mě již ale znali z mé předchozí účasti ve vyučování a tak jsem ně nebyla cizím člověkem.

Pomůcky: Tvrdé papíry bílé barvy s šesti předkreslenými kroužky o poloměru 3 cm, fixy, pastelky.

Průběh: Úloha probíhala v průběhu jedné vyučovací hodiny, byla to druhá vyučovací hodina, před velkou přestávkou. Test jsem dětem zadávala postupně, nejprve žákům třetí třídy, kteří již měli hotovou práci z první vyučovací hodiny, poté jsem v průběhu přestávky

postupně dávala test i dětem 4. třídy. Děti pracovali celou vyučovací hodinu, tj. 45 minut. Já jsem postupně děti obcházela, ptala se jich, jak se jim daří, co právě kreslí apod.

Vítek

Byl první ze třídy, kdo dostal do rukou test k vypracování. Instrukci jsem mu musela několikrát zopakovat. Několik minut však stále nevěděl, co má přesně udělat. Pomohla jsem mu takto: „*Co je kulaté, to se kutálí. Co se, Vítku, kutálí?*“ Odpověděl, že balón a pak hned začal kreslit. Po dokreslení prvního kolečka však již opět nevěděl a volal mne na pomoc. Po mém upozornění, aby se rozhlédl po třídě a hledal něco kulatého, si vzpomněl na sluníčko a tak se pustil do druhého kroužku. Další motivy obkreslil od ostatních spolužáků. Při zpracování měl tendenci použít pouze jednu barvu. Na můj dotaz, proč nepoužije i jiný fix, se krátce zamyslel a vzal si další fix. Po chvíli se však opět vrátil k původnímu, červenému fixu.

Velice překvapil svým zpracováním čáry, když jsem se zeptala, co má obrázek představovat, řekl, že neví, že je to asi ostrov. Pak ale vymaloval obrázek zeleně, tak vytvořil „želvu“, dokreslil i modrou plochu, která představovala moře. Sám si nakreslil další čáru, kterou dotvořil do podoby „pána“. Spontánně si nakreslil i další kolečko, kde opakoval motiv sluníčka. Ze svého výkresu měl radost, práce ho bavila.

Použité motivy: auto, míč, nafukovací balónek, buchy na talíři, sluníčko.

Dalibor

Dalibor nejprve využil dva kroužky v kresbě tak, aby představovali kola od vozu. Dále si už nevěděl rady. Na můj dotaz co je kulaté, odpověděl „koule“ a začal vybarvovat modrým fixem jeden z kroužků. Později mi vysvětlil, že je to sněhová koule. Míč a sluníčko vymyslel sám. Poslední kroužek představuje talíř. Velmi osobitě si Dalibor poradil s čarou, kterou měl dotvořit. Vznikl tak originální dinosaurus Ivan, který slavil u všech dětí úspěch. Dalibor svůj výkres považoval za povedený, rád jej ukázal každému, kdo měl zájem si ho prohlédnout.

Použité motivy: sněhová koule, flekatý míč, talíř, sluníčko, auto.

Saša

Saša začala první kroužek kreslit podle spolužáků, nakreslila neurčitý obličej, který opatřila korunkou a nazvala jej princezna. Další čtyři kroužky vykreslila stejným motivem – koněm

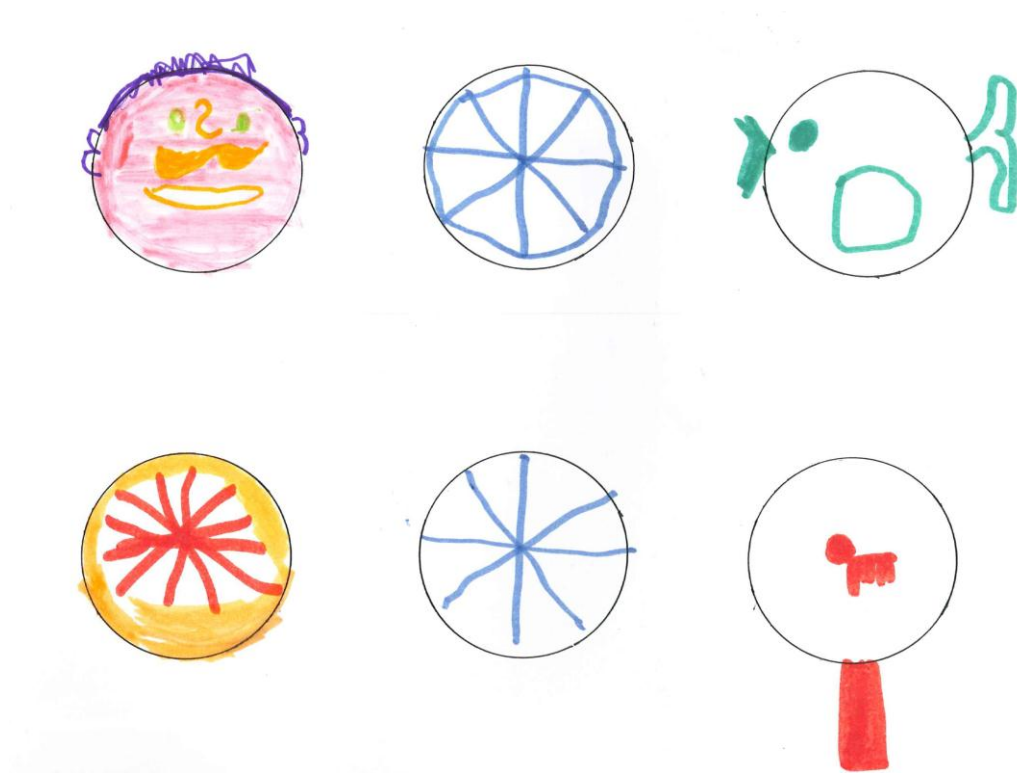
z profilu. Pozadí znázorňuje modrá obloha, zelené hory a žluté slunce. Přes můj apel, aby zkusila vymyslet jiný motiv, kreslila dál koně. Tím se projevila její tvrdohlavost a jednostranná záliba v koních. Poslední kroužek využila k vepsání jmen koní, které doma mají. Čáru, kterou měla dokreslit, přemalovala černou barvou a celý výkres opět využila pro kresbu koně.

Použité motivy: princezna, koně.

Kamil

Kamil si s testem dlouho nevěděl rady. Od spolužáka převzal motiv kola, který použil hned dvakrát. Obdobně tou tak bylo i u dalšího kroužku, ten však přece jen trochu změnil a nazval balónem. Jeden kroužek představuje mužský obličej, kterému Kamil nedal žádný název. Velmi originální jsou však poslední dva kroužky, kdy z jednoho udělal ryбку a druhý znázorňuje mravence pod lupou. Čáru nejprve dokreslil a vznikl tak uzavřený obrazec, ale vlastně nevěděl, co to je. Později se rozhodl, že je to sedačka. Spontánně na volné místo nakreslil veliké letadlo a postavičku.

Použité motivy: pán, kola, míč, ryba, mravenec pod lupou.



Obrázek III-Kroužky(Kamil)

Dana

Dana docela dlouho kreslila první obličej, který znázorňuje lidský obličej. Stejně pečlivě však vykreslovala i ostatní kroužky, u posledních dvou už ale bylo znát, že neví, že ji nic nenapadá a ráda by činnost ukončila. Nakonec ji napadlo dovnitř kroužku ještě něco nakreslit. Chtěla nakreslit ježka, ale nevěřila, že se jí to povede. Měla z výsledku radost. Čáru nedokázala dokreslit. Nakreslila alespoň srdíčko. Hodnotím, že se na jejím výkonu možná podepsala únava, ale přesto se snažila úlohu splnit.

Použité motivy: obličej, ježek, „basket“(basketbalový míč), medvěd, stůl a okno, dům.

Milan

Milan mě lze všech žáků největší potíží úlohu splnit. Neustále opakoval, že je to „moc těžké“, že neví, co má nakreslit. Měl tendence žádat ostatní spolužáky o radu. Spodní tři obrázky nedokázal pojmenovat, z čehož usuzuji, že je bezmyslenkovitě vymaloval, aby nebyli prázdné. Čáru dokreslovat nechtěl vůbec.

Použité motivy: panáček, kočka, medvěd.

Luboš

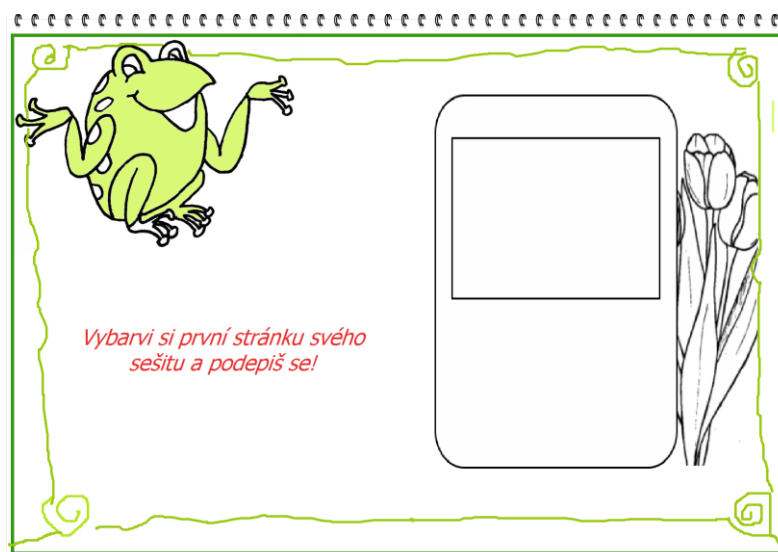
Lubošek nechtěl vůbec ukázat, co maluje. Hlasitě se dožadoval soukromí a výkres chtěl všem ukázat, až bude hotový. Motivы jeho obrázků jsou originální, bylo vidět, že to bylo i cílem Lubošovy snahy. Byl na obrázky patřičně pyšný. Čáru pohotově dokreslil do podoby automobilu.

Použité motivy: divoké prase, upír, dinosaurus, chobotnice, prase, panáček.

8.2 Didaktická hra se zaměřením na tvořivost a jemnou motoriku

Název: „Můj jarní sešit“

Cíl: Po první aktivitě jsem se rozhodla dětem dát víc prostoru pro vlastní tvorbu. Sestavila jsem tedy několik pracovních listů, které děti měli vypracovat a poté si z nich vytvořit vlastní sešit.



