

UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

Komparace tvořivosti dětí mladšího
školního věku s lehkou mentální
retardací a dětí intaktních

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: Alice Stříbná

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

(podpis)

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, připomínky a především za vstřícnost a trpělivost při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 KREATIVITA.....	9
1.1 Pojem kreativita.....	9
1.1.1 Druhy a struktura kreativity	11
1.1.2 Kritéria kreativity	13
1.1.3 Vývojová stádia tvořivosti	14
1.2 Stručné dějiny tvořivosti	14
1.3 Oblasti tvořivosti	15
1.3.1 Tvořivá osobnost.....	15
1.3.2 Tvořivý proces	18
1.3.3 Tvořivý produkt	20
1.4 Determinanty tvořivosti.....	21
1.4.1 Determinant pohlaví.....	21
1.4.2 Determinant inteligence	22
1.4.3 Determinant sociálního prostředí	23
1.5 Specifika tvořivosti.....	24
1.5.1 Tvořivost dětí mladšího školního věku	24
1.5.2 Tvořivost dětí s mentální retardací.....	25
1.6 Diagnostika tvořivosti	26
1.6.1 Torranceův test tvořivého myšlení (TTCT)	28
1.6.2 KREATOS	30
1.6.3 Urbanův test tvořivosti (TSD-Z).....	30
2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	32

2.1	Tělesný vývoj	33
2.2	Vývoj poznávacích procesů.....	34
2.3	Emocionální a sociální vývoj	37
3	MENTÁLNÍ RETARDACE	39
3.1	Klasifikace mentální retardace	40
3.2	Etiologie mentální retardace.....	43
3.3	Lehká mentální retardace	44
3.3.1	Projevy lehké mentální retardace	44
3.3.2	Edukace dětí s lehkou mentální retardací.....	45
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	47
4	METODIKA VÝZKUMU	48
4.1	Cíle výzkumu	48
4.2	Výzkumné otázky.....	48
4.3	Výzkumný soubor	48
4.4	Sběr dat.....	49
4.4.1	Administrace testu.....	50
4.4.2	Vyhodnocování testu.....	51
5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	53
5.1	Výzkumná otázka č. 1	53
5.2	Výzkumná otázka č. 2	55
5.3	Výzkumná otázka č. 3	59
6	DISKUZE.....	63
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74

SEZNAM TABULEK	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

V této diplomové práci se budeme zabývat problematikou tvořivosti v kontextu lehké mentální retardace. Tvořivost je považována z hlediska psychologie za velmi rozsáhlý a těžce uchopitelný pojem. S tvořivostí se lze setkat v celé řadě podob a variací, od realizace originálního a kreativního dortu, až po vytvoření hodnotného uměleckého díla. Každý jedinec nazírá na kreativitu jiným způsobem a zkoumá ji z různých úhlů pohledu. To, co připadá kreativní jednomu jedinci, nemusí být nutně kreativní pro všechny. Problematiku tvořivosti považuji za aktuální převážně z důvodu jejího nevyčerpatelného množství náhledů.

Hlavním cílem této diplomové práce je analýza tvořivosti dětí na 1. stupni ZŠ. Konkrétně se jedná o žáky druhé a třetí třídy běžné základní školy a základní školy praktické. Přesto, že je s lehkou mentální retardací spjat jistý inteligenční deficit, nemusí to ovšem s určitostí značit také deficit v oblasti tvořivosti. Za dílčí cíl je považována komparace tvořivosti dětí mladšího školního věku ve vazbě na stanovené proměnné.

V hlavních kapitolách teoretické části budou představena všechna důležitá témata obsahující název této diplomové práce, jimiž jsou kreativita, mladší školní věk a mentální retardace. První a zároveň stěžejní kapitolou je tvořivost, která bude představena z hlediska definic, stručné historie, oblastí tvořivosti, determinantů a diagnostiky. Druhá kapitola se zabývá obdobím mladšího školního věku dítěte, a to konkrétně z hlediska jeho tělesného, kognitivního, sociálního a emocionálního vývoje. Poslední kapitola podává informace o mentální retardaci, jejích příčinách a klasifikaci. Detailněji je v této kapitole rozpracována oblast lehké mentální retardace.

Plynule pak teoretická oblast diplomové práce přechází v část empirickou, ve které se snažíme analyzovat tvořivost vzhledem k jednotlivým proměnným (pohlaví, školní ročník, lehká mentální retardace/ děti intaktní). Výsledky jsou získávány pomocí Urbanova figurálního testu tvořivosti a jsou aplikovány na výzkumném vzorku dětí mladšího školního věku s lehkou mentální retardací a dětí intaktních.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KREATIVITA

„Tvořivost dělá z obyčejných lidí, lidi neobyčejné.“

Bean (in Petrová, 1999, s. 9)

Pojem kreativita neboli tvořivost je pojem se kterým se v dnešní době běžně setkáváme, i když častokrát v každém znás evokuje odlišné představy, protože se jedná o velmi obsahlý pojem, na který lze nahlížet z různých úhlů pohledů. Samotná koncepce tvořivosti dnes zasahuje téměř do všech odvětví, například do podnikání, školství, politiky.

První kapitola této diplomové práce je zaměřena právě na kreativitu, její definice, dělení a další podstatné aspekty.

1.1 Pojem kreativita

Pojem kreativita vychází z latinského „creare“, později pojem přetrvával středověkou koncepcí vycházející z latinského „creatio“ (Slavík, Chrz, Štech, 2013). Významem latinského slova „creare“ je tvořit, plodit, zřít. Oproti tomu pojem „creatio“ znamená vytváření, výtvar (Hlavsa, 1985).

„Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení.“(Fontana, 2014, s. 132)

Tvořivost spočívá v hledání, vytváření, a přijímání nových nápadů, řešení a postupů. Lze ji považovat za schopnost, vlastnost či postoj ke světu (Mikuláščík, 2010).

Definice pojmu kreativity neboli tvořivosti je velice rozmanitá, z tohoto důvodu nelze na otázku, co je to tvořivost, najít jednotnou odpověď (Fichnová, Szobiová, 2007). Kreativitu tedy nelze vymezit tak, aby její definice postihla všechny oblasti, formy a činnosti, v nichž se projevuje (Maňák, 1998).

Doložením této teze jsou slova Kysučana (in Malina a kol., 1993, s. 17):

„Čím více ze sebe vydáme, tím jsme tvořivější. Ať už stavíme psí boudu či raketu na Měsíc, prostíráme stůl či malujeme chrámové fresky. Anebo se třeba jen tak díváme na rozkvetlý strom či orosenou pavučinu. Tvorbou je totiž již samotný úhel pohledu. Způsob, jakým se díváme (a už sám fakt, že se díváme), utváří náš životní styl, jeho atmosféru,

kolorit, osobnost. Tím, že žijeme, zároveň tvoříme. Slovenská krajkářka stejně jako nositelé Nobelových cen.“

Mnoho odborníků souhlasí s tím, že se jedná o schopnost vytvářet nová, originální a zajímavá řešení (Fichnová, Szobiová, 2007). Prostřednictvím kreativity lze dělat nové věci, staré věci dělat nově, hledat nová řešení, nové skutečnosti – věci, které nebyly dříve řešeny (Hetland, 2013). Tvořivost pozitivně ovlivňuje zvyšování sebevědomí, motivace a zájmu o učení. Má schopnost zlepšovat sociabilitu a ochotu ke spolupráci (Fichnová, Szobiová, 2007).

Kreativitu lze zkoumat jak z psychologického, tak pedagogického hlediska. Níže budou uvedeny definice týkající se těchto oborů.

„Pedagogickému pojetí je nejbližší chápání tvořivosti jako přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty“ (Maňák, 1998, s. 74).

V psychologickém slovníku se termín tvořivost vymezuje jako „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 631). Plháková (2008, s. 294) definuje tvořivost v učebnici obecné psychologie jako „komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů“.

Rhodes (1960, in Dostál, Plháková, 2014) došel k závěru, že se v definicích tvořivosti opakovaně vyskytují čtyři komponenty, jimiž jsou **tvořivá osoba**, **tvořivý proces**, **tvořivý produkt** a **tvořivý tlak**. Každý přístup zaměřený na odlišný komponent se soustřeďuje na problematiku tvořivosti jinak, s použitím jiných metod a teorií (Batey, Furnham, 2006). Landau (2007, s. 26) nazírá na kreativitu jako na **tvořivý proces** „jenž se vyvíjí, rozvíjí a skrývá v sobě původ i cíl“. Oproti tomu Lokšová a Lokša (2003, s. 14) chápou kreativitu jako **tvořivý produkt**, který je výsledkem „generování nových, neobvyklých, ale přijatelných, užitečných myšlenek, řešení, nápadů“. Komponent **tvořivé osobnosti** vyzdvihuje Čáp (1997, s. 237), který považuje tvořivost za „souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů“.

V mnoha definicích tvořivosti jsou ve velké většině podstatnými komponenty novost („originalita“) a užitečnost („hodnotnost“) (Lokšová, Lokša, 1999). Novost se častokrát posuzuje podle obvyklosti výskytu dané myšlenky či nápadu v kontextu s daným problémem a prostředím (Lokšová, Lokša, 2003). Toto tvrzení potvrzuje následující definice: „Tvořivost je proces vytváření nových a užitečných (pro jednotlivce nebo jistou skupinu) produktů a řešení, a to při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického než algoritmického typu“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 16).

Současná koncepce tvořivosti a tvůrčího myšlení je pojímána za:

a) stále více potřebnější, a to z důvodů nadcházejících rychlých proměn ve světě a nutností zabývat se širokou škálou problémů (Dacey, Lennon, 2000);

b) podstatně důležitější z hlediska tvorby nových hodnot, strategických úvah, procesů tvorby nových výrobků, či reklam (Mikuláščík, 2010). Lze to vidět například na inzerátech, s jejichž pomocí firmy hledají „tvořivé, invenční, kreativní pracovníky“ (Fichnová, 2007, s. 5);

c) standard pro učení, mnoho vysokých škol yyzdvihuje právě kreativitu, jako jeden ze základních konceptů (Park, Kim, Jang a kol., 2017).

1.1.1 Druhy a struktura kreativity

Guilford (in Žák, 2004) rozděluje kreativitu na čtyři typy, jimiž jsou **kreativita figurální**, do které se řadí produkty sochařské, umělecké a výtvarné, **kreativita symbolická**, kde patří matematika, hudba a balet. Dalším typem je **kreativita sémantická**, do které jsou řazeny obory literární, žurnalistické, divadelní, a posledním typem je **kreativita sociální**, jejímž obsahem je psychologie a veřejná činnost.

Jiné dělení nabízí Žák (2004), který rozděluje kreativitu na lineární a laterální. **Lineární kreativita** je založena na logice, která při srovnávání a hodnocení nového zážitku využívá zážitků již uložených v paměti. Oproti tomu **laterální kreativita** je intuitivní a nelogická, nemá možnost přiřadit nové zážitky k již existujícím, proto je nucena zaujmout nové stanovisko, které se často řídí například vzorcem líbí/nelíbí.

Tvořivost lze také rozdělit z pedagogického hlediska, a to konkrétně na tvořivost subjektivní a objektivní. **Objektivní tvořivost** odpovídá daným kritériím, jimiž jsou

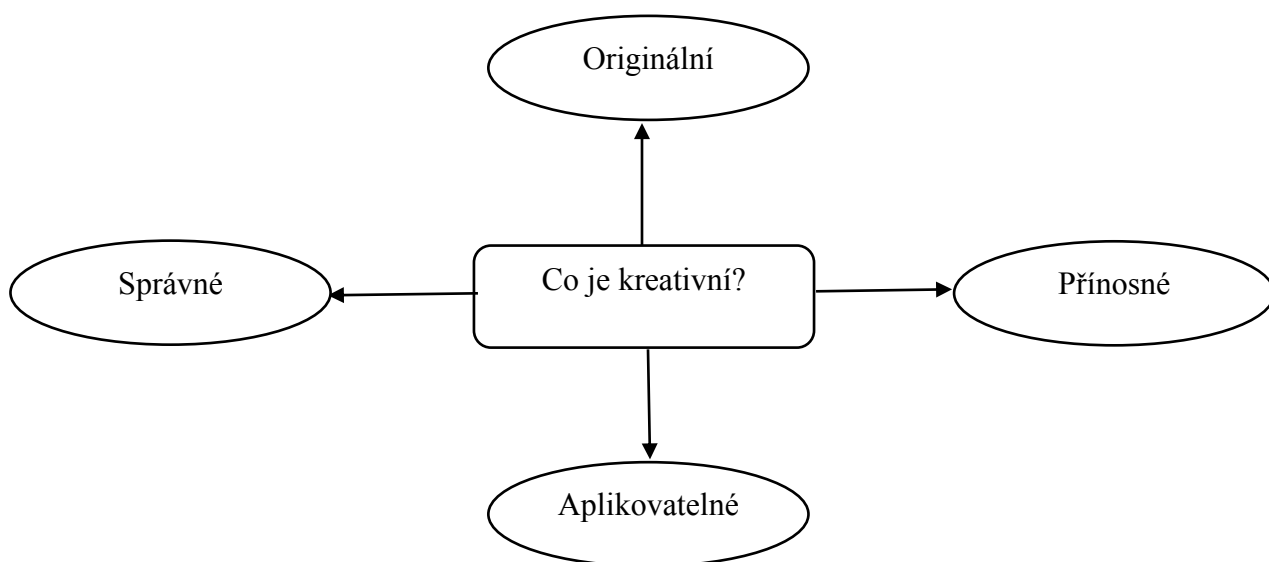
novost, originalita, užitečnost a přiměřenost. O **subjektivní tvořivosti** lze hovořit v případě, kdy člověk řeší věci individuálním způsobem, na základě vlastního uvážení (Pecina, 2008).

Jedna z dalších podob tvořivosti je tvořivost specifická a nespecifická. **Specifická tvořivost** je orientována na určitou konkrétní oblast zájmu, například na oblast vědeckou, technickou či uměleckou. **Nespecifická tvořivost** se projevuje množstvím nových nápadů a způsobů bez konkrétního zaměření (Pecina, 2008).

Vnitřní skladba neboli struktura tvořivosti sestává z jednotlivých komponentů. Jedná se o **myšlení, paměť, představivost, fantazii, imaginaci a intuici**, zároveň tyto komponenty představují také prvky tvořivé osobnosti. Všechny složky struktury tvořivosti by měly být vzájemně provázané, měly by mít schopnost se obměňovat, doplňovat a sjednocovat při hledání nových řešení (Maňák, 1998). Jednou z nejvíce diskutovaných oblastí ve struktuře tvořivosti je koncepce **myšlení**, konkrétně divergentních a konvergentních myšlenkových operací (Lokšová, Lokša, 2003). Spojení myšlení a kreativity je věnováno mnoho vědeckých prací, i přesto je poměrně složité tyto dva fenomény odlišit, jelikož se někdy prolínají a doplňují (Pecina, 2008). Za důležitý předpoklad tvořivosti se považuje divergentní myšlení, které souvisí se schopností hledat různé způsoby řešení problémů. V případě potřeby hledání jen jednoho správného řešení je potřebné konvergentní myšlení (Maňák, 1998). Divergentní myšlení nás vede k vytváření originálních produkcí, alternativ a řešení problémů v různých směrech (Lokšová, Lokša, 2003). Přesto, že tvořivost ve větší míře rozvíjí právě divergentní myšlení, je ve školách věnována větší pozornost myšlení konvergentnímu (Pecina, 2008). I přes důležitost divergentního myšlení jej nemůžeme považovat za synonymum tvořivosti, jelikož je v tvořivosti nutné uplatnění další škály poznávacích procesů. Divergentní myšlení se skládá z různých druhů operací, které vymezujeme jako tvůrčí schopnosti divergentního myšlení. Za tyto schopnosti lze považovat **fluenci** (pestrost a bohatost nápadů), **flexibilitu** (různorodá řešení a nápady), **originalitu** (neobvyklá, odlišná řešení), **redefinici** (změna významu, využití), **elaboraci** (práce s detaily), **senzitivitu** (schopnost rozpoznat, předvídat, vidět problémy) (Lokšová, Lokša 2003).

1.1.2 Kritéria kreativity

Abychom byli schopni rozpoznat, zda se jedná o kreativitu, zda je daná věc, jednání, myšlení či uvažování kreativní či nikoliv, měla by z psychologického hlediska splňovat daná kritéria, která jsou popsána na obrázku níže.



Obrázek 1: kritéria kreativity.

