



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Výukové metody při rozvoji tvořivosti žáků

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Bc. Monika Štaudová**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Štaudová**
Osobní číslo: **P11000950**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Výukové metody při rozvoji tvořivosti žáků**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce:

Prostřednictvím experimentu v rámci PP na SPŠ Textilní Liberec ověřit účinnost použitých výukových metod při rozvoji tvořivosti žáků.

Požadavky:

1. Konzultace s vedoucím bakalářské práce a stanovení struktury experimentu
2. Studium příslušné literatury
3. Studium inovativních metod a zdůvodnění vhodnosti jejich použití
4. Příprava a provedení experimentu
5. Vyhodnocení experimentu

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, P., Výzkumné metody v pedagogice. Brno: Paido 2002

HORÁK, J., Tvořivost ve vyučování. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80 s. ISBN 978-80-7372-476-4.

CHRÁSKA M., MAREŠ J., PRŮCHA J., K metodologii pedagogického výzkumu. Olomouc: ČAPV 2001

KALHOUS Z. a OBST O., Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.

PRŮCHA J., Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

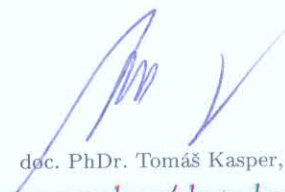
Datum zadání bakalářské práce: **7. listopadu 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **13. prosince 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. listopadu 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Jitce Novotové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za věcné připomínky a odbornou pomoc.

Poděkování patří také mé rodině, která mě plně podporovala po celou dobu studia.

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku rozvoje tvořivosti žáků středních škol. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje pojem tvořivosti a různé teorie rozvoje tvořivosti v současnosti i historii. Dále pojednává o pedagogických přístupech rozvoje tvořivosti ve škole a zaměřuje se na konkrétní edukační metody rozvíjející tvořivost na středních odborných školách.

Praktická část bakalářské práce byla realizována formou experimentu provedeného na Střední průmyslové škole textilní v Liberci. Předmětem experimentu bylo ověřit účinnost výukových metod pro rozvoj tvořivosti žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Tvořivost

Rozvoj tvořivosti

Výukové metody

Experiment

ANNOTATION

Bachelor thesis is focused on the development of students creativity in High schools. The work is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part defines the concept of creativity and different theories of creativity development nowadays and in history. It also deals with the development of pedagogical approaches creativity in school and focus on specific educational methods of developing creativity in secondary vocational schools.

The practical part was realized in the form of an experiment conducted at the Secondary School of Liberec. The object of the experiment was to test the effectiveness of teaching methods for the development of pupils' creativity.

KEYWORDS

Creativity

Development of creativity

Teaching methods

Experiment

Obsah

Seznam obrázků	8
Seznam tabulek	8
1 Úvod.....	9
2 Teoretická část	11
2.1 Vymezení pojmu tvořivost.....	11
2.2 Stručná historie a vznik teorií rozvoje tvořivosti	12
2.3 Druhy tvořivosti	14
2.4 Tvořivost a její komponenty	15
2.5 Faktory ovlivňující tvořivost.....	17
2.6 Rysy tvořivé osobnosti.....	18
2.7 Proces tvořivého řešení problémů.....	19
2.7.1 Myšlenkové operace jako součást tvořivého řešení problémů	19
2.8 Rozvoj tvořivosti žáků pod vedením učitele	22
2.8.1 Tvořivé otázky a úkoly.....	24
2.8.2 Přístupy a postoje učitele k rozvoji tvořivosti žáků	25
2.8.3 Vyučovací metody podporující tvořivost žáků	28
2.9 Závěr teoretické části	31
3 Praktická část	32
3.1 Úvod praktické části.....	32
3.2 Cíl realizovaného experimentu	32
3.3 Vymezení pojmu experiment	33
3.4 Příprava a určení kritérií realizovaného experimentu	34
3.5 Realizace experimentu	37
3.5.1 Popis metodiky k rozvoji tvořivosti	38
3.5.2 Sběr informací.....	47
3.5.3 Vyhodnocení a interpretace údajů.....	52
3.5.4 Závěr praktické části	55
3.6 Závěr	56
Zdroje	57
Seznam příloh	60

Seznam obrázků

Obr. č. 1, Kresba prvků barokního oděvu.....	str. 39
Obr. č. 2, Kresba prvků barokního oděvu.....	str. 39
Obr. č. 3, Kresba prvků barokního oděvu.....	str. 40
Obr. č. 4, Kresba prvků barokního oděvu.....	str. 40
Obr. č. 5, Nemocný Bacchus, Caravaggio.....	str. 41
Obr. č. 6, Fontana Di Trevi, Bernini.....	str. 47
Obr. č. 7, Fontana dei Quattro Fiumi, Bernini.....	str. 47
Obr. č. 8, Fontana della Barcaccia, Bernini.....	str. 47
Obr. č. 9, Vidění sv. Terezie, Bernini.....	str. 48
Obr. č. 10, Apollo a Daphne, Bernini.....	str. 48
Obr. č. 11, Medúza, Caravaggio.....	str. 48
Obr. č. 12, Návrh zahrady Versailles, Andre le Nostre	str. 49
Obr. č. 13, Zahrada Versailles, Andre le Nostre	str. 49
Obr. č. 14, Barokní a renesanční malířství.....	str. 49

Seznam tabulek

Tabulka č. 1, Vyhodnocení a interpretace údajů, Třída O3T.....	str. 52
Tabulka č. 2, Vyhodnocení a interpretace údajů, Třída O3P	str. 52
Tabulka č. 3, Úspěšnost experimentální a kontrolní skupiny.....	str. 53

1 Úvod

Děti jsou od přírody zvědavé a mají velkou představivost. Přirozenou předností dětí je také schopnost rozbíhavého (tzv. divergentního) myšlení. Jde o myšlení, které je zcela bez hranic a děti jsou díky němu schopny vidět nespočet cest, které vedou k vyřešení určitého problému. Cílem je vyprodukovat co nejvíce možných odpovědí, a tak žáky nabádat k tvůrčím schopnostem. S nástupem dětí do školy se však velice často stává, že jejich tvořivost začíná být potlačována a usměrňována namísto jejího rozvoje, jelikož současný vzdělávací systém je koncipovaný tak, že tuto vzácnost u dětí spíše potlačuje.

V roce 1991 realizoval Gardner na Harvardské univerzitě výzkum, jenž se částečně zabývá touto problematikou. Poukazuje na skutečnost, že věk dětí od dvou do sedmi let je rozhodující pro rozvíjení či zablokování jejich tvořivosti. Jakmile děti nastoupí do školy, jejich kreativita a spontánní chuť riskovat se snižuje, v některých případech se i vytrácí. Sternberg a Lubart (2002, str. 46-49) zmiňují možnost snižování dětské tvořivosti ve školách kvůli velmi nízké toleranci učitelů k nesprávným odpovědím či chybám, které žáci učiní. Žáci se tedy bojí riskovat na úkor špatné známky a negativního hodnocení. V průběhu školní docházky se dá očekávat, že čím výše dítě ve studiu postupuje (do vyššího ročníku), tím více se prohlubuje jeho strach z riskování. To se projevuje i v pokročilém studiu, kdy žáci nastupují na střední a následně na vysoké školy.

Maňák a kolektiv (2001, str. 106) se zabývali ve svém výzkumu otázkou poskytování podmínek a předpokladů, které podporují rozvoj tvořivosti žáků, v podobě fyzického, mentálního a emocionálního zázemí zajištěného ze strany učitelů. Výsledky potvrzují, že v 74% se na školách uskutečňuje hromadná výuka s převažujícím výkladem učitele. Maňák dále zmiňuje Šimkův výzkum, jenž odhalil, že začínající učitel není otevřený ke změnám převládajících přístupů k žákům. (Maňák 2001, str. 106)

Téma *Výukové metody při rozvoji tvořivosti žáků* jsem si zvolila na základě výše uvedeného textu. Domnívám se, že přerod pro začleňování aktivizujících a moderních metod vyučování je nevyhnutelný. Svět se neustále vyvíjí, nelze tedy, dle mého názoru, ustrnout na jednom místě i co se metodiky vzdělávání týče. Učitel zaujímá nedoceněnou roli v dnešní společnosti. Vychovává, formuje a zanechává podstatný otisk nejen u jednotlivých žáků, ale i v soudobé části populace (tím i budoucí generace). Proto

by učitel neměl šetřit ani energií při sebevzdělávání v oboru, získávání rozhledu a dovedností v oblasti moderních metod a studií, ani snahou zkoordinovat tyto poznatky s výukou a rozvojem žáků. „Pro teorii to znamená šanci přesněji uchopit procesy učení a vyučování založené na aktivní tvořivé činnosti, která vždy znovu formuluje a transformuje obsah v situacích součinnosti a komunikace mezi lidmi uvnitř živého světa. Přesnost výkladu tohoto procesu je obtížným úkolem pro pedagogickou a didaktickou teorii, protože při zvyšování přesnosti a formalizace jejich odborného jazyka roste nebezpečí, že se ztratí jeho přiléhavost k živému světu.“ (Slavík 2013, str. 14)

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla věnovat ve své bakalářské práci oblasti tvořivosti žáků, metod pro rozvoj tvořivosti žáků a jejich účinnosti. Cílem bakalářské práce je... a na základě uvedených složek tvořivosti vyhodnotit.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na oblast pojednávající o tvořivosti, zahrnuje vysvětlení pojmu tvořivost, stručnou historii a vývoj tvořivosti, vymezení druhů tvořivosti, rysy tvořivé osobnosti atd. Druhá polovina teoretické části zahrnuje myšlenkové operace, které jsou nedílnou součástí tvořivého řešení problémů. Zmíněny jsou též vyučovací metody podporující tvořivost žáků.

Praktická část bakalářské práce popisuje přípravu realizovaného experimentu, jednotlivá kritéria realizovaného experimentu, samotný průběh realizovaného experimentu a jeho vyhodnocení. Experiment uplatňuje vybrané metody vyučování pro rozvoj tvořivosti žáků a ověřuje jejich účinnost během experimentálního procesu. Realizace probíhala při plnění povinné pedagogické praxe na Střední průmyslové škole textilní v Liberci, v hodinách Dějiny umění a odívání. Předmět dějiny umění a odívání nabízí dostatečný prostor pro uplatnění zvolených výukových metod, které mají probouzet ve studentech kritické myšlení a rozvíjet jejich tvořivost. Proces realizace praktické části také zahrnuje stanovení struktury experimentu, vhodné zvolení metod pro vyučovací hodinu a zdůvodnění vhodnosti jejich použití. Předpokladem dosažených výsledků je vyšší míra úspěšnosti experimentální skupiny při závěrečném testu v hodinách Dějiny umění a odívání, a to v důsledku uplatnění metod pro rozvoj tvořivosti.

2 Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu tvořivost

Tvořivost není nikterak snadno definovatelná. Je to způsobeno její složitostí a komplexní podstatou. Z tohoto důvodu se celá řada odborníků, vědců a pedagogů nedokázala shodnout pouze na jedné definici daného pojmu. Samotné pojetí tvořivosti je tedy v mnohých případech odlišné. I teoretické přístupy k tvořivosti se v průběhu 20. století zásadně mění. Nejstarší psychoanalytické teorie se zabývají tvořivostí ve spojení s funkcemi alter ega. V humanitní psychologii uvažují odborníci nad tvořivostí ve spojení se seberealizací a duševním zdravím osobnosti. Behaviorální teorie zase operují s určenými modely a naučeným chováním (Dacey a Lennon 2000, str. 20-42, Lošková, Loška 1999, str. 111).

Na tvořivost lze nahlížet v rámci tří oblastí. První je filozofická, kde je tvořivost pojímána jako neobyčejná inspirace, intuitivní genialita, životní a kosmická síla. Druhou oblast zaujímá hledisko historické, podle něhož je tvořivost vnímána jako jakési prolínání nevědomých pohnutek člověka. Konkrétně ve Freudově pojetí představuje tvořivost skupinu intelektuálních rysů, v pojetí Guilfordově zase soustavu osobních charakteristik. Barron na tvořivost nahlíží jako na realizaci individuálních možností ve smyslu Rogersovy teorie tvořivého prostředí. Třetí oblast zastupuje hledisko psychologické. Odrážejí se zde rozličné definice tvořivosti od teoretických konceptů psychologických proudů, jakými jsou např. behaviorismus, psychoanalytika atd. (Lošková, Loška 1999, str. 111).

Vznik označení tvořivosti

Samotné označení tvořivosti však vzniká již během středověku. Tehdy se pro tvořivost používal latinský pojem „*creare*“, na nějž ve 20. století navázal americký psycholog Guilford. Na své konferenci Americké psychologické asociace roku 1949 začal Guilford používat výraz „*creativita*“ ve spojení s novou oblastí výzkumných prací z různých oborů, které představovaly inovativní nebo nové myšlenky. Guilford během této konference negativně hodnotil používané hromadné inteligenční testy, jež nezohledňovaly možné tvořivé schopnosti. Tehdy se však ještě označení „*tvořivé*“ („*kreativní*“) nevyužívalo. Guilford se nicméně začal zaobírat danými schopnostmi, které se staly žádoucí a použil pro ně označení „*kreativní*“. Tvořivost se stala českým

překladem kreativity (Lokša, Lokšová 2003, str. 13, Slavík 2013, str. 11). V samotné práci tedy tyto dva pojmy nerozlišujeme, ale chápeme je jako synonyma.

Definice tvořivosti

Maňák (2001, str. 104) nahlíží na tvořivost ve spojení s osobností a vrozenými tendencemi člověka. Tvořivost považuje za nejvyšší projev lidské individuality, která touží po svobodném rozhodování, sebeaktualizaci a seberealizaci.

Ulrich (1995, str. 107) spatřuje v tvořivosti schopnost poznávat předměty v nových vztazích, originálně či inovativně je využívat, vidět podněty k řešení problému tam, kde se na první pohled nejeví, nemít strach riskovat, nebát se odlišovat od zavedených struktur myšlení, nepojímat nic jako pevné, nacházet něco nového, co má přínos pro kulturu společnosti. Dále vidí tvořivost jako schopnost vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí.

Podle Průchy, Walterové a Mereše (1995, str. 235) je tvořivost duševní schopnost, jež pramení z vnitřní motivace jedince a z přirozené touhy poznávat. Důležitým prvkem tvořivosti je také inspirace, fantazie a intuice. Tvořivost autoři spatřují také v nacházení správných či nových řešení problémů.

Z výše uvedených definic je zřejmé, že pojem tvořivosti nelze vymezit pouze jedním způsobem. Proto se tedy můžeme setkávat ve výkladu tvořivosti s určitými rozdíly významu, a to i ve vědeckém jazyce.

2.2 Stručná historie a vznik teorií rozvoje tvořivosti

V předchozí kapitole jsme se zabývali vznikem pojmu tvořivosti. Zmínili jsme, že se první označení souboru určitých schopností objevilo až ve 20. stol. Kořeny samotné tvořivosti však sahají až do dávné historie antického středověku. Během vývoje lidstva působila v mnoha kritických bodech života intelektuální evoluce. Spojit si ji můžeme s například vynalézáním nástrojů, pěstováním rostlin, chovem zvířat, stavbou domů, mostů či pyramid, ale také s objevením kresby, písma, čísel atd.

V antickém středověku byla tvořivost spojována s bohy a božimi tvory, později se o tvořivosti hovoří v souvislosti s humanismem a osvícenstvím. V této době především narůstá důraz na individualitu, originalitu a osobnost jedince (Slavík 2013, str. 11). Tvořivost se začíná projevovat také v oblasti průmyslu, techniky, vědy,

lékařství... Celý tento vývoj stojí na inovativních myšlenkách, objevech a vynálezech, tedy na tvořivém myšlení lidí. Přesto však byla většina tvůrčích výkonů v minulosti dlouhou dobu spojována s nadpřirozenem, mýty či energiemi. Až v průběhu 20. století se objevilo tvrzení, že „existují zvláštní duševní dispozice, schopnosti a vlastnosti osobnosti na způsob talentu, které jsou určujícím činitelem pro vysoké a mimořádné výkony v různých oblastech života. Vědci tyto schopnosti připisovali dlouho dědičnosti, někteří ale zastávali opačný názor, a to, že schopnosti lze ovlivnit prostředím, vzděláním nebo speciálními přípravami.“ (Chalupa 2005, str. 5)

V období renesance převažovala teorie dvoukomorové mysli - lidé tehdy věřili, že je jejich mysl rozdělena na dvě komory. Podle nich byla jedna komora ovládána bohy. Nové myšlenky a nadpřirozené inovace přicházely k člověku prostřednictvím múzy. Pokud se však v této „tvůrčí“ komoře objevovala duše múzy, znamenalo to, že zároveň hostila určitý druh šílenství. Druhá komora mysli ventilovala vzniklé a utříbené světské myšlenky ven, a to za pomoci řeči a písma (Dacey a Lennon 2000, str. 20).

