

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Zuzana Tihlaříková

**Vliv odlišných přístupů k výuce
výtvarné výchovy na rozvoj tvořivosti
žáků prvního stupně základní školy.**

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Petr Exler, PhD.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Úvalně dne 13. května 2014

.....

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Petru Exlerovi, Ph.D. za trpělivost a velmi cenné rady a komentáře, které mi poskytl v průběhu zpracování této práce. Velký dík patří také panu řediteli Základní školy v Lichnově, paní ředitelce Základní školy v Zátoru a všem učitelům, kteří mi umožnili provedení výzkumu a pedagogického experimentu, také všem žákům, kteří se na zrealizování výzkumu a pedagogického experimentu k této diplomové práci přímo podíleli. Zejména bych chtěla poděkovat paní psychologce Mgr. Janě Kašpárkové za zpřístupnění a pomoc při vyhodnocení psychodidaktických testů.

Obsah

ÚVOD	7
1 TVOŘIVOST	8
1.1 Vymezení pojmu „tvořivost, tvorba, kreativita“	8
1.1.1 Definice kreativity, tvořivosti	8
1.1.2 Podstata tvořivého myšlení.....	9
1.1.3 Rutina a kreativita	9
1.1.4 Význam tvořivosti.....	10
1.2 Tvořivá osobnost	10
1.2.1 Pohledy různých autorů	10
1.2.2 Vlastnosti a předpoklady tvořivé osobnosti	11
1.2.3 Mezipohlavní rozdíly	13
1.3 Faktory, podílející se na kreativě	14
1.3.1 Biologické faktory	14
1.3.2 Sociální faktory	15
1.3.3 Psychologické, kognitivní faktory	16
1.4 Tvořivý proces	16
1.5 Bariéry tvořivosti	18
1.5.1 Překonávání bariér tvořivosti	21
1.6 Metody a techniky rozvoje tvořivosti	22
1.7 Výzkum a diagnostika kreativity	23
1.7.1 Z historie výzkumu tvořivosti	24
1.7.2 Diagnostika talentů a tvořivosti	24
1.7.3 Nástroje diagnostikování tvořivosti.....	24
2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA	26
2.1 Současná koncepce výtvarného vzdělávání	26
2.1.1 Výtvarná výchova v systému kurikulárních dokumentů.....	26
2.1.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura, obor Výtvarná výchova	27
2.2 Vnější vlivy a podmínky výuky	30
2.2.1 Osobnost učitele	30
2.2.2 Sociálně- psychologické klima skupiny.....	32
2.2.3 Edukační prostředí a materiálně technické vybavení.....	32
2.3 Vnitřní vlivy	33
2.3.1 Osobnost žáka	33
2.4 Plánování výuky Vv	34
2.4.1 Odborné kompetence učitele pro plánování výuky Vv	35

2.5	Hodnocení ve Vv	37
2.6	Tvořivost ve Vv	38
2.6.1	Způsoby rozvoje tvořivosti ve Vv.....	38
2.7	Výtvarný projekt	39
2.7.1	Z historie projektové výuky	39
2.7.2	Znaky výtvarného projektu	41
2.7.3	Druhy výtvarných projektů.....	41
2.7.4	Přínos výtvarného projektu.....	42
2.7.5	Úskalí výtvarného projektu	42
2.7.6	Realizace výtvarného projektu	42
2.7.7	Hodnocení výtvarného projektu	44
3	PRAKTICKÁ ČÁST - ODLIŠNÉ PŘÍSTUPY K VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY	45
3.1	Pedagogický experiment.....	45
3.2	Realizace a cíle vlastního pedagogického experimentu.....	46
3.3	Organizace pedagogického experimentu s využitím výtvarného projektu.....	47
3.3.1	1.etapa – PLÁNOVÁNÍ	48
3.3.2	2.etapa – VLASTNÍ TVORBA ŽÁKŮ	52
3.4	Zhodnocení průběhu a výsledků pedagogického experimentu.....	80
4	VÝZKUMNÁ ČÁST	81
4.1	Výzkumný problém a cíle práce	81
4.1.1	Konkretizace cílů	81
4.1.2	Výzkumné otázky.....	82
4.1.3	Stanovení hypotéz	82
4.2	Výzkumný soubor	82
4.3	Metody sběru dat	83
4.3.1	Urbanův figurální test tvořivého myšlení (dále jen TSD-Z).....	83
4.4	Metody zpracování a analýzy dat.....	86
4.5	Výsledky	87
4.5.1	Výsledky Urbanova figurálního testu	87
4.5.2	Výsledky statistického šetření	90
5	ZHODNOCENÍ A ZÁVĚR	98
5.1	Zhodnocení.....	98
5.2	Závěr.....	98
	POUŽITÉ ZDROJE	100

PŘÍLOHY	104
ANOTACE	107

ÚVOD

Úkolem této práce je postihnout vliv rozdílných přístupů k vyučování výtvarné výchovy (dále jen Vv) na prvním stupni základní školy na rozvoj tvořivého myšlení žáků. Toto téma jsem zvolila proto, že coby pedagog, působící dosud na různých typech škol a školských zařízení v oblasti výtvarné tvorby, shledávám, že ne na všech základních školách je výuka Vv pojímána tak, aby skutečně plnila své poslání a jeden z hlavních cílů rámcového vzdělávacího programu jímž je podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů. Zásadní problém spatřuji zejména v nedostatečné kvalifikaci a zkušenostech učitelů, jimž tento zdánlivě nepodstatný a v očích mnoha ředitelů ještě stále „oddychový“ předmět pouze doplňuje pracovní úvazek. Již samotný název předmětu výtvarná výchova v nás vyvolává přesvědčení, že se jedná o tvorbu, tvoření. To ovšem nesmí být bezmyšlenkovité a plnit pouze zadání učitele motivované dobrou známkou. Mojí prvořadou snahou tedy bylo zjistit, zda způsob výuky a získání zájmu žáků o předmět skutečně ovlivňuje rozvoj jejich tvořivosti. Pro posouzení těchto vztahů jsem zvolila řadu let známý Urbanův figurální test tvořivého myšlení, který lze na rozdíl od podobných testů jiných autorů použít už pro nejmenší děti od věku čtyř let.

Diplomovou práci jsem rozdělila do tří částí. V první, teoretické části, se zabývám tvořivostí a jejími bariérami z psychologického hlediska, procesem tvorby, způsoby rozvíjení tvořivosti a posléze také jejím diagnostikováním, dále zakotvením předmětu Vv v systému kurikulárních dokumentů, podmínkami pro její výuku, osobnostními předpoklady pedagoga. Ve druhé, praktické části, popisuji dva diametrálně odlišné způsoby práce s žáky v hodinách výtvarné výchovy tak, jak jsem se s nimi za dobu své praxe setkala v odborné literatuře i u různých učitelů a osobně je pro účely diplomové práce praktikovala na výzkumném souboru žáků pátých tříd dvou různých základních škol. Třetí, empirická část, se týká výzkumu, jehož cílem je nalézt statisticky signifikantní vztah mezi výsledky testů zjišťujícími úroveň tvořivého myšlení před a po procesu záměrného odlišného působení na žáky v hodinách Vv (zda a nakolik tyto rozdílné přístupy k výuce Vv ovlivňují rozvoj či stagnaci tvořivého myšlení žáků a podněcují-li zájem o předmět samotný).

1 Tvořivost

1.1 Vymezení pojmu „tvořivost, tvorba, kreativita“

Původ slova je odvozen z latinského „creare“- tvořit, vytvořit. V této podobě zdomácněl v našich podmínkách. V textu dále používám jak český ekvivalent „tvořivost“, tak pojem „kreativita“, který má obecnější význam. Pojem „kreativita“ je také překladem anglického výrazu „creativity“ a zavedl jej J.P.Guilford (1950) na konferenci Americké psychologické asociace roku 1949.

V této době se vyčleňuje řada nových myšlenkových proudů a výzkumů v oblasti inteligence a tvořivosti poplatných tehdejšími potřebám společnosti (Urban et al., 2003). K této problematice se vyjadřuje také kapitola diagnostikování tvořivosti, podkapitola výzkum tvořivosti.

1.1.1 Definice kreativity, tvořivosti

Z autorů, kteří uvedli konkrétní definice kreativity popř. tvořivosti lze uvést S. A. Mednicka (1962; in Ruisel, 2004), který tvrdí, že tvořivé myšlení vzniká novými **kombinacemi asociací** vyhovujících určitým specifickým požadavkům. Německá psychoterapeutka Erika Landau (2007, s. 34) považuje kreativitu „*za **postoj**, jenž umožňuje na jedné straně nacházet nové aspekty ve všem dobře známém a důvěrném, na druhé se postavit k novému a neznámému a dosavadními vědomostmi to přetvořit v nový zážitek*“. K. Chadt, L. Kouřil a J. Pechová (2009, s. 19) popisují tvořivost jako **souhrn osobnostních vlastností**, „*kteřé jsou předpokladem pro schopnost produkovat tvůrčí myšlenky, produkty a činnosti, popřípadě tvůrčí řešení problému, které vedou k dosažení kvalitativně nového a lepšího výsledku, než je současná realita*“.

Americká psycholožka T. Amabileová (1973) definuje kreativitu jako **míru nového, originálního**, užitečného, správného a přínosného řešení daného úkolu s přihlédnutím k tomu, do jaké míry je tento úkol heuristický (objevný, původní, předpokládající nová řešení, originální) nebo algoritmický (známý, s rutinním řešením). Carter a Russel (2002) pojímají kreativitu jako **mentální procesy**, jež vedou k nápadům, řešením, uměleckým formám, teoriím, produktům, které jsou nové a jedinečné. Smékal (2004) chápe tvořivost jako

psychickou činnost spojenou s netradičním přístupem k předmětu, originalitou, vynalézavostí a bisociací.

Definice kreativity lze najít opravdu nespočet. Všechny se ale shodují v jednom – jejím výsledkem je vždy něco nového, neobvyklého, užitečného. P. Žák (2004) shrnuje kreativitu jako **schopnost** představit si nebo vymyslet něco nového (z něčeho dříve známého), schopnost tvořit nápady, myšlenky, díla a řešení použitím změny, kombinace nebo aplikace nápadů, dále jako **postoj** jednotlivce, který přijímá změny a novinky, hraje si s nápady a myšlenkami, je v pohledu na věc flexibilní a v neposlední řadě jako **proces**, který se vyznačuje řádem, tvrdou prací a prostorem pro improvizaci

1.1.2 Podstata tvořivého myšlení

Königová (2007) ve své publikaci o tvořivosti spatřuje podstatu tvořivého myšlení v následujících myšlenkových operacích: **poznávání** smyslové nebo zprostředkované druhými lidmi, **paměť** jako operace pro ukládání a uchovávání informací a možnosti znovu je vyvolat, **vytváření nových informací** neboli nové produktivní myšlení (vybavování obsahů paměti a jejich formulace v nových myšlenkách) a **hodnocení** s ověřením správnosti a reálnosti navrženého řešení.

1.1.3 Rutina a kreativita

Oproti spolehlivému, zaběhanému a efektivnímu způsobu práce a řešení problémů, jež nazýváme rutinou, stojí kreativní řešení úkolů. Kreativní myšlenky se vyznačují tím, že jsou nalézány jakožto protiklady obvyklých myšlenkových postupů. Jejich podmínkou je, aby fungovaly v propojení s rutinním myšlením, nikoli izolovaně (pouze nová originální myšlenka ještě nemusí být kreativní) (Nöllke, 2006).

Edward de Bono, původce mnoha kreativních technik a otec laterálního myšlení přirovnává naše myšlení k řece. Abychom mohli opustit její tok, musíme učinit „kreativní skok“, jež se zdá často nelogický, „potřeštěný“ a vede nás do nejistoty, z níž je třeba najít cestu zpět do koryta řeky. Jinými slovy: nalézt pro naši originální myšlenku smysluplné využití, které se pozvolna stane novou rutinou (Nöllke, 2006).

1.1.4 Význam tvořivosti

Význam kreativity je širokospektrální. Urban (2003) popisuje dva základní významy. Širší **společenský**, který je objektivní (inovační potenciál pokroku) a užší **individuální**, který je subjektivní (sebeaktualizace jedince). Další význam integruje předchozí do vztahů jednotlivce a společnosti (jednota vývoje osobní a sociální identity).

Právě tímto posledním významem se zabývala řada odborníků. Erika Landau (1990, s.9; in Urban et al., 2003) po zkušenostech s tvořivostí v psychoterapii a výchově je přesvědčena, že „*tvořivost je nejvýznamnější možnost připravit každého člověka na život*“. S C. Rogersem (1959; in Urban et al., 2003) se shoduje v tom, že tvořivé přizpůsobení je možností, jak udržet krok s rozvojem okolního světa.

Tvořivost je důležitá už jen proto, že pomáhá zlepšovat kvalitu řešení každodenních osobních a pracovních problémů (Urban et al., 2003).

1.2 Tvořivá osobnost

1.2.1 Pohledy různých autorů

Vědci a psychologové, zabývající se kreativitou, se snažili od 19. století postupně identifikovat rysy tvořivého člověka a tím ho odlišit od netvořivé populace. Dacey a Lennonová (2000) uvádějí, že jedním z prvních psychologů, který charakterizoval a popsal tvořivého člověka, byl **Sigmund Freud**. Podle Freuda jsou tvořivé schopnosti rysem osobnosti, který je upevňován na základě zkušeností v dětství. Samotná tvořivost je výsledkem překonání určitých traumatických zkušeností z dětství, které jsou uloženy v nevědomí. Freud popsal obranné mechanismy, jež mohou vést k tvůrčímu vhledu. Za nejdůležitější obranný mechanismus, přispívající k tvořivosti jedince, považoval sublimaci. Při sublimaci dochází k realizování člověka v jakékoli umělecké oblasti náhradou za nemožnost naplnění především pudu sexuálního. **Alfred Adler** naopak vycházel z vědomé myšlenky o vlastní méněcennosti vedoucí ke kompenzaci, jejímž výsledkem je tvůrčí čin (Dacey, Lennon, 2000). **C. G. Jung** se pokouší o integraci dvou výše zmíněných myšlenek. Tvrdí, že tvořivý jedinec propojuje nevědomé vědění s vědomými myšlenkami. Avšak „nevědomým věděním“ měl Jung na mysli něco trochu jiného než Freud. Pro Junga jsou tímto věděním obsahy a představy (odborným termínem archetypy), které jsou u všech lidí stejné

nebo velmi podobné a přenáší se na další generace (1997; in Plháková, 2006). Stejně jako základní potřeba seberealizace je i tvořivost zahrnuta **Abrahamem Maslowem** do hierarchie potřeb. Souvisí právě se seberealizací (seberealizovaný člověk je obvykle tvořivý), která se nachází na vrcholu pomyslné pyramidy, jehož člověk dosáhne, když se nemusí zatěžovat základními potřebami jako jsou bezpečí nebo potrava (1970; in Drapela, 1997). **Carl Rogers** našel přímo rysy osobnosti vedoucí k tvůrčím výtvorům. Těmito rysy jsou otevřenost vůči novým zkušenostem, hodnocení situace podle vlastních norem a experimentace s nejistými situacemi a jejich přímé účastnění se (1959; in Dacey, Lennon, 2000). Podle **E. Fromma** souvisí tvořivost s potřebou sebepřesahu, což koresponduje s Maslowovou teorií. Fromm také definuje produktivní charakter člověka, který vede k tvůrčí práci (Kratochvíl, 1976; in Plháková, 2006) Autoři **H. Lehman** a **W. Dennis** (1966; in Dacey, Lennon, 2000) zkoumali produktivní věk tvořivých lidí na základě životopisných údajů. Lehman tvrdí, že vědci představili své nejvýznamnější výzkumy do svých 39 let. Dennis popisuje vrcholné období tvorby vědců a umělců mezi čtyřicítkou a šedesátkou, u umělců převážně kolem čtyřicítky.

1.2.2 Vlastnosti a předpoklady tvořivé osobnosti

V dnešní době převládá názor, že vlohy tvořivých schopností má každý člověk, jen záleží na tom, do jaké míry je rozvine. Jestli kreativita člověka přímo závisí na osobnostních rysech jedince se zatím nepodařilo prokázat, ale většina autorů se shoduje na základních šesti předpokladech (popř. lidských schopnostech), které by měly vést k tvůrčí činnosti člověka. Těmito předpoklady jsou (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009):

- Fluence – pohotovost produkce nápadů, představ, vybavení slov i pojmů,
- Flexibilita – nacházení různých a neobvyklých řešení pro dané situace,
- Originalita – nekonvenčnost, osobitý pohled na situaci,
- Redefinice – schopnost změny významu informací, uspořádání prvků komplexního problému do nové struktury,
- Senzitivita – orientace v problémech, nepřehledných situacích, schopnost rozpoznávat možné problémy a příležitosti,
- Elaborace – propracování detailů řešení, kombinace nápadů, domyšlení důsledků řešení.

Další autoři uvádějí podobné předpoklady a dále je rozšiřují.

Plynulost, flexibilita myšlení je v kreativním procesu využívána ve fázi plynulého kvantitativním sbírání podnětů, nápadů, myšlenek a řešení. Generováním maximálního množství nových myšlenek pomáhá při nedostatku invence. Nezaručuje však praktičnost a využitelnost. Jako vhodná technika pro rozvoj se zde nabízí různé formy *Brainstormingu* nebo *Asociačních řad*. Flexibilita se vyznačuje schopností „přepnout“, myslet v souvislostech, vytvářet nové, dosud neexistující vazby. Spojení plynulosti s flexibilitou přináší nejenom množství nápadů, ale také nových originálních vazeb a spojení (Žák, 2004).

Vědomí, imaginace. Vědomosti, zkušenosti, vzdělání, duchovní hodnoty, pohled na svět limitují kreativitu jednotlivce. Imaginace je vlastní jen člověku. Vychází z vědomých myšlenek a jejich spojování do souvislostí. Čím bohatší zásobou vědomých myšlenek jedinec oplývá, tím větší je jeho potenciál kreativity. Tato teorie však není podmíněna vyššími hodnotami IQ, naopak lidé s vysokou inteligencí se často projevují jako méně kreativní.

Laterální (divergentní) a lineární (konvergentní) myšlení. Pojem „laterální myšlení“ zformuloval Edward de Bono. Tento způsob myšlení je ekvivalentem myšlení divergentního a liší se od něj jen v jemných detailech. Oba tyto způsoby jsou otevřeny vyhlídkám na nové možnosti, jsou nelogické a intuitivní a odmítají známé, standardizované postupy řešení, jež využívá zejména myšlení konvergentní (vertikální) (Nöllke, 2006). Kreativní lidé se musí odklonit od důvěrně známých tras a nacházet nové cestičky. Joy Paul Gilford se pokusil systematicky postihnout divergentní myšlení. Předpokladem pro jeho rozvoj je odbourání blokad a kritických námitek. Jeho názor, že čím divergentněji je člověk schopen myslet, tím je kreativnější, je dnes již překonán (Nöllke, 2006).

Prostřednictvím lineárního myšlení vytváříme logická spojení nových myšlenek a podnětů s informacemi uloženými v naší mysli, srovnáváme nové zážitky se staršími, řadíme je do myšlenkového systému, hodnotíme. Toto nám pomáhá v oblasti rozhodování při hledání optimálních řešení (Žák, 2004).

Odlišnosti mezi konvergentním (lineárním) a divergentním (laterálním) myšlením:

KONVERGENTNÍ = logické, racionální, jednosměrné, držící se tématu, homogenní, bezesporné, osvědčené metody řešení, jedno správné řešení, zlepšují jej kritické připomínky

DIVERGENTNÍ = hravé, asociativní, mnohosměrné, odchylovající se od tématu, heterogenní, akceptuje odpor, nalézají nové metody, mnoho originálních řešení, kritické připomínky je znesnadňují (Nöllke, 2006)

Dacey a Lennonová (2000) k uvedeným předpokladům přidávají **toleranci vůči dvojznačnosti** – tento rys považují za nejvýznamnější, ostatní rysy přispívají pouze k existenci této tolerance. Dalšími ještě nezmíněnými vlastnostmi jsou ochota riskovat a odvaha, preference zmatku, prodleva uspokojení a vytrvalost, oproštění od stereotypu sexuální role (popisy nedostatku ženské tvořivosti v minulých staletích), sebeovládání, láska k dětem, samostatnost, zodpovědnost, schopnost sebeřízení (selfmanagement), vyšší průměrné IQ, optimismus, sklon k emočním poruchám, nezávislost a fakt, že tvořiví lidé neradi pracují s druhými lidmi. Dacey, Lennonová (2000; in Žák, 2004). K tvořivé osobnosti Jiří Pokorný (2006) ještě dodává přítomnost vysoké úrovně motivace (hlavně vnitřní motivace) a smysl pro humor.

Otázkou zůstává, kdy se všechny uvedené vlastnosti a projevy kreativity u člověka nejčastěji objevují. R. Albert (1996; in Dacey, Lennon, 2000) se pokusil odpovědět na tuto otázku tím, že většina lidí od období puberty až do začátku mladé dospělosti výraznější kreativity (kreativní produkce) nedosahuje, právě v pubertě není výjimkou jakási kreativní latence. **Nejtypičtější věk pro projevy kreativity je kolem deseti let**, protože v tomto období dozrávají kognitivní procesy dítěte. Pro dosažení výsledků (tedy tvůrčích produktů) je významná sociální zralost a úsilí i v dalších letech. Většina tvůrčích produktů kreativních osobností se objevuje v období mezi dvaceti a pětadvaceti lety bez rozdílu kultur nebo oblastí zájmu.

1.2.3 Mezipohlavní rozdíly

Většina autorů zabývajících se tvořivostí se shoduje na tom, že mezi dívkami a chlapci není žádný významný rozdíl v nadání nebo kreativitě (Dacey, Lennon, 2000). Mnoho výzkumů se ale snaží dokázat, že mezi pohlavím je velký rozdíl, co se týče nadání. Obecně se tvrdí, že dívky okolo dvanácti let věku jsou méně zvědavé než chlapci ve stejném věku. Zřejmě kvůli vývojovému posunu – dívky v tomto věku vstupují do puberty a stávají se proto konformnější než chlapci, začlenění do skupiny přináší dívkám pocit jistoty (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z toho plyne, že většina dívek se nechce v tomto věkovém období lišit od ostatních, a tudíž neprojevuje ani své nadání.

Mnoho nadaných dětí se stává vůdčí osobností nebo alespoň dominantním jedincem ve skupině, popřípadě ve škole. Nadaní chlapci jsou často obdivováni, chváleni a oblíbenější než ostatní, bohužel ne vždy je tomu tak u dívek. Erika Landau (2007, s. 52) píše, že „*Dominance velmi nadaných chlapců je považována za vůdčí schopnost, ale u dívek za panovačnost. Nadaní chlapci jsou oblíbenější než ostatní, naopak nadané dívky jsou méně oblíbené než nenadané*“

Zajímavé jsou výzkumy preference pohlaví rodiče tvořivými dětmi. „*Matky i otcové se shodují, že téměř dvakrát více dospívajících potomků s vysokým stupněm tvořivosti pocítuje silné ztotožnění s matkou.*“ (Dacey, Lennon, 2000, s. 55) Z vedených rozhovorů s tvořivými dospívajícími vychází, že sice napodobují úspěchy svých otců, ale spoléhají více na matky, hlavně co se týče podpory a povzbuzení.

1.3 Faktory, podílející se na kreativitě

Poslední výzkumy nás seznamují s důležitostí tří faktorů, které se podílí na osobité podobě kreativity každého z nás. Těmito faktory jsou biologické, psychologické a sociální vlivy.