Obrázek IV-První list sešitu

Pomůcky: pracovní listy formát A4, barevné stužky, nůžky, fixy, pastelky, děrovačka

Průběh: Děti dostali k dispozici pracovní listy s úkoly. Po jejich vypracování si listy sami upravili do podoby sešitu, svázali jej stužkou a zpracovali přední stranu sešitu, která je podepsaná a ozdobená. Výsledkem jsou originálně zpracované výukové materiály. První list pracovního sešitu zahrnoval úvodní stránku s obrázkem tulipánu a okénkem, kam se děti mohli podepsat. Zadání znělo: „Ozdob si úvodní stránku tak, aby každý poznal, že je to právě tvůj sešit.“ Druhý list byla didaktická hra na opakování tématu jara. Třetí list byl zaměřen na jarní pranostiky a jejich význam. Sešit jsem doplnila o bludiště. Další listy děti dostávali postupně během dalších dní.

8.3 Brainstorming

Název: „Jak poznáme jaro?“

Cíl: zopakovat si vědomosti o jaru.

Pomůcky: básničky na téma jaro.

Průběh: Na úvod čtu dětem básničky, které souvisí s jarem. Poté jsme si společně prohlíželi obrázky zvířat na nástěnce ve třídě, přemýšleli jsme, které zvířata symbolizují jaro. Ptala se dětí na všechno, co je k jaru napadá.

8.4 Myšlenková mapa

Název: „Co už víme o jaru?“

Cíl: seznámit žáky s metodou zaznamenávání učiva do myšlenkových map.

Pomůcky: barevné papíry velikosti A4, barevné fixy, pastelky, lepidlo, nůžky, obrázky zvířat a květin.

Průběh: Nejprve jsem dětem ukázala myšlenkovou mapu, kterou jsem vytvořila k tématu zimy. Dětem se mapa velice líbila a když jsem jim navrhla, že si takovou mapu mohou vyrobit sami, souhlasili a pustili se hned do práce. Tématem bylo jaro. Vše, co děti věděli, si měli zaznamenávat na barevný papír, dle vlastních představ si vytvářet „bublíny“ pojmů a sami tak mohli vidět, co všechno už o jaru ví. Zvolila jsem formu obrázků květin a zvířat v kombinaci s psaným slovem-důvodem volby tohoto postupu byl fakt, že někteří žáci mají potíže s psaním.

8.5 Tvořivá úloha a diskuze

Název: „Kdo jsem?“

Cíl: Představit se formou výkresu.

Pomůcky: Papíry formátu A4, kreslicí potřeby.

Průběh: Úkolem dětí bylo obkreslit tužkou nejprve svou ruku na papír a poté do tohoto obrysu napsat či nakreslit co nejvíce informací o své osobě, např. jak se jmenují, koho považují za členy své rodiny, koho by nazvali svým nejlepším přítelem, co dělají nejraději, co je baví. Za úkol jsem dětem dala také napsat jednu svou dobrou vlastnost, schopnost či dovednost, která je charakterizuje, nebo na kterou jsou pyšní. Svůj obrázek poté měli ukázat a popsat ostatním.

8.6 Synestezie

Název: „Mají známky barvu?“

Cíl: Vyjádřit barvou klasifikační stupnici.

Pomůcky: Papíry bílé barvy, formátu A5, kreslicí potřeby.

Průběh: Nejprve jsem se děti zeptala na to, z čeho mají ve škole největší radost. Děti mi odpověděly, že největší radost mají, když se jede na výlet (Dita, Dalibor), někdo má zase radost, když dostane pochvalu (Vítek), nebo jedničku (Dana, Kamil). Na tuto odpověď jsem hned navázala a zeptala se všech, jestli si myslí, že můžu mít známka nějakou barvu, jestli se dá známka vyjádřit barvou? Děti se nejprve podivili, poté zamysleli a na chvíli zavládlo ticho. Pak se postupně všichni shodli, že opravdu můžou popsat známku barvou. Na bílý papír o velikosti A5 si děti napsali libovolně velké číslice od jedničky po pětku a začali je vybarvovat různými barvami. Protože se ve volném čase zajímám o vliv barev na psychiku člověka, sedla jsem si s dětmi a s jejich výkresy na koberec a povídali jsme si o barvách, které na výkresech použili. K tomuto tématu jsem jim mohla předat své vědomosti o účinku barev na člověka, což děti bavilo poslouchat. Děti mi zase pověděly, kterou barvu mají rádi a která je jejich neoblíbená. Nakonec jsem děti naučila vyjádřit základní barvy ve znakovém jazyce.



Obrázek V-Synestezie(Dana)

8.7 Tvořivá úloha a rozvoj fantazie

Název: Kdybych mohl/a žít pod vodou.

Cíl: Procvičit divergentní myšlení a rozvíjet fantazii, produkovat nápady.

Pomůcky: Papíry modré barvy, o velikosti A3, kreslicí potřeby.

Aktivité předcházela organizační přesun několika dětí do jiných tříd z důvodu absence paní učitelky. Děti, které zůstali si se mnou sedlo k několika lavicím a mohli jsme začít pracovat. Chvilu trvalo, než se zbavili roztěkanosti z nastalých změn. Na úvod jsem dětem vyprávěla o tom, jak jsem se byla na dovolené potápět, co jsem všechno viděla pod hladinou. Na to mi děti vyprávěli o svých zážitcích s potápěním, povídali jsme si o tom, co všechno skrývá mořské dno, co může skrývat dno rybníka. Poté jsem děti vyzvala, aby si představili, že mohou žít pod vodou a nepotřebují se nadechnout. Děti tato představa zaujala. Poté dostali úkol vymyslet co nejvíce možností, co by mohli dělat, kdyby dokázali žít pod vodou. Jaké by to mělo výhody, jaké nevýhody.

Nakonec jsem jim rozdala papíry modré barvy a velikosti A3, aby mi svůj svět pod vodou nakreslili. Poté, co měli všichni obrázky hotové, jsme si sedli do kruhu na koberec a povídali si o výkresech. Každý nám popsal, co na výkresu je a odpovídal na naše dotazy.



Obrázek VI – Kdybych mol žít pod vodou(Vítek)

9 SHRUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole budu konfrontovat výsledky výzkumu s teoretickými poznatky a s cílem mého výzkumu.

9.1 Analýza hodnocení možností rozvoje tvořivosti žáků ZŠ Praktické Rožnov p. R.

Odpověď na tuto dílčí otázku jsem zjišťovala pomocí rozhovorů a zejména analýzy odpovědí pedagogů na otázky 1-6.

Tvořivost je originální a individuální schopnost vytvářet něco nového. Lze ji také definovat jako vlastní pohled na svět a jako vnitřní svět každého člověka. Tvořivost je důležité rozvíjet zejména proto, že rozvojem tvořivosti rozvíjíme celou osobnost. Tvořivost je zdrojem psychické pohody, přináší do života nové aspekty. V procesu výchovy a prostředí základní školy praktické je tvořivost chápána jako diagnostický nástroj pro sledování individuálních pokroků žáka. Tvořivost je ryze osobitá vlastnost, která se projevuje v různých činnostech žáka.

9.2 Analýza metod používaných učiteli pro rozvoj tvořivosti v hodinách

Odpověď na tuto dílčí otázku jsem zjišťovala pomocí rozhovoru a zejména analýzy odpovědí pedagogů na otázky 7-12.

Reakce dětí na tvořivé aktivity na tvořivé aktivity jsou kladné. Nutný je však vnímavý přístup pedagoga, který zároveň působí jako významný prvek celého procesu. Znalost žáka usnadňuje volbu metody. Prostoru pro tvořivou činnost žáků ve výuce je dostatek, stejně tak je to i s materiálním vybavením. Mimo školu však děti podmínky tak ideální mít nemusí, zvláště, pokud pochází z rodiny s nižším sociálním statutem. Proto vidím osobně velký význam ve škole, která může takto znevýhodněným žákům nabídnout podmínky optimální pro rozvoj. Konkrétní metody rozvoje tvořivosti pedagožky neuváděly, proto jsem čerpala z poznatků z absolvované praxe. Ve škole se klade důraz na výtvarné, praktické, ekologické a environmentální činnosti, kde se s dětmi pracuje metodou projektové výuky, didaktických her, ale také tvořivé hry nebo heuristické metody.

9.3 Analýza metod použitých v projektu

Odpověď na tuto dílčí otázku jsem zjišťovala pomocí reflexe činnosti ze svého zrealizovaného akčního plánu.

Tvořivá úloha Kroužky

Tato činnost děti se ukázala jako vhodná, protože téměř všechny děti úlohu zvládli a navíc je bavila. Z hlediska působení pedagoga se projevila jako náročná, protože jsem musela klást důraz na motivaci, povzbuzování a sledovat, zda děti plní úlohu podle zadání. Také jsem musela regulovat tendenci dětí kopírovat navzájem motivy. Stejně tak bylo důležité zajistit dětem optimální podmínky pro práci, protože jakýkoliv hluk je rušil. Úloha by se dala jistě používat v různých obměnách během výuky jako vhodný prostředek k rozvíjení tvořivosti.

Brainstorming

Děti nejprve vůbec nevěděli, co mají dělat. Původní instrukci: *Co vás napadne, když se řekne jaro?* jsem musela několikrát přeformulovat a specifikovat (*„Co se děje na jaře? Jak vypadá příroda na jaře?“*). Poté teprve děti začali říkat slovní spojení: *„kvetou kytky“* (Dana), *„roste tráva“* (Luboš), *„tráva je zelená“* (Vítek). Na další slova a slovní spojení jsem se už musela doptávat. Brainstorming v jeho správné formě, tak jak jej popisují v teoretické části, tedy neproběhl. Brainstorming se ale v základní podobě (okamžité nápady k tématu a jejich zhodnocení) ve škole používá (tuto tezi opírám o praxi, kterou jsem ve škole absolvovala, přestože jej pedagogy nevedli jako používanou metodu) v a pedagogové tuto metodu s dětmi procvičují.