(Žák, 2004, s. 34)

Splněním požadavku **originality** se snažíme vytvořit něco nového, neobvyklého a neexistujícího. Jediným kritériem ovšem není pouze novost, jelikož vše nové nemusí být kreativní. Nestačí pouze změnit detaily, barvu, tvar a považovat cokoliv za kreativní počín. Každý artefakt by měl také splňovat podmínku **správnosti**. Není tedy důležitá jen novost, ale také správnost, která odpovídá daným kritériím a cílům. Naplnění kritéria **užitečnosti** neboli praktického využití daného produktu chápeme pouze v kontextu splnění předchozích dvou kritérií. Důležitým činitelem je také **hodnota** daného artefaktu, kterou můžeme vnímat v různých podobách od přínosu pro společnost, přes sebeuvědomění po zvýšení příjmů a zisků či získání nových zákazníků (Žák, 2004).

1.1.3 Vývojová stádia tvořivosti

Tvořivé schopnosti a jejich vývoj lze sledovat ve třech stádiích, která začínají od narození dítěte až do jeho 10 až 11 roku věku, kdy už lze hovořit o „skutečné“ tvořivosti, která se ve své podstatě blíží tvořivosti dospělých.

Prvnímu vývojovému stádiu je přisuzován věk 0-6 let, jedná se tedy o předškolní vzdělávání a toto období je považováno za prekreativní. Tvořivost je v tomto období popisována jako náhodná, nezralá, kdy dítě své nápady nerozlišuje od reality. Prekreativita je spjata s obdobím senzomotorické hry a smyslovou zkušeností.

Celkový pokles tvořivé aktivity je spojen s nástupem dětí do školy, čímž se vyznačuje druhé vývojové stádium (6-8 let věku).

Vzestup kreativity nastává kolem 10. a 11. roku věku. Toto věkové období je považováno za třetí vývojové stádium tvořivosti a lze v něm hovořit o „skutečné“ tvořivosti (Nádvorníková a kol., 2014).

1.2 Stručné dějiny tvořivosti

Počátky formování pojmu tvořivosti sahají již do antického starověku (Slavík, Chrz, Štech, 2013). V této době byli lidé přesvědčeni, že původ tvůrčího myšlení ovládají bohové a zpřístupňují ho lidem prostřednictvím múz. Jestliže lidé následovali vnuknutí múz, napsali například významnou báseň a byli za ni obdivováni jako za osoby, které získaly velikou poctu od Boha (Dacey, Lennon, 2000).

Koncem středověku se do popředí dostává myšlenka sebeuvědomění a schopnosti tvořivosti člověka. Dokladem o tvořivosti ve středověku jsou například díla sv. Augustina a dílo Boethia, který vypracoval quadrivium¹ (Dacey, Lennon, 2000).

Počátkem 18. století vzrůstalo přesvědčení v lidské schopnosti řešit problémy a duchovno bylo na ústupu (Dacey, Lennon, 2000). První významné poznání v oblasti tvůrčího procesu učinil William Duff, který jako první poukazuje na důležitost psychologicko-sociálního aspektu tvořivosti (Žák, 2004).

¹ Výklad čtyř matematických disciplín: aritmetiky, hudby, geometrie a astronomie, které sloužily ke vzdělávání učenců ve středověku (Dacey, Lennon, 2000).

Další z historických velikánů zabývajících se tvořivostí byl například Sir Francis Galton, který jako první zkoumal rysy geniality, čímž přispěl k počátečním úvahám o kreativitě (Dacey, Lennon, 2000).

Vědci se v názorech vlivů prostředí a dědičnosti na tvořivost častokrát rozcházejí. Někteří se domnívají, že vliv tvořivosti lze přičíst dědičnosti, jiní jsou názoru, že se jedná o vlivy prostředí, které na osobnost působí. Existují také vědci, kteří nepopírají působení obou faktorů (Bean, 1995). **První cílený výzkum** tvořivosti se zaměřil právě na zkoumání vlivu dědičnosti a prostředí při rozvíjení tvořivosti. Tento výzkum souvisel s rozborem biografí společensky významných osob (Pecina, 2008). V padesátých letech 20. století začalo vznikat větší množství pedagogických a psychologických děl zaměřujících se na problematiku tvořivosti, proto lze tuto dobu označit za období **novodobého zkoumání tvořivosti**. Z USA to jsou práce Joy Paula Guilforda a Ellise Paula Torranceho, kteří jsou považováni za novodobé průkopníky tvořivosti (Pecina, 2008). Guilford v 50. letech 20. století zdůraznil fakt, že psychologie přeceňuje inteligenci a mohla by si více všimnout tvořivosti (Lokšová, Lokša, 1999). Ve svém pojetí Guilford klade důraz na novost (originalita) a užitečnost (hodnotnost) (Pecina, 2008).

V poslední době se zkoumání tvořivosti věnuje pedagogika spolu s psychologií. V novodobé pedagogice má pojem tvořivost význam převážně ve výchovně – vzdělávacím procesu, naproti tomu psychologie zkoumá tvořivé myšlení, podstatu a možnost rozvoje tvořivosti žáků (Pecina, 2008).

1.3 Oblasti tvořivosti

Tvořivost byla zkoumána z různých hledisek a oblastí (Geist, 2000).

Lokšová a Lokša (1999) rozdělují tvořivost na čtyři hlavní oblasti, jimiž jsou **tvořivá osobnost, tvořivý proces, tvořivý produkt a tvořivá dynamika**.

1.3.1 Tvořivá osobnost

Tvořivostí disponuje každý člověk, oproti minulosti, kdy panoval názor, že tvořivostí jsou obdařeni pouze vyvolení (Fichnová, Szobiová, 2007). Kreativita je tedy důležitým znakem každé osobnosti, liší se pouze v podobě, úrovních a oblastech (Pecina,

2008). Úroveň tvořivosti není neměnná, lze ji rozvíjet a prohlubovat cílenými úkoly (Fichnová, Szobiová, 2007).

Tento názor sdílají Richards, Kinnex a kol. (1998, in Lokšová, Lokša, 1999, s. 114), kteří „vidí v každém jedinci nositele tvořivosti na vyšším nebo nižším stupni. Tvořivost se projevuje v širokém rozsahu produkce. Někteří lidé jsou relativně tvořiví v každé oblasti své činnosti, zatímco jiní mají tendenci vynikat jen v určitých specifických oblastech.“

Být kreativní vyžaduje být otevřený všemu novému, neupínat se na to, na co jsme zvyklí (Kirst, Diekmeyer, 1998). Dokud spoustu věcí nevyzkoušíme, nezjistíme, čeho jsme vlastně schopni dosáhnout. Z tohoto důvodu zůstává u mnohých lidí část kreativního talentu během života skryta a nevyužita (Carter, Russell, 2003).

Charakterizovat jedince lze pomocí rysů, kterými se tvořivé osobnosti odlišují od těch méně tvořivých. Existují ovšem spory o tom, zda je tvořivá osobnost více ovlivněna sociálním prostředím anebo vlastnostmi osobnosti (Szobiová, 2004).

Dle Dacey a Lennon (2000) bude vymezeno deset rysů kreativní osobnosti:

- **Tolerance vůči dvojznačnosti**

Neexistuje předem jasné řešení daných problémů, kreativní osobnosti se vyznačují schopností vnímat více variant (Žák, 2004). Právě tolerance vůči dvojznačnosti má v tvořivém procesu největší význam, všechny ostatní rysy tuto toleranci podporují (Mikuláščík, 2010).

- **Stimulační svoboda**

Kreativní osobnosti se neomezují zadanými hranicemi a limity, ale vědomě tyto hranice překračují. Snaží se na problém nahlížet z jiné perspektivy (Žák, 2004).

- **Funkční svoboda**

Jedná se o nástroj k novému a svobodnému řešení, které je přímo ovlivněno vzděláním (Dacey, Lennon, 2000). Funkčně svobodní lidé jsou schopni vidět například v obyčejném deštníku, který slouží jako ochrana před deštěm, také hůl nebo hudební nástroj (Žák, 2004).

- **Flexibilita**

Schopnost člověka nahlížet na celou situaci, na všechny složky problému a neupínat se pouze na jeho části (Dacey, Lennon, 2000). Umět opustit nevyhovující řešení a nepřetrvávat na jednom řešení, hledat alternativy (Žák, 2004).

- **Ochota riskovat**

K rozvoji tvořivosti vede právě schopnost rozumně riskovat, která souvisí s větší nadějí na úspěch. Neschopnost rozumně riskovat může vést sice k pocitu bezpečí, ale ne k rozvoji tvořivosti (Dacey, Lennon, 2000). Je důležité mít na vědomí, že bez určité míry rizika je úspěch nemožný (Žák, 2004).

- **Preference zmatku**

Kreativní lidé mnohem více inklinují ke zmatku, který je pro ně mnohem zajímavější a přitažlivější. Pracují se zmatkem takovým způsobem, aby ho přizpůsobili svému řádu (Žák, 2004).

- **Prodleva uspokojení**

Důležitost tohoto rysu spočívá v setrvání usilí a překonání napětí. Schopnost odložit uspokojení s vyhlídkou na větší zisk a ocenění. Tvořiví lidé proto poměrně dlouhou dobu pracují na jednom problému (Dacey, Lennon, 2000).

- **Oprostění od stereotypu sexuálních rolí**

Je důležité upustit od stereotypů daných sexuálními rolemi muže a ženy. Jedná se především o daný tvořivý proces, který směřuje k danému produktu, nikoliv o druh pohlaví (Žák, 2004).

- **Vytrvalost**

Je důležité vytrvat i navzdory přicházejícím obtížím a překážkám při řešení daných situací či problémů (Dacey, Lennon, 2000). Tvořiví lidé se tedy nevzdávají, jsou schopni z proher a neúspěchu získat ponaučení a sílu pro další práci (Žák, 2004).

- **Odvaha**

Je důležité aby byl tvořivý jedinec vybaven dávkou odvahy v případě obtíží a různých druhů bariér, které se během tvořivého procesu staví dotyčnému do cesty. Torrance považuje právě odvahu za nejdůležitější předpoklad k úspěchu (Žák, 2004).

Existují samozřejmě další charakteristické rysy, kterými lze tvořivou osobnost popsat. Jedná se například o zodpovědnost, originalitu, optimismus, lásku k dětem, samostatnost, nápaditost a další. Je ovšem důležité zdůraznit, že kreativní jedinci samozřejmě nedisponují všemi těmito vlastnostmi (Dacey, Lennon, 2000). Jiné rysy vystihující tvořivou osobnost nabízí Hlavsa (1985), který vytvořil hypotetický model tvořivé osobnosti, podle které se vyznačuje následujícími charakteristickými rysy: nezávislost, proměnlivost, rozporuplnost, reflektivita, asertivita, autoregulace, dynamika, oddanost, bezprostřednost a multidimenzionalita. Zatímco Dostál a Plháková (2014) definují tvořivou osobnost širokým spektrem zájmů, značnou energií, motivací, soběstačností, nezávislostí, sebedůvěrou a schopností řešit spory.

1.3.2 Tvořivý proces

Tvořivý proces obsahuje postupné, spojené a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému tvořivému produktu (Maňák, 1998). Tvůrčí proces je považován za ohraničený, začíná ve chvíli konfrontace s problémem a končí řešením problému (Dostál, Plháková, 2014). Tvořivé procesy se liší ve svém zaměření na procesy umělecké, vědecké, technické a další (Maňák, 1998). V rámci uměleckého odvětví se může jednat o proces, při kterém se malíř snaží vystihnout určitý postoj, či řečník snahu přesvědčit své posluchače. V oblasti vědy a techniky se můžeme setkat s matematikem formulujícím důkaz, či inženýrem navrhujícím zařízení, dle daných kritérií (Dostál, Plháková, 2014).

„Tvůrčí proces, jehož výsledkem je tvůrčí produkt, realizuje tvořivá osobnost, která se ho účastní komplexně se všemi vlastnostmi a psychickými procesy, kognitivními i mimointelektovými“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 22).

K lepšímu porozumění tvořivého procesu a jeho znakům může přispět vymezení fází procesu (Maňák, 1998). Fázemi tvořivého procesu se zabývala celá řada autorů. Nejvíce používaný a nejpoblárnější model tvůrčího procesu vytvořil v roce 1926 Graham Wallas, který jej rozčlenil do čtyř fází (Franková, 2011):

- **Fáze přípravy (preparace)**

Jedná se o přípravu člověka a pokusy o vyřešení problému (Lokšová, Lokša, 1999). Této fázi náleží také identifikace problémů, přičemž nalazení daného problému je stejně podstatné jako jeho řešení (Maňák, 1998).

- **Fáze zrání (inkubace)**

Tato fáze je specifická z důvodu střetávání vědomých a nevědomých procesů (Maňák, 1998). Člověk vědomě nepřemýšlí nad daným problémem, avšak v jeho mozku se mohou realizovat procesy nevědomé, které přispívají k řešení (Lokšová, Lokša, 1999).

- **Fáze osvětlení (iluminace)**

Objevují se zde myšlenky a nápady vedoucí k rozuzlení problému (Lokšová, Lokša, 1999). Za podstatné se v této fázi považuje imaginace, intuice, představivost a fantazie. Produkci nových myšlenek lze využít pomocí různých metod například metodou brainstormingu (Maňák, 1998). Tuto fázi provází tzv. „aha zážitek“, který je spojený s pocitem uspokojení, kdy si člověk řekne „sláva, už to mám“ (Plháková, 2008).

- **Fáze ověřovací (verifikace)**

Ověřování souvisí s potřebou zjistit zda je nová myšlenka efektivní a kvalitní. Probíhá hodnocení a zpřesňování vyřešeného problému (Lokšová, Lokša, 1999). Tato fáze vyžaduje trpělivost a vytrvalost, jelikož je nutno zabývat se detaily (Plháková, 2008).

Tento model tvůrčího procesu vytvořený Grahamem Wallasem nám poskytuje pouze obecný rámec rozdělení tvůrčího procesu. Rozšířením těchto fází se věnoval například výzkum realizovaný školou Gestal psychologie, který se pokusil o specifikaci fází inkubace a iluminace (Eysenck, Keane, 2008).

Další dělení tvořivého procesu nabízí Jišoro NakaMatse a jeho symbolická konstrukce, ve které rozlišuje tři fáze tvořivého procesu:

- **Fáze SUJI (znalost)**

Tuto fázi lze připodobnit k Wallasově fázi přípravy. Důležitá je nejen znalost daného problému, ale také všech okolností s problémem spojených.

- **Fáze PIKA (inspirace)**

Fáze PIKA je obdobou Wallasovy fáze inkubace a iluminace, přičemž inspiraci chápe jako logickou činnosti, nikoliv jako náhodný pokyn.

- **Fáze IKI (praktičnost)**

Fáze IKI se podobá fázi verifikace Wallasova výzkumu. Jedná se o dlouhodobý proces, do kterého se řadí validita řešení, komunikace a realizace (Žák, 2004).

Jednotlivé fáze nejsou vzájemně izolované, naopak se navzájem ovlivňují a dotváří (Franková, 2011).

1.3.3 Tvořivý produkt

Tvořivost lze zkoumat nejen v rámci tvořivého procesu, ale také z hlediska jeho výsledného tvořivého produktu. Prostřednictvím tvořivého produktu lze posuzovat a identifikovat tvořivost z nejrůznějších hledisek (Lokšová, Lokša, 1999).

Za tvořivý produkt považujeme nápad nebo myšlenku, která se zvenčí stává evidentní. Tvořivý produkt je výstupem tvořivého procesu a může zaujímat hmatatelnou či nehmatatelnou podobu. Za hmatatelné produkty lze považovat výsledky v psané formě (kniha, esej), umělecké výtvořy či vědecká díla (Szobiová, 2004). V případě nehmatatelných produktů se jedná o různé představy nebo představení, např. taneční nebo hudební výkon (Glaveanu, 2017). Pokud nemáme důkaz o tvůrčí práci, produktu či projektu, nejedná se o tvořivost (Mikuláščík, 2010).

Bessemerová a Treffinger (1981, in Mikuláščík, 2010) pohlížejí na produkt ze tří dimenzí, které slouží k jeho posouzení. První dimenzí podle které lze posuzovat tvůrčí produkt je **novost**. Ta je považována za hlavní znak kreativity a projevuje se neočekávaným a překvapivým řešením. Rozlišujeme tři faktory novosti, jimiž jsou originalnost, podnětnost a transformační aspekt, který zobrazuje, do jaké míry produkt vytváří nové způsoby náhledů na svět. Dalším znakem je tzv. **dopad výsledného produktu**, který obsahuje užitečnost, vhodnost, hodnotu, adekvátnost a logičnost. Třetí dimenzí posuzování produktu je **elaborace a syntéza**, která se týká daného typu produktu. Zaměřuje se na eleganci, atraktivnost, komplexnost, pečlivost, estetičnost a expresivnost (Szobiová, 2004). Jiné dělení tvořivého produktu nabízí Slabbert (1994, in Szobiová, 2004), který hodnotí tvořivý produkt na základě dvou kritérií, kterými jsou **objektivní novost** a **hodnotnost**, přičemž novost je zmiňována jako důležitá a nevyhnutelná podmínka.

