

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**ODLIŠNOSTI V PROVEDENÍ
URBANOVA FIGURÁLNÍHO TESTU TVOŘIVÉHO
MYŠLENÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Bakalářská práce

České Budějovice 2012

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Yvona Mazehóová, Ph.D.**

Vypracovala: **Lucie Lavírová**

Studijní program: **Psychologie**

Prohlášení

Prohlašuji, že předkládanou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Ve Ždírci nad Doubravou, dne 19. dubna 2012

Lucie Lavírová

Poděkování

Děkuji PhDr. Yvoně Mazehóové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace při zpracování předkládané bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vedení, vyučujícím a žákům základních škol za možnost realizace sběru dat potřebných pro vznik této bakalářské práce.

Anotace

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) projevy figurální tvořivosti u skupiny dětí se specifickou poruchou učení.

V teoretické části bude autorka charakterizovat fenomén tvořivosti, problematiku specifických poruch učení, vývojové období respondentů a teoretická východiska výzkumné metody.

V praktické části autorka na základě kvantitativní analýzy kreseb dětí 3. a 4. tříd základních škol doloží odlišnosti, které lze pozorovat v kresbách dětí se specifickými poruchami učení a dětí bez této diagnózy. Pokud se na základě kvalitativní analýzy testu objeví shodné rysy v kresbách respondentů, autorka je vymezí.

Klíčová slova

Tvořivost, specifická porucha učení, Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-T).

Abstract

The main goal of this bachelor's dissertation is to describe the figural creativity in a group of children with a specific learning disorders using Urban's Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP).

In the theoretical section, the author will characterise the phenomenon of creativity, the area of specific learning disabilities, the respondents' developmental period and the theoretical starting points for the research method.

In the practical section, the author will set out the divergences which can be seen in drawings of children with specific learning disabilities and children without any such diagnosis on the basis of a quantitative analysis of drawings by children in the 3rd and 4th class at primary school. The author will define any similar features which may have been discovered in the respondents' drawings upon the basis of the quantitative analysis.

Key words

Creativity, specific learning disorders, Urban's Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP).

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Tvořivost	9
1.1 Vymezení tvořivosti a její definování.....	9
1.2 Druhy tvořivosti	10
1.3 Faktory ovlivňující tvořivost.....	11
1.3.1 Sociální faktory	11
1.3.2 Psychologické faktory.....	12
1.3.3 Biologické faktory.....	12
1.4 Bariéry tvořivosti	13
1.5 Diagnostika tvořivosti	14
2 Specifické poruchy učení	15
2.1 Vymezení specifických poruch učení.....	15
2.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	15
2.2.1 Dyslexie	16
2.2.2 Dysgrafie	16
2.2.3 Dysortografie	16
2.2.4 Dyskalkulie	17
2.2.5 Typicky české specifické poruchy učení	17
2.3 Etiologie specifických poruch učení	17
2.3.1 Vnitřní (endogenní) příčiny	18
2.3.2 Vnější (exogenní) příčiny.....	18
2.4 Diagnostika specifických poruch učení.....	19
3 Psychologická charakteristika mladšího školního věku	20
3.1 Tělesný vývoj.....	20
3.2 Kognitivní vývoj	20
3.3 Emoční vývoj	20
3.4 Sociální vývoj	21
3.5 Tvořivost v mladším školním věku.....	21
4 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z).....	22
4.1 Popis Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z).....	22
4.2 Administrace testu.....	23
II. PRAKTICKÁ ČÁST	25
1 Vymezení výzkumného problému.....	26
2 Cíle výzkumu a formulace hypotéz	27
3 Výzkumný soubor	28
4 Sběr a zpracování dat	30
5 Metody zpracování a analýza dat.....	31
6 Popis a interpretace výsledků	32
6.1 Kvantitativní analýza dat	32
6.2 Kvalitativní analýza kreseb.....	36
6.2.1 Odpovědi respondentů se SPU na jednotlivé výzvy TSD-Z.....	36
6.2.2 Rozdílné odpovědi na výzvy z hlediska pohlaví respondenta	40
DISKUSE	42
ZÁVĚR	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	46
SEZNAM PŘÍLOH.....	47

ÚVOD

Dlouhou dobu byla za nejcennější schopnost člověka považována inteligence. Výrazné změny a s nimi související pokrok ve 20. století od něj požadoval nejen schopnost učit se a využívat osvojené vědomosti, ale především reagovat nově - způsobem tvořivým. Tvořivost je stále aktuálním tématem, neboť zasahuje do každodenního života všech. Souhlasím s E. Szobiovou (2004) v úsudku, že tvořivost může být hlavním stimulem kvalitativních změn ve společnosti. Progresivní změny v okolí člověka způsobují kladení stále se zvyšujících nároků - přizpůsobení se aktuálním situacím, samostatné řešení problémů či rozhodování na základě malého množství informací.

