

Tvořivé myšlení v edukaci dětí školního věku

Bc. Violeta Preissová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Violeta Preissová**
Osobní číslo: **H150137**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Tvořivé myšlení v edukaci dětí školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k tvořivosti, tvořivému myšlení a období školního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z).

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. Psychologie. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

CHALUPA, Bohumír. Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání. Brno: Barrister & Principal, 2005. Psychologie. 118 s. ISBN 8063640074.

NĚMEC, Jiří. S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků. Brno: Paido, 2004. 130 s. ISBN 80-7315-014-X.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2012, 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

SAWYER, R. Keith. Explaining creativity: the science of human innovation. 2nd ed. New York: Oxford University Press, c2012. ISBN 978-0-19-973757-4.

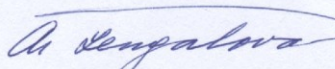
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

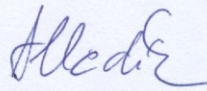
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

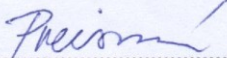
Beru na vědomí, že

- 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 27.2.2017


.....

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 výsledků 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 nahlázení 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). Odpirá-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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Obsahem a cílem diplomové práce je zmapovat zavádění tvořivého myšlení do škol se všemi specifiky žáků, jako výsledku interakcí osobnostních vlastností, rodinného a školního prostředí, která ovlivňují jejich aktuální výsledky v různých úrovních tvořivých činností. První část se zabývá tvořivým myšlením žáků ve školním věku, inteligencí a schopnostmi řešení problémů. Vysvětluje rozvoj schopností žáků v edukaci školního věku z aktuálního pohledu na výchovu tvořivých jedinců a moderní vzdělávání. Praktická část využívá teoretických poznatků, prezentuje výzkum a šetří rozdíly v tvořivosti žáků na základních a základních uměleckých školách.

Klíčová slova: tvořivé myšlení, nadání, školní věk, inteligence, řešení problémů

ABSTRACT

The content and the aim of this diploma theses is to map the implementation of the creative thinking into schools with all the specifics of pupils, as the result of interaction between the personal characteristics, family and school environment which influence their actual results in different levels of creative activities. The first part deals with the creative thinking, intelligence and the abilities of the school aged children. It explains the development of the pupil's abilities in school age education from the actual view on the education of the creative individuals and modern education. The practical part uses the theoretical experience, presents the research and examines the differences in the creativity of the school aged children of primary schools as well as primary art schools.

Keywords: creative thinking, talent, school age, intelligence, problem solving

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla. Rovněž chci poděkovat Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odbornou konzultaci v metodologické části diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala pracovnímu kolektivu Základní umělecké školy Zlín- Malenovice, zvláště Mgr. Evě Steskové, která mě po celou dobu studia poskytovala studijní podmínky. Na závěr děkuji celé své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a díky kterým jsem se mohla tomuto výzkumu věnovat.

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

Motto:

„Výchova dítěte je tvořivé dílo.“

Zdeněk Matějček

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TVOŘIVOST	13
1.1 FÁZE A ETAPY TVOŘIVOSTI.....	15
1.2 ÚROVNĚ A FAKTORY TVOŘIVOSTI	16
2 TVOŘIVOST JAKO DŮSLEDEK VROZENÝCH SCHOPNOSTÍ „NATURE“	18
2.1.1 Vliv inteligence na rozvoj tvořivosti.....	19
2.1.2 Vlastnosti osobnosti s tvořivým potenciálem	21
2.1.3 Motivace tvořivé osobnosti	23
2.2 PŘEKÁŽKY TVOŘIVOSTI.....	25
3 TVOŘIVOST JAKO DŮSLEDEK VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ „NURTURE“	26
3.1.1 Vliv rodiny na rozvoj tvořivosti.....	27
3.1.2 Vliv vrstevnických skupin na rozvoj zájmů.....	28
3.1.3 Vliv školy na rozvoj tvořivého myšlení žáků	30
3.2 METODY PRO ROZVOJ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ ŽÁKŮ	32
3.2.1 Tvořivé činnosti pro žáky školního věku	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	43
4.1 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	43
4.2 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	43
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	44
4.4 RIZIKO SPOJENÉ S VÝZKUMEM	44
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	45
4.6 METODA VÝZKUMU NA IDENTIFIKACI TVOŘIVOSTI.....	45
4.7 METODA VÝZKUMU NA IDENTIFIKACI MÍRY PODPORY K TVOŘIVÝM ČINNOSTEM V RODINĚ.....	45
4.8 ADMINISTRACE A VYHODNOCOVÁNÍ FIGURÁLNÍHO TESTU TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ.....	46
4.9 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	48
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	48
5.1.1 Dotazníkové šetření.....	48
5.1.2 Popisná statistika pro skór tvořivosti	51
5.2 VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ	54
5.2.1 Zjišťování rozdílů v tvořivosti mezi žáky základních škol a základních uměleckých škol.....	54
5.2.2 Zjišťování vztahu mezi tvořivostí a mírou podpory v rodině	56
5.2.3 Zjišťování vztahu v míře tvořivosti podle typu uměleckého oboru	57

5.3	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE	59
5.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
ZÁVĚR		63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		67
SEZNAM OBRÁZKŮ		68
SEZNAM TABULEK.....		69
SEZNAM PŘÍLOH.....		70

ÚVOD

Téma „tvořivost“ se v dnešní době stal velmi často užívaným fenoménem, kterým se zabývají mnohé vědecké výzkumy, ale i široká veřejnost. V očích laické veřejnosti je tato problematika obklopena řadou záhad a naopak vykazuje málo nosných vědeckých zjištění. Označení termínu tvořivost často chápeme jako nadání, talent, které vlastní mimořádně inteligentní jedinci. Vědecké názory se ovšem v termínu tvořivost poněkud různí. Předmětem vědeckého zájmu se tak stává diskuse o vlivu osobnostních vlastností, motivace, intelektu, či interakce s prostředím na tvořivost jedince. Vzniká tak spousta nejrůznějších definic, které si přiblížíme v první kapitole.

Tvořivost má pradávný původ a provází člověka de facto již od počátků existence, když si ke své obživě vytvořil nástroje k lovu zvěře a založil oheň. Další projevy tvořivého, aktivního a samostatného myšlení můžeme sledovat neustále po celou dobu vývoje člověka, a to jak v oblasti výtvarného umění, ale i v architektuře, literatuře. Na konci tohoto vývoje stojí moderní průmysl a technika s nejrůznějšími vědeckými, technickými a lékařskými objevy. Dalo by se říct, že vždy, když se lidstvo ve svém vývoji posunulo o krok vpřed, použilo svou kreativitu, která člověka, a tím i celé lidstvo, odlišuje od zvířat.

Tvořiví lidé bývají ve společnosti spojováni s určitým ideálem, k němuž vzhlížejí nejen děti, ale i jejich rodiče a rovněž učitelé. Vynikající výsledky v dětství, bývají spojovány se schopností lepšího uplatnění v životě, jak v profesi, tak později na trhu práce.

V minulosti se učitelé, ale i široká veřejnost často drželi pouze memorování a tvořivost byla potlačována, jako něco ideologicky nevhodného. O to víc vzniká potřeba se tvořivostí dětí zabývat, abychom v dětech podpořili přirozené projevy, jako je zvědavost a touha objevovat nové možnosti řešení. Vždyť tvořivost je něco jako způsob činnosti i životní postoj, který přináší čerstvost a zvědavost do lidského myšlení. Tvořivost totiž přichází tam, kde neznáme jednoznačnou odpověď a hledáme cesty nové, které napomáhají k rozvoji osobnosti i lidstva.

Cílem této diplomové práce je poukázat na to, jak podporovat tvořivost u žáků ve školním vzdělávacím programu, zabýváme se tvořivostí jako důležitým aspektem sociálně-výchovné činnosti. Již v úvodu teoretické části diplomové práce vysvětlujeme podrobněji termín tvořivost, jelikož vysvětlení tohoto složitého fenoménu se ve vědeckém světě různí. Zjišťujeme, jaké osobnostní vlastnosti, intelekt a motivaci má mít člověk k tomu, aby byl považován za tvořivého a vliv výchova v rodině a prostředí na tvořivost. Celkově se zabý-

váme otázkou, zda je tvořivost důsledkem vrozených předpokladů, které nazýváme „nature“, či zda jsou schopnosti tvořivého myšlení spíše důsledkem výchovy a vzdělání, které nazýváme „nurture“. Diplomová práce tak detailně popisuje etapy tvořivé činnosti, faktory a úrovně tvořivosti. Poukazujeme, jak pracovat ve výchově talentovaných jedinců.

V praktické části se budeme zaměřovat na zjištění, jaká je úroveň tvořivosti žáků na základních školách. Tu pak budeme porovnávat s úrovní tvořivosti žáků, kteří navštěvují základní umělecké školy. Toto téma jsme zvolili proto, že doposud nebyl jednoznačně prokázán pozitivní vliv docházky na základní umělecké škole na tvořivost žáků. Chtěli bychom tímto potvrdit pozitivní vliv základních uměleckých škol, jejich smysl v systému základního rámcového vzdělávacího programu, jakožto subjektu podporujícího zdravý rozvoj tvořivosti a kreativity žáků v období školní docházky.

Praktická část tedy využívá teoretických poznatků, prezentuje výzkum a šetří rozvoj v tvořivosti osobnosti dětí po dobu školní docházky na základní umělecké škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TVOŘIVOST

Jasně definovat pojem tvořivost je v současnosti poněkud složitější úkol. V mnoha odborných publikacích můžeme sledovat nejednotnost v terminologii. Psychologická literatura hovoří spíše o **tvořivém myšlení**, rozlišuje vrozené předpoklady k tvořivému myšlení, zařazuje tvořivé myšlení do intelektových schopností, které často spojuje s osobnostními vlastnostmi. Pedagogická terminologie zase spíše pracuje s termínem **tvořivost**. Poukazuje tak na možnosti, jak rozvíjet tvořivost v žácích pomocí výchovně vzdělávacího procesu. Přestože se při definování pojmu obecně nelze vyhnout ani jednomu z termínů, budeme v diplomové práci pracovat spíše s termínem tvořivost.

Nová éra psychologického bádání v oblasti tvořivosti začala od roku 1950, kdy Guilford vyslovil myšlenku, že se dosavadní psychologie příliš zabývala inteligencí a málo si tak všímala tvořivosti, i když právě ta vede k novým, užitečným myšlenkám a dílům. Tvořivost tak není lehce měřitelná a ve své složitosti těžce definovatelná. V psychologii tak existuje velké množství definic tvořivosti. Tyto definice tak vycházejí jak z teoretických koncepcí (operacionálních, psychoanalytických, behaviorálních a jiných), dále jsou různě zaměřené (například proces, produkt, schopnosti, osobnost, intelekt atd.). (Lokšová, Lokša, 1999, s. 111)

Tvořivost (kreativita) se v současné moderní psychologii čím dál víc řeší jak teoreticky, tak v mnoha výzkumech. Už v minulosti se psychologové zajímali o výzkum, ve kterém se snažili objasnit nejrůznější etapy procesu významných osobností na poli vědy, techniky i umění, kteří významně zasahovali do procesu tvorby. (Ďurič, 1974, s. 163)

Moderní výraz pro „tvořivost“ se začal vyvíjet až v 19. století. Do té doby se tento pojem vnímal spíše jako genialita, invence, inspirace, intuice či inteligence. Teprve začátkem 20. století se začal krystalizovat, když se termín pro tvořivou aktivitu oddělil od inteligence. V anglicky psané literatuře se začátkem 50. let objevuje termín **creativity**, někdy creative nebo také creativeness. V překladu z latinského slova creare znamená tvořit, plodit, rodit, stvořit. V češtině tento termín překládáme jako tvořivost. (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 101- 102)

Tvořivost tak lze pomocí jedné z Torranceho definic považovat za poznání a přetváření neznámé reality pomocí **produktivního myšlení** a produktivní činnosti. Tvořivost stojí proti reproduktivnímu chápání faktů, dedukci, řešení úkolů podle pravidel nebo návyků. (Chalupa, 2005, s. 6)

Amabileová (1983) definuje tvořivost jako **dílo nebo řešení problému**, které je na tolik tvořivé, do jaké míry je nové, užitečné, správné a přínosné při řešení zadaného úkolu a zároveň do jaké míry je vyřešení úkolu heuristické- originální, objevné. (Žák, 2004, s. 28)

Jäger, Süß a Beauducel označují tvořivost jako **bohatství nápadů** a vícedimenzionální konstrukt, kde lze odlišit tři hlavní komponenty: fluenci idejí, bohatství idejí (flexibilitu) a originalitu. Autoři si cení především originality. (Chalupa, 2005, s. 11)

Jako poslední můžeme uvést definici **tvořivosti jako výsledku**, který podmiňuje taková psychická vlastnost, ve které se projevuje netradiční přístup k úkolu, originalita, vynalézačivost. (Žák, cit. dle Smékal, 2004, s. 28)

Smyslem naší diplomové práce je vysvětlit tvořivost. Proč se vlastně tvořivostí zabývat, čím může tvořivé myšlení obohacovat nejen jednotlivce, ale i celou společnost. První zmínky tvořivosti nacházíme již před mnoha tisíci lety ve starověkém Řecku, u antického myslitele a filosofa Sokrata, který využíval dialogu jako hry ve výuce. K tvořivě humanistické výchově nabádá rovněž další filosof a pedagog J. A. Komenský, který je považován za zakladatele moderní pedagogiky. Ze současných českých a slovenských autorů můžeme jmenovat Němce, Chalupu, Zelinu a Zelinovou, Martincovou, či jiné. Všichni tyto autoři poskytují specifické rady z oblasti tvořivosti, jak být více tvořivý.

Současné psychologické i pedagogické poznání se shoduje ve svých výzkumech v tom, že tvořivost není něco výjimečného, co by bylo spojeno s určitým druhem činnosti. Právě naopak. Tvořivost se může projevit v každé lidské činnosti, tedy i v mezilidských vztazích. Tvořivých činů je schopen každý člověk, samozřejmě v různé míře a intenzitě, dané vývojovými zákonitostmi. (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 101- 102)

Tvořivost a kreativita je typicky lidská vlastnost, která nutí člověka vytvářet nové materiální i duchovní hodnoty, které je třeba rozvíjet. Proto je třeba ji pedagogickou činností formou speciálních metod rozvíjet a vytvářet příznivé podmínky pro její uplatnění. Vždyť talentovaní lidé jsou nejvzácnější součástí národního pokladu. Pokud má jedinec kreativní způsob životního stylu, lépe se vyrovnává zátěžovými situacemi. Tvořivost je potenciál, který rozhodne o kvalitě v budoucnosti lidstva. (Kohoutek, 1996, s. 120)

I když by se mohlo zdát, že v posledních desetiletích prací o tvořivosti přibývalo, ve zkoumání kreativního procesu se příliš nepokročilo. Kreativní proces je nejčastěji spojován s procesem tvořivého myšlení a s procesem řešení problémů. I když už známe spoustu nových informací ohledně fází tvořivého procesu, jeho jednotlivých prvcích a víme, že mezi

nejdůležitější předpoklady kreativního procesu patří např. citlivost na podněty, schopnost klást otázky, pohroužit se do problému aj., přesto zde zůstává mnoho nepoznaného a nejasného. (Maňák, 1997, s. 15)

Žák (2004, s. 29) přes všechny nejasnosti a diskuze považuje tvořivost za proces s následujícími tendencemi:

- Schopnost- představovat si, vymýšlet nebo tvořit díla, myšlenky, řešení
- Postoj- kdy si jednotlivec na sebe bere úkol a souhlasí s přijetím změny, ochotně si hraje s myšlenkami či originálními nápady flexibilním způsobem
- Proces- který je specifický tvrdou prací, myšlenkovou činností, schopností improvizace a řádu

1.1 Fáze a etapy tvořivosti

V druhé polovině osmnáctého století dochází k prvním výzkumům tvořivosti. William Duff jako první odděluje genialitu od talentu. Talentovaný podle něj může být každý varhaník, za geniálního však označil Johanna Sebastiana Bacha. Duff rovněž poukazuje na typické znaky geniality, kterými podle něj jsou **představivost, úsudek a vkus**. Tyto znaky samozřejmě samy o sobě nemohou genialitu zaručit. Za nejdůležitější z nich považuje představivost, díky které vznikají nové, geniální díla, tvořivé myšlenky. Úsudek je dalším nezbytným znakem, díky kterému vzniká schopnost hodnotit a podle rozumu třídit a vybírat vzešlé nápady. Vkus je nezbytný při estetickém obohacování uměleckého díla. (Žák, 2004, s. 96)

Graham Wallas byl psycholog, který jako první požadoval rozšíření studia tvořivosti jedinice ve společnosti. Velmi důsledně se věnoval popisu tvořivosti a tvořivého způsobu řešení problémů. Ve XX. století se setkáváme s praktickým uplatňováním čtyřstupňového modelu, který je prakticky aplikovatelný při konstrukcích tvořivosti dodnes. Podle Wallase (1926) se tvořivý proces skládá ze **čtyř fází**:

1. **Preparace** (příprava)- jsou shromažďovány všechny dostupné informace o problému, potřebné materiály a myšlenky. Současně stanovujeme první hypotézy, určujeme cíl, ke kterému chceme dospět.
2. **Inkubace** (zrání)- v určité fázi je dobré shromažďování dat zastavit a s nashromážděnými materiály začít pracovat. Tato etapa je doprovázena frustrací- jedinec má

pocit malého postupu ve smyslu na orientovaném na cíl. Má pocit chaosu a neuspořádanosti.