Není nutné, aby byly přítomny všechny znaky, vše se odvíjí od typu produktu, který může být například umělecký či technologický (Mikuláščík, 2010). Hodnotit produkty dle daných kritérií lze na různých úrovních – u dětí, dospělých, studentů atd. (Lokšová, Lokša, 1999).

1.4 Determinanty tvořivosti

Determinanty neboli klíčové faktory tvořivosti, které budou v této kapitole zmíněny, jsou pohlaví, inteligence a sociální prostředí. Dále se budeme zabývat otázkou, zda je možno nalézt rozdíly v tvořivosti mezi pohlavím a jakým způsobem inteligence a sociální prostředí ovlivňuje tvořivost.

1.4.1 Determinant pohlaví

„Slabé pohlaví je silnější pro slabost silného pohlaví.“

Aznavour (in Szobiová, 2014, s. 44)

Tvořiví lidé se obecně vyznačují vyšší mírou senzitivity a nezávislosti. Interpohlavní rozdíly mezi muži a ženami lze spatřovat ve zvýšené samostatnosti a nezávislosti mužů, oproti tomu ženy jsou v porovnání s muži senzitivnější. Z hlediska psychologického působení jsou tedy tvořivější muži více femininní a tvořivé ženy mají více maskuliních vlastností oproti méně tvořivým ženám. Tuto hypotézu potvrdil MacKinnon (in Szobiová, 2004), který zjistil zvýšenou emocionalitu a citění charakteristické pro ženské pohlaví u vysoce tvořivých architektů.

Studie soustředěné na vztah kreativity a pohlaví zjistily, že v širokém spektru testovacích materiálů se objevily všechny možné výsledky - tedy že muži jsou kreativnější než ženy, ženy jsou kreativnější než muži a fakt, že mezi pohlavími neexistují rozdíly (Martin - Brufau, Corbalan, 2016).

Bear a Kaufman (2008, in Dostál, Plháková, 2014) po prozkoumání výsledků dosavadních výzkumů zjistili, že rodové rozdíly chlapců a dívek v souvislosti s kreativitou jsou poměrně malé. Potvrzují to zejména Torranceho testy divergentního myšlení a sebesposuzovací škály tvořivosti. Toto tvrzení podporuje i Feista (2006, in Dostál, Plháková, 2014), který považuje rodové rozdíly v dětství za méně výrazné. Ve výzkumech

zaměřených na rozdíly v tvořivosti žen a mužů zjišťují Dostál a Plháková (2014) rozdíly z hlediska profesního zaměření. V dotazníku kreativní úspěšnosti dosáhli muži lepších výsledků v oblasti vědecké a mechanické tvořivosti, zatímco ženy v oblastech malířství, sochařství a tance.

1.4.2 Determinant inteligence

„Inteligence je globální intelektová schopnost, která se zakládá na konvergentním myšlení, signalizuje orientaci v situacích řešení problémů i ve výběru vhodného řešení.“

(Szobiová, 2004, s. 44)

Inteligenci lze chápat jako vyřešení problému pomocí jednoho nejsprávnějšího řešení, oproti tvořivosti, která dospívá k různým řešením s využitím netradičních prostředků (Smékal, 2007). Na základě tohoto tvrzení lze předpokládat, že inteligence více souvisí s konvergentními myšlenkovými operacemi a tvořivost naopak s divergentními operacemi (Plháková, 2008).

Vztah kreativity a inteligence je stále problematický a neujasněný, existují různé teorie, které chápou souvislost kreativity a inteligence odlišně (Mikuláščík, 2010). Od doby, kdy se psychologové začali zabývat testováním tvořivosti a inteligence, vzniklo velké množství studií. Studie zaměřené na vztah kreativity a inteligence se liší ve výzkumném vzorku jak z hlediska věku zúčastněných, tak i v množství zúčastněných. Další odlišnost lze také nalézt v typech testů kreativity a inteligence (Szobiová, 2004).

Sterberg a O'Hara (1999, in Jauk, Benedek a kol., 2013) poskytli náhled na možné vztahy mezi inteligencí a kreativitou. Inteligenci a kreativitu lze chápat jako podmnožinu každé z nich, jako sobě rovné, na sobě nezávislé, překrývající se a nakonec jako zcela odlišné komponenty.

Níže budou uvedeny některé z významných teorií, které se zaměřují na vztah inteligence a kreativity.

Jedna z nejznámější koncepcí je teorie prahu (threshold theory), která chápe kreativitu a inteligenci jako oddělené vlastnosti. Tato teorie tvrdí, že osoba úspěšná v tvořivých aktivitách by měla dosáhnout jisté hranice IQ, již je IQ 120 (Szobiová, 2004). Vzájemná korelace kreativity a inteligence existuje pouze pod hranicí IQ 120, jedná-li se

tedy o IQ vyšší než 120, není zde už přímá souvislost s úrovní tvořivosti (Guignard, Kermarrec, 2016). Další vztah mezi kreativitou a inteligencí zmiňuje Sternberg (1999, in Szobiová, 2004), který považuje kreativitu a inteligenci za vzájemně se překrývající a propojené oblasti. Chápe inteligenci jako jeden ze zdrojů kreativity, který přispívá k tvořivému myšlení. Sternberg spolu s Lubartem (1999, in Szobiová, 2004) považují za další zdroje kreativity kromě inteligence také vědomosti, kognitivní styly, osobnost, motivaci a prostředí. Oproti tomu z výzkumu Getzelsa a Jacksona (1962, in Szobiová, 2004) vyplývá, že vysoce inteligentní jedinci nutně nemusí dosahovat vysoké míry tvořivosti a naopak.

Z nejednotnosti výzkumů vyplývá, že míra, v jaké by měl být intelekt u tvořivých osobností zastoupen, se ve výzkumech liší. Lze však na základě podobnosti názorů daných autorů určit základní znaky kreativní osobnosti. Těmito znaky mohou být vysoká schopnost intelektuální produktivity, vysoká míra sebedůvěry, sebedisciplíny a sebekontroly, nezávislosti a odolnosti (Mikuláščík, 2010).

1.4.3 Determinant sociálního prostředí

V psychologické teorii tvořivosti se častokrát řeší problém vlivu sociálního prostředí na tvořivost jedince. Ve 21. století převládá názor, že tvořivost je výsledkem nejen osobnostních vlastností jedince, ale také sociálního prostředí. Důležitost vlivu sociálního prostředí se objevila například ve výzkumech Lokšové a Lokši (1996). Kreativitu tedy nelze zkoumat bez faktorů sociálního prostředí, které významně ovlivňují a podporují tvořivý proces a udávají podmínky, které mohou podporovat tvořivou osobnost. Z toho tvrzení vyplývá, že lze dosáhnout nejvyšší úrovně pouze v optimálních podmínkách, které jsou pro každého jedince zcela individuální (Lokšová, Lokša, 2003).

V souvislosti s tvořivostí a sociálním prostředím můžeme hovořit o **tzv. tvořivost produkujícím prostředí**, které lze nazvat tvořivé klima. Mezi základní charakteristiky tvořivost produkujícího prostředí lze zařadit hravost, humor, sklon k riskování, nízkou konfliktnost, vstřícné prostředí, respektování názorů, empatii, důvěru a další. Kreativní prostředí, které vychází z daných charakteristických rysů, se může uskutečňovat dvěma způsoby - buď přímým rozvíjením a zlepšováním daných podmínek pro tvořivost, nebo odstraňováním překážek a bariér v rozvoji tvořivosti. V případě, že tvořivé procesy nejsou podporovány, jedná se o bariéry tvořivosti. Mezi bariéry můžeme zařadit jak vnější tak

vnitřní vlivy. Za vnější vlivy považujeme například kritiku, nespravedlnost, předsudky apod., za vnitřní bariéry se považuje strach, úzkost, neochota riskovat a další. Problematika optimálních podmínek a bariér sociálního prostředí je značně složitým a obtížně specifikovaným tématem, jelikož dodnes existuje mnoho tvořivých osobností, které dokázaly projevovat svou tvořivost na úkor bariér a neoptimálního prostředí (Szobiová, 2004).

Důležitým sociálním determinantem, který má vliv na tvořivost osobnosti, je **rodina**. Velké množství výzkumů potvrzuje, že v rodinách, ve kterých vyrůstaly tvořivé osobnosti, se objevovaly odlišné psychologické podmínky (Szobiová, 2004). Výsledky výzkumu Dacey, Lennona (2000) potvrzují teorii, že tvořivější děti prožily více traumatických zážitků než ostatní. V těchto rodinách se objevuje méně pravidel či fakt, že rodiče tvořivých dětí obvykle objevili jejich schopnosti už před třetím rokem věku.

Dalším výrazným prvkem ovlivňujícím tvořivost osobnosti je **škola**. Tradiční školy kladou důraz na paměťovou reprodukci a řešení problémů podle vzoru, což může zapříčinit nedostatečný prostor pro rozvoj tvořivosti. Důležité pro navození tvořivých myšlenkových procesů je využití diskuse, experimentu a samostatnosti při řešení problémů. Podstatnou úlohu má v tomto procesu samozřejmě učitel, který může žáka v tvořivé činnosti podněcovat (Szobiová, 2004).

1.5 Specifika tvořivosti

Následující podkapitola bude věnována tvořivosti ve vztahu ke specifickým skupinám, které souvisí s problematikou této diplomové práce, čímž je tvořivost ve vztahu k mladšímu školnímu věku a ve vztahu k mentální retardaci.

1.5.1 Tvořivost dětí mladšího školního věku

Mladšímu školnímu věku odpovídá druhé a třetí vývojové stádium tvořivosti, viz. oddíl 1.1.3. Celková tvořivá aktivita dětí v tomto věku je v útlumu, který je zapříčiněn nástupem dětí do školy a fází přípravy na vzestup kreativity (Nádvorníková a kol., 2014). Toto tvrzení potvrzuje také Torrance (1981, in Szobiová, 2004), který zjistil, že tvořivé schopnosti prosperují u dětí asi do 4 roku věku a následný úbytek souvisí s nástupem do školy. Kolem 10. a 11. rokem věku už lze hovořit o tvořivosti, která se svou podstatou

přibližuje dospělé podobě (Nádvorníková a kol., 2014). Dítě už má v tomto období jisté poznatky, zkušenosti a představy, které mu umožňují projevit kreativitu. Dítě si začíná vytvářet vlastní názor, samostatně usuzuje a díky vlastnímu myšlení nalézá odpovědi (Szobiová, 2004.) Tvořivost je v období mladšího školního věku zaměřena především na hru a její intelektovou, fantazijní a prožitkovou náplň, pravidla a přejímání rolí. Tvořivou tvorbu je možno v tomto období spatřovat v dramatickém, literárním, výtvarném a hudebním projevu (Hlavsa, 1981).

Existují tzv. **vývojové křivky tvořivosti**, které měří tvořivost v různých věkových kategoriích. Výsledky výzkumu se liší, což může být zapříčiněno vnějšími vlivy jako sociálním prostředím, školním klimatem, vlivem rodiny a jinými (Szobiová, 2004).

Níže budou uvedeny některé výzkumy zabývající se vývojem tvořivosti.

Torrance (1964, in Szobiová, 2004) se zabýval výzkumem vývoje tvořivosti ve věkovém rozpětí třetího až sedmnáctého roku věku. Pro naše potřeby tvořivosti nám postačí pouze výsledky týkající se období mladšího školního věku. Torrance zjistil celkový pokles tvořivosti v první a čtvrté třídě základní školy. Tento pokles je přisuzován vnějším vlivům působícím na žáka. Další výzkum v oblasti vývoje tvořivosti učinil Ďurič a Jurčová (in Szobiová, 2004), kteří se zaměřili na děti v rozpětí druhého až osmého ročníku základních škol. Jejich zjištěním bylo tvrzení, že tvořivost prochází postupným růstem podle ročníků.

1.5.2 Tvořivost dětí s mentální retardací

Jak jsme již zmínili v podkapitole 1.5.1, tvořivost lze u dětí spatřovat zejména ve výtvarném, dramatickém, hudebním a literárním projevu (Hlavsa, 1981). Toto tvrzení platí také pro děti s mentální retardací i přesto, že jsou tyto projevy ovlivňovány jistými psychologickými charakteristikami. U osob s mentální retardací se objevuje zejména nižší mentální úroveň, která ovlivňuje jejich kognitivní procesy, jimiž jsou myšlení, pozornost, paměť a řečový vývoj (Krejčířová, 2007). Níže budou uvedeny výzkumy zaměřující se na mentální retardace a kreativitu.

Za hlavní charakteristický rys mentální retardace je považováno snížené IQ, přesto Zicha (in Valenta, 2005) považuje kreativitu za relativně nezávislou na inteligenci. Opírá se o tvrzení, že pokud má jedinec alespoň minimum inteligence v dané oblasti, je jeho

tvořivost ovlivněna zejména mimointelektovými faktory. Valenta a Müller (2003, s. 77) s tímto tvrzením souhlasí a hodnotu IQ vzhledem ke kreativitě konkrétně specifikují. Sdílejí názor, že: „Jedinec s mentálním postižením získává tvořivostí stejné psychologické hodnoty jako intaktní jedinec, i když jeho práce může být umělecky méně hodnotná. Uvádí se, že ještě při zachování IQ 50 existuje smysl pro rytmus a barvu, kreativita bývá pozorována i u těžších forem postižení“.

Barron (1955, in Hlavsa, 1985), došel ke zjištění, že mezi tvořivostí a obecnou inteligencí existuje velmi nízká souvislost. Lze tedy říci, že určité teorie, které dávají inteligenci a tvořivost do přímé souvislosti, nahlízejí na kreativitu z užšího pohledu. Existují totiž různé druhy kreativity a pro každou z nich je zapotřebí různá míra inteligenčních schopností. Vyšší míra inteligence je důležitá v oblasti vědecké či technické kreativity, z čehož vyplývá, že u osob s mentální retardací se tedy převážně nevyskytuje. Naopak v oblasti umění se intelektové schopnosti nepovažují za rozhodující. Za významnější činitele se považují charakteristické rysy osobnosti. Některé charakteristické rysy tvořivé osobnosti a osob s mentální retardací jsou podobné. Jedná se například o emocionální senzibilitu, impulzivnost, citovou vzrušivost, bezprostřednost a další charakteristiky, které mohou podporovat tvořivost (Furmaníková, 2006). I přes jasně stanovené charakteristické rysy osob s mentální retardací, které jsou popsány v kapitole 3.2 a 3.4, lze nalézt u osob s mentální retardací celou škálu neodhalených schopností. Jedná se o neodhalené možnosti v oblastech kreativity, specifických vloh a intuice (Krejčířová, 2007). Díky přístupu, ve kterém je kreativita chápána jako potencialita, která se u každé osoby projevuje v různé míře vyplývá, že mentální retardace nevylučuje tvořivost individua (Furmaníková, 2006).

1.6 Diagnostika tvořivosti

„Posuzujeme se podle toho, co jsme schopni vytvořit. Jiní nás však posuzují podle toho, co jsme vytvořili.“

Longfellow (in Szobiová, 2004, s.180)

Pro identifikaci produktů tvořivosti, která je výstupem tvořivého procesu, je vypracována široká škála testů tvořivosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Hocevar a Bachelorová (in Szobiová, 2004) rozdělili testy na měření tvořivosti do osmi

kategorií. Do těchto kategorií se řadí testy divergentního myšlení a kognitivních schopností, zájmové a postojové dotazníky, osobnostní dotazníky, biografické testy, posudky učitelů, hodnocení produktů, ocenění studijních výkonů a zprávy o tvořivých aktivitách.

Testy divergentního myšlení vychází z přesvědčení, že tvořivý jedinec řeší problémovou situaci odlišným způsobem než jedinec s menší mírou kreativity. Guilford i jeho další následovníci se zaměřili na tvorbu testů divergentního myšlení. Tyto testy spočívají v řešení určité situace a jeho odpovědi jsou zaznamenávány a následně hodnoceny, a to z hlediska fluence, flexibility, originality a elaborace. Mezi nejužívanější test divergentního myšlení se řadí Torranceův test tvořivého myšlení (TTCT). Ovšem pro ucelenější obraz kreativity je důležité připojit k divergentním testům kreativity další ukazatele (Dostál, Plháková, 2014).

Mezi nejznámější psychodiagnostické metody patřící do testů divergentního myšlení a kognitivních schopností se řadí Torranceův test tvořivého myšlení (TTCT), projektivní kresebný test kreativity a osobnosti KREATOS či Urbanův test tvořivosti (Lokšová, Lokša, 1999).

Další z odnoží měření kreativity jsou **sebebopisné škály**, které předkládají jedinci sadu otázek zaměřenou na jeho kreativitu a na základě upřímných odpovědí hodnotí jeho tvořivost. Nelze ovšem s určitostí říci, zda zkoumáme kreativitu nebo spíše důvěru jedince v jeho kreativitu. Sebebopisné metody se snaží postihnout kreativitu v celém jejím obsahu. Jednou ze sebebopisných škál je Kaufmanova škála doménově specifické kreativity, která si klade za cíl určit kreativitu v pěti doménách tvořivosti (škála učenecká, výkonná škála, mechanická a vědecká škála, umělecká škála a každodenní a osobní škála) (Dostál, Plháková, 2014).