Na počátku humanismu se v souvislosti s tvořivostí rozvíjela zvláště bio-psycho-sociální teorie, která spočívala ve spojení tří hlavních složek v podobě představivosti, úsudku a vkusu (Dacey a Lennon 2000, str. 28-29).

Na přelomu 19. stol a 20. stol. se William James zabývá ovlivňováním a součinností genetických podkladů s prostředím jedince. James se ve své teorii domnívá, že prostředí má na člověka větší vliv než samotné geny. V této době také vznikají studie, jež se zabývají souvislostmi mezi genialitou, kreativitou a šílenstvím. (Dacey a Lennon 2000, str. 32-35)

Na začátku dvacátého století se vyčleňují dva nové proudy zkoumání tvořivosti. První z nich se orientuje na zkoumání procesů lidského poznávání (M. Wertheimer, W. Kohler, G. Walls). V rámci druhého proudu se začínají objevovat úvahy o povaze osobnosti, kdy tvořivost nabývá významu ve složitém souhrnu vlastností (S. Freud, E. Kris, C. Jung) (Dacey a Lennon 2000, str. 37-42).

Ve výše zmíněných etapách byly položeny základy teorií rozvoje tvořivosti, které měly zásadní vliv pro další zkoumání v této oblasti.

2.3 Druhy tvořivosti

V předchozí kapitole jsme krátce nastínili vývoj tvořivosti z historického hlediska. Nyní se budeme zabývat rozdělením tvořivosti do různých oblastí. Nápomocny nám budou zejména různé typy klasifikací dle vybraných autorů.

Někteří autoři dělí tvořivost podle určitých aspektů. Každý z nás je obdařen určitými vlohami (predispozicemi), avšak míra těchto schopností je u každého člověka odlišná. Například Dacey a Lennon (2000, str. 50) dělí tvořivost do čtyř oblastí: sociální, schematické, symbolické a figurální.

Horák rozděluje tyto schopnosti jednodušeji, a to do dvou oblastí:

1. **Umělecká oblast** – V umělecké oblasti a v jejím tvůrčím procesu převažují segmenty jako intuice, prožitek, neurčitost a abstrakce. Interpret je takřka neomezen při volbě námětu, materiálu, či ostatních prvků procesu. Finálním produktem tvořivého aktu umělecké sféry je umělecké dílo – obraz, socha, hudební skladba, báseň, divadelní hra, architektonické dílo. Tvořivost jedince spočívá také v individuálním projevu umělce, tzv. rukopisu, kdy se jednotlivá jeho díla vyznačují osobitými charakteristickými znaky.
2. **Vědecká oblast** – U procesu tvořivosti vědecké oblasti dominují kognitivní a racionální, analytické a syntetické postupy, dále určitost, systémovost a ověřitelnost při řešení problému. Jedince s vědeckými predispozicemi při tvořivém procesu však mohou omezovat některé vnější podmínky, např. ekonomické a personální. K vnitřním ovlivňujícím faktorům patří inteligence, vzdělanost a tvořivé schopnosti vědce. Celý proces je výrazně ovlivněn badatelským záměrem a ohrožen neznalostí všech okolností, příčin a možných souvislostí. Tvořivost jedince s vědeckými predispozicemi se projevuje např. výjimečnou identifikovatelností autora, která je jednoznačná a snadno prokazatelná. Finálním produktem se stává nový objev, originální teorie, nová výzkumná metoda, atd. (Horák 2009, str. 21).

Jiný pohled nabízí Petrová (1999, str. 50 - 89), která vymezuje tři oblasti tvořivosti:

1. **Pedagogická oblast** – Pedagogická tvořivost je chápána jako tvořivost vyučujícího při jeho výchově a vzdělávací činnosti. Pokud má učitel vést své žáky k rozvoji kreativity, musí být sám tvořivý. Pedagogická tvořivost se projevuje především ve vymýšlení a zadávání tvůrčí práce žákům, díky níž si žák uvědomí a ujasní daný problém. Dále pak pedagogická tvořivost zahrnuje směřování, motivování žáka tak, že učitel zastává funkci facilitátora a dosahuje u žáka trvalých, progresivních změn při řešení problému.
2. **Manažerská oblast** – Manažerská tvořivost zahrnuje schopnost řídit, plánovat, organizovat, atd. S touto činností se setkáváme denně téměř všichni. Naše manažerská činnost spočívá v plánování a řízení svého vlastního osobního i profesního života, avšak aby naše manažerská činnost byla tvořivá, měla by obsahovat faktory jako podnikavost, samostatnost a sebeutvářející aktivitu.
3. **Technická oblast** – Technická tvořivost obsahuje schopnost vytvářet nové nástroje pro vykonání či usnadnění určité činnosti, zahrnuje technické dílo, technologický postup a organizaci práce, dále pak technické práce vědecké povahy, aplikace vědeckých poznatků v praxi, projektování, konstruování, přípravu výroby, vlastní výrobu, užívání technických výrobků a likvidaci zastaralých technických výrobků.

Je zřejmé, že nelze přidružit tvořivost pouze k jedné oblasti. Každá z uvedených oblastí je specifická, nenahraditelná a zaujímá určitou pozici ve světě.

V následující kapitole bude pozornost věnována zejména tvořivosti a jejím jednotlivým komponentám, jež se stávají východiskem pro zmíněné oblasti.

2.4 Tvořivost a její komponenty

Podle Horáka (2009, str. 9) obsahuje tvořivost určité dispozice, které se skládají z 15 komponent tvořivosti:

1. **Pohyblivost** – dovednost přejít rychle na nové formy myšlení
2. **Plynulost** – rychlé a lehké hledání vhodných nápadů a představ

3. **Originalita** – schopnost mít neobvyklé, bohaté, zajímavé nápady a řešení
4. **Analýza** – dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat
5. **Produktivita** – systematické vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi
6. **Konstruování** – účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků
7. **Přestavba** – rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových vztahů mezi částmi
8. **Uspořádání** – schopnost najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky
9. **Síla vyjadřování** – schopnost formulovat a vyjadřovat zážitky, city a zkušenosti
10. **Realizace** – dovednost rozpracovat cílevědomě plány a postupně je uskutečňovat
11. **Kombinace** – schopnost objevovat vazby a souvislosti a pomocí srovnávání nacházet řešení
12. **Transformace** – dovednost myšlenky, tvrzení, znaky a symboly systematicky nahrazovat jinými
13. **Rozhodování** – dovednost srovnat různé názory, posoudit a rozhodnout o dalším průběhu
14. **Přiřazování** – umět věci a myšlenky sladit s podmínkami
15. **Organizování** – umět daný materiál podříditi smyslu, cíli a účelu

Obdobně na tvořivost a její komponenty nahlíží i Dacey a Lennon (2000, str. 87-99). Tvořivost však podle nich obsahuje také komponenty, které jsou zastoupeny tolerancí vůči dvojznačnosti, stimulační svobodou, funkční svobodou, flexibilitou, ochotou riskovat, preferencí zmatku, prodlevou uspokojení, oproštěním se od stereotypu sexuální role, vytrvalostí a odvahou.

Pro všechny zmíněné komponenty je důležité jedno základní východisko, a tím jsou fakta. Čím více známe faktů, tím více jsme schopni argumentovat. I když je obeznámení se s fakty pro tvořivé myšlení velmi důležité, neznamená to, že všechna fakta jsou pro člověka významná. Nepotřebná fakta jsou taková, která neodhalují příčinné vztahy mezi věcmi a událostmi. Je třeba ve faktech hledat příčinné souvislosti. Ten, kdo je schopný toto rozpoznat a následně konstruovat v mysli síť příčinných vztahů a událostí, provádí **tvořivou myšlenkovou operaci**. V následné souvislosti je takovýto člověk schopen vydedukovat nejen to, co se stalo, nýbrž také to, proč se to

stalo. Je tedy schopen **fakta hodnotit** (Horák 2009, str. 9). Myšlenkovým operacím se budeme věnovat podrobněji v kapitole 2.7.1.

Stálá ovšem nemusí být ani samotná tvořivost jedince, ani její komponenty. V obou případech totiž působí mnoho faktorů, které koordinují míru jednotlivých komponent a míru tvořivosti jedince. V následující kapitole si některé z nich představíme podrobněji.

2.5 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivost je velmi komplexní fenomén. Ovlivňuje ji velké množství faktorů, které se podmiňují. Tyto faktory mají značný vliv i na výši aktivity a produktivity tvořivých jedinců. Maňák (2001, str. 11) je přehledně a systematicky rozčleňuje tímto způsobem:

- **faktory biologické** – aktivace, dispozice, paměť, vloh, empatie, tolerance k dvojznačnosti, plasticita
- **faktory psychické** – aktivita, typy inteligence, flexibilita, ochota riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představivost, kognitivní mobilita, fluence
- **faktory sociální** – samostatnost, svoboda, rodina, sociální skupina, komunita, společnost, škola
- **faktory edukační** – aktivizující metody, hra, pole možností kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů
- **integrace** – koordinace, strukturace, interakce genetických a kulturních informací s kognitivním vývoje

Vyskytují se i takové faktory, které rozvoj tvořivosti brzdí. Maňák (1998, str. 108) ve své publikaci uvádí několik skupin bariér tvořivosti:

- **Bariéry vnímání** – brání jasně vnímat buď samotný problém, nebo nezbytnou informaci pro jeho řešení, neschopnost vidět problém, identifikovat jej, neschopnost odlišit jej z jeho pozadí nebo správně vymežit problémovou oblast, je velmi častá a značně omezuje možnost samostatné a tvořivé práce
- **Bariéry kultury a prostředí** – negativní uplatňování tabuizovaných jevů, tradic; rozporů rozumu a intuice; jednání podle sociálně-právních šablon apod.

- **Emocionální bariéry** – nepříznivé působení strachu, napětí a obav, které v prostředí panují; strach riskovat, aby si před žáky nezahlavili; nechuť k nejasným situacím, které vyžadují delší dobu k přemýšlení, k uznání problému, vyrovnávání se s chaosem
- **Intelektové a výrazové bariéry** – nedostatečná jazyková dovednost jasně formulovat myšlenky, nesprávné informace nebo jejich nedostatek apod.

2.6 Rysy tvořivé osobnosti

Obdobně, jako tomu bylo u vymezení tvořivosti, se i zde setkáváme s určitým úskalím – jednotliví vědci se totiž ani u rysů tvořivé osobnosti nedokázali shodnout na jednoznačných tvrzeních. Nebyli tedy schopni určit, zda jsou osobnostní rysy přímou příčinou kreativity či nikoliv. Nicméně ve většině určených souhrnů osobnostních rysů tvořivosti se základní vlastnosti opakují, proto je zřejmé, že jsou nedílnou součástí celého tvůrčího procesu.

Dacey a Lennon uvádějí deset rysů tvořivé osobnosti:

Tolerance vůči dvojznačnosti – necítit strach z dvojznačné situace nebo ji dokázat ustát, otevřít se vůči světu

Simulační svoboda – svévolně překročit nebo obejít imaginární hranice a pravidla

Funkční svoboda – vidět možnost vícero použití jednoho předmětu k více účelům

Flexibilita – otevřít se vůči světu, vůči změnám. Připravit se takové změny vyvolat

Ochota riskovat – odvážit se konat za vidinou vyšší produktivity i za možnosti neúspěchu

Preference zmatku – zajímat se o složitost a asymetrii (zmatek se jeví jako zajímavější než jednoduchost)

Prodleva uspokojení – být ochoten ustát napětí dlouhotrvajícího úsilí pro dosažení větší radosti

Oproštění od stereotypu sexuální role – překonávat předsudky, že ženy jsou méně tvořivé. Oprostit se od vzoru, který je nám předkládán

Vytrvalost – mít vytrvalost navzdory zklamání a překážek

Odvaha – projevit lásku k vlastní práci (Dacey a Lennona, 2000, str. 87 – 102)

Barron popisuje rysy tvořivé osobnosti takto:

Energičnost – výjimečná zásoba rozumové, leckdy i fyzické energie

Touha po napětí – žití komplikovanějšího života, hledání napětí pro příjemnost, kterou při něm pociťují

Vnitřní spojení – větší kontakt s podvědomou vrstvou své psychiky

Fantazie – zvýšená míra představivosti a imaginace

Sklon k melancholii – dobře vyvinutá schopnost sebereflexe

Vysoká inteligence – dovednost postřehnout detaily, které jiným lidem unikají

Vyjadřování myšlenek – vyjadřování myšlenek, které jsou pravdivé jen částečně, zdůrazňování některých dílčích aspektů skutečnosti, rozšiřování běžně viděné proporce těchto skutečností

Více-úhlové vnímání – dívání se na věci jako jiní lidé, ale současně i způsobem, jakým to jiní lidé nečiní

Schopnost myslet v souvislostech – schopnost současně pochopit mnoho myšlenek, navzájem je porovnat a vytvořit z nich bohatší syntézu než průměrní lidé

Vytrvalost – větší ochota snášet někdy i značná utrpení v zájmu svých tvůrčích cílů (Petrová 1999, str. 33)

Luk (1981) připisuje tvořivé osobnosti tyto rysy: všímavost při hledání problémů, schopnost zkracovat myšlenkové operace, schopnost přenosu zkušeností, celistvost vnímání, spojování pojmů, pohotovost paměti, pružnost myšlení, schopnost hodnocení, schopnost integrovat a dezintegrovat, lehkost generování myšlenek, schopnost předvídat, schopnost dokončit dílo a slovní pohotovost.

2.7 Proces tvořivého řešení problémů

2.7.1 Myšlenkové operace jako součást tvořivého řešení problémů

Abychom byli schopni pochopit proces tvořivého řešení problému či samotné tvůrčí myšlení, je nutné zmínit některé složky, jež jsou jeho součástí – myšlenkové operace a myšlení.

Myšlení je jednou ze základních kognitivních funkcí lidského mozku, kde se zpracovávají a využívají informace, operuje se s představami a pojmy. Obecně řečeno jedná se o souhrn všech mentálních činností. Myšlení nám umožňuje nacházet souvislosti, vztahy mezi fakty a pojmy. Je tedy významným nástrojem k řešení

problémů – k **tvořivému myšlení**. Samotná funkce myšlení dále zahrnuje formování pojmů, vytváření něčeho nového, usuzování a rozhodování. Výsledkem myšlení jsou nové informace nebo nový poznatek. Nabyté vědomosti však nemusí být správné, žák by tedy měl být schopen rozpoznat fakta od fikce díky **kritickému myšlení**. Právě z tohoto důvodu je kritické myšlení důležitou součástí tvořivého myšlení. Pokud se myšlením budeme zabývat podrobněji, zjistíme, že jej lze rozdělit na myšlení analytické a syntetické. Při **analytickém myšlení** rozebíráme celek nebo jej rozdělujeme na menší části, a tím analyzujeme. Při **syntetickém myšlení** naopak spojujeme a sjednocujeme rozmanitosti a protikladnosti do jednoty, v níž jsou nesrovnalosti vyrovnány nebo vyrušeny. V praxi se často uplatňují oba druhy myšlení, kdy nejprve proběhne analýza a následně syntéza. I tyto druhy myšlení je nezbytné uplatňovat při tvořivém řešení problému.

Myšlení dále dělíme na konkrétní a abstraktní. **Konkrétní myšlení je vyvoláno bezprostřední praktickou zkušeností**. Během **abstraktního myšlení** si jedinec nevybavuje žádné konkrétní objekty, přemýšlí v široké rovině. V tomto způsobu myšlení odhaluje, odlučuje, odděluje a vytvářejí si obecné představy nebo pojmy. Rozdíly a zvláštnosti se přehlízejí či promíjí, hledá se společný ukazatel, podstatné znaky jevů a dějů. Abstrakce je spojena s pojmy zobecnování a oddělování.

K dalším myšlenkovým operacím patří konvergence a divergence. Při **konvergenci** hledáme jedno správné řešení, při **divergenci** naopak všechny možné alternativy řešení. Divergence je tedy považována za součást tvořivého myšlení.

K myšlenkovým operacím, které podněcují tvořivost, řadíme také srovnávání, usuzování, indukci či dedukci. Pokud objevujeme shodné nebo odlišné znaky a porovnáváme dva či více objektů mezi sebou, hovoříme o **srovnávání**. Srovnávání patří k nejdůležitějším předpokladům pro zobecnění a je nedílnou složkou pro analogii, u které zaznamenáváme podobnost v proporčních vztazích. Analogie se tedy uplatňuje např. při porovnávání dvou trojúhelníků stejného tvaru, které se však liší svými rozměry či velikostí. Pokud jsme si vědomi, že jsou vztahy mezi hranami trojúhelníků podobné, lze předpokládat, že jedna hodnota – neznámá – může být vypočtena (Horák 2009, str. 17).