1.3.1 Biologické faktory

Pro biologické faktory se zdají být nejdůležitější **neurony** a jejich rozvoj. Věda potvrzuje, že čím více propojení neuronů v mozku, tím složitější myšlení u jedince lze očekávat a na základě mnoha přítomných myšlenek bude tento jedinec zřejmě i kreativnější než ostatní. Mikroneurony se nejvíce rozvíjí v prvních osmnácti měsících života dítěte a na tento rozvoj má velký vliv okolní prostředí, hlavně výživa a sociální interakce (Trojan, Pokorný, 1997). Kreativita vyžaduje kromě složitě rozvinuté sítě neuronů také velmi dobrou **paměť**. Nestačí jen schopnost pamatovat si informace, ale důležité je si vybírat a pamatovat jen ty potřebné. Z dosud provedených výzkumů vyplývá, že pamětní proces řídí několik proteinů, a to hlavně protein známý pod označením CREB, jehož dva základní druhy, aktivační a tlumící jsou potřebné pro správné fungování paměti a dalších myšlenkových procesů, v nichž se uplatňují vzdálené asociace (právě ty mají velký význam pro kreativitu) (Dacey, Lennon, 2000). Dalším důležitým biologicko-chemickým prvkem je **hormon ACTH**. Hormon ACTH je vylučován v těle hypofýzou a hypothalamem. Má důležitou funkci při

stresových situacích a při metabolických procesech. Kromě toho umožňuje komunikaci s neurony a ovlivňuje přenos impulzů mezi oběma hemisférami mozku (Šmarda, 2004). Většina dětí od narození preferuje pravou nebo levou ruku, pravé nebo levé oko. Podle preference pravé nebo levé strany se stává dominantní jedna jeho protilehlá mozková hemisféra. Tomuto vztahu se říká **laterální dominace**. O levé hemisféře víme, že je spojena spíše s řečí a naopak pravá hemisféra se zaměřuje na neverbální procesy. Dřívější výzkumy založené zvláště na objevech neurobiologa R. Sperryho tvrdily, že kreativita sídlí právě v pravé hemisféře, proto kreativní lidé jsou leváci (Čechová Hansen, 2010). Dnešní výzkumy (např. studie Nicole Beckerové, neurobioložky z Eberhard-Karls univerzity v Tubingenu) už hypotézy o dominanci pravé hemisféry pro kreativitu nepotvrzují. Nejvíce pravděpodobné je, že na kreativních procesech se obě hemisféry podílejí stejnou měrou. Proto je také nevyhnutelná jejich vzájemná spolupráce, což umožňují vlákna zvané corpus callosum.

1.3.2 Sociální faktory

V širším rámci má na utváření tvořivého jedince vliv kreativní společnost. Ta se vyznačuje rysy jako jsou: dostupnost kulturních prostředků, důraz na cíl, cestu k něčemu, volný přístup k informacím, příležitost k interakci, otevřenost k novým myšlenkám, působení rozličných stimulů a ocenění, období svobody následujícím po dobách útlaku (Arieti, 1976; in Žák 2004). Co se týče sociálních faktorů významných pro vývoj kreativního jedince, je třeba zmínit **rodinu**, jakožto nejdůležitější sociální vliv. Ta by dle Roberta Alberta (někdejšího předsedy Americké psychologické společnosti), který se zabýval psychologií rodiny, měla ke zdárnému rozvoji tvořivosti dovolit dítěti riskovat a učit se tak z vlastní zkušenosti. Stejně tak studie Michela a Dudkové z roku 1991 tvrdí, že příliš mnoho i málo kontroly zvládnuté chování dětí omezuje (in Dacey, Lennon, 2000). Výzkumy týkající se dědičnosti kreativity zjistily, že genetická výbava není tak důležitá jako styl rodičovského vedení a rodinná atmosféra. Nejvhodnějším rodičovským stylem je údajně nelpění na daných pravidlech, ale držení se určitých hodnot a nechání dítěte, ať samo přiřadí chování k daným hodnotám. K dobré rodinné atmosféře nepochybně přispívá humor, a právě v rodinách tvořivých lidí se humor vysoce cení (Kemple, Nissenberg, 2000). Zajímavé jsou výzkumy o **bydlení** tvořivých lidí. V mnoha těchto rodinách se objevovaly různé vystavené sbírky. Sbíráni neobvyklých věcí do určité míry odpovídá i tomu, že u rodičů tvořivých dětí byly identifikovány nekonvenční zájmy (Dacey, Lennon, 2000). Výsledky výzkumů také potvrzují výrok T. A. Edisona, že tvořivost je z 1% vnuknutí a z 99% dřina. Kreativní děti údajně vykazují mnohem větší píli než jiné děti (Dacey, Lennon, 2000). **Vliv školy** na kreativitu dětí není příliš podstatný na rozdíl od domácí podpory a povzbuzování ze strany rodičů. Škola kreativitu u dětí spíše tlumí, poskytuje nízkou toleranci k selhání, děti jsou sledovány a

hodnoceny a tím je jim brána odvaha k riziku (Goleman et al., 1992). Jen málokterí učitelé jsou schopni akceptovat originální a nekonvenční myšlenky svých žáků, kteří je tak vyvádí z jejich zavedeného stereotypu.

1.3.3 Psychologické, kognitivní faktory

Mezi psychologické faktory můžeme zařadit všechny **vlastnosti kreativní osobnosti**. Avšak pro některé z nich je velmi důležitá vlastnost, kterou je sebeovládání. **Sebeovládání** souvisí s kreativitou, i když obecně zažitá představa o kreativních lidech vypovídá spíše o opaku. O kreativních jedincích si většina lidí myslí, že jsou nespoutaní, divocí a impulzivní, ale mnoho výzkumů potvrzuje, že pro kreativitu je schopnost sebeovládání nezbytná (Dacey, Lennon, 2000). Sebeovládání si lze nejenom osvojit, ale také ho cvičit a to zejména v rodině, kde rodiče vedou děti k rozhodování a přijímání zodpovědnosti za důsledky svých rozhodnutí.

Kognitivní procesy mají také vliv na kreativitu jedince. Dřív uznávaný **asocianismus** prosazoval spojování myšlenek u každého člověka na základě asociací. U většiny lidí je asociací první myšlenka, která se objeví na základě představení jednoho nebo více výrazů. U kreativních jedinců to obvykle nebývá úplně první myšlenka, ale až několikátá propracovaná a neobvyklá asociace. Naopak **gestaltisté** (psychologové gestaltu) v opozici vůči asocianismu tvrdili, že celek je víc než jen souhrn jeho částí. Základem kreativní mysli jsou složitě provázané konfigurace, též známé jako gestalty. Pro pochopení podstaty věcí existuje pět provázaných způsobů, kterými jsou vytvoření schématu, náhlé přetvoření vizuální informace, přeformulování problému, odstranění mentálních bloků a nalezení analogie k problému. Třetí skupinou jsou **kognitivně-vývojové teorie** navazující na učení J. Piageta (Piaget, Inhelderová, 1997). Zabývají se vývojem kognitivních procesů z hlediska věku a definují pojmy jako kognitivní styl (způsob duševních pochodů jedince), kognitivní mobilita (popisuje přecházení mezi primitivním a složitým poznáváním).

1.4 Tvořivý proces

Tvůrčí proces je děj, při kterém vzniká tvůrčí produkt, jinak řečeno se jedná o proces vedoucí k řešení problému. Samotný tento proces a jeho fáze napomáhají k překonávání výše zmíněných bariér tvořivosti. Při řešení problému je vždy třeba využít dané informace, dřívější zkušenosti, kombinovat a následně nalézt konečné řešení (Landau, 2007).

Graham Wallas jako první vytvořil v roce 1926 klasifikaci tvůrčího procesu a rozdělil ho tak do čtyř fází (in Dacey, Lennon, 2000):

1. **preparace** (příprava) – dochází k shromažďování informací o problému
2. **inkubace** (zrání) – ponoření do nevědomé mysli; není dobré záměrně pracovat na řešení problému, ale „nechat mysl plynout“
3. **iluminace** (osvětlení, vnuknutí, AHA! stadium) – náhle se objevuje nová myšlenka, řešení problému nebo neznámý vztah
4. **verifikace** (ověřování) – nalezeného řešení, vědomé hodnocení řešení a rozhodování, zda řešení lze použít na daný problém

Na Wallasovu klasifikaci tvůrčího procesu navázal později G. Petty, který ji ještě rozšířil o další fázi (in Chadt, Kouřil, Pechová, 2009).

1. **inspirace** – spontánní hledání nápadů, podnětů
2. **klarifikace** – vyjasnění účelu a cíle práce
3. **destilace** – vybírání nejlepších myšlenek pro další rozpracování pomocí analytického myšlení
4. **inkubace** – „dozrávání“ nápadů, odstup od problému na určitý čas
5. **usilovná práce** – volba řešení a jeho následné rozpracování do konečné podoby

Jiný přístup k tvořivému procesu zaujímá Nöllke (2006; s. 33-42), který popsal jednotlivé kroky následujícím způsobem:

1. **ujasnění cíle**- odkrytí a uvědomění si problému, otevřené otázky, kritika a zpochybnění pevně stanovených, rutinních řešení, hledání nových alternativ řešení a odpovědí; cíl má být určitou výzvou
2. **získání přehledu**- získání a uspořádání informací o problému a orientace v jeho struktuře
3. **kreativní skok**- (dle de Bonova modelu zmiňovaném již v kapitole teorie tvořivosti – rutina a kreativita) zapojení divergentního myšlení, hravá experimentace a vymýšlení, nalézání nových originálních myšlenek nebo řešení
4. **ohodnocení a zpracování**- změna myšlenkového postupu z divergentního na konvergentní, kritické zhodnocení vlastních myšlenek nalezených v předchozím kroku. Otázkou zde zůstává, jak posoudit použitelnost originálních myšlenek. Pro posouzení si můžeme klást například tyto otázky: Je myšlenka realizovatelná?, Za jakých předpokladů?, Jaký užitek přináší?, Jaké vyžaduje náklady?, Jaké další důsledky může mít?, Jak obstojí před konkurencí?, Jaké má slabé stránky?, Jsme připraveni myšlenku prosadit?, Je srozumitelná

a jasná?, Jsou změny s ní spojené žádoucí? atp. Pozor na přehanou opatrnost a kritičnost (nezavrhovat dobrý nápad hned při prvních úskalích jeho realizace).

5. **prosazení kreativního řešení**- nové myšlenky často nejsou přijímány, jejič vylačují staré osvědčené postupy; je třeba počítat s odporem, využít přesvědčovacích schopností a neústupnosti, argumentovat, zdůraznit užitek, nalézt spojení.

Je třeba zmínit, že tvůrčí proces ovlivňují dva psychické procesy- fantazie a představivost. Ty jsou přítomné u všech jedinců. **Představivost** je obecně řečeno schopnost generovat představy (Plhánková, 2004). Obvykle nedochází k operacím se slovy, ale se smyslovým materiálem. Produktem tohoto procesu jsou obrazy v mysli, které vznikají na základě názorných představ (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009). **Fantazie** rovněž pracuje s představami. Není schopná představy produkovat, ale kombinuje a spojuje je a tím vznikají nové situace a souvislosti. Nakonečný (2004) tvrdí, že fantazie má dvě funkce – únikovou a tvůrčí. Únikem do fantazie člověk kompenzuje reálný svět vytvořením vlastního imaginárního světa. Tvůrčí fantazie vede ke vzniku nápravy, k vytvoření nových produktů. K rozvoji fantazie a tím i kreativity přispívají nepochybně pestré zážitky, silný zájem o problém, citlivost vůči projevům vlastní fantazie (zachycování fantazijních myšlenek), vyhnutí se na čas logickému myšlení a využívání náhodných podnětů, uvolněnost a bránění stereotypii (Pokorný, 2006).

Důležitým znakem fantazijního myšlení je idealizace, přesto je pro tvořivou fantazii nezbytná schopnost zachovat si smysl pro realitu (Nakonečný, 2003).

1.5 Bariéry tvořivosti

Kreativita je dynamickým dějem a vyžaduje aktivitu. Této aktivitě stojí v cestě mnoho překážek známých jako bariéry kreativity. Pro dosažení cíle, jímž je vlastně vznik tvůrčího produktu a nových myšlenek, musíme tyto bariéry překonat.

Český psycholog Jaroslav Hlavsa (1981) ve své práci o výchově k tvořivosti uvádí podrobný seznam tzv. antikreativních a prokreativních podmínek. Bariéry tvořivosti uvádí jako **antikreativní podmínky a faktory**. Mezi ně řadí například nedostatek autonomie, postojovou uzavřenost, přílišné uctívání autorit a závislost na nich, nacvičování myšlení v lineárním směru – vertikálnita, konvergence, jednoznačnost, nacvičování koncentrované pozornosti, potlačenou fantazii, spontaneitu, potlačování intuice, destruktivní kritiku i

zvýšenou sebekritičnost, závist, nevraživost, nesprávné informace nebo jejich nedostatek, sklon učitelů udílet vyšší odměny za kázeň, zdvořilost, intelektuální konformitu, přílišný důraz na sociální pravidla a normy, nedostatek zájmů, přeceňování tradice, časové limity, časovou tíseň, důraz okolí na praktičnost a užitečnost, strach z riskování, lenost, nervozitu, neklid, úzkost, stres, trému, strach z omylu a chaosu.

Jiné rozdělení bariér vychází z knihy Jamese L. Adamse „Conceptual blockbusting“ (2001). J. L. Adams dělí bariéry tvořivosti do šesti okruhů:

- 1) **Bariéry ve vnímání** (percepční) – dochází k problémům ve vymezení informací indikujících problém a vymezení problému samotného. Důvodem je nemožnost vidět problém z různých hledisek (např. kvůli přítomnosti stereotypie, tzv. profesionální slepoty), tendence k příliš úzkému nebo naopak příliš širokému vymezení problému, nevyužití smyslových imaginací v myšlení.
- 2) **Bariéry kulturní** – působení kulturních vzorců může vést k akceptaci nevhodných názorů jako například vyhnutí se humoru při řešení problémů, hravost patří pouze dětem, fantazie je ztráta času, jakýkoli problém vyřeší peníze atd. Naše kultura také tlačí na využívání logiky při řešení problémů a vyvarování se potěšení z činnosti, avšak pro kreativní řešení je třeba využít hlavně intuici, cit a kvalitativní posuzování.
- 3) **Bariéry prostředí** – jednak sem patří fyzikální vlivy, tedy všechny situace a vlivy, které nás ruší při práci, ale také skupinové vlivy (nespolupráce, závist ve skupině, přílišná kritika, konflikty) a brždění vedoucím (autokratický styl vedení, konvenčnost, egocentrismus vedoucího, podezírání, omezování tvořivého jedince z hlediska prostředků, času atd.).
- 4) **Emocionální bariéry** – patří sem například strach udělat chybu, strach riskovat, touha po bezpečí, touha po pořádku (neschopnost tolerovat dvojznačnost stejně jako strach z chyb pramení z nejistoty jedince), preference posuzování nápadů před tvořením nápadů (nadměrné nadšení a nadměrná tvorba nových myšlenek ale mohou být škodlivé), neschopnost relaxovat, omezená představivost a neschopnost odlišit realitu od fantazie.
- 5) **Intelektuální bariéry** – jedná se v podstatě o nevhodné způsoby myšlení – používání navyklých metod, spoléhání na nesprávné nebo neověřené informace, orientace na nesprávnou strategii řešení a ulpívání myšlení. Problémem bývá také špatná organizace práce.
- 6) **Výrazové (komunikační) bariéry** – zde je typická jazyková neobratnost pro vyjádření myšlenek a nepřesnost verbálního vyjadřování.

Pokorný (2006) shrnuje nejzákladnější překážky tvořivosti do čtyř hlavních bodů, kterými jsou předsudky, nepružnost, zábrany ve vnímání problému a nevhodné postoje. Určitou významnost přisuzuje i emocionálním bariérám. Žák (2004) dělí překážky tvořivosti do tří skupin. Překážky rozvoje kreativních schopností (např. barvoslepost apod.), překážky bránící procesu kreativity (např. špatné zadání) a překážky ovlivňující postoj (např. odmítání činnosti).

Názory na **psychologické příčiny bariér tvořivosti** shrnuje Žák (2004). Podle Howarda (1997; in Žák, 2004) je jednou z příčin nekreativního uvažování příliš **kritická povaha**. Takový jedinec nikdy nemění svá stanoviska, je netolerantní k dvojznačnosti. Toto zatuhnutí postojů označil D. Goleman jako psychosklerózu (Goleman, Kaufman, Ray, 1992). Další příčinou různé míry schopnosti kreativního myšlení je **druh osobnosti**. Bylo prokázáno, že například extrovert bývá kreativnější než introvert, sangvinik a cholerik kreativnější než flegmatik a melancholik a emočně inteligentní člověk mívá v kreativním uvažování méně blokad. I v tomto posuzování je třeba mít na paměti, že míra kreativity jednotlivce je vždy individuální záležitostí. Howard (1998; in Žák, 2004) upozorňuje na **vliv nevhodné stravy a životosprávy** na každou myšlenkovou činnost. Také **strach** ve své negativní podobě může bránit kreativitě (např. strach ze zesměšnění, nezvládnutí úkolu atp.) stejně jako **netvůrčí způsob řešení problémů** směřovaný pouze k osobnímu prospěchu a zisku. **Špatný stav skupiny** působí jako bariéra kreativity v případě, kdy je řešitelem problému celá skupina. **Vysoce vyvinuté superego** ovlivněné prostředím, společností i vlastními morálními zásadami, **převaha činnosti levé mozkové hemisféry, konzervativní zvyklosti** jednotlivce či společnosti, **nevhodný způsob dotazování** zejména uzavřenými otázkami, **myšlenková nepružnost** s nedostatečným laterálním myšlením a myšlenkovou nesvobodou, **neschopnost změnit úhel pohledu, potřeba moci a kontroly** u dominantních jedinců, **pesimismus**, snižující kvalitu jakékoli schopnosti, **časová tíseň**, limitující prostor pro kreativitu, **nesouměrnost úkolu a schopností** řešitele problému jsou také častými příčinami blokování kreativity.

Žák (2004) poukazuje ještě na další psychologické bariéry tvořivosti, jimiž jsou **vnitřní obranné mechanismy** v psychice jedince. Podle terminologie S. Freuda, C. Junga a A. Adlera rozlišuje **agresi**, projevující se nepřátelským postojem a útočným chováním, **regresi** s návratem k již vyzkoušenému osvědčenému modelu řešení problému, **projekci** se zkreslením vnímané skutečnosti vlivem dřívějších zkušeností a momentálního rozpoložení, **racionalizaci** s odůvodněním vlastní činnosti a jednání s cílem minimalizovat vliv

nepříznivých motivací, **identifikaci** coby ztotožnění jedince s jiným člověkem, vzorem v situaci, která je nad jeho síly a **útěk** jako odmítnutí tvořivé cesty a navrácení k osvědčenému starému postupu.

1.5.1 Překonávání bariér tvořivosti

Chceme-li hovořit o způsobech překonávání bariér tvořivosti, musíme zde zmínit podmínky a faktory, za kterých lze tvořivost úspěšně rozvíjet.

Prokreativní podmínky a faktory (Hlavsa, 1981):

- spontaneita, invence, inspirace, využívání intuice
- prožívání světa osobitým, novým, jakoby dětským způsobem
- receptivita, přístupnost podnětům, senzitivita, citlivost pro problémy, "otevřená mysl"
- potřeba seberealizace využitím vlastního potenciálu a svých schopností (sebeaktualizace)
- vysoká frustrační tolerance, velká vitalita, odvaha překračovat hranice konvencí
- dostupnost nevědomého a podvědomého materiálu
- schopnost nechat své nápady, myšlenky, pocity, dispozice volně vyvěrat z podvědomí
- radost z činnosti při zavádění něčeho nového
- zmírnění obranných mechanismů, inhibic, nízká defenzivita
- snaha zavést systém tam, kde nebyl, uspořádat věci
- jakoby dětská, hravá schopnost fantazírovat, flexibilita, pružnost představ
- schopnost laterálního myšlení - tzn. myšlení ve vedlejším směru, schopnost myslit nekonvenčně, původně, originálně, spojovat zdánlivě nesouvisející věci
- orientace na pocity vnitřní svobody a jistoty
- dominance s vysokou energií, vytváření sebeobrazu jako odpovědné osoby, rozhodnost, pozitivní vztah k sobě, sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí, ctižádost
- porozumění sobě samému, víra v úspěch
- nezávislé myšlení, postoje, úsudky a jednání, schopnost osobitě interpretovat, redefinovat problém
- velká důvěra ve spolehlivost svého vlastního vnímání, myšlení a svých vlastních psychických procesů vůbec, někdy až určitá arogance, schopnost a dovednost hájit své názory a přít se o něj

- menší vazba na sociální a kulturní podmíněnost, malá konformita
- společenská duchapřítomnost
- mírný tělesný pohyb při myšlení, např. chůze

Königová (2007) k tomu uvádí jako další prokreativní faktor otevřené sociální vztahy, láskyplné demokratické vedení, samotu (nikoli však sociální izolaci), inspirující neformální styky s odborníky.

1.6 Metody a techniky rozvoje tvořivosti

Metodami a technikami rozvoje kreativity se zabývá mnoho autorů. Naším stěžejním autorem v této oblasti je Petr Žák. Ve své publikaci *Kreativita a její rozvoj* (2004) uvádí následující techniky:

- **Brainstorming:** Otcem této techniky je Alex Osborn. Doslova lze tento pojem definovat jako „mozková bouře“. Podstatou brainstormingu je volné asociování. Technika je zaměřená na sběr informací a dat nutných k řešení problému, otevření možností, pojmenování různých aspektů řešení; směřuje k nápadu. Pravidla brainstormingu: zákaz kritiky v průběhu techniky, uvolnění fantazie, konkrétnost nápadů, vzájemná inspirace (jeden nápad může vycházet z druhého), převaha kvantity myšlenek nad kvalitou, všichni účastníci jsou si rovni, porovnání myšlenek a nápadů v závěru techniky
- **Analogie:** Termín pochází z řečtiny a znamená obdobu, podobnost, shodu. *Analogii využíváme, říkáme-li, že: „...něco je jako něco jiného.. Tento problém mi připomíná X, takže bychom mohli využít Y.“* (Žák, 2004, s.188) Cestou analogií došel např. J. Gutenberg od pozorování lisu na ovoce k vynálezu knihtisku.
- **Synektika:** Autory techniky jsou William J. Gordon a George Prince. Pojem pochází z řeckého *synectikos*, což je složenina slova *syn* (spojovat dohromady) a *ectos* (odlišnost, rozmanitost, pestrost). Můžeme tedy říci, že jde o spojování odlišných věcí dohromady. Technika je založena na totální změně myšlení a principu spojování zdánlivě nespojitelného. Nacházíme tak nová nečekaná řešení, boříme dosavadní uvažování a obohacujeme uvažování současné.
- **Laterální myšlení:** Autorem techniky je Edward de Bono. V Oxfordském slovníku současné angličtiny je definováno jako způsob hledání řešení problému neobvyklou nebo částečně nelogickou cestou. Laterální myšlení je způsobem, jak na problém

nahlížet z různých stran, jiných pohledů než je běžné. Nabourává zaběhaný způsob myšlení, narušuje zažité vzorce myšlení, podněcuje k silnějším a komplexnějším vnímání. Rozvíjí myšlení v souvislostech a nových strukturách.

- **Myšlenkové mapy:** Autorem koncepce je Američan Tony Buzan. Jde o jednoduchý metodický postup, který rozvíjí všechny tři složky kreativní kompetence – postoj, schopnosti i proces. Slouží zejména k zapsání a zmapování myšlenkového procesu. Principem je zde uvažování nad problémem jako nad komplexním celkem. Využívá symbolů, barev, značek apod. a tím probouzí k činnosti pravou mozkovou hemisféru. Umožňuje asociační a analogické spojování dílčích aspektů problému či tématu. Výhodami tohoto postupu je komplexní náhled, rozvíjení kreativity, sledování souvislostí, množství nápadů a údajů, přehled o oblasti, zachycení postupu uvažování, zapamatovatelnost. Nevýhodou může být nesrozumitelnost pro ostatní a časová náročnost. Žák (2004, s.200) uvádí podrobný popis postupu a zásady pro vytvoření myšlenkové mapy.

Žák (2004) dále uvádí, že praktické využití kreativních technik má svou strukturu:

1. seznámení s pravidly
2. definice problému a zadání
3. rozcvička (uvolnění tvořivého potenciálu účastníků, tzv. „ledolamky“ apod.)
4. samotná kreativní technika
5. zhodnocení (diskuse, pojmenování pocitů, kategorizace a klasifikace nápadů, shrnutí)

Další metody, vztahující se k rozvoji kreativity, nalezneme v kapitole Výtvarná výchova.

1.7 Výzkum a diagnostika kreativity

Identifikace tvořivého myšlení jako vedoucí složky každé tvořivé činnosti je velice obtížná. Ve struktuře tvořivého myšlení lze nalézt vazby racionálního a fantazijního, nahodilého a záměrného, intuitivního a analytického apod., a dále vysledovat určité komponenty, jimiž se jedinci od sebe kvalitativně odlišují. Předložíme-li tedy dětem test tvořivosti, vyžadující jejich tvořivou činnost, zkoumáme prostřednictvím této aktivity úroveň (rozvojový stupeň) jejich tvořivých schopností, přesněji řečeno - rysů tvořivého myšlení (Váňová, c2014).