Kreativitu lze měřit v zaměření na tvůrčí produkt. Kreativita se nepovažuje za vlastnost individua, nýbrž jedince uvnitř společnosti, která jeho dílo hodnotí, proto kreativitu nelze vytrhnout ze sociálního kontextu. Za hodnotící společnost se považují například majitelé galerií, sběratelé a další. Je zde zdůrazňován úzký vztah mezi minulostí a budoucností. Jestliže má autor v minulosti vytvořená díla uznána za hodnotná, dává to autorovi naději, že jeho další díla budou uznána také. Velký význam v posledních letech v této oblasti získal dotazník kreativní úspěšnosti (Dostál, Plháková, 2014).

Specifickým problémem se stává měření kreativity u dětí, protože mladší děti na rozdíl od dospělých nevytvářejí kreativní produkty, které jsou jediným spolehlivým důkazem tvořivosti (Maksić, Durišić, 2003). Ve školách se učitelé spíše zaměřují na školní úspěšnost a školní výkon než na tvořivost dětí. V této souvislosti se projevují tendence, že žák s lepším hodnocením je tvořivější (Lokšová, Lokša, 1999).

1.6.1 Torranceův test tvořivého myšlení (TTCT)

Autorem tohoto testu je Ellis Paul Torrance, který spolu se svými spolupracovníky vytvořil test s cílem jeho využití od předškolního věku do dospělosti, bez ohledu na vzdělání (Szobiová, 2004). Test se řadí do kresebných metod kreativity, lze jej také použít pro diagnostiku dětí s poruchami adaptace, v oblasti profesního poradenství, a to konkrétně při volbě takové profese, kde je tvořivost zapotřebí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Test je uspořádán do dvou sad úloh – verbálních a figurálních.

Verbální úlohy se skládají z následujících částí:

- **Ptej se a hádej**

Cílem jedince je vymyslet co nejvíce otázek, které mu vysvětlí situaci na obrázku (Dostál, Plháková, 2014). Východiskem pro tuto aktivitu je tedy obrázek, který znázorňuje určitou situaci. Díky této aktivitě lze zachytit vnímavost jedince a právě Torrance považuje tuto úlohu, čili kladení otázek a odhadování, za základ tvořivého myšlení (Szobiová, 2004).

- **Vylepšení předmětu**

Východiskem pro tuto úlohu je obrázek s hračkou (Szobiová, 2004). Cílem jedince je vymyslet co nejvíce vylepšení pro danou hračku (Dostál, Plháková, 2014).

- **Neobvyklé užití**

Cílem je vymyslet co nejvíce zajímavých užití daného předmětu (Dostál, Plháková, 2014).

- **Neobvyklé otázky**

Úkolem jedince je vymyslet co nejvíce nápaditých a zajímavých otázek vztahujících se k předmětu z předchozí úlohy (Szobiová, 2004).

- **Zkus si představit**

Jedinci je předložen obrázek, který znázorňuje nereálnou a nepravděpodobnou situaci, úkolem jedince je zamyslet se nad tím, co všechno by mohla situace způsobit, ve chvíli, kdy by se stala reálnou (Szobiová, 2004).

Každá úloha je vždy spojena s nějakým podnětovým materiálem, obvykle předmětem.

Níže budou představeny figurální úlohy Torranceho testu tvořivého myšlení.

- **Tvoření obrázku**

Cílem je nakreslit originální obrázek, do kterého lze zakomponovat výstřížek papíru ve tvaru fazolky nebo hrušky (Dostál, Plháková, 2014).

- **Neúplné obrázky**

Úloha obsahuje deset neúplných obrázků, které lze využít jako základ pro vytvoření vlastních neobvyklých obrázků. Následně obrázek pojmenovat, či vymyslet jeho příběh (Szobiová, 2004).

- **Opakované figury**

Úkolem jedince v této úloze je dokreslit předložené figury a zároveň z nich vytvořit co nejvíce neobvyklých předmětů, či obrázků a následně vytvořené obrazce pojmenovat (Szobiová, 2004).

Nutností TTCT je důraz na to, aby diagnostika probíhala v přátelském a příjemném prostředí a zároveň byla považována za zábavnou, nikoli stresující činnost. Hlavní cíl TTCT spočívá v pochopení silných a slabých stránek každého jedince, porozumění tomu, jak funguje lidská mysl (Dostál, Plháková, 2014).

1.6.2 KREATOS

Autorem jednoho z prvních publikovaných testů kreativity KREATOS je Miroslav Schürer, který ho vytvořil za účelem diagnostiky dospívající mládeže v poradenské praxi (Szobiová, 2004). Tento kresebný test se zaměřuje nejen na kreativitu, ale také na osobnost jedince. Cílem tohoto testu je posoudit temperamentové vlastnosti a sebehodnocení dítěte. Test vychází ze zkušeností Warteggové a Torranceho metody. Z důvodů náročnějšího hodnocení se používá spíše k výzkumným účelům.

Hlavní aktivitou v testu je dokreslení neúplných figur, které jsou využívány jako stimulační podněty. Kreatos obsahuje celkem 12 figur se stoupající náročností, testový materiál se skládá z předtištěného testového formuláře a záznamového listu. Administrace testu je individuální a není časově limitována.

Úkolem dítěte je dokreslit obrázky tak, jak si myslí, že by to bylo nejvhodnější a nikdo jiný by to tím stejným způsobem neudělal, poté by mělo dítě obrázek výstižně pojmenovat.

Po vyplnění testu dítětem se pak přechází k hodnocení podle předem stanovených kritérií.

Zde jsou uvedena konkrétní hlediska pro hodnocení testu KREATOS.

- adekvátnost a originalita řešení,
- originalita vlastní kresby,
- způsob hodnocení výtvoru,
- osobností rysy, zájmy,
- kreslířské dovednosti.

(Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009)

1.6.3 Urbanův test tvořivosti (TSD-Z)

Za jednu z novějších německých metod vytvořenou K.K. Urbanem a H.G. Jellenem je považován Urbanův test tvořivosti, který je obvykle uplatňován při práci s mladými lidmi (Maksić, Durišić, 2003). Lze jej využít u dětí od předškolního věku až do dospělosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Tento test se nezaměřuje pouze na kognitivní oblast a divergentní myšlení, ale zahrnuje také osobnostní aspekty jako jsou humor, afektivita, odvaha riskovat a komplexnost pohledu. Je tedy zaměřen na překonávání psychologických a sociálních bariér. Mezi psychologické bariéry tvořivosti se řadí rigidita, šablonovitost v myšlení a emocionální bariéry. Za sociální bariéry lze považovat vlivy okolí (Szobiová, 2004).

Test obsahuje pět neúplných figur, které jsou umístěny v rámečku oproti šesté figuře, která je umístěna mimo rámeček. Vychází z principu nedokončených tvarů, kdy úkolem dětí je dokreslit tyto tvary tak, jak nejlépe dovedou. Administrace testu je možná individuální a skupinová, která nemá ohraničené časové limity. Test obsahuje celkem 11 položek, podle způsobu zpracování může proband získat maximálně 72 bodů (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Dle Kováče (1998, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) výsledky testů různých věkových kategorií potvrzují skutečnost, že vývoj tvořivého myšlení může ještě pokračovat v rané dospělosti.

2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Druhá kapitola této diplomové práce se bude zabývat obdobím mladšího školního věku, konkrétně charakteristickými rysy příznačnými pro toto vývojové období, a to v oblasti tělesného, kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje. Jelikož výzkumný vzorek mé diplomové práce je zaměřen na děti mladšího školního věku, považuji seznámení s obdobím mladšího školního věku za stěžejní.

Období mladšího školního věku je vymezeno věkovou hranicí od 6-7 let do 11-12 let (Čížková a kol., 1999), přičemž začátek tohoto období přímo souvisí s nástupem dítěte do školy a školní zralostí a konec tohoto období je obvykle spojen s příchodem puberty. Mladší školní věk lze rozdělit na dvě období, jimiž jsou rané střední dětství, které trvá od 6 do 9 let a pozdní střední dětství nazývané také jako prepubescence, kterému odpovídá věková hranice od 10 do 11 let věku (Thorová, 2015). Matějček a Pokorná (1986, in Čížková a kol., 1999) rozdělují mladší školní věk také na dvě období. Prvnímu období odpovídá věková hranice 6-8 let a nazývá ji mladším školním věkem v užším pojetí, druhé období je vymezeno věkovou hranicí 9-12 let a je považováno za střední školní věk. Mladší školní věk je období v životě mezi předškolním věkem a středním školním věkem (Matějček, Pokorná, 1998). V období mladšího školního věku se změny nezdají být tak viditelné jako v předškolním a středním školním věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Erikson označil tuto etapu jako **období snaživosti a iniciativy**, jelikož toto období lze vystihnout právě nápadnou aktivitou, snaživostí, pracovitostí dítěte a ochotou spolupracovat (Čížková a kol., 1999). Období mladšího školního věku odpovídá **období konkrétní operace** dle kognitivního vývoje Piageta. Toto období souvisí s nástupem logického uvažování a myšlením, které zahrnuje pravidla (West, 2002). Podrobněji bude období kognitivního vývoje Piageta zpracováno v podkapitole 2.2 nazvané vývoj poznávacích procesů. Langmeier (1983, in Čížková a kol., 1999) nazývá toto období **věkem střízlivého realismu**, který spočívá v nahlížení na svět takový, jaký je a snahu o jeho pochopení. Oproti tomu dítě předškolního věku nahlíží na svět v souvislosti s fantazií a přáními a dospívající na to, co by mělo být ideální a správné (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tendence střízlivého realismu je možno u dětí mladšího školního věku spatřovat v řeči, kresbě, písemném projevu a zájmech (Čížková a kol., 1999). Realismus je přímo závislý na autoritách, zpočátku se jedná o realismus naivní, kdy je dítě závislé na rodičích

či učitelích. Později se přístup dítěte stává kritičtější, s čímž souvisí kriticky realistický realismus. Psychoanalýza označila období mladšího školního věku jako **období „latence“**, které spočívá v útlumu pudové a emoční složky osobnosti až do začátku pubescence, kde se znovu projeví (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1 Tělesný vývoj

Období mladšího školního věku je charakteristické značnými individuálními rozdíly z hlediska tělesného vývoje. Biologický věk dítěte nemusí být vždy v souladu s věkem kalendářním. **Hmotnost** spolu s **růstem těla** je po vstupu dítěte do školy obvykle zrychlená, zpomaluje se až kolem 8 roku věku. Zároveň tento věkový mezník souvisí se zvyšováním objemu srdce a hmotnosti mozku, zdokonalují se vegetativní regulace, posiluje se odolnost organismu, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů (Čížková a kol., 1999). Růst a přibývání hmotnosti dítěte není zcela souběžné. Období od 5-7 let věku se považuje za „období vytáhlosti“, které spočívá ve výrazném výškovém vzestupu, oproti tomu mezi 8-10 rokem nastává období mírného fyziologického tloustnutí. Rozdíly růstu a hmotnosti jsou také patrné v souvislosti s ročním obdobím. Na jaře a v létě převládá výškový růst oproti tomu na podzim a v zimě převládá hmotnostní růst. Celkový hmotnostní i výškový růst souvisí s vývojem kostry, svalů, zubů a vnitřních orgánů. V tomto období je tedy podstatné dodávání živin, bílkovin, vitamínů a správné potravy pro dítě. Výškový a hmotnostní vývoj nesouvisí pouze s dědičnými vlivy, ale velkou úlohu zde zaujímají také vnější faktory, které na dítě působí. Za vnější vlivy lze považovat výživu, sociální prostředí a hygienickou úroveň (Matějček, Pokorná, 1998).

Pohyb dítěte je považován za vhodné uvolnění při napětí, a proto by měl být zařazován do každodenních činností dítěte. Zájem dětí o sporty se v tomto období začíná prohlubovat, proto je důležité nabídnout dítěti příležitost seznámit se a vyzkoušet si různé druhy sportů (Čížková a kol., 1999). Podstatné je ovšem nepřetěžovat fyzické možnosti dítěte, které mohou mít za následek ohrožení fyzického růstu v podobě zastavení váhového přírůstku, či ubývání na váze (Matějček, Pokorná, 1998). Oproti tomu děti omezené a nedostatečně podporované v pohybových aktivitách ztrácejí o tyto zájem a podávají nižší výkony (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Motorika dítěte se v tomto období postupně zklidňuje, pohyby se stávají rychlejší, přesnější, úspornější a koordinovanější. Vylepšuje a zpřesňuje se hrubá a jemná motorika a vizuomotorická koordinace (Čížková a kol., 1999). Výrazné pokroky také lze pozorovat ve všech oblastech **vnímání** – zejména zrakovém a sluchovém. Dítě je pozornější, vytrvalejší a pečlivější ve svém vnímání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2 Vývoj poznávacích procesů

Pedagogický slovník definuje poznávací procesy, jako „soubor procesů jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět“ (Průcha, Walterová, 1998, s. 182). Zatímco psychologický slovník nahlíží na poznávání jako na „více či méně úplné a přesné obrazy odraženého světa ve vědomí, zprostředkovaného vnímáním, pamětí, myšlením a emocemi“ (Hartl, Hartlová 2015, s. 445).

Rostoucí aktivita se podobně jako u tělesného vývoje objevuje také v oblasti poznávacích procesů, které dítěti napomáhají při pochopení souvislostí, přijímání informací a objasňování okolností. Z psychologického hlediska právě vývoj poznávacích procesů charakterizuje období mladšího školního věku nejvíce, jelikož dochází k takovému rozvinutí funkcí, které umožní dítěti schopnost soustavného školního vzdělávání (Matějček, Pokorná, 1998).

Vnímání se stává v tomto období již cílevědomým aktem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Je zaměřeno na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, na objevování nových vztahů a souvislostí. V období mladšího školního věku dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů ke všeobecnému vnímání (Čížková a kol., 1999).

Představivost neboli schopnost vybavit si dřívější vjemy dosahuje v období mladšího školního věku svého vrcholu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vlivem školní práce se v tomto období rozvíjí záměrná a cílené představivost, čímž je potlačena fantazie. Dochází ke změně od bezděčného vzniku představ k záměrně vyvolaným představám (Čížková a kol., 1999).

Zpočátku období mladšího školního věku převládá neúmyslná a mechanická **paměť**, která se postupem času zdokonaluje a přechází v záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek (Čížková a kol., 1999). Dítě si v tomto období v závislosti na

škole začíná tvořit paměťové strategie a využívá samo různých záměrných paměťových strategií (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pozornost dítěte má v období mladšího školního věku prvořadý význam, jelikož úzce souvisí s procesem učení a úspěšností či neúspěšností dítěte v této oblasti. Častokrát je školní neúspěšnost zapříčiněna právě nedostatečně koncentrovanou pozorností (Čížková a kol., 1999). Dítě v tomto období dokáže rozlišovat mezi důležitými a nepodstatnými podněty a uvědoměle si z nich vybírat (Matějček, Pokorná, 1998). Zpočátku se jedná o pozornost krátkodobou a spontánně zaměřenou, proto je důležité, aby dítěti byly zadávány úlohy krátkodobějšího charakteru, pestré a střídavé formy práce, zařazení oddychových chvil a využití různých alternativních přístupů (Čížková a kol., 1999).

Myšlení v tomto období přechází od názorného (intuitivního) do stádia konkrétních operací (Langmeier, Krejčířová, 2006). Myšlení na základě konkrétních logických operací tvoří ucelený systém, díky kterému dítě dokáže rozřazovat předměty dle kritérií, chápat vztahy a množství (Čížková a kol., 1999). Níže budou uvedeny charakteristické znaky pro myšlení v období mladšího školního věku dle Piagetova pojetí kognitivního vývoje (Thorová, 2015).

- **Decentrace**

Jedná se o schopnost, kdy dítě dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, nikoliv pouze ze svého subjektivního pohledu. Tato schopnost umožňuje dítěti také vidět svět očima jiného člověka. (Vágnerová, 2000).

- **Konzervace**

Jedná se o schopnost porozumět, že některé vlastnosti (např. váha, množství) zůstávají u předmětu stejné i v případě změny vzhledu (Thorová, 2015). V tomto období už ví, že jedna skutečnost může mít více podob (např. voda zmrzne a stane se z ní led) (Vágnerová, 2000).

- **Klasifikace**

Dovednost organizovat předměty do tříd a podtříd z hlediska vlastností předmětů a podle kritérií (Thorová, 2015).