Po srovnávání přichází na řadu **usuzování**, což je myšlenkový proces, při kterém dochází k závěrům na základě získaných informací. Usuzování lze rozdělit na dedukci a indukci. V případě **dedukce** hovoříme o vyvození závěrů pro konkrétní případ z obecných pravidel. Jedná se tedy o myšlenkový pochod od obecného ke zvláštnímu.

Indukce naopak postupuje od jednotlivého k obecnému, stanovuje obecná pravidla na základě konkrétních případů. Může být úplná, kdy se obecný závěr vyvozuje ze všech jednotlivých případů a je jistý, nebo neúplná, kdy se obecný závěr vyvozuje z předpokladů, které zahrnují jen některé případy (Ferjenčík 2000, str. 25 – 30).

Po ujasnění některých pojmů a osvětlení myšlenkových operací můžeme přejít k procesu tvořivého myšlení a tvořivého řešení problémů.

Ačkoli si to možná neuvědomujeme, setkáváme se s výzvou řešit problémy téměř v každodenních situacích. Každý z nás je však odlišně schopný se oné výzvě postavit. Odborná literatura uvádí jakýsi doporučený postup, který lze uplatnit při procesu tvořivého řešení problémů:

1. **Definování problému** – rozpoznání nebo diagnostikování problémové situace, soustředění se na reálný problém, rozpoznání reálných faktů od názorů, získávání informací a jasné vymezení problému
2. **Generování postupů k řešení problému** – odsunutí hodnocení alternativ, vytváření alternativ všemi účastníky, vybrání vhodné alternativy řešící problém a mířící k cíli
3. **Hodnocení alternativ, výběr alternativy** – hodnocení vztahující se k optimálnímu řešení, systematické hodnocení, hodnocení vztahující se k cíli hodnocení hlavních a vedlejších účinků, jasné stanovení vybrané alternativy
4. **Provedení a sledování zvoleného řešení** – provedení řešení ve správném sledu a čase, zajištění příležitosti pro zpětnou vazbu, hodnocení výsledků (Lošková, Loška 1999, str. 143–144)

Irena Lošková a Josef Loška (2003, str. 9) dále nahlízejí na řešení tvořivého problému jako na součást tvořivé činnosti a vymezují šest fází komplexní lidské tvořivé činnosti. Podle nich se tvořivost uplatňuje v následujícím sledu: vize, tvorba, komunikace, inspirace, stabilizace a realizace. Pokud člověk neuplatňuje všech šest fází komplexně, nastává nižší efektivita a produktivita řešení problému.

Nejčastěji uváděné však bývají fáze tvořivého řešení problému podle Koski-Jannesové (1985, str. 120- 137), která celý proces vymezuje takto:

1. **Příprava (preparační etapa)** – Zahrnuje veškerou dosavadní přípravu člověka včetně výchovy a vzdělávání, a také všechny dosavadní pokusy o řešení problému.
2. **Inkubace (latentní etapa)** – Člověk o problému neuvažuje vědomě - řešení problému se uskutečňuje nevědomě v podobě nevědomého procesu mozku.
3. **Illuminace (inspirační etapa)** – Objevují se myšlenky a nápady, jakým způsobem lze problém vyřešit.
4. **Ověřování (verifikační etapa)** – Probíhá vědomé hodnocení, zpřesňování, praktická realizace a ověřování efektivnosti řešení problému.

Podle Guilforda (1957, str. 19) existuje pět etap v tvořivém řešení problému:

1. **Poznání** – odhalení, znovuodhalení nebo rozpoznání charakteristických rysů dané situace
2. **Paměť** – uchování známých skutečností
3. **Konvergentní myšlení** – myšlení vyplývající ze správné odpovědi na otázku, která může mít pouze jednu správnou odpověď („Kolik je 2+2?“)
4. **Divergentní myšlení** – myšlení různými směry, hledání řady odpovědí na otázky, na které existuje více správných odpovědí („Co by se stalo, kdyby začalo pršet?“)
5. **Zhodnocení** – rozhodnutí učiněná v souvislosti s přesností, správností nebo vhodností informací získaných na základě předchozích čtyř operací

Ačkoliv Guilford vymezuje celkem pět etap tvůrčího řešení problému, spatřuje neefektivnější produktivitu ve dvou typech myšlení, a to v myšlení konvergentním a divergentním.

Z výše uvedených slov vyplývá, že důležitou součástí tvořivého řešení problému (diagnostikování problému, vytváření a výběr alternativ, hodnocení průběhu a řešení apod.) je schopnost myšlenkových operací. Jako důležité se tedy jeví analytické myšlení, srovnávání, usuzování, indukce či dedukce.

2.8 Rozvoj tvořivosti žáků pod vedením učitele

Rozvoj tvořivosti by se u žáků neměl nikterak podceňovat. Jak jsme již výše naznačili, tvořivost se stala součástí našeho každodenního života, ačkoli ji někteří lidé

právě v tomto každodenním životě postrádají. Proto by se metody a principy, jež tvořivost rozvíjejí, měly stát i samozřejmou součástí vyučovacího procesu.

U některých metod výuky převládá tzv. usedlé učení. Během tohoto stylu učení se potlačuje přirozený sklon dětí uplatnit všechny svoje smysly. „Fyzická organizace většiny škol podněcuje závislost na jazyku jako jediném prostředku učení, obzvláště tím, že studenti jsou nuceni naslouchat učiteli. To jim znemožňuje plně se zapojit do dění a působí obzvláště škodlivě vůči těm, kdo potřebují aktivnější způsob k učení.“ (Dacey a Lennon, 2000, str. 67) Absence zapojení všech smyslů nebo nerovnoměrné využívání všech smyslů se stává negativem, zvážíme-li fakt přítomnosti různých kognitivních stylů žáka. Kognitivní styl lze chápat jako způsob vnímání, zapamatování si informace, myšlení, řešení problémů a rozhodování. Proto je důležité tyto typy neopomíjet a ze strany učitele využívat takové metody vyučování, které zohledňují všechny typy, či se je snaží rovnoměrně kompenzovat a zprostředkovávat, aby se žák mohl plnohodnotně rozvíjet. Podívejme se tedy, jak rozdělují kognitivní styly učení někteří autoři.

Kognitivní styly vnímání dle preferovaných smyslových podnětů

- a) **Vizuální typ** – vytváří vizuální mentální obrazy věcí, zkoumá pravidla a zákonitosti, prostorově reorganizuje věci, spoléhá se na zrakovou paměť, podtrhává, zvýrazňuje, vypracovává výtahy, preferuje obrázky, nákresy a schémata, všímá si detailů a snadno si pamatuje tváře.
- b) **Aditivní typ** – informace zpracovává prostřednictvím vnitřního jazyka, situaci většinou začíná řešit vyprávěním, všímá si vzájemných vztahů, rozkládá řešené na části, polohlasně si předříkává, rád hovoří a diskutuje, má výbornou sluchovou paměť a často hudební nadání, talent na jazyky.
- c) **Haptický typ** – preferuje hmatový vjem, využívá pohybu, nevydrží dlouho sedět, bývá většinou manuálně zručný, nejefektivněji se učí pomocí rytmických prvků (waldorfská pedagogika).
- d) **Slovně pojmový typ** – vyniká vysokou mírou abstraktního myšlení, vytváří vztahy mezi pojmy, logicky uvažuje a rád řeší matematické vzorce (Bernard 1998, str. 88-94).

Čtyřkvadrantový model kognitivních stylů vnímání dle Kolba

- a) **Aktivní typ** – Vyhledává nové zkušenosti a činnosti, rychle využívá nové poznatky, učí se konkrétní zkušeností a manipulací s věcmi, preferuje interaktivitu, hraní her, simulace, experimenty, aktivní učení, při skupinové činnosti strhává pozornost na sebe.
- b) **Reflektivní typ** – Sbírá nové poznatky a zvažuje získané zkušenosti, pozoruje dění, hodnotí z více úhlů pohledu, je váhavý, přemýšlivý, tolerantní, hledá souvislosti, učí se zkušeností dalších, hůře se učí bez možnosti přípravy a v časovém stresu.
- c) **Teoretický typ** – Zaměřuje se na racionalitu a systematické zkoumání problému, vytváří komplexní logistické struktury, nedoceňuje subjektivní a nepodložené záměry, preferuje samostatnou práci a slovní monologické metody, lépe se učí v jasně vymezených podmínkách s určitým cílem.
- d) **Pragmatický typ** – Rád aplikuje poznatky do praxe, zkouší vše nové, jedná sebejistě a rychle, nejvíce zájem o teoretické základy, zajímá ho především praktické využití, plánuje praktické kroky, vyvozuje konkrétní řešení (Kolb 1984 str. 74-82).

Pedagog by se tedy neměl uchýlovat pouze k jednomu z možných přístupů ve vyučování. Jako žádoucí se tedy jeví využívat a střídat takové metody, které zohledňují zapojení všech kognitivních stylů učení. Žáci si pak mohou zvolit styl, který jim nejvíce vyhovuje. Prostřednictvím tohoto stylu tak dojde k usnadnění samotného pochopení problematiky, jejího následného zapamatování, řešení či aplikace.

2.8.1 Tvořivé otázky a úkoly

Rozvíjení tvořivosti žáků je úkolem nelehkým. Stává se tak výzvou pro samotné učitele. Pohodlnost pedagogů tedy musí jít stranou. Učitel by měl u svých žáků vyvolávat přirozenou autoritu a poskytovat jim pocit, že má neustále co nabídnout. Nesmí tedy podceňovat přípravy na vyučovací hodiny, měl by naopak důkladně promýšlet, jaké metody či aktivity ve vyučování zvolí. Je nutností, aby byl sám tvořivý.

„Podstata tvořivosti je individuálně i společensky hodnotná originalita. Tím, že jejím smyslem je, aby žáci dospěli k onomu heuréka, je uspokojována jejich potřeba seberealizace – já jsem objevil, já jsem vymyslel, já jsem dal k něčemu podnět. Rozvojem tvořivosti se zároveň tlumí sklon ke konformitě. A konformismus je velký

problém dnešního člověka. Tvořivost v pedagogické práci se tak naplňuje dvojjediný cíl: naučit žáky myslet a nebýt konformní.“ (Horák 2009, str. 23)

Pokud chceme u žáků rozvíjet tvořivost, je také nutností žáky podněcovat k řešení problému prostřednictvím tvořivých úkolů a úloh. Mnoho učitelů zadává ve většině případů takové úkoly, které nevyžadují ani přílišné operování s myšlenkami, ani objevování. Úkoly, které lze řešit více způsoby, rozvíjejí tvořivé myšlení podle toho, jaké intelektové operace jsou uplatňovány. Lze rozlišovat tyto typy úloh:

1. **Kognitivní** – jsou zaměřené na příjem nebo rozpoznávání určitých informací
2. **Pamětní** – jsou zaměřené na zapamatování a uchování informací
3. **Produktivní konvergentní úlohy** – mají jedno řešení (uzavřené úlohy), které důsledně vyplývá z podmínek úlohy (např. většina slovních matematických úloh)
4. **Produktivní divergentní úlohy** – mají více různých řešení, která nejsou celkem jednoznačně determinovaná podmínkami úlohy (např. slohová úloha, malování obrazu, projektování stavby)
5. **Úlohy na hodnotící myšlení** – obsahují i posuzování adekvátnosti informací a závěry o jejich přijatelnosti, jakož i o správnosti řešení získaných po vykonání předcházejících operací. (Lošková, Loška 1999, str. 127-128)

2.8.2 Přístupy a postoje učitele k rozvoji tvořivosti žáků

Lošková a Loška (1999, str. 128) také zmiňují, že v souvislosti se zdokonalováním a rozvíjením schopností učitele tvořivě učit je nutné, aby učitel prováděl systematickou přípravu, a to ve třech základních úrovních:

1. **Na vědomostní úrovni** – učitel rozvíjí a prohlubuje své vědomosti o tvoření a divergentním myšlení
2. **Na aplikační úrovni** – učitel je poskytnuta příležitost prakticky využít nabyté vědomosti v konkrétních vyučovacích situacích
3. **Na hodnotící úrovni** – učitel rozvíjí schopnost hodnotit tvořivé projevy žáků, objevuje techniky, jež rozvíjejí tvořivost a divergentní myšlení

Torrance (1975, str. 278-296) a jeho spolupracovníci vypracovali studii, v níž se zabývají metodami, které mají pomoci učitelům rozvíjet tvořivost žáků. Přes kvalitně provedený výzkum se však nedokázala prokázat úspěšnost těchto metod. Torrance spatřuje onen neúspěch v mnoha příčinách:

1. Ve stylu výuky překážejí zejména osobnostní rysy učitelů a jejich názor na to, co se od nich očekává.
2. Změna je obtížná, jelikož průměrný učitel předpojatě kritizuje a opravuje práci svých studentů namísto toho, aby byl nakloněn neobvyklým nápadům. Bylo zjištěno, že průměrný učitel často přerušuje studenty během hovoru, aby učinil hodnotící poznámku, jež se týká způsobu jejich myšlení. Snaží se tím napravit též jejich práci.
3. Učitelé nepodporují zajímavé, originální odpovědi (snad proto, že je jako takové nejsou schopni rozpoznat).
4. Učitelé též někdy nejsou schopni chránit studenty s výjimečnou schopností tvůrčího myšlení, kteří jsou často vystaveni tlakům o redukci jejich produktivity a originality. Takovými studentům se často dostává méně důvěry, než jakou by zasluhovali za svůj pozitivní přínos k úspěchu skupiny.
5. Studenti potřebují nástroje pro tvůrčí psaní (třídní noviny, školní časopis...), které je motivují k vysoce kvalitní práci. Taková příležitost je zřídka k dispozici, jelikož může představovat pro učitelský sbor značnou časovou ztrátu. (Dacey, Lennon 2000, str. 69-70)

Treffinger, Ripple a Dacey (1968, str. 242 - 248) zjišťovali příčiny neschopnosti učitelů rozvíjet tvořivost žáků. V závěru se shodují, že tato neschopnost je pravděpodobně způsobena hodnotami a postoji, které u učitelů obecně přetrvávají. Postoje, které učitelé v průzkumu uvedli, se z velké části shodují s tvrzeními dnešních pedagogů.

Postoje učitelů vůči kreativním studentům:

1. Je možné zlepšit schopnost žáků uvažovat tvůrčím způsobem a řešit problémy prostřednictvím přímého vedení k tvořivosti.
2. Vzhledem k explozi vědomostí ve světě nelze děti naučit, jak se vyrovnat se všemi situacemi, jimž budou vystaveny. Zdá se tudíž, že je zapotřebí vyučovat tvůrčímu myšlení, a to dle našich možností.
3. Domnívám se, že jsem schopen označit nejtvořivější děti ve své třídě.
4. Většina testů kreativity s papírem a tužkou ve skutečnosti nedokáže změnit tvůrčí schopnosti žáků.

Pro dotazované učitele bylo uspořádáno týdenní sezení na téma kreativity. Po jeho skončení se projevily výrazné změny v jejich postojích. Učitelé získali kladnější vztah k tvořivému myšlení a kreativitě žáků.

Je však nutné podotknout, že výše zmíněná tvrzení se vztahují na školy pouze obecně. Lze tedy předpokládat, že se zde vyskytují i školy, které se s těmito tvrzeními neztotožňují (Dacey, Lennon 2000, str. 70-71).

Učitel, který chce vést žáky tvořivým způsobem a rozvíjet jejich tvořivost, by měl:

- Podněcovat ve vyučovacích hodinách tvořivé klima.
- Odstraňovat autoritativní a výkladový způsob podávání nové látky žákům.
- Používat ve vyučování aktivizující metody.
- Více komunikovat a diskutovat se žáky.
- Podporovat a rozvíjet samostatnost žáků.
- Vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů.
- Reagovat na názory a nápady žáků tvůrčím způsobem.
- Vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech.
- Povzbuzovat divergentní myšlení žáků.
- Nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků (Petrová, str. 53).

Rozvoj tvořivosti žáků za pomoci učitelů vyžaduje několik následujících principů:

- Motivovat žáky tak, aby měli radost a požitek z porozumění probíraného učiva.
- Vědomosti žáků rozvíjet v rámci smysluplných struktur.
- Podporovat rozvoj samostatnosti, sebehodnocení a odpovědnosti žáků.
- Podporovat rozvoj sebejistoty a sebevědomí žáků.
- Podporovat u žáků ochotu riskovat při řešení úloh.
- Podporovat rozvoj individuálních vloh žáků.
- Podněcovat u žáků produkci myšlenek, nápadů, kladení otázek.
- Vytvářet při výuce tvořivé klima ve třídě, ve kterém se uplatní i humor a kdy je učitel pro žáka pomocníkem, ale i nadřazeným (Lošková, Loška 2003, str. 104).

Je jasné, že učitel má možnost ovlivňovat rozvoj tvořivosti žáků nejen svým přístupem, zvolenými metodami či sestavenými úkoly, ale také nastavením určitého klimatu třídy a svým postojem ke kreativním jedincům.