3. **Illuminace** (osvícení)- úsude se často vynoří náhle, z nevědomé mysli se vynoří nové, neočekávané tvořivé řešení. Vzniká nápad. Jsme ve fázi „AHA“ nebo „Heuréka“. Moment vhledu je doprovázen pocitem uspokojení a úlevy.
4. **Verifikace** (ověření)- nejedná se pouze o praktické posouzení nápadu, ale i o samotnou realizaci. Realizace a ověření validity jsou navzájem propojeny. Pokud má být proces kreativní, jedna bez druhé není možná. Jedná se o jediné záměrné a plně vědomé stádium. (Žák, 2004, s. 103- 104)

Každá z těchto fází přivádí člověka do určitého psychického stavu, od napětí, přes frustraci až po radost a schopnost koncentrace. (Landau, 2207, s. 30)

Musil (1989), navrhl členění tvořivého procesu do **pěti základních etap**, které nazval PASPSA:

P- percepce- vnímání (problémů, symbolů, podnětů)

A- analýza- rozbor problému, situace, stanovení cílů

SP- selekce- postupné zužování problému do konečného řešení

A- aplikace- realizace nápadů, řešení

Podle těchto etap můžeme dle Musila postupovat při cíleném rozvíjení tvořivosti. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 133)

1.2 Úrovně a faktory tvořivosti

V souvislosti s úrovní tvořivosti hovoříme o dvou úrovních, které vytěsnil A. Maslow:

1. sebeaktualizující tvořivost- jedná se o základní úroveň každého člověka, který prochází životem a udržuje si základní životní spokojenost
2. speciální talentová tvořivost- jedná se o vyšší úroveň spojenou s talentem v určité oblasti, činnosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 129- 130)

Đurič, Grác, Štefanovič (1988) analyzovali **úrovně tvořivosti z vývojového hlediska**:

1. expresivní tvořivost- typická pro děti v předškolním věku, se znaky spontaneity a volnosti

2. produktivní tvořivost- na základě předchozí úrovně dochází ke konfrontaci jedincovy tvořivosti s realitou, ve škole se jedná o porovnávání produktu žáka učitelem nebo žákem s výtvary druhých
3. objevovací úroveň tvořivosti- heuristická- její podstatou je objev, nacházení nového na základě osvojených vědomostí, subjektivní úroveň
4. inovační úroveň tvořivosti- na základě pochopení obecných principů může člověk realizovat změny, které na vysoké úrovni inovuje a zdokonaluje již existující
5. emergenční (nejvyšší) úroveň tvořivosti- dochází k přehodnocení předchozích poznatků k vědeckým teoriím, směrům a teoriím, jedná se o úroveň géníů, které dosahuje minimum lidí (Lokšová, Lokša, 1999, s. 130)

Faktorová analýza nám umožnila identifikovat různé faktory tvořivosti. Při vymezení divergentních operací Lokšová, Lokša (1999, s. 125- 126) popisují tyto **základní faktory tvořivosti**:

- Originalita- je to schopnost vytvářet nové, neobvyklé, nekonvenční řešení, vedoucí k objevování řešení odlišných od jiných
- Fluence (plynulost)- schopnost rychle a plynule produkovat co nejvíce myšlenek a nápadů vedoucích k řešení problému
- Senzitivita- schopnost předvídat problémy, vidět je a formulovat i tam, kde je druzí nevidí
- Flexibilita (pružnost, jako opak rigidity myšlení)- schopnost vidět problémy různých obsahů, např. použití předmětů k jiným účelům než bylo původně zamýšleno
- Elaborace (vypracování)- schopnost objevovat, doplňovat a detailně vypracovat kompletní nové řešení, elegance řešení
- Redefinování (znovuformulování)- reorganizace informací nebo schopnost změny informací, použít staré poznatky a ty aplikovat do nového uspořádání vztahů, schopnost vymanit se z dosavadních způsobů řešení a fixací

2 TVOŘIVOST JAKO DŮSLEDEK VROZENÝCH SCHOPNOSTÍ „NATURE“

Čáp (1996, s. 14) vyslovuje základní otázky, které tu jsou od začátku dvacátého století, ještě před počátkem psychologie jako samostatné vědy. Je člověk spíše organismem, který se řídí biologickými zákony nebo je spíš členem společnosti žijící v kultuře, závislý na historických a společenských zákonech?

Podle Mudráka (2015, s. 9-10) je hlavním tématem současných vědeckých prací především to, jestli je tvořivé myšlení převážně důsledkem výchovy a vlivů prostředí nebo zda je spíše dáno vrozenými schopnostmi. Diskuse, která na toto téma v psychologii probíhá je označována jako „NATURE-NURTURE debata“. Ta souvisí s tím, který způsob rozvoje nadání a tvořivosti je považován za nejučinnější. Jestli například tvořivost představuje stabilní rys (tj. spíše důsledek vrozených schopností- „nature“), jako argument se využívají testy inteligence. Nebo naopak předpoklad, že tvořivost je důsledkem výchovy a vzdělávání (tj. „nurture“), klade důraz na rovnocenný přístup ke vzdělávání pro všechny, používání testů schopností u dětí považuje za diskriminující.

Podle Darwinovy teorie není vývoj živočišných druhů na Zemi jedinou evolucí. Formy života se mohou utvářet nejen v biologické stavbě organismů, ale také v koordinované činnosti mozku homo sapiens, která přináší nové, neopakovatelné výsledky a produkty, umožňující řešení obtížných situací a problémů. (Chalupa, 2005, s. 5)

Tvořivost se podle tradiční psychologie považovala za výjimečnou schopnost, která je dána člověku vrozeně a to pouze některým vyvoleným jedincům- geniálním umělcům, vědcům, či vynálezčům. Životopisy těchto tvůrčích osobností ale ukazují, že do značné míry záleží na zkušenostech, vytrvalosti a motivaci. Mnohá tvůrčí řešení závisí na sebeovládání, zkušenostech, odpovědnosti. Proto tvořivost chápeme jako soubor vlastností a dalších osobních schopností, které vedou ke tvůrčímu řešení problémů. Podle obecných zjištění psychologů není mezi úrovní obecné inteligence a tvořivosti statisticky významný rozdíl, což znamená, že osobnost s nadměrnou inteligencí nemusí být nutně tvořivá. (Čáp, Mareš, 2007, s. 155- 156)

V průběhu 20. století se dospělo k závěru, že existují zvláštní duševní dispozice, schopnosti a vlastnosti osobnosti na způsob talentu, které formulují jedince pro vysoké a mimořádné výkony v různých oblastech života. Mezi lidmi existují individuální rozdíly. Tyto schopnosti se podařilo s větším či menším úspěchem také empiricky zjišťovat a měřit pomocí

různých testů a úloh. Dlouho přetrvával názor o dědičném předávání schopností, opačné stanovisko zdůrazňovalo nepopiratelný vliv prostředí, vzdělání speciální přípravy. Tento výklad se postupně měnil s výsledky bádání psychologie a dalších disciplín. Vedle všeobecné inteligence, formulované na začátku 20. století, byly postupně prokázány také tvořivé schopnosti. (Chalupa, 2005, s. 5)

Novotná, Jurčíková (2012, s. 8) se ve výzkumu tvořivosti zabývají osobnostními faktory jedince, kdy komplexní charakteristika jednotlivce je závislá na jednotlivých vlastnostech jedince. Na základě vlastností jedince a jeho kognitivní složky definují jisté predispozice, tendence k danému fenoménu. Při popisu tohoto procesu autorky vycházejí ze základních činitelů výchovy a vzdělávání od Bláhy následovně:

$$\text{GENOTYP} + \text{prostředí} = \text{FENOTYP}$$

Genotyp = genetické dispozice (kognitivní, konativní a afektivní), jedná se o genetickou výbavu pro tvořivé myšlení

Prostředí = prostředím ve smyslu daného fenoménu rozumíme určité okolí (makroprostředí, mezoprostředí, mikroprostředí), které dodává jedinci dostatek stimulů pro rozvoj tvořivého myšlení ve smyslu komplexního rozvoje klíčových kompetencí. Toto prostředí by mělo být dostatečně naplněno podnětnými stimuly, které za pomoci konkrétních cílů, prostředků, obsahů, metod a dalších nástrojů významně zvyšuje naši kognitivní úroveň.

Fenotyp = fenotypálního jedince charakterizujeme jako socializovaného, tvořivě myslícího jedince.

Tyto různé pohledy na problematiku tvořivosti nazýváme v sociálních vědách „diskurz“. Prostřednictvím diskurzů je vysvětlována povaha skutečnosti, je vysvětlováno, co by mohlo být správné, tj. jaká by skutečnost mohla a měla být. Vědění produkované vědou (v případě tvořivosti pedagogikou a psychologií), představuje důležitý zdroj podílející se na formování diskurzu tvořivosti. V této kapitole se budeme zabývat tím, jak pedagogika a psychologie vytváří různé diskurzy tvořivosti a jaké mohou mít tyto úhly pohledu na tvořivost dopad na průběh rozvoje tvořivých dětí. (Mudrák, 2015, s. 10)

2.1.1 Vliv inteligence na rozvoj tvořivosti

Intelligence je označením pro způsob kognitivních (poznávacích) schopností, které se realizují v oblastech poznávání, řešení problémů a učení. Inteligenci rozlišujeme obecnou (celková schopnost řešení problémů a učení) a speciální. Ty rozlišujeme na verbální a non-

verbální, ty umožňují pracovat se schémata, představami, obrazy, dále numerické a další. (Čáp, Mareš, 2007, s. 153)

Tvořivost a schopnost tvořivě myslet souvisí se schopnostmi řešení problému. Již od 50. let došlo k prosazování nového modelu inteligence a tvořivého myšlení, který vycházel z výsledků faktorové analýzy provedené u desítek různých úloh z kognitivní oblasti. Dříve se výsledky jednotlivých úloh sumarizovaly v celkové skóre (Binet- Simon, Terman, Wechsler aj.). Průkopníky multidimenzionálního chápání rozumových schopností byli zejména Thurstone (1938) a Guilford (1950, 1956, 1960, 1968) a jeho škola. Jak uvádí Guilford (1962), učitelé museli pozorovat, že ne všechny děti s vysokým IQ (intelligenčním koeficientem) jsou tvořivé a naopak, že ne všechny tvořivé děti mají vysoký IQ. (Chalupa, 2005, s. 15-25)

Podle Čápa, Mareše (2007, s. 153- 154) se na přelomu devatenáctého a dvacátého století zjistilo, že rozhodující vliv v životě jedince má obecná inteligence, zvláště generální faktor podle Ch. Spearmana označovaný jako g-faktor. Předpokládalo se, že se tento faktor podílí na řešení nejrůznějších úloh v různých intelligenčních testech. Zpracování výsledků později ve třicátých letech zpochybnil L. Thurstone, který na základě nových zjištění několik speciálních, na sobě relativně nezávislých intelektových schopností.

Dnes rozlišujeme zejména verbální inteligenci (která je spjata s levou hemisférou) a non-verbální inteligenci (která se spojuje s pravou mozkovou hemisférou).

R. B. Cattell rozlišil dvě složky inteligence na tekutou (vrozená, rozvinutí dosahuje ve věku okolo čtrnácti let) a krystalickou, která se vyvíjí na základě zkušeností, výchovy, vzdělání a praxe. Její vývoj je neomezený, může se vyvíjet i v dospělosti. (Čáp, Mareš, 2007, s. 154)

Gardner (1999, s. 45- 47) popisuje počátky a vývoj měření inteligence, kdy psychologové sestavili testy a začali lidi klasifikovat. První takto zaměřené práce představil před sto lety britský polyhistor Sir Francis Galton (1907), který na základě studia proslulých osobností a géníů vytvořil statistické metody na klasifikaci lidí podle jejich fyzických a intelektových schopností. Tímto způsobem se snažil zjistit vztah mezi genealogickým původem a výkoností. Na počátku dvacátého století vymyslel Binet spolu se svým kolegou Théodorem Simonem první testy, které měřily inteligenci. Švýcarský psycholog Jean Piaget ukončil vládu testů inteligence, i když z tradice testů vycházel. Piaget dospěl k názoru, že není podstatné, zda je odpověď dítěte správná, ale způsob, jakým dítě zadání vyřeší.

Joy Paul Guilford zavedl pojmy konvergentní a divergentní myšlení. Základní rozdíl v těchto dvou složkách spočívá v práci s informacemi a v přístupu k nim. Konvergentní myšlení vyvozuje nové myšlenky z daných informací, výsledkem je pak jediný výběr z více možností. Oproti tomu divergentní myšlení vyvozuje nové informace tak, že vzniká vytvoření více možných odpovědí. Z uvedeného je patrné, že za tvořivý způsob myšlení teoretici považují právě divergentní myšlení, které nám poskytuje více možných odpovědí. (Žák, 2004, s. 135)

Hlavní používanou metodou jsou v psychologii, které zkoumají nadání v dětství a jeho uplatnění v dospělosti korelační studie. Současně jsou hlavním argumentem v hledání lidských schopností a hlavní metodou zkoumání dědičných schopností zvláště na základě statistické podobnosti mezi jedinci podobného stupně vývoje. Dále je prostřednictvím testů inteligence zjišťován vztah mezi nadáním v dětství a uplatněním v dospělosti a školním, či pracovním výkonem. (Mudrák, 2015, s. 77-78)

Čáp, Mareš (2007, s 152-157) upozorňují na rozlišování různých druhů schopností: verbální, numerické, prostorové, paměťové, percepční, umělecké, sportovní, sociální aj. Schopnosti, které se týkají poznávání, řešení problémů a myšlení se souhrnně nazývají inteligence. Intelektové schopnosti se tak stávají nejčastějším předmětem zájmu při diagnostikování.

S myšlenkou rozmanitých inteligencí přišel Howard Gardner, který určil několik druhů inteligence: jazykovou, hudební, logicko- matematickou, prostorovou, tělesně- pohybovou a personální. K základním charakteristikám každé inteligence patří vlastní biologické základy a způsob zpracování. Podle Gardnera by bylo chybou porovnávat jednotlivé inteligence do detailu, protože každá inteligence má svůj vlastní systém a pravidla, podobně jako tělesné orgány- oči, srdce, ledviny a další nemůžeme srovnávat. Toto srovnávání by bylo nesmyslné. Proto bychom neměli používat hodnotící termíny. K nejdůležitějším procesům patří vzájemné doplňování jednotlivých druhů inteligence, protože nám umožňují realizovat složitější, kulturně významné úkoly. (Gardner, 1999, s. 96-97)

2.1.2 Vlastnosti osobnosti s tvořivým potenciálem

Čáp (1996, s. 9) definuje **osobnost** se všemi psychickými procesy, stavy a vlastnostmi určitého člověka. Zároveň je však každý člověk organismem s určitými tělesnými vlastnostmi. Přitom patří k určité rodině, školní třídě nebo pracovní skupině, národnosti. To vše ovlivňuje i jeho prožívání, motivaci, psychické vlastnosti.

Odpověď na otázku do jaké míry je tvořivost jednotlivce ovlivňována osobními vlastnostmi se snaží nalézt psychologie osobnosti.

Čáp, Mareš (2007, s. 152- 153) mluví o schopnostech jako vlastnostech osobnosti, které člověku umožňují naučit se některé činnosti a vykonávat je dobře. Tvořivost, či kreativitu popisují jako soubor vlastností osobnosti, které vykazují tvůrčí činnost nebo tvořivé řešení problémů. Přičemž výsledkem těchto schopností je něco nového. Tvořivé řešení je potom takové, které si nevystačilo s již zaběhlými a známými schémata řešení, ale kdy výsledkem bylo nalezení nového způsobu řešení.

Ďurič (1974, s. 164) chápe tvořivost dvojím způsobem: užším a širším pojetím. Užší chápání má delší tradici, je chápána jako aktivita vyvolených jedinců (umělců, vynálezců, vědců). Širší chápání vidí tvořivé prvky v činnosti, aktivitě. Při chápání tvořivosti bychom se měli zbavit následujících předsudků:

- Tvořivost je dána jen vyvoleným jedincům- výzkumy dokázaly, že učením a použitím správných učebních metod, lze tvořivé myšlení rozvíjet u každého.
- Myšlení tvořivých jedinců se neliší od ostatních- psychologové dokazují, že tvořivého myšlení v určité oblasti jsou schopni všichni zdraví jedinci.