- **Reverzibilita**

Jinak nazývána jako vratnost umožňuje pochopení vztahu mezi objekty na základě vratnosti (Thorová, 2015). Školnímu dítěti je už tedy znám fakt, že pokud něčeho ubere, situace se změní a pokud to navrátí zpátky, situace bude zase v původním stavu. Změna už tedy není chápána jako neměnná (Vágnerová, 2000).

- **Serialita**

Schopnost dítěte řadit předměty dle určité vlastnosti či posloupnosti, například od nejmenšího po největší (Thorová, 2015).

- **Tranzitivní inference**

Schopnost porovnat dva prvky skrze třetí prvek. Například z tvrzení „Honzík je vyšší než Maruška. Maruška je vyšší než Zuzka. Z čehož vyplývá, že Honzík je vyšší než Zuzka“ (Thorová, 2015).

- **Zobecňování**

Schopnost induktivní logiky neboli zobecňování je schopností odvozovat obecné informace od specifických (Thorová, 2015).

Tyto Piagetovy charakteristické rysy vystihují vývojové změny v myšlení dítěte. Konkrétní operace ovšem nenastupují najednou, mnohé z nich jsou závislé například na učení a jejich rozvoj tak může být různě podporován a stimulován, existuje také spojení konkrétních logických operací s motivací a osobnostními faktory (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Spolu s myšlením se rozvíjí prostřednictvím školy také **mluvená a psaná podoba jazyka** (Čížková a kol., 1999). Výrazně se prohlubuje slovní zásoba, délka, složitost vět a souvětí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Právě v těchto oblastech existují značné individuální rozdíly u dětí mladšího školního věku, které mohou být ovlivněny vnitřními i vnějšími vlivy (Čížková a kol., 1999).

2.3 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vývoj dítěte je v období mladšího školního věku charakteristický impulzivitou, narůstáním schopnosti seberegulace, ústupem lability a egocentrismu (Čížková a kol., 1999). Podstatným znakem v období mladšího školního věku je z hlediska emocí vývoj emočního porozumění a emoční kompetence. **Emoční porozumění** dítěte spočívá ve zdokonalení chápání vlastních pocitů s ohledem na sociální okolí. Schopnost kontrolovat a regulovat své pocity v daných situacích umožňuje dítěti dobrá **emoční kompetence**. V období mladšího školního věku dítě chápe možnost skrývání emocí a existenci ambivalentních reakcí² (Langmeier, Krejčířová, 2006). Důležitá je v tomto období také pomoc dospělých, kteří by měli být dítěti nápomocni v oblasti porozumění emocí, zvládnání stresu, uvědomování si emocí a při osvojování různých strategií zvládnání emocí (Thorová, 2015).

Emoční vývoj dítěte je úzce spjat s **vývojem sociálním** (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě je zařazeno do různých sociálních skupin, které ovlivňují a rozvíjí jeho socializační vývoj - takovými skupinami jsou například rodina, škola a vrstevníci (Vágnerová, 2000). Výrazný podíl na začlenění dítěte mladšího školního věku do společnosti čili jeho socializaci zastává škola, nejsou už to tedy pouze rodiče, podle nichž se děti učí vytvářet a modelovat způsoby chování, ale stávají se těmito osobami také učitelé a spolužáci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Centrem života dítěte mladšího školního věku je stále **rodina**, i přesto, že už děti v tomto období tráví mimo rodinu více času, například ve škole, na táborech, s kamarády a podobně. Jsou to tedy stále rodiče, kteří jsou pro dítě absolutní autoritou, určují pravidla a hranice (Thorová, 2015). Dítě považuje rodiče za samozřejmost, jelikož uspokojují většinu jejich potřeb a jsou pro něj zdrojem jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000).

Další pravidla a hranice pro děti mladšího školního věku vyplývají z nástupu do **školy**, který je spojen s osamostatněním, zodpovědností a respektováním autority učitele. Dítě musí potlačit egocentrismus a akceptovat skutečnost, že je jedním z mnoha dětí (Vágnerová, 2000). Tyto zásady značně ovlivňuje řada faktorů, jimiž jsou temperamentové rysy dítěte, rodinné zázemí a postoj ke svým výkonům (Čížková a kol., 1999). Role žáka

² Současná přítomnost více emocí, kladných i záporných (Langmeier, Krejčířová, 2006).

dítěti přináší vyšší sociální prestiž, ale zároveň přicházejí zátěžové situace (Vágnerová, 2000).

Období mladšího školáka je charakteristické zvýšenou mírou **kolektivního života** a vztahů. Dítě navazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se kooperaci a soutěžení. Zpočátku bývají tyto vztahy spíše nahodilé, koncem období mladšího školního věku se vztahy diferencují (Čížková a kol., 1999). Diferenciace vztahů probíhá na základě zaměření zájmů, aktivit či osobnostních charakteristik (Thorová, 2015). V souvislosti s rozvojem sociálních vztahů se objevují u dětí pocity společné odpovědnosti, sounáležitosti a rozvíjení kamarádství (Čížková a kol., 1999).

Za hlavní činnosti dítěte mladšího školního věku je považována **školní práce a hra**. Dítě by mělo být schopno vykonávat činnosti, které vyplývají ze zadaných požadavků a nemusí být vždy příjemné, či uspokojovat jeho vlastní přání (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro zdravý vývoj a rozvoj jedince je podstatná také hra, která přináší dítěti relaxaci a odreagování. Hra se v tomto období stává diferencovanější, tvořivější a nápaditější než v předškolním období (Čížková a kol., 1999).

3 MENTÁLNÍ RETARDACE

Třetí kapitola této diplomové práce bude zaměřena na problematiku mentální retardace, její definice, etiologii a klasifikaci. Jelikož se výzkumný vzorek této diplomové práce vztahuje na osoby s lehkou mentální retardací, bude tento stupeň rozpracován detailněji, a to z hlediska projevů a vzdělávání jedinců s lehkou mentální retardací.

Termín mentální retardace souvisí s opožděností rozumového vývoje a jeho původ pochází z latinského *mens* – mysl, rozum a *retardatio* – zdržet, opožďovat (Vítková a kol., 2004). V odborné literatuře lze v souvislosti s termínem mentální retardace nalézt i mnohé další termíny, jako je například slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost a mentální defektnost, které byly užívány dříve, či pojem oligofrenie, která se považuje za mentální retardaci diagnostikovanou od narození jedince. Mentální retardace se obvykle projevuje obtížemi s osvojováním vědomostí, dovedností, návyků a také v sociálních vztazích (Černá a kol., 2008).

Na mentální retardaci lze nahlížet z různých úhlů pohledu, a to z hlediska medicínského, sociálního, psychologického či speciálně-pedagogického (Zezulková, 2014). Konkrétně z hlediska speciálně-pedagogického se problematikou osob s mentálním postižením zabývá obor psychopedie (Vítková a kol., 2004). S mnohooborovým zaměřením souvisí velké množství definic mentální retardace, které vyzdvihují do popředí odlišná hlediska, jimiž mohou být inteligence, biologické faktory, sociální faktory či více hledisek dohromady (Černá a kol., 2008).

Dle mezinárodní klasifikace nemocí MKN – 10 (F70 – F79) je mentální retardace charakterizována jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“

Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení³ považuje mentální postižení za „sníženou schopnost charakterizovanou výraznými omezeními v intelektových

³ AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Zezulková, 2014).

funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje v pojmových, sociálních a praktických adaptačních dovednostech“ (Zezulková, 2014, s. 20).

Pedagogický slovník považuje mentální retardaci za stav „charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu života“ (Průcha, Walterová, 1998, s. 127). Švarcová (2000, s. 25) zdůrazňuje ve své definici původ vzniku mentální retardace a považuje ji za „trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.“

Od druhé poloviny 20. století vstupují do popředí nové terminologické tendence, které v označení zdůrazňují osobu (dítě, člověka, dospělého, aj.) před postižením. V praxi se tedy lze setkat s terminologií „osoba s mentální retardací“, či „člověk, dítě s mentálním postižením“. Cílem této tendence je zdůraznit význam člověka jako lidské bytosti, osobnosti a individuality (Černá a kol., 2008).

Projevy mentální retardace jsou v období mladšího školního věku spojeny především s narůstajícími požadavky na dítě. Právě tyto změny jsou důsledkem nápadnějších charakteristických projevů objevujících se u osob s mentální retardací. Nápadnější projevy se objevují především v oblasti myšlení a paměti. Právě v tomto období potřebují děti s mentálním postižením podporu zaměřenou na rozvoj čtení, psaní, základních matematických dovedností a sociálních dovedností, které zahrnují vycházení s kolektivem a znalost pravidel her.

Děti s lehkou mentální retardací by měly být schopny si osvojit dovednosti na úrovni prvního stupně základní školy, značnější obtíže nastávají až v období staršího školního věku (Černá a kol., 2008).

3.1 Klasifikace mentální retardace

Pro klasifikaci mentální retardace existuje více klasifikačních systémů (Vítková a kol., 2004). V roce 1992 započala platnost 10. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí* čili MKN, vytvořené Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Dle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií (Švarcová, 2000). V této klasifikaci je

mentální retardaci věnován oddíl F70 – F79. Hlavním hlediskem, o které se tato klasifikace opírá, je stupeň inteligence neboli IQ⁴ (Vítková a kol., 2004).

Níže budou uvedeny základní kategorie mentální retardace dle MKN, a jejich stručná charakteristika.

Tabulka 1: Mentální retardace podle 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí

Kótová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50 - 69
F71	Středně těžká mentální retardace	35 - 49
F72	Těžká mentální retardace	20 - 34
F73	Hluboká mentální retardace	0 - 19
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Nespecifikovatelná mentální retardace	

- **Lehká mentální retardace**

Z důvodu zaměření této diplomové práce na lehkou mentální retardaci, bude tento stupeň hlouběji rozpracován v podkapitole 3.4 nazvané Lehká mentální retardace.

- **Středně těžká mentální retardace**

Charakteristickými rysy dítěte se středně těžkou mentální retardací je opoždění v sezení a chůzi dítěte a tím spojené nekoordinované a neobratné pohyby (Franiok, Kysučan, 2002). Z toho vyplývá, že celkový psychomotorický vývoj je opožděn, takže v šesti až sedmi letech odpovídá úroveň dítěte se středně těžkou mentální retardací věku tří let dítěte intaktního. Sebeobsluha dítěte je v tomto stupni mentální retardace častokrát pouze částečná, což znamená, že někteří jedinci potřebují pomoc a asistenci po celý život (Vítková a kol., 2004). Opožděný vývoj nastává také v oblasti řeči a myšlení, které dospěje pouze do úrovně konkretizace. Slovník dětí je velmi chudý a využívají se převážně jednoslovné, či jednoduché věty (Franiok, Kysučan, 2002). Z hlediska citového se jedinci vyznačují vysokou mírou lability, nevyrovnanosti, infantilismu a negativismu. Vzdělávání dětí se středně těžkou mentální retardací je zajišťováno pomocí speciálních vzdělávacích programů, mezi něž se řadí praktická, či speciální škola (Vítková a kol., 2004), ovšem celková vychovatelnost a vzdělávacelnost těchto dětí je omezena (Franiok, Kysučan, 2002).

⁴ IQ = inteligenční kvocient. Jedná se o údaj, který vyjadřuje intelektové schopnosti vzhledem k věku (Průcha, Walterová, 1998, s. 95).

U těchto dětí se obvykle objevují přidružené vady, jako například dětský autismus, epilepsie, psychiatrická onemocnění a další (Švarcová, 2000).

- **Těžká mentální retardace**

Tento stupeň mentální retardace se vyznačuje především poruchami motoriky, kterými trpí většina jedinců zařazených do kategorie těžké mentální retardace (Švarcová, 2000). Jedná se o opoždění hybnosti, pohybovou neobratnost a nekoordinované pohyby, díky kterým může u některých jedinců docházet až k automatickým kývavým pohybům hlavy či trupu (Franiok, Kysučan, 2002). Řeč bývá u tohoto stupně omezena na jednotlivá slova či skřeky, nápadné jsou také obtíže s pozorností a myšlením (Vítková a kol., 2004). Výchova a vzdělávání je u těchto dětí soustředěna především na rozvoj motoriky, soběstačnost, rozvoj rozumových a komunikačních dovedností, kterých lze docílit systematickou a včasnou rehabilitační, výchovnou a vzdělávací péčí (Švarcová, 2000). Tento stav vyžaduje trvalou potřebu podpory (MKN – 10).

- **Hluboká mentální retardace**

U většiny jedinců se v pásmu hluboké mentální retardace objevují značná tělesná postižení, pohybová omezení a imobilita (Vítková a kol., 2004). Komunikace těchto osob je na úrovni neverbální komunikace, může se jednat o neartikulovatelné výkřiky (Franiok, Kysučan, 2002). Tito jedinci vyžadují stálý dohled a pomoc, možnost výchovy a vzdělávání je tedy značně omezená (Švarcová, 2000).

- **Jiná mentální retardace**

V případě, že je obtížné stanovit stupeň intelektu z důvodů sensorických či somatických potíží, těžkých poruch chování či u osob s autismem, bývá použita tato kategorie (Švarcová, 2000).

- **Nespecifikovaná mentální retardace**

Tato kategorie je stanovena pro případ, že je mentální retardace prokázána, ale neexistuje dostatečné množství informací pro zařazení do výše uvedených kategorií (Švarcová, 2000).

Existuje ještě tzv. **hraniční pásmo**, či pásmo podprůměru, kterému odpovídá IQ lehce nad hranicí 70, dle mezinárodní klasifikace nemocí se ovšem nejedná o mentální

retardaci (Franiok, Kysučan, 2002). Pojem mentální postižení lze chápat v širším hledisku, jelikož orientačně označuje jedince s IQ pod 85, v tzv. hraničním pásmu (Valenta, 2003).

Na mentální retardaci je možno nahlížet také z hlediska vývojových období (předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk, adolescence) a z hlediska symptomů, které se mohou týkat osobnostních rysů, vzhledu, somatického, motorického a psychického stavu. Za další lze považovat typ chování, který může být eretický, torpidní či nevyhraněný (Vítková a kol., 2004).

3.2 Etiologie mentální retardace

Mentální retardace či mentální postižení je považováno za závažnou poruchu inteligence, která je ovlivněna **vnějšími** (exogenními) či **vnitřními** (endogenními) **vlivy** a její charakter je trvalý (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Lze hovořit také o mentální retardaci **vrozené či získané** (Valenta, Petráš, 2012). Ovšem ne u každého jedince lze s určitostí říci, zda je mentální retardace způsobena pouze biologickými vlivy a do jaké míry jej ovlivňují vlivy sociální. Důležitým komponentem z hlediska vzniku postižení je také časový faktor, čili kdy konkrétně k mentální retardaci došlo (Černá a kol., 2008).

Z **časového hlediska** lze příčiny mentální retardace rozčlenit na prenatální, perinatální a postnatální. V **období prenatálním** (vývoj plodu v těle matky) působí celá řada vlivů mezi než řadíme zděděné nemoci, virová infekční onemocnění působící v době od početí do porodu, infekce, záření, léky či účinky drog, alkoholu a chemikálií. Z hlediska genetických příčin se může v tomto období jednat o mutace genů či chromozomových aberací. Do **perinatálního období** (období průběhu porodu) zařazujeme perinatální encefalopatie⁵, mechanické poškození mozku či nedostatek kyslíku při porodu, předčasný porod nebo nízkou porodní váhu. **Období postnatální** je charakteristické širokým spektrem možných vlivů, jimiž mohou být například záněty mozku, traumata, krvácení do mozku, či společenské faktory (Valenta, Petráš, 2012).

Zvolský a kol. (2005) člení etiologii mentální retardace z hlediska **dědičnosti, sociálních faktorů, specificky genetických příčin a nespecificky podmíněných poruch**.

⁵ Perinatální encefalopatie = organické poškození mozku (Valenta, Petráš, 2012).

Vznik mentální retardace v oblasti sociálních faktorů specifikuje na příčiny související s málo podnětnou výchovou, chudobou, odlišným způsobem výchovy a sociokulturní deprivací. Tyto příčiny se objevují obvykle v korelaci s nízkými výsledky v testech inteligence. Do specificky genetických příčin jsou řazena různá onemocnění jako je například Downův syndrom či fenylketonurie. V případě, že se jedná o dosud neobjevenou chromosomální či metabolickou vadu, lze hovořit o nespecificky podmíněných poruchách.

3.3 Lehká mentální retardace

Lehká mentální retardace může být jinak nazývána také jako slabomyslnost, lehká mentální subnormalita, či lehká oligofrenie. Z hlediska četnosti mentální retardace tvoří lehká mentální retardace asi 80 % z celkového výskytu (Pospíšilová, 2007). V některých případech je lehká mentální retardace označována jako „familiární“⁶, vzniká na základě dědičných a vnějších vlivů, přičemž dědičné vlivy udávají asi 60 % případů (Vítková a kol., 2004).