2.8.3 Vyučovací metody podporující tvořivost žáků

Veškeré vědomosti zahrnující fakta, pojmy a vztahy mezi nimi se stávají stavebním prvkem pro získávání dovedností. **Dovednosti** lze rozvíjet různými druhy učení, které vedou k získání dispozice ke správnému, rychlému a efektivnímu vykonání určité (tvořivé) činnosti **vhodně zvolenou metodou** (Horák 2009, str. 13).

Vyučovací metody, jež podporují tvořivost žáků, jsou takové, které podporují aktivitu žáků během vyučovacího procesu. Cílem není předat žákům co nejvíce odborných informací - usiluje se tedy zejména o předání dalších artefaktů, které silně přispívají k rozvoji klíčových kompetencí. Při výuce jsou voleny vyučovací metody učitelem tak, aby žáci byli aktivně zapojeni do řešení problémů a snažili se originálním způsobem dojít k určitému cíli. Jak uvádí Lošková a Loška (2003, str. 102) ve své publikaci, tvořivost by se měla stát každodenní součástí každého jedince. Převážně by se měla podporovat touha po poznání, snaha odhalovat příčiny jevů, úsilí něco vytvořit, atd. V hodinách se tedy jeví jako žádoucí omezit pasivitu žáků společně se stereotypními a reproduktivními prvky ve vyučování.

Petrová (1999, str. 58-59) uvádí čtyři metody výchov tvořivosti ve vyučování:

1. **Diskusní**
2. **Situační**
3. **Inscenační**
4. **Didaktické hry**

Jiní autoři řadí k těmto metodám mimo jiné metodu heuristickou a metodu problémového výkladu (Lošková, Loška 2003, str. 106-111).

Metoda diskusní

Metoda diskusní patří k funkčním metodám. Je tedy prospěšná žákům nejen v oblasti vzdělávací, ale napomáhá i k rozvoji nižších poznávacích funkcí, jako je identifikace, diskriminace, analýza, induktivní a deduktivní myšlení. Správně zvolené diskusní téma a samotná diskuze pomáhá rozvíjet vzájemnou komunikaci, posilování sociálních vazeb či získávání dovedností práce v týmu. Vede však především k utváření a změně postojů žáků a jejich hodnot. Žákům se dostávají vnější podněty k tomu, aby byli vedeni k utváření vlastních argumentů, poznatků a názorů. Zároveň však

obohacují své názory o argumenty druhých - pokud bývají přesvědčivé, jsou žáci schopni demokraticky přistoupit na názor druhých (Horák 2009, str. 24; Kalhous 2009, str. 321; Maňák 2001, str. 33).

Metoda situační

Situační metody jsou výjimečné tím, že žáky učí řešit problémy určité reálné situace, která může snadno nastat v běžném životě. Tvořivý moment nastává při analyzování dané situace a problému, zjištění a vyhledání informací pro řešení problému a volbě dalšího postupu. Situační metoda může být postavena na dvou principech. První z principů spočívá v rozboru určité situace. Zahrnuje důsledné samostudium materiálů o dané situaci a je zakončen diskuzí celé třídy pod vedením učitele. Druhý princip je postaven na řešení konfliktní situace, kdy se žáci seznamují s konfliktním příběhem od vypravěče. Žáci se domáhají návrhů na řešení konfliktu od zúčastněných jedinců. Problém může být často založen na vztazích či vyznávání rozličných názorů a hodnot. Proto je řešení často nejednoznačné (Maňák 2001, str. 33, Kalhous 2009, str. 322).

Metoda inscenační

Základem inscenačních metod je přijetí určitých sociálních rolí. Role jsou žákům buď přiděleny, nebo si je sami zvolí. Díky této metodě si žáci osvojují (a především fixují) učivo, vysvětlují si příčiny lidského jednání, učí se vcítit do druhého jedince prostřednictvím vlastního jednání a prožívání. Inscenační metoda poskytuje dostatečný prostor pro tvořivé rozvíjení individuálních strategií a osobní motivaci. Příkladem mohou být interakční hry či dramatická výchova (Kalous 2009, str. 325; Horák 2009, str. 26; Maňák 2001, str. 33).

Didaktické hry

Didaktické hry se nejčastěji používají jako doplněk učební látky. Jejich prostřednictvím mohou žáci řešit složité úlohy a problémy. Hra žáky většinou dostatečně motivuje. Probouzí i jejich kognitivní potenciál a zdravou soutěživost - díky tomu hra obsahuje racionálně logickou i emotivní oblast (Horák 2009, str. 26). Didaktické hry jsou založeny na řešení problémových situací. Patří k metodě, která záměrně vyvolává produktivní aktivitu a rozvíjí myšlení. Řešením daného problému žák získává novou vědomost, dovednost nebo zkušenost, a to na základě vlastní zkušenosti.

Mimo jiné obsahuje tato metoda také výchovný podtext, kdy jsou žáci vedeni k dodržování pravidel. Tím se zvyšuje jejich socializace, sebekontrola a zlepšují se pozitivní vztahy mezi žáky. Didaktická hra musí obsahovat tři základní komponenty, kterými jsou: didaktický cíl, pravidla a obsah (motivace, atraktivní zadání) (Kalus 2009, str. 323-324).

Metoda heuristická

Heuristické metody patří k jedněm z nejvíce motivujících metod, protože jejich podstata spočívá ve vlastním objevování, pátrání, vytváření a ověřování či dokazování pravdivosti hypotéz. Tato metoda je velice časově náročná, jelikož probíhá v několika fázích. Nejprve musí žák identifikovat problém, musí jej objevit a vymezit. Následně analyzuje problémovou situaci a třídí potřebné a nepotřebné informace. Po tomto procesu začíná vytvářet hypotézy a zkouší nalézt vlastní řešení problému. Nakonec se při neúspěšném řešení vrací zpět k předchozím fázím. Často se však stává, že žáci nemají k onomu vracení dostatek času.

Řešení problémů je samo o sobě tvůrčí činností. A právě při ní si žáci nejlépe procvičují tvořivost. Situace by měly vycházet z každodenní skutečnosti. Měly by žáky nabádat k hledání dalších poznatků, zkoumání, ověřování, atd. Je však nutné zmínit, že „obtížnější, než problém vyřešit, je problém objevit. Tvořiví lidé oproti netvořivým lidem identifikují problém tam, kde ho jiní nevidí.“ (Horák 2009, str. 26; Maňák, Švec, s. 116; Vomáčka, s. 40; Loška, Lošková 2003, str. 108)

Superlearning

Při této metodě se klade hlavní důraz na podvědomou složku žáka a využívá se moderních poznatků psychologie učení (Maňák 2001, str. 33).

Problémová a projektová výuka

Problémová výuka je založena na řešení problému ze strany žáků, při čemž narůstá samostatnost jedince. Učitel by měl v tomto případě opět sloužit pouze jako facilitátor. Pokud se vedení učitele převrhne k direktivnímu řízení, ztrácí tato metoda potenciál pro rozvoj tvořivosti žáků a rozvíjí především stránku memoriální. Žák je postaven do určité problémové situace či před nějaký problém, překážku, obtíž atd. Při řešení daného problému je žák nucen vynaložit značné úsilí, při němž následuje poznávací činnost, protože daný problém nelze vyřešit z dosavadních vědomostí,

zkušeností a dovedností. Žák při procesu řešení problémové situace prochází všemi fázemi řešení problému, mezi něž patří identifikace problému, analýza problémové situace, vytváření hypotéz a verifikace výsledků. Překonává tak své dosavadní hranice a tím podporuje tvořivé myšlení. Na podobném principu funguje projektová výuka, která však vyžaduje větší časovou dotaci. Maňák (2001, str. 111) vymezuje projektovou výuku jako komplexní praktický problém ze životní reality, plán konkrétní akce, činnost, do níž se zapojují všichni žáci, více tříd či celá škola. Rozsah a zaměření projektové výuky závisí na zájmech a předpokladech a otázkách, které jsou pro žáky dostatečně atraktivní. Žákovská aktivita zahrnuje a podporuje samostatnost, experimentování a teoretický i praktický rozvoj v dané problematice, vyžaduje nové nápady, přístupy a sama o sobě má motivující charakter (Maňák 2001, str. 110-111).

2.9 Závěr teoretické části

V teoretické části jsme se věnovali především pojmu *tvořivost* a s ním souvisejícím oblastem, které zastupují myšlenkové operace a metody vyučování, jež tvořivost podporují. Samotný pojem *tvořivost* nelze snadno definovat či vymezit. Zahrnuje mnoho specifik, oblastí a druhů.

3 Praktická část

3.1 Úvod praktické části

Celá praktická část je směřována k metodě experimentu, který měl zahrnovat výukové metody pro rozvoj tvořivosti žáků. Experiment byl realizován v rámci pedagogických praxí na Střední průmyslové škole textilní v Liberci během hodin předmětu Dějiny umění a odívání. Výuka probíhala ve třídách třetího ročníku, O3P a O3T. Třída O3P byla určena jako skupina kontrolní, tedy skupina, ve které se uplatňovala především forma frontálního vyučování a metoda výkladu. Na základě několika hodin pozorování v této skupině mohu konstatovat, že se v hodině projevovala minimální aktivita žáků, byla tam interakce jednosměrná učitel žáci, ale chyběly tak další typy interakcí. Metody na podporu tvořivosti žáků využívány nebyly vůbec. Třída O3T byla určena jako skupina experimentální, tedy skupina, ve které jsem uplatňovala vybrané metody pro rozvoj tvořivosti žáků. Experimentální výuka probíhala po dobu čtyř týdnů, s intenzitou tří vyučovacích hodin za týden, tedy s celkovým počtem dvanácti vyučovacích hodin v experimentální skupině. Během experimentálního procesu byla využita metoda slovní, demonstrační, metoda didaktické hry, inscenační a participativní. Podrobnému popisu vybraných metod pro rozvoj tvořivosti se věnuji v rámci kapitoly 3.5. – Realizace experimentu. Na základě procesů ve vyučování obou tříd byl sestaven závěrečný test. Test obsahoval úkoly a otázky vyžadující uplatnění tvořivosti žáků. Výsledky tříd byly mezi sebou porovnány, zpracovány a vyhodnoceny.

3.2 Cíl realizovaného experimentu

Cílem této bakalářské práce je ověřit účinnost použitých výukových metod při rozvoji tvořivosti žáků, a to prostřednictvím experimentu v rámci pedagogické praxe na Střední průmyslové škole textilní v Liberci.

Byla jsem si vědoma, že poskytnutý čas na provedení experimentu je nekompromisně omezený. Určuje tak některé mantinely praktické části této bakalářské práce i stanovení cíle samotného experimentu. Ověření účinnosti provedeného experimentu bylo zaměřováno pouze na některé vybrané komponenty tvořivosti. Konkrétně se jedná o:

komponent produktivity - zda žák dokáže systematicky vytvářet nové vztahy mezi jednotlivými částmi a odhalit tak širší historické souvislosti, kontexty

komponent uspořádání - zda je žák schopen vyhledat a určit specifické prvky pro dělení uměleckých děl malířství, sochařství a architektury; zda je schopen na základě nalezených prvků rozpoznat, jedná-li se o dílo barokního stylu

komponent konstruování - zda žák dokáže k již získaným předešlým informacím a poznatkům dějin umění zařadit nově získané informace o barokním slohu a utvářet si tak novou představu o historickém sledu událostí, historických kontextech, provázanosti či historickém vývoji

komponent kombinace - zda žák dokáže na základě srovnávání prvků barokního umění s prvky předchozích uměleckých slohů být schopný určit díla a přiřadit je k jednotlivým slohům. (Komponenty tvořivosti viz kap. 2.4)

3.3 Vymezení pojmu experiment

Téma metod pro rozvoj tvořivosti žáků se pro mne stalo natolik atraktivním, že jsem se mu rozhodla věnovat ve své bakalářské práci. Nastalo uvažování, jakým způsobem vybrané téma uchopit. Protože zvolené téma odkazuje k aktivitě žáků, připadalo mi vhodné zvolit takovou metodu, která umožňuje metody reálně vyzkoušet a ověřit. Jedinou vhodnou metodu pro mě představoval experiment. V následujícím textu se tak budeme zabývat definicí experimentu, určenými kritérii a postupem realizovaného experimentu.

Gavora (1996, str. 87) uvádí dvě linie vymezení pojmu experiment. V první linii se pojmem experimentem zabývá z pohledu využívání slova „experiment“ v běžném životě. Zaměřuje se na využití slova „experiment“ především u učitelů, kteří podle jeho tvrzení užívají tento výraz volně a slučují ho s pojmy, jako je „pokus“ nebo „zkoušení“. Pokud tedy učitel zavádí do výuky např. novou pomůcku či metodu vyučování, zavádí tak zároveň i zkušební (experimentální) vyučování. Ve druhé linii se Gavora zabývá pojmem experiment v oblasti společenských věd, kdy „experiment musí mít několik základních prvků. Musí v něm být aspoň dvě skupiny osob, které fungují za různých podmínek. Tyto podmínky se přísně kontrolují...a na konci experimentu se jejich vliv v obou dvou skupinách vyhodnotí.“

Ferjenčík (2000, str. 73) nahlíží na experiment jako na „prostředek ke zjišťování kauzálních vztahů mezi proměnnými.“

Průcha (1995, str. 40) definuje experiment, který je orientován na pedagogický výzkum, jako metodu „systematického ověřování vědeckých hypotéz. Podstata ověřování tkví v tom, že se zjišťují důsledky určitých změn zavedených záměrně do určitého zkoumaného jevu či procesu. Např. se zjišťuje, jaké důsledky jsou vyvolány ve vzdělávacích výsledcích tím, když se do výuky zavede nějaká nová část učiva či nová forma vyučování.“ V našem případě se jedná o zavedení výukových metod pro rozvoj tvořivosti žáků do hodin Dějin umění a odívání.

Po vymezení pojmu experiment se budeme v následující části kapitoly zabývat určenými kritérii realizovaného experimentu, následně i stanovením struktury pro postup a realizaci experimentu.

3.4 Příprava a určení kritérií realizovaného experimentu

Průcha (2013, str. 423 - 426) ve své publikaci uvádí možnosti kritérií, jež určují vlastnosti pedagogického experimentu. Na základě uvedených kritérií jsem určila kritéria realizovaného experimentu, která se tak stala základním východiskem k další práci.

Kritéria realizovaného experimentu:

Míra obecnosti: aplikovaná – cílem je využití výsledků v praxi, řeší konkrétní problémy praxe;

V mém experimentu se jedná o aplikování výukových metod podporujících tvořivost žáků a ověření jejich účinnosti.

Vztah ke skutečnosti: empirický (praktický) – spojení s praxí, realitou, uplatňují se zde exaktní metody, konkrétní poznatky;

Experiment je realizovaný během standardního vyučování, v hodinách dějin umění a odívání, využívá poznatků z oblasti metod a forem vyučování.

Základní paradigma: kvalitativní – nevyužívá statických metod a technik, uplatňuje pozorování skupiny kontrolní i experimentální, ověřuje na základě diskuzí v hodinách a závěrečného testu;

V tomto případě byl rozhodující počet účastníků experimentu, který činil 19 aktérů, což je velmi nízké číslo pro provedení validního kvantitativního výzkumu.

Účelovost: diagnostická – charakterizuje stav (úroveň, příčiny) a dává doporučení;

Tento experiment ověřuje účinnost a projev zvolených metod při vyučování v hodině Dějiny umění a odívání, na základě zjištění doporučuje efektivnější metody vyučování.

Prostředí realizace výzkumu: terénní (přirozený), realizovaný přímo na Střední průmyslové škole textilní v Liberci, ve třídách O3P a O3T;

Výzkumné přístupy a metody: observační – pozorování, informace jsou převážně získávány na základě pozorování žáků v hodině, diskutování se žáky;

Délka trvání: krátkodobé – relativně krátká doba trvání výzkumu, 20hodin, rozvržených po dobu šesti týdnů;

Přístup, postup: ex post facto – tento přístup uplatňuje většina pedagogických výzkumů, pozorujeme závisle proměnnou, nezávisle proměnná je známa, zjišťuje se její vliv; předpokládanou příčinou změn jsou zde zvolené metody pro rozvoj tvořivosti žáků (Průcha, 2013, str. 423-426).

Určení struktury pro postup a realizaci experimentu:

Následující text stanovuje strukturu a povahu realizovaného experimentu. Představuje experiment i to, za jakých podmínek byl zamýšlen a jak byl postupově rozvržen:

1. Stanovení výzkumného problému

Jedná se o zodpovězení základní otázky, co chceme řešit, na jaké otázky chceme odpovědět, dále koho, kdy a v jakých situacích budeme zkoumat.

Otázky a odpovědi ohledně realizovaného experimentu zní:

Co bude experiment zkoumat? – Působení vybraných metod pro rozvoj tvořivosti žáků ve vyučování.