Landau (2007, s. 49- 51) uvádí, že jedna z nejmýrnějších vlastností tvořivého dítěte je schopnost dávat city a věci do souvislosti. Pokud vidí malé dítě auto svého oblíbeného strýce, vysloví jméno strýce a ne značku auta. Tuto schopnost může později uplatnit i v mezilidských vztazích, vědě i umění. Ke všemu, co tvořivé dítě dělá, přistupuje s chutí. Tuto schopnost si zachovává i při přikázaných činnostech. K chuti patří hravost, se kterou přistupuje k řešení všech zadání. Výraz „naivní oči“ poprvé použil Einstein, znamená nezaujatost, ke které dítě přistupuje bez předsudků, jakoby chtělo všechno vědět a vyzkoušet. Tvořiví jedinci hledají problémy, díky své otevřenosti umí rozlišovat i hledat společné rysy, mají humor. Věci dovedou kombinovat. Mají velmi výraznou představivost. Ovšem všechny tyto vlastnosti by nic neznamenaly, pokud by jim chyběla odvaha. Proto jsou v kolektivu vysoce dominantní, silně reagují na každý druh omezení a neakceptují autoritu. Jsou vytrvalé, vzdorovitě se značnou dávkou sebeprosazení.

Podle dispozičně procedurálního přístupu psychologie osobnosti je člověk jednak součástí všech svých vlastností, způsobů chování, uvažování, nadání, nazývaných souhrnně dispozic.

Žák (2004, s.30- 33) uvádí **deset rysů tvořivé osobnosti**:

1. Na první místo z osobnostních rysů, potřebných pro tvořivé myšlení kladou J. Dacey a K. Lennonová toleranci vůči dvojznačnosti, podle které neexistuje jasné předem dané řešení problému. Tvořiví jedinci preferují situace vícevrstvé, směřující k různým výkladům.
2. Stimulační svoboda umožňuje tvořivé osobnosti nelpět na omezeném pořádku, ale záměrně překračovat hranice.
3. Funkční svoboda je pro tvořivé jedince výzvou pro větší prostor řešení problému.
4. Flexibilita je míněna jako schopnost tvořivého jedince opustit nevyhovující řešení a přistoupit k jiným, dalším. Tvořiví jedinci nelpí na jednom správném řešení.
5. Ochota riskovat- obava z prohry je potlačující a omezující pro tvořivá řešení.
6. Tvořiví lidé preferují zmatek před falešným souladem a řádem. Ze zmatku jsou pak motivováni k vytváření vlastního systému, řádu.
7. Tvořivé osobnosti neočekávají okamžitou prodlevu uspokojení, jejich nápad nebo myšlenky nemusí být okamžitě přijímány.
8. Prodleva od stereotypu sexuálních rolí- psychologické výzkumy dokazují, že pohlaví nehraje v tvořivém procesu dominantní vliv.
9. Vytrvalost- pro tvořivé osobnosti je neúspěch výzvou k překonávání problémů. Svým cílem jsou naprosto posedlí.
10. Odvaha- bariéry, které přichází do cesty tvořivým jedincům, jsou pro odvážné jedince výzvou, kterou čelí možnému neúspěchu.

2.1.3 Motivace tvořivé osobnosti

Zakladatel humanistické psychologie Abraham H. Maslow vypracoval ucelenou hierarchii lidských potřeb. Podle něj má člověk pět základních instinktů, které se projevují jako potřeby. Naplňováním těchto potřeb jedinec dojde ke svému rozvoji. Naopak při nenaplnění těchto potřeb dochází ke frustraci. Předpokladem k tomu, aby jedinec uspokojil vývojově vyšší potřeby je podle Maslowa uspokojení vývojově nižších potřeb. Základ pyramidy tak tvoří potřeby fyziologické, na ně navazuje potřeba bezpečí a lásky, následuje potřeba sociální- někam náležet, milovat a být milován. Potřeba úcty a sebeúcty zakončuje pomyslný

žebříček „nedostatkových“ potřeb. Potřeba seberealizace, estetická a poznávací jsou „růstové“ potřeby, které směřují k nadosobním cílům. (Čáp, Mareš, 2001, s.133)

V souvislosti s motivací poukazujeme na odkaz Teresy M. Amabileové, která získala v roce 1998 cenu od Národní asociace pro talentované děti za výzkum kreativity a motivace. Podle této psychologičky má **tvořivost jedinců tři základní složky**:

1. Dovednosti v oboru, které se u tvořivého jedince projevují v určitém oboru. Mluvíme-li o Shakespearovi, chápeme jej jako geniálního spisovatele, dramatika, či básníka.
2. Dovednosti, které jsou tvořivé- jedinec se rozvíjí s talentem a oborovými dovednostmi. Všichni známe noty, ale jen někteří dovedou komponovat výjimečné skladby.
3. Motivace k řešení úkolu- T. Amabileová rozděluje motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivaci rozumí osobní vklad jednotlivce do řešení úkolu, je jakousi vnitřní silou, která souvisí s potřebou uznání, seberealizace. Největší motivací je pak vidina splněného úkolu. Vnější motivace je podle Amabileové také důležitá, nesouzní ale se strukturou potřeb jedince. Vnějšími motivátory tak mohou být nařízení, příkazy, odměny, tresty. (Žák, 2004, s. 117. 118)

O vnitřní motivaci hovoříme, když má jedinec potřebu vykonávat určitou činnost pro vlastní potěšení, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět- pochvalu, odměnu, ocenění. Takové chování je spontánní a má vliv na tvořivé myšlení. Proti tomu při vnější motivaci je činnost realizována pod tlakem, proto může vést k napětí a stavům úzkosti. Vnější motivace je v podstatě instrumentální, protože je nástrojem k dosažení odměny nebo vyhnutí se trestu. Vnější motivace tak může vést ke snížení výkonu při řešení úkolu zaměřeného na tvořivé myšlení. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15)

Motivaci podle Čápa, Mareše (2007, s. 145) chápeme jako soubor veškerých hybných momentů v činnosti člověka, tedy co člověka vede k tomu, aby něco dělal, nebo co mu v tom brání.

Podle Amabileové mají na tvořivý proces vliv:

- motivace k úkolu je považována za chuť jednotlivce či skupiny vyřešit problém. Motivace tak vyjadřuje rozdíl mezi tím, co lidé dělat musí a co by dělat chtěli. Motivace k úkolu je první fází procesu, která rozhoduje o tom, zda bude jednotlivcem

spuštěn tvořivý proces, či nikoli. Je-li řešitel úkolu dostatečně motivován, vzniká u něj spíše tvořivý proces, snáze překonává překážky, než pod vlivem tlaku z okolí.

- tvořivé kompetence- souvisí s dovednostmi využití tvořivého potenciálu, divergentního myšlení, tvořivých metod
- odporné kompetence- jsou především znalostí v oboru, která souvisí s talentem, nadáním (Žák, 2004, s. 137- 138)

2.2 Překážky tvořivosti

Sawyer (2012, s. 405- 409) vysvětluje tvořivost na základě nejnovějších vědeckých studií, poskytuje rady jak se učit kreativitě. Na základě západního modelu kreativity uvádí deset přesvědčení, která se zakládají spíše na mýtech než na pravdě. K nejčastějším třem mýtům patří přesvědčení, že podstatou tvořivosti je okamžik vhledu. Pravdou je, že tvořiví lidé, jako vědci- jsou při plném vědomí, tvořivá činnost vyžaduje spoustu času a úsilí. Druhé přesvědčení se zakládá na tom, že tvořivá myšlenka se vynořuje z podvědomí. Nové nápady údajně přicházejí znenadání a nedají se nijak vysvětlit. Vysvětlením okamžiku „aha efektu“ se zabývali kognitivní psychologové, kteří tento jev vysvětlují jako moment náhlého pochopení. Patří sice k systému kreativního řešení, není však nezbytně nutný. Třetím nejčastějším mýtem je, že tvořivost je více pravděpodobná, pokud odmítneme konvence. Pravdou ale je, že se nemusíme obávat vlivu formálního vzdělávání. Právě naopak- formální výuka a vědomé uvažování jsou k poznání tvořivého myšlení nezbytné.

Žák (2004, s. 57- 61) rovněž uvádí další mýty o tvořivosti. Mezi nimi popisuje například mýtus, že kreativita je častější u lidí s homosexuální orientací. Pravdou je, že v homosexuální komunitě nalezneme spoustu umělců, nicméně souvislost mezi sexuální orientací a kreativitou nebyla nijak prokázána. Dalším mýtem můžeme jmenovat souvislost kreativity s požitím alkoholu a jiných návykových látek. Tento jev je postaven spíše na pozorování, kdy se nám při pohledu na kreativní jedince zdá, že se jedná o pravidlo. Výzkumy ukázaly, že právě pití alkoholu snižuje schopnosti kreativního uvažování. Jedná se proto o jeden z dalších obecně vžitých omylů. Další mýtus, že kreativita je jen krůček od šílenství, zřejmě souvisí s tím, že spousta aspektů spojuje kreativitu s duševními poruchami. Kreativní proces je vědomý systém, duševní porucha může jeho výslednou kvalitu spíše zmenšit.

3 TVOŘIVOST JAKO DŮSLEDEK VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ „NURTURE“

Štřáva (1996, s. 72) přisuzuje úspěšnost tvořivé činnosti především všeobecně známým motivačním činitelům (vnitřním i vnějším) a charakterovým vlastnostem kreativních schopností každého jednotlivce. Předpoklady pro rozvoj tvořivého myšlení má zakomponované jednotlivce v genotypu. Naopak negativními vlivy prostředí může být rozvoj tvořivosti brzděn. Za jeden z nejčastějších negativních vnějších činitelů považujeme například autoritativní přístup ve výchově. Mezi motivy, které naopak stimulují tvořivý potenciál člověka, patří dobré pracovní podmínky, morální uznání a odměna. Z výzkumu osobnostních vlastností vysoce kreativních lidí vyplývá, že pro tvořivou činnost jsou potřebné osobnostní vlastnosti: např. zaujetí pro práci, touha po poznání, sociální a intelektová smělost, sebedůvěra a sebeúcta, ochota riskovat a náklonnost ke hře.

Je na místě otázka, v čem se liší pedagogický a psychologický přístup vzhledem ke kreativnímu procesu. Největší rozdíl je pravděpodobně v tom, že psychologie zkoumá tvořivost jako určitý objektivní psychický proces, jak se projevuje v rámci vývoje osobnosti, zkoumá jeho rysy a hledá kořeny jeho existence. Naproti tomu pedagogika sleduje převážně kreativitu v životě člověka a způsob jejího ovlivňování. Přitom musí pedagogika přihlížet k vývojovým zákonitostem podle věku každého jedince a respektovat všechny výchovné zásahy. Pro pedagogiku je důležitá odpověď na otázku, zda lze vůbec tvořivost v dětech, ale i mládeži a u dospělých jedinců rozvíjet a ovlivňovat a jaké jsou k tomu nejúčinnější prostředky. (Maňák, 1997, s. 15)

Čáp, Mareš (2007, s. 54- 55) nazývají **socializací** dítěte souhrnně jako začleňování dítěte do společnosti a jeho rozvoj ve společenskou bytost. Přitom se nejedná o jednosměrný proces, ale o vzájemné působení mezi jedinci, lidmi, společností, kulturou. Socializace v sobě současně zahrnuje individualizaci, kdy se každý jedinec formuje a odlišuje od druhých. Při socializaci dochází k osvojení si různých forem jednání, jazyka, hodnot společnosti a její kultury. Rodina a společnost mohou tento vývoj podporovat, ale rovněž narušovat. Toto narušení může vést k agresivitě, delikvenci. V obzvlášť zoufalých případech potlačování individuality a tvořivého myšlení může vyústit ve zneužívání a týrání.

Výrost, Slaměník (2008, s. 49-50) upozorňují, jak je důležité zkoumat vliv procesu socializace, mění se kontext a k jakým vede výsledkům. Člověkem se jedinec stává pouze v procesu socializace, na svět přicházíme jen jako potencionální člověk. Výsledkem pak je

získání specificky lidského psychického reagování, myšlení, cítění, vnímání, konání, tedy všeho, co člověku umožňuje život ve společnosti.

3.1.1 Vliv rodiny na rozvoj tvořivosti

Před námi je osobnost dítěte, která žije v určitém prostředí: v rodině, školní třídě, sportovním klubu, skupině vrstevníků. Zde mohou být nejen vztahy spolupráce, ale i rivalita až nepřátelství. Žije ve městě nebo na venkově, ve specifické lokalitě s nejrůznějšími kulturními tradicemi, životním prostředím. To vše působí na jedince, který zpětně působí na své okolí. Přitom dítě projevuje svou rozmanitost potřeb, zájmů, hodnot, schopností. Projevuje se jeho charakter, různé složky a aspekty osobnosti. (Čáp, 1996, s. 34)

Výrost, Slaměník (2008, s. 50) uvádí **rodinu** jako primárního nositele kultury, hodnot a norem dané společnosti. Rodina vede dítě ke společenskému životu, umožňuje mu orientovat se ve společenském prostředí, seznamuje dítě s kulturními vzorci, jako jsou zvyky, tradice, tabu, mravy a zákony. Dítě tak prostřednictvím výchovy zjišťuje, jaké chování je přípustné, učí se respektovat požadavky rodičů a přijímat sankce za porušení přijatelného vzorce chování.

Landau (2007, s. 101) popisuje, že stejně jako každé dítě, i to nadané potřebuje lásku a péči rodičů. Charakterový vývoj dítěte podstatným způsobem ovlivňují mezilidské vztahy doma v rodině. Neznamená to však, že by se mělo doma dítěti ve všem ustupovat, stanovené pravidla jsou pro dítě nezbytné, jen tak nevyroste v ustrašenou a nejistou osobnost. Emocionální základnou pro dítě je tak láska rodičů, která mu skrze pravidla dává jistotu vyjít do světa, který je mu neznámý a který má chuť poznávat.

Čáp, Mareš (2007, s. 303-304) zodpovídají na otázky koncepce celkového stylu a způsobu výchovy, která je klíčovým momentem ve výchově. Jedná se zejména o emoční vztahy dospělých a dětí, vzájemný způsob komunikace, množství požadavků na dítě, způsob kladení a kontroly. Celkově se projevuje ve volbě výchovných prostředků a způsobu, jakým na ně dítě reaguje.

- Při autokratické (autoritativní) výchově převažují rozkazy, tresty a hrozby. Málo se respektují potřeby a přání dítěte, v rozhodnutích a úsudcích převažuje nesamostatnost.
- Při liberální výchově převažuje slabé vedení, které děti málo řídí nebo vůbec ne. Splnění požadavků není kontrolováno, nepožaduje se jejich důsledné plnění.

- Sociálně integrační výchovu děti hodnotí nejlépe, kdy mají demokratickým způsobem možnost diskuse. Tato výchova podporuje iniciativu, působí spíše příkladem, než tresty a zákazy. Dítě má možnost podávání návrhů a samostatného řešení problému.

Výrost, Slaměník (2008, s. 50- 51) zmiňují teorii připoutání, ve které dostupné empirické důkazy upozorňují na potřebu dítěte rozvíjet vztah založený na bezpečí s jedním nebo několika nejdůležitějšími vychovateli. Rodina a kultura tak významně ovlivňují to, jak rodiče a děti komunikují. Podle teorie Johna Bowlbyho (1986) o vazbách mezi matkou a dítětem jako bezpečné základny, ze které může dítě objevovat svět a poznávat jej. Stejně tak se zaměřuje na propojení socializace a očekávání blízkého vývoje. V teorii připoutání je tedy ústřední myšlenkou, že děti mají potenciál rozvíjet vztah založený na bezpečí s nejdůležitějšími pečovateli ve své blízkosti. Děti se v připoutaných vztazích učí poznávání, chování, emocím, rodičovství a self- konceptu. Je jedním z mnoha vlivů působících na socializaci.

Landau (2007, s. 100- 101) hovoří o odpovědnosti rodičů nadaných dětí, jelikož děti často dochází k závěru, že je rodiče nemají „moc rádi“. Jedním z nejdůležitějších poznatků je potřeba pocitu a jistoty za strany dítěte, že jej rodič má rád a přijímá takové, jaké je. Druhým, neméně důležitým poznáním je nebát se již od raného věku přenechávat dítěti odpovědnost, např. za vypracování domácích úkolů. Je nesmyslné si myslet, že jakmile nastoupí dítě do školy, přebírá odpovědnost za výchovu dítěte učitel. Jedinečnost a individualitu dítěte mohou podporovat nejvíce rodiče. Vše, s čím se setká vlivem prostředí, může dítěti pomoci a podpořit jeho vývoj, nejdůležitější úkol ale spočívá na rodičích.

