

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Diplomová práce

Olomouc 2021

Eva Černá

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy



**ROZVOJ FANTAZIE A TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ V PRACOVNÍ
ČINNOSTI NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

Diplomová práce

Eva Černá

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Rozvoj fantazie a tvořivosti žáků v pracovní činnosti na primární škole vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 15.4.2021

Eva Černá

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D., za odborné vedení, čas, vstřícnost, cenné rady a pomoc, kterou mi věnovala.

Děkuji svým žákům za poskytnuté informace a možnost provedení výzkumu a za jejich aktivní zapojení se do empirické části mé diplomové práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě ve studiích podporovala a pomáhala.

Obsah

1	Úvod	6
2	Fantazie a tvořivost žáků mladšího školního věku.....	8
2.1	Fantazie	8
2.1.1	Fantazie z pohledu pedagogické psychologie	8
2.1.2	Představy a fantazie	9
2.1.3	Psychologické funkce fantazie	9
2.1.4	Představivost a představa	10
2.1.5	Druhy představ	12
2.1.6	Výjimky, zvláštnosti, poruchy.....	12
2.1.7	Fantazie, základ tvořivosti.....	13
2.4	Tvořivost	14
2.4.1	Výklad pojmu tvořivost.....	14
2.4.2	Základní faktory tvořivosti	17
2.4.3	Teorie a druhy tvořivosti	18
2.4.4	Úrovně tvořivosti.....	19
2.4.5	Jak docílit rozvoje tvořivosti	20
2.4.6	Technická tvořivost	22
2.4.7	Technická tvořivost z pohledu genderu.....	23
3	Pracovní činnosti na primární škole	23
3.1	Začlenění pracovních činností do vzdělávacího systému	24
3.1	Nová koncepce vzdělávání	24
3.1.2	Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	25
3.1.3	Cíle základního vzdělávání.....	25
3.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	26
3.2.1	Rozvoj klíčových kompetencí	26
3.2.2	Vzdělávací oblast Člověk a svět práce	28

3.2.3	Cílové zaměření vzdělávací oblasti:	29
3.1	Mezipředmětové vazby mezi výtvarnou a pracovní činností	31
4	Žák mladšího školního věku v kontextu praktických činností	32
4.1	Rozvoj poznávacích procesů v mladším a středním školním věku	32
4.2	Žák jako tvůrce.....	35
4.3	Rozvoj tvořivosti žáka.....	37
4.3.1	Heuristické schéma pro výuku v pracovních činnostech.....	39
4.3.2	Zásady pro podporu tvořivého myšlení:.....	39
4.3.3	Podmínky k rozvoji tvořivosti	40
4.4	Rozvoj vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti	41
4.5	Bariéry tvořivosti	43
4.6	Dětská fantazie a víra v zázraky.....	48
4.7	Metody rozvoje fantazie a tvořivosti.....	50
5	Výzkumné šetření	53
5.1	Výzkumné nástroje	56
5.2	Výzkumný soubor	61
5.3	Analýza a interpretace dat.....	64
5.3.1	Analýza položek dotazníku	64
5.3.2	Výsledky pozorování ve třídě.....	70
5.3.3	Specifikace žáka a výpovědi ze strukturovaného rozhovoru	71
5.4	Shrnutí a diskuse	84
6	Závěr.....	88
7	Použitá literatura a zdroje:.....	89
	ANOTACE.....	94

1 Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila z toho důvodu, že ráda pracuji s dětmi a obdivuji jejich představivost a fantazii. Jsem přesvědčená, že pokud je poskytnut dostatečný prostor, čas a podmínky, jsou všichni žáci schopni svoji tvořivost adekvátně rozvíjet a uplatňovat. V některých situacích je pro učitele obtížné žáky namotivovat k tomu, aby přemýšleli jinak než doposud. Bariéru může představovat učitelova snaha „pomoci“. Necháme-li žáky hledat vlastní cestu, vznikají krásné, originální a často nepředstavitelné nápady.

Od nepaměti se lidé díky své představivosti, fantazii a touze po zdokonalení, posunutí hranic a vytvoření něčeho nového a lepšího zabývají možnostmi rozvoje svých schopností. Bez těchto předpokladů by se lidstvo dál nevyvíjelo a nikam neposunovalo. Již pravěcí lidé díky své invenci dokázali vytvořit první zbraně, ale také umělecká díla, nad nimiž ještě dnes stojíme v úžasu. Dokázali vytvořit do té doby něco nevídaného, nepředstavitelného.

Dnešní doba nám příliš mnoho věcí usnadňuje a podsouvá. Děti jsou zahrnovány tolika podněty a vjemy, že se nemusí snažit nic vymýšlet. Je to ovšem k jejich velké škodě. Dříve si děti, pokud si chtěly hrát, musely pomoci sami. Musely se pokusit nějakou hru vymyslet, zrealizovat, vymyslet pravidla. Pokud chtěly hračku, která byla nedostatkovým zbožím, bylo potřeba vymyslet její náhradu. Zde musela nastoupit jejich představivost, invence i fantazie a ruku v ruce je přivést k vytouženému cíli.

Nemůžeme říct, že by tato oblast byla nepovšimnuta, nicméně jak argumentují učitelé, ve výuce není dostatek času. Obzvláště nyní, v době, kdy se výuka žáků z velké části odehrává přes počítač, v online světě a pomocí internetových aplikací, je obtížné žáky motivovat a nějak směřovat.

Kdo jiný než děti, které stále mají svoji fantazii, své představy a svůj svět, je schopný tento potenciál nějak rozvíjet a někam posunovat. Součástí práce je i snaha poukázat na potřebu ponechat dětem svobodu a podmínky pro rozvoj těchto důležitých schopností. Je potřeba si neustále uvědomovat, jak se tvořivost a fantazie dotýká našich životů, a to ať již jsme si toho plně vědomi – většinou je

tomu tak u lidí, kteří tento potenciál využívají ke své práci, anebo si tento fakt ani neuvědomuje, protože naše fantazie není ani tak vzletná, ani tak zjevná jako u jiných lidí. Pokud se ovšem nad tímto problémem zamyslíme, zjistíme, že fantazie dřímá v každém z nás a každý z nás se k ní občas uchyluje.

Cílem mé diplomové práce je zpracovat teoretická východiska rozvoje fantazie a tvořivosti u žáků primární školy a následně v této oblasti realizovat pedagogický výzkum.

Na začátku teoretické části se budeme věnovat vymezení základních pojmů a uvedení do problematiky. A to jak z pohledu pedagogiky, pedagogické psychologie, tak i praxe, z níž pak čerpají odborné publikace ve svých závěrech. Nejprve tady popisujeme, co je to fantazie a tvořivost, jejich zákonitosti, úsudky z nich vyplývající, ale také problémy a překážky, které nám někdy brání zdárně tyto schopnosti rozvíjet.

Praktická část je zaměřená na výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Cílem výzkumného šetření je realizovat pedagogický výzkum, jehož hlavním cílem bude zjistit názory a preference žáků primární školy týkající se způsobu realizace Praktických činností. Byla aplikována metoda tzv. triangulace, která se v našem případě skládá z nestandardizovaného dotazníku, dále pak byl použit strukturovaný rozhovor, který měl za úkol doplnit chybějící informace, z dotazníku, a v poslední řadě pozorování zkoumaného vzorku. Jednalo se o dlouhodobé pozorování a vyvození z něj vyplývajících závěrů.

2 Fantazie a tvořivost žáků mladšího školního věku

Slovo fantazie není pro většinu lidí ničím zvláštním ani novým, přesto si dovolíme blíže se podívat na její definici a zároveň upozorníme na to, že fantazie není nikdy sama, ale potřebuje také naše představy. K jejich realizaci pak potřebujeme tvořivost.

2.1 Fantazie

Pojem fantazie pochází z řeckého "fantasma", jehož význam je obraz, vidění či přelud – odtud obrazotvornost. Fantazie je děj, jehož výsledkem jsou fantazijní představy. Tyto nejsou nikdy jen pouhou reprodukcí vjemů, ale naopak obsahují vždy něco nového, pozměněného.

V psychologii se fantazie zkoumá tzv. Rorschachovým testem. Jeho podstatou je deset speciálních kartiček s inkoustovými skvrnami, které jsou postupně předkládány zkoumanému jedinci. Ten na základě své fantazie vypovídá, co vidí, co mu "flek" připomíná (psycholog následně zkoumá, zda se pacient zaměřuje na detail, tvar, barevnost..., a díky tomu si modeluje psychologii osobnosti) (Kelnerová J., Matějková E., 2010).

2.1.1 Fantazie z pohledu pedagogické psychologie

Fantazie má v předškolním období harmonizující význam. „Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Potřebou dítěte je alespoň občas přizpůsobit realitu svým potřebám a ztvárnit ji bez ohledu na objektivní skutečnost. J. Piaget (in Vágnerová M., 2000) nazývá tento způsob asimilací. Pro dítě je evidentně jednodušší a nejsnazší vyrovnat se tak s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušeností pomocí fantazie. Fantazie má zde účinek relaxační a citově příznivý. Dětská fantazie se projevuje jejich vírou v nadpřirozené bytosti, eventuálně ve schopnosti přenášet lidské vlastnosti na zvířata, přírodní jevy nebo jimi smyšlené bytosti. A také jejich vírou v to, že vše bylo a je vytvořeno pro ně.“ (Vágnerová M., 2000, str. 106). Školní věk je označován jako „kognitivní revoluce“. Poznávání se stává objektivnějším a přesnějším. „Myšlení mladšího školáka je konkrétní, vázané na reálné zkušenosti. Z toho důvodu označuje J. Langmeier (in Vágnerová M., 2000) mladší školní věk jako období střízlivého

realismu. Dítě dovede uvažovat o konkrétní situaci, nedovede si však představit jiné možnosti, s nimiž nemá doposud zkušenost. Takový realismus školáka do určité míry chrání. Anticipace mnoha různých možností totiž zvyšuje nejistotu, úzkost a pocit ohrožení. Realistický přístup školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost.“ Takováto proměna poznávání usnadňuje školákovi přijetí nové, pro něho dosud neznámé role. (Vágnerová M., 2010, str. 155).

2.1.2 Představy a fantazie

Jak jsme již zmínili výše, fantazie není nikdy sama. Potřebuje ke svému rozvoji nutně také naši představivost a představy. Je zde ovšem třeba nutno podotknout, že představy nejsou synonymem k výrazu fantazie. Obecně lze říct, že fantazie je zvláštním druhem představivosti, je to dispozice a proces, který lze od procesu představování těžko odlišit; odlišit lze produkty představy a fantazie v tom smyslu, že fantazie produkuje něco nového, co současně překračuje hranice skutečnosti. Představy naproti tomu reprodukují vnímané.

L. Martínková (2017) uvádí, že fantazii můžeme rozdělit do dvou skupin:

- tvořivá a úniková podle Freuda (šťastný člověk nefantazíruje) nebo
- volná a projektivní dle Klingera

2.1.3 Psychologické funkce fantazie

Opět se vyskytuje několik definicí těchto funkcí. Jako výstižné rozdělení se nám líbí specifikace podle L. Martínkové (2017):

1. **primární** – snaha odpoutat se od objektivní reality, podoba úniku od těžké situace
2. **sekundární** – vytvořit si svůj vlastní (alternativní) model světa, hledání nových řešení a možností

Na základě několika teorií je usuzováno, že fantazie je nezbytná také pro větší možnosti rozhodování, a to v okamžicích, kdy nám prolítne hlavou hned několik imaginárních scénářů. Například, jak by mohla určitá rozhodnutí ovlivnit další vývoj situace apod. Možnosti, které si dokážeme představit, v nás při procesu fantazie vyvolávají také různé pocity a emoce, na jejichž základě jsme schopni

upravit své rozhodování tak, aby emoce, které vzniknou, byly, pokud možno, pozitivního rázu.

Fantazie je vlastně zvláštní druh myšlení, lze říci psychická funkce nahrazující realitu člověka, která nabízí alternativu k této realitě. V podstatě je fantazie reakcí na prožívání nedostatků v reálném světě.

2.1.4 Představivost a představa

Pravým opakem fantazie je představivost. Je to proces, který vytváří pamětní představy a vyvolává živé vzpomínky. Jsou to mentální obrazy minulých zážitků, méně jasné kopie našich vzpomínek, vjemů, všech smyslů. Představy se často propojují a navazují na další představy.

Představy redukují nejistotu v poznání, vrací člověka do minulosti (vzpomínky) a posunují do budoucnosti (plánování). Fantazie má funkci únikovou a tvůrčí. V momentě, kdy máme konkrétní představu, eliminujeme fantazii její prostor. K této problematice se velmi příhodně vyjádřily autorky V. Plecarová a Y. Pužejová (2016) ve své publikaci Psychologie. Uvádí zde specifikaci představivosti a jejího výsledku, kterým jsou samotné představy, následovně:

„Ve svém vědomí můžeme mít obrazy předmětů a jevů, i když právě nepůsobí na naše receptory, dokonce i tehdy, když jsme je předtím vůbec nevnímali. Tuto zkušenost umožňuje psychický poznávací proces – **představivost** a výsledkem představivosti je **představa**“.

Představu vnímají autorky jako názorný obraz předmětů a jevů v našem vědomí. Představa je méně jasná, méně výrazná, a i obsahově je chudší než konkrétní vjemy a počítky. Výhodou představ ovšem je, že nejsou vázány na realitu a umožňují abstrakci. V živosti představ jsou velké rozdíly. Obecně se má za to, že daleko větší představivost mají ženy než muži.

Představy se nám nevybavují mimovolně, ale existuje tzv. asociační zákon, a to podle toho, jaký vjem vyvolá určitou představu, tak pak další a další, až vznikne tzv. řetězec. Existují specifická cvičení, na kterých lze tuto skutečnost demonstrovat.

Samotné asociační zákony můžeme rozdělit na primární a sekundární:

Primární asociační zákony

- mezi primární zákony patří zákon o současnosti a následnosti – v podstatě jde o to, že naše konkrétní představy jsou spojeny s nějakou určitou situací, událostí, místem nebo osobou a jako takové vznikají nebo se obnovují na tom samém místě nebo s tou stejnou osobou.

- druhým primárním zákonem je zákon podobnosti a kontrastu – zážitky, které jsou podobné, nebo dokonce protikladné, se nám vybavují za určitých situací, např. při setkání s nějakým cizím člověkem se nám může vybavit někdo známý, který se může podobně oblékat nebo se může podobně chovat – dělá nějaký specifický pohyb, může podobně vonět apod. (Plecarová V., Pužejová Y., 2016)

Sekundární asociační zákony

Autorky se dále věnují i sekundárním zákonitostem, které bývají občas opomíjeny, přesto jsou dalším důležitým faktorem. Autorky uvádí tyto tři:

- **zákon novosti** – to, co zažijeme nejpozději, i se nám vybavuje lépe než zážitky staré

- **zákon častosti** – čím častěji se nám zážitek vybavuje, tím se pro nás stává silnějším, ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu, protože některé zážitky si vybavujeme rádi, a jiné ne.

- **zákon živosti** – ty zážitky, které v nás vyvolaly hlubší dojem, se nám vybavují častěji

Následně autorka uvádí typy a druhy představivosti. Typy i druhy dělí do tří skupin. Typy tedy mohou být:

- **zrakový (vizuální)** – to je ten, který si vybavuje zrakové představy – do tohoto typu řadíme malíře, sochaře, architekty nebo návrháře

- **sluchový** – zde je typické vybavení představy pomocí sluchu, ať už je to pomocí řeči nebo hudby – do tohoto typu řadíme skladatele, hudebníky, zpěváky

- **dotekově-pohybový, kinestetický typ** – zaměřující se na prožívání pomocí doteku a pohybu – do tohoto typu řadíme sportovce, tanečníky. (Plecarová V., Pužejová Y., 2016)

2.1.5 Druhy představ

Můžeme je dělit podle různých kritérií, a to například do těchto druhů:

Podle převládající smyslové představy – sluchová, chuťová, hmatová, zraková apod.

Dále pak dle stupně zobecnění a abstraktnosti – jedinečné (konkrétní představy), anebo obecné (kde chybí znaky pro konkrétní činnost, osobu apod.)

A jako poslední dle převažujícího mechanismu vzniku – vzpomínkové (pamětní), jedinečné, obecné a fantazijní.

2.1.6 Výjimky, zvláštnosti, poruchy

Jako u všech psychických a psychologických procesů se i tady mohou vyskytnout výjimky, zvláštnosti a poruchy. Pro představu autorky uvádí tyto:

- **Eidetismus** – je schopnost prožívat určité představy tak živě a jasně, jako by byly reálné (mít věrné – fotografické představy).

- **Synestézie** – stav, kdy se nám představa spojí do barev se zvukem – říkáme tomu barevné slyšení

- **Denní snění** – je spontánním proudem představ, které mají negativně emočně zabarvený obsah, a proto snižují odvahu a aktivitu jedince. Mohou ale také ústít do prázdného nereálného života.

- **Fantastická pseudologie** – jedná se o vymyšlené příběhy, které se vyprávějí jako skutečně zažité, a proto jedinec začne postupem doby věřit, že se to tak opravdu stalo.

- **Perseveranční představy** (vtíravé, obsese) – některé představy mají tendenci se neustále vracet a setrvávat v našem vědomí. (Plecarová V., Pužejová Y., 2016)

Vše výše uvedené lze aplikovat nejen na dospělé, ale i na děti. Už děti na primární škole mají svoje představy. Je samozřejmé, že nejsou natolik barvitě, zažité a ustálené jako u dospělých, ale to je možná dobře, protože se nám zde naskýtá prostor pro jejich budování. Děti dokážou ještě přijat inovaci, můžeme je posunout a můžeme jim předložit několik možností. Můžeme společně budovat fantazii, můžeme společně hledat možnosti, konkrétní vizualizaci. A taky můžeme dětem dokázat, že nejsou ničím limitovány a že záleží jen a jen na jejich

představách, na jejich fantazii. K tomu mohou sloužit konkrétní ukázky umělců napříč různými směry, technikami, ztvárněním, uchopením daného tématu.

Na ukázkách jim můžeme krásně demonstrovat, jak neexistují hranice, jak mohou vymyslet nové možnosti a cesty. To je asi tím nejtěžším, ale na druhou stranu nejkrásnějším posláním předmětů výtvarné výchovy a pracovních činností. V momentě, kdy dáme dětem volnost, ale řízenou (protože děti potřebují mít ze začátku nějaký limit, např. obrázky nebudou obsahovat násilí, nebudou parodické, vulgární, nebudou jenom počmárané, výsledek bude vhodný k prezentaci apod.), a dáme prostor jejich fantazii bez toho, aniž bychom během procesu zasahovali, můžeme vytvořit podmínky pro jejich rozvoj.

2.1.7 Fantazie, základ tvořivosti

Vedle fantazie jako přirozeného činitele naší mentální hygieny můžeme na fantazii též nahlížet jako na „pohon“ naší lidské tvořivosti. V procesu tvořivosti se totiž uplatňují nejen obecné intelektové schopnosti, podstatné jsou i ostatní složky osobnosti, mimo jiné právě fantazie. Fantazii v jakékoliv lidské činnosti, zejména v tvůrčí, označuje J. Viewegh za sekundární funkci fantazie. Role fantazie v tvůrčím procesu je mimořádně významná. J. Viewegh ji označuje za centrální složku, která je důležitým předpokladem tvůrčího přístupu k realitě. Fantazie nám umožňuje „vytvoření alternativního modelu skutečnosti“ (Viewegh J., 1986, s. 86) a uspokojení vlastní lidské potřeby přesahovat a přetvářet realitu. Druhotná, ve Vieweghově specifikaci sekundární funkce fantazie, staví na funkci primární. I ona totiž „vyžaduje jistou subjektivní nezávislost jedince na objektivní realitě“ (Viewegh J., 1986, s. 86), kterou umožňuje fantazijní zrovnoprávnění neboli schopnost fantazijní distance od objektu. Tvořivost a fantazie sice nejsou dva identické pojmy, ale jsou ve vzájemném úzkém vztahu. Fantazie je vstupní branou k tvůrčímu procesu, je jeho nutným předpokladem. Sama tvořivost je činnost, při které jsou vytvářeny nové, originální objekty či myšlenky. V posledních letech se často hovoří o tvořivosti v souvislosti s výchovně vzdělávací činností. Nejenže by měl k procesu vzdělávání přistupovat tvořivě pedagog, ale velký důraz je kladen na rozvoj tvořivého přístupu ke světu i u žáků a studentů. Při vedení žáků a studentů k samostatné práci a k tvořivým aktivitám má důležitou funkci imaginace, kterou lze chápat jako nadřazený pojem pro

představivost a fantazii. Aby byla každému žákovi zajištěna optimální seberealizace, je podle prof. Josefa Maňáka výchovně-vzdělávací proces „nemyslitelný bez rozvíjení a uplatňování představivosti a fantazie“ (in Čačka 1999, s. 303)

2.4 Tvořivost

Vymezení těchto dvou pojmů se věnuje mnoho autorů. Většinou se jejich definice velmi podobají. Pro správné pochopení, že tyto dva pojmy jsou pouze synonymy, nám však postačí jen krátké objasnění např. od autorů Hartl a Hartlová (2009) anebo N. Sillamyho (2001).

Tvořivost (creativity) je schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.¹

Podle N. Sillamyho je tvořivost „přirozená vloha, jejíž rozvoj závisí na socio-kulturním prostředí a potřebuje příznivé podmínky, aby se mohla projevit“. Je to schopnost tvořit, která existuje v potencionálním stavu u každého jedince a v každém věku“.

Tvořivost je samozřejmě úzce spjatá se vzděláváním, a to jak s předškolním, tak i primárním. Jako pedagogové jsme nuceni si uvědomit, že hluboké vědomosti ohledně ní budeme používat napříč všemi předměty, a to nejen v pracovních činnostech. Tvořivost nám pomůže dětem výuku zpestřit a posunout je v získávání vědomostí i schopností. Pomocí tvořivosti jsme schopni rozvíjet i oblasti, které má žák oslaben. Pokud mu poskytneme dostatek prostoru, poskytneme mu pro něj zajímavou formou informace a necháme jej použít svoji fantazii, může nalézat nečekaná řešení.

Důvodem, proč bychom se měli zabývat tvořivostí neboli kreativitou, jsou zejména požadavky z praxe. Proč je potřeba se tvořivostí zabývat profesionálně, intenzívně a systematicky? Důvod je společenský a lidský.

2.4.1 Výklad pojmu tvořivost

V této kapitole bychom se chtěli více věnovat již jen pojmu tvořivost z pohledu několika autorů, kteří se této problematice věnují dlouhodobě,

a jejichž výklady jsou pro nás nejen srozumitelné, zajímavé, ale také výstižné. Autoři tvořivost různě specifikují, dělí a porovnávají. Uvádí nejen kladné, ale i záporné stránky, poukazují na nebezpečí, hranice, limity a na co brát zřetel. Problematika tvořivosti se překrývá s oblastí heuristiky – zabývá se postupy, metodami – uplatňují se při řešení neznámých problémů.

Tvořivost byla dlouho považována za něco mimořádného, neovlivitelného vzděláním, kulturou, prostředím. Ve skutečnosti závisí na předcházejících zkušenostech, vědomostech.

Existuje řada výkladů tvořivosti, např. podle O. Čačky (2002):

- Existenciální – podle kterého je tvořivost spontánní proces, ve kterém stačí připravit jen vhodné podmínky
- Instrumentální – vymezující tvořivost jako metodicky zvládnutý postup
- Monologický – shledávající snížení tvořivosti jako příznak úbytku sil
- Dialogický – nahlízejí tvořivost jen jako důsledek relativity kritérií posuzování v daných podmínkách

Zároveň uvádí další rozlišení:

- expresivní tvořivost – spontánní tvořivost - např. hra
- technická tvořivost – vytváření technických produktů – přirozené rozšíření expresivní tvořivosti
- invenční tvořivost – zde se ze známých poznatků tvoří nové kombinace
- inovační tvořivost – uplatňuje se při vědecké činnosti, protože vyžaduje hluboké pochopení problematiky
- emergentní tvořivost – zde je prostor pro velmi originální teorie, objevy nových poznatků a principů – může být motivována podněcováním různých ideí.