Myšlenková mapa

Metoda se ukázala jako poměrně složitě aplikovatelná metoda. Myšlenková mapa je založena na psaní pojmů a znázornění jejich vzájemných vztahů v grafické podobě-někteří žáci však mají se psáním potíže, což pro ně zvyšuje obtížnost této metody. Žáci také velmi těžko chápali vztah nadřazených pojmů, například, že pojem jaro lze konkretizovat do několika tematických oblastí (Velikonoce, Proměny přírody). Pokud měli přilepit obrázek ještěřky, někteří žáci si neuvědomili souvislost s pojmem zvířata a tak jej přilepili jinam. Tento fakt mě překvapil, pokládala jsem za samozřejmé, že obrázky květin bez váhání přilepí k pojmu květina, apod. Proto usuzuji, že používání myšlenkových map by mělo předcházet

procvičování pojmů a přiřazování konkrétních k obecným. Dále také pracovat s pojmy formou již předepsaných slov a předkreslené šablony myšlenkové mapy. Pak by nejspíše děti myšlenkovou mapu vyrobili, otázkou však zůstává, zda pro ně po kognitivní stránce bude mít přínos.

Didaktická hra se zaměřením na tvořivost a jemnou motoriku „Můj jarní sešit“

Tato aktivita děti bavila nejvíce. Chápu tento fakt tak, že žáci rádi pracovali samostatně, vlastním tempem, bez výraznějších zásahů pedagoga. Svých zhotovených sešitů si cenili a jen neradi a se slibem, že jim je v pořádku vrátím, mi je zapůjčili na oxeroxování. Hodnotím tedy tento způsob práce jako velmi vhodný. Nicméně prostřednictvím reflexe jsem zhodnotila, že je nutná důkladná příprava učitele a dostatek času ve výuce. Mnou vyhrazená doba na práci vůbec dětem nestačila. Organizačně je také nutné činnost dobře naplánovat a dávat materiály dětem v logické posloupnosti.

Tvořivá úloha „Kdo jsem?“

Aktivita se zdála být pro některé děti těžká. Například Dita si s úkole nevěděla rady. Jakmile měla vypsát členy své rodiny na výkres, znejistěla a přestala pracovat. Ihned jsem si toho všimla a proto jsem chvíli mluvila o tom, že rodina je rodinou, i pokud jsou například rodiče rozvedení, nebo jeden z rodičů už nežije. Nevěděla jsem totiž, co je příčinou Ditiných rozpaků. Po aktivitě jsme si ještě chvíli spolu povídaly. Z jejího vyprávění jsem pochopila, že má velmi rozvětvenou a početnou rodinu, všechny má moc ráda a proto nevěděla, jak má všechny členy rodiny vypsát, protože nechtěla svým výčtem skončit pouze u členů rodiny nukleární. Tato zkušenost poukázala na nutnost děti lépe znát při používání těchto metod. Jen pokud je známe, můžeme lépe porozumět jejich chování i tvorbě.

Synestezie „Mají známky barvy?“

Dita a Dana, které seděli v lavici výjimečně naproti sobě, měly tendence kreslit obdobně a používat stejné barvy. Tím jejich jindy odlišné práce ztratily na originalitě. Tento fakt mě mrzel a snažila jsem se na to dívky upozornit. Ostatní děti tuto metodu zvládli samostatně, bavila je, z hlediska působení pedagoga nebylo nutné nějak výrazně zasahovat či proces tvorby ovlivňovat. Metodu hodnotím jako vhodnou.

Tvořivá úloha a rozvoj fantazie „Kdybych mohl/a žít pod vodou.“

Povídání o tom, jaké by to bylo, žít pod vodou, děti příliš nebavilo, nedokázali vymyslet nic originálního, co by z takové možnosti vyplynulo. Proto jsme se pustili do kreslení. Prostřednictvím kresby děti popustili uzdu fantazii víc. Dita a Dana opět používaly podobné motivy. Dalibor a Kamil vymysleli k obrázkům příběhy, kde i oni sami vystupovali. Tato činnost děti bavila, příště bych však zvolila malbu temperovými barvami, protože by se to k zadání hodilo více, děti by s vodou a barvou mohli pracovat a obrázky by mohli více připomínat život pod vodou. Základní cíl této činnosti, tedy aby děti produkovali co nejvíce nápadů k zadání úlohy, se nepodařil splnit. Tato skutečnost však mohla být ovlivněná také tím, že žáci pracovali v nově sestavené pracovní skupině a někteří neseseděli ve svých lavicích.

9.4 Analýza zvládnání úkolů s a bez asistence pedagoga

Na základě průběhu, výsledků projektu Tvořivé jaro zjišťovala, které tvořivé úlohy žáci zvládnou bez asistence pedagoga a které tvořivé úlohy činí dětem při vypracovávání potíže. Musím zhodnotit, že role pedagoga je zde velice důležitá. Pedagog musí umět především žáky motivovat, zaujmout. Důležité jsou instrukce. Instrukce říct, vysvětlit krok po kroku a vyzvat žáky, aby nahlas zopakovali, co mají dělat. Nejvíce jsem musela žáky instruovat a vést při tvorbě myšlenkové mapy. Musím konstatovat, že tato činnost se mi v rámci mého projektu neosvědčila. Obtížně se pracovalo, pokud měli děti verbálně popisovat a hledat vztahy mezi pojmy, což byl případ brainstormingu. Děti, se kterými jsem pracovala v rámci projektu, potřebovali vysvětlit na začátku aktivity, co se bude dělat, instrukci k činnosti jsem musela občas vysvětlit individuálně, i v průběhu. Pokud bylo nutné v činnosti postupovat po krocích, osvědčila se mi rada pedagožky, abychom postupovali všichni zároveň, tedy aby skupina respektovala tempo těch, kteří vypracovávají úlohu déle. Děti však projevovali snahu zvládnout úkol sám, bez pomoci, pochlubit se až hotovým výtvořem.

9.5 Analýza hodnocení úspěchu projektu u dětí

Na konci projektu si s dětmi rozložili všechny naše výrobky a materiály, které jsme vyrobili a použili, povídali si o projektu, co se nám líbilo, co nelíbilo, s čím jsme si nevěděli rady. Já jsem věděla, že dětem se velice líbila tvorba sešitů. Naprosto se do činnosti zabrali, pracovali s radostí, vzájemně si pomáhali a chválili si hotové práce.

Nejtěžší byli pro děti „Kroužky“, „*to bylo těžký, vůbec jsem už nevěděla, co tam mám nakreslit*“ (Dana). Za obtížný považovala většina dětí i „Můj jarní sešit“, který však zároveň všechny děti označili za nejlepší činnost. Na brainstorming si děti těžko rozvzpomínali, protože neměli z něj neměli žádný výkres. Ale „*moc je to nebavilo*“ (Dalibor, Saša). Synestezie „Mají známky barvu?“ byla pro děti novou zkušeností. Téma „Kdybych mohl/a žít pod vodou“ děti hodnotili také kladně. Celkově projekt hodnotili jako zábavný: „*Mě to bavilo všechno*“ (Dita), „*bylo to super*“ (Vítek) a vyslovili lítost nad tím, že projekt končí: „*A proč už s náma nebudete nic dělat?*“ (Dalibor), „*to je škoda, že už to končí*“ (Saša).

ZÁVĚR

Tvořivost je přítomna ve společnosti odnepaměti, je také významným aspektem, který posouvá společnost kupředu. Je tedy důležitá pro neustálý vývoj a pokrok-jak jedince, tak celého lidstva. Proto je nutné snažit se tvořivost podporovat a rozvíjet již od dětství. Problematika rozvoje tvořivosti je v současnosti aktuálním tématem. Škola je jedna z institucí, která má možnost tvořivost systematicky rozvíjet.

Ve výběru tématu diplomové práce mě inspirovala praxe na základní škole praktické. Kládla jsem si otázku, jaké metody rozvoje tvořivosti jsou nejvhodnější pro tento typ vzdělávací instituce? Protože jsem se pohyboval přímo v praxi, navrhla jsem v rámci akčního výzkumu projekt Tvořivé jaro.

V teoretické části jsem vytvořila ucelený text, který se zabývám teorií tvořivosti, tvořivou činností, vývoji tvořivých schopností v kontextu ontogeneze. Následně specifikuji tvořivost v prostředí školy. Pro výzkum bylo nutné nejprve vymezit a popsat metody rozvoje tvořivosti. Poukázala jsem také specifika vzdělávání žáků na základních školách praktických a na stanoviska závazných vzdělávacích dokumentů.

Praktickou část jsem zasadila nejprve do akčního výzkumu a popsala jsem výzkumné kvalitativní metody, které jsem použila. Snažila jsem se přehledně ukázat, jakými kroky jsem dospěla až k realizaci projektu.

Cílem praktické části bylo zmapovat možnosti a metody rozvoje tvořivosti žáků ZŠ praktické v Rožnově pod Radhoštěm. Výzkum potvrdil, že metoda je velice důležitá. Jejich použití ale musí předcházet příprava žáků. Ve své práci ji chápu jako prostředek k cíli, ke kterému se bez správně zvolené metody nedostanu. Metody rozvoje tvořivosti, které jsem vyzkoušela ve svém projektu, se ukázaly jako uplatnitelné. Výzkum však prokázal, že stejně důležitou roli hraje přístup pedagoga. Cítím, že pedagog musí mít pozitivní přístup k tvořivosti žáků. Je nutné jejich tvořivé činnosti podporovat, protože proces tvořivé činnosti děti nesmírně obohacuje a dodává jim sebedůvěru. Pokud jim do jejich tvorby nijak výrazně nezasahujeme a spíše se ocitáme v roli partnera, který poradí v nesnázi, dítě získává na samostatnosti. Zjistila jsem, že všechny děti, se kterými jsem se v rámci výzkumu setkala, velmi rády diskutují o svých výtvorech. Viděla jsem zcela zřetelně, že komunikují i pracují lépe, pokud dává pedagogický pracovník najevo respekt k jejich práci. Prosté přeformulování vět: „*Ukaž, co jsi namaloval/a. Není poznat, co to je.*“ na věty: „*Smím se*

podívat, co maluješ? Poviš mi, co to je? Mě by to moc zajímalo.“ vytvořilo naprosto odlišnou pracovní atmosféru. Domnívám se, že to byl základ přátelské spolupráce, která v průběhu projektu s dětmi vznikla.