3.1.2 Vliv vrstevnických skupin na rozvoj zájmů

Čáp, Mareš (2007, s. 55) vysvětlují mechanismy sociálního učení jako důležité mechanismy socializace, kdy si jedinec ve styku s druhými lidmi a mezi vrstevníky, osvojuje předpoklady pro úspěšný život ve společnosti. Učí se sociální komunikaci, přijímá role, zařazuje se do sociálních vztahů a skupin. Tyto skupiny pak mají vliv na rozvoj zájmů, postojů a norem. Člověk je tak ve vztazích k druhým po celý život, což ovlivňuje jeho způsob spolupráce, soutěživosti, boje. Přizpůsobuje se tak druhým lidem. Oproti společenským vztahům, které se uplatňují v nejrůznějších profesích tak stojí osobní vztahy, které probíhají mezi členy rodiny, přáteli, spolužáky. Velký vliv přitom hrají city, zejména sympatie a antipatie.

Výrost, Slaměník (2008, s. 51) popisují teorii skupinové socializace podle Harrisové, kdy je učení závislé na specifičnosti kontextu. Např. sourozenci, kteří jsou vychovávaní za stejných podmínek, si nejsou tak podobní, jak bychom očekávali. Tyto výsledky mohou být dány rozdílným přístupem zacházení rodičů. Podle skupinové socializace má nezbytný vliv pro utváření osobnosti zkušenost s vrstevnickými vztahy. Děti se tak učí, jak se projevat doma- v přítomnosti rodičů a jak se chovat mimo domov.

Landau (2007, s. 109- 112) rozděluje vývoj zvláštních zájmových oblastí dítěte do čtyř kategorií:

- První fáze- do věku asi sedmi let- je dítě po vzoru rodičů v kontaktu s bezprostředním okolím formou hry, napodobování a interakce. Dítě má možnost podílet se na zájmech, úspěších a neúspěších doma v rodině. V tomto období je dobré dítě usměřňovat, nikoli vyvíjet nátlak.
- Ve druhé fázi- od sedmi let je vhodné podporovat zájmy dítěte tak, aby očekávání nebylo nasazeno příliš vysoko, aby se podporovala tvořivost, nikoliv perfektnost. Škola a učitel by se měli stát partnery dítěte, rodiče by se měli vyvarovat představě, že škola uspokojí všechny zájmy dítěte. Ze strany nesmí nastat úzká specializace, aby si dítě mělo možnost vybírat z několika variant a různých oblastí.
- Třetí fáze- zhruba ve věku dvanácti let- vytváří modely a zákonitosti s ohledem na zájmy. Dítě vidí jasnější pravidla, dovede myslet a jednat podle modelů. V této fázi potřebuje dítě pro své pokusy v zájmových činnostech chválu rodičů. V tomto věku je vhodné usměrnit agresi ve sportovních činnostech, kde mohou využít svou energii. Dítě se učí odhadovat a porovnávat samo sebe s vrstevníky a tak si uvědomuje své schopnosti. Rodiče již stojí po boku, aby si dítě vyslechli a projevíli tím tak svou účast a zájem o něj.
- Čtvrtá fáze- ve věku sedmnáct a osmnáct let- jsou nadané děti odkázány samy na sebe. Jedná se o fázi interpretací a projekcí zájmových oblastí do vědy a prožívání. Nejdůležitějším úkolem pro rodiče je v tomto stádiu být připraven dítěti pomoci.

Mudrák (2015, s. 69- 70) upozorňuje, že nadané děti mohou nabýt přesvědčení, že úkoly jsou natolik snadné a úspěch je snadno dosažitelný. V další, obtížnější fázi se důsledkem toho mohou projevit problematické zvládnání strategie učení, kdy se žák musí vyrovnat s vlastní nedostatečností. Podvýkonu ve školním prostředí připisuje častému spojení

s osobními problémy, zvláště ve špatném pochopení učiva a s tím souvisejícími problémy při studiu navazujících témat. Pokud u dítěte vznikají problémy s učením v důsledku nepochopení učiva, bývá rozvoj dítěte méně narušen, než při následku osobních problémů. Podvýkon bývá u žáků často spojen s vysokou absencí, podléháním vlivu vrstevnické skupiny či nerealistických vzdělávacích cílů. Podvýkon nebo nerealistické vysoké požadavky kladené na žáka vyvolávají v dítěti nedostatečnou zpětnou vazbu, i když vyvíjí dostatečné úsilí, a tím je narušena jeho motivace k dalšímu výkonu. Mnohdy se projevuje přesvědčení, že pokud je člověk chytrý, tak se nemusí učit. Hlavní příčinou nezájmu bývá uváděn vliv vrstevníků.

3.1.3 Vliv školy na rozvoj tvořivého myšlení žáků

Podle definice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, aktuálně vymezuje mimořádně nadaného žáka jako „jedince, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“ (Vyhláška MŠMT ČR 27/2016).

J. A. Komenský viděl poslání školy v tom, aby byla „dílnou lidskosti“. Zde se má povaha dítěte, žáka- od přírody dobrá, ale nerozvinutá- rozvíjet v ušlechtilého člověka. Ve své době ostře kritizoval školy, které přirovnával k „mučírám“. Tím silně učitelé svým žákům silně zvyšují odpor ke studiu. Za tři století nedošlo ve školách k takové nápravě, jak bychom si asi nejspíš přáli, na školách neustále přetrvává strach. Strach mívají nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé. Učitelé se obávají, zda dostatečně zvládnou obor, který vyučují, mívají obavy z kontaktu se žáky. U žáků zase strach převážně souvisí s nudou. Jsou to projevy frustrací: nuda vzniká z toho, že žákovi není umožněna potřeba poznávání a aktivity. Tím je také ohrožena potřeba bezpečí. Tyto frustrace způsobují neadekvátní formy vyučování a komunikace učitelů se žáky. (Čáp, 1996, s. 209-210)

Proč učitelé tak často zdůrazňují význam tvořivosti jako důležité lidské vlastnosti, kterou bychom měli rozvíjet? Není v historii lidstva právě tvořivost často příčinou nespravedlnosti? Vzpomeňme si na nejruznější vynálezy, které ve jménu pokroku konaly zlo. Katapult, puška, parní stroj či dokonce atomová bomba. Důvodem nespokojenosti nemá být pokrok, ale lidské nevyzrálост a mravní zuboženost. Pokud tedy usilují učitelé o rozvoj tvořivosti mezi žáky, měli by v nich především rozvíjet k subjektivnímu chápání smyslu života,

schopnost úspěšně zvládat překážky, s předpokladem pro vytváření kulturních hodnot. (Němec, 2004, s. 67)

Pedagogika se po dlouhou dobu zajímala převážně o žákovskou aktivitu a samostatnost, tvořivost se v pedagogice stala předmětem bádání až v posledních desetiletích. Kreativní proces je nejčastěji spojován s řešením problémů nebo s procesem tvořivého myšlení. Je proto na místě otázka, jak se od sebe liší psychologický a pedagogický přístup k tvořivosti. Zatímco psychologie se hledá v tvořivosti určitý objektivní psychický proces, který se projevuje v rámci osobnosti. Naproti tomu pedagogika musí důsledně respektovat vývojové hledisko promítající do všech výchovných zásahů podle věku jedince. Pro pedagogiku je důležitá otázka, zda a jak lze vůbec u žáků tvořivost rozvíjet a ovlivňovat. (Maňák, 1997, s. 15- 18)

Novotná, Jurčíková (2012, s. 49) uvádí klíčové kompetence žáků v systému českého vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, mezi které patří kompetence k řešení problémů. Žák tak umí vnímat problémové situace ve škole i mimo ni a tyto problémy dokáže úspěšně vyhodnotit. Problémovou situaci dokáže označit a vyhledat si k ní přiměřené množství informací. Po skončení tvořivého procesu ověřuje správnost svého řešení problému, kriticky zvažuje nad danými možnostmi, o výsledcích poskytuje sobě i svému okolí zpětnou vazbu.

Landau (2007, s. 68) poukazuje na dva aspekty každého učení, specifický a generální. Specifický se věnuje úzce vymezené oblasti, většinou na obsahy. Generální je přenosný na všechny oblasti. Na specifické obsahy se ptáme slovem co, na generální se ptáme jak. Při výchově nadaných dětí dbáme na to, abychom je vedli ke generálnímu aspektu učení, který je obecnou základnou každého kreativního procesu ve vědě, umění i ostatních oblastech.

Čáp (1996, s. 128- 129) upozorňuje na vhodný způsob výchovy ve škole. Zájem psychologů o formování dítěte v rodině by neměl znamenat podceňování školy a jejího vlivu. Škola může stejným způsobem jako rodina přinášet dítěti spolu s množstvím vědomostí a dovedností i rozvinutí schopností jako jsou cílevědomost, zvědavost, podporu nejrůznějších zájmů, svědomitost. V opačném případě může být také zdrojem trápení, sebepodceňování, frustrací, strachu a agresivity. Škola kromě toho, že dítěti jako instituce předává zařazení do společnosti, je rovněž místem, kde se setkává se společenskými normami. Škola je místem, kde se dítě setkává s druhými lidmi, vrstevníky, učiteli, probíhá zde interakce a komunikace, vznikají mezilidské vztahy.

Landau (2007, s. 68- 70) vysvětluje kreativní postoj při realizaci výuky jako krédo, při kterém by měla být dodržena následující pravidla:

- Individualita místo konformismu, dítě je třeba podpořit v tom, aby se chovalo tak, jak může, ne jak musí. Nikdo nemá být srovnáván s výsledky vrstevníků, ale pouze sám se sebou- čeho jsem docílil, co jsem dokázal.
- Radost z procesu, ta totiž trvá pouze chvíli, uspokojení z procesu přetrvává mnohem déle. Proto by se učitel neměl orientovat pouze na výkon.
- Od známého k neznámému- dítě poznává svět ze svého úhlu pohledu, s učebním procesem má své životní zkušenosti, které mu učitel odkrývá postupně, úměrně s jeho znalostmi.
- Neučit pouze fakta, či odpovídat, ale ptát se- otázkami v dětech vzbudíme zvědavost, která je spojená s touhou po vědě. Tvořivé kladení otázek vyvolává v dětech zájem opatřit si aktuální informace.
- Myšlení má být interdisciplinární, ne kategorizované- vycházíme z předpokladu, že nadaní žáci mají beztak sklon stát se specialistou v určité oblasti vědy a zkušeností. Prakticky to znamená, že žák má mít možnost daný problém řešit z několika úhlů pohledu, kdy využívá asociací z dalších učebních předmětů.
- Učení hrou- hra je při učení velmi důležitá nejen pro děti, ale i pro dospělé. Při hře máme možnost se odvážit pohrávat si s pojmy, idejemi, materiálem. Hra jedinci umožňuje odvážit se kombinovat nové, tvořivé formy.
- Orientace na budoucnost je důležitá pro nasměrování k určitému cíli. Stačí pouze k nově získaným informacím klást správné otázky: Jaký navrhujete další postup? Co jsme si ještě nevyjasnili? Správným kladením otázek orientujeme výuku na budoucnost a tím zapojujeme žáky do tvořivého způsobu myšlení.
- Podporujeme sociální myšlení, nejen individuální, aby měli žáci možnost poznat pocit soudržnosti se skupinou. Tímto podněcováním udržujeme zájem společenského blaha.

3.2 Metody pro rozvoj tvořivého myšlení žáků

Maňák, Švec (2003, s. 23) vymezuje výukové metody se zřetelem k žákovi osamostatňování. Výběr vhodné metody přitom vystupuje do souvislosti vzhledem k obsahu výuky a

cílům. Žák pomocí vhodně zvolených metod vytváří svůj vlastní učební styl, učí se učit se a tím si získává trvalý pozitivní postoj ke vzdělávání. Podíl učitele při výběru a realizaci metod je nezpochybnitelný, na druhé straně úspěšná výuka může být zajištěna pouze ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a žákem.

Novotná, Jurčíková (2012, s. 116- 119) doporučují metody a strategie, které jsou pro cestu k lidské moudrosti a tvořivosti nejefektivnější. Ze současné pedagogicko- psychologické literatury uvádějí následující:

- metody zaměřené na komplexní rozvoj osobnosti
- výuka zaměřená na tvořivé činnosti
- tvořivý průběh výuky
- hodnocení podporující rozvoj tvořivosti

Mezi nejznámější metody, které splňují uvedené požadavky, patří: heuristická metoda, brainstorming, metody kritického myšlení- metody situační a inscenační, myšlenkové mapy, šest myslících klobouků a další.

- **Heuristická metoda**

Lokšová, Lokša (1999, s. 144) popisují, že tato metoda pochází z řečtiny a znamená heuréka: objevil jsem, cílem je, aby se žák aktivně účastnil na objevování nových poznatků. Metoda se opírá o tři základní znaky:

1. aktivity- žáci musí být sami aktivní, objevovat a řešit
2. motivace- předpokládá se vnitřní motivace žáků, vnitřní zájem k výkonu
3. postupnost fází- postupuje se krok za krokem podle modelu heuristické metody

Úlohy žáci přitom řeší buď na dotazování, nebo zdůvodňování tvořivého myšlení, dále pomocí úloh nacházejí vhodná řešení. Žáci se tak učí rozvíjet fluenci, diskutovat o realizaci svých myšlenek, dokazovat správnost svých řešení.

Maňák, Švec (2003, s. 113- 117) hodnotí hlavní poslání heuristických metod v podněcování žáků k samostatné aktivitě a tvořivému myšlení. K tomu potřebují zvládnout řadu postupů a dovedností, jako vyhledávání informací, srovnávání dat a postupů, kladení otázek a hypotéz, řešení rozporů, vyhodnocování a další. Nejdůležitější z toho je ale pro žáky chuť objevovat a radost z poznávání.

Dle Novotné, Jurčíkové (2012, s. 117) můžeme z heuristických metod použít například metodu DITOR, kterou vytvořili autoři Zelina, Zelinová. Prvním krokem je definovat problém, další krok vyzívá ke sběru informací, ve třetím kroku žák vytváří řešení, hypotézy, předkládá nápady. Čtvrtým krokem je způsob vyřešení a zhodnocení nápadů, posledním krokem je realizace řešení.

- **Brainstorming**

Žák (2004, s. 173-174) uvádí, že na principech brainstormingu je postavena většina technik, využívajících tvořivé myšlení jedince. Mohli bychom jej zařadit spíše mezi techniky sběru dat a informací a pojmenování mnoha dalších možností řešení. Základním východiskem pro nejrůznější druhy brainstormingu jsou asociace. Brainstorming žáky spíše navádí k nápadu, proto je důležité tyto nápady správně posoudit a vyhodnotit. Otec brainstormingu Alex Osborne definoval pět základních pravidel při jeho realizaci:

1. zákaz kritiky- ať už ze strany zúčastněných, či pedagoga.
2. uvolnění fantazie- i ty nejoblázrnivější nápady mohou v závěru znamenat nejtvůřivější myšlenky. Neexistují proto žádná tabu, vše je povoleno.
3. vzájemná inspirace- každý nápad je použit pro východisko další myšlenky. Vznikají tak asociace nad nápady druhých.
4. kvantita nad kvalitou- podstatné je množství nápadů, ze kterého lze později vybírat. Kvalitu nelze ihned určit.
5. všichni jsou si rovni- na každý nápad je brán stejný zřetel, každý může obohatit druhé svými myšlenkami.

Dle Maňáka, Švece (2003, s. 165) lze brainstorming uskutečnit následujícím postupem:

- napíšeme stručné pravidla brainstormingu a vyvěsíme na viditelném místě, podle potřeby rozdělíme žáky do skupin
- nejlépe formou skupinové spolupráce zformulujeme problém, který napíšeme na tabuli
- začíná produkce nápadů, která může být strukturovaná- každá žák v kruhu dostává příležitost se vyjádřit, nebo nestrukturovaná- neboli spontánní, každý žák má možnost kdykoliv vyslovit svůj názor
- všechny nápady, i ty nejoblázrnivější se zapisují tak, aby je všichni viděli
- nápady se nechají do další vyučovací hodiny vystavené na viditelném místě

- hodnocení nápadů, které se mohou třídit a posuzovat, dochází přitom k tvořivému řešení

- **Metody kritického myšlení**

Kritické myšlení má svůj původ v konstruktivistické psychologii a pedagogice, podle níž žák nepřebírá konkrétní informace, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností. Zohledňuje se přitom tzv. „metakognitivní“ přístup, který vychází z vlastních způsobů a cest v procesu učení. Patří zde například program rozvoje myšlení E. De Bona (1987), kdy učící se žák samostatně vyhledává informace, zpracovává je a realizuje při řešení různých úloh. (Maňák, Švec, 2003, s. 159)

- **Situační metoda-** případová studie

Podstatu této metody vidí Lokša, Lokšová (1999, s. 149-150), že žáci získají popis určité konkrétní problémové situace, která se spojuje s tématem vyučování. Pokyny: zhodnoťte, doplňte, zdůvodněte. Žáci si tak mají sami vytvořit vlastní názor, na jehož vytvoření mají žáci několik minut času pomocí kladení otázek učiteli. Učitel se musí vyvarovat vnucování vlastních názorů. Poté žáci společně oddělují podstatné od nepodstatného, přichází návrhy na řešení situace. Na závěr je vybráno společné řešení, nejlépe pomocí hlasování.