J. Hlavsa (1985, 1986) vymezil kreativitu jako kvalitativní změnu v subjekt-objektovém vztahu, při které vlivem vnějších a vnitřních zdrojů dochází k progresivní, hodnotné a užitečné tvorbě produktů formujících zpětné vlastnosti subjektu:

Teorii tvořivosti pak kategorizoval do těchto pěti skupin:

- Tvořivost jako nahlížení kreativity nejen z hlediska procesu, ale i výsledného produktu

- Kreativita jako soustava intelektových operací – jako divergentní až intuitivní postup vedoucí k netradičním řešením
- Kreativita jako „schopnost osobnosti“ v řetězci: schopnost – proces – produkt
- Kreativita jako soubor osobnostních vlastností – komplex lidských vlastností představujících se jako kognitivní, empirický proces, ve kterém vznikne originální produkt
- Interakční pojetí kreativity ztotožňující ji s podstatou života – kreativita Petrová rozdělila druhy tvořivosti na dva základní, a to:
 - nespecifická tvořivost – projevující se v běžných, každodenních činnostech
 - specifická tvořivost – ta se projevuje v různých profesích jednotlivců. Tuto tvořivost dále dělí na uměleckou, vědeckou a technickou.

Další autoři jako je např. L. Ďurič, J. Grác a J. Štefankovič (1999) uvádějí, že z vývojového hlediska lze rozlišovat 5 úrovní tvořivosti:

- 1) **Expresivní tvořivost** – (zde se shoduje termín i specifikace s O. Čačkou) typická pro předškolní věk, projevující se především ve hrách a dětských kresbách. Vyznačuje se spontánností a volností.
- 2) **Produktivní tvořivost** – poznáme je podle způsobu techniky a výrazu projevu, kterou si jedinec na základě předcházející úrovně vytvořil. Ve škole se jedná o výrobek, který je porovnáván se zadanými požadavky anebo s ostatními výrobky jiných žáků.
- 3) **Objevovací úroveň tvořivosti** – V této úrovni objevujeme nové problémy, souvislosti, části, které se na první pohled nerozeznají. Ve školním prostředí většinou žák neobjevuje doposud neobjevené, ale objevuje něco nového pro něho samotného.
- 4) **Inovační úroveň tvořivosti** – tuto úroveň uplatňujeme v případě, že jsme pochopili všechny souvislosti problému. Můžeme tudíž k němu přistupovat zcela neotřelým postupem se snahou o zdokonalení řešení našeho nebo existujícího.
- 5) **Emergenční (nejvyšší) úroveň tvořivosti** – zde se již jedná o takovou úroveň, kdy dochází k vědeckým objevům, teoriím, k formulování nových směrů. V této úrovni se pohybují osoby označované jako géniové,

takových lidí je však menšina. Většinou se přehodnocují vědomosti doposud získané.

Jako poslední specifikaci tvořivosti uvádíme něco málo z historie, nejprve od amerického psychologa Hugh Lyttona (In Hlavsa 1986), který rozděluje tvořivost na:

- **objektivní:** splňuje požadavky určité: objektivní novost, pravdivost, zobecnitelnost a neobvyklost ve srovnání s tím, co bylo známo v době, kdy např. nová teorie vznikla.

- **subjektivní:** samotná činnost jedince, k jeho myšlení a k jeho kombinaci údajů (jedinec tak může objevit něco, co už existuje, ale on o tom neví).

Podle Lyttona má vyšší hodnotu objektivní tvořivost, protože subjektivní tvořivost se vztahuje k tvořivosti každého jedince a může se rozvinout v tvořivost objektivní.

V roce 1950 americký psycholog J. P. Guilford (in Hlavsa 1986) vytvořil kubický model rozumových schopností a vymezil faktory tvořivého myšlení.

A následně v roce 1968 E. P. Torrance (in Hlavsa 1986) definuje tvořivost jako proces nacházení problémů, formování myšlenek nebo hypotéz – ověření a sdělení výsledků; tento proces může vést – verbálním, neverbálním, konkrétním a abstraktním způsobem (nepovažuje tvořivost za jednoduchou schopnost, ale za komplex schopností).

2.4.2 Základní faktory tvořivosti

E. P. Torrance (In Hlavsa 1986) ve svém díle dále definuje základní faktory týkající se tvořivosti:

- **senzitivita:** citlivost na problémy, schopnost vidět problémy a formulovat je i tam, kde je jiní nevidí, vidět možnosti zlepšení a předvídat vývoj v dané oblasti;
- **fluence:** schopnost rychlé produkce množství nápadů, bohatost myšlenek a představ atd.;
- **flexibilita:** schopnost produkovat různorodá, obsahově odlišná řešení problémů (např. použití předmětů k úplně odlišným účelům);
- **originalita:** schopnost vytvářet neobvyklá, zajímavá řešení problémů, produkovat nové myšlenky, odlišné od jiných, které jsou často překvapující;

- **elaborace:** schopnost najít, doplnit, vypracovat funkční detaily při řešení problému, jejichž spojením se vytvoří kompletní řešení, elegance řešení;
- **redefinování:** transformační schopnost založená na změně významu či reorganizaci informací, schopnost použít staré poznatky novým způsobem, vidět nové uspořádání vztahů v daných strukturách, přejít od tradičních způsobů řešení problémů k novým.

2.4.3 Teorie a druhy tvořivosti

Ruku v ruce s fantazií potřebujeme u dětí rozvíjet i tvořivost. V momentě, kdy si ve své fantazii dokážou představit výsledek práce, která se po nich požaduje, už je jen krůček ke zdárnému dokončení požadovaného záměru. V tento okamžik nastupuje tvořivost, kterou je potřeba nejprve pochopit, vymezit a následně rozvíjet.

Vymezení pojmu tvořivosti nejsou jednotná, ovšem podstatné znaky tvořivosti se vymezují podobně téměř na celém světě. J. Hlavsa (1985) definuje tvořivost takto: „kreativita je pokrok v subjekto-objektových vztazích, při kterých vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový produkt“. Tvořivost je taková interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt, referenční skupinu či společnost významné hodnoty (Zelina M., Zelinová M., 1990).

„Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“ (Nakonečný M., 2009).

Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním. Tvořivost tak trochu vybočuje z mezí normálního chování, neboť není racionální. Za svůj původ nevděčí vědomému myšlení, nýbrž hlubokému cítění (Bean R., 1995).

Dle Pedagogického slovníku je tvořivost duševní schopností, která vychází z poznávacích a motivačních procesů. Důležitou roli hraje i inspirace, fantazie,

intuice. Tvořivost se projevuje nalézáním řešení, která jsou nejen správná, ale zároveň i nová, nečekaná, neobvyklá. Tvořivý proces má několik etap: přípravu, dozrávání idey, osvícení, kontrolu, zpracování. Tvořivost je podporována vysokou inteligencí, otevřeností novým zkušenostem, iniciativou, pružností v usuzování, potřebou seberealizace. Naopak tvořivost je tlumena direktivním řízením, stereotypy, tendencemi ke konformitě (Průcha J., 2003, str. 253-254)

Pojem tvořivost pochází z latinského slova „creare“ – tvořím. Můžeme ji chápat jako:

- schopnost pohotově nacházet nové způsoby řešení
- zvláštní druh myšlení, který se vyznačuje tím, že přináší něco nového
- soubor mentálních dovedností zvládat bariéry
- soubor vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost
- činnost člověka vytvářející nové hodnoty

2.4.4 Úrovně tvořivosti

Jak píše autoři I. Lokšová a J. Lokša (1999), nemáme k dispozici jednotná a univerzálně použitelná kritéria pro hodnocení úrovně tvořivosti. Jedním z autorů, který úrovně tvořivosti sepsal, je A. Maslow, ten vyčlenil dvě úrovně.

1) **Sebeaktualizující tvořivost** – představuje takovou tvořivost, která je založena na každodenních činnostech. Vyplývá ze samotného jedince a vyvstává z běžných životních situací. Člověku pomáhá v každé činnosti a situaci a prolíná celým životem a v člověku udržuje spokojenost.

2) **Speciální talentová tvořivost** – toto je vyšší úroveň, kdy již mluvíme o nadání v určité oblasti nebo činnosti. Podle R. L. Richardse, D. K. Kinneye, M. Beneta a P. C. Merzela (1988) je však nutné nejdříve absolvovat minimum – projít stádiem základní seberealizační tvořivosti, teprve poté můžeme dosáhnout vyšší úrovně tvořivosti.

Pokud to shrneme, tak každý člověk projevuje svou tvořivost v běžném životě, ať se jedná o práci v domácnosti, věnování se koníčkům, či v práci či ve

více oblastech zároveň. Jestliže máme tvořit v souvislosti s nadáním, musíme najít činnost/činnosti, ve kterých jsme talentovaní, a ty dále rozvíjet.

Úrovně tvořivosti se dají vyčlenit i podle vývojového hlediska. Následující úrovně tvořivosti sepsal L. Ďurič a kol. (1999).

Rozlišuje pět úrovní:

1) **Expresivní tvořivost** – **hlavními** znaky je spontánnost a volnost. Nejlépe ji vyjadřují děti v předškolním věku. Vypovídají za ně jejich kresby, hry, chování, ...

2) **Produktivní tvořivost** – díky předchozí úrovni si jedinec může osvojit různé techniky, způsoby, výrazy, které pak porovnává a upravuje ve vztahu k realitě. Pokud tedy žák něco vyrobí, porovnává se produkt s požadavky a případně s výtvoři spolužáků.

3) **Objevovací úroveň** tvořivosti – v této úrovni objevujeme nové problémy, souvislosti, části, které se na první pohled nerozeznají. Ve školním prostředí většinou žák neobjevuje doposud neobjevené, ale objevuje něco nového pro něho samotného.

4) **Inovační úroveň** tvořivosti – pokud jsme pochopili všechny souvislosti problému, můžeme k němu přistupovat zcela neotřelým postupem a snažíme se zdokonalit řešení naše či již existující.

5) **Emergenční (nejvyšší) úroveň** tvořivosti – jedná se již o takovou úroveň, kdy dochází k vědeckým objevům, teoriím, k formulování nových směrů. V této úrovni se pohybují osoby označované jako géniové, takových lidí je však menšina. Většinou se přehodnocují vědomosti doposud získané.

2.4.5 Jak docílit rozvoje tvořivosti

Je potřeba se zamyslet také nad tím, jak přimět žáky, aby svoji tvořivost rozvíjeli a jak docílit rozvoje tvořivosti nenásilným, dětem přijatelným způsobem.

Jedním představitelem zabývajícím se problematikou tvořivého vyučování byl profesor J. Maňák. Základ teorie tvořivého vyučování podle něj tvoří triáda. Tato triáda byla pojmenována po svém tvůrci. Jejími složkami jsou aktivita – samostatnost a tvořivost.

Aktivitu lze chápe jako zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to nejen na základě jeho vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek či životních potřeb, ale také na základě vědomé snahy úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování“.

Samostatnou práci žáků pak J. Maňák (1998) vykresluje jako aktivitu, při níž žáci získávají nové dovednosti a poznatky vlastními snahou, poměrně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení.

Tvořivost definuje jako přirozenou vlastnost člověka, která se projevuje sebeuplatněním při vzniku něčeho nového, a jako vlastnost, kterou je dobré rozvíjet. Je potřeba jí připravit prostor a potlačit bariéry.

Jestliže chceme u žáků docílit nějaký rozvoj jejich tvořivosti, musíme nejprve navodit takovou situaci, která žáky přinutí vykonávat předem danou samostatnou aktivitu. Tato aktivita je předpokladem samostatnosti a dohromady mají za cíl směřovat k rozvoji tvořivosti. Aktivitou tedy můžeme chápat jistou intenzivní činnost. Samostatnost by se zase měla projevovat jako stav, kdy žáci předmětnou činnost budou vykonávat, aniž by potřebovali cizí pomoc nebo cizí vedení. Lze konstatovat, že nejde jen o to rozvíjet samotnou tvořivost, ale je potřeba se také zaměřit na její dva předpoklady. Bez těchto předpokladů by totiž nikdy nemohla vzniknout. V samotné výuce jde také o to, aby byly připraveny adekvátní podmínky pro rozvoj aktivity žáků a jejich samostatného uvažování.

Diagnostika Maňákovy triády

J. Maňák (1998) vypracoval systém, dle něhož může provést diagnostiku a zjistit tak aktuální stupeň aktivity – samostatnosti a tvořivosti žáků ve školní výuce.

U každé z těchto kategorií můžeme rozlišovat několik stupňů, které odpovídají konkrétní dané situaci.

Podle tohoto systému lze rozlišit:

- **aktivitu** – vynucenou, navozenou, nezávislou, angažovanou
- **samostatnost** – napodobující, reprodukující, produkující, přetvářející
- **tvořivost** – expresivní (spontánní), inovativní (spojena se záměrným úsilím udělat něco netradičního), inventivní (spojena s uměleckými artefakty,

vědeckými a technickými objevy apod.), emergentní (vznik zcela nových artefaktů a jevů).

2.4.6 Technická tvořivost

V neposlední řadě je potřeba také zmínit technickou tvořivost. Z našeho pohledu je to další velmi důležitá oblast tvořivosti, která si zaslouží více pozornosti. V článku Tvůrčí technické činnosti a tvořivost žáků základních škol z pohledu genderu od autorky P. Částkové (2019) a ostatních autorů je uvedena mimo jiné specifikace tvořivé činnosti.

V oblasti techniky, stejně jako ve výuce o technice, může tvořivost spočívat jak v rovině technické teorie, tak i praxe. Těsné spojení uvedených rovin je závislé mj. na stupni a typu školního vzdělávání. Zde je potřeba si položit otázku, jestli existuje obecná technická tvořivost, nebo spíše tvořivost v určité oblasti techniky.

V odborné literatuře můžeme nalézt větší počet formulací, které nám objasňují význam pojmu technická tvořivost. Např. M. Kožuchová (In Částková 2018) vychází z analýzy dalších zdrojů a vymezuje pojem technická tvořivost „jako schopnost jedince měnit okolní svět a vytvářet nové užitečné hodnoty v oblasti, kterou označujeme jako technika.“ Techniku můžeme také chápat jako technické objekty i procesy. Vzhledem k typickým rysům techniky považují autoři článku tuto formulaci technické tvořivosti za přiměřenou. I při samotném uplatnění tvořivosti má jít především o činnost, která spočívá ve správném, a hlavně účelném řešení technické úlohy, která dříve či později směřuje k uskutečnění. Toto shrnutí má oporu ve využití získaných poznatků jednak z teoretického studia, tak i ze samotných zkušeností.

Pokud má technická tvořivost úspěšně dospět z myšlenkové roviny do realizační fáze, je zapotřebí poměrně mnoho kázně. Má-li být výsledek tvořivosti realizovatelný a hodnotný, je třeba respektovat a zvládat danosti a zákonitosti, nad kterými technická tvořivost teprve vyrůstá, např. nutnost respektovat oblasti vyjádřené pojmy jako je:

- správně stanovený účel výrobku,
- bezpečnost a stabilita funkce,
- správná volba prostředků,
- ochrana životního prostředí,

- zdravotní nezávadnost,
- produktové hospodářství,
- bezpečnost práce a produktu,
- dodržování norem,
- vzhled produktu,
- respektování vlastností materiálů,
- pevnost a tuhost konstrukce a řada dalších pojmů.

Všechny výše uvedené podmínky však samotného tvůrce do určité míry svazují. Zatímco přírodní zákonitosti vyčleňují prostor možné technické tvořivosti, volba a tempo vytváření i způsoby užívání techniky závisí na společenských a lidských potřebách, uznávaných hodnotách, postojích aj.

2.4.7 Technická tvořivost z pohledu genderu

V dnešní době je čím dál tím více společnost nucena přihlížet na vše z pohledu genderu a tento fakt se samozřejmě nevyhýbá ani tvořivosti. P. Částková a kolektiv (2019) vnímají tento pojem jako sociální strukturu. Tato struktura je v rámci řešené oblasti vymezována především prostředím školy jako instituce. Součástí instituce jsou určité představy o projevech feminity a maskulinity žáků v edukační realitě. Tyto často zažitě představy mohou být zdrojem příležitostí. Mohou být ale také nástrojem, který tyto příležitosti významně vylučuje. V souvislosti technicky tvořivých činností se může stát, že budou tyto sklony ještě intenzivnější, zvláště vzhledem k úzkému sepětí, např. s výchovou k volbě povolání. Existující genderové stereotypy ve škole, které představují určitou zobecněnou charakteristiku dívek a chlapců, podle níž se očekávají určité schopnosti, charakterové vlastnosti i projevy chování. Jedním z takto stereotypně očekávaných projevů může být při realizaci technické výchovy právě tvořivost.

3 Pracovní činnosti na primární škole

Tak jako většina vyučovacích a vyučovaných předmětů má samozřejmě i předmět Pracovní činnosti svoji historii, vývoj, ustálení v rámcovém vzdělávacím programu, své klady a zápory. Nejprve se krátce ohlédneme za historií praktických činností na primární škole.

3.1 Začlenění pracovních činností do vzdělávacího systému

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) uvádí, že vzdělávací oblast Člověk a svět práce zahrnuje široké spektrum pracovních činností a technologií. Výuka v této oblasti je dle RVP ZV koncipována tak, aby zahrnovala celé období základního vzdělávání. Vzdělávací obsah je určen všem žákům.

3.1 Nová koncepce vzdělávání

Základní koncepci naší vzdělávací politiky tvoří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), která byla přijata v roce 2001 a představuje státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. V ní jsou formulována východiska a podmínky rozvoje naší vzdělávací soustavy a specifikovány podstatné znaky proměny celého systému i jednotlivých stupňů vzdělávání. Nároky na proměnu vzdělávání vycházejí z vývoje porozumění dítěti a z potřeb společnosti.

Jsou jmenovány čtyři pilíře vzdělávání, na kterých by měla naše moderní škola pevně stát:

učit se být

učit se poznávat

učit se žít společně

učit se jednat

V návaznosti na Bílou knihu vznikají rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Konkretizují základní požadavky státu na cíle, obsah a výstupy jednotlivých stupňů vzdělávání. Předpokládá se v nich, že k nově formulovaným cílům bude směřováno prostřednictvím nového pojetí výuky. (RVP ZV, 2017)

3.1.2 Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Základní vzdělávání na 1. stupni je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem za použití přiměřených a odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu vzdělávání. Podnětné a tvůrčí školní prostředí stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání a podporuje nejslabší. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem a poskytuje jim prostor k plnému rozvinutí jejich osobnosti.

Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků je postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka. Pozitivním motivováním je žákům dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyb a naučit se s nimi pracovat (RVP ZV, 2017)

3.1.3 Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání usilujeme o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- vytvářet u žáků potřebu projevat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017)

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy představují hlavní kurikulární dokumenty.

- Jsou centrálně zpracovanými pedagogickými dokumenty, které schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, pro každý obor vzdělání je vydán samostatný RVP
- stanovují obecně závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a jsou platné pro všechny školy
- určují, jaké vzdělávací cíle musí být naplněny, tzn., čemu se mají žáci a žákyně v konkrétním oboru učit a jakých výsledků dosáhnout – jakých vědomostí, dovedností, pracovních a jiných návyků
- stanovují oblasti vzdělávání, např. jazykové, přírodovědné, ekonomické, odborné (z těchto oblastí vytvoří škola soubor vyučovacích předmětů), a minimální počet hodin potřebný pro jejich výuku

3.2.1 Rozvoj klíčových kompetencí

Ústředním pojmem RVP ZV jsou klíčové kompetence a jejich rozvoj. Klíčovými kompetencemi rozumíme souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Začíná již v předškolní výchově, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se v dalším průběhu života.

RVP ZV v České republice vymezuje šest základních klíčových kompetencí, které jsou v průběhu základního vzdělávání rozvíjeny:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů

- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Tyto kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby se prolínají. Jsou multifunkční, mají nad předmětovou podobu a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. (RVP ZV, 2017)

Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Klíčové kompetence, kterými by měl žák disponovat na konci studia, jsou vzájemně provázaným souborem dovedností, znalostí a postojů. Tyto kompetence ovšem nejsou pouze souborem jednotlivých kompetencí,

ale dohromady tvoří provázanou síť, která sahá za hranice vyučovaných předmětů a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Zařazení klíčových kompetencí mezi cíle vzdělávání znamená, že naše uvažování

o cílech a obsahu vyučovacího předmětu bude jiné než dříve. Výuka podle RVP ZV má hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností

i utvářením postojů.

V praktické části diplomové práce rozvíjíme pracovními činnostmi v projektové výuce tyto klíčové kompetence:

▪ **kompetence k učení:**

- vedeme žáky k osvojení základních pracovních dovedností a návyků při práci s papírem (např. stříhání a lepení, kašírování pravěkých kostí), textilem (šití, lepení textilu a kožešin, se sklem (kresba na sklo), kovovým materiálem (tvarování, omotávání, základy drátkování), s plastem (vytváření ozdob a různých šperků, stojánků, zvířat apod.), se dřevem a dalším přírodním materiálem nebo při přípravě pokrmů (chystání jednohubek a pohoštění na hodovní hostinu). Učíme je používat vhodné nástroje, nářadí a pomůcky při práci

▪ **kompetence k řešení problémů**

– vedeme žáky k hledání vhodných pracovních postupů při plnění zadaných

- směřujeme je k využívání vlastních myšlenek a nápadů, k objevování různých variant řešení
- **kompetence komunikativní**
- učíme žáky používat správnou terminologii, vedeme žáky k rozšíření slovní zásoby v oblasti pracovních nástrojů, náradí, pomůcek a materiálů, např. papír (kancelářský, krepový, balicí, novinový, karton, barevný, lepící), textil (plátno, pletenina, samet, plyš, spínátka, náprstek, nůžky, jehla), kuchyňská terminologie při přípravě jednohubek (prkénko, nože krájecí a mazací, napichovátka, podnosy, struhadlo a názvy surovin)
- směřujeme k výstižnému vyjádření pracovních postupů
- **kompetence sociální a personální**
- učíme žáky spolupracovat, respektovat nápady druhých, nabídnout pomoc a umět ji přijmout, společně se snažit o dosažení kvalitního výsledku
- **kompetence občanské**
- umožňujeme žákům zažít pocit úspěchu, podílet se na hodnocení sebe i druhých, vytváříme u žáků pozitivní vztah k práci a vedeme je k odpovědnosti za kvalitu vlastních i týmových prací
- **kompetence pracovní**
- vedeme žáky k bezpečnému a účinnému používání materiálů, nástrojů a vybavení, k dodržování obecných pravidel bezpečnosti a hygieny práce, např. při práci s nůžkami
- obecně: každé zranění hlásíme učiteli, nástroje odkládáme na určené místo, s nástroji pracujeme jen na pokyn učitele, špičaté předměty nedáváme do úst ani proti očím, po ukončení práce všechny pomůcky očistíme a uklidíme na své místo (Hučinová L., 2007)

3.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník).

Očekávané výstupy mají činnostní charakter, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci

3. ročníku (1. období) jako orientační a na konci 5. ročníku (2. období) jako závazné. Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.

Technická výchova je v RVP ZV součástí vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Tato vzdělávací oblast postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků.

Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech. Je zaměřena na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a společnosti. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků. (RVP ZV, 2017)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je rozdělen na 1. stupni na čtyři tematické okruhy:

- Práce s drobným materiálem
- Konstrukční činnosti
- Pěstitelské práce
- Příprava pokrmů

Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. Jednotlivé tematické okruhy lze v projektovém vyučování vzájemně propojovat.

3.2.3 Cílové zaměření vzdělávací oblasti:

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáky k:

- pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků
- osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, náradí a pomůcek při práci i v běžném životě

- vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku
- poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka
- autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí
- chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení
- orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017)

Školní vzdělávací program

Na podkladě RVP ZV školy realizující základní vzdělávání vytváří své školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). V nich konkretizují cíle vzdělávání a vzdělávací obsah. Každá škola ve svém programu vymezuje své vzdělávací záměry, sestavuje konečný učební plán, vypracovává učební osnovy pro jednotlivé předměty, stanovuje pravidla pro hodnocení žáků a sebehodnocení školy – vše ve shodě s potřebami žáků a jejich rodičů, podmínkami školy, kvalitou pedagogického sboru.