Koho bude experiment zkoumat? – Studenty třetího ročníku střední průmyslové školy textilní v Liberci, kteří navštěvují třídy O3T a O3P.

Kdy se bude experiment zkoumat? – V průběhu působení na škole, během povinných pedagogických praxí, po dobu 20h.

V jakých situacích se bude experiment zkoumat? – Při hodinách Dějin výtvarné kultury a odívání.

Výzkumný problém – V jaké míře se liší výsledky kontrolní a experimentální skupiny v závěrečném testu v důsledku využití metod pro rozvoj tvořivosti žáků?

2. Informační příprava výzkumu

Zjištění vstupních dat pro experiment.

3. Určení parametrů realizovaného experimentu:

Skupiny:

1. Experimentální - skupina subjektů, v níž jsou uplatňovány vybrané metody pro rozvoj tvořivosti žáků;
2. Kontrolní- skupina subjektů, v níž probíhá „běžná vyučovací hodina;“

Výzkumné prostředí:

Škola: Střední průmyslová škola textilní Liberec

Předmět: Dějiny umění a odívání

Ročník: 3.

Počet odučených hodin v experimentální skupině:

2h pozorování

6h vyučování a pozorování

2h kontrolní (test)

Počet odučených hodin v kontrolní skupině:

2h pozorování

6h vyučování a pozorování

2h kontrolní (test)

4. Sběr a zpracování údajů

5. Vyhodnocení a interpretace údajů

6. Sepsání výzkumné zprávy

V tomto případě výzkumnou zprávu supluje bakalářská práce.

Celý proces začal stanovením výzkumného problému. Výzkumný problém byl stanoven tak, aby neodpovídal na otázku pouze slovem ano/ne. Proto je zaměřen na míru odlišnosti výsledků kontrolní a experimentální skupiny závěrečného testu v důsledku využití metod pro rozvoj tvořivosti žáků v experimentální skupině. Míra

odlišnosti má sledovat rozdíly při vyhodnocování výsledků na základě vybraných komponentů tvořivosti dle Horáka (viz kap. 2.4). Následovala informační příprava experimentu, která zahrnovala pozorování v podobě 2h v kontrolní i experimentální skupině. Informační příprava měla zahrnovat také tzv. pretest – měření, které se uskuteční před manipulací s nezávisle proměnnou, v tomto případě před uplatněním metod pro rozvoj tvořivosti žáků v experimentální skupině. Během pretestu měl být oběma skupinám předložen test z již dříve probrané látky, zaměřený na vybrané komponenty tvořivosti dle Horáka (viz kap. 2.4), který měl být následně porovnán se závěrečným testem, tzv. posttestem – měřením, uskutečněným po manipulaci s nezávisle proměnnou, v tomto případě po uplatnění metod pro rozvoj tvořivosti žáků v experimentální skupině, také zaměřeným na stejné vybrané komponenty tvořivosti dle Horáka (viz kap. 2.4). I přes jasně stanovenou strukturu realizovaného experimentu se nepodařilo tento uvedený bod z pedagogických důvodů ze strany Střední průmyslové školy textilní v Liberci přesně dodržet a vykonat. Cvičící pedagog odmítl žákům pretest předložit, jelikož s nimi psal klasifikační test, který byl orientovaný na předchozí probranou látku. Sběr, zpracování, vyhodnocení a interpretace údajů jsou podrobně rozebrány v kapitole 3.5.2.

3.5 Realizace experimentu

Jak již bylo výše zmíněno, experiment byl proveden ve dvou třídách Střední průmyslové školy textilní v Liberci. Žáci těchto tříd byli informováni o pozorování a sbírání dat pro bakalářskou práci. Již během náslechoových hodin povinných školních praxí jsem pozorovala obě skupiny, třídu O3P a O3T, avšak výběr třídy, ve které budou uplatněny metody pro rozvoj tvořivosti žáků, byl víceméně náhodný. Rozhodla jsem se, že zmíněné metody uplatním během prvního bloku vyučovacích hodin, tedy ve třídě O3T.

Rozdělení skupin vypadalo následovně:

Experimentální – O3T, s počtem žáků 10

Kontrolní – O3P, s počtem žáků 11

V následující kapitole se budeme věnovat především hodinám experimentální skupiny O3T, ve které byly uplatňovány výukové metody pro rozvoj tvořivosti žáků. O skupině se O3P není nutné rozepisovat, protože všechny vyučovací hodiny probíhaly pomocí frontálního vyučování, bez metod pro rozvoj tvořivosti žáků. Slouží nám tedy

jako skupina kontrolní, díky níž bude možné porovnat a vyhodnotit výsledky s experimentální skupinou O3T.

3.5.1 Popis metodiky k rozvoji tvořivosti

Podrobněji se bude tato kapitola zabývat jednotlivými zvolenými aktivitami, které byly v rámci výukových metod uplatněny se snahou zdůraznit a vysvětlit, v čem spočívá podpora rozvíjení tvořivosti žáků. Pro velké množství aktivit zde budou uvedeny ty, které považuji za nejpřínosnější a zdařilé.

Ráda bych dále zmínila, že pro realizaci tohoto experimentu jsem vytvořila skripta s názvem Baroko. Skripta mají dvě verze. První verzí je čistý text upravený v programu Word. Verze je určena pro kontrolní skupinu O3P. Druhá verze skript je barevně řešená pomocí programu InDesign a uzpůsobena tak, aby bylo možné zaznamenat do skript poznámky a kresby. V jednotlivých částech jsou barevně odlišené oblasti architektury, sochařství a malířství pro snadnou orientaci žáků a lehčí přiřazení (následné zapamatování) autorů vybraných děl k dané oblasti. Upravená verze skript je určena pro experimentální skupinu O3T. Díky uspořádání oblastí skript podle barev, možnosti vpisovat text, tvořit vlastní ilustrace a celkovému pojetí skript, mají tato skripta podněcovat vybrané komponenty tvořivosti (komponenty tvořivosti viz kapitoly 2.4 a 2.7.):

produktivitu – systematicky vytvářet nové vztahy mezi jednotlivými částmi a odhalit tak širší historické souvislosti a kontexty,

uspořádání – žáci objevují a vyhledávají specifické prvky pro klasifikaci uměleckých děl do skupin barokního malířství, sochařství a architektury,

konstruování – na základě obsahu a struktury skript sestavování poznatků a myšlenek do nových celků, provázanosti, komplexnosti a historické souvislosti,

kombinace – na základě srovnávání prvků barokního umění s prvky předchozích uměleckých slohů by žák měl být schopný díla určit a přiřadit je k jednotlivým slohům

Na základě zmíněného pojetí barevných skript lze usuzovat, že žáci jsou během hodin také vybízeni ke kritickému myšlení (např. rozhodování, co je z vykládané látky důležité, jaké informace je nutné si do skript doplnit), a to proto, že člověk, který

kriticky uvažuje, se dokáže na problém podívat z různých úhlů pohledu, a to platí i pro člověka tvořivého.

Zvolení výukových metod

Vyučovací bloky v experimentální skupině měly stejný sled a obsah učiva jako ve skupině kontrolní. Výklad však byl záměrně často prokládán vyučovacími metodami a aktivitami, jež podporují rozvoj tvořivosti. Každý výukový blok experimentální skupiny O3T obsahoval minimálně jednu takovou aktivitu či metodu.

3.5.1.1 Uplatnění vybraných výukových metod

V následujícím textu budou zmíněné vybrané aktivity, jež byly uplatněny v experimentální skupině. Byly zvoleny nejen jako instrument podpory rozvoje tvořivosti, ale také pro zvýšení motivace žáků. Vybrané metody řadím do metod didaktických her. Dále se objevuje i metoda inscenační, která zprostředkovává jiný pohled na řešený problém a učí žáky vcítit se do cizí situace.

Všechny vybrané výukové metody byly uplatňovány v těchto podmínkách:

Vyučující: Monika Štaudová
Škola: Střední průmyslová škola textilní Liberec
Třída: O3T
Předmět: Dějiny umění a odívání
Tematický celek: Baroko

Aktivita 1, Kreslení, metoda didaktické hry

Datum realizace: 12.11.2014

Téma: Baroko, úvod, barokní odívání, baroko v Itálii – architektura, sochařství, Malířství (příprava vyučovací hodiny, viz příloha)

Zadání:

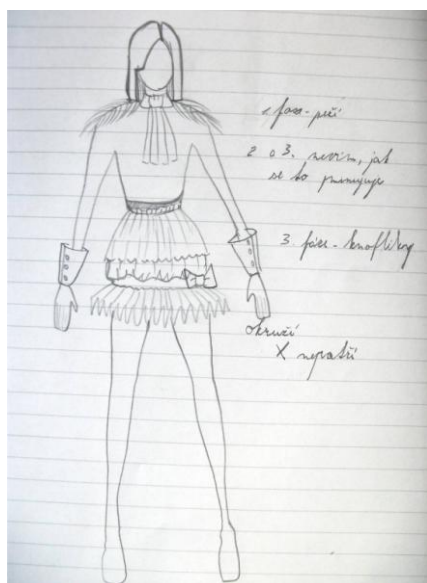
Promítnu vám tři ukázky oděvu, které vystihují vývoj mužského barokního oděvu za vlády Ludvíka XIV. Každá ukázka znázorňuje jednu fázi vývoje, bude vám promítána 30s. Vaším úkolem je zapamatovat si co nejvíce znaků oděvu jednotlivých fází a po promítnutí všech fází z paměti znaky a části oděvu zakreslit na své předkreslené postavy. Zároveň se mezi zapamatované prvky snažte přimíchat inovativní nápady a „kousky“, které by se z vašeho pohledu mohly stát módním hitem roku 2015.

Ve vašich skriptech máte volnou stránku určenou přímo pro tento úkol. Tam si obrázek nalepíte nebo nakreslíte přímo do skript a zkusíte popsat, jaké části oděvu do které vývojové fáze barokního mužského oděvu patří. Na konci si výtvary ukážeme a zhodnotíme, zda jste přiřadily jednotlivé módní kusy ke správné fázi, popřípadě jednotlivé špatné přiřazení opravíme.

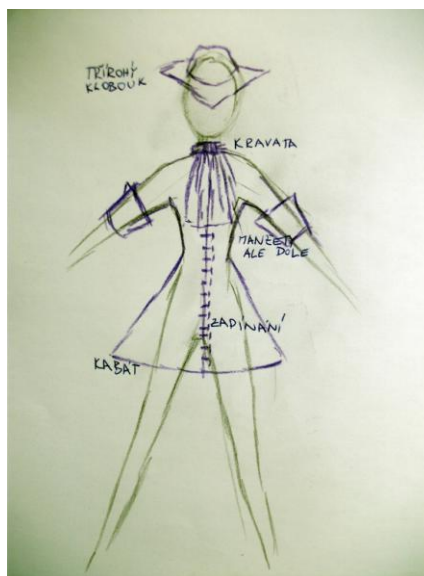
Aktivita odkazuje k práci se skripty. Žáci mají plnit zadání, jehož hlavní součástí je kreslení orientované na komponenty tvořivosti (rozepsané viz níže). Následovala zpětná vazba od učitele a diskuze mezi žáky. Vzhledem ke studovanému oboru (Návrhářství oděvů) by kreslení nemělo být pro nikoho problematickou aktivitou.

V čem spočívá rozvoj tvořivosti? Žák je nucen přemýšlet nad starými standardy řešení částí barokního oděvu. Zároveň musí hledat cestu, jak tyto standardy překonat a zachovat určitá pravidla a charakteristiky oděvu. Při plnění úkolu, který spočívá v inovaci některých částí oděvu, musí žák uvažovat nad charakteristickými prvky barokního oděvu a spojovat je v souvislostech s dnešní (ale i budoucí) dobou. Aby tento úkol splnil, musí rozpoznat nejdůležitější prvky barokního oděvu, uchopit je a pracovat s nimi. Ač je zadání pro všechny společné, jeho řešení má nespočet možností. Aktivita tak vede žáky k těmto komponentům tvořivosti: plynulosti, originalitě, analýze, přestavbě a transformaci (komponenty tvořivosti viz kapitola 2.4). Konkrétní příklad tvořivosti můžeme spatřit v tom, že žák uchopí prvek barokního trojhranného klobouku a následně jej použije na manžety u kabátce, který se vyskytoval ve třetí fázi vývoje barokního mužského oděvu. Oděv ze třetí fáze následně propojí s prvky soudobé módy a oprostí původní návrh od zbytečných barokních dimenzí. Samotné osvojování informací by mělo být pro žáka snazší a hlubší převážně díky tomu, že předložený úkol řeší zábavnou formou. Žák je nucen přemýšlet, jaké znaky barokního oděvu je nutno zachovat pro rozpoznání zjevné inspirace barokem. Dále projevuje snahu vymyslet něco nového/jiného (ale v podstatě obdobného). Dalším pozitivum je bezpochyby diskuse nad daným tématem.

Konkrétní příklad žákova řešení:



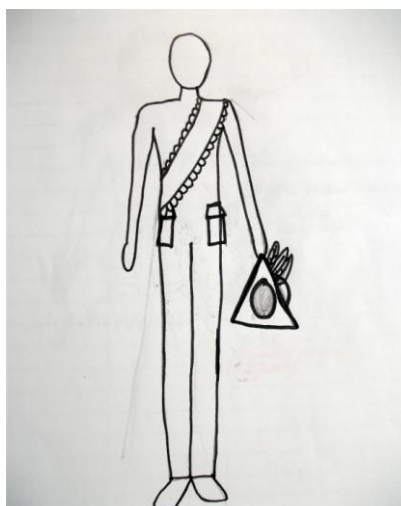
Obr. č. 1, Kresba prvků barokního oděvu.



Obr. č. 2, Kresba prvků barokního oděvu.



Obr. č. 3, Kresba prvků barokního oděvu.



Obr. č. 4, Kresba prvků barokního oděvu.

Jak je z uvedených kreseb zřejmé, obrázek č. 1 je nejvíce zdařilý, nejvíce tedy vystihuje zadání. Žákyně použila výrazné prvky barokního oděvu a kreativně je umístila na nečekaná místa (např. peří z třírohého klobouku umístila jako zdobný prvek na ramena a prvek řaseného, přezdobeného rukávu na sukni). Nejméně zdařilý je obrázek č. 4. Žákyně sice nakreslila prvky barokního odívání, avšak s absencí inovace či přeměn. Zároveň chybí i popisky prvků a zařazení do vývojové fáze. Aktivita byla dle mého názoru velice zdařilá. Žáci projevovali své nadšení i při závěrečné diskuzi. V tomto vyučovacím bloku byla uskutečněna také aktivita 3, metoda diskusní.

Aktivita 2, Diskuse, metoda diskusní

Datum realizace: 12.11.2014

Téma: Baroko, úvod, barokní odívání, baroko v Itálii – architektura, sochařství, Malířství

Zadání:

Vidíte obraz slavného Caravaggia – Nemocný Bacchus. Zkuste ve dvojicích vymyslet příběh, který zachycuje Caravaggio na obraze. Příběh se odehrává za doby baroka a prvky barokní malby hrají v příběhu zásadní roli. Potom tento samý příběh zkuste teleportovat do dnešní doby a vymyslete, za jakých podmínek by probíhal dnes a jak moc by byl děj dnešní dobou ovlivněný.

Čím byl Caravaggio tak jedinečný? Jaké jsou nové prvky barokní malby? Žáci museli nad obrazem důkladně přemýšlet a zkusit vymyslet příběh, který se na obraze odehrával. Prvky, které se objevují v barokní malbě (př. šerosvit, shnilé ovoce) přitom v příběhu hrály zásadní roli. Tento příběh žáci následně přenesli do dnešní doby a určili, jakým způsobem by byl dnešní dobou ovlivněný.

V čem spočívá tvořivost? Žáci by měli během aktivity používat vlastní uvažování a fantazii. Sami musí na základě dosavadních znalostí vyvodit, co se ve středověkém malířství objevovalo, co je prvkem nový a co opakujícím. Žáci jsou dále vedeni k propojování kontextu tehdejší doby s uměleckou tvorbou daného období. To napomáhá k pochopení významu tvorby uměleckých děl a umění vůbec. Také musí v mysli rekonstruovat představu barokního stylu života a pokusit se tuto představu zasadit do děje obrazu, a to s uplatněním zobrazovaných předmětů, které by měly hrát klíčovou roli. To vyžaduje určité abstraktní myšlenkové operace. Stupeň obtížnosti abstraktního myšlení se zvyšuje požadavkem převedení děje do dnešní doby a poukázáním na možné vlivy a změny děje na základě soudobého kontextu. Už jen ona podmínka myslet a uvažovat v dvojích liniích je sama o sobě tvořivou složkou, kterou není jednoduché naplnit. Žáci tak podporují a rozvíjí své schopnosti těchto tvořivých komponentů: originality, produktivity a konstruování. Aktivita zahrnuje také vyprávění příběhu, což silně podporuje a rozvíjí komponent síly vyjadřování (komponenty tvořivosti viz kapitola 2.4). U komponentu síly vyjadřování lze uplatňovat ostatní komponenty tvořivosti. Pokud tak žáci učiní, projeví jistou originalitu.