1.7.1 Z historie výzkumu tvořivosti

K rozvoji specifických metod pro měření kreativity došlo většinou až v druhé polovině devatenáctého století, ve stejnou dobu se jako samostatná disciplína začíná rozvíjet psychologie kreativity. První specifické metody však nebyly komplexní, většina z nich se zaměřovala na pouze jedno hledisko nebo určitou část celku kreativity např. testy originality, flexibility apod. Moderní výzkum tvořivosti zaznamenal svůj vrchol ve 40. a 50. letech 20. století. Jeho důvodem byly tehdejší společensko ekonomické potřeby uplatnění vysoce kvalifikovaných tvořivých lidí v různých oborech. Dosud využívané tradiční testy inteligence přestaly vyhovovat novým potřebám diagnostikování osobnostních předpokladů, jelikož nepoukazovaly na tvořivé schopnosti uchazečů. Prosadily se nové myšlenky J. P. Guilforda a dalších, kteří v kognitivně orientovaných testech tvořivosti zohledňovali divergentní myšlení. Spojení tvořivosti výhradně s divergentností myšlení však podobně jako u T. P. Torranceho vedla do slepé uličky. Dle D. P. Ausubela (1968; in Urban et al., 2003) je totiž tvořivost jedním z nejvíce mnohoznačných pojmů v pedagogice a psychologii.

1.7.2 Diagnostika talentů a tvořivosti

V oblasti diagnostikování tvořivých schopností a talentu by měly školy prohloubit spolupráci s odbornými psychologickými pracovišti a více využívat odborné kapacity a kompetence poradenských pracovníků, zvláště pedagogických psychologů zejména v těch případech, kdy se jedná o nadaného či talentovaného žáka nebo studenta, kterému bude třeba přesněji vymezit za pomoci diagnostických metod jeho správnou uměleckou nebo vědecko-technickou orientaci v rámci volby a výběru povolání či studia. V současnosti máme pro diagnostikování tvořivého potenciálu, talentu a nadání k dispozici odbornými psychology aplikované speciální psychodiagnostické metody (Kohoutek, 2008).

1.7.3 Nástroje diagnostikování tvořivosti

Jde např. o **Torranceho** figurální test tvořivého myšlení (TTCT), **Urbanův** figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) - autoři. **K. K. Urban**, **H.G.Jellen** a **T. Kováč** ¹, Kreatos

¹ Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) podrobněji uvádím ve výzkumné části, jelikož jsem jej zvolila jako stěžejní metodu pro výzkumnou část této práce.

Miroslava **Schürera**, Tvarový test tvořivosti T. **Urbánka** a V. **Smékala**, **Owenův** test tvořivosti. Sestrojeno bylo také několik multidimenzionálních projektů a testů jako například **Baterie pro kreativitu** C. J. Mullinse (z roku 1963), která má predikovat úspěch na vysoké škole. Dalším příkladem je **Testová baterie pro originalitu** autora F. Barrona. Tato baterie byla vytvořena pro experimentální zkoumání originality a testování hypotéz o rysech tvořivé osobnosti. V 60. letech 20. století zveřejnil Institut of Personality Assesment and Research metodu **Living in – assesment**, pro kterou je nutný třídenní pobyt v ústavu pro získání příslušných dat. Kromě této metody je známá **Minnesotská baterie testů tvořivého myšlení** autorů R. J. Goldmana a E. P. Torranceho obsahující verbální i nonverbální testy (Hlavsa, Jurčová, 1978). Mimo specifické metody se ukazuje, že pro identifikaci kreativity je vhodné také použití projektivních testů jako je **Roschachův test** (ROR) nebo **Tematický apercepční test** (TAT) nebo **Zulligerův tabulkový test** (ZTT).

2 Výtvarná výchova

2.1 Současná koncepce výtvarného vzdělávání

Soudobé výtvarné vzdělávání se zaměřuje jak na rozvíjení dispozic žáků, tak na kultivaci jejich osobnosti. Vnímá žáka jako aktivního příjemce a hodnotitele uměleckých i neuměleckých děl, jež má být postupně schopen uplatnit v osobním životě zkušenost s uměním v komunikaci a interpretaci a využít pro sebe i jeho relaxačně činnosti potenciál. Hodnocením vizuálně obrazných vyjádření rozvíjí tzv. **vizuální gramotnost** žáků a jejich samostatnou orientaci v současném mediálním světě (Lasotová, Bejlovec, 2010). „*Abychom se nestávali pouze pasivními a bezbrannými příjemci projevů vizuální kultury, je zapotřebí naučit se ovládat skrze vlastní tvorbu...její prostředky...Hodnota vizuálně obrazných vyjádření není objektivně jednou provždy daná, ale utváří se teprve v procesu komunikace...*“ (Vančát, Pastorová, 2006; in Lasotová, Bejlovec, 2010, s.8). Koncepce výtvarného vzdělávání byla u nás po roce 1990 budována na základě teorií Jana Slavíka, který určil cílové kategorie rozvoje základních dispozic žáků. Ve své artefiletické koncepci uvádí paralelu dimenze vztahu mezi žákem a učivem a okruhy tvůrčích činností v RVP.

ARTEFILETIKA – dimenze vztahu mezi učivem a žákem	RVP – okruhy tvůrčí činnosti
VÝRAZ	UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY
KOMUNIKACE	OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ
FORMA	ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

Kromě teorií Jana Slavíka mají svůj podíl na současné koncepci také osnovy výtvarné výchovy z roku 2001 (Lasotová, Bejlovec, 2010).

2.1.1 Výtvarná výchova v systému kurikulárních dokumentů

Se zavedením nového systému kurikulárních dokumentů do vzdělávací soustavy zpracovaly všechny školy v ČR své Školní vzdělávací programy, vycházející ze státních pokynů a zásad stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu. Plnění Školního vzdělávacího programu (ŠVP) je pro školy (vyjma základních uměleckých škol, které podle ŠVP učí až od 1.9. 2012) závazné od 1.9. 2007. Tento nový princip přinesl školám možnost

zpracovat program odpovídající jejich individuálním potřebám, avšak zároveň na ně přenesl velkou zodpovědnost, která souvisela se značnou volností ve volbě celkové koncepce školy i obsahu, prostředků a metod vyučování jednotlivým předmětům. Nová vzdělávací strategie klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí neboli způsobilostí žáků, jejich souvislost s obsahem vzdělávání a uplatnění vědomostí a dovedností v praxi. Stanovuje také očekávanou úroveň vzdělání v různých etapách vzdělávání a v různých typech škol. Formativní výchovně-vzdělávací funkci zde zajišťují průřezová témata prolínající celou výukou. S novou možností propojování vzdělávacích obsahů, jejich provázaností s průřezovými tématy i klíčovými kompetencemi, možností volby vzdělávacích postupů, metod a forem lze přistoupit k rozvoji žáků komplexně. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) charakterizuje základní vzdělávání (jeho organizaci, povinnou školní docházku, hodnocení výsledků vzdělávání, získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání), vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání na prvním i druhém stupni ZŠ, stanovuje klíčové kompetence a vzdělávací oblasti. Uvedenými charakteristikami se tato práce dále zabývá v souvislosti s vyučováním výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol.

2.1.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura, obor Výtvarná výchova

Charakteristika

Vzdělávací oblast Umění a kultura poskytuje žákům umělecké osvojování světa, které není pouze racionální, ale chápe kulturu jako proces duchovní činnosti. Uvádí v souvislost každodenní současný život jedince a společenské proměny jeho existence v minulosti. Oblast rozvíjí tvořivost, specifické cítění a vnímání uměleckého díla i vnímání sebe sama a svých vztahů, vazeb, hodnot, postojů k sobě, okolnímu světu a k druhým lidem. Žáci na prvním stupni základní školy se učí v uměleckých činnostech využívat výrazové prostředky výtvarného (hudebního, literárního, dramatického) jazyka a tvořivě se jimi vyjadřovat. Přiměřeně svým zkušenostem se učí pochopit a interpretovat obsahy a výpovědi uměleckých děl.

Výtvarná výchova, jak jsme již uvedli výše, pracuje s prvky vizuálně obrazného vyjádření. Žák zde nevystupuje jako pasivní příjemce, ale aktivně v činnosti a komunikaci pozoruje, interpretuje, hodnotí a přetváří tyto prvky v nové tvůrčí vyjádření (Jeřábek, Tupý, 1.9. 2010).

Cílové zaměření

Cílem uměleckého vzdělávání je **rozvíjení kompetencí** žáků. Proto je třeba je vést k chápání a užití uměleckého jazyka v komunikaci, vztahu umění a kultury a s každodenním životem, vlastní tvorbě spojené se sebeuvědomováním (subjektivitou vnímání, prožívání, cítění, představ). Součástí tohoto procesu je aktivní tvořivý přístup ke světu, obohacení emocionálního života, vyjadřování osobního prožívání a postojů, utváření tolerantního postoje ke světu a společnosti a spoluvytváření příjemné, podnětné atmosféry pro tvorbu.

Vzdělávací obsah

Výukové plány a strategie výuky výtvarné výchovy lze koncipovat na základě obsahových domén vzdělávacího oboru. Jsou jimi:

- **Rozvíjení smyslové citlivosti** - Smyslovou citlivost žáků rozvíjíme pomocí prvků vizuálně obrazných vyjádření. Ve své podstatě zde využíváme výtvarné výrazové prostředky jako linie, barva, tvar, objem, světlo, textura a jejich vzájemné vztahy a proměny v ploše a prostoru. Učíme žáky uspořádat objekty do celků podle jejich různých charakteristik a to jak ve statické tak v dynamické podobě. Reflektujeme a interpretujeme různé druhy smyslových vjemů a vyjadřujeme vztahy mezi nimi, hodnotíme účinky vizuálně obrazných vyjádření jako například mediálních, výtvarně uměleckých, fotografických, reklamních atp. (RVP ZV) (Jeřábek, Tupý, 1.9. 2010). Učitel žákům poskytuje širokou škálu různorodých smyslových vjemů a vizuálně obrazných vyjádření spolu s dostatkem času k jejich vnímání a interpretaci (Lasotová, Bejlovec, 2010).
- **Uplatňování subjektivity** - Vedeme žáky k vyjádření pocitů, nálad, emocí, zkušeností, představ a fantazie prostřednictvím manipulace s předměty, vlastního pohybu v prostoru, akční kresby a malby. K tomuto účelu lze využít různé typy vizuálně obrazných vyjádření (ilustrace, plastika, sochařství, animace, comics atp.) a objevování různých přístupů k jejich vnímání (vizuální, haptické..). V uplatňování subjektivity hraje důležitou roli motivace (přímé smyslové vnímání či představivost) (Jeřábek, Tupý, 1.9. 2010). Učitel zde poskytuje žákům interakci se světem a příležitost k vyjádření a interpretaci originálního přístupu ke světu na základě předchozího vnímání tvorby. Respektuje osobní volbu způsobu vyjádření a uplatnění individuality žáků (Lasotová, Bejlovec, 2010).
- **Ověřování komunikačních účinků** - Poskytujeme možnost argumentace a vyjádření osobního postoje v komunikaci nad vizuálně obrazným vyjádřením. Tolerujeme

odlišnost v osobní interpretaci od interpretací ostatních. Analyzujeme komunikační obsahy vizuálně obrazných vyjádření a výtvarných děl a jejich záměrné proměny (Jeřábek, Tupý, 1.9. 2010). Učitel poskytuje žákům prostor k interpretaci, srovnávání, prezentaci a komunikaci jejich vlastních vizuálně obrazných vyjádření jak ve skupině tak ve veřejném prostoru. Zároveň nabízí dostatek zdrojů pro hledání souvislostí mezi vlastní tvorbou, uměním a okolním světem (Pastorová, 2004; in Lasotová, Bejlovec, 2010).

Jak lze vysledovat, o všem zde bylo již v obecné rovině pojednáno. Takto přesně strukturovaný obsah pomáhá pedagogovi lépe se orientovat v problematice a smysluplně plánovat, provádět a posléze také hodnotit výtvarné činnosti.

Vzdělávací obsah v RVP ZV stanovuje **očekávané výstupy** pro oba stupně základního vzdělávání. První stupeň se navíc dělí na první a druhé vzdělávací období. První začíná prvním a končí třetím ročníkem, druhé zahrnuje čtvrtý a pátý ročník. Očekávané výstupy jsou stanoveny vždy pro konec daného vzdělávacího období.

Očekávané výstupy – **1. období**

- žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání line, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
- interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Očekávané výstupy – **2. období**

- žák při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)

- užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturní postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model
- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy
- nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)
- porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace
- nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

Veškeré učivo, které učitel promyšleně a plánovitě volí pro výuku výtvarné výchovy, je prostředkem k dosažení výše uvedených očekávaných výstupů.

2.2 Vnější vlivy a podmínky výuky

2.2.1 Osobnost učitele

Učitel výtvarné výchovy by měl oplývat atributy tvořivé osobnosti zmíněnými v kapitole o tvořivosti. Aby byl dostatečně kompetentní k vedení žáků v umělecké oblasti, musí dosahovat výborných odborných i osobnostních kvalit. Lasotová a Bejlovec (2010) uvádějí kvality psychosociální, didaktické a oborové. V současném systému vzdělávání je kladen důraz také na jeho vysokou vizuální gramotnost a dovednost v zacházení s novými médii. Je třeba, aby si byl vědom skutečnosti, že svým vlivem pomáhá utvářet postoje společnosti k výtvarnému umění a potažmo i ke světu a společnosti. Svým zaujatým, promyšleným a citlivým odborným přístupem k plánování, průběhu i hodnocení výtvarných činností může dát

žákům ten nejlepší vklad do života. O odborných kompetencích učitele Vv pojednává blíže kapitola Plánování výuky Vv.

2.2.1.1 Typologie osobnosti

Typologií se zabývali W.O.Döring, Ch. Caselmann a další. Christian Caselmann, švýcarský psycholog, charakterizuje dva typy učitelů (Lasotová, Bejlovec, 2010):

- **Logotrop** je zaměřen na svůj obor. Snaží se u svých žáků vyvolat zájem o obor, předat jim co nejvíce vědomostí a dovedností, ale samotný žák a jeho prožívání jej příliš nezajímá. Vystává zde pedagogův problém s žáky, kteří o obor nejeví přílišný zájem. Tento typ učitele jim může nevědomě nutit svůj názor a málo respektovat jejich postoje. Jelikož učitel výtvarné výchovy bývá zároveň aktivně umělecky tvořivou osobností, je někdy problematické v sobě tuto roli umělce při výuce potlačit a nenutit žákům vlastní pohled ani se z nich nesnažit za každou cenu vychovat aktivně tvořící jedince.
- **Paidotrop** je zaměřen na žáka. Snaží se mu porozumět a pomoci. Problém nastává v přílišné shovívavosti a nízkým nárokům na žáka, popřípadě i zasahováním do jejich osobního života.

Oba typy ve svých extrémních podobách nejsou pro výuku žádoucí.

2.2.1.2 Profesionální kompetence

Jan Slavík definuje dvě základní dimenze kompetence učitele výtvarné výchovy: **výtvarnou** - produktivní, receptivní, teoretickovýtvarnou a **psychodidaktickou** - psychosociální, projektovou, realizační, reflektivní (J. Slavík, 1992; in Hazuková, 1994). V požadavcích na odbornost učitele je v RVP kladen důraz na vyspělou vizuální gramotnost učitele, na jeho schopnosti a dovednosti zacházení s novými médii. Poněkud podrobněji se teoreticko výtvarnou kompetencí v souvislosti s plánováním výuky zabývá kapitola Plánování výuky Vv.

2.2.1.3 Učitelovo pojetí výuky

Prezentuje soubor jeho představ o tom, co je ve výuce hodnotné a jak toho dosáhnout. Učitel promýšlí strategie, obsahy, námět, cíle, způsoby a prostředky jejich dosahování,

hodnocení, postupy, interpretaci jednání žáků a postoje, které k nim bude zaujímat (Lasotová, Bejlovec, 2010).

2.2.2 Sociálně- psychologické klima skupiny

Mimo působení učitele ovlivňuje edukační proces také klima třídy. Rozumíme jím sociální, psychologické a organizační poměry trvalejšího a dlouhodobějšího charakteru, jež ve třídě panují a s nimiž je třeba počítat.

Lasotová, Bejlovec (2010) rozlišují dva **základní druhy klimatu**:

- makroklima – celkový rámec podmínek společnosti včetně reforem vzdělávací koncepce a pozice umění a kultury ve společnosti
- mikroklima – prostředí třídy s didaktickými prostředky, účastníky edukačního procesu, jejich hodnotami a vztahem k předmětu

Úlohou učitele je pozorovat klima třídy a zohlednit je při rozhodování ve výuce výtvarné výchovy. Při svých pozorováních by se měl soustředit na složky, které klasifikoval R.H. Moose (in Lasotová, Bejlovec, 2010).

Složky klimatu:

1. složka mezilidských vztahů – soudržnost nebo vzájemná nevraživost v kolektivu
2. složka osobnostní – osobnost jednotlivců, emocionální angažovanost, soutěživost, dominance apod.
3. složka systémová – organizace činností, pravidla a jejich kontrola, doba, místo apod.

Na základě svých pozorování provádí pedagog **diagnostiku třídního klimatu** a to buď přímou metodou **introspekce** (vlastní pozorování v hodině, pohovory s osobami, jež nejvíce ovlivňují klima skupiny) nebo nepřímou metodou **dotazníku**.

2.2.3 Edukační prostředí a materiálně technické vybavení

Prostředí pro výuku výtvarné výchovy musí splňovat především hygienické a bezpečnostní požadavky. Ideálním zázemím bývá samostatná a plně vybavená učebna, v níž je možno ponechat rozpracovaná díla bez rizika jejich případného poškození. Prostředí učebny by mělo být inspirativní, poskytovat možnost vizuálních a jiných smyslových vjemů,

podněcovat fantazii a představivost žáků. Kromě rozličných materiálů a pomůcek, nezbytných pro samotnou tvorbu, je vhodné mít přístup k multimediálním prostředkům. Nezanedbatelnou součástí vybavení tvoří prostor pro sušení, adjustaci a archivaci prací.

2.3 Vnitřní vlivy

2.3.1 Osobnost žáka

Na výuku obecně mají vliv i vnitřní předpoklady, mechanismy, procesy a vlastnosti žáka. Celkové nastavení jeho osobnosti limituje výchovně vzdělávací působení, ale je také stále velice ovlivnitelné a tvárné. Pedagog by měl být kompetentní toto nastavení rozpoznat a alespoň v hrubých rysech diagnostikovat proto, aby mohl volit adekvátní přístup k rozvoji individuálních předpokladů žáka. Tvořivou osobností a jejím rozvojem jsme se již podrobně zabývali v kapitole o tvořivosti. Zde se zaměříme na diagnostiku žáka z pohledu oboru výtvarná výchova. K harmonickému rozvoji žáků je třeba zajistit uspokojení jejich kognitivních, emocionálních a mravně-volních potřeb. Zůstávají-li neuspokojeny, vzniká špatné sebepojetí žáků související s nízkým sebevědomím. Jan Slavík (1994) tento jev označuje jako syndrom naučené bezmocnosti, který vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti, na níž člověku záleží, nedostavuje úspěch. Jedinec dále pociťuje touhu uspět, avšak přestává se o úspěch snažit. Úkolem učitele je být nápomocen při procesu utváření zdravého sebepojetí žáků. Povzbudit, podchytit zájem a snahu, dát žákům možnost vyniknout a uplatnit se v oboru v rámci svých možností, aby tak zamezil jejich frustraci a následným psychickým komplexům. S tím souvisí správná diagnostika psychických funkcí žáků.

Typologie tvůrčí osobnosti dle Jana Slavíka (1994)

Podle psychických funkcí:

1. typ intuitivní - introvertní: sleduje obrazy na pozadí procesů mysli přinášející vhled
- extrovertní: má "čich" na lidi a jejich skryté možnosti
2. typ emotivní (citový) - introvertní: usiluje o intenzitu citu a harmonickou koexistenci
- extrovertní: orientuje se podle aktuálně společensky žádaných hodnot a rozvíjí extenzitu citu
3. typ senzuální (smyslový) - introvertní: snaží se tvořivě zpracovat subjektivní dojmy
- extrovertní: vyhledává estetické nebo příjemně stimulující zážitky
4. typ intelektuální (myšlenkový) - introvertní: snaží se filosoficky a do hloubky postihnout obecné zákonitosti

- extrovertní: snaží se o vědecký popis reality a
konkrétních fakt do co největší šíře

Podle preferované tvůrčí činnosti rozlišuje Slavík (1994):

1. typ plastický – zaměřuje se na práci s plastickým a tvárným materiálem jako je hlína, modelovací hmoty, dřevo apod.
2. typ konstruktivní – tvoří zejména z daných oddělených konstrukčních prvků jako dílky stavebnice, dřevěné odřezky, papírové profily apod.
3. typ malířský – upřednostňuje práci s barvou v ploše
4. typ grafický – dává přednost práci s linií a jejími modifikacemi v ploše

2.4 Plánování výuky Vv

Plánování výuky patří mezi základní odborné kompetence učitele, jež zmiňuje také kapitola Osobnost učitele Vv. Úkolem učitele Vv je využít všech svých odborných kompetencí k vytvoření takového plánu výuky, který odpovídá pedagogickým požadavkům a zároveň respektuje zvláštnosti výtvarných činností a žáků. Kvalitní plán by měl mít smysluplný rámec a poskytovat dostatečný manévrovací prostor pro tvořivé děti i učitele. Vzdělávací programy jsou pouze rámcové a poskytují učiteli velkou svobodu ve volbě náplně výuky, načasování činností, návaznosti, užití metod, forem, technik, postupů, záměrů atd.. Plán práce musí každý pedagog vytvořit konkrétně, sobě i dětem „na tělo“. Vnést do něj řád, uspořádat jej do celků s logickou strukturou, vnitřní návazností a souvislostí s běžným životem. Inspirací mu může být odborná literatura, historie pedagogiky i práce zkušených výtvarných pedagogů (Hazuková, 2006).

Dle Hazukové (2006) je výtvarné působení často roztříštěno do nesouvisejících, živelně a nesystematicky vznikajících činností. Vynaložená snaha učitele nekoresponduje s dosaženými výsledky, jestliže zde existuje jen malé vědomí cíle a smyslu výuky spojené s nekonceptností a nahodilostí ve volbě úkolů. **Volně koncipovaná výtvarná výchova**, která netvoří celistvý systém, neumožní kontrolu nad obsažením všech výtvarně-výchovných složek ve výuce, znesnadní sledování posunu ve výchovném záměru u žáků a nedostatečně prezentuje předmět Vv jako plnohodnotnou a nezastupitelnou součást výchovně-vzdělávacího procesu v očích žáků, rodičů a veřejnosti.

Naproti tomu **plánovitá a systematická výtvarná výchova**, opřená o cíle, o smysl každého úkolu, kroku, fáze činnosti atd., se stává obhajitelnou. Záleží-li výtvarnému pedagogovi na jeho oboru a žácích, chápe-li správně cíle a poslání předmětu, pak nikdy nedopustí, aby se výtvarná výchova stala pouze nástrojem k odpočinku při vyrábění předem definovaných artefaktů bez zapojení vlastního pohledu a myšlenkové aktivity žáků ve vzájemné komunikaci o výtvarné činnosti.

2.4.1 Odborné kompetence učitele pro plánování výuky Vv

Pokud chceme z žáka, za přispění dobře naplánované výuky, vychovat tvořivou osobnost, musíme začít u své vlastní odborné přípravy. Zásadním předpokladem je seznámení s výchovně- vzdělávacím obsahem výtvarného oboru, který vymezuje výše zmíněné obsahové domény, jež je třeba v přípravě plánu zohlednit. Učitel má tedy k dispozici tyto **obsahy**, dále pak promýšlí **náměty a prostředky**, jichž využije k rozvoji žáků.

K hledání námětu se vyjadřují Lasotová, Bejlovec (2010). Dle jejich názoru se pedagog může dotazovat žáků na okruh jejich zájmů přímým rozhovorem nebo dotazníkem (O čem může být naše výtvarná výchova?).

Mezi výtvarné vyjadřovací prostředky Hazuková (2006) zahrnuje:

- prvky výtvarné řeči a vztahy mezi nimi - bod, linie, plocha, barva, tvar (Roeselová, 2004), procesy tvorby
- materiálně-technické prostředky (zmíněno výše)
- materiály, techniky a instrumenty, které lze ve výtvarné činnosti využít

Hazuková (2006) dále uvádí jako součást učitelovy kompetence dovednost **formulace výtvarného problému, úkolu**. Při formulaci úkolu si musí učitel uvědomit vztah mezi cílem, námětem, prostředky a strategiemi řešení problému. Formulace má být přesná a jasná. Žáci dostávají informaci o tom, CO je předmětem práce (jaký úkol budou řešit), JAK (jakých prostředků mohou využít), PROČ (jaké dispozice rozvinou, jakou tím získají kompetenci, jak uvedou zkušenosti do běžného života).