Zásady pro zpracování Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- je zpracován v souladu s RVP ZV pro celé období základního vzdělávání
- zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky
- vytváří předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků a tím pro postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí
- vede k naplňování cílů základního vzdělávání
- umožňuje učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezovat je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí

ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky a z konkrétních potřeb žáků.

3.1 Mezipředmětové vazby mezi výtvarnou a pracovní činností

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se zaměřuje na získávání praktických dovedností a poznatků, vytváří tedy jakýsi protipól teoretickým předmětům. Svým praktickým zaměřením pomáhá vytvářet u žáka kladný vztah k práci a pomáhá také s jejich profesní orientací. Výuka probíhá jak na primární škole, tak i na druhém stupni základních škol. Bez rozdílů pohlaví se jí účastní chlapci i dívky. Budují si dovednosti a návyky, které využijí při práci s různými materiály. V průběhu výuky jsou vedeni k profesní orientaci, plánování činností, jejich organizaci a také hodnocení práce nejen samostatně, ale i ve skupině.

Ve většině škol se mezi výtvarnou výchovu a pracovní činností na prvním stupni primární školy rozdíly nedělají a pokud ano, tak je rozdíl pro většinu žáků nepostřehnutelný. Otázkou je, zda za tímto faktem stojí neochota učitelů neustále vymýšlet nové projekty, nebo je to nedostatek dostupného materiálu. Problémem může být i přístup žáků a neochota experimentovat, protože je pro ně obtížné vymyslet něco nového anebo nejsou dostatečně zruční a práce s papírem a vodovými barvami je pro ně jistota, kterou mají zvládnutou již od mateřské školy.

Předmět výtvarná výchova je obsažen společně s hudební výchovou ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Dle RVP ZV (2017) je pro výtvarnou výchovu stěžejní použití vizuálně obrazných znakových systémů, které jsou prostředkem pro poznávání a prožívání lidské existence. Vizuálně obrazné znakové systémy potom společně s tvořivým přístupem v žákově tvorbě a interpretaci přináší možnost používat osobní prožitky a pocity a vychází z vlastních zkušeností žáka. Na základní škole je výtvarná výchova postavena na základě tvůrčích činností, interpretaci a vnímání, jenž umožňují pracovat s vlastním cítením, myšlením, vnímáním, prožíváním, fantazií a intuicí. Aby se tyto činnosti daly realizovat, nabízí výtvarná výchova jak tradiční, tak i moderní vizuálně obrazné prostředky. Tvůrčí činností, jejíž podstatou je experiment, je žák veden k uplatňování svých jedinečných a nezaměnitelných myšlenek, pocitů a zkušeností ve své tvorbě.

4 Žák mladšího školního věku v kontextu praktických činností

Jak píše M. Vágnerová ve své knize *Vývojová psychologie* (2000), člověk získává svoji genetickou výbavu již v době svého početí, čímž je ve velké míře dáno, jak se budeme projevovat a chovat. Tento genom se zpravidla nemění. Podle Vágnerové platí, že všechny dědičné dispozice se nemusí projevit ve stejné míře.

Způsob uplatnění genetické informace závisí i na vnějším prostředí. Míra vlivu dědičnosti a prostředí může být v případech různých vlastností organismu rozdílná. Vlivy prostředí nepůsobí vždycky stejně, mohou být modifikovány i samotnou dědičnou informací. Lidé s různými dědičnými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak. Jejich chování může vyvolávat různou odezvu a měnit tak typickým způsobem podněty, které na ně působí.

Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6–7 let do 8–9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.
2. **Střední školní věk** trvá od 8–9 let do 11–12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze je považovat za přípravu na dobu dospívání.
3. **Starší školní věk** navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy, to znamená přibližně do 15 let. Toto období bývá označováno jako pubescence.

4.1 Rozvoj poznávacích procesů v mladším a středním školním věku

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objeví některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí. J. Piaget (In Vágnerová M., 2000) nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, fází konkrétních logických operací.

Konkrétní logické myšlení je charakteristické:

- a) respektováním základních zákonů logiky;
- b) respektováním konkrétní reality.

Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Konkrétní zkušenost zahrnuje svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a vztahů

Velkým vývojovým pokrokem je, že děti začínají uvažovat logicky a respektují přitom, alespoň ve většině případů, objektivní skutečnost. L. Steinberg a J. Belsky (2010) tuto vývojovou proměnu hodnotí dokonce jako „kognitivní revoluci“. Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější, než bylo v předškolním věku. Je třeba připomenout, že tento vývojový pokrok není jen projevem zrání, ale je významně ovlivněn učením.

Základní změny v uvažování mladších školních dětí lze shrnout do několika bodů:

- **Decentrace – Školní** dítě není tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost. Dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažovat o jejich vzájemných vztazích a je schopno tyto poznatky koordinovat.
- **Konzervace – Dítě** školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění. Dítě si už potvrdilo, že jde stále o tytéž objekty a situace, přestože se mu mohou jevit jinak.
- **Reverzibilita – Významným** znakem logického myšlení je pochopení vratnosti, tj. reverzibility různých proměn.

V menší míře se výuka se zaměřuje i na schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla. To znamená, že se ve škole rozvíjí strategie uvažování. Strategie uvažování, tj. určitý přístup k řešení problémů, lze zároveň posuzovat jako strategie učení.

Školní děti se dovedou soustředit na detaily a na jejich vzájemné vztahy. Školák při řešení problému využívá myšlenkových operací, hledá základní princip úlohy, používá mechanismus, kterým se jedinec aktivně vyrovnává s přírodním a společenským životním prostředím. Získává tak schopnosti a předpoklady pro

aktivní a tvořivý život. Známe několik typů učení jako např. učení nápodobou, vtiskáváním anebo učení pokusem a omylem, které většinou probíhá spontánně, tj. bez vedení jiné osoby. Děti přijdou na účinný způsob řešení náhodou a budou si jej pamatovat. V podstatě jde o učení pomocí operantního podmiňování, kdy si dítě zapamatuje správné řešení, na které samo přišlo (i když je objevilo náhodou).

Učení nápodobou, kdy dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným. Přejímá je na základě pozitivního výsledku, jehož s takovým řešením dosáhl v podobné situaci jiný člověk, a aplikuje je na svůj problém. Například se dívá, jak si jiné dítě rozdělává barvu nebo skládá skládačku, a dělá to také tak.

Divergentní myšlení lze použít v případě problému, který má více, resp. neomezený počet, možných řešení. Tento přístup je tvořivý, hledá různé, i nestandardní varianty. Divergentní myšlení není školou příliš posilováno. Mnohé děti sice mají k takovému způsobu uvažování sklony, ale jelikož za něj nejsou pozitivně hodnoceny a nikdo od nich nic podobného nevyžaduje, tak se příliš nerozvíjí. Děti si jej obvykle spojují se zábavou, s legrací, s něčím, co je nezávazné a nemá větší společenský význam. Vlastní zkušeností došli k názoru, že to, co je hodnotné, je předem dáno nějakou autoritou a je jen třeba se to naučit. Ve hře se divergentní styl uvažování uplatnit může: např. ve hrách s loutkami, s pískem, vodou, v kreslení aj.

V kognitivním vývoji školáka nelze opomíjet ani rozvoj jeho sebereflexe a autodiagnostiky, poznávání toho, jak se učí. Je to schopnost uvažovat o vlastním poznávání, resp. myšlení. Využívá také zpětnou vazbu, která dítěti pomáhá. Ohodnotit situaci i své vlastní možnosti a v budoucnu řešit problém efektivněji. Děti raného školního věku ještě nedovedou odhadnout, co udělaly dobře a co ne, respektive, co by mohly nového zvládnout příště.

Škola spoluurčuje další vývoj školáka nabídkou určité perspektivy. Prezentuje žádoucí cíl (úspěšnost v roli žáka) a stimuluje rozvoj takových schopností i osobnostních vlastností, které jedinec potřebuje k jeho dosažení. Ve školním věku vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte.

Jak uvádí M. Vágnerová (2000), role školáka má typické znaky, které by měly respektovat všechny děti. Ve škole jsou vystaveny očekávání, která z této role vyplývají. Musí se chovat daným způsobem a respektovat stanovené normy. Dítě ve škole získává podřízenou roli žáka a vyváženou roli spolužáka. Školák musí

přijmout novou autoritu učitele. Ve škole je posuzován na základě svých výsledků, kladné hodnocení zde nezískává automaticky, musí se o ně přičinit.

4.2 Žák jako tvůrce

Tvořivý člověk je každý z nás, jen stačí najít, v čem je naše síla. Mnoho autorů se shoduje, jak píše I. Lokšová a J. Lokša (1999, str. 114), že každý duševně normální člověk disponuje schopností tvořivosti uplatňující se na rozličné úrovni v různých činnostech, přičemž rozdíl je jen v zaměření a rozsahu tvořivosti. (Đuřič L., 1981; Hlavsa J. a kol., 1981; Hvozďík J., 1986; Zelina M., Jaššová E., 1984; Musil M., 1985, 1989; ...) Za určitých podmínek jsme vybízeni k tvořivosti hlavně v rámci zaměstnání. Jedním z vhodných příkladů je právě pedagogický pracovník. Od něj se očekává, že by měl disponovat tvořivostí, aby ji mohl rozvíjet u svých žáků. Někdy se tvořivost vnímá jako nadání. Jak jsme již napsali, tvořivý je v určité míře každý člověk. Nadaný člověk disponuje především vysokou úrovní tvořivosti. Samozřejmě nadání závisí i na dalších částech jako jsou nadprůměrné schopnosti či orientace na úkoly. (Renzulli J. S., 1985, in Lokšová I., Lokša J., 1999).

Znakem žáků na prvním stupni je spontánnost a volnost, se kterou přichází ze školky – tedy expresivní tvořivost. Tato tvořivost přechází v produktivní a objevovací úroveň tvořivosti. O těchto úrovních jsme již psali. Podle E. P. Torrance (in Hlavsa J., 1986) je důležité děti za tvořivost odměňovat, ať už tak činí rodiče či učitelé. Jako učitelé je musíme tvořivosti učit a pomáhat jim, aby ony samy věděly o svých tvořivých schopnostech. K rozvoji tvořivosti je důležitá i kolektivní práce a učitel musí k takové práci dát prostor a vést k ní i žáky. O žákovi jako o subjektu se zajímá víc autorů (Průcha J., 1997; Čáp J., Mareš J., 2001; Macek P., 1999 aj.)

Pokud si literaturu shrneme, tak zásadní pro vzdělávání žáků je jejich poznání ze strany učitele. Učitel by měl znát jejich potřeby a zájmy a také diagnostiku předpokladů jednotlivců. Z těchto poznatků učitel může volit poté účinně rozvíjet. Mezi předpoklady zahrnujeme osobností předpoklady – např. nadání. Předpoklady se rozlišují na fyzické a psychické (Jůva V., 1999): správné a vhodné metody, aby právě samotné předpoklady dokázal rozvíjet.

1) **Fyzické předpoklady** – sem zahrneme celkovou tělesnou zdatnost, zdraví jedince, pohybovou pružnost a uvolněnost, anatomické dispozice... Do této kategorie patří ale také citlivost smyslových orgánů, motorická činnost či koordinace.

2) **Psychické předpoklady** – důležité jsou schopnosti a nadání žáka pro určitou činnost. Schopnosti se rozvíjí během celého života u každého jedince, dokáží urychlit a umožnit proces osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Inteligence žáka vypovídá o jeho mentálním vybavení pro abstraktní myšlení i tvořivost samotnou.

V neposlední řadě se chceme zamyslet nad vztahem učitele k tvořivým dětem a také nad jejich vztahem s ostatními spolužáky. Plně si uvědomuje, že jakékoliv vybočení z toho, co je bráno za normu, a to už jakýmkoliv směrem, je vždy spojeno jak s kladnými, tak i zápornými reakcemi. Je zvykem hodnotit tvořivé chlapce jako jedince, kteří „jsou divocí, nevychovaní“. Najde se i hodně učitelů trestajících děti, které jsou vytrvalé ve vztahu ke svému přesvědčení. Navíc jsou emocionálně senzitivní. Na druhou stranu děti, které jsou ochotné přijímat jakákoliv fakta, a to většinou na základě pouhého sdělení, bez zkoumání nebo ověření požadavků, předložit důkaz svých tvrzení odměňovat nebo nějak protěžovat. Jednak z důvodu, že jsou tyto děti zdvořilé, tak jsou také poslušné a ochotné sdělovaná tvrzení přijmout bezpodmínečně, jako tvrzení autority, které musí být vždy správné. Většinou učitelé tvořivosti nepřikládají důležitost. Důraz je kladen na osvojení vědomostí a zvládnutí reprodukování těchto nabytých vědomostí nějakým způsobem. Děti si tak často uvědomují, že jakékoliv projevy kreativity nebo tvořivosti jsou potlačovány nebo nepodporovány, a proto ztrácí odvahu, chuť tuto svoji invenci, originalitu projevovat. Tento postoj učitelů se mění a většina mladých začínajících učitelů má snahu ponechat dětem volnost a nesvazovat je.

Nejen učitelé reagují na tvořivost svých žáků, ale samozřejmě reakce přichází i od spolužáků, kteří je hodnotí podobně jako učitelé. Vysoce tvořivé dítě je vystaveno tlaku ostatních vrstevníků, kteří se snaží jeho tvořivost potlačit. Tvořivé dítě může svým chováním provokovat reakce ostatních a způsobit si problémy, obtíže a sociální odmítnutí. Existují samozřejmě i případy oblíbených tvořivých dětí. Starší jedinci jsou ochotnější akceptovat tvořivého jedince

a pozitivně hodnotit tvořivou aktivitu než jedinci v mladším školním věku. (Jůva V., 1999)

4.3 Rozvoj tvořivosti žáka

Rozvoj kreativity nejde omezit pouze na použitá různých cvičení, úloh a problémů, které rozvíjejí tvořivé myšlení a schopnosti. Do této oblasti rozvoje tvořivosti patří také utváření nejlepšího společenské ovzduší a mezilidských vztahů. Důraz je kladen také na rozvoj celé osobnosti. Člověk je zodpovědný za to, co vytvoří. Rozvíjejí se tedy i etické a mravné kvality člověka. Je také nezbytné společně s tvořivostí formovat i motivační systém osobnosti. Poskytnout člověku chuť, vztah k vymýšlení, zlepšování a k tvorbě samotné. Je ale potřeba u něj zabezpečit kvalitní nakládání s informacemi, učit jej hodnocení a kritickému myšlení, prosociální spolupráci, naučit ho také správně odpočívat a obnovovat své síly.

Zvyšování tvořivosti v čase mimo vyučování můžeme rozdělit na dvě široké oblasti:

1) **Rozvoj tvořivého myšlení**

2) **Rozvoj charakteristik a vlastností osobnosti**, které podporují tvořivost a utváří sociální vztahy, které jsou příznivé pro motivaci k tvořivosti. Obě tyto oblasti se vzájemně doplňují a také podmiňují. Nyní se pokusíme popsat obě z těchto oblastí zvlášť.

Tvůrčí postup je u každého jiný a také se v průběhu života mění. Je těžké obsáhnout a sepsat, jak správně žáka rozvíjet. Přesto můžeme na tvůrčí postup pohlížet jako na etapy, které lze popsat takto: inspirace, klasifikace, destilace, inkubace a pilná práce (Badegruber B., 1997).

Nemusí následovat přesně za sebou a mohou se v životě několikrát opakovat. U žáků je ovšem obtížné věnovat se víc jak jedné z částí. V první fázi, kterou můžeme pojमत jako inspiraci, žáci hledají nějaký podnět, něco, co by je mohlo, nebo co je zaujalo. Tady můžeme zkoušet nové experimenty, postupy a hledat novost. Také se můžeme nechat okolnostmi dovést k nějakému podnětu. Způsobů je velké množství a občas důležitou roli sehraje náhoda.

Hlavním úkolem inspirace je vcítění se do podnětu, námětu. Vyučujícímu mohou pomoci i city, hledání různých úhlů pohledu. Problém nastává tehdy, když se žádný podnět nedostaví. Zde je velmi důležitá práce učitele. Ten může vytvořit diskusi mezi žáky, při níž nadnese nějakou základní myšlenku, která se daného zadání bude týkat. Ideální je:

- brainstorming
- myšlenkové mapy
- a další metody, kterým se budeme později věnovat.

Druhou fází je klasifikace (hodnocení). Tato má zrcadlit smysl práce, smysl toho, co chceme vytvořit. Je potřeba se zamyslet nad tím, co má být výsledkem a jaký účel to má splňovat. Pro žáky je tato fáze poměrně náročná. Zejména na prvním stupni může být pro žáky stresující. Hlavně po mladších žácích by měl učitel chtít, aby se zaměřili na smysl práce, ne na to, kolik dalších možností a postupů existuje. V této fázi je velmi důležitý logický, kritický a analytický postup. Žákům necháváme dostatečný prostor pro jejich rozhodování a setřídění myšlenek. Pro některé z žáků může být velmi náročné jednotlivé fáze zvládat v průběhu hodiny. Někdy je lepší již předem žáky seznámit se zadáním a nechat jim tak dostatečný prostor.

Třetí fáze destilace je procesem vybírání té nejvhodnější myšlenky, se kterou bude žák nadále pracovat. Určitě by žák měl správně vyhodnotit své možnosti a znalosti – přistoupit k problému tak, aby byl schopný jej dokončit. Inkubace je fáze, kterou člověk využívá i během běžného života. Pokud narazíme na nějakou překážku, nevrháme se hned na první řešení, jež nás napadne, ale necháme si odstup a zvážíme další možné kroky, jak pokračovat. I zde je důležitý prostor pro přemýšlení a vyhodnocování. Poslední fází je pilná práce. Během ní se můžeme i několikrát vracet k předchozím fázím, než se dopracujeme k výsledku. Taktéž i samotnou pilnou práci lze absolvovat vícekrát. Můžeme svou práci předělávat, upravovat a dodělávat. Ke každé fázi se žáci mohou kdykoliv vrátit a lze změnit své rozhodnutí ohledně postupů, výsledků... (Honzíková J., Novotný J., 2014)

V každé fázi je možné, aby učitel žákovi pomohl, a proto je důležité, aby určité fáze učitel znal a dokázal se v nich orientovat. Učitel se zaměří na fázi,

kteřá představuje největší problém. Ze strany učitele je důležitý samotný výběř činností. Vhodným výběrem může žáky vést, inspirovat a vzdělávat. Například je základem žáky naučit různým pohledům na věc, pracovat se svými myšlenkami i to, jak je zásadní si předem určit svůj cíl (Honzíková J., Novotný J., 2014).

Pro rozvoj tvořivosti jsou stěžejní faktory, s nimiž se již člověk narodí, a prostředí, které nás obklopuje. (Kennett K. F., 1984; Marks T. 1989). Významnou roli hraje sociální prostředí, zejména ve škole (Shalley C. E., 1995). Dále žáka ovlivňují tyto faktory, například: motivace, schopnosti a znalosti žáků, odměna za práci, spolupráce na výběru a zadání/úkolů, hodnocení od učitele, žáků nebo sebe sama. Kromě vlivu na žáka jsou i významnými nástroji v rukou učitele.

4.3.1 Heuristické schéma pro výuku v pracovních činnostech

Zakladatelem vědecké heuristiky je G. Polya (Zelina M., Zelinová M. 1990). Podle jím sestavených postupů bylo sestaveno heuristické schéma pro děti, mládež, i pro učitele. Toto schéma se nazývá DITOR a lze jej využít ve vyučování, experimentování i v jiných oblastech.

1) **D Definování problému.** Formulace problému, rozdělení tohoto problému na podproblémy, sestavení „ideálního řešení“, stanovení cíle, ke kterému chceme dospět.

2) **I Informování se o problému.** Sestírání poznatků, které mohou přispět k řešení. Konzultace problému s odborníky. Jak se doteď problém řešil apod.

3) **T Tvoření řešení, nápadů a hypotéz.** Produkce co nejvíce řešení, originálních a rozmanitých nápadů pro řešení problému. Používání fantazie. Užití brainstormingové metody. Dopracování návrhů a řešení.

4) **O Ohodnocení nápadů a řešení.** Posoudit jejich novost, užitečnost, reálnost a možnost uskutečnění.

5) **R Realizace vybraných řešení v praxi.**

4.3.2 Zásady pro podporu tvořivého myšlení:

K. Fichnová a E. Szobiová (2007) ve své knize Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí uvádějí následující zásady pro podporu tvořivého myšlení:

a) **Nehodnotit** – ve smyslu zkoušení. Nepoužívejme negativní věty při hodnocení.

b) **Dobrovolnost** – nenutit děti do práce, nechat jim čas jen na pozorování a následné zapojení se.

c) **Bezpečí** – dopřát dětem pocit bezpečí, že nejsou zkoušené, že nejsou porovnávány ani hodnoceny s ostatními.

d) **Humor** – nepotlačovat humor. Zasmát se s dětmi vtipným odpovědím, nikdy však nesmí dojít k zesměšňování.

e) **Potěšení ze hry** – z hledání a objevování řešení. Proces je stejně důležitý jako výsledek.

f) **Pochvala** – je velmi důležitá jako motivace a vždy je dítě za co pochválit, co vyzvednout, že se podařilo.

4.3.3 Podmínky k rozvoji tvořivosti

Jako všechno, tak i tvořivost potřebuje ke svému rozvoji ty správné podmínky. Vše je velmi individuální, ale přesto se K. Štěpánková (2013) ve svém článku Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově pokouší na základě svých zkušeností uvést několik faktorů, které jsou dle jejího názoru významné a ukázaly se ve výzkumu, který prováděla, jako nosné, a potvrdily, že se aspekty tvořivosti vytrácejí na základě absence těchto následujících podmínek:

- **Experiment** nabízí prostor pro samostatnou práci s kreativními prostředky. Nabízí se zde možnost kombinace jako například: Nalézt svá vlastní řešení, nová spojení a alternativy, a to bez opakování zažitého postupu nebo způsobu zobrazení. Vše by mělo být bez nutnosti sledovat vytýčené cíle a bez zaměření se pouze na konečný výsledek.

- **Hra** nám vytváří příležitost věnovat se činnosti pro ni samotnou, pro radost ze hry samotné. Je soustředěna na postup tvorby jako takový, a ne na výsledný výtvar, který si v sobě nese danou míru stresu a také obavu o kvalitu. Průběh hry umožňuje zareagovat na nové podněty, jež nás napadají během samotné tvorby. Povoluje měnit koncept i respektovat „pravidla“ hry. Dává příležitost zapojit imaginaci, představivost a expresivitu.

- **Práce s otevřeným koncem** poskytuje možnost dopustit se chyby jako přirozené součásti vývoje objevování a učení se. V praktických činnostech se jedná o hledání vlastní cesty ve formě a způsobu většinou při interpretaci námětu,

objevování svého výrazu namísto opakování předem daného vzoru nebo postupu. Práce s otevřeným koncem nám dává prostor pro chybu, která je nedílnou součástí objevování, a generuje příležitosti pro její tvořivé zpracování. Je významná i z pohledu přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.

- **Čas** formuluje rámec, ve kterém se uskutečňuje proces a prožitek. Vytváří místo pro pokus, rozvíjení vlastní představy, zažití všech fází tvořivého procesu, zažití stavu „excelence“ – tzv. „flow“. Čas jako takový by měl dovolovat, nikoli omezovat. Tvorba by měla určovat časový rámec, ne naopak.

- **Místo** je základní podmínkou, která poskytuje vhodný a dostatečný prostor pro realizaci. Samotné místo udává atmosféru, která je buď přínosná pro tvorbu a umožňuje soustředění na práci, nebo působí opačně. Odvaha riskovat, kterou je nutné uplatnit např. při experimentu, je právě z velké části ovlivněna náladou a typem místa, kde tvorba probíhá.

- **Prostředky** mají za úkol zhmotnit myšlenku a předvést ji vnímatelným způsobem. Stejně jako je nezbytná určitá míra dovedností, tak je nutné i dostatečně kvalitní materiální vybavení. To vše ovlivňuje tvořivost. Významná je i otázka užitých technik, postupů a materiálů.