Konkrétní příklad žákova řešení:



Obr. č. 5, Nemocný Bacchus,

Řešení č. 1: „Bacchus se vydal za místním lékařem, protože se cítil nemocný, jeho kůže je bledá a jsou na ní vidět známky nemoci – kruhy pod očima. I lékař viděl, že s ním není něco v pořádku a doporučil mu sníst hrst bílého hroznového vína, hrst červeného hroznového vína a dvě broskve. Bacchus se vrátil domů až večer, protože se vracel přes trh, aby nakoupil potřebné potraviny. Bylo už pozdě a v domě nebylo příliš světla. Rozhodl se sníst ovoce jako večeři.

V dnešní době by mu lékař předepsal prášky nebo vitamíny a šel by domů přes lékárnou nebo supermarket, doma by si rozsvítil.“

Řešení č. 2: „Bacchus ví, že je těžce nemocný, stará kořenářka mu poradila, že když si po svém těle rozetře hroznové víno, tak se mu uleví a jeho kůže získá zase zdravou barvu. Bacchus doma našel dva trsy přezrálého vína a chystal se udělat, co mu bába poradila, ale neudržel se a bílé víno snědl. Říká se, že když ho dojedl, jeho kůže začala zářit a on se uzdravil.

Bacchus ví, že je těžce nemocný, šel tedy za alternativní lékařkou a ta mu poradila, že když si po svém těle rozetře hroznové víno, tak se mu uleví a jeho kůže získá zase zdravou barvu. Bacchus doma našel dva trsy přezrálého vína a chystal se udělat, co mu alternativní lékařka poradila, ale neudržel se a bílé víno snědl. Když ho dojedl, jeho kůže začala zářit a on se uzdravil.“

Řešení č. 3: „Bacchus ví, že umírá, a tak se každý večer přejídá tím, co má nejradši. Už snědl 2kg hroznového vína a třetí jíst nechce, protože vypadá zkaženě. Přestože je našťvaný, trochu se usmívá, protože hroznové víno mu donesla služebná, která se mu líbí.

Bacchus má rakovinu a ví, že umře. Začal si užívat života a každý večer se přejídá. Nejradši má hroznové víno, které mu domů nosí ošetřovatelka. Dnes bylo víno pomačkané a zkažené, ale ošetřovatelce nevynadal, protože se mu líbí a trochu se na ní usmál.,,

Na všech příkladech řešení je vidět, že se žáci drželi znaků obrazu, o kterých jsme na hodině mluvili. Byl to převážně barokní realizmus, který je znatelný na „nedokonalém“ ovoci a Bacchusově nezdravé barvě. Ovoce není zobrazováno ideálně (tak jako v době renesance), ale nese znaky pomíjivosti života (přezrálé hroznové víno). Pomíjivost života je znatelná i na samotném Bacchusu a barvě jeho kůže, kterou umocňuje známý barokní šerosvit. Řešení č. 3 je nejméně milosrdné, je v něm však nejvíce zdůrazněna zmíněná pomíjivost života.

Následující aktivita opět nutí žáky přemýšlet nad obrazy. Snaží se též zprostředkovat tehdejší fungování společnosti.

Aktivita 3, Hra na prodejce a kupce, metoda inscenační

Datum realizace: 26. 11. 2014

Téma: Baroko ve Francii, úvod, architektura, sochařství, malířství
Baroko ve Španělsku, úvod, sochařství, malířství
Baroko v Nizozemí, škola Vlámská, škola Holandská, holandské krajinářství, holandské zátiší, žánrové malířství

Zadání:

Pro prodejce 1, 2, 3: Představ si, že jsi prodejce 17. Století, máš v rukou obrazy od významných barokních malířů. Tvým úkolem je obraz prodat komukoliv z měšťanů (spolužáků). Musíš zákazníka přesvědčit o výjimečnosti obrazu. Také urči cenu obrazu (pamatuj, že směna byla tehdy jiná, smlouvat je dovolené). Pokud obraz neprodáš, tvoje rodina nebude mít dnes co jíst. Obraz, který máš k prodeji, se jmenuje:

Prodejce 1 – Diana a Akteon od G. Cesari (cena obrazu 3tolarů)

Prodejce 2 – Venuše Urbinská od Tiziana (cena obrazu 5tolarů)

Prodejce 3 – Zuzana a starci od P. P. Rubense (cena obrazu 6tolarů)

Pro kupce 1, 2, 3: Na papírku jste si vylosovali roli, svůj majetek, se kterým můžeš disponovat a obraz, který potřebuješ koupit pro svého pána. Bez obrazu se nesmíš vrátit, protože bys mohl přijít jak o práci, tak i o své živobytí.

Pro mecenáše 1, 2, 3: Vylosoval sis roli mecenáše, jenž touží po konkrétním obraze. Poslal jsi svého poddaného na trh, aby obraz sehnal. Obraz jsi přislíbil své snoubence jako svatební dar. Obraz, který si tvá snoubenka přeje, se jmenuje:

Mecenáš a kupec 1 – Tři grácie od P. P. Rubense (Na koupi obrazu máš 5tolarů)

Mecenáš a kupec² – Chlapec s psíkem od B. E. Murillo (Na koupi obrazu máš 2tolary)

Mecenáš a kupec³ – Amor od Caravaggia (Na koupi obrazu máš 4tolary)

V době českého baroka se platilo tzv. tolary. Jednomu tolaru se rovnalo 60 krejcarů. Jednomu krejcaru odpovídalo 60 zlatek. Pro představu je zde uvedeno, kolik stály některé z běžně používaných věcí:

4 až 5 krejcarů = libra hovězího

48 krejcarů = střevice

7 zlatek = kráva

8 zlatek 30 krejcarů = sud piva

ceny z 1. poloviny 17. století

Ve třídě byli určeni dva prodejci obrazů, oba měli za úkol prodat konkrétní obraz. Další spolužáci byli pasováni do role kupce, měli tedy zakoupit určitý obraz. Zbylým spolužákům připadla role mecenáše. Nastává situace, kdy je poptávka po jiném obraze, než je v nabídce. Všechny tři strany jsou vázány určitými podmínkami a očekáváním, které by měly naplnit. Žáci se nevyhnou nutné komunikaci o určených obrazech. Také mezi sebou vyjednávání.

V čem spočívá tvořivost? V této situaci vzniká konflikt tří stran. Ani jedna by neměla ustoupit ze svých požadavků. Přesto minimálně jedna strana musí dojít k ústupku nebo kompromisu. Opět se žákům naskýtá mnoho cest a způsobů řešení problému, i více možných výsledků – jsou však podmíněny zmíněnými pravidly. Žáci musí vymýšlet různé řešení problému stále dokola, dokud nedosáhnou souladu s druhou stranou. Ústředními motivy jsou barokní obrazy. Žáci tedy musí nad obrazy hluboce diskutovat. Měli by vystihnout přednosti obrazů a přesvědčit ostatní, proč je právě tento daný obraz uměleckým dílem (nebo naopak, proč jím není – tím sníží jeho hodnotu). Rozvíjí tak komponenty tvořivosti (plynulost, originalita, přísazování, rozhodování), ale také produktivitu, kdy při navrženém řešení problému od „druhé strany“....

Konkrétní příklad žakovských řešení:

Řešení č. 1: Prodejce³ prodal obraz Zuzana a starci od Rubense (cena obrazu 6tolarů) kupci¹, který měl původně zakoupit obraz Tři grácie od Rubense (k útratě 5tolarů). Koupi odůvodnil tak, že nesehnal požadovaný obraz od Rubense. Svému pánovi tak donese alespoň obraz od stejného autora. Kupec¹ se pokoušel vyjednat cenu na 5 tolarů, protože zboží neodpovídalo jeho představě. Prodejce slevil na 5 tolarů,

ale kupec mu k tomu musel přislíbit ještě den své služby. Pán chtěl původně vyslat sluhu obraz prodat a koupit za něj požadovaný obraz, ale když se dozvěděl, že není na trhu k sehnání, spokojil se s přineseným obrazem.

Řešení č. 2: Prodejce₂ prodal obraz od Tiziana (cena obrazu 5 tolarů) kupci₃, který sháněl obraz od Carravaglia (cena obrazu 4 toлары). Prodejce₂ svolil ke snížení ceny na 3 toлары, protože se bál, že by obraz do konce dne neprodal. Kupec₃ požadoval snížení ceny na tři toлары, protože se nejedlo o obraz, který sháněl. Rozhodl se koupit obraz, který mu prodejce₃ nabízel, teprve poté, co obešel všechny prodejce s místním uměním a požadovaný obraz nesehnal. Pánovi se řešení nelíbilo a kupec se nevyhnul trestu v podobě vrácení pánovi původních peněz a tří utracených tolarů.

Řešení č. 3: Prodejce₁ obraz neprodal, protože se Kupec₂ rozhodl nekoupit žádný z obrazů, který neodpovídal představě jeho pána. Prodejce₁ večer nenakrmil svoji rodinu, pán byl rozhněvaný, ale kupce nepropustil, pouze mu neproplatil den služby.

Bylo zajímavé pozorovat žáky při komunikaci. Nejvíce času strávili hledáním vhodné dvojice ke koupi nebo prodeji obrazu. Když zjistili, že poptávka se liší od nabídky, začali vyjednávat. Nabízeli zajímavá řešení. Aktivita se pro ně stala velice zábavnou. Většina účastníků bylo těžké přesvědčit ke kompromisu. Někteří z nich nebyli kompromisu schopni vůbec (viz řešení č. 3). Páni byli v této aktivitě znevýhodněni - plná účast v procesu řešení se jich týkala až téměř na samotném konci aktivity.

Aktivita 4, dramatizace, metoda didaktické hry

Datum: 3. 12. 2013
Téma: Škola Delfská
Baroko v Anglii, úvod, architektura, sochařství, malířství
Baroko v Německu a Rakousku, úvod, sochařství, malířství
Baroko v Čechách a na Moravě, architektura, sochařství, malířství

Zadání:

Pro zvoleného studenta: Zvol si z knihy jeden obraz, který jsme během baroka probírali. Vyber si ze třídy počet spolužáků, který potřebuješ, abys z nich dokázal vytvořit „živý obraz“. U své tvorby nesmíš mluvit. Tvým úkolem je poskytnout tolik nápověd, aby zbylí spolužáci tvůj obraz co nejrychleji poznali. Za každého přivolaného

spolužáka navíc (do živého obrazu) se ti přičítá 10s času. Pokud se ti podaří obraz vytvořit do čtyř minut tak, aby ho spolužáci poznali, budeme si poslední společnou hodinu promítat film (v rámci závěru baroka).

Pro ostatní: Vaším úkolem je co nejrychleji uhodnout předložený obraz. Pokud se vám to podaří do čtyř minut, budeme si poslední společnou hodinu promítat film (v rámci závěru baroka).

Zvolený student si vybral z knihy jeden obraz, který jsme během baroka probírali. Volal k sobě ostatní spolužáky a „sestavoval“ z nich „živý obraz“ podle předlohy. Ostatní studenti měli hádat, o jaké dílo se jedná. Dále měli také určit autora tohoto díla.

V čem spočívá tvořivost? Žáci, kteří staví živý obraz, rozvíjí svoji tvořivost tím, že se snaží určit nejsnadněji rozpoznatelné prvky obrazu a vymyslet, jak je zprostředkovat ostatním. Žák během aktivity analyzuje, tedy rozebírá celek formy a obsahu obrazu, definuje jednotlivé prvky a charakteristiky baroka. Následně také transformuje – vybírá definované prvky, interpretuje je a činí je čitelnými prostřednictvím určených prostředků (spolužáků). Tím je nucen využívat komponent přísazování. Mimo jiné také rozvíjí komponenty tvořivosti, jako je konstruování či kombinace. Rozvoj zmíněných komponentů tvořivosti platí i ze strany pozorovatelů, kteří se snaží hledat povědomé prvky a propojovat je s dosavadními znalostmi barokní malby. Pozorovatelé uplatňují především komponent kombinace. (komponenty tvořivosti viz kapitola 2.4).

Žákům přišla tato aktivita velice zajímavá. Nejvíce zábavné pro ně byly pasáže, ve kterých člověk napodoboval zvíře. Role malíře byla direktivní, ostatní pociťovali napětí, protože nevěděli, co od malíře mohou očekávat. Netušili, kdy je zvolí, ale ani to, jakou pozici či roli jim určí. Při této aktivitě se jevila jako nutná znalost jednotlivých autorů a názvů děl z předešlých hodin. Díky tomu ji bylo možné považovat za jakýsi nácvik pro závěrečný test.

3.5.2 Sběr informací

Sběr informací probíhal prostřednictvím testu, který byl předložen kontrolní i experimentální skupině. Test byl orientován na období baroka. Byl vytvořen test, jenž

je zaměřený na vybrané komponenty tvořivosti dle Horáka. Sloužit by měl především ke zjištění míry odlišnosti výsledků kontrolní a experimentální skupiny po uplatnění metod pro rozvoj tvořivosti žáků. Tento test je dále uváděn jako navrhovaný test – ten však cvičící pedagog zamítl a žákům jej nepředložil. Bylo využito testu jiného (dále uváděného jako předložený test). Předložený test nebyl zaměřen na míru tvořivosti či míru projevu komponentů tvořivosti dle Horáka. I přesto se v něm dala vysledovat řada rozdílů mezi řešením kontrolní skupiny a řešením experimentální skupiny. Tyto rozdíly jsou podrobněji popsány v následující kapitole. Testu se nezúčastnil pouze jeden žák experimentální skupiny a jeden žák kontrolní skupiny. Oba testy jsou součástí přílohy.

3.5.2.1 Navrhovaný test

Navrhovaný test se skládá ze čtyř otázek, každá z otázek má mapovat některou z vybraných složek tvořivosti dle Horáka.

Otázka č. 1:

Lorenzo Bernini byl jednou z nejvýznamnějších osobností italské barokní architektury a italského barokního sochařství. Pozorně si prohlédni promítané obrázky a odpověz na otázky:

- a. Jaké společné znaky Berniniho tvorby spojují díla na předložených obrázcích? Popiš minimálně pět těchto znaků.
- b. Jedná se o architekturu či sochařství? Svoje tvrzení odůvodni.

Promítané obrázky k otázce č. 1:



*obr. č. 6, Fontana Di Trevi, Bernini;
obr. č. 7, Fontana dei Quattro Fiumi, Bernini;
obr. č. 8, Fontana della Barcaccia, Bernini*

První z otázek je postavena na dovednosti rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat. Hovoříme tedy o analýze. V otázce jsou prezentovány díla Lorenza Berniniho. Promítaná díla představují celek jeho tvorby, žák má za úkol rozebrat tento celek na jednotlivé znaky a prvky Berniniho tvorby (zároveň i tvorby barokní), musí je analyzovat a v testu definovat.

Otázka č. 2:

Z následujících slov vyber ta, která se vztahují k období baroka. Zvolená slova následně přiřaď k takovému obrázku, k němuž se tematicky, příběhově nebo námětově vztahují. S použitím přiřazených slov krátce popiš, co je námětem díla. Pokus se vystihnout také to, co se na obrázku odehrává.

Rozkoš
klid
extáze
touha
harmonie

transformace
symetrie
působení na city
Medúza

Obrázky k otázce č. 2:



*obr. č. 9, Vidění sv. Terezie, Bernini;
obr. č. 10, Apollo a Daphne, Bernini;
obr. č. 11, Medúza, Caravaggio*

U otázky č. 2 se jedná o schopnost konstruování (tj. účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků), ale také o schopnost kombinace (tj. schopnost objevovat vazby a souvislosti, nacházet řešení pomocí srovnávání).

Otázka č. 3:

Popiš, jak se promítla vláda Ludvíka XIV. do architektury těchto zahrad.

Promítané obrázky k otázce č. 3:



obr. č. 12, Návrh zahrady Versailles, Andre le Nostre;
obr. č. 13, Zahrada Versailles, Andre le Nostre

U této otázky se uplatňuje schopnost kombinace. Žáci jsou vedeni k přemýšlení nad souvislostmi mezi absolutistickou vádou Ludvíka XIV. a dobovou architekturou.

Otázka č. 4:

Z promítaných obrázků vyber ty, které řadíme k baroknímu malířství. Na základě čeho jsi obrazy vybíral/a?

Promítané obrázky k otázce č. 4:



obr. č. 14, Barokní a renesanční malířství

Poslední otázka je orientována na schopnost uspořádání, tedy schopnost najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky. Žák si zvolí vhodná kritéria pro dělení obrazů a na jejich základě určí obrazy barokního malířství.