3.3.1 Projevy lehké mentální retardace

Obtíže u osob s lehkou mentální retardací v mladším školním věku nastávají v oblasti **jemné a hrubé motoriky**, která je většinou narušena vlivem organického poškození CNS (Müller, 2002). Tyto obtíže se projevují především v opoždění vývoje a poruchách pohybové koordinace. V pozdějším věku může dojít k dosažení normy v oblasti motoriky.

Z hlediska **paměti** se u dětí s lehkou mentální retardací setkáváme především s pamětí mechanickou, paměť logická je v pozadí (Vítková a kol., 2004). Toto tvrzení podporuje Langer (1996), který uvádí, že mechanickou paměť lze cvičit a postupně zlepšovat oproti logické paměti, která se vyvíjí obtížně a nelze ji měřit s kvalitou jedinců bez mentálního postižení. Paměť bývá narušena ve všech jejích fázích, jimiž jsou zapamatování, udržení a vybavování a je charakteristická svou nepřesností, pomalostí a sníženou schopností praktického využití vědomostí (Müller, 2002).

⁶ Familiární = dědičný (Hartl, Hartlová, 2015).

Myšlení bývá z hlediska vývoje děleno na konkrétní a abstraktní. U jedinců s lehkou mentální retardací se objevují obtíže primárně v oblasti abstraktního myšlení (Müller, 2002). Myšlení je charakterizováno jako jednoduché, stereotypní, nesamostatné a nepřesné (Vítková a kol., 2004).

Právě s myšlením úzce souvisí **pozornost** (Müller, 2002). Pozornost je u jedinců s lehkou mentální retardací charakterizována jako povrchní, krátkodobá a nestálá (Vítková a kol., 2004). Z hlediska výchovně vzdělávacího procesu je proto důležité zaměřit se na práci v kratších časových úsecích, využívat relaxace a různorodosti didaktických metod (Müller, 2002).

Jedinci s lehkou mentální retardací se také vyznačují opožděním **řečového vývoje**, které je vázáno na opoždění v oblasti pohybové koordinace a intelektu (Müller, 2002). Vlastní vývoj řeči se důsledkem opoždění minimálně o jeden rok posouvá, což může mít za následek vznik poruch řeči (dyslálie), které jsou u dětí v porovnání s intaktní populací mnohem častější (Zezulková, 2014). U jedinců s lehkou mentální retardací se objevují obtíže ve výslovnosti, agramatismy, či nedostatečná slovní zásoba (Vítková a kol., 2004). Přesto se ovšem vystupování jedinců s lehkou mentální retardací nemusí příliš lišit od jedinců intaktních, jedinci jsou schopni si osvojit aktivní i pasivní slovník a odstranit případné vady výslovnosti (Müller, 2002).

Emocionální oblast jedinců s lehkou mentální retardací se vyznačuje nízkou sebekontrolou, sugestibilitou a citovou nezralostí (Valentová, Vágnerová, 1992). Mohou se objevit obtíže v oblasti citové deprivace a negativní chování, které se projevuje zvýšenou agresivitou, úzkostí, stresem a frustrací (Müller, 2002).

Sociální oblast těchto jedinců je značně ovlivňována rodinným a výchovným prostředím, proto záleží na podnětnosti těchto prostředí. Jedinec s lehkou mentální retardací nemusí nutně vykazovat obtíže v této oblasti (Vítková a kol., 2004).

3.3.2 Edukace dětí s lehkou mentální retardací

Důležitou součástí osobnostního rozvoje je bezpochyby výchova a vzdělávání, kterou kromě rodiny zajišťuje také škola, a to konkrétně učitel a speciální pedagog (Müller, 2002). Proces učení probíhá u žáků s lehkou mentální retardací odlišně, a to z důvodu narušených předpokladů, které byly zmíněny v podkapitole 3.4.1 nazvané projevy lehké

mentální retardace (Zezulková, Kaleja, 2013). Edukační proces žáků s lehkou mentální retardací je ovlivňován řadou faktorů, mezi než se řadí: stupeň postižení, výskyt širšího spektra druhů mentálního postižení ve třídě, výskyt přidružených poruch, kvalita školy a rodinného prostředí, specifika žáka v oblasti motoriky, emocí, poznávacích procesů a dalších determinantů. Z těchto důvodů by v procesu edukace těchto žáků měly být uplatňovány specifické výchovně – vzdělávací metody a formy (Lechta, 2010). Tyto metody a formy by spolu s působením pedagoga měly vycházet z individuálních zvláštností jedince s lehkou mentální retardací. Jelikož specifika těchto osob neumožňují šablonovité vyučování, je pedagog nucen neustále předpokládat možné obtíže v oblasti chování, nedostatků sociálního cítění, nízké motivaci a dalších faktorech (Müller, 2002). Proto je důležité aby pedagog v procesu vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením dodržoval určité principy. Mezi tyto principy se řadí: akceptace žáka s mentálním postižením, respektování jeho osobnosti, motivace žáka, vytvoření podmínek pro pozitivní hodnocení, individuální přístup, spolupráce s rodinou a dodržování vzdělávacího programu pro žáky s mentálním postižením (Lechta, 2010).

Děti s lehkou mentální retardací mohou být vzdělávány formou individuální či skupinové integrace v běžných školách nebo mohou být zařazeny do režimu speciálního vzdělávání, konkrétně do základních škol praktických. V případě lehké mentální retardace je stále více prosazována forma integrovaného vzdělávání v běžné základní škole, která se řídí individuálním vzdělávacím plánem neboli IVP⁷ (Zezulková, 2014). RVP ZV stanovuje podmínky pro vzdělávání těchto žáků formou individuální integrace a spolu se ŠVP tvoří podklad pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Oproti tomu vzdělávání v základní škole praktické probíhá formou upraveného vzdělávacího programu a konkrétně pro žáky s lehkou mentální retardací jsou zřizovány třídy, oddělení či studijní skupiny (Zezulková, Kaleja, 2013).

Důležitou institucí spojenou se vzděláváním žáků s mentálním postižením je speciálně pedagogické centrum (SPC) zaměřené na mentální postižení. Tato instituce zajišťuje depistáž, diagnostiku, ranou péči a ambulantní či poradenskou činnost, kterou poskytuje dětem s mentálním postižením, jejich rodičům a pedagogům (Valenta a kol., 2003).

⁷ IVP = závazný dokument, který zajišťuje vzdělávací potřeby žáka. Na jeho tvorbě se podílí školské poradenské zařízení, škola, popřípadě lékař (Zezulková, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Předchozí kapitoly byly zaměřeny na teoretické vymezení a poznatky o problematice tvořivosti, mladšího školního věku a mentální retardaci. Následující kapitola bude zaměřena na praktické využití a srovnání tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních. Tuto komparaci tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních považuji za velice zajímavé téma, jelikož právě kreativita je u osob s lehkou mentální retardací považována za neodhalenou schopnost a lze v ní spatřovat různé možnosti. Tohoto srovnání docílíme pomocí Urbanova testu figurálního myšlení (TSD – Z). Další dílčí cíle výzkumu budou zaměřeny na komparaci úrovně tvořivosti z hlediska pohlaví a školního ročníku.

4.1 Cíle výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu je považována **analýza tvořivosti na 1. st. ZŠ**. Mimo hlavní cíl výzkumu jsou kladeny také dílčí cíle, za který je považována **komparace tvořivosti dětí mladšího školního věku ve vazbě na stanovené proměnné**.

4.2 Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření budou formulovány následující výzkumné otázky:

- 1) Jaká je úroveň tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních?
- 2) Jaká je úroveň tvořivosti v závislosti na pohlaví?
- 3) Jaká je úroveň tvořivosti v závislosti na školním ročníku?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl pro tuto diplomovou práci vybrán záměrně a skládá se z 24 dětí obou pohlaví. Výběr výzkumného souboru byl zaměřen na děti mladšího školního věku. Z důvodu větší přesnosti byl mladší školní věk specifikován na 2. a 3. třídu základních škol, věk všech účastněných tedy odpovídá 8, 9 a 10 roku věku.

Výzkumné šetření se odehrávalo celkem na čtyřech základních školách, z toho dvou ZŠ praktických a dvou běžných ZŠ. Vedení všech škol jsem nejdříve prostřednictvím osobního rozhovoru seznámila s tématem, cíly a výzkumnou metodou této diplomové práce.

Výzkumný vzorek dětí intaktních byl zprostředkován v rámci běžných základních škol, a to konkrétně v rámci ZŠ Velké Hoštice a ZŠ Nový svět, Opava. Prostřednictvím základních škol praktických byl poskytnut výzkumný vzorek dětí s diagnostikovanou lehkou mentální retardací, jelikož velké procento dětí s lehkou mentální retardací se vzdělává právě v těchto zařízeních. Podrobnější informace nabízí tabulka níže.

Tabulka 2: Struktura výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek	Relativní četnost	Absolutní četnost %
Dívky	12	50
Chlapci	12	50
Dívky ZŠ Praktická	6	25
Chlapci ZŠ Praktická	6	25
Dívky běžná ZŠ	6	25
Chlapci běžná ZŠ	6	25

Výzkum byl realizován na všech školách zhruba ve stejném termínu, a to v březnu roku 2018. Jelikož se jedná o výzkumný vzorek dětské populace, bylo zapotřebí před výzkumem z důvodů etických pravidel poskytnout rodičům informovaný souhlas (viz. příloha). Informovaný souhlas poskytl rodičům informace o tématu diplomové práci a typu výzkumu. Po následném seznámení a podepsání informovaného souhlasu proběhlo s danými dětmi výzkumné šetření prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Pro naše potřeby výzkumu budou intaktní děti označeny zkratkami D (dívka) či CH (chlapec) a dolním indexem ₁ až ₆ a děti s lehkou mentální retardací totožnými zkratkami s dolním indexem ₇ až ₁₂.

4.4 Sběr dat

Prostředkem pro zjištění tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních byla známá testová metoda v oblasti tvořivosti, a to Urbanův test figurálního

myšlení. V této kapitole a následujících podkapitolách bude tento test prezentován z hlediska jeho specifik, administrace a vyhodnocování.

Urbanův figurální test tvořivého myšlení nám pomocí screeningové metody umožňuje zhodnotit tvořivý potenciál jednotlivce, identifikovat mimořádně vysoké tvořivé schopnosti a odhalit podprůměrně rozvinuté schopnosti v oblasti tvořivosti.

Tento test obsahuje dvě části - arch A a B. Na každém z těchto archů je předloženo 6 tzv. fragmentů. Za tyto fragmenty jsou považovány: půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára a malé ležaté "u" mimo rám (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

4.4.1 Administrace testu

Důležitým předpokladem pro administraci Urbanova figurálního testu tvořivosti je vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru a tím zamezit ostatním rušivým elementům, které by mohly účastníky rozptylovat. Je proto důležité korigovat hluk a případné vyrušování během testování. Test lze administrovat individuálně či skupinově, přičemž optimální skupina pro jednoho administrátora je 10 až 15 účastníků (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Pro potřeby našeho testování bylo využito skupinové administrace, kdy maximální počet nepřesáhl 15 účastníků.

Účastníkům byly předloženy obě testové formy a to v přímé návaznosti. Tyto testové archy byly před samotným rozdáním a prezentováním dětem nadepsány zkratkami D (dívka) a doplněny o index 1 – 12 a CH (chlapec) s indexem 1 – 12 a to z důvodu potřeb testování.

Před začátkem samotného testování je podstatné aby měli účastníci připravenou psací potřebu pouze černé barvy. Ostatní psací potřeby, pravítka a gumy jsou zakázány. Časový rozsah pro vypracování je 15 minut pro každý arch. Jakmile jsou účastníci připraveni následuje instrukce pro všechny účastníky: *„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. Když budete hotoví, přihlaste se. Vezmu si Váš arch a dám Vám druhý.“* Následně byli účastníci také seznámeni s faktem, že test není nijak časově omezen a bylo jim řečeno: *„Začnete kreslit, uvidíme, jak dlouho Vám bude trvat dokončení obrázku.“*

Jakmile účastník dokončil první testový arch, byl zaznamenán čas vypracování a předán arch B, přičemž nikdo se zúčastněných nepracoval delší než 15 minut.

V případě otázek dětí během testování, které byly zaměřeny na konkrétní otázky k obsahu testu, bylo nutné zopakovat: „*Můžete kreslit, jak chcete! Neexistují nesprávná řešení*“ (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

4.4.2 Vyhodnocování testu

Hodnocení Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení je zaměřeno nejen na objektivní interpretace, ale také na subjektivní, přičemž se autoři snažili prostor pro subjektivitu omezit podle přesných způsobů vyhodnocování. Hodnocení testu probíhá ve 14 kategoriích, které jsou stejné pro arch A i B. Jednotlivé kategorie se většinou vztahují na fragmenty zobrazené na daném archu, jedná se tedy o půlkruh, tečku, pravý úhel, vlnovku, přerušovanou čáru a malé ležaté “u“ mimo rám. Arch A i B obsahuje stejné fragmenty, rozdíl lze nalézt pouze v tom, že v archu B jsou fragmenty zrcadlově obráceny.

Kategorie testu se hodnotí z hlediska: použití předložených prvků (Wf), dokreslení (Eg), použití nových prvků (Ne), grafického spojení (Vz), tematického spojení (Vth), překročení hranic závislé na figuře (Bfa), překročení hranic nezávislé na figuře (Bfu), perspektivy (Pe), Humoru (Hu), nekonvenčnosti A (Uka), B (Ukb), C (Ukc), D (Ukd) a časového faktoru (Zf). Tento faktor není dle slovenský norem považován za podstatný a ani se v těchto normách neobjevuje. Pro potřeby našeho testování byl tento faktor využit. Prvních 9 kategorií je hodnocenou škálou od 0 do 6 bodů. Přičemž u každé kategorii jsou předepsaná bodová kritéria a příklady hodnocení. Kategorie 10 až 13 jsou hodnoceny každá maximálně 3 body a následně spojeny v jeden výsledek. Za kategorii 14 čili časový faktor se udělují body pouze v případě, že proband dosáhl v předchozích 13 ti kategoriích minimálně 25 bodů.

Body pro každou kategorii jsou zapisovány z druhé strany testového archu, konkrétně do příslušných okýnek, podle zkratk daných kategorií. Následný součet bodů ze všech kategorií vytvoří skóre Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení pro daný arch. Na základě sečtení bodů z archu A a B je možno vytvořit celkový skóre. Celkový skóre lze poté klasifikovat do příslušných skupin dle věku. Jelikož náš výzkumný vzorek

obsahuje děti ve věku 8, 9 a 10 let je nutno využít rozdílnou klasifikaci. Konkrétní výsledky z hlediska úspěšnosti a věku budou uvedeny v tabulkách níže.

Tabulka 3: Klasifikační tabulka pro věkovou hranici 8 let (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 46)

Klasifikační skupina	Celkové skóre
A = hluboce podprůměrný	<23
B = podprůměrný	23-30
C = průměrný	31-54
D = nadprůměrný	55-63
E = vysoce nadprůměrný	64-77
F = extrémně nadprůměrný	78-87
G = fenomenální	>87

Tabulka 4: Klasifikační tabulka pro věkovou hranici 9–11 let (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 46)

Klasifikační skupina	Celkové skóre
A = hluboce podprůměrný	<25
B = podprůměrný	25-35
C = průměrný	36-56
D = nadprůměrný	57-68
E = vysoce nadprůměrný	69-78
F = extrémně nadprůměrný	79-93
G = fenomenální	> 93

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V následující části budou uvedeny výsledky výzkumného šetření. Tyto výsledky budou zaznamenávány do tabulek a stručně popsány.

Hlavním cílem výzkumu je analýza tvořivosti dětí na 1. stupni ZŠ. Za dílčí cíl je považována komparace tvořivosti dětí mladšího školního věku ve vazbě na stanovené proměnné.

5.1 Výzkumná otázka č. 1

V první výzkumné otázce se budeme zabývat tím, jaká je tvořivost u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních a jejich následnou komparací.

Nejdříve budou uvedeny hodnoty dětí intaktních.

Tabulka 5: Celkový skór dětí intaktních.

Děti intaktní	Celkový skór
CH ₁	28
CH ₂	35
CH ₃	40
CH ₄	54
CH ₅	57
CH ₆	39
D ₁	30
D ₂	42
D ₃	20
D ₄	39
D ₅	44
D ₆	40

Nejvyšší naměřenou hodnotou v tabulce výše je skór u účastníka CH₅, jehož hodnota činí 57. Nejmenší naměřenou hodnou je 20 u účastníka D₃.

Nejčastěji naměřená hodnota, modus v tabulce č. 5, je hodnota 40. Medián pro tuto tabulku je hodnota 39,5.