- **Rozhodování a svobodná vůle.** Je potřeba dát možnost výběru a také samostatnost při volbě způsobu, formy, materiálu, obsahu, místa realizace, tak i výkladu a prezentace díla, kdy se dítě aktivizuje. Umožnit hledání vlastních témat a jejich řešení, poskytnout příležitost k chybným krokům a možnost jejich zpracování. (Štěpánková K., 2013)

4.4 Rozvoj vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti

Každý z nás je do určité míry tvořivým. Lišíme se pouze úrovní těchto tvořivých schopností. Tento tvořivý potenciál lze záměrně ovlivňovat jako každou jinou psychickou funkci. Tvořivost tedy lze rozvíjet a posilovat. A lze to v každém věku. Tvořivost může a měla by být rozvíjena ve všech vyučovacích předmětech, v různých oblastech a činnostech.

„Základní zásadou je nahradit danou část netvořivých úloh konvergentního typu cvičeními divergentního charakteru, podněcovat u žáků produkování myšlenek, nápadů, kladení otázek.“

Další důležitou věcí pro rozvoj tvořivosti je motivace dětí, aby měly z práce radost. Je samozřejmě nutné respektovat individuální vloh. Měli bychom u nich podporovat zejména samostatnost, pozitivní sebehodnocení, zodpovědnost, zdravé sebevědomí a sebehodnocení. Při rozvoji tvořivosti je velmi náročné, ale nutné vytvořit vhodné podmínky, potřebný prostor a časové možnosti (Lokšová I., Lokša J. 1999).

Člověk musí mít vůli, city, motivaci, aby tvořivé možnosti proměnil na činy, společensky a lidsky progresivní aktivitu. Proto je nevyhnutelné systematicky rozvíjet:

1) Vlastnosti osobnosti podporující tvořivost jako jsou motivace, vůle, city, které podporují tvořivý životní styl a tvořivé projevy.

Hlavními charakteristikami prospěšnými pro tvořivost dětí a mládeže jsou zejména:

a) **Zvědavost** – zvědavost je přirozená vlastnost dětí. Vlivem nesprávné výchovy se však dá potlačit. Tuto vlastnost může pedagog u dětí podpořit například tím, že je bude podněcovat ke kladení otázek, ale také k bádání, zkoumání věcí a jevů, které je obklopují. Jde o rozvinutí poznávacích potřeb a zájmů, jejich bohatosti, šíře a intenzity.

b) **Samostatnost** – účast dítěte na činnostech, dění, práci ve skupině apod. vede k tomu, že se činnost stává pro dítě významnější. Je pak více motivované, aby tuto činnost uskutečnilo, protože jde o jeho vlastní činnost. Tento fakt vede děti k převzetí odpovědnosti. K odpovědnosti za svou činnost, myšlenky, rozhodování nebo hodnocení. Výchovou k samostatnosti tedy vychováváme nejen k zodpovědnosti, ale zároveň i k autenticitě osobnosti dítěte. Můžeme sem samozřejmě zahrnout i posilňování sebedůvěry dětí.

c) **Smělost, odvaha, sebeprosazení, vytrvalost** – jde o prosazování nápadů. Jejich uvádění do praxe, ale také povzbudit odvahu vyslovit odlišný, nový a netradiční názor. Umět se ozvat, když ostatní mlčí. Znamená to zejména odvahu prosadit něco, s čímž ostatní nesouhlasí. Vyslovit něco odlišného, být jiný než ostatních. Dokázat se vystavit riziku neúspěchu, chybám či kritice. Toto vše vyžaduje od člověka velkou odvahu.

d) **Motivace** – zájmy, potřeby, city, vůle. Ve výchově všeobecně, zejména ve výchově k tvořivosti, bychom měli děti motivovat k překonávání překážek. Potom

budou děti pracovat samostatněji a zodpovědněji. Tvořiví lidé mají všeobecně pevnější vůli a mnohem snáz překonávají překážky. Hlavním úkolem rozvoje tvořivosti v oblasti motivace je především pomáhat dětem poznávat svou hodnotu. Pěstovat v nich sebedůvěru a vyvolávat emocionální uspokojování. Je potřeba věnovat se rozvíjení citů u dětí. City hrají jednu z hlavních úloh při jejich motivování k učení a sebe rozvíjení.

2) **Sociální klima, atmosféru, vztahy, interakce** – prostředí, ve kterém děti pracují. Velmi ovlivňuje jejich konání. Úkolem pedagogů při výchově je tedy utváření takové atmosféry, ve které se děti budou cítit volněji a bezpečně. Utvoření příznivé atmosféry jak pro tvoření, tak hru apod. je krokem prvním. Dalším velmi důležitým krokem je naučit děti, aby svůj volný čas a svobodu uměli efektivně využívat. Dospělí by měli učit děti, aby si vážili času. Při tomto působení je nutno respektovat osobnost dítěte, volnost, sebevyjádření. Čím se vyznačuje atmosféra vhodná pro tvořivost?

- Bezpečí, jistota, atmosféra beze strachu, ohrožení. Děti by neměly cítit nejistotu, odpor ani konformitu.
- Rozvíjení zvědavosti, představitivosti a aktivity.
- Podpora sebevědomí dětí, sebehodnocení dítěte.
- Akceptování každého dítěte jako jedinečné a nezaměnitelné osoby. Každé dítě by mělo mít pocit, že nám na něm záleží, že se mu věří, že si s námi může promluvit o všem
- Radost z práce, optimismus, hravost ale i dobrodružství vytváří tvořivé prostředí. Naopak netvořivé prostředí se projevuje přehnaným soustředěním se na vědomosti a memorování učiva, hodnocením známkami, zdůrazňováním autority učitele, pořádkem a disciplínou, kontrolou (Zelina M, Zelinová M., 1990).

4.5 Bariéry tvořivosti

Tak jako u každé dovednosti, tak i u tvořivosti můžeme narážet na různé bariéry, které nám zkomplikují nebo znemožní její rozvoj. Je proto důležité o těchto bariérách vědět a předem se snažit je eliminovat nebo nějak upozadit, snížit jejich vliv.

„Četná výzkumná šetření podrobněji specifikovala ve výchovně-vzdělávací práci typicky školské překážky tvořivosti:

- Orientace na úspěch
- Konformita se skupinou
- Zákaz otázek
- Zdůraznění role pohlaví
- Rozlišování práce a hry
- Preferování konvergentních úloh
- Autoritářský režim
- Nízká tolerance vůči selhání
- Práce pod stálým časovým tlakem
- Nedostatek vnitřního řádu, sebekázně
- Preferování tzv. usedlého učení
- Zanedbávání motivace.“ (Maňák J., 2001, str. 24)

Uvedené překážky mohou velmi brzdit rozvoj tvořivosti. Je ale zřejmé, že můžeme překážky minimalizovat, v některých případech je lze odstranit úplně. Doporučením pro všechny by mohlo být, že samostatná a tvořivá práce vyžaduje pohodu, důvěru, odstranění napětí a také dost času na přemýšlení a prožívání (Maňák J., 2007, str. 26)

Bariéry tvořivosti můžeme tedy rozdělit do několika skupin, kterými jsou bariéry:

a) **Vnímání** – zde chybí schopnost vidět problém tam, kde se nachází. Poznat tento problém a správně vymezit problémovou situaci.

b) **Kultury a prostředí** – mohou to být předsudky, stereotypy, ustálené postoje, jednání dle nějakých rituálů, ustálených vzorů chování apod.

c) **Emocionální** – stresové situace, napětí, obavy, ale také ze strany pedagoga lhostejnost, nezájem o žáky, citová uzavřenost, chladnost.

d) **Intelektové a výrazové** – neschopnost přesně formulovat své myšlenky, nápady, neschopnost dokončovat a vypracovávat návrhy do detailů. Špatná schopnost vyhledávání a zpracovávání informací (Maňák J., 2007, str. 24)

Podle K. Štěpánkové (2013) je potřeba počítat i s negativními faktory, které mohou rozvoj tvořivosti ovlivnit, tentokrát však negativně. Uvádí 5 faktorů. Problém spatřuje například ve volbě špatného formátu. Z praxe víme, že se většinou využívá formát A4, což je rozměr velmi limitující. Neumožňuje dostatečnou realizaci a provedení požadovaných výsledků. Je zde velmi omezena tvořivost, děti nejsou nuceny propracovávat detaily, které by jinak vynikly ve větším formátu. Problém ovšem spatřuje také v omezené nabídce prostředků. Využití prostředků, které se používají běžně a opakovaně, vede k tomu, že u dětí opadne zájem o tvorbu jako takovou. Tento fakt v nich nepodněcuje ani touhu, ani snahu vytvořit něco nového. Musíme žákům umožnit využití i nestandardních prostředků a naučit je kombinovat tyto prostředky s prostředky běžnými. I používání šablon a předloh nenapomáhá rozvoji tvořivosti. Žáci pak nejsou nuceni přemýšlet a nemusí vymyslet svoji variantu a svoje řešení, protože je jim přímo nabízeno. Netýká se to ale aktivit zaměřených na výsledek a konečný produkt a kde je vyžadováno, aby byl výrobek precizní, proveden přesně podle pokynů.

V neposlední řadě je téma. Tzv. ploché téma je tématem, které se pravidelně, každoročně opakuje např. jaro–léto–podzim–zima. Na toto téma již bylo toho vytvořeno tolik, že žáci v podstatě nemají už co vymyslet, nemají možnost, jak inovovat, zlepšovat a předvést něco nového.

Ačkoliv se K. Štěpánková (2013) zamýšlí především nad tvorbou v mateřské škole, jsem toho názoru, že tato problematika se projevuje i na prvním stupni základních škol a veškeré její závěry se dají aplikovat i zde.

U mnoha žáků nastává problém v momentě, kdy mají vymyslet svoje řešení a mají použít pro ně netradiční materiál. Všeobecně spatřuje autorka problém v neochotě vymýšlet jiná, nezažitá témata, používat materiály, které nejsou běžné, protože nejprve sám učitel si je musí „osahat“, a to se mnoha učitelům nechce. Ovšem pokud chce žáky naučit správně pracovat s novým materiálem, je potřeba, aby znal jeho vlastnosti a možnosti. Pak může žákům předvést, anebo jen nastínit možnosti využití těchto materiálů. Ze začátku je potřeba počítat s neúspěchem, ne vždy se záměr podaří, ovšem je nutné posílit tuto zapomínanou oblast a poskytnout, nebo lépe řečeno, najít potenciál, který v žácích dříme.

K. Štěpánková (2013) také tvrdí, že bohužel je dnešní praxe taková, že žáci nemají o novinky nebo inovace velký zájem. Ovšem nutno podotknout, že je stále se opakující témata nudí, nezajímají. Většinou vyčerpali svoji invenci a už neví, jak námět uchopit. Je to velká škoda, protože jsem přesvědčena o tom, že v každém z nich dřímá nevyužitý potenciál, který čeká, až ho někdo probudí. Autorka uvádí, že z vlastní praxe ví, že někdy stačí málo a děti pochopí, co se od nich očekává. Na druhou stranu je někdy cesta k pochopení velmi složitá a občas neschůdná. Většinou v případě, kdy děti nejsou zvyklé na volnost v projevu, uchopení tématu a možnosti využít různý materiál a techniky. Tento způsob práce je potřeba budovat u dětí co nejdříve. V tomto ohledu by mělo jít o dlouhodobý proces, který bude započat již v mateřské škole a bude se v něm pokračovat dále na škole primární. Musíme samozřejmě brát v úvahu i to, že děti zrají. Lépe chápají a dokáží tedy porozumět tomu, co se od nich chce. Nabité zkušenosti a představy je posouvají do jiných sfér. I zde je lepší, pokud člověk není moc konkrétní, pak mají děti větší prostor pro svoje ztvárnění. Na druhou stranu však nesmíme být zas příliš obecní, aby se úplně neodklonili od tématu. Je potřeba nejdříve alespoň okrajově ověřit jejich představy – co všechno se jim vybaví pod konkrétním námětem, konkrétní představou, a mírně je nasměrovat tam, kam chceme. Cesta je to složitá, ale na konci se můžeme společně těšit z úspěchů. Děti jsou daleko spokojenější se svojí vlastní představou než s představou učitele. Někdy se stává, že výsledek není úplně podle představ ani jednoho ze zúčastněných, ale toto není otázkou fantazie nebo představivosti, ale zručnosti. Tato jde ruku v ruce s tvorbou. Dokud se nezpracuje i na této oblasti, výsledky nebudou nikdy stoprocentní. I zde jde vidět zlepšení, ale není to zlepšení během měsíce. Vždy je potřeba techniku několikrát procvičit. Dostaví se další efekt a to ten, že děti budou k celé záležitosti přistupovat s větší lehkostí, protože bude pro ně daleko snazší zvládnutí daného úkolu.

K. Štěpánková (2013) se ve svém článku zamýšlí nad problémem motivace žáků v mateřské škole, co se týká jejich tvořivé činnosti a použití vlastní fantazie. Ihned v úvodu uvádí, že jako jeden z problémů spatřuje fakt, že v RVP není výtvarná a pracovní výchova specifikována jako samostatný obor (ovšem tato skutečnost se týká mateřských škol), čímž nechává nedefinovaný prostor pro učitele, kteří pak mohou, anebo nemusí potenciál tohoto předmětu plně využít

(tato skutečnost se již týká i primární školy, ovšem problém není ve specifikaci, ale ve využití potenciálu nabízeného samotným předmětem).

Autorka také uvádí, jak je specifikována samotná tvořivost ve 21. století a to následovně:

„Tvořivost je definována jako klíčová dovednost nutná pro 21. století. Je jí přisuzována stejná důležitost jako čtenářské či matematické gramotnosti a v závazných dokumentech evropského vzdělávání hraje významnou úlohu.“

Dále se zamýšlí nad tím, jak bychom měli pohlížet na tvořivého jedince:

„Tvořivý jedinec bývá charakterizován potřebou překonávat normy, zvyky, tradice. Je také spojován s individualismem a silnou potřebou inovace. Tyto výrazné extrovertní rysy zastiňují méně nápadné aspekty tvořivosti, které jsou součástí každodenního života. Ovšem z hlediska každého jedince jsou velice významné. Jedná se o schopnost pružně reagovat na změnu, tvořivě improvizovat, přizpůsobovat se a aplikovat i pozitivně prožívat skutečnost a radovat se.“

K. Štěpánková (2013) dělí tvořivost na malou a velkou a k tomu uvádí následující:

„Současný pohled na tvořivost je možné shrnout v myšlence, že „tvořivost je něco, čeho je schopno každé dítě“. (NACCCE, 1999). Rozlišovacím rysem velké tvořivosti je novost, užitečnost a originalita. V pojetí malé tvořivosti je nejdůležitější kontext vzniku díla, subjektivní přínos a užitečnost, proměna výstupů v čase.““

Východiska malé tvořivosti pak shrnuje v základních bodech:

- Každý člověk má kreativní potenciál, rozdílná je jen jeho míra.
- Kreativita se projevuje ve všech oblastech lidských aktivit, jak v oblasti umění, tak i ve vědě, v práci, při hře i každodenních činnostech.
- Kreativita je imaginativní aktivita, jejíž výstup má rysy novosti, originality i vlastní hodnotu.
- Kreativita se může projevovat jak v individuálních, tak i v kolektivních aktivitách a týmové práci.

Je nutné uvést, že nejen potenciál kreativity, ale i samotné podmínky rozvoje tvořivosti jsou různé. Ovlivnění některých podmínek není v možnostech učitele. Proto se autorka věnuje pouze podmínkám vnějším, jako je nedostatek času, přílišný dohled, soutěživost, omezené možnosti v přístupu k materiálům anebo ke zdrojům.

Pokud je cílem učitele rozvoj tvořivosti, tak žádný jiný předmět, než je výtvarná, a dle mého názoru i pracovní výchova, neposkytuje tolik možností a prostoru. To nejen z důvodu, že zde nemusíme klást důraz na výsledek a správnost, ale můžeme přistupovat v hodnocení individuálně, podle možností a schopností žáka, podle toho, jak dokázal, nebo nedokázal svůj potenciál využít. Zda se pokusil ze sebe dostat maximum, nebo práci odbyl.

4.6 Dětská fantazie a víra v zázraky

Jak by se nám dařilo, vedlo a žilo vedle člověka, který má omezenou fantazii a představivost? Právě fantazie a představivost, společně se zvědavostí a kreativitou, jsou jedněmi z mocných průvodců naším životem. Dávají nám šanci na barvitější, zajímavější, úspěšnější a daleko šťastnější budoucnost.

Jak píše autorka článku Jak rozvíjet dětskou fantazii a proč je důležité chránit víru v zázraky I. L. Hradilová (2015) „Fantazie je něco neuchopitelného, co dostáváme od přírody už jako děti. Všichni bez výjimky. Záleží jen na vnějších okolnostech, jestli a do jaké míry nám přetrvá do dospělosti. Představivost můžeme v malinkém člověku snadno potlačit svými názory, omezováním a celkově nesprávným přístupem. Anebo ji můžeme rozumně a účinně stimulovat a pokusit se vytvořit dítěti ty nejlepší podmínky pro jeho zdravý vývoj.“

Jak tedy můžeme povzbudit dětskou fantazii? Autorka je toho názoru, že většina z nás by určitě dokázala uvést nějakou aktivitu nebo hru na rozvoj dětské představivosti, kterou provozuje ať už cíleně a vědomě, nebo zcela spontánně. Jako malou inspiraci a příklad uvádí aktivitu na pokládání otázek typu: Co ti to připomíná? a Jak by se dalo ... (něco udělat)? U první otázky můžeme používat jak zrakové, tak sluchové vjemy. Můžeme se začít ptát např. podle nějakého obrázku, který na první pohled bude vypadat pouze jako chaotické čmáranice nebo oblak, vychýlení stromu nebo květiny, kamínků v písku... Tady je ovšem potřeba nechat vždy dítě popřemýšlet a odpovědět. Ale, abychom hru

udrželi zajímavou a mohli pokračovat, můžeme přidat vlastní představy, názory a volně navázat na další jevy atd. Druhá otázka, na kterou očekáváme odpověď, může někdy i překvapit. Co je ale nejdůležitější, je ta skutečnost, že učí děti, aby se neomezovaly, aby přemýšlely zeširoka. Takovou otázkou může být např. tato: „Jak by se dala sníst omáčka?“ Tady můžeme očekávat odpovědi různé, např. praktické lžící, lžičkou, naběračkou, teplá, ale také podle postoje: vestoje, vsedě, za běhu, s chutí, před spaním, před umytím, na kolenou tak, že sedím, držím v ruku talíř a polévku z něj vypiji... V tomto případě je nějaká korekce potřebná, ale jen v tom směru, abychom děti varovali před nebezpečím nebo neštěstím, které může podobné počínání mít za následek. (Hradilová I. L., 2015)

Samozřejmě, že nepokládáme podobné otázky celý den, tento trénink by pak již nebyl zajímavý, ale zevšedněl by, a to není žádoucí. Dětem by se hra omrzela a nikam je neposunovala. Ale občasné procvičování fantazie tímto způsobem může být velmi užitečné. Obzvláště v budoucnu, kdy dítě vidí souvislosti již jinak.

Další zajímavou aktivitou, která je jako stvořená pro rozvoj fantazie, jsou hry typu Carcassonne, nebo v našem případě Rodová osada. Zde není potřeba tolik zapojovat logiku, jako spíše právě představivost. Dítě samo vymýšlí, jak bude vypadat jeho město nebo statek. Bude přemýšlet a vymýšlet, kudy povede cesta, kde bude stát škola, kde obchod, co přesně za obchody budou v jeho osadě, kde bude rybník, nebo jiná vodní nádrž, třeba jestli kolem osady poteče potok, řeka, jestli kolem osady bude les nebo jiné stromy, jestli bude někde poblíž pastvina a co přesně se na ní bude pást apod. Ze začátku si můžeme vytvořit kartičky, nebo je použít z nějaké podobné hry. Až bude dítě starší, můžeme hru udělat zajímavější, můžeme přidat nějaké prvky, které si samo vymyslí, anebo můžeme přidat bodování a další nuance.

Posledním zajímavým tipem, který I. J. Hradilová (2015) uvádí, je pohádka na dobrou noc. Na pohádky děti slyší velmi dlouho, tak je potřeba tohoto faktu využít. Ale nejedná se jen tak o obyčejnou pohádku, kterou dětem jen přečteme nebo odvyprávíme. Tentokrát by to měl být příběh, který vytvoříme společně s dítětem. Postup může být různý, buď začneme nejprve pozvolna sami a necháme dítě, aby nás doplňovalo, nebo nabídneme dítěti, aby tentokrát začalo samo. Zde je dobré nechat dítě mluvit, jak dlouho chce, protože právě v tomto

okamžiku, kdy využívá svoji fantazii a fantazíruje, je potřeba nechat jeho mysl, ať si dělá, co chce. Reagujeme citlivě, když dítě neví, jak dál, pokračujeme za něj a necháváme příběh volně plynout. Tady nám nezáleží na tom, jestli pohádka bude dlouhá, logická nebo podle našich představ. Děj pohádky můžeme kdykoliv smysluplně zakončit. Velmi důležité je, že jsme příběh vytvářeli společně, čímž jsme se obohacovali navzájem.

Se samotnou fantazií těsně souvisí i dětská víra v zázraky. Tuto upřímnou víru v to, že svět je stále překvapujícím výtvozem velkého kouzelníka a že dobro vždy vítězí nad zlem, není potřeba dětem rozmlouvat. Nebudeme děti utvrzovat v imaginárním, nereálném světě, aniž bychom si byli jistí, že dítě rozlišuje realitu a svůj imaginární svět a rozlišuje mezi sněním a skutečností. Ale máme neustále na paměti, že právě víra v zázraky může být nástrojem, který pomůže dítěti úspěšně a spokojeně kráčet cestou života. (Hradilová I. L., 2015).

Ruská psycholožka G. Šeremetěvová v knize *Aby dítě bylo šťastné* (2008) mimo jiné uvádí:

„Víra v to, že svět je zázračný, pomáhá dítěti vyvíjet vnitřní sílu i duši. Když dítě ztratí víru v zázraky, přijde o to nejcennější, vzdává se svých tužeb a vidin. Od tohoto okamžiku se jeho duše zatvrdí, stává se necitlivá. Děti mají velkou potřebu soucitu a vítězství dobra nad zlem, jinak se brzdí jejich růst a vývoj. Pohádkoví hrdinové často pomáhají dětem pochopit vzájemné vztahy a duchovní hodnoty. Občas je mnohem jednodušší vysvětlit dítěti nějaký problém na příkladu pohádkových postav, než používat kázání a trest. Neničte v dítěti pocit zázraku. Tento dar mu pomůže najít smysl života a vytvořit šťastnou budoucnost.“

4.7 Metody rozvoje fantazie a tvořivosti

Jak jsme již v předchozích řádcích napsali, tvořivý může být každý z nás, je ale důležité rozvíjet naši tvořivost. Seznámíme se s vybranými metodami, které právě takový úkol splňují. Na prvním stupni je volba správných metod velmi důležitá a specifická vzhledem k věku žáků.

První skupinou metod jsou tzv. aktivizující metody. Jejich podstatu popisují M. Jankovcová, J. Průcha a J. Koudela (1989, str. 29) tak, že je třeba

plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.

M. Borák (1969) uvádí 4 metody podle způsobu aktivizace:

- diskusní
- situační
- inscenační metoda
- hra.

M. Silberman (1997, str. 15) uvádí metody podle cílů, ke kterým pedagog směřuje:

- metody aktivního zapojení žáků do studia,
- metody výuky znalostí, dovedností a postojů,
- metody podporující trvalé osvojení vědomostí a dovedností.