3.5.2.2 Předložený test

Předložený test zjišťuje míru nabytých znalostí skupiny kontrolní i experimentální ve vztahu k danému tématu. Slouží též k vyhodnocení a porovnání výsledků mezi třídou O3P (skupina kontrolní) a O3T (skupina experimentální). Test byl pro obě skupiny identický. První část testu byla formou odpovědí a, b, c, d,... Tato forma byla zvolena po dohodě s cvičícím pedagogem praxe s odůvodněním, že jsou na ni žáci navyklí. Slouží také jako nácvik k obdobné formě testu maturitního. V druhé části testu byly zvoleny otevřené otázky.

Jak již bylo zmíněno, test se skládal ze dvou částí. V každé části testu mohl žák získat určitý počet bodů. První část testu obsahovala deset uzavřených otázek, za správně zodpovězenou otázku mohl žák získat 1b - výše maximálního počtu bodů v první části testu tedy tvoří 10b na jednoho respondenta. Ve druhé části testu byly položeny čtyři otevřené otázky. Za první otázku mohl žák získat max. 3body, za druhou otázku max. 4body, za třetí otázku max. 3body a za čtvrtou otázku max. 5bodů. Celkový maximální počet bodů v druhé části testu činil 15bodů.

Maximální počet bodů, který bylo v testu možné získat na jednoho respondenta:

1. část testu	10b
2. část testu	15b
celkový počet bodů testu	25b

Závěrečného testu se ve třídě O3T zúčastnilo 9 žáků. V první části testu tedy třída mohla dosáhnout maximálně 90 bodů (9 zúčastněných žáků x 10 - maximální počet bodů, který lze získat). Ve druhé části testu mohla třída dosáhnout maximálně 135 bodů (9 zúčastněných žáků x 15 - maximální počet bodů, který lze získat).

Maximální počet bodů, který bylo v testu možné získat za třídu O3T:

1. část testu	90b
2. část testu	135b
celkový počet bodů testu	225b

Závěrečného testu se ve třídě O3P zúčastnilo 10 žáků. Proto bylo možné dosáhnout v první části testu maximálního počtu 100 bodů (10 zúčastněných žáků x 10 -maximální počet bodů, kterého lze dosáhnout). Za druhou část testu mohla třída obdržet maximálně 150 bodů (10 zúčastněných žáků x 100 - maximální počet bodů, kterého lze dosáhnout).

Maximální počet bodů, který bylo v testu možné získat za třídu O3P:

1. část testu	100b
2. část testu	150b
celkový počet bodů testu	250b

V této kapitole jsme uvedli, podle jakého bodování byli žáci hodnoceni. V níže uvedeném textu tedy můžeme přejít ke zpracování obodovaných testů a představení úspěšnosti obou skupin.

3.5.3 Vyhodnocení a interpretace údajů

V této kapitole se budeme zabývat výsledky a úspěšností při závěrečném testu experimentální a kontrolní skupiny. Výsledky skupin byly shrnuty do následujících tabulek.

Výsledky třídy O3T – experimentální skupina

Číslo respondenta	Body za 1. část testu respondenta	Body za 2. Část testu respondenta	Celkový počet bodů respondenta	Úspěšnost respondenta v %
1.	8	0	8	32
2.	9,5	7	16,5	66
3.	9	6	15	60
4.	9	3,5	12,5	50
5.	7	5	12	48
6.	10	6,5	16,5	66
7.	10	7,5	17,5	70
8.	9	14,5	23,5	94
9.	7	13,5	20,5	82
Celkový počet bodů uvedených kolonek	78,5	63,5	142	
Celkový počet bodů uvedených kolonek v %	87,2	47,0	63,1	

Tabulka č. 1, Vyhodnocení a interpretace údajů, Třída O3T – experimentální skupina

Ve třídě O3T byly použity metody pro rozvoj tvořivosti žáků. Tabulka č. 1 zobrazuje vyhodnocení závěrečného testu, úspěšnost respondentů v jednotlivých částech testu i celkovou úspěšnost experimentální skupiny.

Nebudeme se zde zabývat výsledky jednotlivých studentů, ale zaměříme se na výsledky celkové úspěšnosti experimentální skupiny. V první části testu bylo možné získat za celou skupinu maximálně 90 bodů. Třída z této části získala 78,5 bodů, což je 87,2% úspěšnost. Ve druhé části testu bylo možné získat za celou skupinu 135 bodů, skupina získala 63.5 bodů, což je 47.0% úspěšnost. Z celkového počtu 225 bodů, který bylo možno získat za obě části testu, získala skupina 142 bodů. Celková úspěšnost provedení testu je tedy 63,1%.

Výsledky třída O3P – kontrolní skupina

Číslo respondenta	Počet bodů za 1. část testu respondenta	Počet bodů za 2. část testu respondenta	Celkový počet bodů Respondenta	Úspěšnost respondenta v %
1.	5	2,5	7,5	30
2.	3	4	7	28
3.	4	3,5	7,5	30
4.	4	3	7	28
5.	4	3	7	28
6.	3	2,5	5,5	22
7.	2,5	4	6,5	26
8.	6	4	10	40
9.	6	7	13	52
10.	5	7	12	48
Celkový počet bodů uvedených kolonek	42,5	40,5	83	
Celkový počet bodů uvedených kolonek v %	42,5	27	33,2	

Tabulka č. 2, Vyhodnocení a interpretace údajů, Třída O3P – kontrolní skupina

Ve třídě O3P nebyly použity metody pro rozvoj tvořivosti žáků a uplatňovaly se zde standardní metody vyučování, jež jsou rozšířené v ČR. Tabulka č. 2 zobrazuje vyhodnocení závěrečného testu, úspěšnost respondentů v jednotlivých částech testu i celkovou úspěšnost kontrolní skupiny.

Opět se zde nebudeme zabývat výsledky jednotlivých studentů, ale zaměříme se na výsledky celkové úspěšnosti kontrolní skupiny. V první části testu bylo možné získat za celou skupinu 100 bodů. Třída získala z této části 42,5 bodů, což je 42,5% úspěšnost. Ve druhé části testu bylo možné získat za celou skupinu 150 bodů. Skupina získala 40.5 bodů, což je 27% úspěšnost. Z celkového počtu 250 bodů, který bylo možno získat za obě části testu, získala skupina 83 bodů. Celková úspěšnost provedení testu tedy je 33,2%.

3.5.3.1 Porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny

V této kapitole se zaměříme na porovnání výsledku a procentuální rozdíl úspěšnosti obou skupin. Vše je vyjádřeno v tabulce č. 3:

Úspěšnost experimentální a kontrolní skupiny

	Za 1. část testu	Za 2. část testu	Celková úspěšnost
Úspěšnost experimentální skupiny vyjádřená v %	58,2	70,5	63,1
Úspěšnost kontrolní skupiny vyjádřená v %	42,5	27	33,2
Rozdíl úspěšnosti skupin vyjádřený v %	15,7	43,5	29,9

Tabulka č. 3, Úspěšnost experimentální a kontrolní skupiny vyjádřená v procentech

Z tabulky je zřejmé, že úspěšnost experimentální skupiny je v obou případech vyšší (tzn. úspěšnost z dílčích testů i úspěšnost celková), než úspěšnost skupiny kontrolní.

Úspěšnost z první části testu u experimentální skupiny činí 58,2%. U kontrolní skupiny pak činí 42,5%. Z toho vyplývá, že experimentální skupina byla v této části testu úspěšnější o 15,7%. Úspěšnost z druhé části testu u experimentální skupiny činí 70,5%. Kontrolní skupina však dosahuje úspěšnosti pouhých 27%. Rozdíl úspěšnosti z druhé části testu tedy činí celých 43,5% ve prospěch experimentální skupiny.

Celková úspěšnost experimentální skupiny je 63,1% a kontrolní skupiny 33,2%, lze tedy říci, že experimentální skupina byla v závěrečném testu o 29,9% úspěšnější nežli skupina kontrolní.

Ráda bych věnovala zvýšenou pozornost výsledkům z druhé části testu, kdy úspěšnost experimentální skupiny byla vyšší o celých 43,5%. V této části testu žáci odpovídali na otevřené otázky. Podstatněji lépe odpovídali žáci experimentální skupiny. Dokázali i smysluplněji rozvíjet věty. Oproti tomu žáci kontrolní skupiny nechávali otevřené otázky z velké části nezodpovězené, v mnoha případech neprojeví ani snahu odpovědět.

3.5.4 Závěr praktické části

Během procesu vyučování předmětu Dějin umění a odívání, probíhajícího po dobu pěti týdnů, bylo uplatněno sedm metod pro rozvoj tvořivosti žáků. V této bakalářské práci jsme se věnovali čtyřem z nich. Vybrané metody pro rozvoj tvořivosti žáků proběhly v experimentální skupině podle plánovaného harmonogramu. Nepodařilo se však dodržet určenou strukturu experimentu a některé plánované body byly pozměněny v důsledku externích vlivů.

Nicméně celý proces experimentu hodnotím kladně, a to především díky možnosti získat pedagogické zkušenosti a dále možnosti prakticky si vyzkoušet metodologii pedagogického experimentu. Značný přínos také vidím v celkové atraktivitě metod pro rozvoj tvořivosti žáků a aktivizaci žáků v hodinách Dějin umění a odívání. Žáci během využívání metod pro rozvoj tvořivosti velmi dobře spolupracovali.

3.6 Závěr

V závěru bych nejdříve ráda uvedla několik faktorů, jež ovlivňují validitu provedeného experimentu. Výrazným faktorem je přítomnost některých nezávisle proměnných, např. odlišná doba, ve které vyučování třídy O3P a O3T probíhalo. Pro absolutní validitu experimentu by měla výuka probíhat v obou skupinách ve stejnou dobu. Ve třídě O3T (experimentální skupina) probíhal výukový blok Dějin umění a odívání v úterý od 8:00 do 9:45 hodin s deseti minutovou přestávkou uprostřed, ve třídě O3P (kontrolní skupina) probíhal výukový blok Dějin umění a odívání v pátek od 9:50 do 11:30 hodin s desetiminutovou přestávkou uprostřed. Podle Ipsera (2013, str. 26) je s ohledem na týdenní biorytmy nejproduktivnějším dnem v týdnu úterý a čtvrtek, pátek řadí ke dni se střední aktivitou týdne. Proto lze předpokládat, že realizace výukových bloků v odlišný čas a den mohla ovlivnit průběh či výsledky experimentu.

Dalším ovlivňujícím faktorem validity experimentu se stalo klima třídy. Aby se docílilo zcela vyrovnaného třídního klimatu v obou skupinách, muselo by se s nimi pracovat ještě před zahájením experimentu, čemuž by předcházelo dlouhé pozorování, analyzování a připravování obou skupin. Rozdíl experimentální a kontrolní skupiny také mohla tvořit míra motivovanosti žáků a jednotlivé osobnosti žáků. Výběr žáků a variaci osobností skupin nebylo možné v tomto experimentu nikterak ovlivnit. Validitu experimentu negativně ovlivnila odchylka od plánované struktury experimentu, především v přípravné fázi absencí pretestu a následně v závěrečné fázi změnou plánovaného testu na test předložený. Vznikla tak problematická místa experimentu, která byla do značné míry způsobena cvičným pedagogem a nastavenými pedagogickými podmínkami ze strany školy. Pro udržení validity experimentu jsem se snažila udržet maximálně shodné podmínky realizovaného experimentu obou skupin.

Téma bakalářské práce bylo těžko uchopitelné, a z toho důvodu velmi náročné na realizaci. Sledování výzkumného problému se nezdařilo, přesto se při vyhodnocení závěrečného testu projevila výrazně vyšší úspěšnost u výsledků experimentální skupiny.

Zdroje

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1., Praha: Portál, 1998, 248 s. ISBN 8071782165.

DACEY, John S, Lisa B FIORE a Kathleen LENNON. *Kreativita*. Vyd. 1. české. Překlad Jan Adámek. Praha: Grada, 2000, 250 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8071699039.

FERJENČÍK, Jan. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 256 s., ISBN 8071783676.

GAVORA, Petr. *Výzkumné metody v pedagogice, příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Vyd. 34. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 1996, 132 s., ISBN 808593115x.

GUILFORD, J.P., *A Revised structure of intellect*, Výzkumná zpráva č. 19. Los Angeles: University of Southern California, Psychology laboratoř, 1957, 35 s.

HORÁK, Josef. *Tvořivost ve vyučování*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80 s., ISBN 9788073724764

CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2005, 118 s. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 8073640074.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 9788073675714.

KIRST, Werner a Ulrich DIEKMEYER. *Trénink tvořivosti: hry a cvičení pro děti i dospělé*. Vyd. 1. Překlad Eleonora Jeřábková, Vladimír Smékal. Praha: Portál, 1998, 125 s. ISBN 8071782270.

KOSKI-JANNES, A. M., Alcohol and literky kreativity – The finnish experienc. *The Journal of Creative Behavior*, 1985. s. 120 – 137.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 208 s. Výchova a vzdělání. ISBN 8024703742.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 807178205x.

LUBART, Robert J. Sternberg; Todd I. *Defying the crowd*. S.l.: Free Pr, 2002. ISBN 0743236475.

LUK, A. N. *Psychológia tvorivosti*. Bratislava: Pravda 1981

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, 134 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 69. ISBN 8021018801.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 8073150026.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. 1. vyd. Ilustrace Jan Saudek. Praha: Vodnář, 1999, 169 s. ISBN 8086226050.

POKORNÝ, Jiří. *Myslet kreativně*. Vyd. 1. Brno: Cerm, 2004, 124 s. ISBN 8072043242.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 9788026204565.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 132 s. ISBN 8071841323.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 8071780294.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1995, 89 s. ISBN 8085931117.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, 538 s., [16] s. obr. příl. ISBN 9788024625300.

TORRANCE, E. P. Creativity research in education: Still alive. In Taylor and J. Getzels (Eds.), *Perspective in creativity* (pp. 278-296). Chicago: Aldine.

TREFFINGER, D. J., RIPPLE, R.E. a DACEY, J. S. *Teachers' attitudes about creativity, The Journal of creative Behavior*. Vyd. 1. 1968, 242-248 s. DIO: 10.1002/j.2162-6057.1968.tb00111.x

Online zdroje:

Myšlení, myšlenkové operace. Studium-psychologie.cz [vid. 2015-02-24]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/11-mysleni-myslenkove-operace.html>

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1984, xiii, 256 p. ISBN 01-329-5261-0. Dostupné z: <https://is.muni.cz/www/346396/kolb.pdf?lang=en;info=1;so=ed>

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1 – Příprava na vyučovací hodinu

PŘÍLOHA 2 – Navrhovaný test

PŘÍLOHA 3 – Předložený test

PŘÍLOHA 4 – Další návrh projektu pro rozvoj tvořivosti žáků

PŘÍLOHA 1 – Příprava na vyučovací hodinu

Příprava na vyučovací hodinu

Vyučující: Monika Štaudová

Datum: 12.11.2014

Škola: Střední průmyslová škola textilní Liberec

Třída: O3T

Předmět: Dějiny umění a odívání

Tematický celek: Baroko

Téma: Baroko, úvod, barokní odívání, baroko v Itálii – architektura, sochařství, malířství

Cíle vyučovací hodiny:

Kognitivní

Žák:

- dokáže vést diskuzi na dané téma
- rozpozná a popíše charakteristické znaky barokního slohu
- dokáže určit rozdíly mezi barokním uměním a ostatními slohy
- dokáže určit století a časové rozmezí barokního slohu
- pozná a umí vyjmenovat nejvýznamnější barokní italské umělce a jejich díla
- dokáže určit charakteristické znaky ženského i mužského barokního odívání
- pojmenuje části barokního oděvu, zdobení oděvu
- umí vysvětlit vliv společenského postavení na oděv

V oblasti tvořivosti

Žák:

- dovede rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat
- účelně sestavovat známé věci a myšlenky do nových celků
- schopný najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky
- schopný objevovat vazby a souvislosti a pomocí srovnávání nacházet řešení

Obsah učiva:

- úvod
 - největší historické události 16., 17. stol.
 - buržoazní revoluce
 - vytvoření absolutní monarchie
 - upevnění feudalismu a vznik nevolnictví
- barokní odívání
 - mužský oděv
 - ženský oděv
- barokní italská architektura
 - hl. znaky chrámů a zámků, architekti a jejich díla
 - FRANCESCO BORROMINI (1599-1667)
 - GUARINO GUARINI (1624-1683)
 - FILIPPO JUVARRA (1678- 1736)

- BALDASSARE LONGHENA (1598- 1682)
- barokní italské sochařství
 - hl. znaky, porovnání s renesančním uměním, sochaři a jejich díla
 - GAIN LORENZO BERNINI (1598- 1680)
- barokní italské malířství
 - hl. znaky, porovnání s renesančním slohem, umělci a díla
 - MICHELLANGELLO MERISI- CARAVAGGIO (1575-1610)
 - ANNIBALE CARRACCI (1560- 1609)
 - GUIDO RENI (1575- 1642)

Typ vyučovací hodiny:

- smíšená
- zaměřená na osvojování nových vědomostí

Organizační forma:

- frontální (výklad je doprovázen po celou dobu prezentací)
- skupinová diskuze
- individuální plnění cvičení

Podmínky:

Vnější:

- učebnice Dějiny výtvarné kultury II.
- skripta Baroko, (tištěná forma prezentace pro žáky)
- skripta Historie odívání
- notebook
- prezentace (flahdisk)
- projektor
- promítací plátno, plochu
- tištěná prezentace (jako záloha)
- zadání aktivit (viz. příloha)

Vnitřní:

- znalost studentů z předchozích hodin (předchozí umělecké slohy)
- motivace studentů (nová metoda učení – Super paměť)

Prostředky:

▪ **Didaktické metody a techniky:**

1. výklad
 - seznámení žáků s novým učivem
 - objasňování pojmů
2. diskuze na dané téma
3. opakování
 - shrnutí od vyučujícího
- **Psychologický přístup:**
 - motivace (zpracování otázek k maturitě, příprava na přijímací zkoušky, aktivita v hodině, zábavná forma výuky, projev individuality, ...)
 - zapojení všech studentů rovným dílem

PRŮBĚH HODINY:

Obecný cíl vyučovací hodiny:

- Cílem vyučovací hodiny je vzbudit u žáků zájem o barokní sloh a módu. Žáci si dokáží propojit barokní umění s prvky barokního odívání a nacházet v uměleckých dílech estetické hodnoty.