Také **znalost organizačních forem** je důležitým předpokladem pro úspěšné plánování. Základní organizační formou je vyučovací jednotka. Učitel by měl být schopen objektivně

zhodnotit, které činnosti budou v dané vyučovací jednotce převládat. Lasotová, Bejlovec (2010) uvádí typy hodin podle dominance činnosti:

- **Hodina s těžištěm v recepci** vizuálně- obrazného vyjádření, vizuálně vnímatelné skutečnosti obsahuje vnímání, analyzování, reflektování a verbální i neverbální interpretaci vnímané skutečnosti. Úskalí zde vidíme především v organizaci a bezpečnosti. Hodina často probíhá v plenéru či galerii, a proto je třeba její organizaci detailně promyslet.
- **Hodina s těžištěm ve výtvarné produkci** obsahuje vyjadřování se vizuálně-obraznými prostředky, zkoumání jejích možností, etudy, hry a experimenty s nimi. Úskalí spočívá opět v organizaci a bezpečnosti, ale také v užití výtvarných technik a jejich náročnosti, vymezení pravidel činnosti, úklidu pracovního místa a v neposlední řadě ve vymezení jasně definovaných kritérií hodnocení.
- **Hodina s těžištěm v komunikaci** je postavena na dialogu a hodnocení vizuálně obrazného vyjádření. Hledá vztahy v osobních zkušenostech, uvádí kontexty, analýzuje znaky apod. Osvědčenou organizační formou je komunikační kruh, v němž je třeba dodržovat pravidla respektující komunikace.
- **Hodina kombinovaná** je nejčastěji využívaným typem. V recepci vizuálně obrazného vyjádření zde dochází k nastolení problému (tématu) a komunikaci o problému. Poté žáci ve vlastní produkci řeší problém vizuálně obraznými prostředky. Nakonec komunikují nad vzniklými artefakty a hledají kontexty ve světě umění.

Při plánování výuky výtvarné výchovy je třeba promyslet (Lasotová, Bejlovec, 2010):

- organizační aspekty – typ školy, charakter vyučované skupiny, místo výuky a formy výuky
- technické aspekty – didaktické pomůcky učitele, pomůcky žáků, technické prostředky, výtvarnou techniku, žánr
- teoretické aspekty – cíle Vv, dílčí cíle činnosti, tematický celek, námět (dílčí část tematického celku), klíčové pojmy, zadání, podnět, úkol, mezipředmětové vztahy
- průběh lekce – uvedení do problému, motivace, tvůrčí etudy, vlastní tvůrčí činnost, hodnocení, rekapitulace, kontrola znalostí, domácí úkoly
- přílohy – tematické prezentace, texty, pojmové mapy, seznam informačních zdrojů

2.5 Hodnocení ve Vv

Velmi diskutovanou součástí Vv, poskytující cenné zpětnovazebné informace žákům, jejich rodičům i pedagogovi, tvoří **hodnocení**. Dle Věry Roeselové (1997) nastává ideální situace tam, kde známka nehodnotí přednostně dosažené výsledky, ale motivovanost žáka k zaujatému výtvarnému projevu. Hodnocením expresivních disciplín se v našem školství zabývá také Jan Slavík (in Lasotová, Bejlovec, 2010). Uvádí dva základní způsoby zpětné vazby:

- **hodnotící** – klasifikace či posuzující sdělení
- **nehodnotící** – vyjádření, které hodnotí nepřímou, popisnou sdělení

Pokud učitel musí přistoupit ke klasifikaci, je vhodné začít nehodnotícím pozitivním popisem. Hodnocení výkonu vždy vztahujeme k předem danému cíli, zadání a kritériím hodnocení. Mezi základní **kritéria hodnocení** řadíme: účinnost = inenzita (působivost na vnímatele), uspořádanost = integrita (harmonie, vyváženost všech složek díla), složitost = komplexita (rozmanitost prvků díla a jeho velká obsažnost).

Jan Slavík (in Lasotová, Bejlovec, 2010) rozlišuje dva typy hodnocení. Jedním je hodnocení **intuitivní**, které je subjektivní, holistické, často vyjádřené slovy *líbí x nelíbí*. Důvody vyjádřeného postoje nejsou z tohoto sdělení zřejmé. Dalším je hodnocení **diskurzivní**. Tento typ je vhodnější, jelikož se opírá o hodnotící kritéria, vyjadřuje postoj a argumenty jej objasňuje.

Do hodnocení aktivně zapojujeme žáky prostřednictvím **reflektivního dialogu**, jež vztahují k artefaktu, sobě samým v procesu tvorby a k výkonu učitele. Učíme je zaměřit pozornost, vybírat a rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným, rozpoznávat hodnoty a vyjadřovat své vlastní hodnotové soudy. Rozvíjíme tak jejich schopnost verbalizované autoevaluace. Společně hodnotíme nejen výsledek (technika, barevnost, funkčnost, originalita, obsah apod.), ale také proces tvorby (odvaha, zájem, snaha, nápaditost, zručnost, kooperace, emoční stavy apod.). Reflexe je tedy schopnost zpětně se podívat na minulou činnost, popsat ji, analyzovat, hodnotit, vysvětlit, získat náhled a vyvodit závěry potřebné pro zlepšení práce a jednání v budoucnu.

2.6 Tvořivost ve Vv

Z výše uvedeného v kapitole o plánování výuky by se dalo usoudit, že míra rozvoje tvořivosti v hodinách Vv je přímo závislá na důkladném plánování. Je tomu z velké části tak. Dobrý plán však nemusí být zárukou citlivého vedení žáků. Někteří pedagogové se usilovně drží vytyčeného plánu a bez ochoty k případným změnám, jiní zapomínají na návaznost námětů a úkolů, někteří neumožní žákům uplatnit samostatné myšlení a osobitý přístup. Častým problémem bývá také nedostatek času pro komunikaci či hojně využívání množství materiálů a efektních technik, jež se v současnosti nabízejí. Jejich výsledky jsou na pohled lákavé, ale samy o sobě, bez promyšleného a provázaného využití neplní účel rozvoje tvořivosti žáků. Pro zpestření je například vhodné je občas zařadit do výuky v období tzv. krize dětského výtvarného projevu (Roeselová, 1997).

„Pokud učitel Vv pracuje formálně a předkládá žákům banální náměty, existuje zde nebezpečí, že se výtvarné činnosti zúží pouze na techniky, které žáky zaujaly.“ (Lasotová, Bejlovec, 2010, s.36)

2.6.1 Způsoby rozvoje tvořivosti ve Vv

Hazuková (2006) popisuje dva způsoby uspořádání výtvarných úkolů:

Metodické řady – vycházejí z prozkoumání výtvarných vyjadřovacích prostředků a možností techniky, graduje zde dovednost v zacházení s nástrojem, materiálem, technikou; vycházejí od známého (většinou od studijní kresby), pokračují experimentací spojenou s nezvyklými smyslovými podněty a jejich proměnou (popř. stylizací studie) a ústí v nové, subjektivní zkušenosti ovlivněné, výtvarné dílo (popř. v návrh a realizaci výtvarného artefaktu v materiálu).

Tematické řady – negradují výtvarné otázky, ale hlouběji se zabývají tématem; bývají spojeny jednotným námětem nebo širším tématem, kerý děti prozkoumávají z různých souvislostí a pohledů, vzájemně srovnávají pojetí vlastní s pojetím a řešením jiných dětí ve skupině; námětů a témat je nepřeborné množství, mohou jimi být i samotné výtvarné vyjadřovací prostředky

Roeselová (1997) tento výčet doplňuje ještě o **výtvarné cykly**. Ty využívají společného námětu, myšlenky, výtvarné otázky, v jejichž rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad. Téma v tomto případě negraduje, ale vznikají zde nezávisle vedle sebe jeho jednotlivé varianty.

Všechny jmenované způsoby uspořádání výtvarných úkolů často ústí do **výtvarného projektu**.

Ve výuce Vv je samozřejmě možné využít také metody rozvoje tvořivosti, o kterých pojednává první kapitola. Tyto mohou prolínat celou výukou.

2.7 Výtvarný projekt

Je jednou z metod konstruktivistického modelu vyučování.² V době svého vzniku byl výtvarný projekt chápán jako vyučovací metoda, v současnosti spíše jako koncepce vyučování (Hazuková, 2006). Nabízí možnost vytvoření smysluplného plánu činnosti a rozvíjí celý komplex dispozic žáků. Podstatou projektu je tvorba výtvarných řad propojených společnou myšlenkou, problémem, úkolem, jež jsou zkoumány z různých hledisek během většího počtu činností. Mnozí metodici se zabývají otázkou, kde končí tematická řada a začíná projekt. Názory na tuto problematiku nejsou jednotné. V každém případě se zde jedná o zřetězení více výtvarných celků, jejichž řešení se uskutečňuje ve skupině či pracovním týmu (Roeselová, 1997).

2.7.1 Z historie projektové výuky

Projektová výuka vychází z projektové metody. Ta se v pedagogice objevuje již koncem 19. století (John Dewey, William Kilpatrick - USA), ve větší míře pak ve 20. a 30. letech 20. století jako součást mezinárodního pedagogického **hnutí nové výchovy** (též reformní pedagogika, progresivní výchova, aktivismus).³

² Konstruktivismus v psychologických a sociálních vědách je směr druhé poloviny 20. století, který zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností (Hartl, Hartlová, 2000).

³ Hnutí nové výchovy navázalo na myšlenkové pedagogické dědictví J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého. Kritizovalo staré, tradiční školy a výchovy herbartovského ražení. Vytýkali jí mechanický způsob učení, že nebrala zřetel na žáka, vadilo i používání uniformních vyučovacích metod a to, že školy hodnotili své výsledky dogmatickými měřítky.

Značnou inspiraci pro zpracování výtvarných projektů můžeme nalézt v jednotlivých prouděch a tendencích. Hazuková (2006) uvádí: M. Montessori – pozornost k rozvíjení smyslů a pohybu; Jenský plán – člověk poznává a učí se žádoucím vlastnostem činností v určitém společenství; Waldorf – múzické obory zahrnuje do výchovy, neklade však důraz na výkon ani předčasnou specializaci; Progresivní výchova – přistupuje k dítěti jak z psychologického, tak ze sociálního hlediska, klade důraz na jeho zkušenost, rozpracovává problémovou a projektovou metodu; Freinetovská pedagogika – práce je zde těžištěm všech činností ve škole, rozvíjí odpovědnost, demokratické rozhodování, svobodné vyjadřování.

Cílem tohoto hnutí bylo dosažení bezprostředních změn v práci škol a výchovných zařízení a vycházelo z řad pedagogů, kteří se snažili uplatnit ve výchově a vzdělávání vlastní nové koncepce. Tím vznikla značná pestrost proudů, jimiž se výchova a vzdělávání může v současnosti ubírat. Důležitá je skutečnost, že reformní snahy jsou dosud živé a neustále přinášejí nové podněty pro rozvoj školství.

Následkem druhé světové války došlo k přerušení vývoje reformní pedagogiky. Ačkoli se u nás projektová metoda nesměla uplatňovat, někteří učitelé dál pokračovali v duchu jejích principů, ovšem namísto označení „projekt“ používali neutrální název „program“ (Hazuková, 2006).

V 70. letech 20. století byl u dětí zjištěn stále povrchnější netečný a lhostejný vztah ke světu a společnosti. Také učitelé výtvarné výchovy cítili spoluzodpovědnost za změnu tohoto stavu, a tak se postupně objevovala znovuzrozená projektová metoda i v tomto předmětu.⁴ Úkolem bylo najít nosná témata, která umožní získat hlubší vztah a porozumění k okolnímu světu.

Od 90. let minulého století se výtvarně projektová výuka a zřetězené tematické celky v základních školách šíří především zásluhou publikací a příspěvků Igora Zhoře, Hany Dvořákové a Karly Cikánové. Duchovní a smyslová koncepce výuky se v těchto letech rozvíjí především v rukou Marty Pohnerové, Zdislavy Holomíčkové a Jiřího Davida.

⁴ Významnou osobností byl v 70. letech 20. století Igor Zhoř, který v projektech využíval vyjadřovací prostředky soudobého výtvarného jazyka, tedy aktuálně navazoval na postupy výtvarného umění 20. století. Na slovensku propracovali systém řetězení úloh Ladislav Čarný, Daniel Fischer a Ján Múdroch.

Nové pedagogické koncepce a projektová výuka se ve výtvarné výchově šíří především zásluhou celostátních přehlídek ZUŠ založených roku 1983, jež jsou stálou vzájemnou inspirací pro práci výtvarných pedagogů i žáků (Hazuková, 2006).

2.7.2 Znaky výtvarného projektu

Hazuková (2006) považuje za důležité tyto znaky:

- žáci mají vliv na výběr tématu, program činností není předem do všech detailů stanoven
- vychází z prožitků žáků
- žáci jsou plně zainteresováni, pracují se zájmem
- vede ke konkrétním výsledkům a poznatkům, směřuje k dosažení určitého konkrétního cíle (např. něco vyzkoumat, zdokonalit se atp.)
- zdokonaluje sociální vazby, utváří dovednosti, zkušenosti, návyky, poznatky, mravní, volní a charakterové vlastnosti

Z konstruktivistického modelu vyučování vycházejí tyto rysy výtvarného vyučování:

- respektování principu blízké zkušenosti – žák navazuje na to, co již důvěrně zná, dosavadní dovednosti, návyky a zkušenosti jsou mu k něčemu dobré
- učení „ponořením“ – vytváření situací pro učení v činnosti, provádění konkrétních operací
- využívání různosti – nechat projevit odlišnosti žáků a integrovat je do plánované výuky
- neustálá otevřenost a badatelský charakter plánování a učební činnosti

2.7.3 Druhy výtvarných projektů

Mnohé teorie třídí projekty podle různých hledisek. Hazuková (2006) popisuje projekty:

- podle účelu :
 - a) konstruktivní – snaha postihnout vnější podobu myšlenky, zkonstruovat ji v určitou hmotnou skutečnost (např. jak vyrobit hrnek)
 - b) problémové – řešící problém, otázku (např. proč lidé umísťují na určitá místa sochy)

- c) hodnotící – estetická zkušenost (např. pantomimizace obrazu)
- d) drilové – vedou k získání dovednosti (např. jak zacházet s tužkou)
- podle navrhovatele: spontánní, uměle připravené, kombinované
- podle počtu řešitelů: individuální, kolektivní (skupinové, třídní, celoškolní)
- podle místa konán: školní, domácí, navzájem prolínající
- podle času, rozsáhlosti: krátké, dlouhé, malé, velké

2.7.4 Přínos výtvarného projektu

Věra Roeselová (1997) spatřuje nejcennější přínos projektové výuky ve **změně myšlení**, která vede k mnohostrannému pojmání světa.

Dalšími nespornými klady jsou blízkost logice života, přirozenost a užitečnost, silná motivace, komplexní formování osobnosti, možnost kvalitního členění výuky a její individualizace, podněcování intuice a fantazie. Během řešení projektu se žáci učí spolupráci, formulaci myšlenek, hledání informací, rozvíjí se jejich sebekázeň, odpovědnost a tolerance (Hazuková, 2006).

2.7.5 Úskalí výtvarného projektu

Výtvarný projekt klade velké nároky na učitele v otázce organizace a řízení výuky, promyšlenosti a plánování, improvizace v rámci plánu a zpracování náhody. Je třeba nalézt správnou míru mezi spontaneitou a volností a na druhé straně řízením a odpovědností. Určitá mnohostrannost někdy neumožní dodržet didaktickou zásadu postupnosti. Ve školní praxi bývá často problematická možnost volně disponovat časem k realizaci projektu (Hazuková, 2006). Roeselová (1997) jako další úskalí uvádí rozmělnění nosnosti tématu přílišnou snahou dotknout se všech motivů, které s ním souvisejí.

2.7.6 Realizace výtvarného projektu

Výtvarným projektem se podrobněji zabývá V. Roeselová (1997). Za východisko pro výtvarný projekt považuje tematickou řadu a z ní odbočující myšlenky a výtvarné podněty,

které je třeba výtvarnými prostředky rozvíjet, přenášet je do jazyka výtvarného umění a spojovat je s prožitkovými aktivitami.

1. V úvodní fázi projektu se volí nosné téma, které pro žáky představuje skutečný problém nebo je pro ně natolik lákavé, že se jím chtějí sami zabývat. Učitel poskytuje žákům dostatečný prostor potřebný k seznámení s tématem. V této fázi žáci aktivně vyhledávají informace a fakta související s tématem. U déleodobých projektů (celoroční, víceleté) tato fáze probíhá pozvolněji. Nejčastějším základem výtvarného projektu bývá dle Roeselové prosté seznamování se zkoumanou skutečností prostřednictvím smyslového kontaktu, fotodokumentace apod.
2. V další fázi učitel spolu s žáky člení získané informace a podněty do vzájemně odlišných dílčích celků. Tato fáze je nejobtížnější, jelikož obnáší důmyslné uspořádání mnoha motivů do zřetelné a smysluplné myšlenkové linie pro každou pracovní skupinu. Tato linie se poté stává víceméně závaznou. Často se zde užívá metoda myšlenkových map, které celou problematiku zpřehlední a pomohou odhalit skryté souvislosti.
3. Skupiny žáků se věnují řešení svých úkolů. Projekt se ubírá vlastní cestou. Některé dílčí téma a směřování (především konkrétní) si vyžaduje **racionální přístup** s analýzou skutečností, podnětů, prožitků, vztahů a jevů. Jiné (více abstraktní) vyžaduje **intuitivně prožitkový přístup** spojený s emotivní motivací či vytvářením asociací. Univerzální pedagog je schopen využívat a ve výuce střídat či prolínat oba uvedené přístupy podle toho, jak to vyžaduje situace a řešený úkol. Zároveň je schopen svou univerzálností uspokojit potřeby různých typů osobností žáků. Je žádoucí, aby učitel přenechával iniciativu v co největší míře žákům, nechával se překvapit jejich úvahami a výtvarnými záměry. Sám by pak měl zaujímat roli pozorovatele a rádce, který napomáhá žákům odkrývat nové pohledy, hlubší vazby a úvahy, volit vhodnou skladbu výtvarných technik vzhledem k záměru žáků. Zároveň si je na pozadí vývoje dění stále vědom sledovaných cílů výuky. V průběhu projektu nastávají období, kdy je třeba téma mírně odlehčit, pozměnit směr, řešit okrajovější téma související s tématem hlavním, abychom tak poskytli žákům příležitost nabrat nové síly, odreagovat se od soustavného soustředění na hlavní téma a s novou chutí se pak vrátit do původních hranic tématu (Roeselová, 1997).
4. Závěr projektu by měl mít formu určitého zveřejnění výsledků práce i zhodnocení práce na projektu.

2.7.7 Hodnocení výtvarného projektu

„Významnou roli při projektovém vyučování hraje samostatnost, která se projevuje při formulaci otázek a problémů, při jejich řešení i při prezentování výsledků práce. Obvykle se neposuzuje výkon a nepoužívá se známkování.... Hodnotí se tedy také pracovní proces, nikoliv pouze reprodukce izolovaných poznatků. Tohoto hodnocení vlastního procesu učení se mají zúčastnit i sami žáci. Učitelé slovně posuzují úroveň činnosti jednotlivého žáka i činnosti skupiny, v níž pracoval.“ (Skalková, 1999, s.220) Nejvhodnějším způsobem hodnocení práce na výtvarném projektu je veřejná prezentace - výstava, na níž se představuje kompletní soubor prací vzniklých v průběhu projektu. Zásluhou těchto prezentací si žáci uvědomí všechny aspekty dlouhodobého snažení a uvědomují si vlastní podíl na společné práci. To v nich vyvolává pocit hrdosti a stimuluje zájem o další výtvarné aktivity. Veřejnosti tyto prezentace pomáhají poznat smysl a cíle výuky a docenit její přínos. Roeselová (1997) uvádí, že toto je zvláště potřebné v menších obcích, kde veřejnost zná výtvarnou výchovu především z vlastních školních let a nemá dostatečnou možnost srovnání se soudobými tendencemi ve výuce Vv.

3 Praktická část - odlišné přístupy k výuce výtvarné výchovy

Jak jsem již zmínila v úvodu, i přes změny v pojetí vyučování na prvním stupni ZŠ, se stále často setkávám s rutinním přístupem pedagogů k výuce výtvarné výchovy. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že děti takto pojímaný přístup rozpoznají a nejsou ve výsledku s předmětem spokojeny. Často se stává, že v hodinách vyrušují a nesoustředí se na práci, vnímají předmět jako „odpočinkový“, v němž není zapotřebí vyvíjet přílišné úsilí. Samozřejmě je nutné na problém pohlížet v širším kontextu a ne pouze vinit za tento stav učitele. Avšak v konečném důsledku je to vždy on, kdo je v přímém kontaktu s dětmi a svým přístupem jejich vnímání zásadně ovlivní. Zajímalo mne tedy, zda je možné prokazatelně zjistit a zdůvodnit, že vedení dětí k samostatnosti, aktivitě a tvůrčímu myšlení pomocí metod rozvoje tvořivosti v hodinách Vv výrazně zvyšuje zájem o předmět. K tomuto účelu jsem využila vícefaktorový experimentální projekt spojený s výzkumem úrovně tvořivého myšlení před realizací experimentu a následně i po jeho realizaci. Vícefaktorový proto, že pracuje se dvěma nezávisle proměnnými, jimiž jsou pedagogické působení na experimentální skupinu I a pedagogické působení na experimentální skupinu II.

3.1 Pedagogický experiment

V obecném smyslu jde v pedagogickém experimentu o objevování něčeho nového postupným zkoušením, určitá aktivní činnost, druh práce, jíž člověk záměrně působí na objekty svého prostředí. Počítá s uvědomělým zásahem experimentátora do skutečnosti - chce, aby experiment mohl být opakován, aby mohl systematicky měnit podmínky a zaznamenávat změny ve výsledcích. Základními rysy experimentu je přesný popis objektu před zásahem, popis zásahu do experimentu a popis objektu po zásahu.

I přes možná rizika a nedostatky pedagogického experimentu, jimiž mohou být například citlivost na vlivy, efekt novosti nebo placebo efekt, se mi tato metoda jevila jako nejvhodnější pro zjištění vlivu různých přístupů k výuce na tvořivé myšlení žáků (Pedagogický experiment, 2008).

3.2 Realizace a cíle vlastního pedagogického experimentu

Svůj pedagogický experiment jsem realizovala v průběhu školního roku 2013/2014 ve dvou různých venkovských plnoorganizovaných základních školách, v obcích dostupných mému bydlišti. Žádná z těchto škol nevyučovala více než jeden pátý ročník, jehož žáci měli tvořit výzkumný soubor. Z důvodu co největší možné eliminace faktorů, ovlivňujících průběh a výsledky experimentu a výzkumu, jsem volila mezi školami s podobnými podmínkami k výuce Vv a obě experimentální skupiny vedla osobně. Připouštím, že vzhledem k objektivitě výsledků bylo třeba vědomě potlačit osobní inklinaci ke kterékoli z výukových metod a ujmout se obou způsobů výuky s „plným nasazením“ a dobrou vírou v rozvoj tvůrčích schopností žáků. Pedagogického experimentu i výzkumu se účastnily dvě stejně početné skupiny 16 žáků pátých ročníků ZŠ Zátor a ZŠ Lichnov.

Mým cílem bylo zjistit, zda odlišné přístupy pedagoga k výuce Vv mohou mít vliv na rozvoj či stagnaci tvořivého myšlení žáků nebo zda uvedený vyučovací předmět ze své podstaty výhradně tvořivost rozvíjí. Pro **první experimentální skupinu** (dále jen ES I) byl přejet projekt skupiny druhé. Žákům byly předkládány výtvarné náměty, úkoly a techniky. Možnost vlastní volby měli pouze v přístupu ke zpracování daného námětu. Ve skupině pracovali pouze v případě, vyžadoval-li to výtvarný úkol. Učitel a jeho zadání zde sehrávali stěžejní roli. První etapa společného plánování zde byla zcela vynechána, žáci neměli možnost podílet se na obsahu vyučování. Experiment byl proto zahájen s časovým zpožděním oproti ES II. Pro výuku **druhé experimentální skupiny** (dále jen ES II) jsem zvolila přístup podporující v co největší míře samostatnost, originalitu myšlenek, vlastní zodpovědnost žáků, skupinovou kooperaci a respektující vlastní volbu a výtvarný názor žáků. Žáci za podpory pedagoga volili téma, dílčí náměty, myšlenkové linie, techniky, materiály a prostředky tvorby. Výuka probíhala metodou výtvarného projektu. Učitel zde sehrával roli koordinátora a rádce.