Učitel musí při výběru metod brát v potaz mnoho faktorů. Nestačí se naučit jen jednu nebo dvě metody, kterých se pak bude držet. Nesmí zapomenout brát ohled také na výchovné a vzdělávací cíle. Metody se musí volit vždy tak, aby mu korespondovaly s aktuálním učivem, ale také bere ohled na věk žáků a jejich aktivitu při hodině. Jeden z nejhlavnějších způsobů, jak rozvíjet žáky učitelem, je používat problémy, navádět žáky k problémovým situacím a otázkám. Pozor na to, aby se učitelé neupjali k tvrzení, že žák, který dokáže řešit problémy, je tvořivý (Petrová A., 1999). Někteří žáci mají pouze naučený vzorec pro řešení problémových situací, to však nemusí mít nic společného s jejich tvořivostí. Díky problémovým úlohám mohou žáci projevit svoji samostatnost a získat tak sebedůvěru ve vlastní dovednosti nebo znalosti. Je pro ně hnací silou pro další práci a do budoucna je inspiruje k tvořivému přemýšlení a tvořivosti samotné.

Heuristický algoritmus je dvoufázová metoda, kdy v první fázi se řešení problémů odhaduje – nemusí být přesné. Ve druhé fázi se upřesňuje řešení problému a dochází se k formulaci teorie řešení (Binder R., 1981).

První fáze zahrnuje prvotní setkání s problémem. Na ten se podíváme důkladněji, pokusíme se odhalit souvislosti a propojit získané znalosti o daném problému. Posledním krokem první fáze je samotný odhad, který bývá většinou subjektivní.

Druhá fáze začíná vytvořením specifikace problému. Zde můžeme použít dřívější znalosti a zkušenosti. Důležité je dokázat správně vyhodnotit, které

z pojmů vedou ke konečnému řešení problému. Dále vytváříme strukturu z těchto pojmů a ta se pro nás stává teorií problému. Následuje zkoušení, jaké řešení se na daný problém hodí, jak nejlépe problém vyřešit. Lze zkoušet různé spojitosti a kombinace. Posledním fází je kontrola, zda je naše řešení či postup správný.

S trochu jiným postupem nás seznámí Z. Pietrasinski (1965). Ten se v první fázi věnuje nejprve objevení problému. Ve druhé fázi se věnuje řešení a ve třetí nalezení řešení, či naopak neúspěchu. Poslední fází je opět kontrola a dodatečné úpravy. Tyto metody se samozřejmě dají využít i ve školním prostředí, kde se dají propojit se správnou motivací, např. v případě, kdy učitel žáky seznámí s určitým problémem a žádá od nich radu, jak jej vyřešit. Žákům dá čas, aby se s problémem seznámili a vytvořili si vlastní odhad, vlastní postup, vlastní metodu, jak takové řešení může vypadat. Žáci mohou pracovat jednotlivě, ale také společně a věnovat se formulování jednotlivých částí. Se svými hypotézami žáci dále pracují a následně se snaží situaci vyřešit. Pokud narazí na nesprávný postup, musí se vrátit a přehodnotit předchozí kroky. Svou kontrolou mohou přijít na to, kde se stala chyba. Pokud jim vyjde správné řešení, je i tak nutné udělat kontrolu, aby se utvrdili ve správnosti. Jinou možností představuje použití inscenační metody – dynamické. Ta je vhodná hlavně na první stupeň a také se na něm ve velké míře využívá (Petrová A., 1999).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Záměrem empirické části diplomové práce je realizovat pedagogický výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit názory a preference žáků primární školy týkající se způsobu realizace Praktických činností.

Dílčí cíle výzkumného šetření

- navrhnout a ověřit výzkumné nástroje,
- realizovat dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit, jak žáci vnímají předmět pracovní činnosti na prvním stupni primární školy,
- realizace polostrukturovaného rozhovoru, při kterém byly specifikovány a dále rozvíjeny otázky položené v dotazníku.
- analyzovat a interpretovat data.

Výzkumné otázky

- Jak žáci vnímají současnou podobu realizace Praktických činností?
- Jaké jsou preference žáků z hlediska uplatňovaných metod zaměřených na rozvoj tvořivosti?
- Jaké jsou reakce žáků při realizaci výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti v Praktických činnostech?

S ohledem na charakter výzkumného problému jsme zvolili kvalitativní výzkum, především z toho důvodu, že nám poskytuje podrobnější náhled na námi zkoumanou problematiku. V případě kvalitativního výzkumu vybíráme na jeho začátku nejprve téma a určíme si základní výzkumné otázky. Otázky můžeme obměňovat, přizpůsobovat anebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru dat a analýzy dat. Proto se někdy kvalitativní výzkum považuje za pružný typ. V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze (Hendl J., 2008).

Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo

v terénu, kde se něco děje. Sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu. Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, která dále sleduje v různých časových okamžicích. Analýza dat a jejich zpracování probíhá současně. Výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou (Hendl J., 2008).

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jejich výsledků jsou tyto:

- Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců.
- Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů apod.
- Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.

Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu:

- získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu;
- zkoumá fenomén v přirozeném prostředí;
- umožňuje studovat procesy;
- umožňuje navrhovat teorie;
- dobře reaguje na místní situace a podmínky;
- hledá lokální příčinné souvislosti;
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménu.

Nevýhody kvalitativního výzkumu:

- získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí;
- je těžké provádět kvantitativní predikce;
- je obtížnější testovat hypotézy a teorie;
- analýzy dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy;

- výsledky jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Pro jeho neopakovatelný charakter ho nelze opakovat, a to také z důvodu, že zkoumaný vzorek nemůže být nikdy identický (Hendl J., 2008).

Hlavní složky kvalitativního výzkumu

- První složkou jsou údaje, které mohou pocházet z mnoha zdrojů. Nejobvyklejšími zdroji jsou rozhovory a pozorování.
- Druhou složkou kvalitativního výzkumu jsou různé analytické nebo interpretační postupy, s jejichž pomocí docházíme k závěrům nebo teoriím. Tyto postupy obsahují techniky konceptualizace údajů. Tento proces nazýváme „kódování“. Liší se podle typu výcviku, množství zkušeností a cílů badatele. Součástí analýzy jsou i jiné postupy, jako nestatistické pořizování výběrů, psaní protokolů a vytváření schémat vztahů mezi pojmy.
- Písemné a ústní výzkumné zprávy jsou třetí složkou kvalitativního výzkumu. Mohou být publikovány ve vědeckých časopisech nebo na konferencích a jejich forma závisí na posluchačích a na vlastnostech prezentovaných závěrů nebo teorií (Švaříček R., Šedřová K., 2014).

Triangulace

Je vlastně kombinací různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.

Typy triangulace (Hendl J., 2005):

- 1) Datová triangulace (použití různých datových zdrojů ji odlišuje od použití různých metod sběru, zkoumá jev v různých časových momentech, na různých místech a u různých osob).
- 2) Triangulace výzkumníků (více tazatelů a pozorovatelů je dobré k zamezení zkreslení způsobených lidskou chybou)
- 3) Metodologická triangulace (jak uvnitř metody, tak mezi metodami)
- 4) Triangulace implicitní (datová triangulace v národnostním výzkumu, kde se jednotlivé metody kombinují)

- 5) Triangulace explicitní (pozorování je plánovitě doplňováno provedením interview s jednotlivými účastníky)
- 6) Teoretická triangulace (používání různých perspektiv a hypotéz při práci s daty, zkoumají se rozdíly, které vyplývají z použití dílčích teoretických přístupů)

5.1 Výzkumné nástroje

Jako první výzkumnou metodu jsme použili dotazník. Pomohl nám uvést žáky do problematiky a předem si zjistit jejich postoje v základních otázkách.

Dotazník je jednou z nejpoužívanějších výzkumných technik. Není užíván pouze v pedagogických výzkumech, ale také v jiných dalších oblastech, kde je potřeba provést průzkum jak například v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem a společností. Hlavní význam dotazníku spočívá ve zjištění dat a informací o respondentovi, ale také jeho názorů a postojů k problémům, které vyplývají z dotazníku a dotazujícího zajímají (Pelikán J.,1998, s. 105).

Pro potřeby našeho výzkumu jsme vytvořili vlastní nestandardizovaný dotazník. Ten se skládal z 11 položek a to:

- ze 2 položek zjišťujících fakta

Otázka č. 1 – Kolik mi je let?

Otázka č. 2 – Jsem kluk nebo holka?

- z 1 položka zjišťující znalosti a vědomosti

Otázka č. 4 – Myslíš si, že by se měly činnosti ve výtvarné výchově a pracovních činnostech lišit? Pokud ano, v čem?

- z 8 položek zjišťujících mínění a postoje

Otázka č. 3 – Z výchov mám nejraději – zde byl výběr ze 4 výchov a možnost zaškrtnout i více odpovědí

Otázka č. 5 – Co se Ti na pracovních činnostech líbí nejvíc?

Otázka č. 6 – Když něco tvoříš, máš radši, když vidíš hotový výrobek, nebo když dostaneš téma a můžeš tvořit podle sebe?

Otázka č. 7 – Když Ti učitel/ka zadá téma a máš tvořit podle sebe, jak to vnímáš?

Otázka č. 8 – Když něco tvoříš, stává se Ti, že se „zasekneš“? Co Ti pomáhá znovu získat inspiraci?

Otázka č. 9 – S jakým materiálem se Ti nejlépe pracuje (nebo s jakým materiálem by si rád někdy pracoval)

Otázka č. 10 – Co bys zařadil do pracovních činností, pokud bys mohl vymyslet nějaký projekt?

Otázka č. 11 – Kdybys mohl změnit způsob práce v praktických činnostech, co bys dělal jinak?

Další výzkumným nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor s žáky. V rámci strukturovaného rozhovoru používáme předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Jedná se více méně o dotazník podaný ústní formou. Z časového hlediska je nejméně náročný, jeho vyhodnocení v porovnání s ostatními typy interview bývá jednodušší. Vedení strukturovaného interview je pro nezkušeného výzkumníka snadnější.

Rozhovor můžeme vést také pomocí návodu. Ten nám představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechny pro tazatele zajímavé a potřebné informace. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace.

Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit perspektivy a zkušenosti (Hendl J, 2008).

Rozhovor se skládal téměř z totožných otázek jako u dotazníku jen s tím rozdílem, že pokud nebyly správně pochopeny, byla jim položena stejná otázka, jen byla jinak formulována.

Byly vynechány otázky, kolik je ti let a jestli jsi kluk nebo holka. Tyto otázky již byly zodpovězeny v dotazníku, a proto nebylo nutno je ověřovat. Pohlaví dotazovaných bylo zřejmé.

Jako **první** byla položena otázka Jestli vnímají rozdíl mezi výtvarnou výchovou a praktickými činnostmi (v našem případě byl pro ně specifikován předmět Člověk a svět práce)? Pokud ano, pokus se to více popsat. V případě, že byla poskytnuta chybná odpověď, byly položeny další, doplňující otázky typu Myslíš, že jsi odpověděl správně? Vzpomeneš si, jaké výrobky vyrábíme v pracovních činnostech a co děláme ve výtvarné výchově?

Jako **druhá** otázka pak byla Který výchovně zaměřený předmět vyučovaný ve škole máš nejraději? Můžeš uvést všechny, které máš rád. Můžeš říct, proč máš raději výtvarnou výchovu/praktické činnosti než praktické činnosti/výtvarnou výchovu?

Třetí otázka zněla, Co se Ti na praktických činnostech líbí nejvíc nebo spíš proč a jestli vůbec máš praktické činnosti rád.

Čtvrtá otázka byla zaměřena na jejich názor ohledně jejich samostatnosti a zadávání úkolů a námětů. Jestli jsou raději, když vidí hotový výrobek a mají tak jasnou představu, co mají tvořit, nebo jim stačí a jsou raději, když je jim záměr vysvětlen a podrobně rozebrán a mají tvořit podle sebe.

V **páté** otázce jsme chtěli znát jejich pocity. Jak vnímáš, že je Ti zadáno téma a máš začít tvořit podle sebe? Jak to vnímáš, co cítíš? Vyhovuje Ti to? Jaké to v Tobě vyvolává pocity?

Šestou otázkou jsme chtěli zjistit, co dělá v případě, že neví, jak dál. Takže jsme položili otázku Stává se Ti, že nevíš, jak dál, že se tak nějak „zasekneš“ a nejde pokračovat? Co Ti pomáhá nebo jakým způsobem tuto situaci řešíš. Máš nějaký svůj postup?

Sedmá otázka byla zaměřena na materiál. S jakým materiálem se Ti nejlépe tvoří, nebo s jakým materiálem by sis chtěl práci vyzkoušet? Vyhovuje Ti nabídka, kterou ve škole máte k dispozici?

Osmá otázka byla zaměřena na jejich návrh projektu. Pokud bys mohl vymyslet nějaký projekt, téma, námět, co by Ti vyhovovalo? Co bys rád vytvořil nebo na čem bys chtěl pracovat? Napadá Tě, co by se dalo zařadit do pracovních činností a dělal bys to rád?

A poslední **devátá** otázka byla položena se záměrem zjistit jejich názor na praktické činnosti a jejich pohled na předmět jako takový. Kdybys mohl cokoliv změnit, co Ti nevyhovuje, a místo toho vymyslet nebo navrhnout jiný způsob nebo

formu, kterou by probíhaly praktické činnosti, co bys udělal jinak, nebo dělal bys něco jinak?

V poslední řadě nám posloužilo jako výzkumná metoda pozorování. Protože jsme měli možnost žáky pozorovat delší dobu, můžeme porovnat jejich vývoj a přístup k pracovním činnostem. Pozorování je založeno na sledování a následné analýze specifických projevů žáků. Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené (výzkumník pracuje podle projektu, který obsahuje cíl pozorování, předmět pozorování, časový harmonogram, použité prostředky shromažďování dat, způsoby registrace jevů a jejich vyhodnocování). Plánovitost, záměrnost a systematickosti vytvářejí do určité míry standardní podmínky, které zajišťují míru objektivitu. (Pelikán J, 1998).

Aplikovali jsme zúčastněné pozorování. Jednalo se o bezděčné pozorování v rámci výuky, které probíhalo po dobu dvou školních let (4. a 5. ročníku žáků), jedná se tedy o dlouhodobé pozorování. Skryté pozorování prováděla třídní učitelka, autorka diplomové práce a výzkumník v jedné sobě. Pozorování z pozice učitele s sebou nese nevýhodu subjektivního pohledu, přesto, díky dlouhodobým zkušenostem s respondenty, lze považovat autorčiny terénní poznámky za velmi cenné.

Při pozorování jsme se zaměřili na průběh tvůrčích aktivit a bezprostřední reakce žáků z dlouhodobého hlediska.

Základní metody kvalitativního sběru dat (typy, varianty, výhody a nevýhody) (Hendl J., 2008):

Pozorování

- volby

- úplný participant
- pozorovatel jako participant
- participant jako pozorovatel
- úplný pozorovatel

- výhody

- výzkumník má zkušenosti z první ruky. Zaznamenává neobvyklé události

- užitečné při explodování témat, která není vhodné zmiňovat v rozhovoru
- omezení
 - výzkumník může ovlivňovat dění. O některých „soukromých“ záležitostech nelze informovat.
 - výzkumník nemusí být úspěšný, nemá dovednosti. S určitým typem účastníků jsou potíže při navazování přístupu (děti).

Interview

- volby
 - interview s návodem
 - narativní interview
 - skupinové interview
 - neformální rozhovor
 - fenomenologický rozhovor
- výhody
 - užitečné, jestliže nelze pozorovat
 - lze zaznamenat i to, co bylo
 - dovoluje kontrolu situace sběru dat
- omezení
 - nepřímé informace, filtrovaná informantem
 - často v umělých podmínkách
 - přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení
 - lidé neumějí vyprávět
- dokumenty
 - veřejné dokumenty
 - soukromé dokumenty
 - e-diskuse
- výhody
 - umožňuje analyzovat jazyk a slova
 - dosažitelný bez dohledu na dobu, neobtruzující (nevtíravý)
 - informace jsou pečlivě zpracované
- omezení
 - může se jednat o chráněné informace
 - vyžaduje vyhledání informací
 - vyžaduje přepis nebo skenování do počítače

- materiál může být nekompletní
- materiál nemusí být přesný a autentický

Prostředí výzkumu

Samotné výzkumné šetření probíhalo v pátém ročníku základní školy. Tato třída se nachází v městysu na Jižní Moravě. Jedná se o plně organizovanou školu, která má dva stupně. Třídy jsou s menším počtem žáků, což hodnotíme kladně.

5.2 Výzkumný soubor

Počet žáků v ročníku je nízký, skládá se ze 12 chlapců a 9 dívek. Z tohoto počtu jsou 3 děti integrované a 2 mají přiřazenou asistentku. Na dotazník odpovědělo všech 21 žáků.

Třída měla od 1. až do 3. třídy jinou paní učitelku, která měla jiný pracovní způsob, než je blízký nám. Žáky jsme převzali ve čtvrté třídě. Paní učitelka, která vedla žáky od 1. do 3. třídy, má více jak třicetiletou praxi. Má zavedené a naučené metody, které má prověřené praxí a striktně se jich drží. V oblasti výchov upřednostňuje hudební výchovu. Výtvarná výchova a praktické činnosti nepatří mezi předměty, jejichž náplň by obměňovala podle složení žáků a jejich schopností. Nepodněcuje v žácích samostatnou aktivitu, má raději, když pracují podle předlohy. Lépe se jí hodnotí, když mají všichni daný stejný výstup, který by měli žáci splnit nebo se k němu přiblížit.

Nynější učitelka převzala žáky ve 4. třídě a nadále je vyučuje i v pátém ročníku. Momentálně dokončuje své vysokoškolské vzdělání a její praxe ve školství je krátká – 3 roky. Nicméně zkušenosti s vedením dětí ve tvořivých činnostech má mnohem delší. Dětem se věnovala v rámci kreativních kroužků dlouhodobě – přibližně 20 let. Žákům dopřává co největší možnou volnost při tvorbě a realizaci svých nápadů. Většinou se snaží přichystat více námětů a následně ponechat na kolektivním výběru, kterému námětu nebo tématu a především jak, jakým způsobem, se mu budou věnovat. Velmi důležitou roli při výuce hraje motivace a slovní hodnocení. Ne všechny děti jsou stejně zručné, a proto by se měla hodnotit snaha, a ne konečný výsledek. Obzvláště na prvním stupni základní školy je motivace nejdůležitější.

Je samozřejmé, že dětem, které se teprve učí návykům a zvyklostem, postupům a návodům, nemůže být poskytnut takový prostor jako žákům, kteří jsou již samostatnější a ve zvládnutí instrukcí a pokynů daleko schopnější. Vzhledem k charakteristice první paní učitelky a jejímu přístupu byla třída zvyklá na direktivní a receptivní přístup, kdy všichni postupovali přesně podle daných instrukcí a kritérií. Tento způsob byl nutný pro zvládnutí nácviu písma a základního učiva a byl žádoucí. Samostatnosti by měli být žáci učeni postupně a měla by na ně být přenášena odpovědnost a potřeba řešit vzniklé problémy. Ve čtvrté třídě by pak žáci měli být již natolik samostatní, že by měli být schopni nejen nějaké tvůrčí aktivity, ale měli by být schopni řešit problémy, které jsou jim předkládány. Z počátku právě žáci naráželi na tuto neschopnost řešit dané problémy samostatně a bylo potřeba nejprve zvládnout toto úskalí. Nynější učitelka si pak mohla dovolit ponechat žákům tolik volnosti, kolik pracovní činnosti vyžadují. Postupně se snažila rozvíjet jejich představivost a rozšířit jim obzory v oblasti fantazie a tvořivosti. Počáteční snaha žáků o možnost vidět, jak má konečný výtvar vypadat, byla eliminována natolik, že většina žáků je schopna pracovat dle svého uvážení a postačí pouze slovní zadání.

Základní škola, na které proběhlo výzkumné šetření, se nachází v Jihomoravském kraji, okresu Břeclav. Jedná se o vesnickou školu s prvním až devátým ročníkem.

První stupeň je umístěn v samostatné budově, která se nachází v centru obce. Druhý stupeň je naopak umístěn uprostřed zeleně na okraji obce. Obě budovy se nachází blízko sebe. Kapacita školy je 397 žáků, naplněnost tříd je do 30 žáků (současně je průměrná naplněnost tříd do 22 žáků). Tuto školu navštěvují také děti z přilehlých vesnic.

V obou budovách školy je 13 kmenových tříd a 3 odborné učebny. V roce 2018 byla budova 2. stupně rozšířena o novou přístavbu, která poskytuje moderní vybavení. Ve škole se nachází světlé, velké prostory. Na vzhledu tříd se podílí učitelé i žáci. Na prvním stupni jsou třídy s hracím koutkem, na druhém stupni jsou to kmenové třídy, samostatné pracovny fyziky, počítačů, odborné pracovny, školní kuchyň a nově vybavené dílny.

Charakteristika Školního vzdělávacího programu vybrané školy

Ze školního vzdělávacího programu školy vyplývá, že předmět Člověk a svět práce je zahrnut do oblasti Člověk a svět práce, který postihuje spektrum pracovních činností a technologií. V předmětu je formována žákova osobnost, rozvíjena motorika, tvořivá schopnost, dovednost vytvářet z dostupných a vhodných materiálů. Žák je veden jednak k vytváření si pozitivního vztahu k práci, tak i k racionálnímu, odpovědnému a tvořivému postoji k vlastním činnostem. Žáci se učí osvojovat si zásady bezpečnosti, zásady ochrany zdraví při práci, hygienu práce a samotné plánování práce. Učí se také orientovat se v různých oborech lidských činností, formách fyzické a duševní práce a zodpovědné volbě povolání.

Obsahové, časové a organizační vymezení předmětu je následovné. Časová dotace je jedna hodina týdně ve všech ročnících 1. stupně.

Společné postupy uplatňované na úrovni předmětu, jimiž učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence:

- kompetence k učení: vést žáky k plánování postupů a úkolů
- kompetence k řešení problémů: vést žáky k samostatnému řešení problémů, volbě vhodných postupů, praktickému ověřování správnosti řešení problémů a aplikaci osvědčených postupů a ke kritickému myšlení, uvážlivému rozhodování, schopnosti obhájit a uvědomovat si odpovědnost za svá rozhodnutí a hodnocení výsledků svých činů
- kompetence komunikativní: vést žáky ke komunikaci na odpovídající úrovni a využívat správnou terminologii a symboliku
- kompetence sociální a personální: zadávat žákům úkoly, při kterých mohou spolupracovat, rozvíjet jejich důvěru ve vlastní schopnosti a dovednosti a vést žáky k efektivní spolupráci s druhými při řešení úkolů
- kompetence občanská: vést žáky k respektování názoru druhých, vyžadovat dodržování pravidel slušného chování a vést žáky k pozitivnímu postoji k uměleckým dílům, smyslu pro kulturu a tvořivost
- kompetence pracovní: vést žáky k ověřování výsledků, efektivitě při organizaci práce, používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla

5.3 Analýza a interpretace dat

Kvalitativní šetření bylo uskutečněno metodou dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a metodou pozorování. Jména žáků a další osobní údaje byly v rámci etiky výzkumu změněny. Respondenti a jejich zákonní zástupci se zveřejněním souhlasili, byli seznámeni s účelem a cílem této práce a informace poskytli zcela dobrovolně.

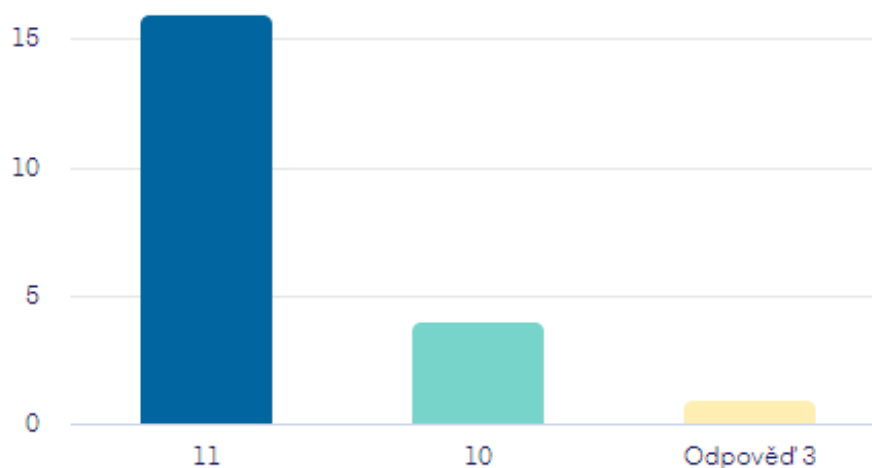
Rozhovor byl uskutečněn s 21 žáky, a to včetně žáků integrovaných. Rozhovor probíhal přes internet na platformě MS Teams, kde s žáky probíhá každodenní výuka. Žáci byli dotazováni postupně po jednom a měli dostatek času si otázky promyslet.