Maňák, Švec (2003, s. 120- 122) uvádějí různé typy situačních metod. Metoda rozboru situace- je původní variantou, někdy zvaná též harvardská metoda a je založená na rozboru písemných dokumentů s následnou diskusí ve třídě. Další známou metodou je řešení konfliktní situace, které se mohou týkat osobních názorů a postojů. Tato metoda je vhodná pro připravenost žáků řešit v osobním životě konfliktní situace pod časovým tlakem. Metoda incidentu začíná krátkou zprávou v několika minutách o určité události, k vyřešení situace mohou žáci dotazy získávat informace. Po 30 minutách podávají žáci návrhy na řešení. Učitel nakonec sdělí skutečný průběh a vyústění v praxi. Dynamická situační metoda je další metodou, která se osvědčuje při analýze složitějších případů, kdy informace o případu jsou jen částečné a musí být doplněny. Patří k nejobtížnějším situačním metodám.

- **Inscenační metoda**

Lokša, Lokšová (1999, s. 150) kritizují státnost situační metody, proto byla vytvořena dynamická metoda, které se mohou žáci přímo zúčastnit. Žáci, jednotlivci i skupina mohou zinscenovat určitou situaci, v diskusi potom nachází východisko ze situace pomocí řešení problému. Žáci se tak mohou výrazněji emocionálně zapojit, např. při výchově k respekto-

vání lidských práv, pracovní výchově, výchově ke zdraví apod. Žáci se tak pomocí inscenace učí porozumět sociálnímu systému celé společnosti.

Maňák, Švec (2003, s. 123- 125) rozlišují varianty: strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní úloh. Přičemž strukturovaná inscenace vlastní předem připravený scénář a realizuje se v jedné větší skupině. Nestrukturovaná inscenace se zabývá případem z praxe bez detailního scénáře. Mnohostranné hraní úloh je složitější variantou inscenačních metod, kdy se žáci nejprve seznámí s určitou problémovou situací, poté se rozdělí do menších skupin. Každému se pomocí písemné instrukce přidělí určitá role. Učitel na závěr provádí rozbor všech výsledků ze skupin a jejich srovnání.

- **Laterální myšlení**

Autorem tohoto termínu je Edward de Bonno, jehož jméno je spojeno se symbolem moderně chápané tvořivosti a nového myšlení. Termín laterální myšlení se stal koncem XX. století odborným psychologickým názvem. Ukázal, že tvořivost je přirozeným projevem lidského mozku, podle něj nervová spojení v mozku vytváří asymetrické struktury. Laterální myšlení je chápáno jako nový způsob hledání řešení, neobvyklou nebo nelogickou cestou. (Žák, 2004, s. 194- 195)

Šest myslících klobouků je jednou z technik laterálního myšlení. Umožňuje žákům vyslovit svou myšlenku, aniž by tím ponížili své ego nebo někoho druhého. Žáci jsou s klobouky v bezpečí, i když mají odlišné názory. Jedná se o techniku imaginace, proto je ideální při rozhodování ve skupině, např. třídní kolektiv. Každý klobouk má odlišnou barvu, které jsou přisouzeny určité perspektivy. (Žák, 2004, s. 196- 198)

Novotná, Jurčíková (2012, s. 80) charakterizují metodu klobouků dvěma procesy. První proces je založený na stylizaci rolí, poté následuje etapa volby optimální cesty, tedy druhý proces. Další rozdělení v rámci metody přináší barevné rozlišení klobouků.

Žák (2004, s. 196- 198) přiděluje bílému klobouku symboliku nepopsaného listu papíru. Na problém pohlíží bez emocí, vyhledává pouze fakta, čísla potřeby a nedostatky, která se k problému vztahují. Je zakázáno hodnotit, kategorizovat. Myslitel s bílým kloboukem na hlavě je podobně jako počítač, jen se ptá a sbírá data. Je to barva nestrannosti.

Červený klobouk vyjadřuje pocity, emoce. Myslitel se oprostí od faktů a pouze projevuje své emoce. Je maximálně spontánní, umožňuje použít v procesu řešení emoce.

Žlutý klobouk je barvou slunce, vyjadřuje optimismus, soustředí se pouze na pozitiva. Pod žlutým kloboukem se rodí sny, které vyjadřují pozitivní přístup.

Černý klobouk je negativní škarohlíd s kritickým hodnocením. Poukazuje na reálná úskalí z minula a upozorňuje na možná úskalí. Kritika se přitom opírá o argumenty a fakta.

Zelený klobouk je barvou trávy, přírody a je zdrojem tvořivého myšlení. Nositelé tohoto klobouku mohou vznášet jakékoli nápady k tvořivému řešení. Zelený klobouk může jen mlčky přemýšlet, je symbolem pravého laterálního myšlení.

Modrý klobouk je jako nebe, celé přemýšlení organizuje, je dirigentem, který udává tón. Modrý klobouk vyvozuje závěry, zapisuje podněty. Každý má právo o modrý klobouk během hry požádat, aby mohl vyjádřit svůj názor.

- **Myšlenkové mapy**

Myšlenkové mapy rozvíjí všechny tři složky tvořivého myšlení- postoj, schopnosti i proces. Pomáhají při řešení problému, při plánování a přípravě tvořivého myšlení.

Vychází z koncepce mnohoúrovňové inteligence Howarda Gardnera. Zakladatelem se stal Tony Buzan, který zkoumal mozek a principy inteligence. Svou koncepci myšlenkových map neustále zdokonaloval. Tato technika slouží zejména k zapsání a zmapování myšlenek. Nejedná se přitom o pouhé zapisování myšlenek, pokud jsme zvyklí dělat si poznámky. Nevýhodou této klasické lineární metody je fakt, že nás omezuje na jeden problém a omezuje nás tak od komplexnějšího náhledu na problém. Při využívání myšlenkové mapy popisujeme problém, který dále analyzujeme, hledáme další možnosti při řešení problému. Při zapisování používáme barevné propisky, trojrozměrné zobrazení, šipky, symboly, zkrátka vše, co zapojuje naši pravou mozkovou hemisféru. Tato technika nám zajišťuje, že neopomineme žádnou z drobností. Při provádění myšlenkové mapy si vezmeme dostatečně velký list papíru, zásobu barevných tužek, o problému si získáme co nejvíce dostupných informací. Začínáme vprostřed papíru, centrální obrázek má být dostatečně výrazný. Od obrázku vedou paprskovitě silné čáry, jako by se jednalo o větve stromu. Hlavní čáry jsou na koncích rozvětvené do tenčích linek. Každé slovo má mít vlastní linku. Čím jsou informace důležitější, tím blíže jsou ke středu. Při myšlenkové mapě používáme vlastní abecedu, zaznamenáváme i nápady ostatních. Kdykoliv můžeme, používáme obrázky, grafy. (Žák, 2004, s. 198- 201)

Novotná, Jurčíková (2012, cit. dle Pupaly et al., s. 77- 78) uvádějí základní funkce myšlenkových map:

- autodiagnostická- pro žáka, kterému je umožněno poznat vlastní pochopení tématu, kdy může sledovat vlastní proces učení
- diagnostická- pro učitele, kterému se tak usnadní proces identifikace výchozí situace a úroveň porozumění učiva žákem
- intervenční- myšlenková mapa je pilířem pro další postupy v učení a začleňování dalšího učiva

- **Analogie**

Slovo analogie pochází z řečtiny a znamená podobnost, shodu. Je vyhledávána shoda na základě podobných příznaků. O vlivu analogie na tvořivé myšlení máme z historie mnoho důkazů, např. při vyhledávání podobnosti struktury počítačového viru s genetickým řetězcem DNA. Pokud nám tedy při řešení problému připadá problém X podobný s problémem Y, používáme ideologii převzatou z analogie X. Užívání analogií má ale svá pravidla. Analogie mohou být buď **osobní**, kde se osobnost stává součástí systému, a při řešení úkolu si představujeme sami sebe. **Symbolické analogie** se nejčastěji využívají ve výtvarném umění, vyžadují velkou představivost. (Žák, 2004, s. 187- 188)

- **Synektika**

Zakladateli této metody jsou Viliam J. Gordon a Georgie Prince. Slovo synektika pochází z řečtiny synectikos- syn (spojovat), ectos (odlišnost). Doslova se jedná o spojování odlišností. Metoda je tedy založená na spojování zdánlivě odlišných a nespojitelných nápadů dohromady. Metoda synektiky tak umožňuje skupinám i jednotlivcům hledat nečekaná tvořivá řešení. William Gordon (1961) rovněž určil tři základní pravidla při realizaci metody synektiky.

1. Kreativní výsledek je dosažen pouze tehdy, když jsou si lidé vědomi svých psychologických procesů.
 2. Emoce jsou při tvořivém procesu důležitější než intelekt.
 3. Emoce a iracionální uvažování jsou plnohodnotné při realizaci tvořivého procesu.
- (Žák, 2004, s. 189- 190)

3.2.1 Tvořivé činnosti pro žáky školního věku

Lokšová, Lokša (1999, s. 128- 129) popisují tvořivé činnosti tak, že se vyznačují u žáků jako neznámé a nové, obsahují prvky překvapivosti, nejasnosti a neurčitosti. Při řešení úloh nejsou jasně stanoveny podmínky, jejich řešení vyžaduje tvořivý přístup jako je objevování, hledání, bádání, experimentování. Charakteristickými znaky tvořivých činností, které se vyžadují od žáků, jsou samostatnost, objevování a hledání co nejrůznějších způsobů změn určitého jevu, chápání nového jevu, vysvětlení nových významů, kombinace nápadů a tvorba nových asociací.

Novotná, Jurčíková (2012, s. 84) nabízí k vyzkoušení činnost inscenační metody ve školní třídě.

- **Policie, rodiče a dítě**- vytvoří se skupina 5 osob, která si rozdělí následující role: matky, otec, dítě, policista 1, policista 2.

Provedení: představte si, že k Vám domů přijdou policisté a přivedou dceru nebo syna, které bude pod vlivem návykové látky- alkoholu. Úkolem inscenační situace je zahrát jednotlivé role, jak je lze vyřešit, jak jednat s policií, dcerou, synem.

K zamyšlení: Jak jste se cítili jako policisté? Jak jste se cítili jako dítě? Jak jste se cítili jako rodiče? Jste spokojeni se způsobem Vašeho řešení? Dosáhli byste společné domluvy mezi policisty a rodiči? Co byste udělali pro to, aby se situace Vašeho dítěte již neopakovala?

Lokšová, Lokša (1999, s. 182- 186) uvádějí nabídku tvořivých činností pro učitele podle cílů vyučovacího předmětu.

- **Značky a znamení**- žáci mají vymyslet nové značky (informační, dopravní atd.) Přijímají se i vtipné varianty řešení. Žáci poté promýšlí, kam by tyto značky umístili. Pomohly by mimozemšťanům v orientaci? Charakterizovaly by značky naši školu? Jak by vypadala značka třídy?
- **Pocity**- Představte si, že před Vámi leží talíř s cibulí. Jaké pocity ve vás vyvolává? Popište své pocity a sdělte je nahlas. Své pocity se pokuste nakreslit, jak chutná cibule? Namalujte i další pocity, kyselý citron, smutek, strach. Vymyslete co nejvíce slov, která se rýmují se slovem smutek, žal. Na proužek papíru napište, z čeho jste nejvíce smutní.

- **Rodina a kamarádi-** představte si, že máte nemocného kamaráda v nemocnici, co byste udělali pro jeho rozveselení nebo potěšení? Jaké přání byste vyslovili pomocí kouzelného proutku? Každý z vás má kouzelný kamínek, komu byste ho darovali a proč? Koho by sis vzal na výlet nebo na opuštěný ostrov? Zahrajte krátkou scénku „Jak si představujete svou rodinu“ s možností diskuse na konci.
- **Myšlenková koláž**

Umělecké dílo, které vzniklo lepením různých druhů časopisů, novin, textilu, drobných předmětů, nazýváme koláž. Můžeme ji kombinovat s malbou nebo s kresbou. Žáci si přinesou do vyučování obrázky z novin či časopisů, popřípadě jakoukoliv fotografii z prázdnin. Dále potřebujeme nůžky, lepidlo, papír a staré noviny. Fotku nalepte na tvrdý papír, vystříhané titulky z novin nalepte tak, aby vytvořily humorné kombinace textu a obrazu. (Němec, 2004, s. 103)

Žák (2004, s. 246) uvádí činnosti pro techniky skupinového vyhledávání informací

- **Seznamy- listing**, které jsou ve svém zjednodušení vlastně heuristickou metodou. Tato činnost nám umožňuje poměřovat vlastnosti a atributy u všech položek. Navíc se může stát vodítkem pro vyhledávání řešení problému.

Provedení:

1. Nejprve ve skupině pojmenujeme problém a napíšeme na tabuli.
2. Zvolíme klíčovou oblast, na kterou se zaměříme v realizování. Např. *jako prodejci výtvarných potřeb řešíme problém s klesajícím obratem. Prodáváte výtvarné potřeby. Klíčovou oblastí je: “ výtvarné potřeby “.*
3. Vytvořte společně komplexní seznam všeho, co zde patří. Např.: *barvy, štětce, nůžky, papíry, nožičky, lepidla, keramická hlína a další.*
4. Kombinujte jednotlivé položky ze seznamu mezi sebou, zjišťujte souvislosti. Např.: *barvy, štětce, papíry- plošná tvorba, lepidla, keramická hlína- prostorová tvorba a podobně.*
5. Vytvořte nový seznam atributů, např.: *stejný způsob výtvarného projevu, nebezpečí poranění, vysoká cena apod.*
6. Analyzujte nový seznam a hledejte k němu různé informace. Např.: *Kde se ještě dá použít stejný typ výtvarných potřeb? Jak můžeme snížit cenu?*

Vyhodnocení:

7. Předefinujeme problém pomocí nových otázek.
8. Sekundární informace nám pomohou při dalším vyhledávání.

Lokšová, Lokša (1999, s. 188) poukazují na neustále vzrůstající význam tvořivosti žáků ve výchově a vzdělávání. Poslední výzkumy ukazují, že pomocí speciálních činností tvoření, instrukcí a programů a tvořivých úloh lze významně zvýšit tvořivost žáků, jejich schopnost řešit problémy a tvořivě myslet.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je tvořivost u žáků školního věku ve Zlíně. Zlín byl k výzkumu tvořivého myšlení vybrán z toho důvodu, že se jedná o lokalitu, která je na pomezí Hané, Valašska a Slovácka. „Zlíňané“ (lidé zde) tedy nejsou ovlivněni jen jednou lidovou kulturou, ale všechny lidové zvyky a obyčeje se zde prolínají, čímž podle mě vedou ke všestranně pestré tvořivosti žáků.

Cílem práce je zmapovat, jaká jsou rozdíly v tvořivosti u žáků, kteří navštěvují základní uměleckou školu a u žáků, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují. Výsledky těchto dvou šetření vzájemně porovnat.

Dále si tato diplomová práce bere za cíl zjistit tvořivost u žáků v souvislosti s podporou rodiny k tvořivým činnostem.

4.1 Výzkumné problémy

Jelikož zkoumáme tvořivost žáků na základních a základních uměleckých školách, formulovali jsme výzkumný problém následujícími otázkami:

- 1. Jaká je úroveň tvořivosti u žáků školního věku?**
- 2. Jaké existují rozdíly v tvořivosti mezi žáky, kteří navštěvují základní umělecké školy a mezi žáky, kteří základní umělecké školy nenavštěvují?**
- 3. Jaká je souvislost mezi úrovní tvořivosti žáků a mírou podpory k tvořivým činnostem v rodině?**
- 4. Jaký je rozdíl v míře tvořivosti v závislosti na typu uměleckého oboru?**

H1 Předpokládáme, že žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, vykazují vyšší míru tvořivosti, než žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují.

H2 Předpokládáme, že žáci, kteří jsou ve své rodině k tvořivému myšlení podporováni, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci, kteří podporu v rodině nemají.

H3 Předpokládáme, že žáci základních uměleckých škol, kteří navštěvují výtvarný obor, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci ostatních oborů.