Tabulka 6: Celkový skór dětí s lehkou mentální retardací

Děti s lehkou mentální retardací	Celkový skór
CH ₇	26
CH ₈	25
CH ₉	16
CH ₁₀	32
CH ₁₁	34
CH ₁₂	30
D ₇	29
D ₈	43
D ₉	23
D ₁₀	25
D ₁₁	18
D ₁₂	25

Tabulka č. 6 zaznamenává celkový skór Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení u dětí s lehkou mentální retardací. Nejvyšší naměřenou hodnotou v této tabulce je 43 u D₈, oproti tomu nejmenší naměřenou hodnotou je skór 18 u D₁₀. Mediánem v tabulce č. 6 je hodnota 25,5 a modus má v této tabulce hodnotu 25.

Tabulka 7: Průměr celkového skóru u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních

Respondenti	Děti intaktní		Děti s lehkou mentální retardací	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
CH ₁ :CH ₇	28	B = podprůměrný	26	B = podprůměrný
CH ₂ :CH ₈	35	C = průměrný	25	B = podprůměrný
CH ₃ :CH ₉	40	C = průměrný	16	A = hluboce podprůměrný
CH ₄ :CH ₁₀	54	C = průměrný	32	B = podprůměrný
CH ₅ :CH ₁₁	57	D = nadprůměrný	34	B = podprůměrný
CH ₆ :CH ₁₂	39	C = průměrný	30	B = podprůměrný
D ₁ :D ₇	30	B = podprůměrný	29	B = podprůměrný
D ₂ :D ₈	42	C = průměrný	43	C = průměrný
D ₃ :D ₉	20	A = hluboce podprůměrný	23	B = podprůměrný
D ₄ :D ₁₀	39	C = průměrný	25	B = podprůměrný
D ₅ :D ₁₁	44	C = průměrný	18	A = hluboce podprůměrný
D ₆ :D ₁₂	40	C = průměrný	25	B = podprůměrný
Průměr u celkového skóru	39	C = průměrný	27,1	B = podprůměrný

Tabulka č. 7 nám podává informace o průměru výsledků z daných kategorií.

První kategorií jsou děti intaktní, jejichž průměrná hodnota v (TSD – Z) dosáhla 39. Dle schématu klasifikace, který je součástí praktické části Urbanova testu figurálního myšlení a pro naše potřeby je uveden v tabulce 3 a 4, lze zjistit, že hodnotu 39 je možno v obou věkových kategoriích zařadit do stupně průměru. Procentuálně lze říci, že nejčastější klasifikační hodnota objevující se u dětí intaktních je průměrná, konkrétně je zastoupena u 66,6 % účastníků, 16,6 % účastníků dosáhlo podprůměru, 8,3 % hlubokého podprůměru. V 8,3 % byla zastoupena hodnota nadprůměru.

Druhou kategorií jsou děti s lehkou mentální retardací, jejichž průměrná hodnota v (TSD – Z) dosáhla 27,1. Dle schématu je možno hodnotu 27,1 zařadit do podprůměru. U ¾ ze všech účastníků byla naměřena klasifikační hodnota podprůměru. V 16,6 % byl zjištěn hluboký podprůměr a průměrná hodnota byla zastoupena v 8,3 %.

Na základě zjištěných výsledků lze tedy říci, že průměr celkového skóru u dětí intaktních je podstatně vyšší než u dětí s lehkou mentální retardací.

5.2 Výzkumná otázka č. 2

Ve druhé výzkumné otázce se budeme zabývat úrovní tvořivosti v závislosti na pohlaví.

Nejdříve se zaměříme na aspekt tvořivosti ve výzkumném vzorku dětí intaktních, následně dětí s lehkou mentální retardací a na závěr porovnáme pohlaví v celém výzkumném vzorku.

Tabulka 8: Celkový skór intaktních chlapců

Celkový skór intaktních chlapců						Modus	Medián
CH ₁	CH ₂	CH ₃	CH ₄	CH ₅	CH ₆		
28	35	40	54	57	39		39,5

V tabulce č. 8 lze vidět skóre z (TSD – Z) u chlapců z běžné ZŠ. Nejvyšší hodnotou v testu je 57 a nejnižší hodnota je 28. Hodnoty v tabulce jsou různé, proto nebylo možné určit modus. Medián je 39,5.

Tabulka 9: Celkový skór intaktních dívek

Celkový skór intaktních dívek						Modus	Medián
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆		
30	42	20	39	44	40		39,5

Tabulka č. 9 nám podává výsledky dívek z běžných ZŠ. Nejvyšší hodnota naměřená u dívek je 57 a nejnižší hodnotou je 30. Medián je v tomto případě stejný jako v tabulce č. 8 čili 39,5.

Tabulka 10: Průměr skóru u intaktních dívek a chlapců

Respondenti	Dívky z běžných ZŠ		Chlapci z běžných ZŠ	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
D ₁ :CH ₁	30	B = podprůměrný	28	B = podprůměrný
D ₂ :CH ₂	42	C = průměrný	35	C = průměrný
D ₃ :CH ₃	20	A = hluboce podprůměrný	40	C = průměrný
D ₄ :CH ₄	39	C = průměrný	54	C = průměrný
D ₅ :CH ₅	44	C = průměrný	57	D = nadprůměrný
D ₆ :CH ₆	40	C = průměrný	39	C = průměrný
Průměr u celkového skóru	35,8	C = průměrný, B = podprůměrný	42,1	C = průměrný

Porovnání výsledků z (TSD – Z) u intaktních chlapců a dívek nám udává tabulka č.10. Průměr celkového skóru je u chlapců výrazně lepší než u dívek a to 42,1, dívky dosáhly průměru pouze 35,8. Hodnota průměru u obou skupin dosáhla 66,6 %, v 16,6 % se objevuje podprůměr u obou skupin. Rozdíl lze spatřit u dívek v jedné hodnotě hlubokého podprůměru a u chlapců v jedné hodnotě nadprůměru.

Tabulka 11: Celkový skór chlapců s lehkou mentální retardací

Celkový skór chlapců s lehkou mentální retardací						Modus	Medián
CH ₇	CH ₈	CH ₉	CH ₁₀	CH ₁₁	CH ₁₂		28

26	25	16	32	34	30		
----	----	----	----	----	----	--	--

V tabulce č. 11 je nejvyšší naměřenou hodnotou 34, nejnižší pak 16. Medián celkového skóru u chlapců s lehkou mentální retardací je 28. Modus nelze určit.

Tabulka 12: Celkový skór dívek s lehkou mentální retardací

Celkový skór dívek s lehkou mentální retardací						Modus	Medián
D ₇	D ₈	D ₉	D ₁₀	D ₁₁	D ₁₂	25	28
29	43	23	25	18	25		

Tabulka č. 12 zaznamenává různorodost naměřených hodnot u dívek s lehkou mentální retardací. Medián je u této kategorie stejný jako u chlapců s lehkou mentální retardací, a to 28. Modus je 25.

Tabulka 13: Průměr skóru dívek a chlapců s lehkou mentální retardací

Respondenti	Dívky ze ZŠ Praktické		Chlapci ze ZŠ Praktické	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
D ₇ :CH ₇	29	B = podprůměrný	26	B = podprůměrný
D ₈ :CH ₈	43	C = průměrný	25	B = podprůměrný
D ₉ :CH ₉	23	B = podprůměrný	16	A = hluboce podprůměrný
D ₁₀ :CH ₁₀	25	B = podprůměrný	32	C = průměrný
D ₁₁ :CH ₁₁	18	A = hluboce podprůměrný	34	C = průměrný
D ₁₂ :CH ₁₂	25	B = podprůměrný	34	C = průměrný
Průměr u celkového skóru	27,1	B = podprůměrný	27,8	B = podprůměrný

Tabulka č. 13 vypovídá o průměru skóru dívek a chlapců s lehkou mentální retardací. Rozdíl v průměru obou skupin není příliš velký, průměr dívek je 27,1 a odpovídá podprůměru. Hodnota chlapců je pouze o 0,7 vyšší a také odpovídá podprůměru.

Tabulka 14: Průměr celkového skóru dívek a chlapců

Respondenti	Dívky		Chlapci	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
D ₁ :CH ₁	30	B = podprůměrný	28	B = podprůměrný
D ₂ :CH ₂	42	C = průměrný	35	C = průměrný
D ₃ :CH ₃	20	A = hluboce podprůměrný	40	C = průměrný
D ₄ :CH ₄	39	C = průměrný	54	C = průměrný
D ₅ :CH ₅	44	C = průměrný	57	D = nadprůměrný
D ₆ :CH ₆	40	C = průměrný	39	C = průměrný
D ₇ :CH ₇	29	B = podprůměrný	26	B = podprůměrný
D ₈ :CH ₈	43	C = průměrný	25	B = podprůměrný
D ₉ :CH ₉	23	B = podprůměrný	16	A = hluboce podprůměrný
D ₁₀ :CH ₁₀	25	B = podprůměrný	32	B = podprůměrný
D ₁₁ :CH ₁₁	18	A = hluboce podprůměrný	34	B = podprůměrný
D ₁₂ :CH ₁₂	25	B = podprůměrný	30	B = podprůměrný
Průměr u celkového skóru	31,5	C = průměrný, B = podprůměrný	34,6	C = průměrný, B = podprůměrný

Z celkové tabulky č.14 je zřejmé, že úroveň tvořivosti je vyšší u chlapců než u dívek. Průměr chlapců je 34,6 a dle klasifikace podle věkové kategorie 8 let se shoduje s kategorií C = průměr. Podle klasifikačního systému věkové kategorie 9–11 let odpovídá podprůměru. Průměr naměřený u dívek z celkového skóru je 31,5, i přesto však koresponduje se stejnou klasifikací jako u chlapců.

Hodnota průměru i podprůměru se u dívek objevuje ve 41,6 %. V 16,6 % je zastoupena hodnota hlubokého podprůměru. U chlapců se objevuje hodnota průměru ve 33,3 %, hodnota podprůměru v 50 %. Hodnota hlubokého podprůměru a nadprůměru je zastoupena shodně 8,3 %.

5.3 Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka je zaměřena na úroveň tvořivosti u dětí z 2. a 3. ročníku. Nejdříve se zaměříme na komparaci tvořivosti u dětí na ZŠ praktické, poté u dětí na běžných ZŠ a na závěr této výzkumné otázky srovnáme tvořivost z hlediska školního ročníku u celého výzkumného vzorku.

Tabulka 15: Celkový skór 2. třídy dětí s lehkou mentální retardací

Celkový skór ve 2. třídě ZŠ Praktické						Modus	Medián
CH ₇	CH ₈	CH ₉	D ₇	D ₈	D ₉		
26	25	16	29	43	23		25,5

Tabulka č. 15 uvádí přehled celkového skóru u chlapců a dívek druhého ročníku s lehkou mentální retardací. Nejvyšší naměřenou hodnotou je 29, nejnižší hodnota je 23. Medián je v této tabulce 25,5. Modus nelze určit.

Následující tabulka č. 16 podává přehled o celkovém skóru chlapců a dívek druhého ročníku s lehkou mentální retardací. Nejvyšší naměřená hodnota je 34, nejnižší hodnota 18. Modus je 25. Medián je oproti tabulce č. 15 vyšší, a to 27,5.

Tabulka 16: Celkový skór 3. třídy dětí s lehkou mentální retardací

Celkový skór ve 3. třídě ZŠ Praktické						Modus	Medián
CH ₁₀	CH ₁₁	CH ₁₂	D ₁₀	D ₁₁	D ₁₂		
32	34	30	25	18	25	25	27,5

Tabulka 17: Průměr skóru u dětí 2. a 3. třídy praktické

Respondenti	2. třída ZŠ Praktická		3. třída ZŠ Praktická	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
CH ₇ :CH ₁₀	26	B = podprůměrný	32	B = podprůměrný
CH ₈ :CH ₁₁	25	C = průměrný	34	B = podprůměrný
CH ₉ :CH ₁₂	16	A = hluboce podprůměrný	30	B = podprůměrný
D ₇ :D ₁₀	29	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
D ₈ :D ₁₁	43	C = průměrný	18	A = hluboce podprůměrný
D ₉ :D ₁₂	23	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
Průměr u celkového skóru	27	B = podprůměrný	27,3	B = podprůměrný

Srovnání výsledků úrovně tvořivosti u dětí z druhého a třetího ročníku ZŠ praktické uvádí tabulka č. 17. Přičemž lze vidět, že výsledný průměr se výrazně neliší. Průměr celkového skóru u dětí druhého ročníku je 27, oproti tomu průměr u dětí třetího ročníku je 27,3.

Následující tabulka podává přehled skóru u dětí z druhého ročníku běžné ZŠ. Nejvyšší hodnotou je v této tabulce 40, nejnižší hodnota je 28. Medián je 32,5.

Tabulka 18: Celkový skór ve 2. třídě dětí intaktních

Celkový skór ve 2. třídě běžné ZŠ						Modus	Medián
CH ₁	CH ₂	CH ₃	D ₁	D ₂	D ₃		
28	35	40	30	42	20		32,5

Tabulka 19: Celkový skór ve 3. třídě dětí intaktních

Celkový skór ve 3. třídě běžné ZŠ						Modus	Medián
CH ₄	CH ₅	CH ₆	D ₄	D ₅	D ₆		
54	57	39	39	44	40	39	42

Tabulka č. 19 podává přehled skóru u dětí třetího ročníku běžné základní školy. Nejvyšší naměřenou hodnotou je 57, nejnižší hodnota je 39. Modus v tomto případě určit lze a je jím hodnota 39. Medián je 42.

Tabulka 20: Průměr skóru 2. a 3. třídy dětí intaktních

Respondenti	2. třída běžná ZŠ		3. třída běžná ZŠ	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
CH ₁ :CH ₄	28	B = podprůměrný	54	C = průměrný
CH ₂ :CH ₅	35	C = průměrný	57	D = nadprůměrný
CH ₃ :CH ₆	40	C = průměrný	39	C = průměrný
D ₁ :D ₄	30	B = podprůměrný	39	C = průměrný
D ₂ :D ₅	42	C = průměrný	44	C = průměrný
D ₃ :D ₆	20	A = hluboce podprůměrný	40	C = průměrný
Průměr u celkového skóru	32,5	C = průměrný	45,5	C = průměrný

Z tabulky č. 20 vyplývá, že děti třetího ročníku běžné ZŠ mají podstatně vyšší úroveň tvořivosti než děti z druhého ročníku. U dětí z třetího ročníku se objevuje 83,3 % s průměrnou úrovní tvořivosti, oproti tomu u dětí z druhého ročníku se jedná pouze o 50 %. Celkový průměr u dětí z třetího ročníku je 45,5 a u dětí z druhého ročníku je to 32,5. Ovšem obě tyto kategorie se řadí do pásma průměru.

Tabulka 21: Průměr celkového skóru 2. a 3. třídy

Respondenti	2. třída		3. třída	
	Celkový skór	Klasifikace	Celkový skór	Klasifikace
CH ₁ :CH ₄	28	B = podprůměrný	54	C = průměrný
CH ₂ :CH ₅	35	C = průměrný	57	D = nadprůměrný
CH ₃ :CH ₆	40	C = průměrný	39	C = průměrný
CH ₇ :CH ₁₀	26	B = podprůměrný	32	B = podprůměrný
CH ₈ :CH ₁₁	25	B = podprůměrný	34	B = podprůměrný
CH ₉ :CH ₁₂	16	A = hluboce podprůměrný	30	B = podprůměrný
D ₁ :D ₄	30	B = podprůměrný	39	C = průměrný
D ₂ :D ₅	42	C = průměrný	44	C = průměrný
D ₃ :D ₆	20	A = hluboce podprůměrný	40	C = průměrný
D ₇ :D ₁₀	29	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
D ₈ :D ₁₁	43	C = průměrný	18	A = hluboce podprůměrný
D ₉ :D ₁₂	23	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
Průměr u celkového skóru	29,7	B = podprůměrný	36,4	C = průměrný

Z tabulky č. 21 je zřejmé, že žáci třetího ročníku obdrželi výrazně vyšší celkový průměr než děti z druhých ročníků. Průměr dětí třetího ročníku je 36,4 a z hlediska celkové klasifikace odpovídá průměru. Děti z druhého ročníku dosáhly celkového skóru 29,7 a jejich klasifikace odpovídá podprůměru. Průměrná hodnota byla u dětí z třetího ročníku zastoupena ve 41,6 %, hodnota podprůměru také ve 41,6 %, hodnota hlubokého podprůměru a nadprůměru byla v obou případech zastoupena 8,3 %. U dětí z druhého ročníku byla nejvýše zastoupena hodnota podprůměru a to v 50 %, hodnota průměru v 33,3 % a hodnota hlubokého podprůměru v 16,6 %. Lze tedy říci, že úroveň tvořivosti je u dětí ve třetím ročníku podstatně vyšší než u dětí z druhého ročníku.