Odkaz na vyplnění dotazníku byl žákům předán také v elektronické podobě a žáci jej vyplňovali přes počítač. Na dotazník odpovědělo všech 21 žáků.

Kromě pozorování proběhlo celé výzkumné šetření online, protože pandemická situace neumožnila osobní setkání v době, kdy vznikala tato diplomová práce.

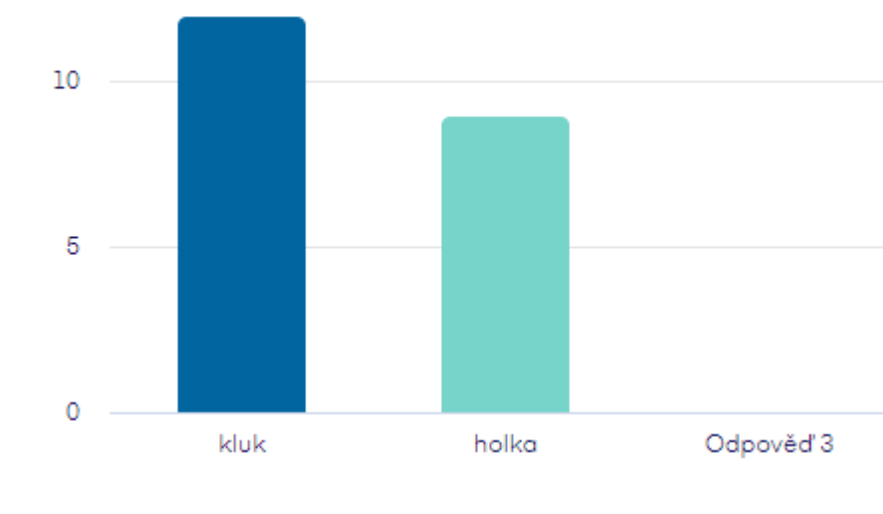
5.3.1 Analýza položek dotazníku

Graf č.1 – Věkové rozpětí respondentů



Podle grafu č. 1 je 52 % respondentů bylo ve věku 11 let, 48 % respondentů ve věku 10 let.

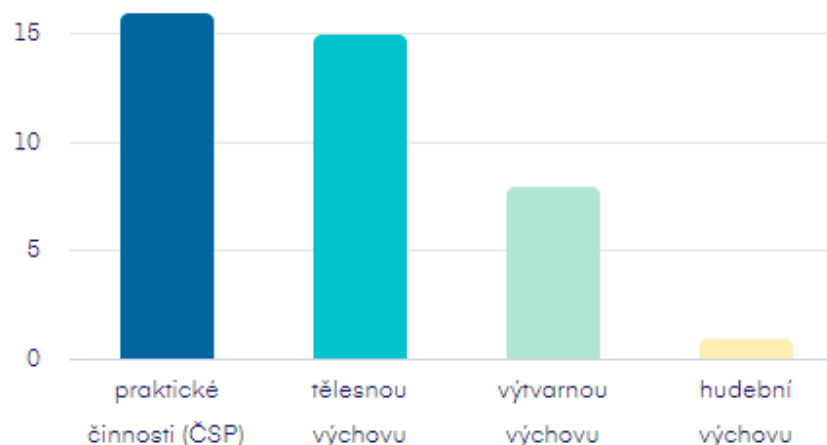
Graf č. 2 – rozdělení respondentů dle pohlaví



Z grafu č. 2 vyplývá, že 62 % respondentů bylo pohlaví mužského a 38 % pohlaví ženského.

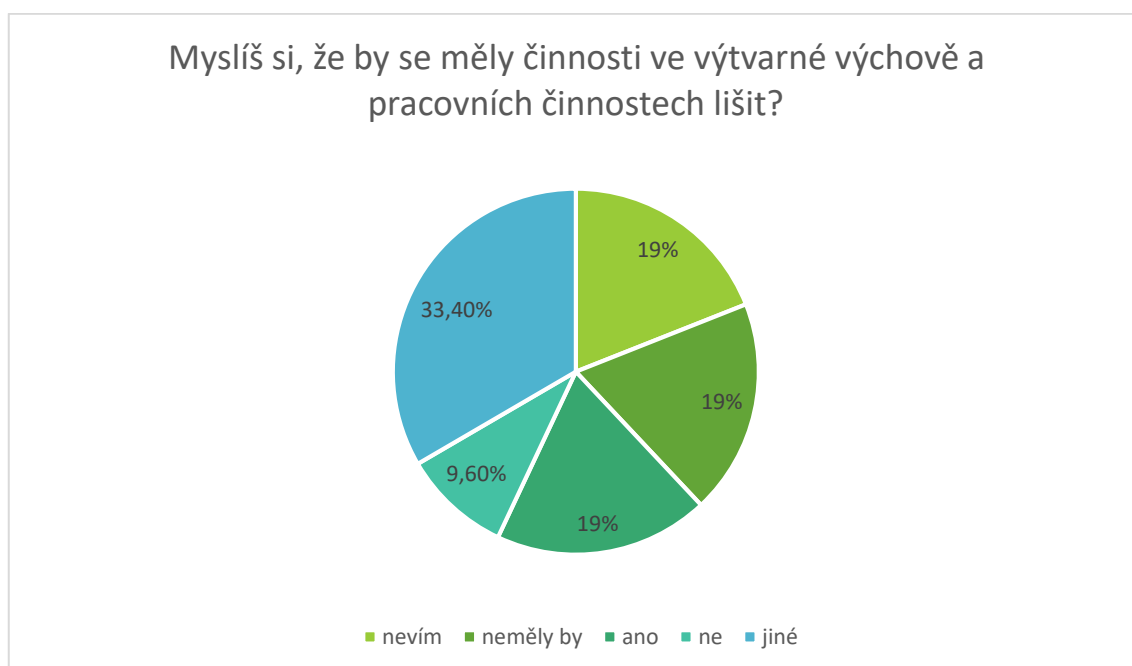
Graf č. 3 – Oblíbenost výchovně zaměřených předmětů

3. Z výchov mám nejraději (můžeš zaškrtnout i 2 odpovědi)



Z grafu č. 3 vyplývá, že 76,2 % respondentů má nejraději praktické činnosti, 71 % respondentů má rádo tělesnou výchovu, 38,1 % respondentů má rádo výtvarnou výchovu a 10 % respondentů má nejraději hudební výchovu.

Graf č. 4 Rozdíl mezi pracovní činností a výtvarnou výchovou



Jak vyplývá z grafu č. 4 na otázku Myslíš si, že by se měly činnosti ve výtvarné výchově a pracovních činnostech lišit? odpovídalo 19 % respondentů nevím, 19 % respondentů odpovídalo že neměly, jen odpověď rozdílně formulovali, ano uvedlo 19 % respondentů (opět jen jinak formulováno), 9,6 % odpovídalo že ne, 33,4 % si zvolilo následující typ odpovědi: nemyslím si, asi ano, nevím, činnosti ve výtvarné výchově a pracovních činnostech stejné, ve výtvarných činnostech by se mělo vyrábět a v pracovních činnostech malovat, ve výtvarných činnostech by měl tvořit každý sám a v pracovních činnostech by měli dělat jeden projekt společně.

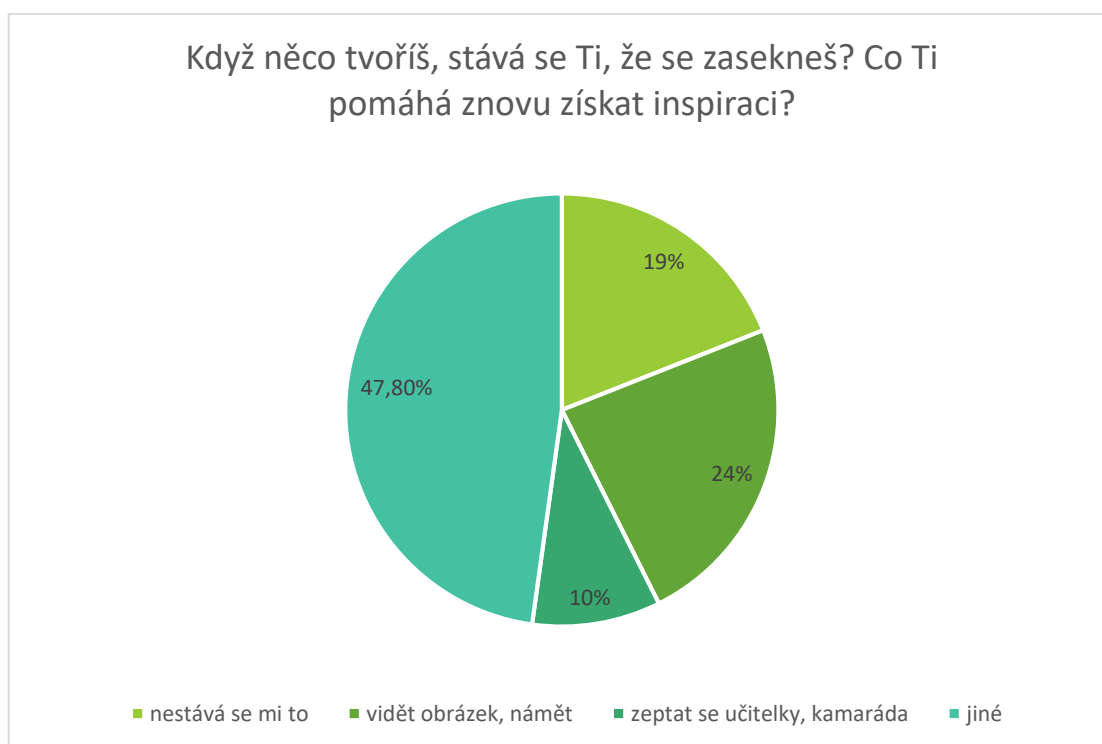
Na otázku, Co se Ti nejvíce líbí na pracovních činnostech odpovídala větší část respondentů, že tvoření. Pak už se odpovědi různí. Byly uvedeny také odpovědi, které vyznívají negativně, a to ve formě nic nebo ani nic. Na druhou stranu zde byla také odpověď, že všechno. Někteří nebyli schopni vymyslet a formulovat žádnou odpověď, anebo nevěděli. Vyskytovaly se zde odpovědi, že

se jim líbí možnost tvořit podle sebe a použít tak svoji fantazii a kreativitu. Také se jim líbila možnost pracovat ve skupinách nebo sedět s kamarádem.

Na otázku Když něco tvoříš, máš radši, když vidíš hotový výrobek, nebo když dostaneš téma a můžeš tvořit podle sebe? Se většina žáků shodla na odpovědi, že mají raději, když můžou tvořit podle sebe. Dva žáci odpověděli, že mají rádi, když vidí hotový výrobek a jeden žák má rád možnosti obě.

Na následující otázku Když Ti učitelka zadá téma a máš tvořit podle sebe, jak to vnímáš? odpovídala většina žáků pozitivně. Vnímali to jako možnost vytvořit si výrobek podle sebe, své fantazie a kreativity.

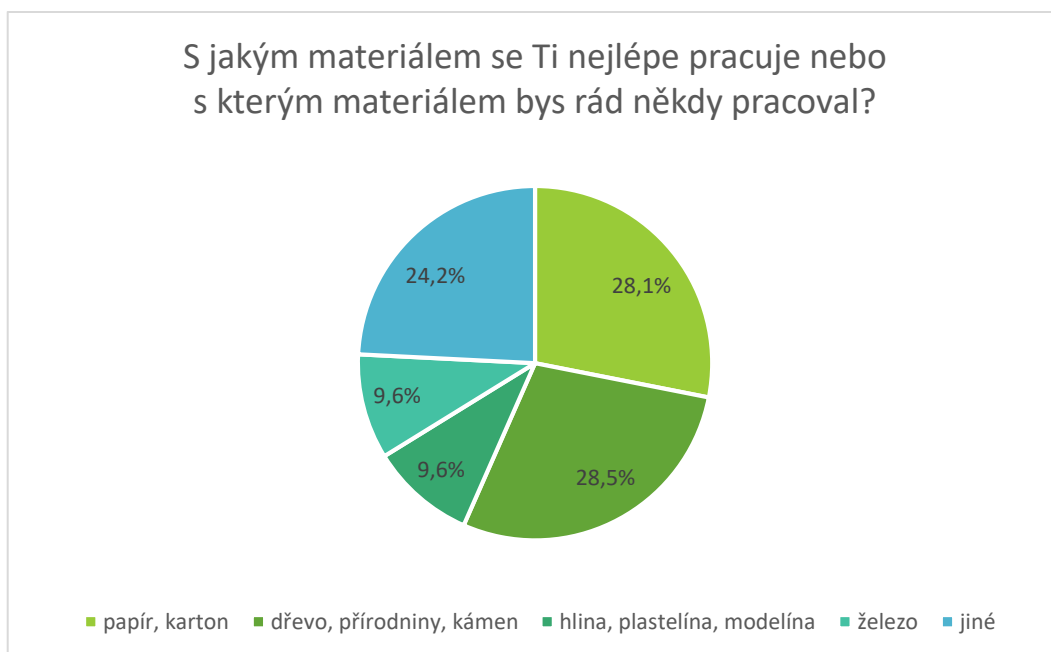
Graf č. 9 Graf k otázce č. 6



Graf č. 9 nám ukazuje výsledky odpovědí na otázku Když něco tvoříš, stává se Ti, že se zasekneš? Co Ti pomáhá znovu získat inspiraci? 19 % respondentů uvedlo, že se mu nestává, 23,6 % pomáhá vidět na tabuli, co má vyrábět (obrázek, hotový výrobek), 9,6 % zeptat se paní učitelky nebo kamaráda,

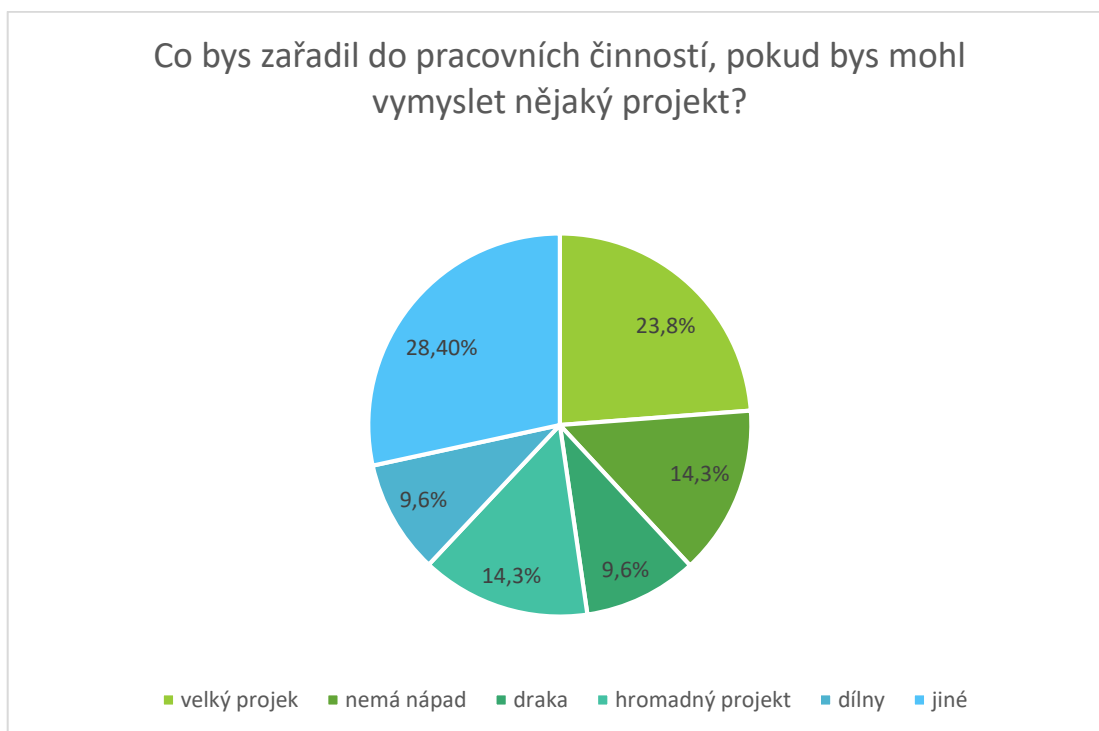
47,8 % respondentů pak odpovídalo jinak, např. když se rozhlédne kolem sebe a zamyslí se, tak nedělám, přemýšlím, co by tam mohlo být, pomůžte, pokud si vybaví zadané informace, když si představí, jak chce, aby to vypadalo, až to dokončí, se to nestává, ale pokud ano, podívá se kolem sebe, něco ho napadne, když ne, tak si v duchu zazpívá písničku, a to už ho něco napadne, mně se to nestává, zkusí vyrobit něco jiného, si nějak vzpomene, respondentů myslí, až něco vymyslí.

Graf č. 10 Preference při volbě materiálu



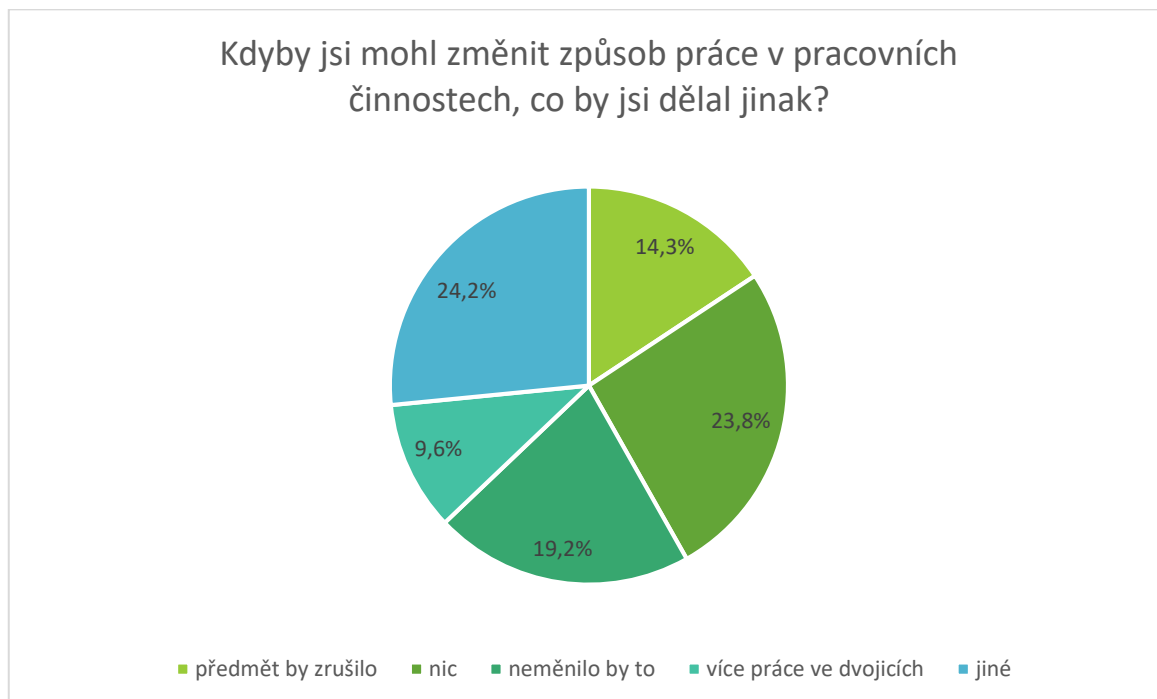
Z grafu č. 10 vyplývá, že na otázku, S jakým materiálem se Ti nejlépe pracuje, nebo s kterým materiálem bys rád někdy pracoval? Odpovídalo 28,1 % respondentů, že nejraději pracuje s papírem a kartonem, 28,5 % se dřevem a přírodninami, 9,6 % s hlinou, plastelínou nebo modelínou, 9,6 % se železem nebo kovem. Zbýlých 24,2 % volilo kombinaci materiálů, anebo odpovídalo následovně: s plastem, s nůžkami a lepidlem, barvami, s pastelkami.

Graf č. 11 Volba projektu



Graf č. 11 zobrazuje odpovědi na otázku Co bys zařadil do pracovních činností, pokud bys mohl vymyslet nějaký projekt? 23,8 % respondentů uvádí, že by dělali něco velkého, 14,3 % nemá nápad, 9,6 % obřího draka, 9,6 % by udělalo něco, kde by museli všichni spolupracovat, 9,6 % by zařadilo dílny a 28,4 % respondentů by např. udělali les z papíru, vymyslelo a napsalo knihu, vytvořilo rostliny, zařadilo nějaký fotbalový projekt, vyrobilo nějakou figuru nebo malou sochu z hlíny nebo plastelíny, samostatnou práci v šití, někdo neví, zasadilo stromy.

Graf č.12 Návrh náplně práce v pracovních činnostech



Graf č. 12 znázorňuje výsledek odpovědí na otázku Kdybys mohl změnit způsob práce v pracovních činnostech, co bys dělal jinak? 14,3 % by předmět zrušilo, 23,8 % uvedlo nic, 19,2 % by to neměnilo, 9,6 % by zavedlo práci ve skupinách. 24,2 % pak uvedlo jiné odpovědi a to např. přidalo by více času, vyměnili by pracovní činnosti za jiný předmět, zařadili by více námětů na výběr, někteří neví, by dělalo velký projekt a aby jej dělali všichni společně, použili by lepší materiál, třeba plech, stará kola atd. nebo by pracovalo více s technikou.

5.3.2 Výsledky pozorování ve třídě

V rámci skrytého zúčastněného pozorování byl autorkou, v průběhu žákovské činnosti, vytvářen poznámkový aparát. Poznámky se týkaly reakcí žáků na činnost a jejich proměny v dlouhodobém časovém horizontu.

Změnou učitelky a způsobu práce v pracovních činnostech byli žáci vystaveni zcela novým situacím. Ve většině případů byla změna přístupu

a poskytnutí volnosti brána spíše kladně, ale samozřejmě u některých témat žáci projevovali svoji nevoli, protože museli být daleko vynalézavější, než byli zvyklí. Většinou se ozývali chlapci. Ze začátku jim byl nápomocný internet, kde jim bylo umožněno hledat inspiraci, ale čím dál tím méně této možnost využívali.

Z počátku bylo zadání co nejkonkrétnější a byla snaha předat žákům hlavně slovně představu, kterou by měli o hotovém výrobku získat. Ne u všech námětů a témat lze zadat instrukce pouze slovně. Někdy bylo zapotřebí nejprve seznámit žáky s technikou, na které byl výrobek postaven. U všech výrobků šlo použít vlastní invenci žáků a hotový výrobek měli možnost nějak obměnit, pozměnit, upravit a alespoň částečně mu vtisknout svoji originalitu.

Na začátku výuky byly většinou připravené dva až tři náměty a žáci měli možnost volby. Celá třída se musela domluvit na jednom výrobku, který budou tvořit. Z počátku se jim tato skutečnost nelíbila a snažili se prosadit každý svoje téma. Záměrem ovšem nebylo dětem zúžit výběr, ale naučit je spolupráci a nutnosti volby. Později již neměli potřebu nutno výběru řešit a byli schopni se domluvit a společně si pomáhat. V momentě, kdy měli zadané téma, většinou začínali samostatně pracovat. Občas měli doplňující otázky, na které nalézali odpovědi ve dvojici, společně v rámci celé třídy nebo společně s učitelkou.

V pracovních činnostech byla nejraději volena skupinová práce. V tomto případě si práci žáci více užili. Stmelilo to kolektiv, a i jejich kreativita byla daleko větší. Skupinky nebyly ponechávány stejné, ale byly měněny a to tak, aby musel spolupracovat každý s každým.

5.3.3 Specifikace žáka a výpovědi ze strukturovaného rozhovoru

Žák A – žák, jehož představivost je velmi omezená. Tvorba ho nebaví, má většinou z výsledku obavu. Není moc zručný, a i přes slovní motivaci, že se není čeho obávat, není schopen svoji vizi zdárně zrealizovat. Má tendence srovnávat svoji práci s ostatními a hledat na ní chyby. Při společné práci stojí bokem nebo se účastní jen okrajově.