Přínos této práce spatřuji ve zmapování problému přímo v prostředí konkrétní školy. Pedagogický sbor obdržel vypracovaný projekt. Výsledky mohou být pro školu inspirací pro další práci s dětmi. Pedagogický sbor se může díky projektu o žácích dozvědět nové informace. Věřím však, že práce může rozšířit odbornou literaturu k tématu rozvoje tvořivosti, či práci s dětmi s lehkým mentálním handicapem.

Výsledky, které předkládám, nelze zobecnit a jsou platné pouze pro výzkumný soubor. Práce tedy není hotovým návodem, jak rozvíjet tvořivost pomocí konkrétních metod. Hodnotným příspěvkem do diskuze nebo inspirací k dalším výzkumům však být může.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
2. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
3. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
4. ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.
5. HÁJEK, B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.
6. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.
7. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
9. HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
10. HRICOVÁ, I., JAKUBÍKOVÁ, J., TULENKOVÁ, M. *Hry a kolektivní úlohy v přírodopise*. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-294-6.

11. CHADT, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ, J. *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-82-2.
12. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. , 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
13. JANÍK, T. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. s. 51-67. IN MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
14. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost : techniky a cvičení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
15. KOŽUCHOVÁ, M. *Rozvoj technickej tvorivosti*. Bratislava: UK, 1995. ISBN 80-223-0967-2.
16. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
17. LENNON, K.; DACEY, J. S. *Kreativita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 2 ISBN 80-716-99-039.
18. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. 1. vyd. ISBN 80-247-0374-2.
19. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-176-X.
20. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

21. MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1.vyd. Brno: MU Brno 1997. ISBN 80-210-1549-7.
22. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-73150395.
23. MASARIKOVÁ, A. *Didaktická hra vo výchovno-vzdelávacom procese:IN Quo vadis výchova?*1. vyd. Bratislava : IUVENTA, 1994. ISBN nemá. s. 37-41.
24. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*.1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-926-X.
25. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
26. MUSIL, J. V. *Speciální psychologie 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 1. vyd. ISBN 80-244-0008-1(brož.).
27. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd., rozš. a přeprac. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
28. NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí. Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
29. PAVLÍKOVÁ, E. *Tvořivost jedenáctiletých dětí. (Souvislosti s inteligencí, zájmy a sociálním prostředím.)*. In Smékal, V., Lacinová, L., Kukla, L. (Eds.). *Dítě na prahu dospívání*. 1. vyd. Brno : Barrister and Principal, 2004. Edice psychologie, ISBN 8086598845, s. 89-99.
30. PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
31. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

32. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
33. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Praha:Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.
34. SEMRÁD, J. *Tvořivost žáků v hodnocení učitele*. In *Tvořivost v práci učitele a žáka : sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]*. 1. vyd. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.
35. SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefilitika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
36. SILVERMAN, D., ŠTULRAJTER, M. *Ako robiť kvalitatívny výskum : praktická príručka*. Bratislava : Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.
37. STRAUSS, A. L; CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 808583460X.
38. *Školní vzdělávací program CESTA PRO VŠECHNY : ŠVP je zpracován podle RVP ZV a přílohy RVP ZV LMP*. [online]. [s.l.] : [s.n.], 1. 9. 2007 [cit. 2011-04-22]. Dostupné z WWW: <http://www.zsproznov.cz/docs/svp_1ver.pdf>.
39. ŠVARCOVÁ, SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
40. ŠVARŘÍČEK, R, ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

41. *Tvořivost v práci učitele a žáka : sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996].* 1. vyd. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.
42. VALENTA, J.; KASÍKOVÁ, H. aj. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou.* 1. vyd. Praha : IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
43. VALIŠOVÁ, A; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
44. ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte : (metody výchovy).* 2. vyd. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
45. Zákon MŠMT č. 561/2004 Sb., § 16, ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In Sběrka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262-10324.
46. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj.* Brno: Computer Press, 2004. 315 s. 1. vyd. ISBN 80-251-0457-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

THV Tvořivě-humanistická výchova.

ŠVP Školní vzdělávací program.

ZŠ Základní škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek I-Výzkumný vzorek	56
Obrázek II-Logo projektu	65
Obrázek III-Kroužky(Kamil)	69
Obrázek IV-První list sešitu.....	71
Obrázek V-Synestezie(Dana).....	73
Obrázek VI – Kdybych mol žít pod vodou(Vítek).....	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka I-Resumé teoretické části	50
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

P I: OTÁZKY K INTERVIEW

P II: RÁMCOVÁ ANALÝZA DAT

P III: PEDAGOGICKÝ DENÍK-VLASTNÍ REFLEXE

P IV: POZOROVACÍ ARCH-POZOROVÁNÍ ŽÁKŮ V HODINĚ

P V: PROTOKOL ROZHOVORU

P VI: AKTIVITA „KROUŽKY“

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K INTERVIEW

Seznam otázek:

1. Jak byste na základě svých pedagogických zkušeností definovala tvořivost?
2. Je podle Vás tvořivost ve školství důležitá?
3. Vidíte nějaký smysl v rozvoji tvořivosti dětí obecně?
4. Vidíte nějaký smysl v rozvoji tvořivosti dětí na této škole?
5. Spatřujete u dětí této školy projevy tvořivosti?
6. Spatřujete u dětí této školy individuální rozdíly v projevech tvořivosti?
7. Jak děti reagují na tvořivé aktivity?
8. Jak jsou v nich úspěšné?
9. Myslíte si, že děti mají ve výuce dost prostoru pro vlastní tvořivé činnosti?
10. Můžete uvést nějaké konkrétní příklady?
11. Používáte ve výuce tvořivé činnosti? Odpověď prosím zdůvodněte.
12. Jste spokojená se současným stavem nebo byste chtěla něco změnit (ať už materiální vybavení školy, další vzdělávání v této oblasti nebo více času na tyto aktivity)?

P II: RÁMCOVÁ ANALÝZA DAT

Oblast A: Tvořivost	P1	P2	P3
Definice	<i>„Fantazie a nápad.“</i>	<i>„Originální schopnost vytvářet něco nového, která se projevuje různým způsobem.“</i>	<i>„Individuální vidění světa, i vnitřního, očima jak dítěte, tak dospělého..“</i>
Proč rozvíjet	<i>„Rozvíjí se zároveň i tvůrčí schopnosti, osobnost, sebevědomí.“</i>	<i>„Protože ta tvořivost obohacuje náš život, dává nám radost něco pěkného a zajímavého vymyslet a vytvořit. Vidíme to i na dětech, jak se cítí dobře, pokud se jim něco povede vyrobit.“</i>	<i>„Tvořivost pomáhá v učebním procesu. Lze podle ní poznat, jak se dítě vyvíjí a dělá pokroky buď dopředu či dozadu.“</i>

Oblast B: Tvořivost žáků	P1	P2	P3
Projevy tvořivosti, rozdíly v projevech tvořivosti.	<i>„To bych viděla stejně. Když rozvíjíme tvořivost, je to rozvoj celého člověka. Proto je to tak důležité.“</i> <i>„U našich žáků je to stejné jako u běžné populace, takže rozdíly jsou, ale je to individuální. Jde jenom o to, že je omezené rozumové schopnosti brzdí.“</i>	<i>„Tvořivost se projeví u každého člověka, je tam ten potenciál, je ale potřeba zjistit, co komu vyhovuje, aby se rozvíjel po všech stránkách.“</i> <i>„No to rozhodně, ale tak je to s každou schopností. Děti jsou na různých úrovních v různých předmětech.“</i>	<i>„Ano, například Radim, maloval celé kreslené seriály o pirátech.“</i>

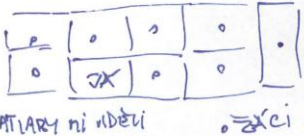
Reakce dětí na tvořivé aktivity úspěšnost.	<p>„Reagují vstřícně, baví je to.“</p> <p>„Potřebuji hodně povzbudit a motivovat, vést.“</p>	<p>„My se snažíme jim i učivo podávat nějak zajímavě, hravě, takže jsou na to zvyklí a mají to rádi. Samozřejmě je potřeba jim ty činnosti trochu přizpůsobit.“</p>	<p>„Pokud to děti zvládají, tak klidně, jinak pomalu a nedůvěřivě.“</p> <p>Záleží na učiteli, rodičích, jak přizpůsobí tvořivost schopnostem dítěte.“</p>
---	--	---	---

Oblast C: Možnosti rozvoje tvořivosti	P1	P2	P3
Prostor ve výuce, příklady, používání tvořivých aktivit	<p>„Ano, toho prostoru je opravdu dost. Třeba v Přírodovědě jsou tam jen konkrétní činnosti k probranému tématu, nějaké opakování spojené s hrou, ve Výtvarné výchově už je to celý proces.“</p>	<p>„Já myslím, že prostoru mají děti dost. Protože někteří neudrží pozornost, tak se snažíme jim hodiny prokládat nějakou hrou třeba, nebo si namalují nějaký obrázek, nebo jdeme ven a pracujeme v terénu...“</p>	<p>„Ano, v každé hodině se dá věnovat kreativě...nemusí to být jen výtvarná výchova... Například výroba zeměkoule v hodinách Přírodovědy, z přírodních materiálů. A děti si lépe pamatují to, na co si mohou sáhnout, vidět, slyšet.“</p>
Spokojenost	<p>„Materiální vybavení ano, i čas je dostatečný, další vzdělávání, no to záleží na peněžních prostředcích školy, víte. Ale podporujeme to všichni.“</p>	<p>„Já bych řekla, že ten stav je optimální...v rámci výuky ty materiální prostředky jsou, člověk taky něco posbírá různě doma, nebo po známých...všechno se dá využít, snažíme se myslet i ekologicky a vést děti k tomu, aby s materiály neplýtvali.“</p>	<p>„Ne, veškeré mimoškolní aktivity jsou dostupné spíše majetnějším rodinám. Rodina s více dětmi na zájmovou činnost nemá finance. pokud má dítě zájem o určitou věc, například výtvarná výchova, bude si vážit každé barvičky, byť by byla zadarmo.“</p>