Náplň:

1. etapa (seznamovací):

- představení učitele, sdělení důvodu proč a jak dlouho je bude vyučovat
- představení žáků
- přednesení pravidel, co se od žáků očekává v průběhu hodin, zaměřených baroko
- oznámení očekávaného výstupu po dobrání tématu – test

2. etapa (organizační):

- kontrola přítomnosti
- zápis do TK
- příprava skript
 - objasnění barevnosti, formy, obsahu skript

pozn. pro učitele: V jednotlivých částech skript jsou barevně odlišené oblasti architektury, sochařství a malířství pro snadnou orientaci žáků a lehčí přiřazení (následné zapamatování) autorů určených děl k dané oblasti. Také jsou tam prázdná místa, aby si žáci do skript mohli dopisovat informace a poznámky.

▪ **Etapa:**

▪ **Zopakování předchozí látky:**

- Co jsme probírali minule?

- po odpovědi shrnutí nejdůležitějších faktů z minula

pozn. pro učitele: V minulých hodinách se probíral renesanční sloh, předchozí hodina zahrnovala shrnutí italské renesance v oblasti architektury, sochařství a malířství.

- navázání na nové téma, baroko

▪ **Vzbuzení zájmu řešením problému:**

- vysvětlení žákům, co se od nich bude očekávat v průběhu probíraného tématu – baroka

- Promítnutí ukázky z architektury renesance a baroka

slajd č. 1

Aktivita 1(diskuze):

zadání viz příloha

Jaká z těchto staveb je renesanční a proč?

Porovnej stavby mezi sebou.

Dokážeš popsat architektonické odlišnosti renesančního a barokního slohu?

Promítaná díla pro porovnání:

slajd č. 1

Lorenzo Battista, Santa Maria Novella (renesance, Itálie, architektura)

Francesco Borromini, San Carlo Alle Quattro fontane (baroko, Itálie, architektura)

▪ **Nové učivo:**

- Výklad

- Úvod, největší historické události 16., 17. Stol.

slajd č. 2 - 9

1. BURŽOAZNÍ REVOLUCE

- Holandsko, Anglie

2. VYTVOŘENÍ ABSOLUTNÍ MONARCHIE

- Francie

3. EVNĚNÍ FEUDALISMU A VZNIK NEVOLNICTVÍ

- v zemích, kde vládli Habsburkové
- Itálie, střední Evropa, část Nizozemí

- Barokní odívání

- MUŽSKÝ ODĚV

slajd č. 10 - 19

- ŽENSKÝ ODĚV

slajd č. 20 - 24

- MĚSTSKÝ ODĚV slajd č. 25
Aktivita 2(kreslení): zadání viz
příloha

Zakreslení prvků tří fází mužského barokního oděvu do fotografie

(Francie, Ludvík XIV.) – zhodnocení, diskuze slajd č. 15 - 17

***Pozn. pro učitele:** Je nutné se v prezentaci vrátit k obrázkům třech fází mužského barokního oděvu. Žáci mají 1,5 minuty (30s na každou fázi), aby si zapamatovali nejdůležitější znaky a rozdíly těchto tří fází. Po uplynutí doby, se obrázky oděvu zakryjí a jejich úkolem je si vybavit co nejvíce znaků jednotlivých fází mužského barokního oděvu a pokusit se je z paměti zakreslit. Ve skriptech je vynechaná volná stránka, určená přímo pro tento úkol, kam si žáci „vzdobené“ fotografie nalepí a popíší, jaké prvky patří k jaké fázi. Následuje zpětná vazba od učitele a diskuze mezi žáky. Předpokládám, že tento úkol by žáky (vzhledem ke studovanému oboru – Návrhářství oděvů) měl bavit a kreslení by nemělo být pro nikoho problém. Kdo si nepřinesl fotografii, bude muset jednoduše nakreslit celou postavu (podobiznu svoji nebo svého spolužáka).*

- Barokní italská architektura
 - hl. znaky chrámů a zámků, architekti a jejich díla slajd č. 26 - 31
 - CARLO MADERNO (1556- 1629) slajd č. 32 - 35
 - GIAN LORENZO BERNINI (1598- 1680) slajd č. 36 - 39
 - FRANCESCO BORROMINI (1599-1667) slajd č. 40
 - GUARINO GUARINI (1624-1683) slajd č. 41
 - FILIPPO JUVARRA (1678- 1736)
 - BALDASSARE LONGHENA (1598- 1682)
- Barokní italské sochařství
 - Hl. znaky a nové prvky oproti renesanci slajd č. 42 - 43
 - GIAN LORENZO BERNINI (1598- 1680) slajd č. 44 - 47
- Barokní italské malířství
 - Hl. Znaky a nové prvky oproti renesanci slajd č. 48 - 49
 - MICHELLANGELLO MERISI- CARAVAGGIO (1575-1610) slajd č. 50 – 58
 - VEČEŘE V EMAUZÍCH slajd č. 55

Aktivita 3(diskuze): zadání viz příloha

V čem spočívá barokní podstata tohoto obrazu? (výraz, styl malby, námět, šerosvit, ...) Jaký příběh se mohl na obraze odehrávat?

Promítané dílo k diskuzi:

- MICHELLANGELLO MERISI- CARAVAGGIO
 - NEMOCNÝ BACCHUS slajd č. 51
 - Pozn. pro učitele:** Záměrem je nechat žáky, aby se nad obrazy zamysleli a zkusili přijít na to, co se do období baroka v malbě ještě neobjevilo. Čím byl Caravaggio tak jedinečný a nový? Co jsou nové prvky barokní malby? Žáci mají za úkol vymyslet příběh, který se na obraze odehrával tak, že prvky, které se objevují v barokní malbě (př. šerosvit, shnilé ovoce) hrají v příběhu zásadní roli. Tento příběh potom zkusí teleportovat do dnešní doby a zkusit vymyslet, jak by byl děj dnešní dobou ovlivněný.*
 - GUIDO RENI (1575- 1642) slajd č. 59 - 62

- Zevšeobecnění barokních znaků a závěr barokního slohu v Itálii

3. etapa (fixační):

- Kontrolní otázky – mluvená forma
 - V jakém století datujeme barokní období?
 - Čím se vyznačuje barokní architektura?
 - Kdo byl jedním z nejvýznamnějších představitelů barokní architektury?
 - Kdo byl jedním z nejvýznamnějších představitelů barokního malířství?
 - Kdo navrhl Svatopetrské náměstí ve Vatikánu?

- Zpětná vazba od učitele

4. etapa (závěrečná):

- položení otázky, zda jsou nějaké dotazy nebo nejasnosti ohledně výkladu
- ukončení práce
- slovní zhodnocení průběhu hodiny od učitele i žáků
- pokyny pro příští vyučovací hodinu
 - Donést skriptu

Čas:

- **Celkový** **90min.**
- **Jednotlivé fáze:**
 - **1. Etapa** **8min.**
 - **2. Etapa**
 - kontrola přítomnosti, zápis do třídní knihy **1min.**
 - **3. Etapa**
 - zopakování předchozí látky **4min.**
 - vzbuzení zájmu, aktivita 1 **5min.**
 - nové učivo
 - výklad **24min.**

PŘESTÁVKA

 - pokračování ve výkladu **10min.**
 - aktivita 2 **13min.**
 - pokračování ve výkladu **6min.**
 - aktivita 3 **10min.**
 - závěry a zevšeobecnění **2min.**
 - **4. Etapa**
 - kontrolní otázky **2min.**
 - **5. Etapa**
 - uzavření, hodnocení, zadání úkolu na příště **5min.**

PŘÍLOHA 2 – Navrhovaný test

2. Lorenzo Bernini byl jednou z nejvýznamnějších osobností italské barokní architektury a italského barokního sochařství. Pozorně si prohlédni promítané obrázky a odpověz na otázky:
- Jaké společné znaky Berniniho tvorby spojují díla vyobrazené na obrázcích? Popiš minimálně pět těchto znaků.
 - Jedná se o architekturu či sochařství? Vysvětli, proč jsi tak určil.
3. Z následujících slov vyber ty, které se vztahují k období baroka, následně tato slova přiřaď k takovému obrázku, ke kterému se vztahují. S použitím přiřazených slov krátce popiš, co je námětem díla, nebo co se na obrázku odehrává za příběh.

rozkoš
klid
extáze
touha
harmonie
transformace
symetrie
působení na city
Medúza

Obrázky k otázce č. 2:



4. Popiš, jak se promítla vláda Ludvíka XIV. Do architektury těchto zahrad.
5. Z promítaných obrázků vyber ty, které řadíme k baroknímu malířství. Na základě čeho jsi obrazy vybíral/a?

PŘÍLOHA 4 – Předložený test, baroko

BAROKO – test

Zakroužkuj správnou odpověď:

6. V jakém století datujeme baroko?
 - a. 2. pol. 15. – 17. Stol.
 - b. 18. stol
 - c. 2. pol. 16. stol-18. stol.
 - d. Přelom 15. a 16. stol.
7. Pro barokní umění je typické:
 - a. Důraz na dokonalost lidského těla, harmonie duše, návrat k antice, umělci byli vyzdviženi nad prosté řemeslníky a řemeslnické mistry
 - b. Kroucené, nabubřelé tvary, pohyb, drama, vnitřní konflikt, prohýbané linie, propojení jednotlivých druhů umění (sochařství, malířství, architektury), snaha ohromit člověka, důraz na citovost
8. Kolonádu se sloupořadím o čtyřech řadách na Svatopetrském náměstí vytvořil:
 - a. Carlo Maderno
 - b. Gian Lorenzo Bernini
 - c. Francesco Borromini
 - d. Filippo Juvarra
9. V italském umění baroka je kladen důraz na:
 - a. Dokonalos lidského těla, dynamika, zprohýbaná linie, asymetrie, nabubřelost
 - b. Výraz, pocity, dynamika, zprohýbaná linie, asymetrie, nabubřelost
 - c. Výraz, pocity, symetrie, kolmé a vodorovné linie, systematičnost
 - d. Dokonalost lidského těla, harmonie, symetrie, pevný řád
10. K nejvýznamnějším barokním italským malířům patřil:
 - a. Caravaggio
 - b. Velazquez
 - c. Rembrandt
 - d. Vermeer
11. Význam denního světla v barokní malbě začal uplatňovat:
 - a. George de la Tour
 - b. Rembrandt
 - c. Vermeer
 - d. Caravaggio
12. Která barokní česká stavba je památkou UNESCO?
 - a. Poutní kostel Jana Nepomuckého na Zelené Hoře
 - b. Špitální kostel v Kuksu
 - c. Arcibiskupský palác v Praze
 - d. Klementinum
13. V barokním směru Francie se začíná uplatňovat především:
 - a. Barokní realismus
 - b. Dynamické baroko
 - c. Barokní klasicismus
 - d. Barokní gotika
14. Matyáš Bernard Braun:
 - a. Vytvořil cyklus soch Ctnosti a Neřesti na Kuksu
 - b. Byl nejznámějším českým rytcem
 - c. Projektovl poutní kostel na Zelené hoře
 - d. Projektovl Arcibiskupský palác v Praze

- 15. Pánský kabátec s výrazně tvarovaným pasem a zapínáním na řadu knoflíků se nazývá:**
- a. Cullote
 - b. Fontange
 - c. Justaucorps
- 16. Napiš alespoň tři nejvýraznější prvky barokního malířství.**
- 17. Napiš, co víš o barokním malířství v Nizozemí (rozdíly mezi školou holandskou a vlámskou, náměty). Ke každé škole přiřaď jednoho z představitelů a popiš jedno z jeho děl.**
- 18. Popiš nebo (zjednodušeně) nakresli dvě fáze mužského barokního oděvu, které se vyvíjely za vlády Ludvika XIV.**
- 19. Čím se vyznačuje česká barokní architektura?**

PŘÍLOHA 5 – Další návrh projektu pro rozvoj tvořivosti žáků

PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Autor: Monika Štaudová

Škola: Střední škola umělecko-průmyslová Ústí nad Orlicí

Předmět: Dějiny výtvarné kultury

Ročník: 3.

Předmět: Design obalu

Doprovodné předměty:

- Grafika tiskovin
- Marketing

Cíl: žák

- umí pracovat v týmu
- zná charakteristické rysy umění 20. stol.
- rozpozná autory a díla 20. stol.
- umí pracovat kreativně a inovativně
- umí myslet a tvořit (dělat) rozhodně
- má prohloubené znalosti v ekonomii, marketingu
- umí používat designové, grafické programy
- má osvojené dovednosti pro prezentování na veřejnosti
- je schopen projektového plánování

Téma projektu: PODPISY MINULOSTI

Zadání:

- Utvořit tým o 3-4 členech
- Zvolit si 5 umělců a několik jejich děl (počet neuveden) 20. stol. ze stálé expozice Národní galerie v Praze
- Vytvořit návrh na netradiční propagační baner, rollup či jiný předmět o rozměrech přibližně 2mx1m s krátkými popisky autorů a děl v rámci marketingové kampaně Národní galerie v Praze
- Vytvoření prezentace, která bude obsahovat:
 - Představení autorů a děl
 - Představení výrobku
 - Cíl (filozofii) výrobku
 - Parametry výrobku

Délka projektu: 1 pololetí

Motivace:

- Realizace a vystavení výrobku v Národní galerii Praha
- 20% známky v předmětech Dějiny výtvarné kultury, Marketing, Grafika tiskovin

Metodologie projektu:

- Exkurze do Národní galerie v Praze
 - Seznámení s uměním 20. stol. a obrazy v Národní galerii v Praze
- Invenční fáze

- Brainstorming nápadů, koncepce výrobku
- Přípravná fáze
 - Vyhodnocení proveditelnosti, definice produktu, plán projektu, návrh designu
- Realizační fáze
 - Zkoušky, vyhodnocení, tvorba prezentace

Očekávaný výstup:

- Pravděpodobnost zhotovení originálního propagačního výrobku větších rozměrů pro Národní galerii v Praze

Harmonogram projektu:

1. 19.03.2015 Zahájení projektu – Dějiny výtvarné kultury
 - Seznámení s projektem, zadání projektu
2. 26.03. 2015 Exkurze do Národní galerie v Praze
 - Seznámení s autory a díly 20. stol.
3. 10.03.2015 1. kontrolní den – Dějiny výtvarné kultury
 - Prezentace vybraných umělců a děl
4. 7.03.2015 2. Kontrolní den – Grafika tiskovin
 - Rozpracovanost
5. 12.03.2015 3. Konečná prezentace – Dějiny výtvarné kultury
 - Prezentace s konečným návrhem výrobku

Konzultanti projektu:

- Monika Štaudová, Dějiny výtvarné kultury
- Eva Svobodová, Marketing
- Pavel Mařík, Grafika tiskovin

Hodnocení:

- Nápad/originalita
- Zpracování informací
- Zpracování designu
- prezentace, vystupování
- spolupráce v týmu

Podklady pro projekt a předání potřebných informací:

- Vyhrazen prostor pro výklad v hodinách Dějin výtvarné kultury (4h + exkurze) Marketing (1h) a Grafika tiskovin (1h)
- Manuál s veškerými informacemi potřebnými pro projekt
 - Zadání
 - Požadavky
 - Materiál z výkladů

Prostor pro realizaci:

- Grafika tiskovin (4h)
- Marketing (2h)
- Design obalu (4h)
- Přístupná počítačová učebna