Popis výtvarného projektu, z něhož vycházela výuka obou ES, uvádím pouze v hrubých rysech bez podrobného průběhu jednotlivých vyučovacích hodin, jelikož nám posloužil především jako prostředek k posouzení míry rozvoje tvořivého myšlení a není zde pojat coby námět pro výuku ostatních pedagogů.

3.3 Organizace pedagogického experimentu s využitím výtvarného projektu

Vzdělávací oblast: umění a kultura

Obor: výtvarná výchova

Cílová skupina: žáci 5. ročníku ZŠ (2. vzdělávací období)

Název výtvarného projektu: „Kruh“

Rozvoj kompetencí: V experimentu se uplatňuje rozvoj všech klíčových kompetencí, tj. kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, občanských a pracovních. Ve výuce ES I se ve větší míře rozvíjejí kompetence pracovní, ve výuce ES II především kompetence k řešení problémů a komunikativní.

Mezipředmětové vztahy: V experimentu využívány spíše náhodně.

Průřezová témata: Ve větší či menší míře se uplatňují všechna průřezová témata. Pro příklad uveďme: *Osobnostní a sociální výchova* – myšlenková linie „rodinný kruh“, *výchova demokratického občana* – především u projektové výuky ES II – řešení problémů, respekt k druhým, *multikulturní výchova* – dílčí námět „rituály“, *enviromentální výchova* – dílčí námět „příroda“.

Dílčí výstupy: nastíněny v plánech projektu

Výukové metody a organizační formy: Využívány všechny slovní, praktické a názorně demonstrační metody :

- ES I – využívány především klasické výukové metody slovní, praktické, názorně demonstrační, z komplexních pak především frontální výuka a samostatná práce žáků
- ES II – kromě klasických metod využívány ve větší míře metody aktivizační, z komplexních pak skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka

Pomůcky a materiálně technické vybavení: experiment probíhal v učebnách speciálně zařízených pro výuku výtvarné a pracovní výchovy

3.3.1 1.etapa – PLÁNOVÁNÍ

Hledání nosného tématu

Určit tematický celek, který by zaujal všechny žáky nebývá jednoduchým úkolem. Proto je vhodné a vzhledem k pojetí výuky, coby výtvarného projektu, nanejvýš žádoucí angažovat v této fázi všechny zúčastněné. Zpočátku se stává, že žáci, kteří nejsou zvyklí na přílišnou samostatnost a otevřenost ve sdělování svých myšlenek, mají jisté zábrany. Z tohoto důvodu je vhodné v úvodní části zařadit tzv. „ledolamky“, které uvolní případnou napjatou atmosféru a přimějí žáky k větší hravosti, otevřenosti a zbaví je ostychu. V našem případě byly použity hry s prvky dramatizace ze zásobníku dramatických her a improvizací *Metodika dramatické výchovy* Evy Machkové (1999):

- „Telefon“- hra k vzájemnému seznámení; děti sedí v kruhu, vytleskávají jména ostatních s důrazem na rytmus a přesnost
- „Slovní asociace“- jazyková a myšlenková pohotovost; učitel vysloví nahodilé slovo, žáci postupně v kruhu vyslovují asociace
- „Co všechno by to mohlo být“- myšlenková pohotovost, tvořivost, asociace; práce se zástupným předmětem, každý žák hledá co nejvíce možností využití zvoleného předmětu
- „Asociace na dané téma“- učitel zadá téma, žáci vyslovují nápady, asociace, problémy s tématem spojené, později se téma zužuje

Po počátečním uvolnění atmosféry jsme se zamýšleli nad tím, co děti zajímá, co je jim blízké, o čem by mohla být jejich výtvarná výchova. Zpočátku jmenovaly konkrétní témata, nejčastěji zvířata, rodinu, rostliny, postupně se objevovaly také návrhy méně konkrétních témat jako např. životní prostředí, tajemno apod. Po bližším zamyšlení nad nejzajímavějšími navrženými tématy jsme společně dospěli k rozhodnutí věnovat se tématu kruhu, které se nám zdálo být velkou výzvou pro rozporuplné pocity, které v nás vyvolával. Velké části žáků se zdál být dostatečně širokým tématem, jiným příliš jednoznačným. Postupně i někteří zapřísáhlí odpůrci odkrývali jeho různé přenesené významy a možnosti. Dětem byl zadán domácí úkol: shromáždit a zapsat co nejvíce informací k tomuto tématu. Domácí úkoly související s vyhledáním informací a inspirace k jednotlivým dílčím námětům pak byly žákům zadávány průběžně při realizaci projektu.

Hledání souvislostí a dílčích námětů, vytváření myšlenkových map

V následující lekci děti využily v domácím úkolu nashromážděné informace a asociace. Jejich úkolem nyní bylo zamyslet se nad otázkami: Kde všude ve svém blízkém či vzdáleném okolí můžeš najít kruh nebo něco, co s ním souvisí? Co tě napadne v souvislosti s tímto tématem? Znáš nějaký další význam slova „kruh“? Jaké problémy souvisí s tímto tématem? Pro splnění úkolu byla využita technika volných **asociací** a **brainstormingu**, kdy děti na velký papír zapisovaly co nejvíce svých nápadů, které poté společně třídily do různých kategorií, podkategorií a námětově blízkých celků. Na základě takto utříděných informací vytvářely ve skupinách po 4 žácích **myšlenkové mapy**, v nichž naznačovaly pomocí symbolů vztahy a souvislosti mezi jednotlivými aspekty tématu.



ES II Brainstorming k tématu „Kruh“



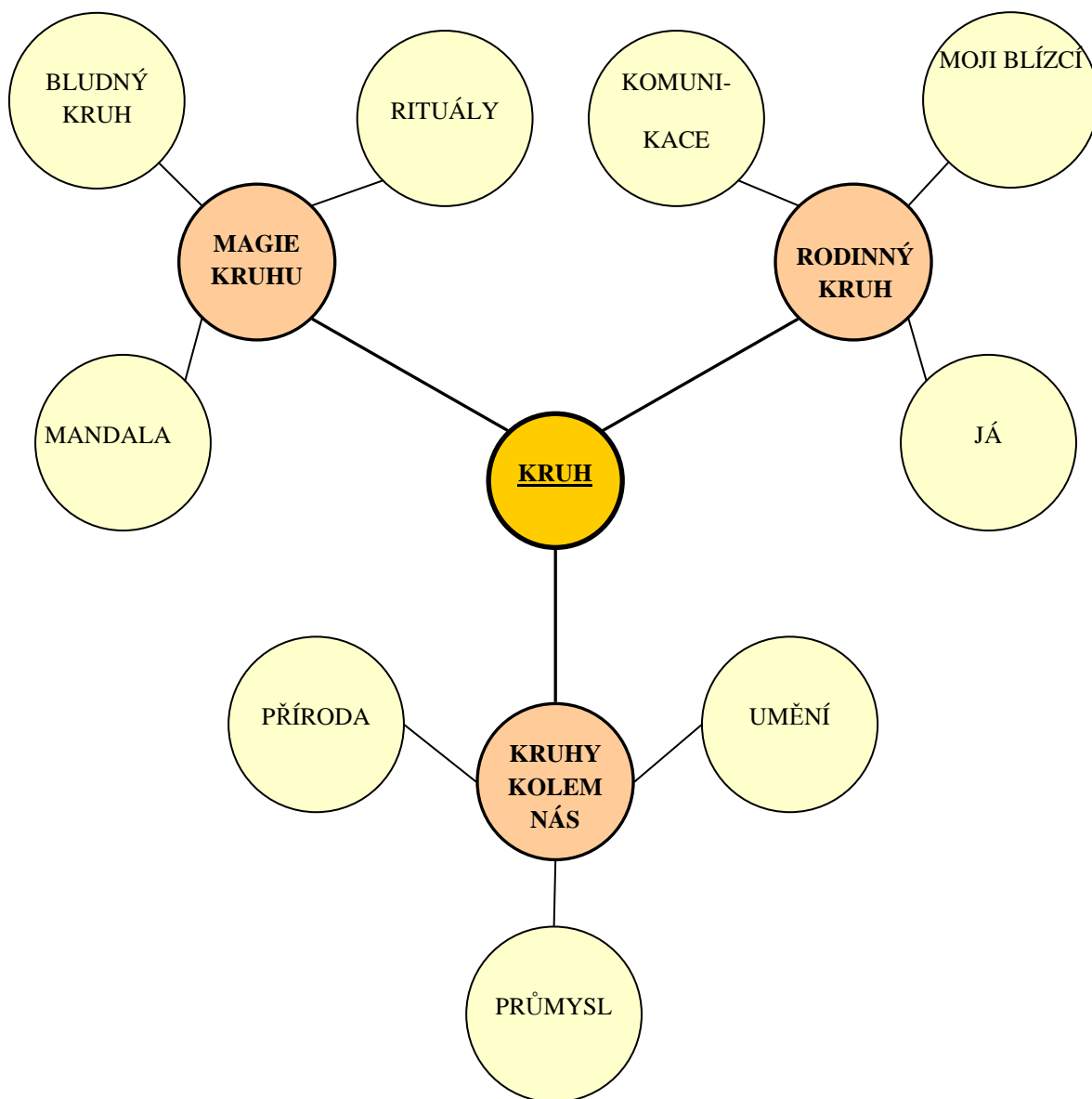
ES II Myšlenkové mapy k tématu „Kruh“



Foto: Z. Tihlaříková

Hledání a konkretizace hlavních myšlenkových linií jednotlivých pracovních skupin

Úkolem žáků bylo vybrat a rozhodnout, kterými aspekty tématu se budou ve své tvorbě zabývat a následně, za případné pomoci učitele, shrnout tyto aspekty pod příhodný název a dát jim tak smysluplný rámec. Vznikly tak tři skupiny žáků a tři zvolené myšlenkové linie, jimiž se dále ubírala samostatná tvorba žáků:



Autor: Z.Tihlaříková

Uvedení žáků do tématu

Žáci byli do tématu kruhu uvedeni prostřednictvím výtvarné akce. Jejich úkolem bylo hledání různých způsobů vytvoření kruhového tvaru pomocí vlastních těl. Při společném reflektivním dialogu jsme hodnotili, do jaké míry se podařilo vymezit a vyplnit prostor kruhu, reflektovali vlastní pocity a prožitky souznění a míru spolupráce, uvědomění si sebe sama v prostoru a pohybu. Žáci poté hledali podobné náměty ve výtvarném umění (Henri Matisse „Tanec“)



ES II Vymezení kruhu pomocí vlastních těl



ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Poté následovala výprava , kterou jsme společně nazvali „kruholovy“, jejíž součástí bylo vyhledávání motivů kruhu v blízkém okolí a jejich fotodokumentace. Zde uvádím některé, pro naši tvorbu nejinspirativnější, fotografie.



„Kruholovy“



Foto: Z. Tihlaříková

3.3.2 2.etapa – VLASTNÍ TVORBA ŽÁKŮ

Následující oddíl představuje výukové plány vytvořené žáky ES II ve spolupráci s učitelkou. Po provedení experimentu v této skupině byly plány použity k výuce ES I. Pod tabulkami uvádím stručné zhodnocení a postřehy z výuky obou experimentálních skupin. Plány jsou rozděleny podle sledovaných myšlenkových linií:

- MAGIE KRUHU – dílčí náměty: Rituály
Mandala
Bludný kruh
- RODINNÝ KRUH – dílčí náměty: Moji blízcí
Já
Komunikace
- KRUHY KOLEM NÁS – dílčí náměty: Umění
Průmysl
Příroda

Myšlenková linie: „MAGIE KRUHU“

Dílčí námět: **Rituály**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Henri Matisse „Tanec“ Rituály v kruhu: šamanské tance, tance univerzálního míru, řecké tance (Omal..), meditační, komunikační kruh apod.</p>	<p>Tvorba rituálu - prožívání energie v kruhu, výtvarné, pohybové, slovní, dramatické vyjádření. Procítění kruhového tvaru, spolupráce. Dílčí výstupy: využívá své zážitky a představy ve skupinové tvorbě, empaticky se vztahuje k druhým</p>	<p>Reflexe prožitků v rituálu, hledání úskalí a zajímavých momentů</p>
	<p>Postavy v pohybu a tanci - kresebné zachycení prožitku z předchozí výtvarné akce. Dílčí výstupy: zachycuje postavu v pohybu, kombinuje kresbné a malířské techniky</p>	<p>Hodnocení míry vystižení pohybu postavy, hledání podobností s dílem H. Matisse „Tanec“</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Celá skupina prožila společný, učitelem organizovaný, rituál a na základě tohoto zážitku se pokusily jednotlivé skupinky realizovat svůj vlastní rituál. Počáteční prožitek byl pro děti silnou inspirací, rychle pochopily význam, ale výsledky práce se u obou skupin výrazně podobaly.
- Žákům byly zprostředkovány informace k tématu pomocí obrazových materiálů, videa a vyprávění učitele. Tyto předlohy byly ponechány k nahlédnutí a prostudování pohybu v průběhu vlastní výtvarné práce. Žákům nebyla připomenuta souvislost s předchozí lekcí (tvorba rituálu). Ve výsledku byl v pracích patrný vliv předloh a poněkud strnulější kresebný projev.

ES II:

- Žáci vyhledali informace o posvátných rituálech, ujasnili si jejich pravidla a hlubší význam. Poté ve skupinkách realizovali přípravu krátkého rituálu. Míra kooperace byla v jednotlivých skupinách odlišná. Zajímavé bylo sledovat přístup skupin k tvorbě rituálu. Zatímco jedna skupinka věnovala plnou péči důkladnému promyšlení akce a na realizaci si ponechala minimální čas, druhá skupina šla okamžitě do akce a celkovou podobu rituálu několikrát podle potřeb a nových nápadů změnila. Děti si poradily s minimem pomůcek a samy využívaly zástupných předmětů nalezených v přírodě, jakožto rekvizit.
- Žáci v literatuře a elektronických zdrojích samostatně vyhledali bližší informace ke zvolenému námětu a zrealizovali několik menších prožitkových akcí v duchu „kruhových tanců“. Připomněli si také zážitky z minulé lekce, v níž připravili rituál v kruhu. Aby byli schopni splnit vytyčený výtvarný úkol – zachycení postavy v pohybu, sledovali jak sami sebe v různých fázích pohybu, tak uměleckou předlohu H. Matisse „Tanec“, kterou k tématu objevili v odborné literatuře. Při hodnocení vyšlo najevo, že mnozí měli zpočátku silné zábrany nakreslit jakoukoli postavu (nepřekonalí zřejmě krizi výtvarného projevu), ale nakonec uznali, že důkladná příprava v podobě pozorování a uvědomování si pohybu na vlastním těle jim pomohla tyto zábrany překonat.



ES II Rituály - postavy v pohybu



ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „MAGIE KRUHU“

Dílčí námět: **Mandala**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Středově souměrné kruhové tvary v umění – Mandala, rozeta, ozdobné knoflíky apod.</p>	<p>Kresba automatického tvaru na základě vnoření do vlastních pocitů, zmnožení detailu kresby ve středově souměrném tvaru. Intuitivní užití barev ve středově souměrném tvaru. Dílčí výstupy: vědomě pracuje s prvky výtvarného jazyka v lineární a barevné kompozici</p>	<p>Hodnocení inspirujících pocitů, hledání překvapivých náhodně vzniklých detailů, hodnocení barevného kontrastu a harmonie. Hledání podobností mezi prací žáků a uměleckými artefakty.</p>
	<p>Tvorba keramického plátu zdobeného reliéfním dekorem – přenos návrhové kresby na plát, návaznost symetrického dekoru, barevné zvýraznění stěžejních prvků kompozice. Dílčí výstupy: uvědomuje si rozdíly mezi plošnou, prostorovou a poloprostorovou tvorbou</p>	<p>Zamýšlení nad účinky konkrétních výtvorů a nad pocity, které v nás vyvolávají.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Dětem byl na předlohách vysvětlen princip středové souměrnosti. Poté byl poskytnut prostor pro vlastní kresbu výchozího motivu, který následně dle instrukcí učitele zmnožily v kruhovém formátu. Děti byly překvapeny výsledkem kompozice a její zdánlivou složitostí a účinkem návaznosti vzorů.
- Učitelka seznámila děti se způsobem přenosu návrhové kresby na keramický plát a poté děti vytvářely reliéfní dekor plátu pomocí hliněných šňůr. Při činnosti šlo především o technicky správné provedení.

ES II:

- Po vyhledání inspirativních zdrojů byly děti rozhodnuty věnovat se vytvoření obrazce, který může být zároveň mandalou, rozetou, knoflíkem či jakýmkoli jiným artefaktem z oblasti užitého umění, jež splňuje podmínku středové souměrnosti. Poté pomocí automatické či volné kresby vyjádřily vlastní pocit. Zajímavou část kresby přenesly do výseče kruhu a několikrát ji zmnožily až po zaplnění celého kruhového formátu. Na postup přicházely samostatně po analýze uměleckých předloh (vypozorovaly, že středem může procházet různý počet os).
- Děti hledaly způsoby přenosu kresby na keramický plát a v průběhu tvorby jim bylo dovoleno jemně porušit symetrii. Toho však využili málokteří. Ve většině byli zaujati neobvyklou technikou.



ES I Mandala – středová souměrnost



ES II Mandala – reliéf na keramickém plátu



Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „MAGIE KRUHU“

Dílčí námět: **Bludný kruh**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Knósský labyrint, labyrint na podlaze katedrály ve francouzském Chartres, trávníkový labyrint z Rutlandu v Anglii. Ztraceni v temném labyrintu – prožitková akce. Expresionismus, E. Munch - „Křik“</p>	<p>Na základě pochopení principu labyrintu vytvořit návrh vlastního uspořádání a pojetí labyrintu. Dílčí výstupy: kresebně experimentuje s výtvarnými prvky a skládá je v nový celek</p>	<p>Hodnocení nalezení nových a originálních řešení lineární kompozice. Hledání paralel s uměleckou předlohou.</p>
	<p>Přezvětšení lineární kompozice a následná poloprostorová modelace linií s důrazem na haptický prožitek (modelování poslepu). Dílčí výstupy: orientuje se v prostoru pomocí hmatu, spolupracuje a přizpůsobí se představě druhých</p>	<p>Hodnocení vizuálních účinků poloprostorové kompozice, reflektivní dialog nad haptickým prožitkem.</p>
	<p>Ztraceni v labyrintu – expresivní malířské vyjádření nepříjemného pocitu Dílčí výstupy: intuitivně používá barvy, přenáší prožitek do volné tvorby</p>	<p>Sledování účinků užití škály barev, vyhledávání dramatických kontrastů, hodnocení míry výstižného zachycení pocitu.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Většina žáků zůstala ovlivněna předlohou, pouze minimum se jich odvážilo k osobitému ztvárnění plochy. Neriskovali, neodvážili se odpoutat od pravidel tvorby použitelného labyrintu.
- Každý žák pracoval na svém díle bez spolupráce s ostatními. Každý vnímal svůj vlastní haptický zážitek odděleně a snažil se jej v hodnocení slovně zprostředkovat druhým. Myslím, že reflexe zde nebyla tak účinná jako u ES II, kde žáci mohli konfrontovat své prožitky ve spolupráci.
- Dílo E. Muncha uvedlo poslední práci námětu „Bludný kruh“. Žáci se vžívali do pocitu bezmoci, zoufalství, strachu a pokoušeli se jej vystihnout pomocí barevné exprese. Některé práce působily na první pohled skličujícím dojmem, jiné byly dětmi popisovány dokonce jako veselé, ale záměrem autora bylo spíše vyjádření ostrého křiku, zmatenosti, rozporuplných pocitů.

ES II:

- Tvorbu labyrintu absolvovali všichni jednotlivci ve skupince. Mnozí žáci v počátku činnosti nezapřeli svou ovlivněnost předlohou. Po chvíli však zjistili, že tato „rutinní“ činnost je neuspokojuje a snažili se o nové dílo. S ním byli překvapivě rychle a kvalitně hotovi a ve většině případů dosahovalo dílko značné originality. Členové skupinek nakonec uznali, že se v následné prostorové tvorbě budou věnovat raději originálnější kompozicím, přestože v některých ohledech nesplňují požadavky na klasický a prakticky použitelný labyrint.
- Při poloprostorové práci se skupina rozdělila na max. 4 členné týmy. Každý jednotlivec týmu začal pracovat na své části kompozice (vlastní nápad žáků) a postupně se přibližoval k ostatním. Jako nejzajímavější děti hodnotily závěrečnou část, kdy bylo třeba všechny cesty vzájemně propojit, aniž by mohli průběh kontrolovat zrakem. Výsledek práce se hodně lišil od představy, kterou měly děti o výsledku po dobu vlastní tvorby.
- Průběh a zhodnocení činnosti se nesly v podobném duchu i kvalitě jako u ES I.



ES II Bludný kruh – labyrint



ES II Bludný kruh – poloprostorová modelace linií – haptický prožitek

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**RODINNÝ KRUH**“

Dílčí námět: **Já**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Výrazy tváře – fotodokumentace, pozorování vlastního výrazu a porovnávání charakteristických rysů různých tváří. Albrecht Dürer – portrétní tvorba</p>	<p>Kresebné zachycení vlastní podoby na základě pozorování – autoportrét. Snaha o zachycení výrazu tváře a osobitých rysů. Dílčí výstupy: vědomě pozoruje a zaznamenává sledované kresbou</p>	<p>Vyhledávání a uvědomování si odlišností jednotlivých zobrazených tváří jak v uměleckých předlohách, tak ve vlastní tvorbě.</p>
	<p>Proměna identity a prožitek nové podoby – výtvarná akce spojená s prvky dramatiky. Dílčí výstupy: vcítí se do změněné role a dokáže ji prezentovat druhým</p>	<p>Dialog o prožitcích a pocitech během akce, zamýšlení nad důvody změn identity nebo image v běžném životě.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Děti měly při tvorbě k dispozici zrcadlo, v němž mohly sledovat charakteristiky vlastní tváře. Kresbě nepředcházela akce se změnou výrazu v obličeji a následné porovnání tváře v klidu a v emočním prožitku. Výsledné práce působily strnulým dojmem, byla z nich patrná snaha dětí o důkladné zachycení jednotlivostí, ale celkový charakter se ve většině případů příliš vystihnout nepodařil.
- Při změně identity se žáci buď nechávali inspirovat rekvizitou, k níž doladili svou image, nebo se nechávali volně unášet tvořením nového vzezření s překvapivým výsledkem. V činnosti této ES byl poskytnut největší prostor pro její produktivní část, méně času bylo věnováno reflexi a zamýšlení se nad důvody změn identity a image.

ES II:

- Kresbě autoportrétu předcházela akce s dramatizujícími prvky, v níž se děti snažily vyjádřit určitý svůj pocit prostřednictvím výrazu tváře. Součástí akce byla fotodokumentace, kterou děti využily k podrobnějšímu pozorování změn v mimice obličeje. Fotodokumentace a sledování podoby v zrcadle byla východiska pro zachycení charakteristických rysů tváře. V hodnocení výsledků byl patrný ostych dětí zobrazit samy sebe s emocí změněným výrazem. Přesto výsledné práce působily živějším dojmem nežli práce ES I.
- Produktivní část výuky probíhala obdobně jako u ES I. Nejprínosnější byl závěr akce, kdy měly děti pojmenovat, čím se nově staly a v krátké etudě se představit. Dále jsme se společně zamýšleli nad důvody změn identity v životních situacích a pokoušeli se vymyslet nové až absurdní důvody a způsoby změn. Děti došly k poznání, že tato otázka může být pro některé citlivým tématem a skutečně mohou toužit po změně identity, s níž se vnitřně neztotožňují. V této skupině byl kladen důraz zejména na reflexi.



ES II Já - výrazy emocí ve tváři ES I



ES II Já - autoportrét



ES I



ES II Já - proměna identity



ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**RODINNÝ KRUH**“

Dílčí námět: **Moji blízcí**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
Egon Schiele „Matka s dětmi“, Gustav Klimt „Rodina“, fotografie vlastní rodiny, antický sochařský portrét	<p>Malířská figurální kompozice se snahou o překrývání tvarů a vystižení rozdílných charakteristik jednotlivých figur. Dílčí výstupy: uvědomuje si a malířsky zachycuje rozmanité emoce a postoje</p>	<p>Napodobení kompozičního uspořádání – oživení obrazu, hledání podobností s uměleckou předlohou, dialog nad možnými vztahy figur v kompozici</p>
	<p>Modelování a výstavba vícehledového tvaru, zachycení podoby blízké osoby v prostorové tvorbě. Dílčí výstupy: uvědomuje si rozdíly mezi plošnou, prostorovou a poloprostorovou tvorbou, zachycuje emotivní výraz</p>	<p>Uvědomění si rozdílů mezi plošnou, poloprostorovou a prostorovou tvorbou, hodnocení vystižení zajímavého či emotivního výrazu tváře.</p>

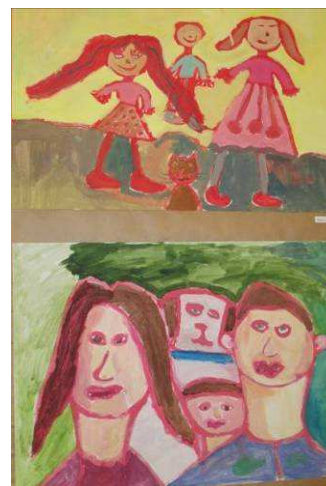
Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- V práci převažovalo zachycení horní části těl, děti se soustředily více na portrétní pojetí („rodinná fotografie“). Držely se toho, co již znaly z předchozích hodin kresby autoportrétu. Stejně jako i v další části zpracování námětu (modelování) se zde projevil nedostatečný přenos a neuvědomění si emočních prožitků v mimice obličeje. Podobizny tak v obou případech působily strnule, bezvýrazně.