4.2 Definování proměnných

H1: Míra tvořivosti- metrická data (závisle proměnná)

základní škola, základní umělecká škola- nominální data (nezávisle proměnná)

Pro zjištění souvislostí mezi mírou tvořivosti a typem školy bude použit test ANOVA (jednofaktorová analýza rozptylu), který je obdobou t- testu, ale lze jej aplikovat i pro dvě skupiny.

H2: míra tvořivosti- metrická data (závisle proměnná)

podpora rodičů- ano, ne- nominální data (nezávisle proměnná)

Pro zjištění souvislostí mezi mírou tvořivého myšlení a podporou v rodině rovněž aplikujeme test ANOVA.

H3: míra tvořivosti- metrická data (závisle proměnná)

typ uměleckého oboru- výtvarný, hudební, taneční, dramatický (nominální)

Pro zjištění míry tvořivého myšlení v závislosti na typu uměleckého oboru opět použijeme parametrický test ANOVA.

4.3 Pojetí výzkumu

Cílem této diplomové práce je zjištění úrovně tvořivosti mezi žáky školního věku a odhalení rozdílů v tvořivosti mezi žáky základních škol a základních uměleckých škol. Který z nabízených oborů na základní umělecké škole žák navštěvuje, pro nás nebylo rozhodující. Předpoklady k tvořivé činnosti v oboru hudebním, výtvarném, tanečním, či dramatickém pro nás nehrály roli, právě naopak, jsme usilovali o co největší sběr dat.

Dále jsme chtěli zjistit, jaká je souvislost mezi úrovní tvořivosti žáků a mírou podpory k tvořivým činnostem v rodině. Pro zpracování empirického šetření byl vybrán kvantitativní výzkum. Toto pojetí výzkumu bylo určeno na základě výzkumného cíle, který vypovídá o úrovni tvořivého myšlení zvoleného výzkumného souboru, vzhledem k tomu, že chceme ověřit tvrzení, že žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, vykazují vyšší míru tvořivosti, než ti žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují.

4.4 Riziko spojené s výzkumem

Vzhledem k cílům diplomové práce je třeba upozornit na riziko spojené s výzkumem, kterým mohou být předpoklady pro faktory předurčující tvořivé myšlení.

4.5 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný soubor jsme zvolili žáky základních škol ve Zlíně. Zlín byl k výzkumu tvořivého myšlení vybrán z toho důvodu, že se jedná o lokalitu, která je na pomezí Hané, Valašska a Slovácka. „Zlíňané“ (lidé zde) tedy nejsou ovlivněni jen jednou lidovou kulturou, ale všechny lidové zvyky a obyčeje se zde prolínají, čímž podle mě vedou ke všestranně pestré tvořivosti žáků. Pro možnost srovnání jsme soustředili pozornost na žáky třetích, čtvrtých a pátých tříd, jednalo se tedy o žáky prvního stupně základních škol. Zda žáci navštěvují základní uměleckou školu při sběru dat, nerozhodovalo. Rovněž nebylo předmětem kritéria, pokud žáci základní uměleckou školu navštěvovali, který z nabízených oborů na základní umělecké škole navštěvují, zda obor hudební, výtvarný, taneční, či dramatický. Předpoklady pro faktory předurčující tvořivé myšlení pro nás nebyly nijak směrodatné, výzkumný soubor jsme nijak nezohledňovali. Výzkumný vzorek bude tvořit 101 žáků náhodně vybraných základních škol ve Zlíně. Za těchto kritérií jsme zajistili náhodný sběr dat.

4.6 Metoda výzkumu na identifikaci tvořivosti

Náš výzkumný materiál se opírá o *figurální test tvořivého myšlení* (TSD-Z), který nám může poskytnout pohled na tvořivý potenciál jednotlivce, současně může sloužit jako prostředek k identifikaci mimořádně tvořivých schopností, ale i k odhalení jedinců s podprůměrně rozvinutými schopnostmi tvořivosti. Na rozdíl od tradičních testů tvořivosti, které jsou zaměřeny na kvantitu, respektive na některý z faktorů divergentního myšlení, např. fluenci, upozorňuje TSD-Z i na kvalitativní znaky tvořivých výkonů. Celkové skóre nám nabízí obecný odhad tvořivého potenciálu, který můžeme porovnávat na základě tabulek norem vycházejících z výzkumů s různými výběry, např. školní ročník, věk, typ školy. (Urban, Jellen, 2003, s. 5)

4.7 Metoda výzkumu na identifikaci míry podpory k tvořivým činnostem v rodině

Pro sběr dat bude rovněž použita výzkumná metoda- *dotazník*, který nám pomůže zjistit zájmy dětí a míru podpory zájmů dětí v rodině. Vzhledem k věku respondentů je dotazník sestaven ze čtyř jednoduchých otázek, vztahujících se k celkovým zájmům respondentů a k podpoře jejich zájmů v rodině. Dotazník žáci obdrží ve výuce na náhodně vybraných zá-

kladních školách ve Zlíně spolu s figurálním testem tvořivého myšlení. Tím bude zajištěn jeho návratnost.

Data získaná dotazníkovým šetřením budou zaznamenána do tabulky Excel a dále zpracována v programu SPSS, verze 24.

4.8 Administrace a vyhodnocování figurálního testu tvořivého myšlení

Administrátor v poklidné atmosféře vyzve žáky s jasnou a zřetelnou instrukcí bez pomoci papíru. *„Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, co chtěl nakreslit. Teď byste ji prostě měli dokreslit! Kreslete, jak chcete. Nemůžete nic pokazit, všechno, co nakreslíte, je správně.“* Po 15 minutách musí skončit s prací všichni, přesto administrátor na otázky týkající doby řešení neodpovídá.

Kresbu hodnotíme podle 14 kategorií, celkový skór TSD-Z je maximální možný 72 bodů. Autoři testu se snažili prostor pro subjektivní hodnocení testu co nejvíce omezit, a to pomocí co nejpřesnějších instrukcí. Výzkumy ukázaly, že při adekvátním zácvičku a praxi s vyhodnocováním je vzájemná shoda mezi posuzovateli tak veliká, že odpovídá i přísným požadavkům na reliabilitu.

V kategorii humor, respektive efektivita, emocionalita, expresivní síla kresby ponechali autoři prostor pro jistou míru subjektivního hodnocení posuzovatele, přidělování bodů v této kategorii objektivizují rostoucí zkušenosti s vyhodnocováním testu. (Urban, Jellen, 2003, s. 15-17)

Autoři upozorňují, že v testu lze sledovat ještě čas, který lze bodově hodnotit. Této možnosti jsme se rozhodli nevyužít.

Abychom zajistili co nejpřesnější způsob bodového vyhodnocení, budou skóre získaná pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) přezkoumána a zhodnocena pod dohledem odborné supervize.

4.9 Způsob zpracování dat

Vyhodnocení výsledků Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení spolu s daty získanými dotazníkovým šetřením bude provedeno v programu SPSS, verze 24.

Před samotným zpracováním dat budou testovány předpoklady pro použití metody testování: nezávislost měření, normalita a homogenita rozptylů uvnitř skupin. V oblastech, ve kterých budou tyto předpoklady splněny, bude použito parametrické testování, konkrétně

(H1, H2 a H3) ANOVA- jednofaktorová analýza rozptylu, která je obdobou t- testu, lze jej ale aplikovat pro srovnání dvou a více skupin. Při dvou skupinách dá stejný výsledek jako t-test, oba testy jsou parametrické. Program SPSS použijeme také proto, že nám umožní spočítat míry asociace, které použití t-testu neumí. U oblasti úrovně tvořivosti u žáků školního věku bude použito popisné statistiky (aritmetický průměr, medián, modus, četnost modu a minimální a maximální hodnota). Výsledky šetření budou graficky znázorněny a popsány.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato práce měla především za cíl zjistit, jaká je úroveň tvořivého myšlení mezi žáky prvního stupně základních škol. Zda žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, vykazují vyšší tvořivosti, než žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují.

Dalším cílem bylo zjistit, zda jsou rozdíly v tvořivém myšlení mezi žáky navštěvujícími různé obory vyučovaných na základních uměleckých školách (hudební, výtvarný, taneční, dramatický).

V souvislosti s potenciálem k tvořivým činnostem jsme si dali za cíl zjistit, zda souvisí s mírou podpory v rodině.

5.1 Analýza a interpretace dat

Z celkového počtu 110 dotazníků jsme pro účely výzkumu použili 101 dotazníků pro další statistické zpracování. Výzkumu se zúčastnili žáci třetích až pátých tříd základních škol ve Zlíně, jednalo se tedy o žáky prvního stupně základních škol ve věku od osmi do deseti let. Protože učitelé spolu s řediteli základních škol projevovali velký zájem o výsledná zjištění svých žáků v testech tvořivosti, rozhodli jsme se z důvodu zajištění zpětné vazby testy žáky podepisovat. Z důvodu mlčenlivosti však výsledné testy nezveřejňujeme, v příloze předkládáme ukázky pouze anonymně.

5.1.1 Dotazníkové šetření

V dotazníkovém šetření jsme nejprve zjišťovali, zda žák navštěvuje základní uměleckou školu.

Tab. č. 1: Návštěvnost ZUŠ

Navštěvuje žák ZUŠ?		Frequency	Percent
Valid	Ano	57	56,4
	Ne	44	43,6
	Total	101	100,0

Tabulka rozděluje žáky základních škol podle toho, zda navštěvují základní uměleckou školu, volba oboru nerozhoduje. Poměrně vysoké procento návštěvnosti základní umělecké školy (celkem 56%) mezi žáky základních škol je zřejmě dáno dostatečnou informovaností

o možnostech volnočasového využití. Znamená to, že více jak polovina žáků základních škol navštěvuje základní uměleckou školu.

Tab. č. 2: Zastoupení oborů na ZUŠ

obor ZUŠ hudební

		Frequency	Percent
Valid	Ano	28	27,7
	Ne	73	72,3
Total		101	100,0

obor ZUŠ výtvarný

		Frequency	Percent
Valid	Ano	27	26,7
	Ne	74	73,3
Total		101	100,0

obor ZUŠ taneční

		Frequency	Percent
Valid	Ano	14	13,9
	Ne	87	86,1
Total		101	100,0

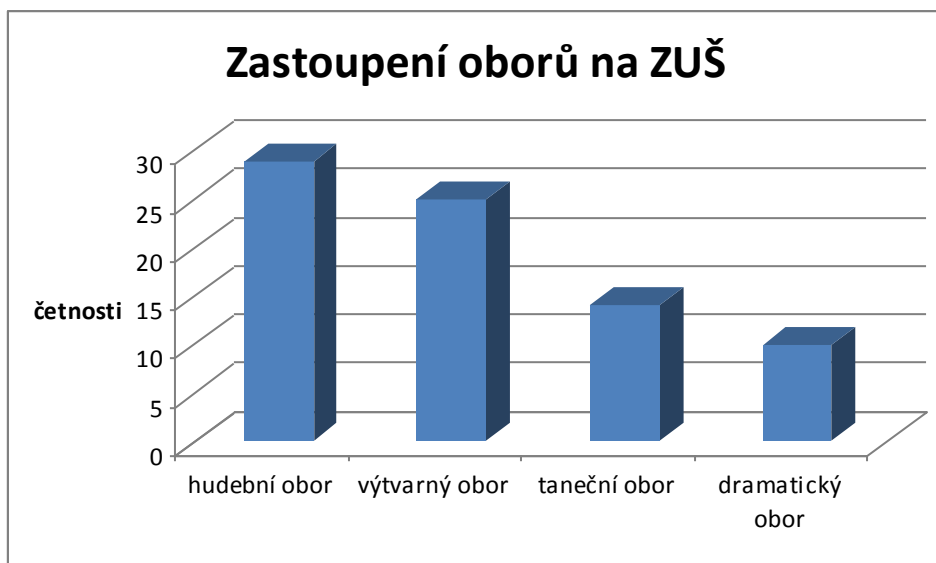
obor ZUŠ dramatický

		Frequency	Percent
Valid	Ano	10	9,9
	Ne	91	90,1
Total		101	100,0

Tabulka č. 2 nám zobrazuje nabídku vyučovaných oborů na ZUŠ. Procenta žáků, kteří obor navštěvují, v porovnání s celkovým množstvím respondentů. Pokud žáci v dotazníkovém šetření uvedli, že navštěvují základní uměleckou školu, jednalo se nejčastěji o volbu hudebního oboru, celkem 28%. Výtvarný obor podle dotazníkového šetření navštěvuje téměř 27% žáků z celkového počtu. Následují obory taneční (14%) a dramatický (10%). Z tabulky je tedy patrné, že hudební obor se mezi žáky základních škol těší největšímu zastoupení, dále je to obor výtvarný, následuje taneční a v závěru rovněž obor dramatický.

Zastoupení jednotlivých oborů v četnosti výběru mezi žáky základních škol bychom mohli vyjádřit rovněž pomocí následujícího grafu.

Graf č. 1: Zastoupení oborů na ZUŠ



Graf nám ukazuje četnosti výběru jednotlivých oborů mezi žáky, kteří základní uměleckou školu navštěvují. Největší počet žáků navštěvuje na základní umělecké škole obor hudební, nejméně pak dramatický obor.

Další otázka v dotazníkovém šetření měla za cíl zjistit, jaký je nejčastější důvod k výběru některého z oborů na základní umělecké škole.

Tab. č. 3: Podpora rodičů

Kdo přihlásil žáka do ZUŠ?

		Frequency	Percent
Valid	přihlásili mě rodiče, kteří mě v tom podporují	48	47,5
	doporučil mi to kamarád	9	8,9
	Total	57	56,4
Missing	System	44	43,6
Total		101	100,0

V uvedené tabulce je patrné, že nejčastějším důvodem k návštěvě základní umělecké školy je podpora rodičů (48%), dále je to doporučení kamaráda, či spolužáka (9%). Zbývajících 47% základní uměleckou školu nenavštěvuje.

Tab. č. 4: Jiné zájmy

pokud nenavštěvují ZUŠ

		Frequency	Percent
Valid	navštěvuji jiný zájmový kroužek	17	16,8
	své zájmy realizují doma, s rodiči, kamarády	27	26,7
	Total	44	43,6
Missing	System	57	56,4
Total		101	100,0

Tabulka č. 4 nám ukazuje, jaké jiné zájmy realizují žáci, pokud nenavštěvují základní uměleckou školu. Z dotazníkového šetření je patrné, že žáci, kteří nenavštěvují jiný zájmový kroužek, dost často nerealizují žádné další mimoškolní aktivity, své zájmy realizují doma s rodiči nebo kamarády.

5.1.2 Popisná statistika pro skór tvořivosti

Níže uvedené tabulky nám zobrazují popisné statistiky a odpovídají na výzkumný problém: **Jaká je úroveň tvořivosti u žáků školního věku?**

Abychom zajistili co nejpřesnější způsob bodového vyhodnocení, byla skóre získaná pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) přezkoumána a zhodnocena pod dohledem odborné supervize.

Následující tabulka popisné statistiky porovnává a kategorizuje výsledky vzhledem k normám, kdy se za účelem zařazení výsledků používá předložené schéma klasifikace, které je rozděleno na sedm výkonnostních skupin. Podle toho je možné „přičadit“ individuální výkon do vhodné kategorie, a to vzhledem k věku. Počty bodových hodnot byly přiděleny do kategorií:

A= hluboce podprůměrný, B= podprůměrný, C= průměrný, D= nadprůměrný, E= vysoce nadprůměrný, F= extrémně nadprůměrný, G= „fenomenální“.

Německý výzkum norem TSD-Z se uskutečnil v letech 1988- 1993, slovenský v roce 1992- 2002. Počty probandů v obou zemích jsou srovnatelné, rozdíl spočívá ve skutečnosti, že slovenské normy nejsou děleny podle dosaženého vzdělání, ale podle věku, což koresponduje s naším chápáním tvořivosti. V následující tabulce uvádíme přehled výsledků v klasifikaci tvořivosti formy A podle věku.

Tab. č. 5: Klasifikace v testu tvořivosti dle norem

Klasifikace dle věku					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A- hluboce podprůměrný	8	7,9	7,9	7,9
	B- podprůměrný	24	23,8	23,8	31,7
	C- průměrný	65	64,4	64,4	96,0
	D- nadprůměrný	3	3,0	3,0	99,0
	E- vysoce nadprůměrný	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Respondent mohl dosáhnout maximálního počtu bodů 72, přesto normy uvedené níže počítají s přihlédnutím k věku respondentů s maximálním počtem bodů 52. Největší skupinu respondentů- 64%, tvoří kategorie C „průměrná tvořivost“ (bodové rozpětí 16- 29 bodů). Následuje kategorie B „podprůměrná tvořivost“, kterého dosáhlo 24% žáků (bodové rozpětí 11- 15 bodů), kategorie A „hluboce podprůměrný“ je zastoupena 8%. Podle bodového skóre 30- 36 jsou v testu tvořivosti „vysoce nadprůměrní“ žáci 3%, 1% žáků spadá do kategorie F „extrémně nadprůměrný“ (bodové skóre 37- 42).