Při strukturovaném rozhovoru na otázky odpovídá následovně:

Z výchov má nejraději tělesnou a hudební výchovu. Nemá moc rád tvoření, protože mu tato činnost nejde. Rozdíl ve výtvarné výchově a pracovních činnostech nevidí, vnímá je jako stejné předměty jen jinak nazvané. Oceňuje však

volnost, která je jim v pracovních činnostech ponechána a kladně vnímá i to, že může pracovat podle sebe a nemusí dodržovat předem daný výrobek. Pokud se stane, že se mu realizace nedaří, snaží se vymyslet něco nového. V tento okamžik je to buď mě něco napadne nebo práci vzdám. Z materiálů by si rád vyzkoušel práci se dřevem nebo se železem. V případě, že by měl vymyslet nějaký zajímavý projekt, neváhá. Má rád skupinovou práci a byl by rád za projekt, kde by mohli spolupracovat všichni,

Žák B – tento žák je spíše sportovně zaměřený. Nicméně pracovní činnosti ho baví. Má rád svůj prostor ke tvorbě. Projevují se u něj specifické poruchy učení, které mají vliv na výkon ve všech předmětech. V technických činnostech je jejich projev v nejmenší míře. Naopak žák projevuje velkou invenci v představivosti, která se projevuje také ve slohu. Svoji představu je schopen velmi trefně nejen popsat, ale i výtvarně zpracovat. Při společné práci na něj kolektiv spoléhá a přiklání se k jeho řešení.

Při strukturovaném rozhovoru na otázky odpovídá následovně:

Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi by měl být. Z počátku jsem si to nemohl uvědomit, ale teď vím, že ve výtvarné výchově víc malujeme a používáme barvy. Je to to, co děláme, ale přesunul bych do ní část projektů z ČSP. V tomto předmětu bychom měli víc tvořit. Taky bych uvítal, kdybychom chodili více ven a tvořili venku anebo bychom chodili do jiné místnosti – tak jako na druhém stupni, tam mají dílny. Na pracovních činnostech se mi líbí volnost, kterou máme, a to, že můžeme tvořit. Také se mi líbí, že pracuji podle sebe – to mě pak práce víc baví. Pokud je ale potřeba konkrétního postupu a výrobku, tak mi nevádí, když se pracuje podle instrukcí. V případě, že nevím, jak dál, dám si čas a snažím se to vyřešit v hlavě. Mám rád, když můžu pracovat venku třeba se dřevem. Taky bych rád něco ze dřeva vyřezal. Pokud bych mohl vymyslet projekt, tak bych vyhlásil soutěž o nejhezčí vytesanou nebo vyřezanou sochu ze dřeva. A co bych změnil? Chtěl bych, aby pracovní činnosti probíhaly v jiné místnosti a kde by každý měl svůj stůl a všechno možné nářadí.

Žák C – tento žák přišel do kolektivu v pololetí loňského roku a měl problémy s adaptací. Je to žák se specifickými poruchami učení a potřebou asistence. Jeho výtvarný projev je velmi špatný, nicméně je snaživý. Také

preferuje volnost v tvorbě. Je zajímavé, že většina prvotních kroků v práci je velmi zajímavá, dalo by se říci i zdařilá. Bohužel žák tuto fázi neodhadne a ve snaze po dokonalém výrobku výtvar zdárně pokazí přenášením barev a přelepováním, předěláváním již hotového výtvaru. Preferuje práci ve skupinách, kde se práce účastní sice aktivně, ale většinou coby poradce.

Vzhledem k jeho intelektovým schopnostem bylo vedení rozhovoru docela komplikované. Výsledek lze shrnout následovně. Praktické činnosti se mu líbí, rozdíl ve výchovách podle něj není. Neměnil by nic, jen by víc pracoval ve skupinách, protože to se mu líbí. Nejraději pracuje s barvami a lepidlem.

Žákyně D – žákyně patří mezi premianty třídy. Občas je patrné, že žáci nebyli vedeni k samostatné práci a ráda se inspiruje u ostatních spolužáků, což je na škodu. Pracuje velmi pomalu, potřebuje popostrčit. Co se týká jejího samostatného projevu, jde vidět, a to i v ostatních předmětech, že jí chybí jistá volnost. Vyjadřuje se velmi kostrbatě a nesouvisle. Stejně tak lze mapovat i její projev výtvarný. Je nepozorná při zadávání práce, což se projevuje při výsledku. V momentě, kdy je poskytnuta možnost inspirace na internetu, je její práce téměř totožná jako vzor, který si dohledala.

Ve strukturovaném rozhovoru odpovídá následovně:

Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi je, že začátku trochu tápe, ale následně je schopna rozdíl specifikovat. Ve výtvarné výchově malujeme a v pracovních činnostech tvoříme. Líbí se mi, že můžu z něčeho tvořit, že nepracujeme jen s papírem a barvami. Také mám ráda, že dostanu volnost, pak mě to víc baví. Pokud se zaseknu a nevím, jak dál, přemýšlím, když ani to nepomůže, jsem ráda za ukázkou hotových výrobků anebo se podívám, co dělají ostatní spolužáci, to mi taky hodně pomáhá. Ráda bych pracovala s dřevem a vyřezávala. Chtěla bych vytvořit něco velikého, tak jako jsme tvořili toho draka. Neměnila bych nic, vyhovuje mi to tak, jak to je.

Žákyně E – je méně zručná. Tuto překážku kompenzuje svojí snaživostí. Pokud má vymyslet nějaké své řešení, nebývá propracované a mívá nedostatky. Nedokáže promyslet kroky, které by měly jít v nějakém sledu, a proto opakovaně předělává svoji práci. Bývá nepozorná, a tak jí unikají důležité informace v instrukcích. V momentě, kdy zjistí, že neplní zadání, práci intenzivně předělává.

Má velkou obavu ze selhání. Tento fakt jí zároveň omezuje v její tvořivosti, kreativité a fantazii.

Ve strukturovaném rozhovoru na otázky odpovídá následovně:

„Z výchov mám nejraději ČSP a výtvarnou výchovu. Rozdíl mezi těmito výchovami je, jinak by se každá nejmenovala jinak.“ Z počátku si není jistá a zaměňuje oba termíny, nicméně rozdíl vnímá. Nakonec se dohodneme, že ve výtvarné výchově hodně malujeme a v ČSP vyrábíme. „Na pracovních činnostech se mi líbí, že můžu tvořit podle sebe a hodně podle toho, co chci, jak to vidím já. Taky se mi víc líbí, když si to můžu vymyslet a promyslet sama, ale občas se mi stane, že nevím, tak jsem ráda, že se můžu inspirovat podle internetu nebo kamarádů. Když mi paní učitelka zadá téma s tím, že máme tvořit podle sebe, jsem ráda, protože vím, že můžu tvořit, co chci, cítím se líp. Víím, že nejsem ničím omezená. Ráda bych tvořila z přírodnin. Jako velký projekt by se mi líbilo, kdybychom všichni vytvořili jeden veliký obraz, který by nebyl jen namalovaný, ale taky bychom do něj mohli vlepovat i jiné materiály např. ty přírodniny. A co bych změnila? Chtěla bych, aby byly častěji.“

Žák F – žák, který měl dlouhodobě problémy s učením. Škola ho nebavila, bral ji jako něco, co ho nudí a k životu nepotřebuje. Situace se změnila po zavření škol, kdy mu začal chybět kolektiv a řád, který ve škole měl. Co se týká jeho výtvarného a technického projevu, je slabší. Nedokáže svou představu zrealizovat a často práci vzdává před jejím dokončením s tím, že se mu to nepodařilo a už ho to nebaví. Změnu šlo zaznamenat v době zavření škol. Práce, které byly zadávány pro zpestření výuky, plnil vždy v čas a výrobky měly nápad.

Ve strukturovaném rozhovoru na otázky odpovídá následovně:

Z výchov má nejraději tělesnou výchovu. Na otázku, zda si myslí, zda by se měly činnosti v výtvarné činnosti s ČSP lišit, odpovídá, že asi jo, a přestože jsme si již některé otázky ujasnili, odpovídá následně. Myslím si, že ve výtvarce se pracuje s vodovkama a temperama a v ČSP se maluje. Pokud má říct, co se mu na ČSP líbí nejvíc, je jeho odpověď striktní. Nic, nemám to rád. Oceňuje však, že je mu ponechána volnost, a zároveň kladně hodnotí i možnos pracovat podle sebe. Pokud se mu nedaří pokračovat v práci, pomáhá mu, když se může podívat na obrázek, jak by to mělo nakonec vypadat. Z materiálu by rád vyzkoušel železo, rád by svařoval, protože s tím už má zkušenosti, jeho tatínek je svářeč. Myslí si,

že by to byl i dobrý námět na skupinovou práci a mohli by si společně vytvořit nějakou sochu nebo robota. Rozšířil by škálu materiálů, které si mohou vyzkoušet, použít a něco z nich vytvořit.

Žák G – tento žák pochází ze složitého rodinného prostředí. V rodině se vyskytuje větší počet sourozenců. Žák má nejen fyzický handicap, ale těžko se začleňuje do kolektivu vzhledem ke své povaze. Má častou absenci, což jeho začleňování do kolektivu moc nenapomáhá. Každopádně je velmi zručný kreslíř, a pokud má volnost, má i zajímavé nápady, které dokáže zdárně realizovat. Má cit pro barevné kombinace a nebojí se výzev.

Ve strukturovaném rozhovoru na otázky odpovídá následovně: Na otázku, kterou výchovu má nejraději, odpovídá jednoznačně, že výtvarnou výchovu, protože má nejraději kreslení. Evidentně je mu proto jasný rozdíl mezi výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi, proto odpovídá, že rozdíl je a dále to specifikuje tak, že ve výtvarce se kreslí, maluje a používají se vodovky a tempery a v ČSP se vlastně pracuje s papírem, skládá se, lepí se a vyrábí se něco. Když má rozhodnout co se mu na pracovních činnostech líbí nejvíc, jednoznačně odpovídá, že se mu líbí, když vyrábíme něco složitějšího, jako např., když jsme dělali toho draka vloni. Pokud má na výběr možnost pracovat podle sebe, nebo podle vzoru, volí možnost práce podle sebe a je za to rád. Jestli se zaseknu? Tak to se mi nestává a pokud ano, tak velmi málo a poradím si s tím. Většinou mě hned něco napadne a mám jasno od začátku. Rád by si vyzkoušel práci s hlinou nebo jinou modelovací hmotou, protože by rád vyrobil společně se spolužáky nějakou sochu. A pokud by to nešlo jako hromadná práce, tak bych zvolil práci ve dvojicích. Na způsobu práce v pracovních činnostech byl neměl nic, myslí si, že je takto dobré.

Žákyně H – tato žákyně jako jediná dojíždí. Což je jedním z důvodů, proč nemá ve třídě mnoho kamarádů. K její menší oblíbenosti také přispívá fakt, že je komplikované povahy a v podstatě kolektiv nevyhledává. Tato skutečnost se stává problémem v případě skupinové práce, kdy se tento fakt projevuje naplno. Není schopna se do skupiny začlenit a být skupině nápomocná. Její kreativní projev je zatím nevyhraněný, méně propracovaný a nápaditý.

Na otázky při strukturovaném rozhovoru odpovídá následovně. Kterou z výchov máš nejraději, volí tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu, na doplňující otázku proč výtvarnou výchovu, uvádí, že má nejraději kreslení. Je toho názoru, že výtvarná výchova a praktické činnosti se liší. Proto, že ve výtvarné výchově se hodně dělá s temperovými barvami a v ČSP hodně s papírem. Na pracovních činnostech se jí líbí všechno a má nejraději, když může pracovat podle sebe. Pokud učitelka zadá tvorbu podle sebe, je ráda, protože si může zkusit vytvořit něco podle sebe. Pokud se zasekne, zeptá se na názor spolužáka, kamaráda a získá tak zpátky inspiraci na výrobek, který chtěla vytvořit. Ráda by zkusila práci s vlnou a šití. Pokud by měla vytvořit nebo vymyslet projekt podle sebe, tvořila by něco v tom smyslu, aby každý mohl tvořit něco jiného, co by chtěl. Na doplňující dotaz, podle čeho by teda tvořili, jestli by zadala stejný druh materiálu, nebo téma odpovídá opět stejně, no vytvořili by, co by chtěli. Opět se pokoušíme o doplnění odpovědi otázkou a podle čeho, podle jakých požadavků by tedy žáci pracovali? Podává odpověď, že to neví, protože nad tím nepřemýšlela a nemá to vymyšlené. Zda by změnila něco na pracovních činnostech, odpovídá, že by to nechala tak, jak to je.

Žákyně CH – tato dívka přišla do třídy teprve nedávno. Na koci čtvrté třídy. Je to dítě, které je integrované a má přiřazené asistentku. Dívka pochází ze složitějšího rodinného prostředí. Z počátku byl problém s integrací dívky do třídy, protože její mentální věk je podstatně nižší než fyzický. Tento fakt se projevuje v reakcích na běžné situace ve třídě. Co se týká jejího kreativního projevu, nejsme schopni porovnat vývoj. Jednak z toho důvodu, že žákyně přišla poměrně nedávno, ale bohužel k tomu nenapomohla ani pandemická situace v naší zemi. Pokud už tvoří bez pomoci asistentky, její projev je přiměřený mentálnímu věku.

Vzhledem k uváděným zkušenostem byl vedený rozhovor komplikovanější. U některých otázek bylo nejprve potřeba vysvětlit, jak je otázka myšlena. Nicméně následně odpovídá: „ Nejraději mám výtvarnou výchovu. Pracovní činnosti se mi taky líbí, ale ráda pracuju s pastelkami. Jestli by se měly tyto předměty lišit, nevím. Mám raději, když vím, co mám tvořit a proto je lepší, když to vidím. Pokud řeknete, že máme tvořit podle sebe, nejsem moc ráda, ale nakonec to nějak zvládnou. Protože se mi i líbí, že si můžu vybrat, s čím budu pracovat. Žádný

projekt nevím, asi nic nevymyslím, já ráda pracuju ve skupinách a tam si poradíme. Na náplni pracovních činností bych neměnila nic, mně se to líbí tak, jak to je.“

Žák I – žák, který se velmi těžko zařazuje. Většinou je tichý, ovšem nastávají situace, kdy umí projevat značnou míru agrese proti spolužákům. Nepřiměřené reakce mívá také v případě, kdy je mu zadána práce, která se mu nelíbí a nejde mu. Tvořivé činnosti jsou oblast, ve které se neprojevuje nijak kreativně, ale líbí se mu práce ve skupinách.

Na otázky při rozhovoru odpovídá, že nejraději z výchov má tělesnou výchovu, ale také výtvarnou výchovu. Na doplňující dotaz, proč má raději výtvarnou výchovu, než pracovní činnosti odpovídá, že si myslel, že si musí vybrat a protože je to podle něj skoro stejné, zvolil výtvarnou výchovu. Jinak ale má tyto oblasti rád stejně. Takže pokud může odpovědět znovu, uvádí, že má rád tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu a pracovní činnosti stejně. Nejvíce se mu líbí, když vyrábíme a on může pracovat podle sebe. Když mu zadá učitelka téma s tím, že je to na něm, vnímá to v pohodě a prostě udělá, co se po něm chce. Když se zasekne, a to se mu občas stane, tak chvilku popřemýšlí a vzpomene si, co chtěl vlastně původně vytvořit. Nejraději pracuje s papírem a rád by pracoval víc s přírodninami. Jako projek by zadal téma želva. Na doplňující dotaz, co si máme pod tímto námětem představit, doplňuje, že by to byla želva z přírodnin, papíru a kartonu. Jednalo by se o skupinovou práci, něco v tom duchu, jak jsme dělali toho draka. Neměnil by na práci v pracovních činnostech nic, vyhovuje mu to tak, jak to je.

Žákyně J – je žákyně snaživá. Je spíše nesmělá a neumí se prosadit. Od loňska prochází velmi složitým osobním obdobím. Tato situace se u ní projevuje velmi častými zdravotními komplikacemi, z jejíž důvodu má nyní větší absenci ve výuce. Tvořivé činnosti má ráda a mívá zajímavé práce, které bývají propracované a barevně velmi zdařilé. Co se týká zručnosti, i tady se projevuje velmi zdatně.

Na strukturovaný rozhovor odpovídá žákyně následovně. „Z výchov mám nejraději výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. Lišit by se měli, takže jo. Ve výtvarné výchově malujeme a v člověk a svět práce se lepí a stříhá. Pokud bych

měla říct, co se mi na pracovních činnostech líbí nejvíc, tak si to, když lepíme a nebo když něco vytváříme. Víc se mi líbí, když si můžu výrobek udělat podle sebe a mám volnost. Když paní učitelka zadá tvorbu podle sebe, vnímám to dobře, protože vím, že si to můžu udělat podle sebe. Občas se mi stane, že se zaseknu, ale nestává se mi to často. Když už přeče, tak se zeptám paní učitelky a něco vymyslíme. Nejraději mám papír. Podáváme doplňující otázku, jen papír, nechtěla bys vyzkoušet taky něco jiného? No, pokud nad tím teď přemýšlím, tak asi ještě přírodniny, nic jiného mě nenapadá a asi bych nic vyzkoušet nepotřebovala. Tyto materiály mám ráda. Jako projekt vůbec nevím, co bych vymyslela, nevím, co tím přesně myslíte. No, pokud to je něco jako ten drak, tak já bych třeba vyrobila zajíce nebo nějakou jinou postavu z té papírového hmoty, co jsme dělali. Neměnila bych nic, mě to vyhovuje tak, jak to máme.“

Žák K – patří mezi výrazné osobnosti třídy, obzvláště z pohledu verbálního projevu. Pokud může uplatnit svoji představivost, fantazii a nabitě vědomosti, je spokojený. Občas je jeho horlivost až nepříjemná a těžko se mu stanovují hranice. Patří k vůdčím osobnostem ve třídě a dokáže ostatní žáky motivovat a předat jim své nadšení a nápady. Ve tvořivých činnostech je vynalézavý a zručný. Během pandemie a nemožnosti pracovat ve škole vymyslel se spolužákem automat na nápoje a společně natočili a zaslali instruktážní video. Jejich počin byl velmi zdařilý.

Ve strukturovaném rozhovoru odpovídá následovně. „Z výchov mám nejraději člověk a svět práce a tělesnou výchovu. Rozdíl mezi výchovami vnímám a to tak, že se mi líp pracuje v pracovních činnostech. Pokud trváte na uvedení rozdílu, tak si myslím, že v pracovních činnostech děláme lepší věci, protože můžeme vyrábět a nejen malovat, a pak máme nějaký výtvar, něco, co je k něčemu a třeba to můžeme ještě používat. Nejraději pracuju podle sebe. V momentě, kdy je zadána práce podle sebe, tak se na to hodně těším. Občas se zaseknu, ale ne moc často. Pokud se mi to ale už stane, tak to buď celé předělám, nebo to změním. Změním celý záměr, hlavně podle dostupnosti materiálu. Nejhůř se mi pracuje s papírem, rád bych proto vyzkoušel něco nového jako třeba dřevo, ale taky by mohlo být zajímavé tvořit třeba ze starých věcí jako třeba z pneumatik. Když bych mohl vymyslet nějaký projekt, tak já bych rád pracoval z těch lepších materiálů. Třeba se dřevem a hlavně víc věcí než doteď. A ty věci by hlavně měly být složitější.

Náročnější na představu a na provedení, abychom museli hodně přemýšlet a promýšlet, jak to udělat. A taky bychom mohli udělat výtvary z předem daných věcí, tak jak jsme to měli zadané teď přes online výuku, to se mi moc líbilo. Chtěl bych taky zkusit vytvořit jednu velkou věc, něco jako sochu nebo model něčeho.“

Žák L – tento žák velmi specifický. Má poruchu pozornosti, jejímž důsledkem je pomalé tempo, neschopnost dokončit jakýkoliv zadaný úkol a to i přesto, že koncept vypadá docela obstojně. Jeho neschopnost udržet koncentraci je u něj natolik silná, že jakákoliv snaha o dokončení složitějších úkolů je marná. Je ale týmový hráč a pokud pracuje ve skupině, snaží se s ní udržet krok a být nápomocným členem týmu.

Při strukturovaném rozhovoru odpovídá stručně. „Myslím, že by se lišit měly, ale nevím přesně jak, jinak na pracovkách se mi líbí, že můžeme tvořit a že nám dáváte volnost. Mám raději, když můžu pracovat podle sebe a vyhovuje mi to. Chtěl bych pracovat se dřevem, a tak bych vymyslel projekt, kde by se s ním pracovalo, třeba postavit dům. A moc bych to neměnil, jen když máme něco zajímavého, tak abychom to mohli dodělat, tak víc času, ale jenom na ty projekty, jinak je na to času dost.“

Žák M – patří mezi výraznější žáky. Je rád středem pozornosti. Z počátku býval rozladěný, když dostal zadání a měl pracovat podle sebe. Měl problém navyknout si na jiný styl práce. Rozvoj samostatnosti mu prospěl a je evidentní i v jiných předmětech. Co se týká tvořivé činnosti, bývá hodně ambiciózní a úplně neodhadne své schopnosti a možnosti. V případě nezdaru pak celou práci vzdává a nechce na ní už pokračovat.

Na otázky pokládáné ve strukturovaném rozhovoru udává následující odpovědi. „Nejraději mám z výchov tělocvik. Výtvarku ani pracovní činnosti nemám rád. Tyto výchovy by se asi měly lišit a podle mě by se v člověk a svět práce mělo víc vyrábět a ve výtvarné výchově víc malovat a dělat s barvami. Nejvíce se mi líbí, že můžeme použít naši fantazii a můžeme tvořit podle naší hlavy. Pokud si mám vybrat, raději tvořím podle sebe. Protože když vidím hotový výrobek a mně tvoření moc nejde, tak jsem ve stresu. Myslím si, že to musí být stejné a to mi nevyhovuje. Jednak proto, že mi to nejde, a taky proto že se mi třeba už ten vzor nelíbí. Pokud je zadána práce podle sebe, je to dobré. Můžeme totiž použít cokoli.“

Někdy se mi stane, že se zaseknu, potom se pokusím někoho zeptat, a když to nepomůže, přemyslím a zkouším, než se zase rozjedu. Chtěl bych zkusit práci se železem, chtěl bych totiž svařovat a udělat nějaké výrobky svařováním a spojováním železa. Něco třeba jako vlečky a jiné různé výrobky. Projekt se mi líbil, když jsme dělali toho draka. Líbilo se mi, že na něm pracujeme celá třída, všichni společně na jedné velké věci. Takže bych zkusil něco podobného a z materiálu, který by nám všem vyhovoval. Myslím si, že ten materiál, ze kterého byl ten drak, byl super a že by z toho šlo vymyslet ještě hodně věcí. Náplň pracovních činností bych nechal tak, jak to je, jen bych možná dal ještě víc volnosti.“

Žákyně N – žákyně, která měla ještě vloni asistentku a byla velmi nesamostatná. Po tom, co byla nucena začít pracovat samostatně, se zlepšila i ve tvořivém projevu. Tato dívka má zdravotní handicap. Intelektově je na tom nyní jen nepatrně hůře než její vrstevníci. Občas se stane, že výrobek neodpovídá zadání díky nepochopení instrukcí. Co se týká zručnosti, bývá precizní.