ES II:

- Děti využily různých nabízejících se kompozičních možností. Zachycovaly jak celou postavu, tak pouze její část. Práce byly různorodější se zřejmou snahou o hledání originálnějších způsobů ztvárnění.
- Žáci si připomněli prožitek, kdy vyjadřovali emoce mimikou obličeje. Z těchto zkušeností těžili v prostorové tvorbě. Vymodelované tváře působily živým, někdy až dramatickým dojmem.



ES II Moji blízcí – figurální kompozice ES I



ES II Moji blízcí – prostorová práce ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**RODINNÝ KRUH**“

Dílčí námět: **Komunikace**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Podpora představivosti: Jemnohmotné energie, tok informací a jejich přenos v současném světě, vztahy mezi lidmi.</p>	<p>Výtvarná akce – roztékání barev na barevném podkladu, vytváření „komunikačních kanálů“ - náhodná kompozice. Dílčí výstupy: spolupracuje s druhými, dokáže nalézt klíčová místa v kompozici</p>	<p>Vyhledávání zajímavých míst, převažujících směrů linií v kompozici, komunikačních „uzlů“ a výrazných motivů.</p>
	<p>Lineární vyjádření toku informací v mezilidské komunikaci, kresebné dotvoření koláže, propojování a modelace linií. Dílčí výstupy: kresbou vnáší záměr do náhodné kompozice</p>	<p>Hodnocení kvality linií, převažujících směrů a jejich působení, odhadování typu rozhovoru a emocí proudících mezi aktéry na obrázku.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Dětem byla v receptivní části demonstrována předloha, kterou spontánně vytvořila ES II. Všechny skupiny bez rozdílu okopírovaly předložený způsob (zaujal je a chtěly jej také vyzkoušet). Neuvažovaly o jiném způsobu práce.
- Ani v této části (zřejmě i z důvodu nedostatečné reflexe předchozí práce) děti neuvažovaly nad jiným uspořádáním kompozice. Opět se projevil silný vliv předlohy ES II. Vizuální dojem výsledných prací byl na srovnatelné úrovni, ovšem pochopení a vnitřní prožitek nemohl být u žáků této skupiny tak silný.

ES II:

- Po úvodní receptivní části se žáci dohodli na způsobu vytvoření „toků informací a energií“. Zvolili roztékání barev na podkladu. Vznikla tak náhodná kompozice, v níž se snažili hledat skryté významy, představit si druh proudících energií, typ rozhovoru atp. a převést své dojmy do verbálního vyjádření.
- V této části tvorby, inspirovány v předchozí reflexi objevenou „roztržkou“ v kompozici, se žáci rozhodli dílo rozdělit na několik částí a pro opětovné „usmíření“ hledat propojení a „obnovení komunikace“ pomocí lineární kresby. Výsledek byl opět inspirací k hledání zajímavých momentů a jejich převedení do verbální podoby.



ES II Komunikace – roztékání barev ES I



ES II Komunikace – lineární vyjádření toku informací ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**KRUHY KOLEM NÁS**“

Dílčí námět: **Umění**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
<p>Vasilij Kandinski „Barevná studie čtverců“, Richard Long „Kruhy otisků zablácených rukou“, barevný kruh</p>	<p>Volná malířská parafráze díla V. Kandinského, vytváření nových odstínů barev pomocí barev základních. Dílčí výstupy: vědomě vytváří nové odstíny mícháním primárních barev</p>	<p>Nacházení ostrého barevného kontrastu, harmonie, uvažování o psychologickém působení barev.</p>
	<p>Výtvarná akce – barevné otisky rukou a jejich následné uspořádání do kruhové kompozice na základě poznatků o barevném kruhu a recepcí díla R. Longa. Dílčí výstupy: uvědomuje si řazení a účinek barev v barevném kruhu</p>	<p>Reflexe prožitků v průběhu akce, ověření pochopení pravidel mísení barev – primární, sekundární, terciální, zamyšlení nad výtvarným dílem ve veřejném prostoru.</p>
	<p>Volné ztvárnění daných plošných tvarů dekorem v teplé či studené barevné škále. Dílčí výstupy: dokáže vytvořit a vyhledat teplé a studené odstíny barev</p>	<p>Hledání různých způsobů kompozičního uspořádání plošných tvarů, hodnocení účinků teplých a studených barev.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Žáci se drželi umělecké předlohy a nebyl jim nabídnut prostor pro jiný způsob ztvárnění barevné plochy. Ve výsledku si sice uvědomili rozdíl mezi harmonickými a kontrastními barevnými kombinacemi, ale do činnosti nevložili hravé experimentování s barvou a kompozičním uspořádáním.
- Pomocí barevného kruhu se děti seznámily s primárními a sekundárními, harmonickými a kontrastními barvami. Na základě tohoto poučení vytvářeli z barevných otisků dlaní uměleckou předlohou inspirovanou kompozici.

ES II:

- Žáci vyšli z umělecké předlohy a byl jim poskytnut prostor pro odchýlení se od její konkrétní podoby. Předem poučení o uspořádání barev v barevném kruhu se pustili do hledání nových možností práce s barvou v ploše. Objevili tak nejen barevný, ale i světlostní kontrast.
- Teplá a studená barevná škála je také součástí barevné teorie. Děti si uvědomily, že toto členění je poněkud složitější a náročnější na barvocit (nelze říci např. o modré barvě obecně, že je studená, jelikož má teplé i studené odstíny). Pokusily se třídit odstíny jedné barvy na teplé a studené, avšak ne každý odstín byl bezesporně zařaditelný. Mnohem výrazněji žáci vynikali v hledání různých možností kompozičního uspořádání tvarů v ploše.



ES II Umění – volná parafráze V. Kandinského ES I



ES I Umění -výtvarná akce dle R. Longa



ES II Hledání způsobů kompozičního uspořádání

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**KRUHY KOLEM NÁS**“

Dílčí námět: **Průmysl**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
Kruhy kolem nás – fotodokumentace (kola, soukolí, mechanismy, kryty kol, kanálů...), kruhové konstrukce pouťových atrakcí	<p>Kresebná studie kruhových tvarů v průmyslovém designu, vyvážené členění tmavých a světlých ploch, zdůraznění hlavního motivu kompozice, spojení jednotlivostí v nový kompoziční celek.</p> <p>Dílčí výstupy: vyhledá dané podněty a zachycuje je kresbou, určí hlavní motiv kompozice</p>	<p>Uvědomování si odlišností a charakteristik jednotlivých součástí, hledání zajímavých detailů a konstrukčních prvků hodnocení výrazových účinků kompozice.</p>
	<p>Konstrukční uspořádání daných prvků, vztah hranatost x kulatost, objevování konstrukčních možností materiálu.</p> <p>Dílčí výstupy: experimentuje s danými prvky, skládá je v novou konstrukci</p>	<p>Hledání názvu prostorové práce dle jejích výrazných charakteristik, zamyšlení nad možnostmi jejího uplatnění v běžném životě.</p>

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Pouze někteří žáci komponovali nový celek. Více žáků se věnovalo jednotlivostem. Přesto výsledky a vizuální podoba prací obou ES byly hodně podobné. Žáci si všímali obdobných detailů, pro zvýraznění hlavního motivu intuitivně zvolili stejný způsob (bílou křídu).
- Žáci této ES tvořili svá díla samostatně a ukázalo se, že mezi nimi není příliš konstrukčních typů a většina víceméně kopíruje dílo těch, kterým je prostorové vyjadřování vlastní.

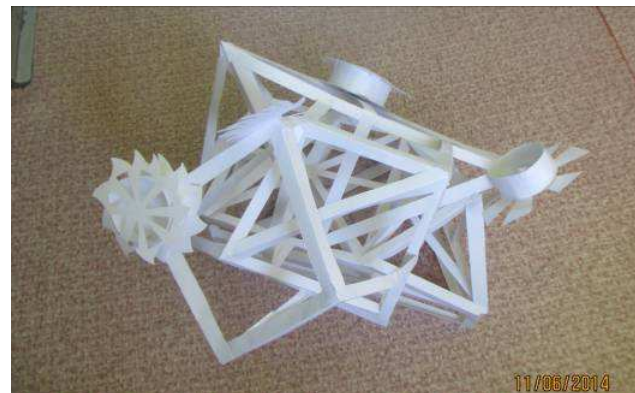
ES II:

- Práce žáků vycházela z vlastní fotodokumentace v úvodní části projektu. Děti si vytyčily za úkol vytvořit kompoziční celek, představující nový mechanismus. V průběhu kresby a studování jednotlivých částí si uvědomovaly, jakým způsobem se daný mechanismus uvádí do pohybu (ozubená kola, spojení řemenem, pohon klikou, kyvadlem atp.)
- Při této činnosti se vyplatila spolupráce v malých skupinkách, jelikož děti s nadáním k prostorové tvorbě a konstruování poskytly rady těm, kterým tato oblast činí potíže. Tak se děti učily vzájemně a postupně i v konstrukci slabší žáci získávali potřebné dovednosti, odvahu a jistotu.

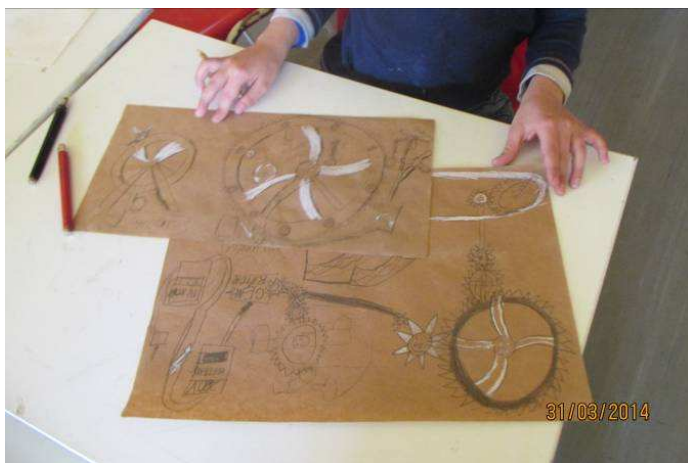


ES II

Průmysl – konstruování



ES I



ES II Průmysl – volná studijní kompozice



ES I

Foto: Z. Tihlaříková

Myšlenková linie: „**KRUHY KOLEM NÁS**“

Dílčí námět: **Příroda**

Rozvíjení smyslové citlivosti (recepce)	Uplatňování subjektivity (produkce)	Ověřování komunikačních účinků (reflexe)
Semínka pod mikroskopem, kruhy na hladině, letokruhy, textilní tvorba Magdaleny Abakanowicz, přírodní dekor v užitém umění	Kulatý přírodní tvar – pozorování a plastické přezvětšení semínek – papírová hmota. Dílčí výstupy: pozorovanou realitu volně parafrázuje v prostorové tvorbě	Hledání paralel s předlohou díla M. Abakanowicz.
	Sledování a kresebné ztvárnění kruhových tvarů nalezených v přírodě. Dílčí výstupy: vyhledá a kresbou zachytí přírodní motiv, který stylizuje v jednoduchý dekor	Úvahy nad využitím kresby jako stylizovaného dekoru v užité tvorbě a designu.

Stručné zhodnocení, poznámky, postřehy:

ES I:

- Výuka probíhala obdobně jako ES II. Děti byly hodně ovlivněny ukázkami díla M. Abakanowicz a nerady se pouštěly do odvážnějších tvarů.

ES II:

- Děti hledaly inspiraci v přírodě. Zjistily, že kruhový a kulatý tvar je v přírodě zcela přirozený (letokruhy, kruhy na hladině, kráter, středová souměrnost sněhových vloček atp.). Přestože však ve volném modelování měly prostor pro nacházení nových a nezvyklých tvarových kompozic, nebylo mnoho těch, kteří tuto možnost využili.
- Tvořivý přístup se zde projevoval především v samostatném vyhledávání a objevování daných tvarů. Jinak ale tato činnost ze své podstaty příliš tvořivé myšlení nerozvíjela. Situaci poněkud zlepšila reflexivní část, kde děti hledaly inspiraci přírodními kruhovými tvary v užitém umění a uvažovaly nad využitím vlastní vytvořené práce v této umělecké oblasti.



ES II Příroda – kulaté tvary – semínka Příroda – kruhové tvary



ES I Testování úrovně tvořivého myšlení



ES II Foto: Z. Tihlaříková

3.4 Zhodnocení průběhu a výsledků pedagogického experimentu

Při pohledu na přiloženou fotodokumentaci z průběhu a výsledků vyučování je patrné, že vizuální podoba prací žáků ES I dosahuje stejných (v některých případech i vyšších) kvalit v porovnání s vizuální podobou prací ES II. Otázkou zůstává, jaký byl přínos výuky pro rozvoj tvořivého potenciálu dětí.

Žáci ES II se se svou tvorbou potýkali poněkud obtížněji a pomaleji bez jasné představy o výsledku. Učitelka zde kladla důraz na co největší míru samostatnosti žáků a skupinové spolupráce. Vlivem důkladné přípravy výtvarného projektu samotnými žáky ve spolupráci s učitelkou došlo od samého počátku výuky k plnému zaujetí dětí a to i v případě žáků, jež uvedli v průzkumu výtvarnou výchovu jako svůj neoblíbený předmět. Vzali celý projekt za svůj a každý tvůrčí tým se věnoval zpracování své myšlenkové linie. Organizačně byla realizace projektu velmi náročná a bylo třeba se na vyučovací hodiny důkladně připravit a předem promyslet, co budou žáci k tvorbě potřebovat. Tento způsob práce nutil pedagoga být neustále připraven na změnu a pohotovou improvizaci či přizpůsobení podmínek pro výuku. Charakter výuky byl, především v počátcích, rušnější. Žáci však brzy přivykli tomuto způsobu a požadované samostatnosti v hledání různých způsobů řešení úkolů. Členové pracovních týmů přicházeli s návrhy na řešení a pokud to úkol umožňoval, řešil je dle zvoleného návrhu celý tým nebo jeho menší skupinky. Reflexi a hodnocení byl věnován dostatečný prostor a žáci byli povzbuzováni k zamyšlení nad dalším využitím a případným rozvinutím získaných zkušeností a výtvarných řešení.

Žáci v ES I pracovali na výtvarných úkolech především individuálně, pouze v nutných případech ve skupině. Zadání úkolu učitelem bylo stěžejní a žáci neměli mnoho příležitostí uplatnit vlastní názor a samostatnost. Zcela zde byla opomenuta první etapa společného plánování. Žákům byl předložen přejatý projekt, s nímž se mnozí nemuseli zcela ztotožnit. Zdánlivou výhodou pro žáky ES I byla jasná představa o požadovaném výsledku, od níž se ve své tvorbě měli možnost odchýlit, avšak v drtivé většině případů se tak nestalo a spíše se drželi předlohy, kterou však ztvárnili mnohdy velice precizně a po technické stránce kvalitně. Děti měly celkově menší odvahu experimentovat a v podstatě jim k experimentaci ani nebyl poskytnut prostor. V průběhu vyučovacích hodin bylo věnováno méně času reflexi a dialogu nad výtvary. Zaujetí žáků, kteří uváděli výtvarnou výchovu jako předmět neoblíbený, bylo veskrze minimální.

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Výzkumný problém a cíle práce

Z názvu diplomové práce je zřejmé, že mým cílem bylo prozkoumat vliv dvou různých pedagogických přístupů k výuce výtvarné výchovy na prvním stupni ZŠ na míru rozvoje tvořivého myšlení žáků a zároveň vliv těchto přístupů na postoj a vztah žáků k uvedenému vyučovacímú předmětu. Mnoho teoretiků, metodiků a vynikajících učitelů Vv, jejichž odborné publikace posledních let mohou být přímo vzorovou inspirací pro učitele Vv na ZŠ, se shoduje, že vyučovací předmět výtvarná výchova vede k rozvoji tvořivosti. To je dle mého názoru v podstatě pravdivé tvrzení, ovšem ne vždy se praktické výsledky shodují s teorií. Dle mého názoru záleží ve velké míře na tom, jak je pedagog schopen a ochoten tyto cenné rady a poznatky přenést do výuky. Bohužel musím konstatovat, že se v praxi poměrně často setkávám s rutinním přístupem k vedení žáků, přílišným lpěním na dokonalém zvládnutí techniky a přísným vymezením hranic dle představy učitele bez ohledu na prostor pro samostatné myšlení dětí (jakoby se mnozí neradi nechávali schopnostmi žáků příjemně překvapit a nebyli schopni dle potřeby změnit vlastní úhel pohledu na započatou práci a její smysluplné směřování). Proto jsem si vytyčila jako výzkumný problém otázku, **zda přístup pedagoga k výuce Vv na prvním stupni ZŠ ovlivňuje míru rozvoje tvořivosti žáků a jejich vztah k předmětu.**

4.1.1 Konkretizace cílů

- C1: Zjistit a porovnat úroveň tvořivého myšlení a zájmu o předmět Vv u žáků v neprojektové třídě (experimentální skupina I) před zahájením a po realizaci pedagogického experimentu.
- C2: Zjistit a porovnat úroveň tvořivého myšlení a zájmu o předmět Vv u žáků v projektové třídě (experimentální skupina II) před zahájením a po realizaci pedagogického experimentu.
- C3: Porovnat změny v zájmu o předmět Vv u experimentální skupiny I se změnami zájmu o předmět Vv u experimentální skupiny II před a po realizaci pedagogického experimentu.

4.1.2 Výzkumné otázky

- O1: Ovlivňují odlišné přístupy pedagoga k výuce Vv úroveň rozvoje tvořivého myšlení žáků?
- O2: Mění se postoj žáků k vyučovacím předmětům Vv v závislosti na přístupu učitele k vedení žáků?

4.1.3 Stanovení hypotéz

Abychom mohli odpovědět na výzkumnou otázku O1, pokusíme se potvrdit následující hypotézy:

- H1 : Vlivem absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází v retestu TSD-Z ke snížení skóre oproti prvnímu testování.
- H2: Vlivem aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází v retestu TSD-Z ke zvýšení skóre oproti prvnímu testování.

Abychom mohli odpovědět na výzkumnou otázku O2, pokusíme se v první řadě potvrdit následující dvě hypotézy:

- H3: Vlivem absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází ke zhoršení vztahu k předmětu Vv.
- H4: Vlivem aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází ke zlepšení vztahu k předmětu Vv.

4.2 Výzkumný soubor

Vznikl ze žáků pátých ročníků (věk 10-11 let) dvou různých venkovských základních škol v Moravskoslezském kraji, vybraných dle dostupnosti a podobných podmínek potřebných ke kvalitní výuce Vv. Při prvním šetření bylo využito všech probandů přítomných v daném okamžiku ve vyučování. Shodou okolností obě experimentální skupiny čítaly 16 žáků. Při opakovaném testování byli k výzkumným účelům využiti stejní žáci, kteří se účastnili i jeho první fáze. Pedagogického experimentu se účastnili všichni tito žáci včetně dalších spolužáků, které však pro výzkumné účely neuvádím, jelikož nebyli přítomni u testování.

Obou forem testování i pedagogického experimentu se tedy účastnilo celkem 32 dětí. Experimentální skupina I v počtu 16 žáků byla po prvním testování podrobena výuce Vv bez

zřetele k rozvoji tvořivosti a poté znovu otestována. Stejným způsobem proběhl i výzkum u 16 členné experimentální skupiny II, pouze s tím rozdílem, že žáci byli podrobena výuce Vv se zřetelem k rozvoji tvořivosti.

4.3 Metody sběru dat

Podle zvolených hypotéz je evidentní, že jsem se zaměřila na kvantitativní výzkum. Výzkum probíhal ve dvou experimentálních skupinách jako součást pedagogického experimentu. V první fázi byl za pomoci psychodiagnostického Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) testován tvořivý potenciál obou experimentálních skupin a zjišťován kladný či záporný vztah k předmětu Vv. Druhá fáze výzkumu byla provedena s šestiměsíčním časovým odstupem tímto způsobem na tomto výzkumném souboru, přičemž jedna experimentální skupina byla před retestem podrobena výuce se zřetelem k rozvoji tvořivosti a druhá výuce bez zřetele k rozvoji tvořivosti. Odtud také zvoleno téma diplomové práce „Vliv odlišných přístupů...na rozvoj tvořivého myšlení...“.

4.3.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (dále jen TSD-Z)

TSD-Z začal vznikat v 80. letech 20. století díky profesorovi Hansu G. Jelenovi a úplně dokončen byl K. K. Urbanem až v roce 1994. Urban, který se snažil uchopit pojem kreativita, navrhl kognitivní a osobnostní komponenty podílející se v různé míře na tvůrčím procesu jedince⁵. Při tvorbě testu se autoři opírali o několik zásadních bodů, na kterých test staví – jednoduchost (při administrování i vyhodnocení), použitelnost u různých věkových kategorií, „culture fair“ (kulturní nezávislost testu), odraz komplexnosti kreativity, objektivita, validita a reliabilita testu. Především na základě těchto kritérií se pak autoři rozhodli pro figurální verzi testu (Urban et al., 2003).

O několik let později po dokončení testu došlo k rozšíření testu do několika zemí a různých kontinentů. Standardizace se test dočkal i na Slovensku. V roce 2003 byl přeložen Lenkou Šilerovou i do českého jazyka. Bohužel, české normy zatím nejsou k dispozici. Tomáš Kováč (Urban et al., 2003), autor slovenské verze příručky testu, píše, že tento test

⁵ Do kognitivních komponent zařazuje 1. divergentní myšlení, 2. obecné vědomosti a myšlení a 3. specifické vědomosti, zručnost a způsobilost. Mezi osobnostní komponenty patří 4. zaměřenost a cílevědomost, 5. motivy a motivace, 6. tolerance k víceznačnosti a otevřenosti. Ze zmíněných komponent pak vychází i hodnocení testu.

není typicky výkonovým testem jako jsou jiné testy tvořivosti (např. Torranceho test). Většina ostatních testů snažících se postihnout („změřit“) kreativitu člověka se zakládá na identifikaci divergentního myšlení, kdežto Urbanův test je spíše skríninkovou metodou, která umožňuje identifikovat vysokou úroveň tvořivých schopností, ale i podprůměrně rozvinuté tvořivé schopnosti člověka (Urban et. al, 2003).

TSD-Z poskytuje pohled na tvořivý potenciál jedince ve věku od 4 do 95 let. Výsledek testu nehodnotí kvalitu kresebné produkce, ale poskytuje pohled na ochotu jedince riskovat, svobodně a flexibilně se zabývat předloženými úkoly, tvořivé postoje, otevřenost k neobvyklým, originálním významovým obsahům a způsobům řešení (Kováč et al., 2003). Tvoří ho testová forma A s pěti figurálními fragmenty v rámu a jedním mimo rám, které má proband za úkol dokreslit dle vlastní libovůle. Dále je tvořen testovou formou B, která je o 180° otočenou formou A a žáci zde plní stejný úkol. Autoři využívají dvě formy pro lepší zohlednění vlastností a schopností probandů. Ukázalo se, že korelace obou forem (pomocí test-retest) je statisticky vysoce signifikantní ($r = 0,70$). Při administraci testu se po zadání přesně dané instrukce dále k případným dotazům probandů nevyjadřujeme. Důležitá je totiž individualita výsledků. V průběhu testování můžeme měřit čas (není však podmínkou). Zaznamenávají se pouze výkony do 15 minut. V každé formě je hodnoceno čtrnáct kategorií (Kováč et al., 2003). Výsledky získaných bodů v každé kategorii se nakonec sečtou dohromady. Urbanův figurální test hodnotíme v těchto kategoriích:

- 1) **Wf** = použití daných prvků – 0-6 bodů
- 2) **Eg** = dokreslení prvků do tvarů – 0-6 bodů
- 3) **Ne** = nové prvky (nakreslení nových prvků, které se nedotýkají předložených fragmentů) – 0-6 bodů
- 4) **Vz** = grafické spojení (propojení dvou nebo více základních prvků) - 0-6 bodů
- 5) **Vth** = tematické spojení bez ohledu na grafické propojení - 0-6 bodů
- 6) **Bfa** = překročení hranice závislé na figuře (použití prvku mimo rám) - 0-6 bodů
- 7) **Bfu** = překročení hranice nezávislé na figuře (nové prvky vně rámu) - 0-6 bodů
- 8) **Pe** = perspektiva (znázornění trojrozměrně) - 0-6 bodů
- 9) **Hu** = humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby - 0-6 bodů
- 10) **Uka** = nekonvenčnost A (fyzická manipulace s materiálem) – 0-3 body
- 11) **Ukb** = nekonvenčnost B (abstraktní, surrealistické téma) – 0-3 body
- 12) **Ukc** = nekonvenčnost C (použití znaků nebo symbolů) – 0-3 body

13) **Ukd** = nekonvenčnost D (nepoužití stereotypních figur - autor předkládá seznam stereotypních figur) – 0-3 body

14) **Zf** = časový faktor (může a nemusí se hodnotit) - 0-6 bodů

Jak je zřejmé, celkem lze v testu získat hodnocení v rozmezí 0-72 bodů. V našem případě ovšem nehodnotíme časovou kategorii (Zf), tudíž nejvyšší skóre našeho testování dosahuje **maximálně 66 bodů**.