Uvedená tabulka nám ukazuje, že výsledky žáků základních škol v testu tvořivosti se pohybovaly spíše v oblasti průměrného až podprůměrného hodnocení.

Níže uvedená tabulka č. 6 zobrazuje popisné statistiky skóru v testu tvořivosti verze A.

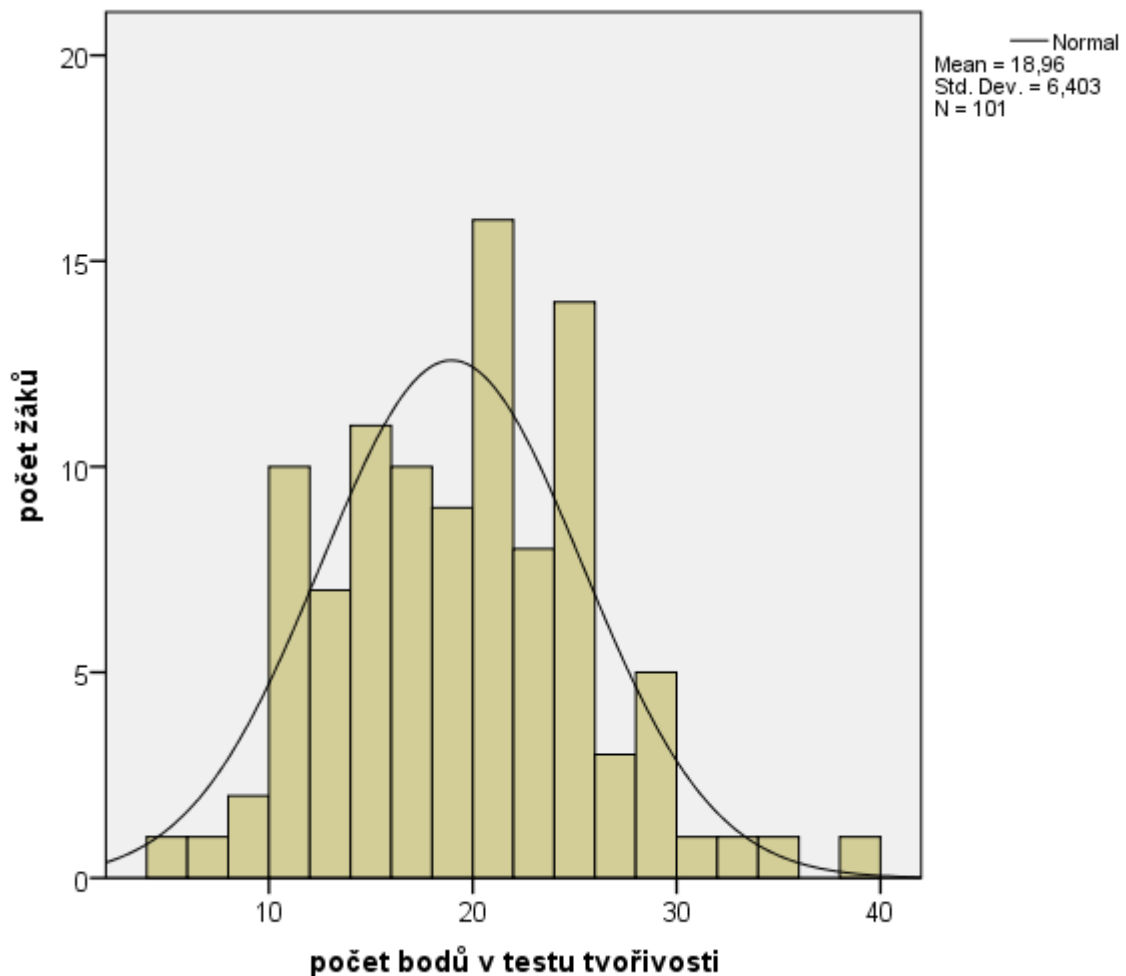
Tab. č. 6: Skór v testu tvořivosti

počet bodů v testu tvořivosti						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Median
počet bodů v testu tvořivosti	101	5,00	39,00	18,96	6,40	19

Průměrná hodnota byla žáky základních škol dosažena 18,96 bodů, směrodatná odchylka nám vyjadřuje, jak moc se liší hodnoty, ze kterých byl průměr spočítán. Vidíme, že průměr odpovídá realitě. Minimální dosažený skór byl 5 bodů, maximální 39 bodů.

Procentuální zastoupení je znázorněno na níže uvedeném histogramu. Histogram ukazuje počet žáků, kteří dosáhli určitého počtu bodů v testu. Graf je proložen křivkou normality a dle níže uvedených testů normality mají data normální rozdělení, protože hodnoty Sig. jsou vyšší než 0,05 u obou testů.

Graf č. 2: Četnost skóru tvořivosti



Tab. č. 7: Test normality rozdělení

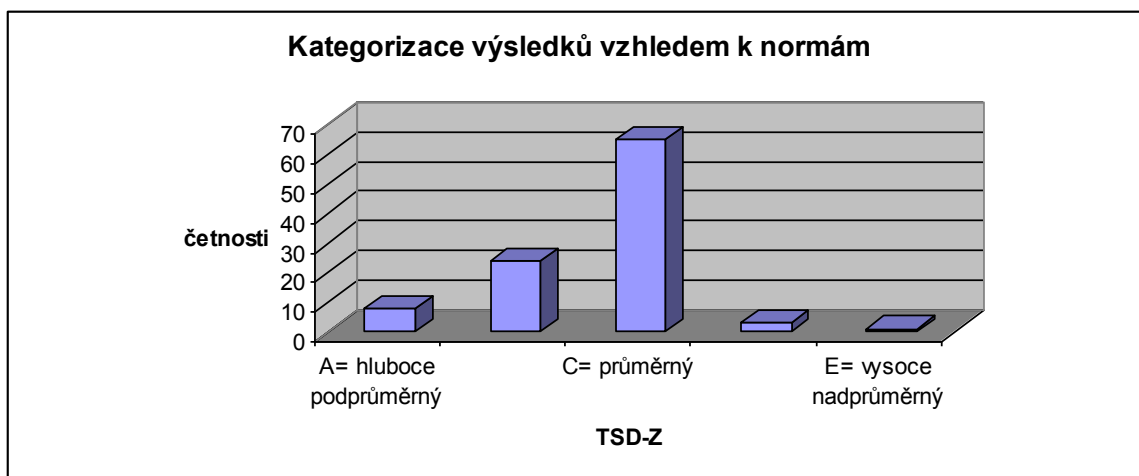
	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
počet bodů v testu tvořivosti	0,074	101	0,196	0,983	101	0,237

a. Lilliefors Significance Correction

Byly provedeny celkem dva testy normality (Kolmogorovo- Smirnov a Shapiro- Wilk). Hodnota sig > 0,05, což znamená, že data jsou v pořádku, mají normální rozdělení a dle znázorněné Gaussovy křivky jsme mohli aplikovat parametrické testy.

Kategorizace výsledků vzhledem k normám dle věku je rovněž vyjádřena v následujícím grafu.

Graf č. 3: Kategorizace výsledků



Na grafu č. 3 můžeme rovněž vidět, že bodové výsledky žáků základních škol v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení byly spíše méně průměrné. Vyskytli se pouze čtyři žáci základních škol, kteří vykazovali nadprůměrnějších výsledků, z nichž pouze jeden byl v testu tvořivého myšlení vysoce nadprůměrný. Na výzkumnou otázku, která zjišťuje, **jaká je úroveň tvořivosti u žáků školního věku**, můžeme z výzkumného šetření popisnou statistikou poukázat na současný trend mezi žáky školního věku- na průměrnou až podprůměrnou tvořivost. Domníváme se, že tento fenomén by mohl být důsledkem ovlivňování dětí školního věku multimediálními vymoženostmi, častou televizní sledovaností, vzrůstajícím zájmem o počítačové hry a internet.

5.2 Výsledná zjištění

Vyhodnocení výsledků Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení spolu s daty získanými dotazníkovým šetřením bylo provedeno v programu SPSS, verze 24.

Zjišťovali jsme rozdíly v tvořivosti mezi žáky základních a základních uměleckých škol a stanovili jsme si následující hypotézy:

5.2.1 Zjišťování rozdílů v tvořivosti mezi žáky základních škol a základních uměleckých škol

H1 Předpokládáme, že žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, vykazují vyšší míru tvořivosti, než žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují.

Následující tabulka č. 8 ukazuje počty bodů v testu tvořivosti u žáků základních škol podle toho, zda navštěvují nebo nenavštěvují základní uměleckou školu.

Tab. č. 8: H1 body v testu tvořivosti s docházkou do ZUŠ

Report

počet bodů v testu tvořivosti

Navštěvuje žák ZUŠ?	Mean	N	Std. Deviation
ano	21,8246	57	6,24821
ne	15,2500	44	4,42049
Total	18,9604	101	6,40300

Podle výsledků Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení se ukazuje, že žáci, kteří základní uměleckou školu navštěvují, dosahují vyššího počtu bodů (průměrně 21,8 bodů), než žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují (průměrně 15,3 bodů). Podle norem Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení se žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, pohybují v průměrném hodnocení C (bodové rozpětí 16- 29). Znamená to tedy, že sice žáci základních uměleckých škol dosahují vyššího počtu bodů, přesto se ale pohybují v pásmu průměrného hodnocení. Žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují, dosahují průměrného počtu bodů 15,3. Podle norem se tak pohybují v pásmu B, což znamená podprůměrná tvořivost (bodové rozpětí 11– 15 bodů).

Další tabulka č. 9 nám porovnává počty bodů v testu tvořivosti mezi žáky základních a základních uměleckých škol.

Tab. č. 9.: H1 souvislost bodového hodnocení s docházkou do ZUŠ

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
počet bodů v testu tvořivosti * Navštěvuje žák ZUŠ?	Between Groups	1073,346	1	1073,346	35,110	0,000
	Within Groups	3026,496	99	30,571		
	Total	4099,842	100			

Zjistili jsme, že výsledek je statisticky signifikantní ($\text{sig.} < 0,05$), což znamená, že **přijímáme alternativní hypotézu**. Zjistili jsme, že v testech tvořivosti existují statisticky významné rozdíly v bodovém hodnocení mezi žáky, kteří navštěvují ZUŠ a žáky, kteří ZUŠ nenavštěvují ($p=0,000$).

Tab. č. 10.: H1 věcná významnost

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
počet bodů v testu tvořivosti * Navštěvuje žák ZUŠ?	0,512	0,262

Poslední tabulka č. 10 k H1- nám ukazuje míru věcné významnosti Eta, ta se v současnosti prosazuje před statistickými testy. Lze jej interpretovat tak, že výsledek žáka v testu z 26% souvisí s tím, zda navštěvuje ZUŠ, dál zde samozřejmě hrají roli jiné (zde nesledované) faktory. Může dosahovat od 0% do 100% (nad 20% se v sociálních vědách považuje za silný efekt). Takže při 26% můžeme říci, že je silná souvislost mezi tím, zda žák navštěvuje základní uměleckou školu a jeho výsledkem v testu.

5.2.2 Zjišťování vztahu mezi tvořivostí a mírou podpory v rodině

H2 Předpokládáme, že žáci, kteří jsou ve své rodině k tvořivému myšlení podporováni, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci, kteří podporu v rodině nemají.

Následující tabulka č. 11 zhodnocuje vztah mezi počty bodů v testu tvořivosti a tím, zda žáka v docházce na základní uměleckou školu podporují rodiče.

Tab. č. 11: H2 bodové hodnocení s podporou v rodině

Report			
počet bodů v testu tvořivosti			
Kdo přihlásil žáka do ZUŠ?	Mean	N	Std. Deviation
přihlásili mě rodiče, kteří mě v tom podporují	22,7500	48	5,60964
doporučil mi to kamarád	16,8889	9	7,47403
Total	21,8246	57	6,24821

Podle tabulky č. 11 se ukazuje, že žáci, které do základní umělecké školy přihlásili rodiče, získali v testu tvořivosti v průměru vyšší počet bodů (22,8 bodů), než žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu na doporučení kamaráda (16,9 bodů). Obě skupiny žáků, kteří navštěvují základní uměleckou školu, dosahují podle klasifikace Urbanova testu tvořivého myšlení průměrného hodnocení C (16- 29 bodů).

Tab. č. 12: H2 souvislost bodového hodnocení s podporou v rodině

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
počet bodů v testu tvořivosti * Kdo přihlásil žáka do ZUŠ?	Between Groups (Combined)	260,357	1	260,357	7,435	0,009
	Within Groups	1925,889	55	35,016		
	Total	2186,246	56			

Další tabulka nám ukazuje, že výsledek je statisticky signifikantní ($\text{sig.} < 0,05$), což znamená, že **přijímáme alternativní hypotézu**. Zjistili jsme, že v testech tvořivosti existují statisticky významné rozdíly v počtech bodů mezi žáky, kteří jsou ve své rodině k tvořivému myšlení podporováni ($p=0,009$).

Tabulka č. 13: H2 věcná významnost

	Eta	Eta Squared
počet bodů v testu tvořivosti * Kdo přihlásil žáka do ZUŠ?	0,345	0,119

Poslední tabulka nám ukazuje míru věcné významnosti (koef. Eta), který lze interpretovat tak, že výsledek žáka v testu z 12% souvisí s tím, zda žáka v docházce do ZUŠ podporují rodiče, dále zde samozřejmě hrají roli jiné (zde nesledované) faktory. Věcná významnost Eta nám tedy říká, že počet bodů v testu tvořivosti a vliv podpory rodičů je 12% (střední). Tento výsledek věcné významnosti je menší, než v předchozí hypotéze H1.

5.2.3 Zjišťování vztahu v míře tvořivosti podle typu uměleckého oboru

H3 Předpokládáme, že žáci základních uměleckých škol, kteří navštěvují výtvarný obor, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci ostatních oborů.

Níže uvedená tabulka nám ukazuje počty bodů v testu u žáků podle navštěvovaných oborů na základní umělecké škole.

Tab. č. 14 H3 bodové hodnocení se zastoupením jednotlivých oborů na ZUŠ

	počet bodů v testu tvořivosti	
	Mean	počet žáků
obor ZUŠ hudební	21,54	28
obor ZUŠ výtvarný	24,00	27
obor ZUŠ taneční	22,50	14
obor ZUŠ dramatický	21,90	10

Při bodovém srovnání mezi žáky, kteří navštěvují základní uměleckou školu, se ukazuje, že nejvyššího průměrného bodového skóre dosáhli žáci výtvarného oboru (24 bodů). Podle klasifikace dosáhli žáci výtvarného oboru v počtech bodů, průměrné tvořivosti. Žáci výtvarného oboru tak ale i přes průměrné hodnocení, dosahovali v testu tvořivosti vyšších výsledků, než žáci jiných oborů. Výsledek může být dán také tím, že test tvořivosti TSD-Z je založený na výtvarném projevu, což může žáky navštěvující jiné obory, než výtvarný, znevýhodňovat.

Tab. č. 15: H3 srovnání žáků výtvarného oboru s ostatními obory

Report

počet bodů v testu tvořivosti

obory	Mean	N	Std. Deviation
výtvarný	24,0000	27	4,48930
jiný	19,8667	30	6,99622
Total	21,8246	57	6,24821

Zjistili jsme, že žáci ostatních oborů, dosahují průměrného bodového skóre (19,9 bodů). Podle klasifikace testu tvořivosti, kdy bodové rozpětí 16- 29 bodů, je hodnoceno jako průměrná tvořivost, můžeme říci, že žáci ostatních oborů, dosahují průměrného hodnocení v testu tvořivosti. Žáci výtvarného oboru, kteří dosahují bodového skóre (24 bodů), a mají v průměru o čtyři body více, než žáci ostatních oborů. Přesto jsou všichni žáci navštěvující základní uměleckou školu zařazeni do skupiny žáků s průměrnou tvořivostí.

Níže uvedená tabulka nám ukazuje, jak souvisí výsledky bodového hodnocení v testu tvořivosti s oborem, který žáci základní umělecké školy navštěvují.

Tab. č. 16: H3 souvislost bodového hodnocení s navštěvovaným oborem

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
počet bodů v testu tvořivosti * obory	Between (Combined) Groups	242,779	1	242,779	6,871	0,011
	Within Groups	1943,467	55	35,336		
	Total	2186,246	56			

Zjistili jsme, že je výsledky jsou statisticky signifikantní (sig.< 0,05) **Přijímáme alternativní hypotézu.** V testech tvořivosti existují statisticky významné rozdíly mezi žáky v závislosti na typu uměleckého oboru (p= 0,011).