Při strukturovaném rozhovoru bylo potřeba některé otázky dovysvětlit a podat doplňující otázky. Následně bylo možné rozhovor provést a její odpovědi byly pak již stručné. „Pokud si mám vybrat, tak mám ráda tělocvik a výtvarku. Teda vlastně výtvarka a pracovní činnosti mám ráda stejně, nemůžu si mezi nimi vybrat. Jejich náplň by se měla lišit a já myslím, že ve výtvarce malujeme a kreslíme (tato odpověď je po upřesnění informací, nejprve specifikaci prohodila) a v člověk a svět práce, teda v pracovních činnostech, je tam příroda a můžeme pracovat s přírodninami. Nejvíce se mi líbí, že to můžeme dělat všichni a že když něco zadáte, tak to můžeme dělat podle sebe. Takže mám ráda, když tvoříme podle sebe. Když je zadaná volná tvorba, tak tam můžu dát víc materiálu, prostě, když to můžu dělat sama, můžu tam dát materiál, jaký chci a kolik ho chci. Občas se zaseknu, a tak přemyslím, co by tam tak ještě mohlo být. Nejraději pracuju s papírem, ael zkusila bych práci třeba s plechovkama. Jako projekt bych právě vymyslela něco z plechovek. Jakože bysme vytvořili buď nějakého panáka nebo zvíře. Neměnila bych nic, je to v pohodě.“

Žák O – tento žák má nejn výukové problémy, ale i zdravotní. Má špatnou krátkodobou paměť a specifické poruchy učení. Toto vše se zákonitě odráží i na

jeho tvůrčím potenciálu. Těžko se mu soustředí a práce s drobným materiálem mu nevyhovuje vůbec. Občas se stává, že zadání nepochopí a přijde na to až během samotného tvoření. Pak ovšem práci vzdává a nedokončí ji.

Během strukturovaného rozhovoru odpovídá na otázky stručně. „Z výchov mám nejraději tělocvik a člověk a svět práce. Lišit by se asi výchovy měly. Ve výtvarce by se mělo malovat a v člověk a svět práce by se mělo vytvářet třeba z papíru apod. Mám rád, když můžeme dělat podle sebe a to mám na tom taky nejraději. Když máme tvořit podle sebe, tak to vnímám v pohodě, беру to tak, že nejsem ničím omezený. Jo, zaseknu se a pak hledám, co bych tam mohl přidat, prostě nějaký nápad, co by se tam hodil. Rád bych pracoval s drátem. Kdybych měl vymyslet projekt, tak by to bylo, že bychom z různých materiálů vytvořili, co bychom chtěli. Já třeba z toho drátu, třeba nějakou elektriku, robota, nebo něco takového. Neměnil bych nic, je to v pohodě.“

Žák P – patří mezi premianty třídy. V matematice a českém jazyce je vynikající. Ovšem tělesná výchova a výchovy všeobecně patří k jeho slabším. Jako dítě, které o sobě velmi pochybuje, vyhovuje mu pevně daný řád a učivo v běžných předmětech, má ve výchovách problém. Má obavu se otevřeně projevit a má obavy ze selhání. Je si vědom, že není moc zručný, ale podceňuje se ještě dřív, než začne. Během samotného vytváření se chodí opakovaně ujistit, jestli postupuje přesně a směřuje k tomu výsledku, jaký je od něj očekáván. To je pro něj velmi svazující a není schopen pak podat výkon, na který jistě má.

V rozhovoru je velmi stručný. „Nejraději mám jen tělocvik. Náplň výtvarné výchovy a pracovních činností se neliší. Nejraději na celém tvoření mám fakt, že si můžu sednout s kamarádem. Když je zadané téma a je nám dána volnost, tak se pokaždé leknu a zpanikařím. Zasekávám se a pak zkouším nad tím zapřemýšlet, nebo to celé předělat a pokud je to už hodně špatné, jdu se zeptat, co s tím. Jako materiál nevím, asi papír, ten mi stačí. Jako projekt bych vymyslel asi něco třídního, prostě něco pro celou třídu. Něco jako ten drak, co jsem vloni dělali. Neměnil bych nic, vyhovuje mi to.“

Žákyně R – jednoznačně vůdčí osoba třídy. Patří mezi ty žáky, kterým jde téměř vše bez velké námahy. Je nejen intelektově nadaná, ale i zručná. Její velká devize je, že si tento fakt moc neuvědomuje. Co se týká kolektivu, je jednoznačně

jejím stmelovačem a iniciátorem mnoha projektů, která dovede ke zdárnému konci.

Na otázky při strukturovaném rozhovoru odpovídá jednoznačně. „Nejraději mám tělocvik. Lišit by se měly. Ve výtvarce se vyrábí a v pracovních činnostech se maluje. Teda asi obráceně, když se ptáte. Nejvíce se jí líbila výroba draka, protože to byla skupinová práce. Mám raději, když můžu pracovat podle sebe, protože si to můžu domyslet nebo nějak představit. Prostě, když to necháte na nás, tak si to můžeme udělat jak, se nám to líbí. Takže, když zadáte téma a volnost, tak je to lepší. Moc se nezasekávám, ale když už, tak přemýšlím, jak to pořešit a vyřešit. Nejraději bych pracovala se dřevem. Třeba bychom mohli vyřezávat nějaké figurky pomocí dláta. Na pracovních činnostech bych změnila to, že týden bychom pracovali ve škole a týden v terénu.“

Žákyně S – je to jediná žákyně ve třídě jiné národnosti. Tak, jak jsou specifičtí Češi, tak je typická menšina, ke které tato žákyně patří. Každopádně je to dívka velmi ambiciózní. Vyniká v matematice a českém jazyce. V předmětech, ve kterých je nutné používat paměť, nepodává vyrovnané výkony. Co se týká výtvarného projevu, bývá občas velmi originální. Nebojí se barevných kombinací a je zručná. Při práci ve skupině bývá dalším členem, který hýří nápady a pokouší se ostatní směřovat.

Při rozhovoru odpovídá: „myslím si, že by se náplň měla lišit, ve výtvarné výchově malujeme a v pracovních činnostech tvoříme. Jsem ráda, když mohu tvořit podle sebe a máme volnost. Ráda bych pracovala s přírodninami. Projekt bych chtěla takový, aby na něm mohla pracovat celá třída a je jedno, co to bude. Neměnila bych nic, nechala bych to tak jak to je.“

Žákyně T – žákyně, která má kázeňské problémy a příliš nezapadá do kolektivu třídy. Vyčleňována je dlouhodobě a vzhledem ke své poruše chování se nedokáže okamžitě podřídit situaci, která ve třídě vyvstane. Bývá nepozorná a vyrušuje, čímž ruší hladký průběh výuky. Dalším handicapem je specifická porucha učení. Špatně čte a občas nedokáže formulovat myšlenky tak, aby její proslov dával smysl. Pokud se zaměříme na její tvořivost, spadá spíše do průměru. Není precizní a výrobky nejsou dotažené a to přesto, že záměr bývá

postaven na dobrém základu. Pokud má pracovat ve skupině, bývá problém, že chce všechny ostatní vést a úkolovat, a tím naruší spolupráci.

Na otázky ve strukturovaném rozhovoru odpovídala následovně. „Z výchov mám nejraději tělocvik a pak hned hudebku. Činnosti by se měly lišit, podle mě by se ve výtvarce mělo spíš malovat a v Člověk a svět práce spíš vyrábět, tvořit a podobně. Na tvoření se mi nejvíc líbí, že můžeme vyrábět. Občas i společně a můžeme používat vlastní kreativitu jako fantazii. Mám ráda, když můžu tvořit podle sebe. Když je zadáno téma a máme tvořit podle sebe, tak to vnímám tak, že si můžeme vytvořit vlastní představu. Zaseknu se, ano, stává se mi to. Pak se snažím najít tu správnou věc, co se mi tam hodí nebo bude hodit a mohlo by to tam být a vypadat dobře. Ráda bych zkusila práci se dřevem, mohli bychom třeba zkusit vyrobit poličku, to by se mi líbilo. Jako projekt bych zařadila víc práce s nářadím a zkusila bych víc výrobních technik. V pracovních činnostech bych změnila možnosti materiálu. Myslím, že by bylo fajn, kdybychom pracovali s co nejrůznějším materiálem, ale hlavně to dřevo, to mě moc láká.“

Žák U – z chlapců asi nejvýraznější a nejvíce se prosazující žák. Sportovec, pro kterého sport je životním posláním. Nicméně je to dítě velmi chytré a přirozeně nadané. Překážkou mu bývá jeho nechuť dělat věci, které se mu zrovna nechtějí. Nechá se však namotivovat a pokud myšlenku, která je mu nabízena, vezme za vlastní, výsledky bývají překvapivé. Většinou se prezentuje jako dítě, které si je vědomo toho, že mu učení a škola všeobecně jde bez větší snahy, na druhou stranu se umí chovat velmi stydlivě a to většinou v případě, že má prezentovat svoji práci a nějak si ji obhájit. Je ale soutěživým typem a v momentě, kdy je slíbena odměna, vynaloží nebývalé úsilí.

Na otázky při strukturovaném rozhovoru odpovídá stydlivě, ale jednoznačně a stručně. „Z výchov mám nejraději tělocvik a pracovní činnosti. Lišit by se asi měly. Ve výtvarce se maluje a kreslí a v pracovních činnostech se víc tvoří z různých materiálů a můžeme tam něco vytvořit. Raději mám na tvoření, když můžu pracovat podle sebe a co si vymyslím, to si taky vytvořím. Takže ano, rád tvořím podle sebe. Když je zadána práce a volnost, tak to беру normálně, nevadí mi to. Když se zaseknu, tak zkouším něco vymyslet, prostě nad tím přemýšlím. Rád bych zkusil práci se dřevem nebo kamenem, například bych vytvořil nůž. Jako projekt bych zadal vytesat obraz a pak ho vymalovat.“

Na pracovních činnostech byl změnil to, že bych častěji chodil ven a tvořil venku. Nasbírali bychom různý materiál a pak z něho něco vytvořili, tak jak jsem to dělali, to se mi líbilo.“

5.4 Shrnutí a diskuse

Dotazníkového šetření se celkově zúčastnilo 21 respondentů, 12 chlapců a 9 dívek. Z dotazníku vyplývá také skutečnost, že praktické činnosti patří společně s tělesnou výchovou mezi nejoblíbenější výchovně zaměřené předměty. Jen o něco málo za nimi zaostává výtvarná výchova a jako nejméně oblíbená výchova je výchova hudební.

Další zjištění z našeho výzkumného šetření lze shrnout v odpovědích na následující výzkumné otázky:

- Jak žáci vnímají současnou podobu realizace Praktických činností?

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že převážná část dotazovaných má nejraději praktické činnosti.

Na dotaz, co se jim nejvíce líbí na pracovních činnostech, odpovídali v převážné většině, že tvoření. Našly se i negativní odpovědi typu nic a že by zrušili celý předmět. Jednalo se většinou o názor chlapců a místo praktických činností by zavedli další hodinu tělocviku a to proto, že by chtěli hodin tělesné výchovy více. Nabízí se hypotéza, že pokud by byla chlapeckému osazenstvu nabídnuta možnost pracovat v dílnách a na přístrojích (např. roboti, 3D tiskárna atd.), by byl jejich zájem o tento předmět větší. Oblíbenost pracovních činností je také ovlivněna voleným námětem nebo konečným výrobkem.

Většina dotazovaných uvedla, že mají nejraději, když mohou pracovat podle sebe a tuto možnost vnímají pozitivně. Je to pro ně příležitost vytvořit si výrobek podle sebe, své fantazie a kreativity.

Žáci nejraději pracují s papírem a kartonem, ale převážně z toho důvodu, že je tento materiál nejvíce preferován. Dalším oblíbeným materiálem je dřevo a přírodniny. Rádi by si vyzkoušeli práci s hlinou se železem, kovem a plastem.

Pokud by měli možnost vymyslet projekt nebo zařadit jakoukoliv činnost do pracovních činností, volili možnost pracovat na společném, velkém projektu.

Na pracovních činnostech by neměnili nic a pokud ano, opět si zvolili práci ve skupinách na velkých projektech. Někteří by předmět zrušili, a to z důvodu uvedeného výše.

Jsme toho názoru, že náplň pracovních činností by se měla lišit podle genderu. Založení chlapců a dívek je jiné a z toho důvodu má každé pohlaví blíž k jiné činnosti. Nechceme tento fakt zevšeobecňovat, a pokud by si žáci chtěli vyzkoušet i náplň práce opačného pohlaví, mělo by mu to být umožněno. Děvčata by si ráda vyzkoušela šití a chlapci touží již v tomto věku po dílnách.

- Jaké jsou preference žáků z hlediska uplatňovaných metod zaměřených na rozvoj tvořivosti?

Většina žáků, kteří se k problematice vyjadřovali ať už formou dotazníku nebo rozhovoru, se přiklání k postupu, který uvedl Z. Pietranski (1965) ve svém heuristickém algoritmu. Tento algoritmus má dvě fáze a to první, ve které je věnován čas problému, tedy zadání tématu. V této fázi jde o zadání úkolu a podrobné vysvětlení očekávaného výsledku a ve druhé fázi se již žáci věnují nalezení řešení, postupů a zvládání překážek (o tomto algoritmu se zmiňujeme v kapitole 4.7 Metody rozvoje fantazie a tvořivosti). Na to reagovali v otázce, jak řeší situaci, kdy se zaseknou, a co jim pomáhá tuto situaci vyřešit. Tady uplatňují metodu popsanou M. Borákem (1969), který uvádí čtyři metody aktivizace. Většinou volí první dvě metody, a to metodu diskusní, nebo situační. Buď se poradí s kamarádem nebo s učitelkou a vedou tedy diskusi, jak daný problém vyřešit. Druhá možnost situační, rozhlédnou se, nebo si vyžádají možnost vidět hotový výrobek.

Také se nám podařilo potvrdit četná výzkumná šetření ohledně bariér tvořivosti. Tyto bariéry zmiňujeme v kapitole 4.5 Bariéry tvořivosti a i sami žáci některé bariéry uvádějí ve svých odpovědích, např. nedostatek času.

- Jaké jsou reakce žáků při realizaci výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti v Praktických činnostech?

Jak uvádíme v kapitole č. 4.3 Rozvoj tvořivosti žáka naší diplomové práce, tvůrčí postup je u každého jiný a také se v průběhu života mění. Je těžké obsáhnout a sepsat, jak správně žáka rozvíjet. Přesto se dá na tvůrčí postup

pohlížet jako na stádia, která lze popsat takto: inspirace, klasifikace, destilace, inkubace a pilná práce (Badegruber B., 1997).

Jak vyplývá z našeho výzkumného šetření, většina žáků se shodla na tom, že pokud mají na výběr možnosti výběru buď pracovat podle sebe, nebo vidět vzor, volí práci podle sebe, a většina z nich vnímá poskytnutí možnosti výběru kladně.

Zde se nám také potvrdila teorie ohledně poskytnutí vhodných podmínek pro rozvoj tvořivosti, jejíž přesnou specifikaci uvádíme v kapitole 4.3.3 Podmínky rozvoje tvořivosti, a to především možnosti experimentovat a hledat tako svoji cestu. Podle odpovědí z výzkumného šetření tuto formu práce volí nejraději. Hra, kdy se věnují činnosti pro ni samotnou, a ne pro výsledný výtvar. K tomu je vhodná forma práce ve skupinách, která je, jak vyplývá z našeho šetření, také velmi oblíbená. Práce s otevřeným koncem, která žákům umožňuje práci s chybou a nalezení vlastní cesty, což se také potvrdilo, když žáci odpovídali, co dělají v momentě, kdy se zaseknou. Čas je nezbytnou podmínkou pro zdárné dokončení započaté práce. Někteří žáci sami uvádí, že by uvítali více času. Většina žáků se také shodla na tom, že by rozšířili nabídku materiálů, kvalitní vybavení ovlivňuje vše. Významná je i otázka technik a postupů, které by si žáci rádi vyzkoušeli. V momentě, kdy je jim dán výběr, rádi by vyzkoušeli a naučili se něco nového. V poslední řadě je to možnost rozhodování a možnost uplatnit svoji svobodnou vůli, a to ve volbě způsobu, formě a také materiálu. Možnost hledání a nalézání své vlastní cesty a řešení.

Ačkoliv žáci většinou odpovídali, že jsou s realizací praktických činností spokojeni, přesto se objevují odpovědi, kde navrhují určitá opatření, která by uvítali. Několikrát se objevuje odpověď, že by předmět zrušili, a jak jsme již uvedli výše, je zřejmé, že je to převážně z toho důvodu, že není plně vytížena jejich tvůrčí kapacita a mohou si při realizaci některých projektů nudit.

Zajímavým zjištěním byl také fakt, kdy žáci odpovídali jinak na anonymní dotazník, jinak ve strukturovaném rozhovoru. Některé odpovědi se při rozhovoru nevyskytovaly. Tuto skutečnost lze vysvětlit z několika hledisek a to, že buď žáci anonymnímu dotazníku nepřikládali patřičný význam a napsali, co je napadlo, a naopak v rozhovoru již odpovídali promyšleně, nebo v dotazníku odpovídali

pravdivě a při rozhovoru odpovídali, tak jak si mysleli, že by měli. Vzhledem ke vztahům, které ve třídě panují, jsme toho názoru, že se jednalo nejspíš o první variantu.

6 Závěr

Práce se zaměřuje na problematiku rozvoje tvořivosti a fantazie u žáků na primární škole. Na možnosti jejího rozvoje a na bariéry, o kterých by měl učitel vědět a zohledňovat je.

Cílem diplomové práce bylo zpracovat teoretická východiska rozvoje fantazie a tvořivosti u žáků na primární škole a realizovat pedagogický výzkum. Zaměřili jsme se na klíčové pojmy z této oblasti, a to pojmy fantazie a představy, výjimky a zvláštnosti. Pojmy tvořivost, druhy a úrovně tvořivosti, technická tvořivost rozebíráme ve třetí kapitole. S našim tématem souvisí také pojmy pracovní činnosti na primární škole, historie a začlenění těchto činností do RVP ZV, kterým je věnována třetí kapitola. Ve čtvrté kapitole se věnujeme žákovi mladšího školního věku a možnostem rozvoje jeho fantazie a tvořivosti, ale také bariérám, které mohou být komplikovanou překážkou.

Práce obsahuje souhrnný náhled na problematiku ve snaze odpovědět na otázku: Proč je, nejen v dnešní době, důležité rozvíjet fantazii a tvořivost a jakým způsobem toho lze dosáhnout?

Cílem diplomové práce v rovině empirické bylo zjistit názory a preference žáků primární školy týkající se způsobu realizace Praktických činností. Za pomoci tzv. triangulace, která se v našem případě skládala z nestandardizovaného dotazníku, strukturovaného rozhovoru a dlouhodobého pozorování, jsme získali data, která nám pomohla získat ucelený pohled, zlepšení vzhledu do ní, a hlavně další náměty pro zlepšování výuky. Naplnili jsme tedy i dílčí cíle.

Přínos práce je možné spatřovat nejen ve vymezení teoretických východisek rozvoje tvořivosti a fantazie žáků primární školy, ale také v realizaci výzkumného šetření, které poskytlo náhled na žákovské vnímání konkrétního způsobu realizace předmětu Praktické činnosti. Učitelé zde mohou nalézt inspiraci, čím obohatit hodiny v Praktických činnostech a s jakými materiály by mohli zpestřit tvorbu ve výuce.

7 Použitá literatura a zdroje

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

BELSKY, J. Childhood experience and the development of reproductive strategies. *Psicothema*. 2010. 22. 28-34.

BORÁK, Miroslav. *Situační metody*. Pedagogika. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, 1969, ISSN 0031-3815.

ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-107-0

ČÁSTKOVÁ, P. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5395-8.

ĎURIČ, Ladislav, Ján GRÁC a Jozef ŠTEFANOVIČ. *Pedagogická psychológia*. 1999. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 80-900477-6-9.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

HARTL P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál s.r.o., 2009, ISBN 978-80-7367-569-1

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.

HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. ISBN neuvedeno.

HONZÍKOVÁ, J., BAJTOŠ, J. *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň: ZČU, 2004. ISBN 80-7043-255-1.

HUČÍNOVÁ, L. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vydání. Praha: VÚP v Praze, 2007, ISBN 978-80-87000-07-6.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J. a J. KODELA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha, SPN 1989, ISBN 80-04-23209-4

KELNAROVÁ, J. a E. MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN isbn:978-80-247-3270-1.

LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NOVOTNÝ, J., HONZÍKOVÁ, J. *Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti*. 2014. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 978-80-74-14-716-6

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071845698.

PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RICHARDS, R. L., Kinnley, D. K., Benet, M., Merzel, P. C.: Assessing everyday creativity: Characteristics of the lifetime creativity scales and validation with three large samples. *Journal of Personality and Psychology*, 1988.

SHALLEY, C. E. (1995). Effects of coaction, expected evaluation, and goal setting on creativity and productivity. *Academy of Management Journal*, 38(2), 483–503

SILBERMAN, M. L. a K. LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-x.

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1

ŠEREMETEVA, G. B. *Aby dítě bylo šťastné*. V Praze: Zvonící cedry, 2008. ISBN 978-80-904001-2-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN isbn80-7178-308-0

VIEWEGH, Josef. 1986. Fantazie: teoretická studie. Rozpravy českosloveské akademie věd, 1986, roč. 96, sešit 6, ISSN 0069-2298. Praha: Academia, 1986.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže. Bratislava: SPN, 1990. ISBN neuvedeno

ZELINA, M. Výchova tvorivéj osobnosti. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1995. ISBN neuvedeno.

Internetové zdroje:

NACCCE (1999). All our futures: Creativity, culture and education, national advisory committee on creative and cultural education. London: DFEE. <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>

Info absolvent: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13> [online]. [cit. 2021-04-07].

Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

Psychologie [online]. 2016. Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická České Budějovice [cit. 2021-04-09]. ISBN 978-80-88058-88-5. Dostupné z: <https://publi.cz/books/339/Impresum.html>

Psychologie pedagogika:

<https://psychologiepedagogika.studentske.cz/2008/06/fantazie.html> [online]. [cit. 2021-03-07].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21

Základní škola Moravská Nová Ves: charakteristika školy. Dostupné na: https://zsmnves.cz/o-skole_charakteristika-skoly [online]. [cit. 2021-4-15].

Seznam zkratk:

Aj. – a jiné

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

Např. – například

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Přílohy:

Příloha č.1

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Černá
Katedra nebo ústav:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Rozvoj fantazie a tvořivosti žáků v pracovní činnosti na primární škole
Název v angličtině:	Development of fantasy and creativity of pupils in work activities at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj fantazie a tvořivosti u žáků na primární škole. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou prezentována teoretická východiska týkající se fantazie a tvořivosti a jejich rozvoje u žáků mladšího školního věku. Empirická část je věnována pedagogickému výzkumu kvalitativního charakteru. Cílem realizovaného výzkumu empirické části bylo zjistit názory a preference žáků primární školy týkající se způsobu realizace Praktických činností. V rámci výzkumu byly využity metody dotazníku, rozhovoru a zúčastněného pozorování.
Klíčová slova:	Rozvoj Fantazie Tvořivost Představy Pracovní činnosti Žák mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the development of imagination and creativity by primary school pupils. The work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part presents the theoretical basis for imagination and creativity and their development in younger school age pupils. The empirical part is devoted to pedagogical research of a qualitative nature. The aim of the research of the empirical part was the opinions and preferences of primary school pupils regarding the method of implementation of Practical Activities. As part of the research, we used the methods of a questionnaire, interviews and participatory observation.
Klíčová slova v angličtině:	Development, Imagination, Creativity, Visions, Craft education, Primary school pupil

Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	88
Jazyk práce:	Český

Příloha č. 1 DOTAZNÍK - žáci

- 1) Kolik mi je let:

- 2) Jsem KLUK HOLKA

- 3) Z výchov mám nejraději (můžeš zaškrtnout i 2 možnosti)
Hudební výchovu
Výtvarnou výchovu
Pracovní činnosti
Tělesnou výchovu

- 4) Myslíš si, že by se měly činnosti ve výtvarné výchově a pracovních činnostech (ČSP) lišit? Pokud ano, v čem?

- 5) Co se Ti na pracovních činnostech líbí nejvíc?

- 6) Když něco tvoříš, máš raději, když vidíš hotový výrobek nebo když dostaneš téma a můžeš tvořit podle sebe?

- 7) Když něco tvoříš, stává se ti, že se „zasekneš“? Co ti pomáhá znovu získat inspiraci?

- 8) S jakým materiálem se Ti nejlépe pracuje (nebo s jakým materiálem by si rád někdy pracoval)

- 9) Co bys zařadil do pracovních činností, pokud bys mohl vymyslet nějaký projekt?

- 10) Kdybys mohl změnit způsob práce v praktických činnostech, co bys dělal jinak?