PŘÍLOHA P III: PEDAGOGICKÝ DENÍK-VLASTNÍ REFLEXE

Název aktivity:		Hodina:	Nálada ve třídě před aktivitou:	1	2	3
Absence žáků:	Plánovaná doba trvání aktivity:	Nálada ve třídě po aktivitě:	1	2	3	
	Reálná doba trvání aktivity:					
Sebereflexe – průběh aktivity:						
Sebereflexe vlastní činnosti:						
Poznámky/návrhy na zlepšení:						

PŘÍLOHA P II: PEDAGOGICKÝ DENÍK-VLASTNÍ REFLEXE

Název aktivity: "KUH SVĚT"	Hodina: 12:30, PŘEBUH DO DRUŽINY	Nálada ve třídě před aktivitou:	1	2	3
Absence žáků: CHMEL 4 ŽÁCI	Plánovaná doba trvání aktivity: 30 min. Reálná doba trvání aktivity: 20 min.	Nálada ve třídě po aktivitě:	1	2	3
<p>Sebereflexe – průběh aktivity: NA ZÁČÁTKU HODINY JSME SE MUSELI PŘESUNOUT DO DRUŽINY, Z DŮVODU ŽENY ROZVRHU. PŘESUNALI SE ŽÁKY DO VYTVARNE TŘÍDY, KTERÁ SE HLEDĚ MEDE TŘÍDY, KTERÁ PATŘÍ DRUŽINĚ.</p> <p>- STÁL BYL PRO ŽÁKY PŘÍLIŠ VYSOKO.</p> <p>- V MÍSTNOSTI BYLO POMĚRNĚ CHLADNO.</p> <p>- TENTO ZPŮSOB USPOŘÁDÁNÍ KURSU NEMÍ UMOVNĚNÍ!! NĚKTERÉ ŽÁCI SEDELI PŘÍLIŠ DALEKO A MUSELI SE NAHÝBATI A MĚLI NĚDELI DO TAVĚ.</p> 					
<p>Sebereflexe vlastní činnosti:</p> <p>JE NUTNĚ POSTUPOVAT PO KRÓČÍCH, SLEDOVAT TĚPPO KAŽDÉHO ŽÁKA A REGULOVAT TĚPPO CELKOVĚ, UMĚNAT REAKCE ŽÁKŮ, VÍCE KOMUNIKOVAT.</p> <p>DŮLEŽITÉ VE AKTIVITĚ NA ZÁVĚR STIRNOUT!!!</p> <p>PŘI VÍCE SB VÍCE SVAŽIT O MĚROVNOST!!</p>					
<p>Poznámky/návrhy na zlepšení:</p> <p>BYLO BY UMOVNĚNĚ PŘÍSTĚ NEJPRVE UKÁZAT JIŽ HOTOVOU PRÁCI. TATO UKÁZKA BY MĚLA SLOUŽIT JAKO VZOR (!), ALE MOHLA BY ŽÁKŮM POMOCI ALTERNIVNĚ SI PŘEDSTAVIT, CO BUDEME DĚLAT. STEJNĚ TAK BY MOHLA POMOCI SI NEJPRVE VÍCE POVÍDÁT O VLASTNOSTECH, UKÁZAT SI ŘEŠÍ NAHUSI, JAK/JA JSOU, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ. ZA CO SUTÍME POCHVALU, ZA CO JSME NEJČASTĚJI KÁRANI. PŘÍSTĚ JE NUTNĚ NECHAT SI VÍCE ČASU NA PODROBNOU AKTIVITU, ZA NĚJTOU POUŽÍVATÍ TAKÉ ŽENY PROSTRĚDÍ A NEUMOVNĚNÍ STOLY, KTERÉ BYLI VELKÉ</p>					

**PŘÍLOHA P III: ZÁZNAMOVÝ ARCH-CHOVÁNÍ ŽÁKŮ BĚHEM
AKTIVITY**

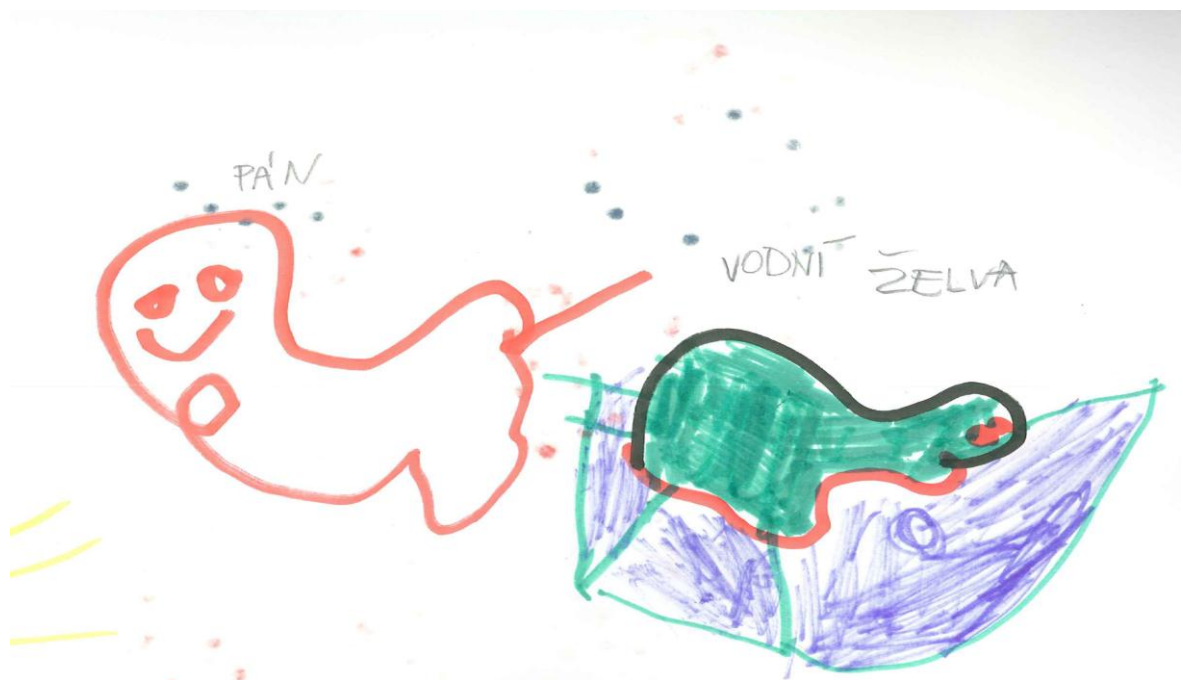
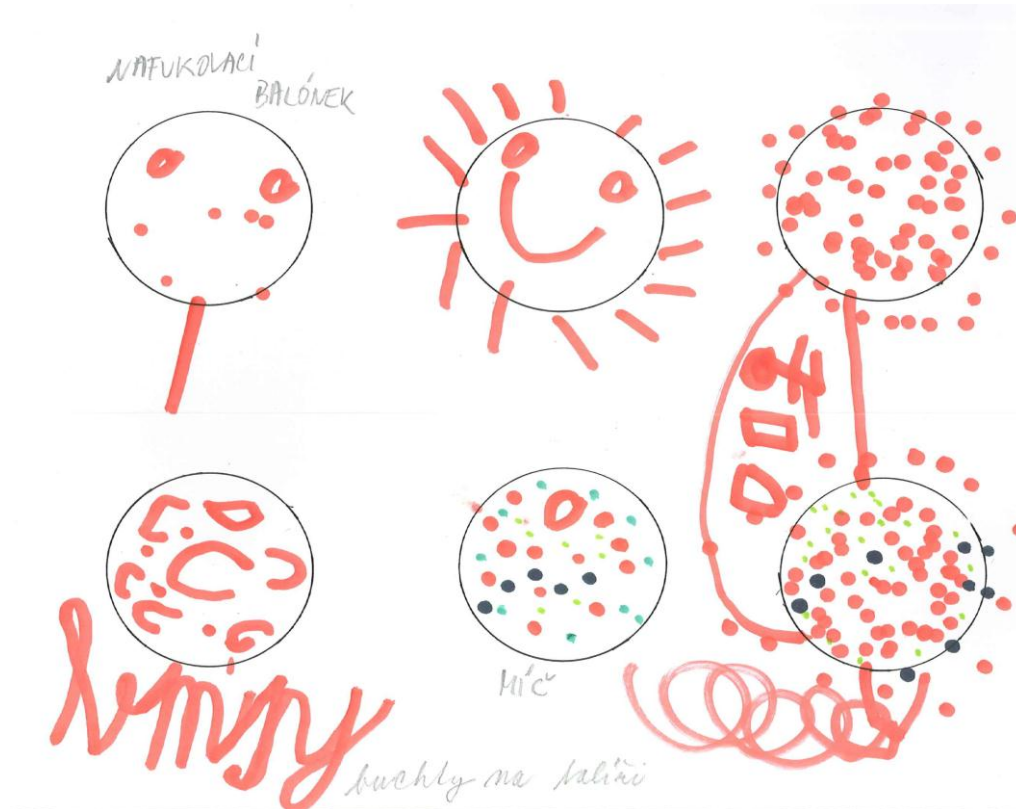
Jméno a podpis výzkumníka: <i>K. DEMETRAVA' JML</i>		Probíhající aktivita: <i>"MŮJ SVĚT"</i>							
Jméno žáka:		Dalibor	Dana	Luboš	Milan	Kamil	Saša	Vítek	Dita
Intenzita projevů v hodině	Absence/ poznámky	/	✓	/	/	✓	/	✓	✓
Dotazy týkající se zadání úkolu			I			I		II	II
Vyrušování během práce		/				I		IIII	/
Přerušování práce:			III			I		II	/
Výroky typu „to neumím“			III			/		/	I
Výroky typu „to nedokážu“			III			/		/	/
Komentování práce ostatních		/				II		I	/
Aktivita samostatnost			ANO			ANO		NE	ANO
Rychlost provedení			↓			↑		↑	↑
Správnost provedení			ANO			ANO		NE	NE
Úplnost provedení			NE			ANO		NE	NE
Soustředěnost na úlohu			ANO			ANO		NE	ANO
Ochota spolupracovat			III			III		II	III
Agresivní projevy		/				/		/	/