Tab. č. 17: H3 věcná významnost

	Eta	Eta Squared
počet bodů v testu tvořivosti * obory	0,333	0,111

Poslední tabulka nám ukazuje míru věcné významnosti (koef. Eta), který lze interpretovat tak, že výsledky žáků v testu z 11% souvisí s tím, zda se jedná o žáky výtvarného oboru, dále zde samozřejmě hrají roli jiné (zde nesledované) faktory. Tento výsledek věcné významnosti je menší, než v předchozích hypotézách H1 a H2, přesto lze říct, že je zde souvislost mezi tím, jaký žák navštěvuje obor, zda výtvarný, či jiný. Tuto souvislost můžeme považovat za středně významnou.

5.3 Shrnutí výzkumného šetření a diskuze

V úvodu této diplomové práce jsme si stanovili za cíl zmapovat úroveň tvořivého myšlení u žáků prvního stupně základních škol. Stanovili jsme si následující hypotézy:

H1 Předpokládáme, že žáci, kteří navštěvují základní uměleckou školu, vykazují vyšší míru tvořivosti, než žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují.

H2 Předpokládáme, že žáci, kteří jsou ve své rodině k tvořivému myšlení podporováni, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci, kteří podporu v rodině nemají.

H3 Předpokládáme, že žáci základních uměleckých škol, kteří navštěvují výtvarný obor, vykazují vyšší míru tvořivého myšlení, než žáci ostatních oborů.

Na všechny naše hypotézy jsme použili testy věcné významnosti. Ty nám potvrdily, že vliv základních uměleckých škol na tvořivost dětí je 26%, tento vliv můžeme v sociálních vědách považovat za silný. Vliv podpory rodičů je 12%, což můžeme interpretovat jako středně významný vliv. To, zda žák navštěvuje výtvarný obor, či některý z dalších nabízených oborů, můžeme rovněž považovat za středně významný vliv na výsledky v testu tvořivosti.

Nejzásadnější tedy pro nás je, zda žák chodí, či nechodí do základní umělecké školy, další dva faktory už za tak zásadní nepovažujeme. Je však logické, že spolu tyto tři věci souvisí. Už to, že žák navštěvuje základní uměleckou školu, znamená, že má minimálně finanční podporu rodičů, zároveň to může znamenat, že žák navštěvuje výtvarný obor- proto je tento vliv největší- tím v sobě vlastně obsahuje i dva menší vlivy. Pak zde samozřejmě hrají roli i mnohé další faktory, které jsme ale ve výzkumu nesledovali.

Vzhledem ke stanovenému cíli v úvodu diplomové práce se nám tak potvrdily všechny tři hypotézy, které uvádějí pozitivní vliv základních uměleckých škol a jejich přínos v oblasti tvořivosti žáků na základních školách. Pro zjišťování tvořivosti mezi žáky prvního stupně základních škol jsme zvolili Urbanův figurální test tvořivého myšlení, pro zjišťování míry podpory v rodině jsme oslovili respondenty- žáky základních škol- dotazníkovým šetřením. Aby byl však analyzovaný výzkumný soubor dostatečně reprezentativní, bylo by vhodné dotazníkovým šetřením oslovit rovněž rodiče žáků, kteří by měli možnost se k míře podpory v rodině také vyjádřit.

Urbanův test tvořivosti žáky velmi bavil a žáci s nadšením spolupracovali.

5.4 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění, že tvořivost žáků základních škol upadá, doporučujeme, aby se děti tvořivým činnostem na základních uměleckých školách věnovali. I když zájem o základní umělecké školy a tvořivost mezi dětmi upadá, je potřeba, abychom děti dostatečně motivovali, jak doma v rodinách, tak ve školním prostředí.

Klesající úroveň tvořivosti ve svém výzkumu zjistily rovněž autorky Novotná, Jurčíková (v současnosti Martincová), které se ve svém výzkumu v roce 2011 zabývaly úrovní tvořivosti mezi studenty sociální pedagogiky na vysoké škole. Závěrečná zjištění o úrovni tvořivosti žáků byla dosti podobná, úroveň tvořivosti studentů na vysokých školách se pohyboval v nižším- průměrném až podprůměrném bodovém hodnocení.

Základní umělecké školy a nejen tam, ale rovněž i další mimoškolní a volnočasové aktivity mohou pomoci žákům rozvíjet tvořivost, například rozvíjením metod a činností, které popisují Lokšová, Maňák, Němec, Žák a další současní autoři.

Základní umělecké školy v našem výzkumu prokázaly jednoznačný vliv na tvořivost žáků školního věku. Proto jsme připravili pedagogům prvního stupně základních škol praktickou ukázkou programu sestaveného v rámci výuky výtvarného oboru na základní umělecké škole. Program obsahuje tvořivé činnosti, které v žácích rozvíjí zvědavost, možnost zbavit se stereotypu, originalitu, radost z nového, užitečného.

Školský zákon vymezuje základní umělecké vzdělávání jako poskytovatele základů vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole. Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým a pedagogickým zaměřením. (MŠMT, zákon č. 561/2004)

Základní umělecké školy vzdělávají žáky nejen k profesionálním potřebám, ale především vychovávají citově bohaté osobnosti, poskytují základy uměleckého vzdělávání. Výuka ve výtvarném oboru nabízí možnost řešit výtvarný problém do hloubky, buďto formou ucelené řady nebo rozsáhlého projektového vyučování.

Program: **Interpretace uměleckého díla**

Výtvarná řada o šesti krocích vznikla na Základní umělecké škole ve Zlíně- Malenovicích. Cílem tohoto programu bylo seznámit žáky s tvorbou českých ilustrátorů.

1. Muzejní edukace na zámku v Holešově na výstavě českých ilustrátorů

Žáci navštívili spolu s učiteli výtvarného oboru zámek Holešov, kde proběhla výstava českých ilustrátorů.

Místo: Galerie Holešov- expozice

Cílem této činnosti byl osobní prožitek žáka s uměleckým dílem. Žáci byli s jednotlivými ilustrátory nejprve detailně seznámeni formou přednášky s použitím videoprojekce a zábavného testu.

2. Inspirace výtvarným dílem vybraného ilustrátora

Místo realizace: nádvoří zámku v Holešově

Na výstavě měli žáci možnost zvolit si dílo, které je nejvíce zaujalo. Zvolenou kresbu naskicovali a poté zpracovali technikou koláže. Koláž vytvořili trháním barevných papírů a dotvářením pastely. Žáci se tak inspirovali výtvarným dílem, které je nejvíce zaujalo.

3. Interpretace uměleckým dílem proslulého výtvarníka Jiřího Trnky

Cílem činnosti bylo seznámit žáky s jedním z vystavovaných ilustrátorů, kteří žili a tvořili v minulosti. Nejčastěji žáky zvolený výtvarník byl Jiří Trnka.

Místo: v ateliéru základní umělecké školy

Seznámili jsme žáky s malbami Jiřího Trnky pod názvem „Zrcadlo“. Žáci si vytvořili vlastní zrcadla, zamýšleli se nad charakterovými vlastnostmi člověka a přiřazovali barevnost k jednotlivým charakteristikám osobnosti. Pracovali s pasteli a barevnou tuší.

4. Koláž z maleb Jiřího Trnky s vlastním psaným slovem.

Cílem této činnosti bylo formou brainstormingu vytvořit vlastní příběh a k němu svou koláž.

5. Současný ilustrátor Petr Válek, inspirace jeho knihou „Muřinoh a Krchomilka“

Cílem činnosti bylo, aby se žák seznámil s dílem současného ilustrátora. Za pomoci ukázek z jeho nejnovější knihy „Muřinoh a Krchomilka“ žáci vytvářeli své vlastní fantastické postavičky, které poté dotvářeli pomocí počítačové grafiky.

6. Keramická tvorba inspirace Petrem Válkem

Poslední činnost navazovala na celý program. Cílem této činnosti bylo, aby žák prostorově ztvárnil fantastickou postavičku nebo zvíře. K její realizaci jsme zvolili techniku keramické hlíny.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo poukázat na to, jak lze podporovat tvořivost u žáků ve školním vzdělávacím programu základních škol, zabývali jsme se tvořivostí jako důležitým aspektem sociálně-výchovné činnosti.

Již v úvodu teoretické části diplomové práce jsme podrobněji vysvětlili termín tvořivost, jelikož vysvětlení tohoto složitého fenoménu se ve vědeckém světě různí a má tak mnoho definic. Uvedli jsme, jaké osobnostní vlastnosti, intelekt a motivaci by měl mít člověk k tomu, aby měl předpoklady k tvořivému myšlení, jaký má na tvořivost vliv výchova v rodině a prostředí. Celkově jsme se zabývali otázkou, zda je tvořivost důsledkem vrozených předpokladů, které nazýváme „nature“, či zda jsou schopnosti tvořivého myšlení spíše důsledkem výchovy a vzdělání, které nazýváme „nurture“. V diplomové práci tak detailně uvádíme etapy tvořivé činnosti, faktory a úrovně tvořivosti. Poukazujeme, jak pracovat ve výchově talentovaných jedinců.

V praktické části jsme se zaměřili na zjištění současné úrovně tvořivosti žáků na základních školách. Výsledky jsme poté porovnávali s úrovní tvořivosti žáků, kteří v dotazníkovém šetření uvedli, že navštěvují základní uměleckou školu.

Toto téma jsme zvolili proto, že doposud nebyl jednoznačně prokázán pozitivní vliv docházky žáků na základní umělecké škole a na jejich tvořivost. Chtěli jsme tímto potvrdit pozitivní vliv základních uměleckých škol, jejich smysl v systému základního rámcového vzdělávacího programu, jakožto subjektu podporujícího zdravý rozvoj tvořivosti a kreativity žáků v období školní docházky.

V diplomové práci jsme si stanovili výzkumnou otázku, zda existují rozdíly v tvořivosti mezi žáky, kteří navštěvují základní uměleckou školu a mezi žáky, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují. Zjistili jsme, že v testech tvořivosti si lépe vedli žáci, kteří základní uměleckou školu navštěvují, před těmi, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují. Tím se nám potvrdil pozitivní vliv a přínos základních uměleckých škol pro rozvoj dětské tvořivosti.

Kromě základních uměleckých škol se nám dále potvrdil pozitivní vliv rodiny na tvořivost dětí. Žáci, kteří jsou ve své rodině k tvořivému myšlení podporováni, vykazovali v testech vyšší míru tvořivosti, než žáci, kteří ve své rodině podporováni nejsou. V závěru jsme zjistili, že v testech tvořivosti existují rozdíly mezi žáky v závislosti na typu vyučovaného

uměleckého oboru. Praktická část tedy využila teoretických poznatků, prezentovala výzkum a jednoznačně potvrdila rozvoj v tvořivosti osobnosti dětí po dobu školní docházky na základní umělecké škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. ĎURICĚ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 286 s. Psychologická literatura.
4. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
5. CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005. Psychologie. ISBN 8063640074.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
7. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 808586794X.
8. LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 9788086903484.
9. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 807367176X.
10. MAŇÁK, Josef. *Proces výchovy k tvořivosti. Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1997, (s. 15- 18). ISBN 80-85931-47-8.
11. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.
12. MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015, 172 s. Pedagogika. ISBN 9788024750897.
13. NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004, 135 s. ISBN 807315014X.

14. NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012, 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.
15. SAWYER, R. Keith. *Explaining creativity: the science of human innovation*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, c2012, xi, 555 s. ISBN 9780199737574.
16. ŠTÁVA, Jan. Výchova a rozvoj tvořivého myšlení. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30. 1. 1996]*. Brno: Paido, 1996, (s. 71- 73). ISBN 80-85931-23-0.
17. URBAN, K., JELLEN, H. a T. KOVÁČ. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení*. Brno: Psychodiagnostika, a.s., 2003.
18. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 9788024714288.
19. ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. Business books. ISBN 8025104575.

Legislativa:

1. ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10262-10324. Ke stažení dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
2. Vyhláška č. 27/2016 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů ČR*. Částka 10, s. 234-312. ISSN 1211-1244.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola
TSD-Z	Urbanův test
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1: Zastoupení oborů na ZUŠ.....	50
Graf č. 2: Četnost skóru tvořivosti.....	53
Graf č. 3: Kategorizace výsledků.....	54

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Návštěvnost ZUŠ	48
Tab. č. 2: Zastoupení oborů na ZUŠ	49
Tab. č. 3: Podpora rodičů	50
Tab. č. 4: Jiné zájmy	51
Tab. č. 5: Klasifikace v testu tvořivosti dle norem	52
Tab. č. 6: Skór v testu tvořivosti	52
Tab. č. 7: Test normality rozdělení	53
Tab. č. 8: H1 body v testu tvořivosti s docházkou do ZUŠ	55
Tab. č. 9.: H1 souvislost bodového hodnocení s docházkou do ZUŠ	55
Tab. č. 10.: H1 věcná významnost	56
Tab. č. 11: H2 bodové hodnocení s podporou v rodině	56
Tab. č. 12: H2 souvislost bodového hodnocení s podporou v rodině	57
Tabulka č. 13: H2 věcná významnost	57
Tab. č. 14: H3 bodové hodnocení se zastoupením jednotlivých oborů na ZUŠ	58
Tab. č. 15: H3 srovnání žáků výtvarného oboru s ostatními obory	58
Tab. č. 16: H3 souvislost bodového hodnocení s navštěvovaným oborem	59
Tab. č. 17: H3 věcná významnost	59

SEZNAM PŘÍLOH

PI Urbanův figurální test tvořivého myšlení (Urban a Jellen, 2003)

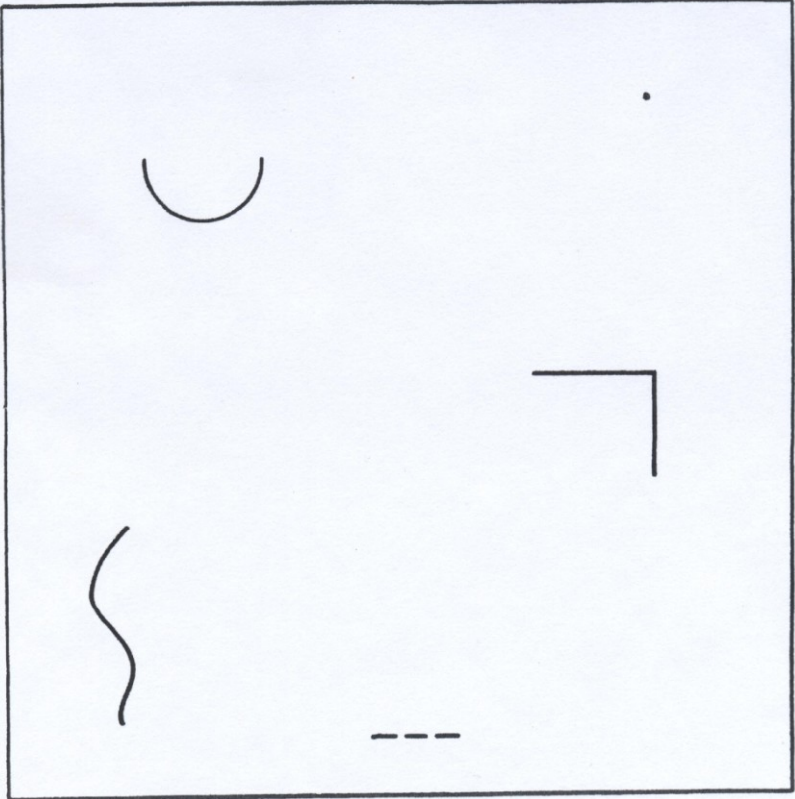
PII Ukázky vybraných testových archů Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

PIII Dotazník zjišťující míru podpory k tvořivým činnostem v rodině

PIV Fotodokumentace k programu

PŘÍLOHA P I: URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ (URBAN A JELLEN, 2003)

A Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) T - 253
TESTOVÝ ARCH



C

© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

PŘÍLOHA III: DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ MÍRU PODPORY K TVOŘIVÝM ČINNOSTEM V RODINĚ

DOTAZNÍK pro žáky základních škol

Vyplněním dotazníku mi pomůžete s výzkumem tvořivosti, který je součástí mé diplomové práce na UTB ve Zlíně. U pravdivého tvrzení **zakroužkujte kolečko**.

1. Základní uměleckou školu:

- ANO, navštěvuji.
- NE, nenavštěvuji.

2. Pokud ANO, jaký obor:

- hudební
- výtvarný
- taneční
- dramatický

3. Pokud ANO:

- přihlásili mě rodiče, kteří mě v tom podporují
- doporučil mi to kamarád

4. Pokud NE:

- navštěvuji jiný zájmový kroužek (ASTRA, Dům dětí a mládeže, sportovní klub, jazykovou školu atd.)
- své zájmy realizuji doma, s rodiči, kamarády

Děkuji Vám za Váš čas.

Violeta Preissová

PŘÍLOHA IV: FOTODOKUMENTACE K PROGRAMU