Hodnocení kategorie humor je velice subjektivní, záleží pouze na hodnotiteli a převážně jeho zkušenostech. Autoři zmiňují ještě chybu měření a pravděpodobnost omylu v testu, to znamená, že bychom při vyhodnocování měli počítat s maximální odchylkou měření +/- 5 bodů. TSD-Z je přece jen skříninkový nástroj, a proto je při vyhodnocování, více než přesný počet získaných bodů, důležitější zařazení do určité **klasifikační skupiny** odvozené z platných norem. Za účelem zařazení výsledků se používá klasifikační schéma, v tomto případě pro věkovou skupinu 9 – 11 let.

Rodělení do klasifikačních skupin TSD-Z pro věkovou skupinu 9 – 11 let, testová forma

A:

A	< 10 bodů	hluboce podprůměrný výsledek
B	10 – 15 bodů	podprůměrný výsledek
C	16 – 29 bodů	průměrný výsledek
D	30 – 36 bodů	nadprůměrný výsledek
E	37 – 42 bodů	vysoce nadprůměrný výsledek
F	43 – 51 bodů	extrémně nadprůměrný výsledek
G	52 - 66 bodů	fenomenální výsledek

Rodělení do klasifikačních skupin TSD-Z pro věkovou skupinu 9 – 11 let, testová forma

B:

A	< 12 bodů	hluboce podprůměrný výsledek
B	12 – 16 bodů	podprůměrný výsledek
C	17 – 30 bodů	průměrný výsledek
D	31 – 34 bodů	nadprůměrný výsledek
E	35 – 42 bodů	vysoce nadprůměrný výsledek
F	43 – 51 bodů	extrémně nadprůměrný výsledek
G	52 - 66 bodů	fenomenální výsledek

Při testování německé i slovenské verze se neukázaly žádné rozdíly mezi pohlavími. Naopak co se týče věku, zjistilo se, že s rostoucím věkem „výkonnost“ v testu stoupá, což by měly zohlednit dané normy při převodu na percentily a T-skóry.

Při ověřování hypotéz jsem hodnotící kategorie 10, 11, 12 a 13 shrnula pod společnou hodnotící kategorii Uk, jelikož se všechny týkají nekonvenčnosti a jejich bodové hodnocení se v testu sčítá do jednoho výsledku. Dále jsem do testování nezahrnula poslední kategorii Zf (čas), kterou není nutno hodnotit. Celkem tedy hodnotím výsledky v deseti kategoriích.

V obou fázích výzkumu byl zjišťován také faktor zájmu probandů o předmět, který byl zaznamenán na testový arch v podobě:

+ = kladný vztah k vyučovacím předmětům Vv
- = záporný vztah k vyučovacím předmětům Vv

Následně byly porovnány změny tohoto faktoru v závislosti na použitém pedagogickém přístupu k výuce.

4.4 Metody zpracování a analýzy dat

Pro zkoumání hypotéz stanovených v kapitole 4.1.3 jsem použila statistický znaménkový test (Bednářová, 2006). Tento poměrně jednoduchý statistický test stanovuje na základě četnosti měřených (či jinak zjišťovaných) údajů, zda určitý zásah má či nemá na tyto údaje prokazatelný vliv.

Pro potřeby statistického ověřování hypotéz je nutno nejprve stanovit tzv. hypotézu nulovou, které předpokládají, že mezi tzv. nezávislou proměnnou (v našem případě pedagogickým působením) a proměnnou závislou (výsledek TSD-Z a vztah k předmětu Vv) neexistuje žádný vztah. Následně stanovíme tzv. alternativní hypotézy, které tvrdí, že mezi závislou a nezávislou proměnnou tento vztah ve významné míře existuje. Pro statistické šetření musíme rovněž stanovit tzv. hladinu významnosti α , která stanovuje míru pravděpodobnosti, že neoprávněně zavrhneme hypotézu nulovou a přijmeme hypotézu alternativní. Hladinu významnosti α jsem pro potřeby tohoto testu zvolila 0,05 (tzn. 5% pravděpodobnost neoprávněného zamítnutí nulové hypotézy). Vlastní statistické ověřování hypotézy pomocí znaménkového testu pak probíhá podle následujícího schématu (Bednářová, 2006):

- 1) Ze zkoumaného vzorku označíme znaménkem „+“ ty prvky, u nichž došlo vlivem působení nezávislé proměnné k posunu závislé proměnné kladným směrem.

Znaménkem „-“ označíme ty prvky, u nichž došlo vlivem působení nezávislé proměnné k posunu závislé proměnné záporným směrem. Nulou pak označíme prvky, u nichž nedošlo k žádné změně závislé proměnné.

- 2) Stanovíme četnost prvků označených znaménkem + „ m_+ “ a četnost prvků označených znaménkem - „ m_- “ a dále zmenšíme počet prvků zkoumaného vzorku o prvky označené znaménkem „0“ (tedy $n = m_+ + m_-$).
- 3) V dalším kroku vybereme nižší z hodnot $m = \text{MIN}(m_+, m_-)$.
- 4) Nyní již známe hodnoty n , m a α . Na základě těchto hodnot vyhledáme ve statistických tabulkách tzv. **kritickou hodnotu** $m_{(n, \alpha)}$.
- 5) Pokud $m > m_{(n, \alpha)}$, je výsledek testu statisticky neprůkazný a nulovou hypotézu není možno s jistotou zamítnout.

Pokud $m < m_{(n, \alpha)}$, je výsledek testu statisticky významný, nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní.

Ještě před vlastním statistickým zkoumáním jednotlivých hypotéz pomocí znaménkového testu (nejlépe ihned po absolvování pretestu) však bude vhodné ověřit, zda zkoumané experimentální skupiny I a II nejsou negativně ovlivněny nevhodnou skladbou probandů. Jinými slovy, zda mají tyto dvě skupiny srovnatelnou „startovní pozici“. Pokud by se totiž již v pretestu ukázalo, že obě skupiny dosahují diametrálně rozdílných výsledků, bylo by jejich vzájemné porovnávání v retestu značně obtížné. Pro toto úvodní porovnání se mi jako nejvhodnější jeví porovnat několik údajů jako aritmetický průměr, medián a modus T-skóre (případně klasifikačních skupin), rozpětí mezi minimálním a maximálním dosaženým T-skóre (případně klasifikační skupinou) a počet žáků s kladným vztahem k předmětu.

4.5 Výsledky

4.5.1 Výsledky Urbanova figurálního testu

Pro přehlednost uvádím v souhrnných tabulkách všechny výzkumem získané výsledky Urbanova figurálního testu, se kterými dále pracuji.

Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (A, B)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	O (A)	O (B)
1	26	C	22	C	+	+
2	26	C	24	C	-	+
3	27	C	21	B	+	+
4	15	A	15	A	-	-
5	21	C	20	B	-	-
6	30	C	19	B	+	-
7	36	D	31	C	+	+
8	32	C	22	C	+	-
9	23	C	26	C	+	+
10	40	D	47	F	+	+
11	27	C	27	C	+	+
12	23	C	24	C	-	+
13	41	E	39	D	+	+
14	20	B	21	B	-	-
15	18	B	37	D	-	+
16	23	C	20	B	-	-
celkem	428		415			

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (A, B)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	O (A)	O (B)
1	46	E	51	F	+	+
2	36	D	38	E	+	+
3	29	C	36	D	+	+
4	30	C	35	D	+	+
5	31	C	32	D	-	+
6	22	C	29	C	-	+
7	24	C	32	C	+	+
8	26	C	34	C	+	+
9	45	E	55	F	+	+
10	27	C	31	C	+	+
11	20	B	24	C	-	+
12	18	B	25	C	-	-
13	19	B	22	C	-	+
14	24	C	28	C	+	+
15	22	C	37	D	+	+
16	19	B	28	C	+	+
celkem	438		537			

Legenda

Proband: testování se zúčastnilo 16 žáků ve věku 10 – 11 let

TSD-Z (A): bodové skóre (T skór) získané v testové formě A (pretest = před pedagogickým experimentem)

K (A): zařazení do klasifikační skupiny dle platných norem

TSD-Z (B): bodové skóre (T skór) získané v testové formě B (retest = po experimentu)

K (B): zařazení do klasifikační skupiny dle platných norem

O (A): oblíbenost předmětu v pretestu

O (B): oblíbenost předmětu v retestu

Na následující stránce pak pro informaci uvádím prvotní tabulky s detailními výsledky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení za všechny žáky, z nichž předchozí souhrnné tabulky vycházejí (popis jednotlivých hodnotících kategorií TSD-Z viz kapitola 4.3.1).

Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (A)

Proband	Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Bfa	Bfu	Pe	Hu	Uk	Celkem
1	5	5	1	5	5	0	0	0	2	3	26
2	5	5	6	2	5	0	0	0	3	0	26
3	5	5	2	0	4	0	0	6	2	3	27
4	5	2	4	0	0	0	0	0	4	0	15
5	5	4	4	0	5	0	0	0	3	0	21
6	4	4	3	3	4	0	0	6	3	3	30
7	5	5	6	5	5	0	0	0	4	6	36
8	5	3	4	2	4	0	0	6	5	3	32
9	5	2	4	0	5	0	0	0	4	3	23
10	6	5	4	4	5	6	0	0	4	6	40
11	5	5	6	0	0	0	0	0	5	6	27
12	5	4	5	0	0	0	0	0	3	6	23
13	5	5	6	5	5	0	0	6	3	6	41
14	5	5	4	0	0	0	0	0	3	3	20
15	6	6	0	0	0	6	0	0	0	0	18
16	4	4	3	0	0	0	0	6	3	3	23
celkem	80	69	62	26	47	12	0	30	51	51	428

Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (B)

Proband	Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Bfa	Bfu	Pe	Hu	Uk	Celkem
1	5	5	3	0	0	0	0	0	3	6	22
2	5	5	6	0	2	0	0	0	3	3	24
3	5	5	4	0	0	0	0	0	4	3	21
4	5	2	5	0	0	0	0	0	3	0	15
5	5	4	2	3	4	0	0	0	2	0	20
6	4	3	3	0	4	0	0	0	2	3	19
7	5	5	2	5	5	0	0	0	3	6	31
8	5	3	3	0	2	0	0	0	3	6	22
9	5	0	6	0	5	0	6	0	4	0	26
10	6	5	2	4	6	6	6	0	3	9	47
11	4	3	6	4	4	0	0	0	3	3	27
12	5	3	6	0	0	0	0	0	4	6	24
13	5	5	6	5	5	0	0	6	4	3	39
14	5	5	2	0	0	0	0	0	3	6	21
15	6	5	4	3	6	6	0	0	4	3	37
16	4	4	3	0	3	0	0	0	3	3	20
celkem	79	62	63	24	46	12	12	6	51	60	415

Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (A, B)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	O (A)	O (B)
1	26	C	22	C	+	+
2	26	C	24	C	-	+
3	27	C	21	B	+	+
4	15	A	15	A	-	-
5	21	C	20	B	-	-
6	30	C	19	B	+	-
7	36	D	31	C	+	+
8	32	C	22	C	+	-
9	23	C	26	C	+	+
10	40	D	47	F	+	+
11	27	C	27	C	+	+
12	23	C	24	C	-	+
13	41	E	39	D	+	+
14	20	B	21	B	-	-
15	18	B	37	D	-	+
16	23	C	20	B	-	-
celkem	428		415			

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (A)

Proband	Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Bfa	Bfu	Pe	Hu	Uk	Celkem
1	6	5	6	0	6	6	6	0	5	6	46
2	5	5	6	4	5	0	0	0	5	6	36
3	6	5	4	0	0	6	0	0	2	6	29
4	5	5	6	0	5	0	0	0	3	6	30
5	6	4	6	0	0	6	0	6	3	0	31
6	5	4	2	0	5	0	0	0	3	3	22
7	5	4	6	0	0	0	0	0	3	6	24
8	6	5	1	0	0	6	0	0	2	6	26
9	6	4	6	0	5	6	6	6	3	3	45
10	5	5	5	4	5	0	0	0	3	0	27
11	5	4	5	0	0	0	0	0	3	3	20
12	5	5	2	0	0	0	0	0	3	3	18
13	5	5	4	0	0	0	0	0	2	3	19
14	6	6	0	0	0	6	0	0	3	3	24
15	5	2	4	0	5	0	0	0	3	3	22
16	5	3	4	0	0	0	0	0	4	3	19
celkem	86	71	67	8	36	36	12	12	50	60	438

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (B)

Proband	Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Bfa	Bfu	Pe	Hu	Uk	Celkem
1	6	6	6	4	6	6	6	0	5	6	51
2	5	5	6	3	5	0	0	0	5	9	38
3	6	6	4	0	5	6	0	0	3	6	36
4	5	5	6	0	5	0	0	6	5	3	35
5	6	5	1	0	2	6	0	6	3	3	32
6	5	4	6	0	5	0	0	0	3	6	29
7	5	5	6	2	2	0	0	6	3	3	32
8	6	6	0	2	5	6	0	0	3	6	34
9	6	5	6	0	5	6	6	6	6	9	55
10	5	5	5	2	2	0	0	0	3	9	31
11	5	3	3	2	2	0	0	0	3	6	24
12	5	5	4	0	0	0	0	0	2	9	25
13	5	3	6	0	0	0	0	0	2	6	22
14	5	5	4	3	5	0	0	0	3	3	28
15	5	4	5	4	5	0	6	0	5	3	37
16	5	4	6	0	3	0	0	0	4	6	28
celkem	85	76	74	22	57	30	18	24	58	93	537

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (A, B)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	O (A)	O (B)
1	46	E	51	F	+	+
2	36	D	38	E	+	+
3	29	C	36	D	+	+
4	30	C	35	D	+	+
5	31	C	32	D	-	+
6	22	C	29	C	-	+
7	24	C	32	C	+	+
8	26	C	34	C	+	+
9	45	E	55	F	+	+
10	27	C	31	C	+	+
11	20	B	24	C	-	+
12	18	B	25	C	-	-
13	19	B	22	C	-	+
14	24	C	28	C	+	+
15	22	C	37	D	+	+
16	19	B	28	C	+	+
celkem	438		537			

4.5.2 Výsledky statistického šetření

Úvodní porovnání experimentálních skupin I a II

Abych ověřila, zda experimentální skupiny I a II neměly už před zahájením experimentu výrazně odlišné schopnosti, porovnávala jsem hned v úvodu vzájemně výsledky testové formy A (pretestu) mezi žáky obou skupin. Pro tento účel jsem zjistila ke každé skupině několik údajů jako aritmetický průměr, medián a modus T-skóre (totéž pro klasifikační skupiny), rozpětí mezi minimálním a maximálním dosaženým T-skóre (klasifikační skupinou) a počet žáků s kladným vztahem k předmětu Vv. Z tohoto porovnání je zřejmé, že v pretestu se obě experimentální skupiny v T-skóre lišily o 10 bodů, což při zohlednění maximálního dosažitelného počtu bodů na skupinu 1056 (viz kapitola 4.3.1) činí rozdíl o necelý 1 procentní bod. I v ostatních parametrech jsou si obě experimentální skupiny v pretestu velmi blízké. Dá se tedy konstatovat, že obě skupiny byly před zahájením experimentu srovnatelné. Detailnější rozbor je možné udělat na základě následujících tabulek a grafů:

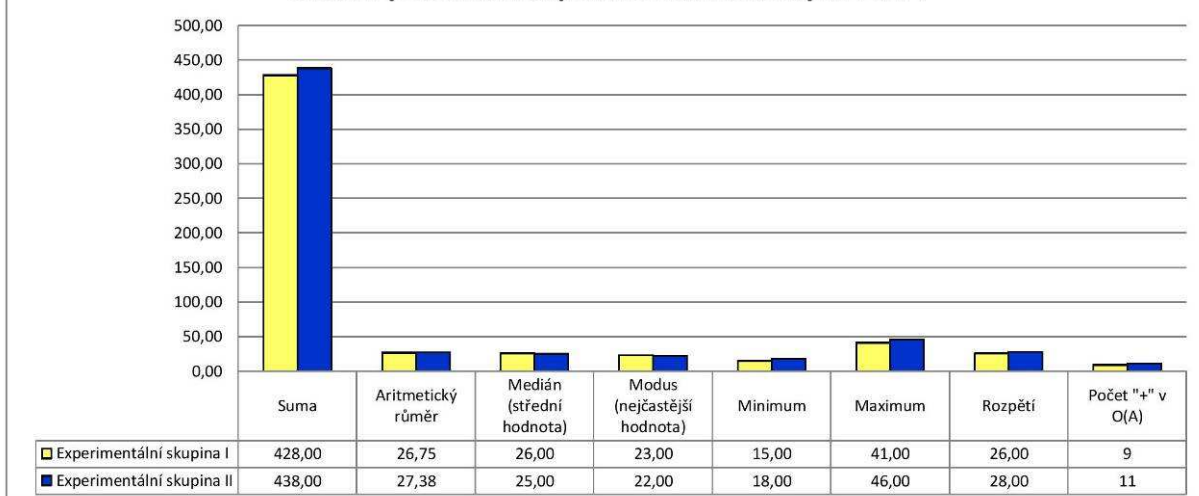
Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (A)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	O (A)
1	26	C	+
2	26	C	-
3	27	C	+
4	15	A	-
5	21	C	-
6	30	C	+
7	36	D	+
8	32	C	+
9	23	C	+
10	40	D	+
11	27	C	+
12	23	C	-
13	41	E	+
14	20	B	-
15	18	B	-
16	23	C	-
Suma	428,00	---	
Aritmetický průměr	26,75	C	
Medián (střední hodnota)	26,00	C	
Modus (nejčastější hodnota)	23,00	C	
Minimum	15,00	A	
Maximum	41,00	E	
Rozpětí	26,00	4,00	
Počet "+" v O(A)		9	

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (A)

PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	O (A)
1	46	E	+
2	36	D	+
3	29	C	+
4	30	C	+
5	31	C	-
6	22	C	-
7	24	C	+
8	26	C	+
9	45	E	+
10	27	C	+
11	20	B	-
12	18	B	-
13	19	B	-
14	24	C	+
15	22	C	+
16	19	B	+
Suma	438,00	---	
Aritmetický průměr	27,38	C	
Medián (střední hodnota)	25,00	C	
Modus (nejčastější hodnota)	22,00	C	
Minimum	18,00	B	
Maximum	46,00	E	
Rozpětí	28,00	3,00	
Počet "+" v O(A)		11	

Úvodní porovnání experimentálních skupin I a II .



Změna ve výsledku TSD-Z při absenci cíleného rozvoje tvořivosti

H_{1A} : Vlivem absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází v retestu TSD-Z ke snížení skóre oproti prvnímu testování.

H₁₀ : Absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá vliv na změnu skóre v retestu TSD-Z oproti prvnímu testování.

Testování hypotézy H₁ pomocí znaménkového testu jsem prováděla na dvou soborech dat. V prvním testu jsem jako závislou proměnnou testu zvolila bodové skóre Urbanova figurálního testu TSD-Z. Pro zajímavost a zároveň pro zvýšení vypovídací hodnoty jsem ve druhém testu za závislou proměnnou dosadila hodnocení dle klasifikačních skupin Urbanova testu.

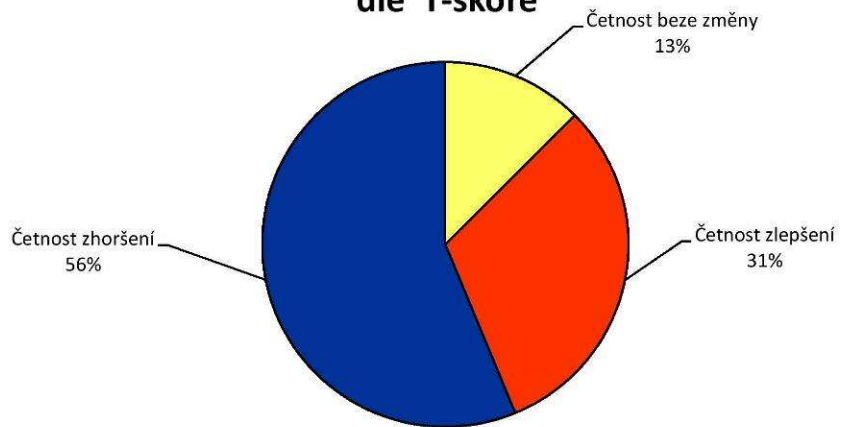
Oba znaménkové statistické testy ukázaly, že nulovou hypotézu H₁₀ nelze zamítnout a je nutno konstatovat, že **absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá prokazatelný vliv na změnu skóre v retestu TSD-Z oproti prvnímu testování.**

Experimentální skupina I - výsledky TSD - Z (A, B)

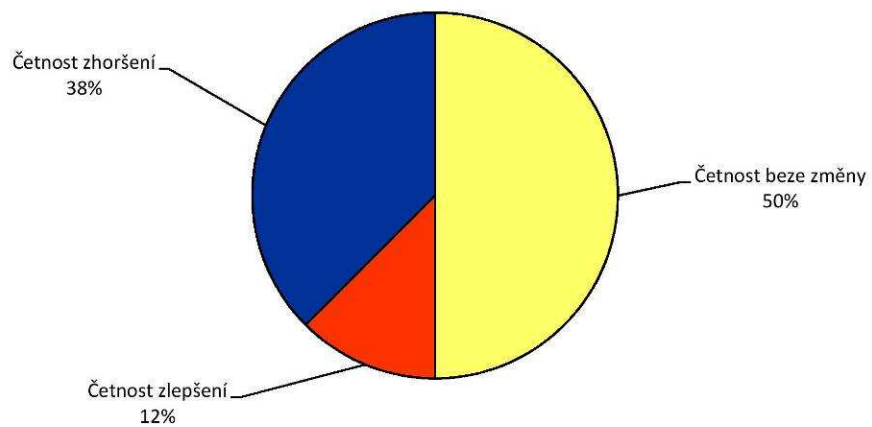
PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	Znaménkový test dle T-skóre	Znaménkový test dle klasifikace K
1	26	C	22	C	-	0
2	26	C	24	C	-	0
3	27	C	21	B	-	-
4	15	A	15	A	0	0
5	21	C	20	B	-	-
6	30	C	19	B	-	-
7	36	D	31	C	-	-
8	32	C	22	C	-	0
9	23	C	26	C	+	0
10	40	D	47	F	+	+
11	27	C	27	C	0	0
12	23	C	24	C	+	0
13	41	E	39	D	-	-
14	20	B	21	B	+	0
15	18	B	37	D	+	+
16	23	C	20	B	-	-

Četnost beze změny	2	8
Četnost zlepšení m ₊	5	2
Četnost zhoršení m ₋	9	6
m	5	2
n	14	8
m _(n, 0,05)	2	0
Závěr	H₀ nelze zamítnout	H₀ nelze zamítnout

Četnost potvrzení / vyvrácení hypotézy H1 dle T-skóre



Četnost potvrzení / vyvrácení hypotézy H1 dle klasifikačních skupin



Změna ve výsledku TSD-Z při aplikaci cíleného rozvoje tvořivosti

H_{2A} : Vlivem aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází v retestu TSD-Z ke zvýšení skóre oproti prvnímu testování.

H₂₀ : Aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá vliv na změnu skóre v retestu TSD-Z oproti prvnímu testování.

Stejně tak při testování hypotézy H₂ jsem použila jak bodové skóre TSD-Z, tak druhý test s použitím klasifikačních skupin.