PŘÍLOHA P V: PROTOKOL ROZHOVORU

Zástupné heslo respondenta: Charakteristika respondenta:	Čas zahájení rozhovoru:	
	Čas ukončení rozhovoru:	
	Délka rozhovoru (v minutách):	
	Informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru:	ANO NE
Popis prostředí rozhovoru:		
Poznámky:		

PŘÍLOHA P VI: UKÁZKY PRACÍ ŽÁKŮ

Vítek



Dalibor

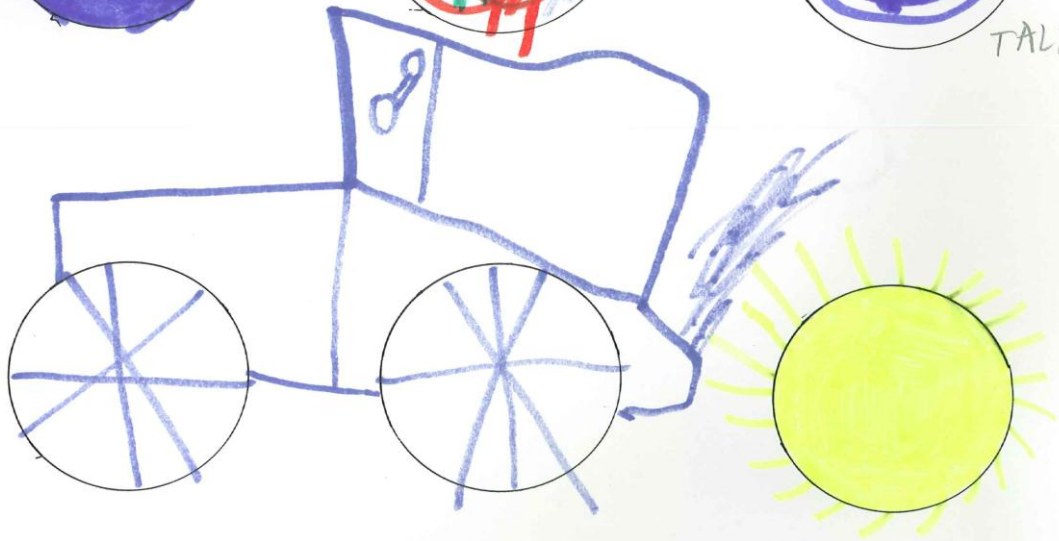
SNEHOVÁ KULE



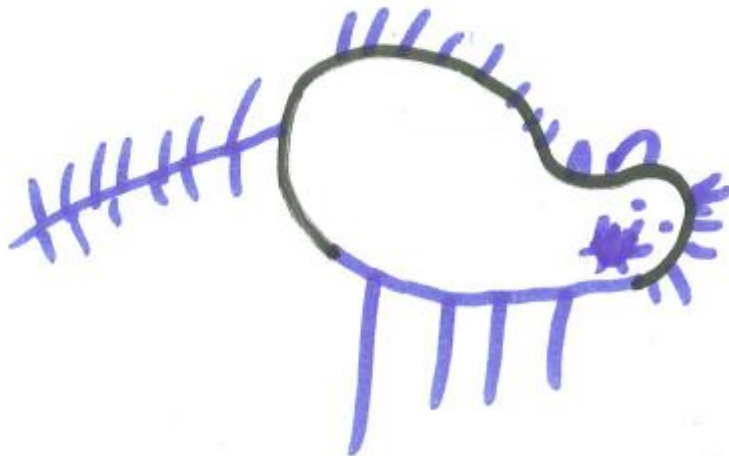
FLEKATÝ
MČ



TALÍŘ



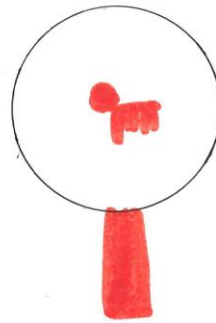
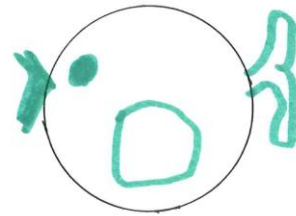
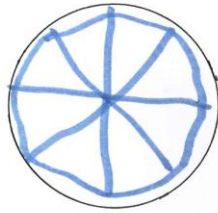
JUAN



Saša



Kamil

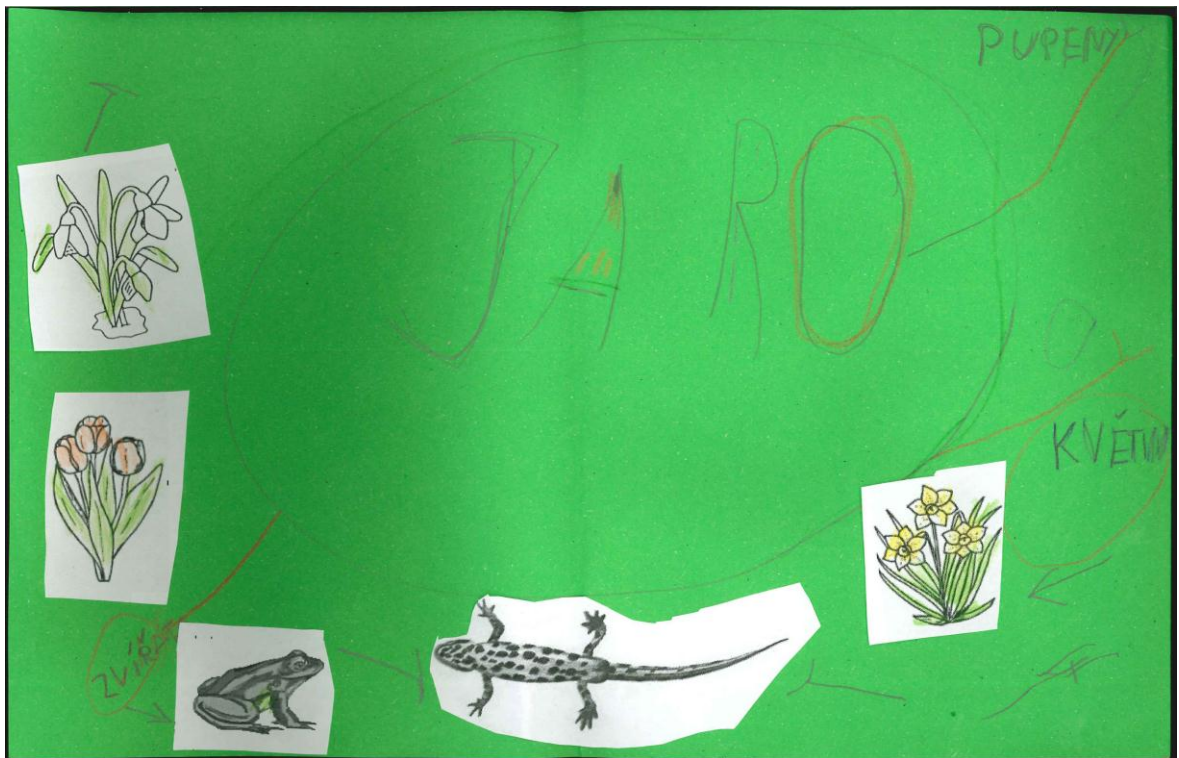
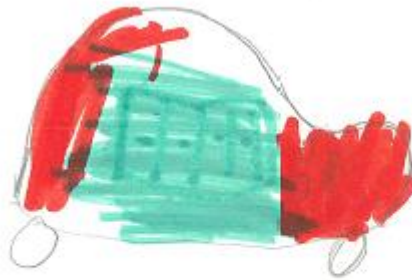