6 DISKUZE

Cílem této diplomové práce je analýza tvořivosti dětí na 1. stupni ZŠ. Objasnění tohoto cíle spolu s dílčím cílem jsme věnovali předchozí kapitole. Za tento dílčí cíl je považováno zkoumání tvořivosti vzhledem k pohlaví a školnímu ročníku. Těmto cílům odpovídají tři stanovené výzkumné otázky, na které jsme našli odpověď pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Vzájemný vztah mezi mentální retardací a kreativitou je poměrně novým výzkumným tématem. Přesto, že má mentální retardace přímou souvislost se sníženým IQ, lze tuto problematiku připodobnit k výzkumům zaměřujícím se na vztah inteligence a tvořivosti. Komparací tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních jsme se zabývali ve výzkumné otázce číslo 1. Sternberg (1999, in Szobiová, 2004) tvrdí, že kreativita a inteligence jsou vzájemně propojené oblasti a zároveň inteligence funguje jako zdroj kreativity. Toto tvrzení se potvrdilo také v našem výzkumu, ze kterého vyplývá, že tvořivost dětí s lehkou mentální retardací je podstatně nižší než u dětí intaktních. Úroveň tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací odpovídá podprůměru a úroveň dětí intaktních je řazena do průměru.

Ve výzkumné otázce číslo 2 jsme se zaměřili na tvořivost s ohledem na pohlaví jedinců. Baer a Kaufman (2008, in Dostál, Plháková, 2014) považuje rozdíly v kreativní výkonnosti dívek a chlapců za poměrně nízké, což potvrzuje i Szobiová (2004), která tyto rozdíly považuje za zanedbatelné. V rámci našeho výzkumu jsme zaznamenali výsledky vyšší tvořivosti u chlapců než dívek. Přestože byly naměřeny různé hodnoty celkového skóru u obou pohlaví, po zprůměrování jsme došli k závěru, že rozdíly jsou téměř zanedbatelné. Chlapci i dívky dosáhli celkového skóru, který odpovídá stejným klasifikacím, tj. klasifikace dle věkové kategorie 8 let je hodnocena průměrem = C a klasifikace věkové kategorie 9-11 let odpovídá podprůměru = B.

O tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních v závislosti na školním ročníku pojednávala výzkumná otázka číslo 3. Jednalo se tedy o srovnání úrovně tvořivosti ve druhé a třetí třídě ZŠ. Těmto školním ročníkům odpovídá věk 8 až 10 let. Ďurič a Jurčová (in Szobiová, 2004) na základě výzkumů tvořivosti u dětí od 2. do 8. ročníku ZŠ zjistili postupný růst úrovně tvořivosti, který směřuje k poklesu až v 7. ročníku ZŠ. Tuto teorii lze potvrdit i výzkumem této diplomové práce, který udává, že výsledek

děti ze třetího ročníku je vyšší oproti druhému ročníku ZŠ. Konkrétně je celkový skóre dětí třetích tříd zaznamenáván jako průměrný a výsledek dětí druhého ročníku je klasifikován jako podprůměrný vzhledem k věku.

Výzkumná šetření byla prováděna prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD – Z) celkem na čtyřech různých školách, v průběhu dvou týdnů. Za limity studie lze považovat časovou jednotku, ve které výzkumné šetření probíhalo. U dětí druhého ročníku ZŠ praktické byl test realizován v poslední vyučovací hodině, lze tedy předpokládat možnou únavu a zhoršenou soustředěnost dětí. U dětí ze třetího ročníku běžné ZŠ proběhlo výzkumné šetření také v poslední vyučovací hodině, a to před Velikonočními prázdninami. Lze tedy také předpokládat jistou únavu a oslabenou soustředěnost. U dětí druhého ročníku běžné ZŠ a třetího ročníku ZŠ praktické se šetření uskutečnilo během druhé vyučovací hodiny, kdy je pozornost dětí na vyšší úrovni a nepodléhá celkové únavě, tak jako v posledních vyučovacích hodinách.

Výzkumný vzorek se skládal celkem z 24 dětí, jedná se tedy pouze o 12 dětí s lehkou mentální retardací a 12 dětí intaktních, proto nelze tyto výsledky zobecňovat na celou populaci. Výzkumný vzorek dětí s lehkou mentální retardací nepatří mezi jednoduše dostupné. Mnoho rodičů právě těchto dětí má k různým výzkumným šetřením negativní postoj a získat informovaný souhlas nebylo ve všech případech jednoduché.

Na samotný Urbanův test tvořivosti děti reagovaly různými způsoby. U dětí s lehkou mentální retardací bylo možno spatřovat určitou nejistotu, která mohla být zapříčiněna tím, že mě děti dostatečně neznaly a neměly prostor pro seznámení. Naopak výhodu v tomto měly děti třetího ročníku běžné základní školy, jelikož v této běžné základní škole (ZŠ Nový svět) působím od září 2017. Tyto děti znají mé metody, postupy a komunikační schopnosti. Neprojevovale se u nich ostýchavé jednání ani nervozita.

Za další limit studie lze považovat částečnou subjektivitu Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Tento test je sice řazen do standardizovaných testů tvořivosti, ale jistá subjektivita mu není upírána. Součástí tohoto testu je také stručný a přehledný manuál, který obsahuje vyhodnocení všech 14 kategorií, přičemž některé jsou méně, některé více subjektivní. Velkou subjektivitu lze spatřovat v kategorii "humor", jejíž podstata vyhodnocení je opírána o subjektivní pocit vyvolání zábavy a humoru u výzkumníka.

Za limity na straně výzkumníka lze považovat fakt, že zadávání a vyhodnocování Urbanova testu figurálního myšlení bylo mou prvotní zkušeností.

Základním zjištěním tohoto výzkumu bylo, že úroveň tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací je nižší než u dětí intaktních. U dětí intaktních se jedná o tvořivost průměrnou, oproti tomu u dětí s lehkou mentální retardací převládala ze $\frac{3}{4}$ tvořivost podprůměrná. Přesto však lze hodnoty podprůměru i hlubokého podprůměru spatřovat také u dětí intaktních.

Jednou z možností obohacení výzkumu zaměřeného na komparaci tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních by bylo zjištění rodinného prostředí všech účastníků, jelikož Dacey a Lennon (2000) stejně jako Szobiová (2004) tvrdí, že tvořivost je do jisté míry závislá na rodinném prostředí. Bylo by tedy přínosné zkoumat rodinné zázemí těchto dětí, a to z hlediska fungování rodiny a trávení volného času.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku tvořivosti u dětí mladšího školního věku s lehkou mentální retardací a dětí intaktních. Spojením lehké mentální retardace a tvořivosti se dosud konkrétně nezabývá mnoho výzkumů. V souvislosti se sníženým IQ u dětí s lehkou mentální retardací ale lze připodobnit tuto problematiku k výzkumům zaměřujících se na vztah inteligence a kreativity.

Teoretická část diplomové práce se skládá ze tří hlavních kapitol. První kapitola se zaměřuje na problematiku tvořivosti, její definice, dělení, kritéria, ale také na vymezení tvořivosti vzhledem ke specifickým dané práce, jimiž jsou tvořivost a mentální retardace a tvořivost v mladším školním věku. Ve druhé kapitole této diplomové práce přecházíme k pojmu mladší školní věk, který je popisován z hlediska charakteristik, které jsou příznačné pro děti nacházející se v tomto období. Jedná se tedy o vymezení tělesného, kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje. Třetí kapitola pojednává o mentální retardaci, a to z hlediska definice, klasifikace a etiologie. Dále je tato kapitola zaměřena na konkrétnější specifikaci lehké mentální retardace.

Praktická část je tvořena třemi hlavními kapitolami. První kapitola a zároveň čtvrtá kapitola celé diplomové práce se zaměřuje na metodiku výzkumu, a to z hlediska cílů, výzkumných otázek, výzkumného souboru a sběru dat. Za hlavní cíl této diplomové práce je považována analýza tvořivosti dětí na 1. stupni ZŠ. Za dílčí cíl je považována komparace tvořivosti dětí mladšího školního věku ve vazbě na stanovené proměnné. Metodou zvolenou pro zjišťování těchto cílů Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Výzkumný soubor se skládá celkem ze 24 dětí, z čehož 12 dětí má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a 12 dětí je intaktních. Pátá kapitola je zaměřena na interpretaci výsledků, které vycházejí z daných výzkumných otázek. Na základě výzkumu jsme došli k závěrům, že tvořivost je u osob s lehkou mentální retardací podstatně nižší než u osob intaktních. Rozdíl ve tvořivosti lze také spatřovat v rozdílech školního ročníku, z čehož vyplývá, že úroveň tvořivosti je u dětí ze třetího ročníku vyšší než u dětí z druhého ročníku. Oproti dosavadním rozdílům ve tvořivosti jsou výsledky tvořivosti vzhledem k pohlaví považovány za zanedbatelné. Poslední kapitola diplomové práce nabízí prostor pro diskuzi nad výsledky výzkumného šetření.

Tvořivost je schopnost, která utváří osobnost nejen jedinců intaktních, ale také osob s lehkou mentální retardací. Proto je podstatné zaměřit se na rozvoj této schopnosti u všech jedinců navzdory druhu oslabení či postižení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BATEY, M., FURNHAM, A.** Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 2006.
- BEAN, R.** *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.
- CARTER, P., RUSSELL, K.** *Trénink paměti a kreativity*. Brno : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-704-3.
- ČERNÁ, M. A KOL.** *Česká psychopedie*. Univerzita Karlova v Praze : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- ČÍŽKOVÁ, J., A KOL.** *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H.** *Kreativita*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- DOSTÁL, D., PLHÁKOVÁ, A.** *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4326-3.
- EYSENCK, M. W., KEANE, M. T.** *Kognitivní psychologie*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.** *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FONTANA, D.** *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FRANIOK, P., KYSUČAN, J.** *Psychopedie, speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-247-5.
- FRANKOVÁ, E.** *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3317-3.
- FURMANÍKOVÁ, L.** Mentální postižení a tvořivost. *Speciální pedagogika*. 2006, stránky 89-96.
- GEIST, B.** *Psychologický slovník*. Praha : Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.

- GLAVEANU, V. P.** Education with creativity? *Thinking Skills and Creativity*. 2017.
- GUIGNARD, J., KERMARREC, S., A KOL.** Relationships between intelligence and creativity in gifted and non - gifted children. *Learning & Individual Differences*. 2016.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HENDL, J.** *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HETLAND, L.** *Connecting Creativity to Understanding*. místo neznámé : Educational Leadership, 2013.
- HLAVSA, J.** *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha : Československá akademie věd, 1985.
- HLAVSA, J., A KOL.** *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- JAUK, E., BENEDEK, A KOL.** The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*. 2013.
- KIRST, W., DIEKMEYER, U.** *Trénink tvořivosti*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-227-0.
- KREJČÍŘOVÁ, O.** *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 9788024416489.
- Kucharská, A., Májová, L.** *Dětská kresba v psychologickém výzkumu* . Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2005.
- KULKA, J.** *Psychologie umění*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LANDAU, E** *Odvaha k nadání*. Praha : Akropolis, 2007.
- LANGER, S.** *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. Hradec Králové : Kotva, 1996.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.** *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- LECHTA, V.** *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.** *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.** *Tvořivé vyučování.* Praha : Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MAKSIĆ, S. B., DURIŠIĆ, B. M.** Measurement of children's creativity by test. 2003.
- MALINA, J.** *O tvořivosti ve vědě, politice a umění.* Brno : Masarykova univerzita Brno, 1993. Sv. III. ISBN 80-85834-01-4.
- MAŇÁK, J.** *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MARTIN - BRUFAU, R., CORBALAN, J.** Creativity and Psychopathology: Sex Matters. *Creativity Research Journal.* 2016.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M.** *Radosti a strasti.* Jinočany : H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MIKULÁŠTÍK, M.** *Tvořivost a inovace v práci manažera.* Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-6711-6.
- MÜLLER, O.** *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. A KOL.** *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí.* Praha : Raabe, 2014.
- PARK, J., KIM, M., JANG, S.** *Analysis of Factors Influencing Creative Personality of Elementary School Students.* Toronto : International Education Studies, 2017.
- PECINA, P.** *Tvořivost ve vzdělávání žáků.* Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PERA, A.** *The role of social factors in the creative process.* místo neznámé : Contemporary Readings In Law & Social Justice, 2013.
- PETROVÁ, A.** *Tvořivost v teorii a praxi.* Příbram : Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

- PLHÁKOVÁ, A** *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POSPÍŠILOVÁ, Z.** *Hrajeme si s básničkou*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1709-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., A KOL.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SEITL, M.** *Testové psychodiagnostické metody pro výběr zaměstnanců*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4513-7.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. A KOL.** *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SMÉKAL, V.** *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2007. ISBN 80-86598-65-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.** *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SZOBIOVÁ, E.** *Tvořivost, od záhady k poznání*. Bratislava : autor neznámý, 2004.
- ŠVARCOVÁ, I.** *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- THOROVÁ, K.** *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- URBAN, K., K., JELLEN, H., G., KOVÁČ, T.** *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD - Z)*. Brno : Psychodiagnostika Brno, 2003.
- VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, M. A KOL.** *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VALENTA, M.** Outsider art a umělci s mentálním postižením. *Speciální pedagogika*. 2005, stránky 285-293.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.** *Psychopedie - teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.

VALENTA, M., PETRÁŠ, P. A KOL. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTOVÁ, L., VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita.* Praha : Univerzita Karlova, 1992. ISBN 8070663847.

VÍTKOVÁ, M. A KOL. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

WEST, K., G. *Dobrodružství psychického vývoje.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-684-5.

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

ZEZULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkých mentálním postižením.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2014.

ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-272-2.

ZVOLSKÝ, P. A KOL. *Speciální psychiatrie.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 8071842036.

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

Tzv. Takzvaně.

Resp. Respektive.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Kritéria kreativity

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Mentální retardace podle 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí

Tabulka 2: Struktura výzkumného vzorku

Tabulka 3: Klasifikační tabulka pro věkovou hranici 8 let (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 46)

Tabulka 4: Klasifikační tabulka pro věkovou hranici 9–11 let (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 46)

Tabulka 5: Celkový skóre dětí s lehkou mentální retardací

Tabulka 6: Celkový skóre dětí intaktních

Tabulka 7: Průměr celkového skóre u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních

Tabulka 8: Celkový skóre intaktních chlapců

Tabulka 9: Celkový skóre intaktních dívek

Tabulka 10: Průměr skóre u intaktních dívek a chlapců

Tabulka 11: Celkový skóre chlapců s lehkou mentální retardací

Tabulka 12: Celkový skóre dívek s lehkou mentální retardací

Tabulka 13: Průměr skóre dívek a chlapců s lehkou mentální retardací

Tabulka 14: Průměr celkového skóre dívek a chlapců

Tabulka 15: Celkový skóre 2. třídy dětí s lehkou mentální retardací

Tabulka 16: Celkový skóre 3. třídy dětí s lehkou mentální retardací

Tabulka 17: Průměr skóre u dětí 2. a 3. třídy praktické

Tabulka 18: Celkový skóre ve 2. třídě dětí intaktních

Tabulka 19: Celkový skóre ve 3. třídě dětí intaktních

Tabulka 20: Průměr skóre 2. a 3. třídy dětí intaktních

Tabulka 21: Průměr celkového skóre 2. a 3. třídy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Alice Stříbná

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

Jsem studentkou pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Obracím se na Vás s žádostí spolupráce na diplomové práci, která se týká výzkumu tvořivosti dětí mladšího školního věku.

Výsledná data budou zpracována anonymně a v souladu s etickými principy testování.

Pokud s účastí na výzkumné části diplomové práce souhlasíte, prosím, potvrďte níže.

Děkuji.

Alice Stříbná

Schvaluji, že se můj syn/dcera _____
může zúčastnit měření tvořivosti.

Podpis: _____

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou tvořivosti u dětí mladšího školního věku s lehkou mentální retardací a dětí intaktních. Cílem této práce je komparace tvořivosti u dětí s lehkou mentální retardací a dětí intaktních. Teoretická část této práce je zaměřena na pojmy tvořivost, mladší školní věk a mentální retardace, a to z hlediska definic, klasifikace a charakteristik. Praktická část diplomové práce se věnuje zkoumání úrovně tvořivosti pomocí Urbanova testu tvořivého myšlení. Úroveň tvořivosti je zkoumána z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti lehké mentální retardace, pohlaví a školního ročníku.

Klíčová slova: tvořivost, mladší školní věk, mentální retardace, Urbanův test tvořivého myšlení.

ABSTRACT

This diploma thesis concentrates on issues of creativity among intact younger school age children and those with mental disability. The objective of this thesis is to compare creativity of children with mild mental retardation and children intact. Theoretic part focuses on definition, classification and characterization of terms such as creativity, younger school age and mental disability. Practical part explores the level of creativity using The Urban Test of Creative Thinking in terms of presence or absence of mild mental retardation, gender and school year.

Keywords: creativity, younger school age, mental disability, The Urban Test of Creative Thinking