Oba znaménkové statistické testy v tomto případě ukázaly, že nulovou hypotézu H₂₀ je třeba zamítnout a musíme konstatovat, že **vlivem aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází v retestu TSD-Z ke zvýšení skóre oproti prvnímu testování.**

Experimentální skupina II - výsledky TSD - Z (A, B)

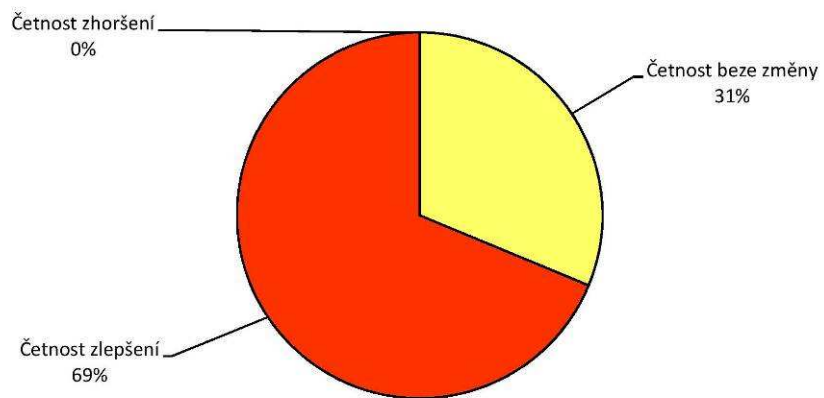
PROBAND	TSD-Z (A)	K (A)	TSD-Z (B)	K (B)	Znamenkový test dle T-skóre	Znamenkový test dle klasifikace K
1	46	E	51	F	+	+
2	36	D	38	E	+	+
3	29	C	36	D	+	+
4	30	C	35	D	+	+
5	31	C	32	D	+	+
6	22	C	29	C	+	0
7	24	C	32	C	+	0
8	26	C	34	C	+	0
9	45	E	55	F	+	+
10	27	C	31	C	+	0
11	20	B	24	C	+	+
12	18	B	25	C	+	+
13	19	B	22	C	+	+
14	24	C	28	C	+	0
15	22	C	37	D	+	+
16	19	B	28	C	+	+

Četnost beze změny	0	5
Četnost zlepšení m ₊	16	11
Četnost zhoršení m ₋	0	0
m	0	0
n	16	11
m _(n, 0,05)	3	1
Závěr	H₀ se zamítá	H₀ se zamítá

Četnost potvrzení / vyvrácení hypotézy H2 dle T-skóre



Četnost potvrzení / vyvrácení hypotézy H2 dle klasifikačních skupin



Změna ve vztahu k předmětu Vv při absenci / aplikaci cíleného rozvoje tvořivosti

H3_A : Vlivem absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází ke zhoršení vztahu k předmětu Vv..

H3₀ : Absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá vliv na vztah k předmětu.

H4_A : Vlivem aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, dochází ke zlepšení vztahu k předmětu Vv.

H4₀ : Aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá vliv na vztah k předmětu.

Při testování hypotéz H3 a H4 jsem jako závislou proměnnou zvolila změnu oblíbenosti předmětu zaznamenanou mezi pretestem a retestem. Jako poněkud omezující se v tomto případě ukázalo vyjádření míry oblíbenosti předmětu Vv za pomoci pouhých dvou hladin „+“ = kladný vztah k předmětu a „-“ = záporný vztah k předmětu. Při tomto vyjádření bohužel není možné zaznamenat kladný posun od již existujícího „+“ či naopak záporný posun od již existujícího „-“. Z toho důvodu jsem při znaménkovém testu těchto dvou hypotéz snížila hladinu významnosti α z původní hodnoty 0,05 na 0,1.

Pro stanovení hodnoty znaménkového testu jsem použila pravidlo:

O (A)	O (B)	Znaménko ve znaménkovém testu	
+	+	0	žádná změna vztahu k předmětu
-	-	0	žádná změna vztahu k předmětu
+	-	-	zhoršení vztahu k předmětu
-	+	+	zlepšení vztahu k předmětu

Znaménkový test hypotézy H3 ukázal, že nulovou hypotézu H3₀ nelze zamítnout. Tedy konstatujeme, že **absence cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá prokazatelný vliv na vztah k předmětu.**

Zaménkový test hypotézy H4 nebylo možno provést z důvodu nízkého počtu prvků **n**. Pro $n = 4$ nelze ani na hladině významnosti $\alpha = 0,1$ stanovit kritickou hodnotu $m_{(n, \alpha)}$. Hypotézu H4₀ tedy za daných podmínek nelze zamítnout a musíme konstatovat, že **aplikace cíleného rozvoje tvořivosti ve výuce Vv, nemá prokazatelný vliv na vztah k předmětu.**

Experimentální skupina I - výsledky O (A, B)

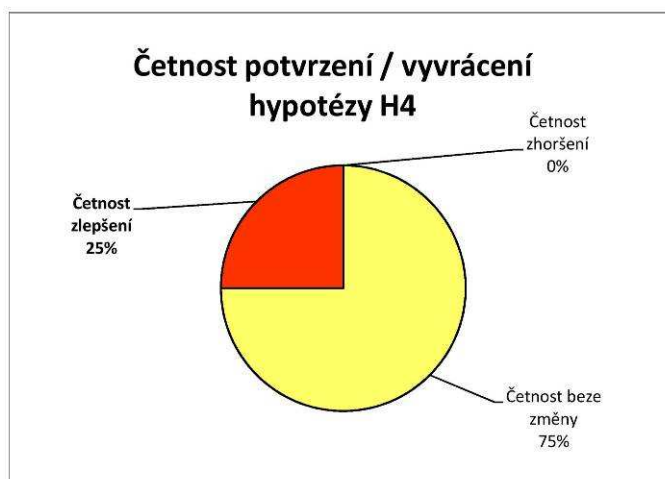
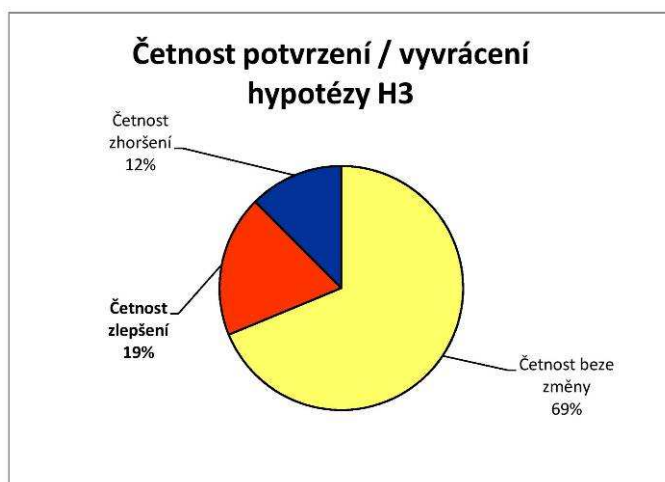
PROBAND	O (A)	O (B)	Znaménkový test hypotézy H3
1	+	+	0
2	-	+	+
3	+	+	0
4	-	-	0
5	-	-	0
6	+	-	-
7	+	+	0
8	+	-	-
9	+	+	0
10	+	+	0
11	+	+	0
12	-	+	+
13	+	+	0
14	-	-	0
15	-	+	+
16	-	-	0

Experimentální skupina II - výsledky O (A, B)

PROBAND	O (A)	O (B)	Znaménkový test hypotézy H4
1	+	+	0
2	+	+	0
3	+	+	0
4	+	+	0
5	-	+	1
6	-	+	1
7	+	+	0
8	+	+	0
9	+	+	0
10	+	+	0
11	-	+	1
12	-	-	0
13	-	+	1
14	+	+	0
15	+	+	0
16	+	+	0

Četnost beze změny	11
Četnost zlepšení	3
Četnost zhoršení	2
m	2
n	5
$m_{(n, 0, 1)}$	0
Závěr	H0 nelze zamítnout

Četnost beze změny	12
Četnost zlepšení	4
Četnost zhoršení	0
m	0
n	4
$m_{(n, 0, 1)}$	nelze testovat
Závěr	H0 nelze zamítnout



5 Zhodnocení a závěr

5.1 Zhodnocení

Statistické šetření hypotéz H1 až H4 spolu s vyhodnocením Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení mi umožnilo odpovědět na základní otázky tohoto výzkumu.

Ovlivňují odlišné přístupy pedagoga k výuce Vv úroveň rozvoje tvořivého myšlení žáků?

Na základě statistického ověření hypotéz H1 a H2 je možné konstatovat, že zatímco u žáků, kteří prošli výukou bez zaměření na cílený rozvoj tvořivosti, tvořivý potenciál v podstatě stagnuje (z hlediska aritmetického průměru tato skupina jako celek dokonce vykazuje velmi mírný pokles), žáci, u nichž byla výuka Vv vedena s důrazem na cílený rozvoj tvořivosti, vykazují statisticky průkazný vzestup tvořivých schopností.

Mění se postoj žáků k vyučovacím předmětu Vv v závislosti na přístupu učitele k vedení žáků?

Přestože ze statistického hlediska nebylo možné hypotézy H3 a H4 potvrdit a je tedy nutno přijmout závěr, že odlišný pedagogický přístup k vyučovacím předmětu Vv nemá vliv na postoj žáků k vyučovacím předmětům, je z výsledků výzkumu přeci jen patrný jistý minimální rozdíl mezi oběma skupinami. V experimentální skupině I došlo ve 3 případech ke zlepšení, ve 2 případech ke zhoršení vztahu k Vv a u 11 žáků zůstal vztah k Vv beze změny. V experimentální skupině II zůstalo beze změny 12 žáků a u 4 došlo ke zlepšení, ale zhoršení vztahu k předmětu Vv nebylo u této skupiny žáků pozorováno vůbec. Tento výsledek podle mého názoru otevírá prostor pro další výzkum nastíněné otázky. Podmínkou pro jeho úspěšnost je však stanovení detailnější škály míry oblíbenosti předmětu nežli pouhé dvoubodové „mám kladný vztah k Vv“ / „mám záporný vztah k Vv“.

5.2 Závěr

Cíl diplomové práce Vliv odlišných přístupů k výuce výtvarné výchovy na rozvoj tvořivosti žáků prvního stupně základní školy byl splněn. Ověřili jsme a následně vyhodnotili

vliv odlišných způsobů vedení žáků v pedagogickém experimentu na výsledky psychodiagnostického Urbanova testu, který zkoumal úroveň tvořivého myšlení žáků. Následně jsme prozkoumali vliv těchto způsobů vedení na oblíbenost předmětu Vv. Pomocí výzkumu jsme shledali, že přístup k výuce Vv, záměrně využívající metody rozvoje tvořivosti a poskytující prostor k samostatnému rozhodování žáků a jejich vzájemné kooperaci ve výtvarném projektu, je pro rozvoj tvořivého myšlení žáků přínosný a efektivní. Na vztah žáků k vyučovacím předmětům však nemá zásadní vliv.

V práci jsme se nejprve zaměřili na problematiku tvořivosti a jejího rozvoje v širších souvislostech. Dále jsme se věnovali problematice vzdělávacího oboru výtvarná výchova na prvním stupni základní školy. V praktické části jsme popsali pedagogický experiment a jeho průběh a zhodnocení. Ve výzkumném šetření jsme se snažili pomocí stanovených hypotéz odpovědět na to, zda odlišné přístupy k výuce Vv, uplatněné v pedagogickém experimentu, mají vliv na zlepšení úrovně tvořivého myšlení žáků. K tomuto účelu jsme využili psychodiagnostický Urbanův figurální test tvořivého myšlení, který se jevil jako neoptimalnější nástroj pro testování žáků dané věkové kategorie. Z výsledků provedeného šetření a statistického ověření vyplynulo, že žáci, u nichž byla výuka Vv vedena s důrazem na cílený rozvoj tvořivosti a samostatnosti, vykazují statisticky průkazný vzestup tvořivých schopností.

Zajímá nás také postoj žáků k vyučovacím předmětům Vv a otázka, zda přístup pedagoga k výuce ovlivňuje postoj žáka k předmětu ve smyslu jeho oblíbenosti či neoblíbenosti. Statistické šetření prokázalo, že takto zkoumaný jev neposkytuje přesné závěry a v případě jeho bližšího zkoumání by bylo podmínkou úspěšnosti stanovení detailnější škály míry oblíbenosti předmětu nežli pouze dvoubodové hodnocení „kladný vztah k předmětu“, „záporný vztah k předmětu“. Otevírá se tak prostor pro další výzkum této otázky.

Práce je velkým přínosem pro autorku, která získala nové zkušenosti a poznatky v pedagogické práci s dětmi a využití metod psychodiagnostických a pedagogického výzkumu. Prospěch si odnášejí i děti samotné, které během pedagogického experimentu také načerpaly nové zkušenosti a poznatky z oblasti výtvarné tvorby a mezilidských vztahů a mnohé z nich dokázaly pozvednout úroveň svého tvořivého myšlení.

Použité zdroje

ADAMS, James L. *Conceptual blockbusting: a guide to better ideas*. 4th ed. New York: Basic Books, 2001, x, 220 s. ISBN 0-7382-0537-0.

BEDNÁŘOVÁ, Iveta. Znaménkový test. *Statistika a výpočetní technika: Multimediální výukový text pro studenty VFU Brno* [online]. [2006] [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/Predn4/znamenko.htm>

CARTER, Philip a Ken RUSSEL. *Trénink paměti a kreativity: příklady s řešením*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2002, 120 s. ISBN 80-722-6704-3.

DACEY, John S. a Kathleen H. LENNON. *Kreativita*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-716-9903-9.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-717-8134-7.

GOLEMAN, Daniel, Paul KAUFMAN a Michael RAY. *The creative spirit*. New York: Dutton, 1992, 185 s. ISBN 0-525-93354-9.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. Mýtus pravé hemisféry. *Psychologie.cz* [online]. 1.6.2010 [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://psychologie.cz/mytus-prave-hemisfery>.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. *Metodický portál: Články* [online]. 7.7.2006, [cit. 2014-04-24]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>. ISSN 1802-4785.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, 36 s.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981, 239 s.

HLAVSA, Jaroslav a Marta JURČOVÁ. *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978, 263 s.

CHADT, Karel, Lubomír KOUŘIL a Jana PECHOVÁ. *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 136 s. ISBN 978-80-86723-82-2.

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1.9.2010 [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

- KEMPLE, Kristen M. a Shari A. NISSENBERG. Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal* [online]. 2000, Vol. 28, No. 1, s. 67-71 [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.springerlink.com/content/k1437mw1jh641070>. ISSN 1573-1707.
- KOHOUTEK, Rudolf. Tvořivost a její podpora. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 11. 12. 2008 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/podpora-tvorivosti>.
- KOUKOLÍK, František. *Já: o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 382 s. ISBN 80-246-0736-0.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Jak myslet kreativně*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 125 s. ISBN 80-247-1626-7.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 188 s. ISBN 978-802-4716-527.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 978-808-6903-484.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 101 s. ISBN 978-80-7368-892-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 8. rozš. vyd. Praha: Artama, 1999, 153 s. ISBN 80-706-8105-5.
- MICHAL, Vladimír. *Zulligerův tabulkový test: Stručný úvod do Zulligerovy projektivní techniky*. Trnávka: Jindřich Horkel Elektronik Test, 1998, 65 s.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 318 s. ISBN 80-200-1198-6.
- NÖLLKE, Matthias. *Naučte se myslet kreativně: kreativní techniky pro váš úspěch v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 107 s. ISBN 80-247-1519-8.
- Pedagogický experiment. In: *Teorie tělesné výchovy a sportu* [online]. 2008 [cit. 2014-06-14] Dostupné z: <http://telesna-vychova.studentske.eu/2008/03/pedagogick-experiment.html>.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-717-8146-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 328 s. ISBN 80-247-0871-X.

PLHÁKOVÁ, Alena. Pojem objekt v psychoanalýze. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Psychologica* [online]. 1998, č. 32, s. 17-26 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/psychol8/psychol8-2.pdf>. ISSN 1803-022X.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

POKORNÝ, Jiří. *Psychologie tvořivého myšlení: studijní text pro kombinovanou formu studia*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2006, 61 s. ISBN 80-214-3205-5.

ROESELVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c2004, 265 s. ISBN 80-902-2675-2.

RUISEL, Imrich. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004, 432 s. ISBN 80-551-0766-1.

ŘÍČAN, Pavel, Michael ŠEBEK, Jan ŽENATÝ a Svatopluk MORÁVEK. *Úvod do Rorschachovy metody: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978, 294 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy. 2, Hodnota, osobnost, motivace*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1994, 81 s.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2. opr. vyd.* Brno: Barrister & Principal, 2004, 523 s. ISBN 80-865-9865-9.

ŠMARDA, Jan. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 420 s. ISBN 80-717-8924-0.

TAYLOR, Mary. Identifying the Highly Creative Person. In: *The Center for Creative Intelligence* [online]. c2010 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20130423210725/http://www.creativeintelligence.org/identifying.htm>.

TROJAN, S. a J. POKORNÝ. Teoretický a klinický význam neuroplasticity. *Bratislavské lékařské listy* [online]. 1997, roč. 98, č. 12, s. 667-673 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://www.bmj.sk/1997/09812-03.pdf>. ISSN 1336-0345.

URBAN, Klaus K. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): příručka*. Brno: Psychodiagnostika, 2003, 55 s.

VANČÁT, Jan a Markéta PASTOROVÁ. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál: Články* [online]. 27.8.2006, [cit. 2014-06-14]. Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/6/843>. ISSN 1802-4785.

VÁŇOVÁ, Hana. Výzkum tvořivých schopností dítěte. In: *Scénický tanec: komunikační prostor pro taneční umění* [online]. c2014. [cit. 2014-05-04]. Dostupné z:

<http://www.scenicky-tanec.cz/scenicky-tanec-pohybove-divadlo/vyzkum/vyzkum-tvorivych-schopnosti-ditete>.

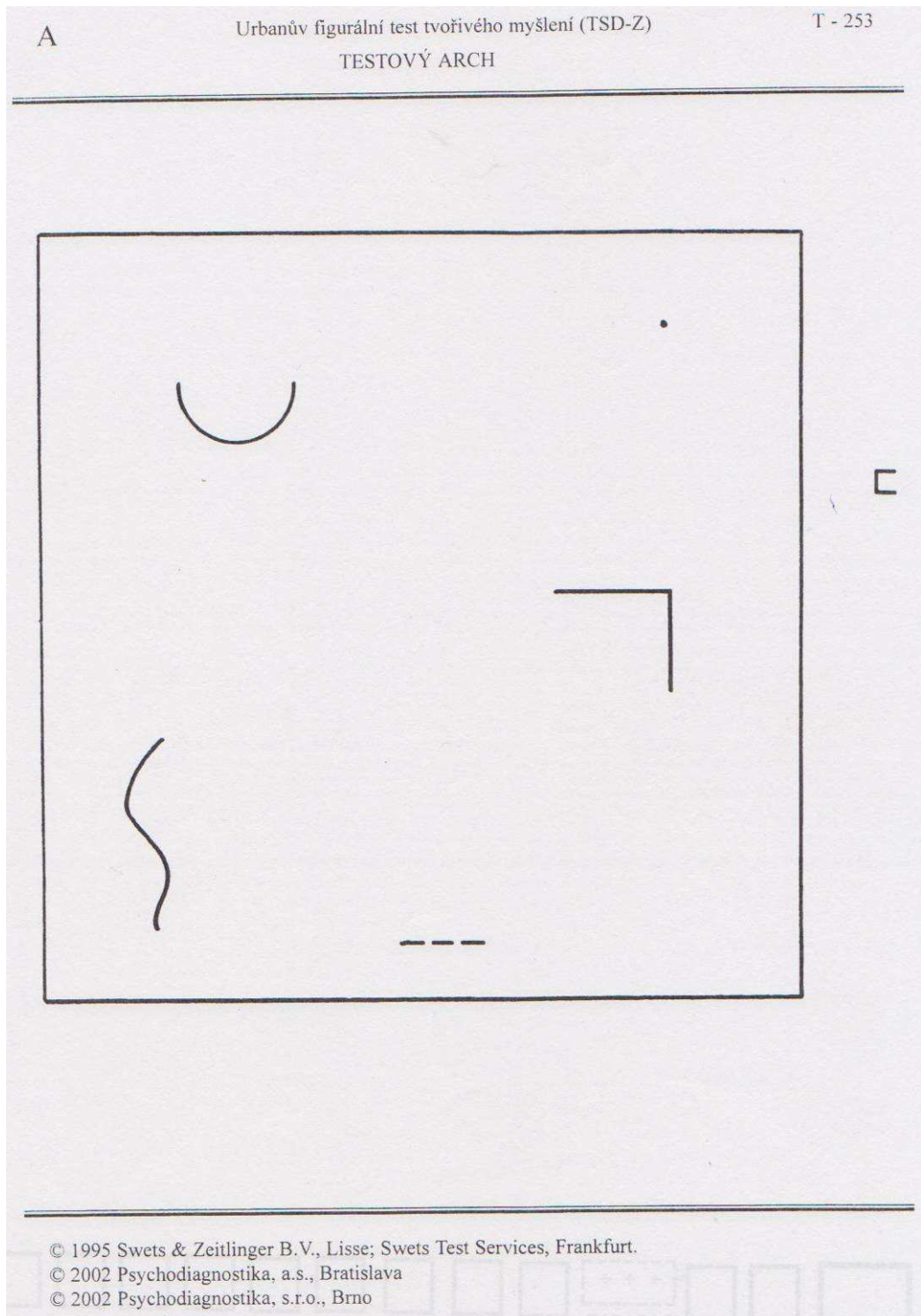
VOLEK, Jaromír. Televize a konstrukce ontogenetického bezpečí. In: *Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity. Sociální studia 3*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 15-32. ISSN 1212-365X. Dostupné z:

<http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080319132031.pdf>

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

Přílohy

Příloha č.1:



Ukázka testovacího archu TSD-Z A

(forma B je pouze o 180°otočená forma A, proto ji zde není třeba uvádět)

Příloha č.2:

5.

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

JAKUBÍK TOMAŠ

☉
☾
☑

městské okolí a příroda

Wf	Eg	Ne	Vz	Vth	Dfa	Dfu	Te	Qu	Vk	a+b+c+d=	+	celkový součet
5	4	4	0	5	0	0	0	3	0+0+0+0=	0	/	21

Ukázka vyplněného a ohodnoceného testovacího archu TSD-Z A

Příloha č.3:

5. B Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) T - 253
TESTOVÝ ARCH

JAKUBÍK TOMÁŠ

W_f	E_g	N_e	V_z	V_{th}	B_{fa}	B_{fu}	P_e	H_u	U_k	Z_f	TSD-Z-Celkem
5	4	2	3	4	0	0	0	2	$a+b+c+d=$ 0+0+0+0=	0	20

Ukázka vyplněného a ohodnoceného testovacího archu TSD-Z B

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Tihlaříková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Petr Exler, Ph.D
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Vliv odlišných přístupů k výuce výtvarné výchovy na rozvoj tvořivosti žáků prvního stupně základní školy
Název v angličtině:	Impact of different approaches to teaching art on developing creativity of pupils at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce zkoumá vliv odlišných pedagogických přístupů na rozvoj tvořivosti žáků prvního stupně ZŠ v hodinách výtvarné výchovy. Práce se skládá ze tří částí, teoretické, praktické a výzkumné. Praktická část v pedagogickém experimentu porovnává účinek výtvarného projektu „Kruh“ vytvořeného samotnými žáky a účinek téhož projektu převzatého pro výuku jiné skupiny. Výzkumná část zjišťuje posun v úrovni tvořivosti před a po realizaci pedagogického experimentu.
Klíčová slova:	Tvořivost, výtvarná výchova, výtvarný projekt, Urbanův figurální test tvořivého myšlení..
Anotace v angličtině:	This thesis examines the impact of different pedagogical approaches on developing creativity of pupils at the primary school in art classes. The paper consists of three parts: theoretical, practical and research. The practical part of the pedagogical experiment compares the effect of an art project „Circle“ created by the pupils themselves and the effect of the same project assumed for teaching another group. The research part examines a shift in the level of creativity before and after the implementation of the pedagogical experiment.
Klíčová slova v angličtině:	Creativity, art, art project, Urban's figural test of creative thinking

Přílohy vázané v práci:	<p><i>Příloha č.1:</i> Ukázka testovacího archu TSD-Z A</p> <p><i>Příloha č.2:</i> Ukázka vyplněného a ohodnoceného testovacího archu TSD-Z A</p> <p><i>Příloha č.3:</i> Ukázka vyplněného a ohodnoceného testovacího archu TSD-Z B</p>
Rozsah práce:	108 stran
Jazyk práce:	čeština