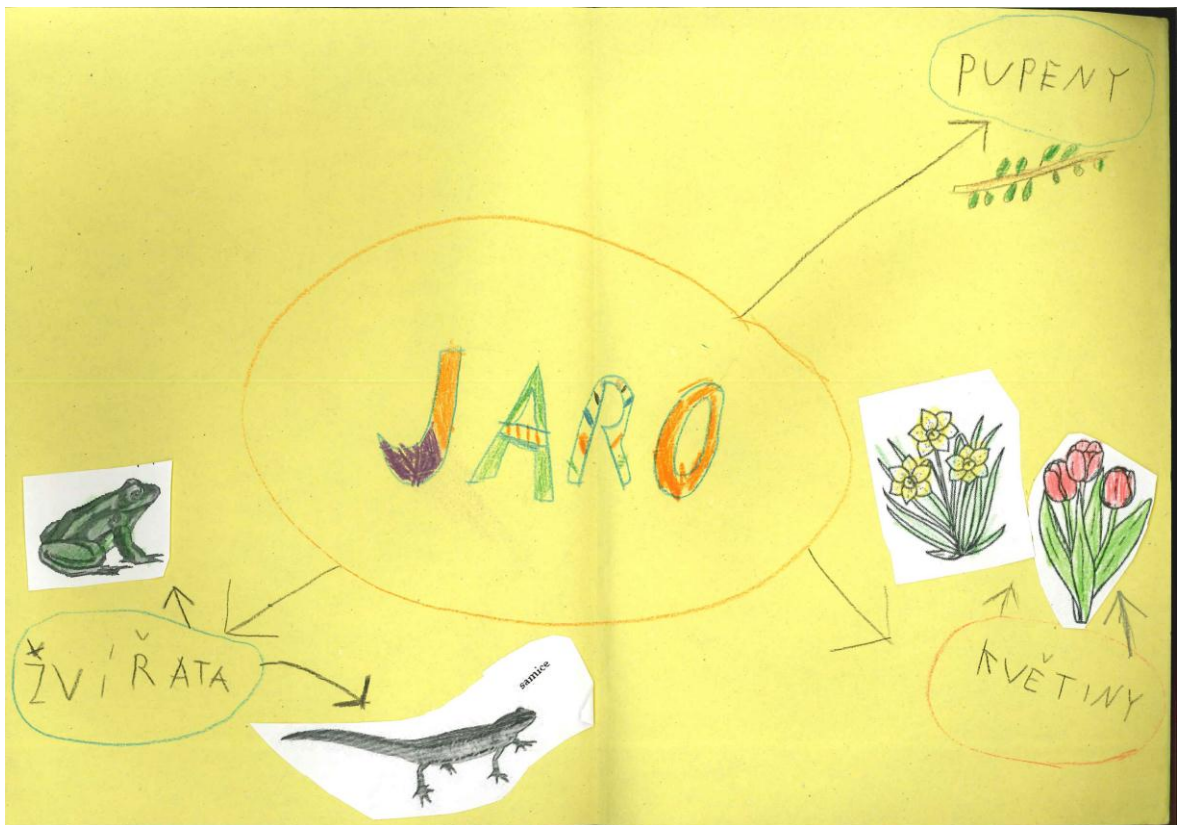
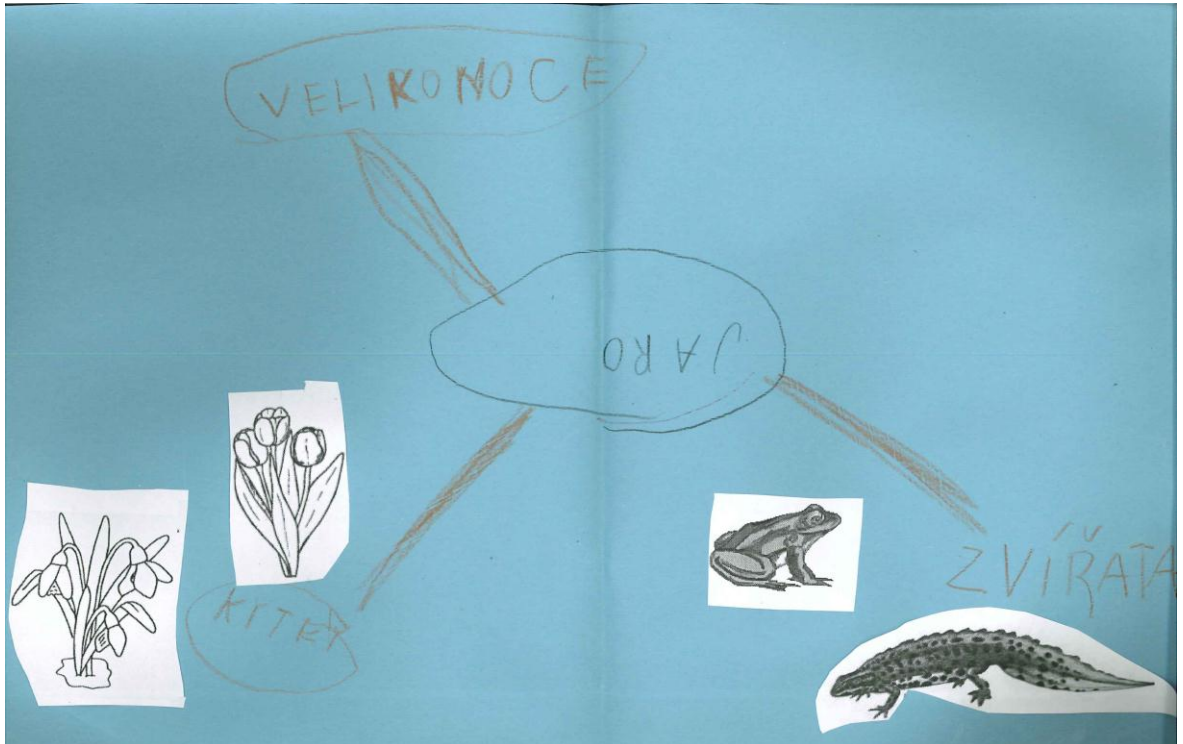
Milan

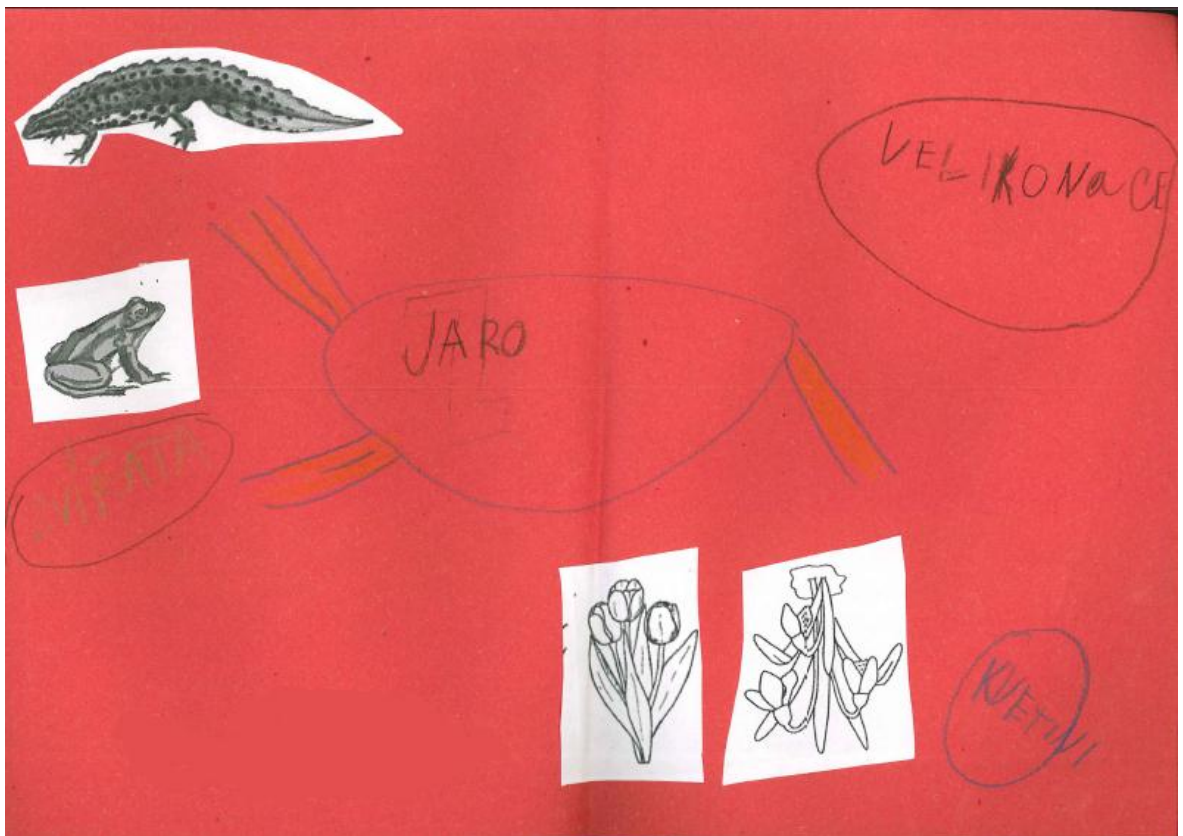
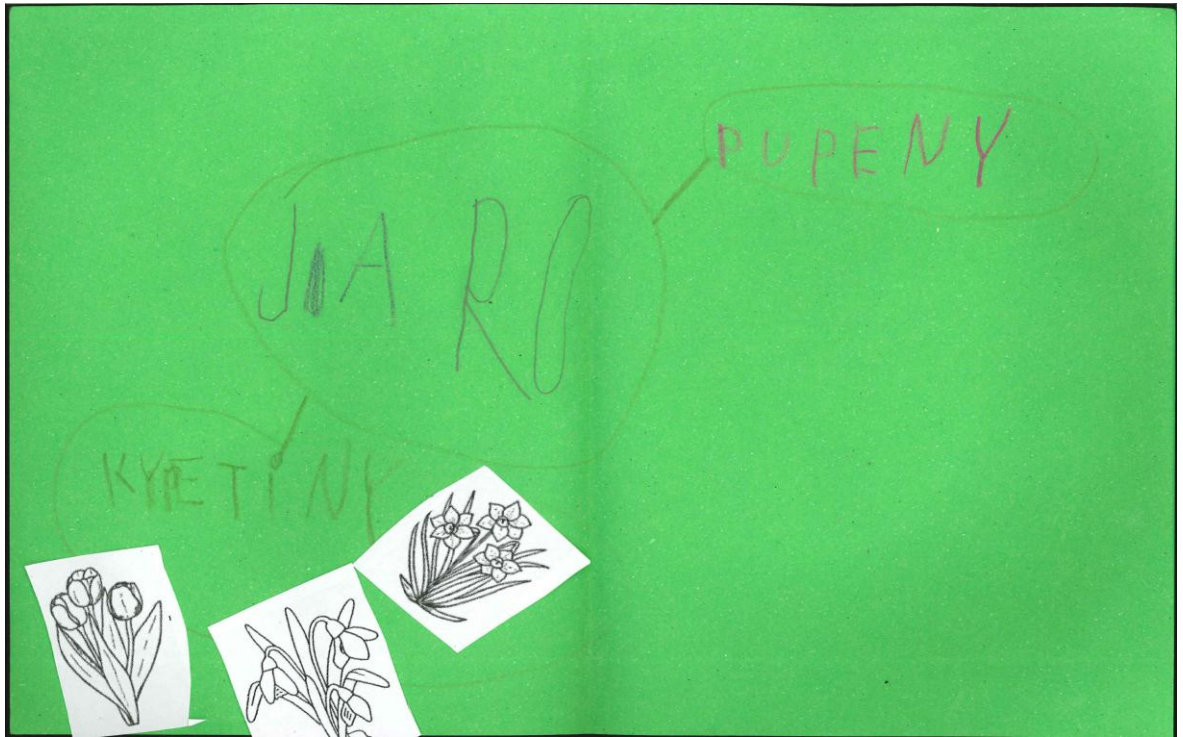


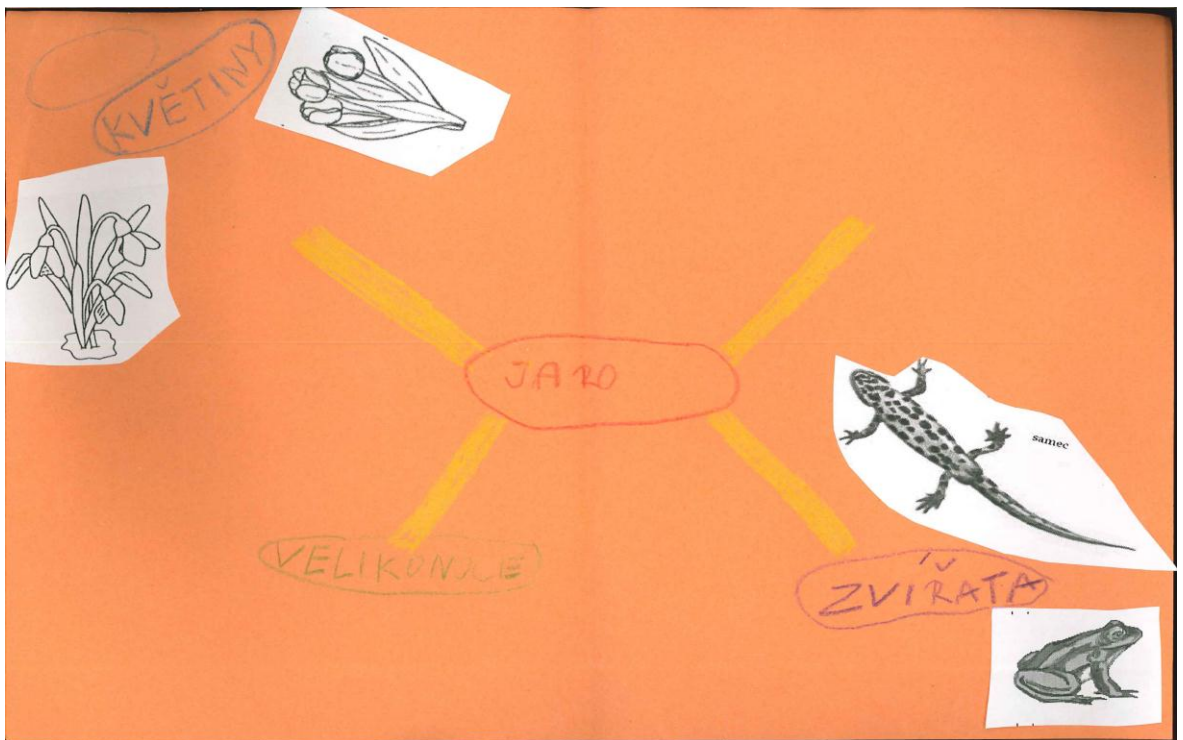
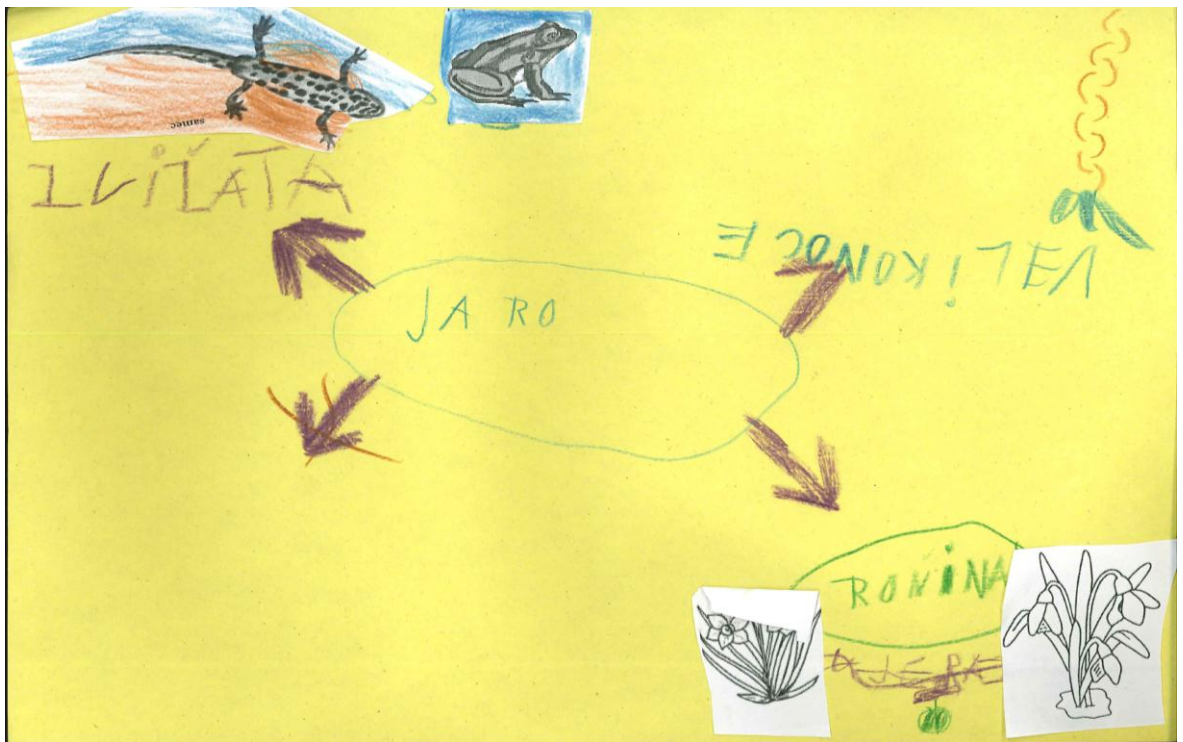
Luboš

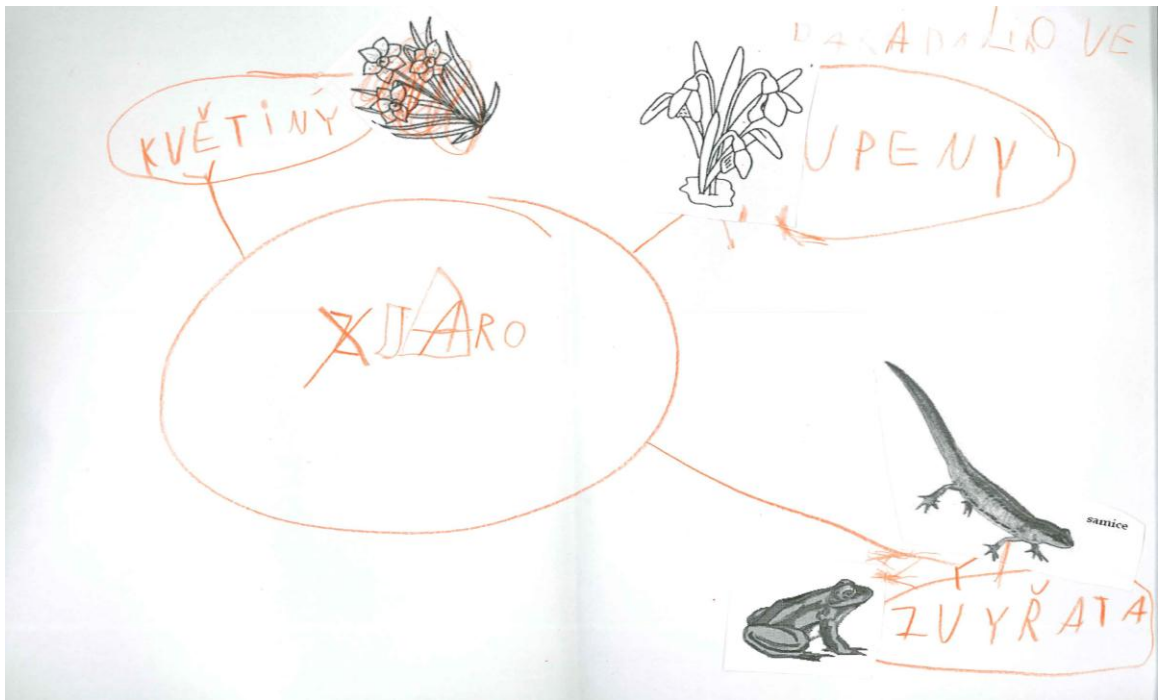


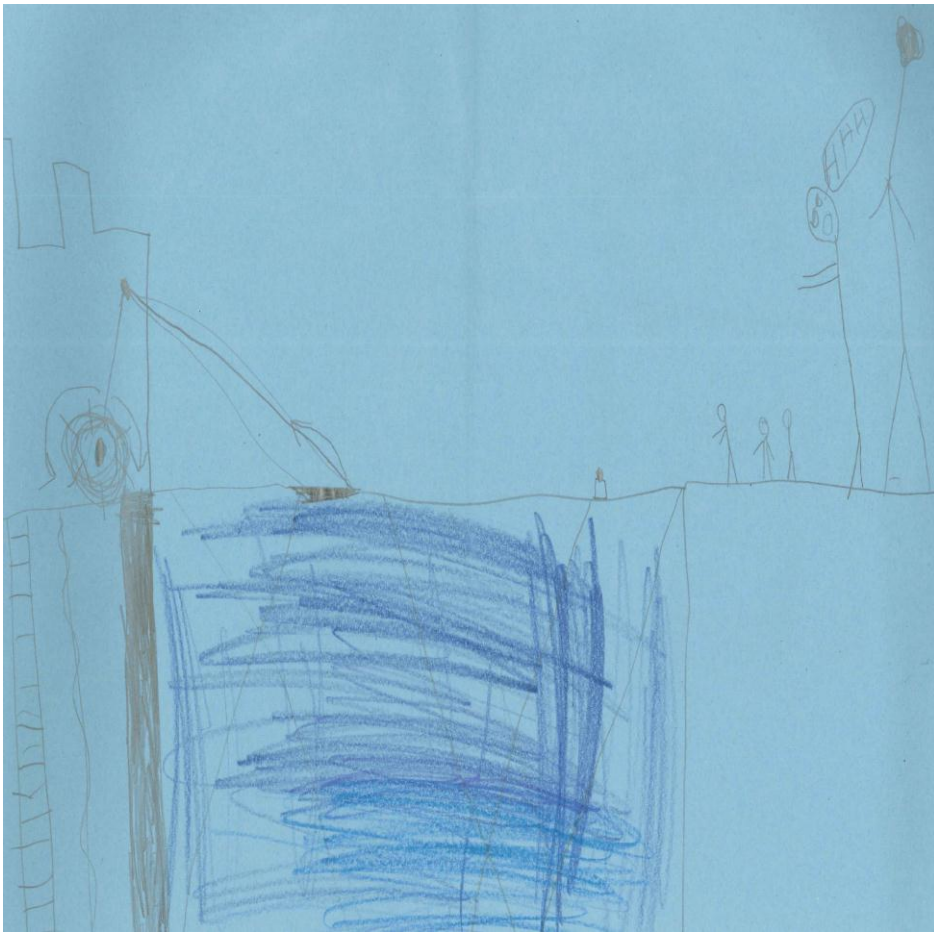












MAŠLIČKOVA