Uvedené skutečnosti vybízejí k otázce, jak se s těmito změnami a požadavky dokáží vyrovnat jedinci se specifickými poruchami učení. Tyto poruchy jsou v psychologii popisovány převážně negativními projevy, což však může do jisté míry zkreslovat schopnost vnímat tento jev v co nejširších souvislostech. Tvořivost u této skupiny jedinců je předmětem předložené bakalářské práce.

Z tohoto důvodu je hlavním cílem práce popsat prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) projevy figurální tvořivosti u skupiny dětí se specifickými poruchami učení.

S ohledem na zaměření práce je v teoretické části největší pozornost věnována kapitolám o tvořivosti a specifických poruchách učení. Ve stručnosti vymezují i mladší školní věk, vývojové období respondentů. V závěru první části se zaměřuji na popis výzkumné metody, kterou je Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z).

Výzkumná část práce čerpá z dat, která byla získána od žáků 3. a 4. tříd s diagnózou specifická porucha učení. Jejím hlavním cílem je především nalézt signifikantní znaky objevující se v TSD-Z vypracované těmito dětmi. V průběhu druhé části formuluji výzkumný problém a základní hypotézy, charakterizuji výzkumný soubor a způsob zpracování dat. Jádro bakalářské práce spočívá ve výsledcích a jejich interpretaci. Tyto výsledky jsou zpracovány kvantitativně (na základě pokynů manuálu TSD-Z) a kvalitativní analýzou dat, která vychází z obsahového hodnocení kreseb. V závěru práce shrnuji nejdůležitější poznatky, ke kterým jsem dospěla a navrhuji podněty k případnému výzkumnému šetření v rámci populace dětí se specifickými poruchami učení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Tvořivost

Původ slova tvořivost vychází z latinského výrazu „creare“ v překladu znamenajícího tvořit, vytvořit, plodit či rodit. Novější termín „kreativita“ byl do češtiny přejat z anglického „creativity“ (Hlavsa, 1985). V předkládané práci jsou pojmy považovány za synonyma, tudíž jsou i používány jako rovnocenné výrazy.

1.1 Vymezení tvořivosti a její definování

Ačkoliv je tvořivost systematicky zkoumána více než 50 let, výzkumníci při definování tohoto komplexního psychického jevu nedošli názorové shody. Jednotlivé definice obvykle zdůrazňují pouze některou ze složek tvořivosti. Szobiová v monografii „Tvorivost' - od záhady k poznání“, uvádí zobecněnou definici tvořivosti: „*Tvořivost je takový projev určitého systému osobnostních charakteristik, schopností a motivačních tendencí člověka v sociálním kontextu, který je nový, neobvyklý, akceptovatelný a objevný pro subjekt, referenční skupinu anebo společnost.*“ (2004, str. 21). Autorka kategorizuje definice kreativity do osmi skupin dle klíčové podstaty tvořivosti.

- **Tvořivost jako součást systému intelektových operací.** Tento postoj zaujímá Guilford, který v rámci modelu inteligence rozlišuje tzv. konvergentní a divergentní myšlení. Divergentní myšlení - schopnost řešit nejednoznačné situace novým či neobvyklým způsobem, vnímá jako významnou komponentu, která je nejtěsněji spjata s tvořivostí. Guilford tvořivost definuje takto: „*Tvořivost není jednotná schopnost, ale spíše produkt různých společně působících faktorů. Některé její složky jsou relativně zřejmé: plynulost, pružnost, originalita. Jiné jsou méně zřejmé a mohou se měnit podle daného typu tvořivosti.*“ (1956; in Mann, 1967 - str. 168)
- **Tvořivost jako výčet různých schopností.** Například Luk (1981) hovoří o třinácti schopnostech, pomocí kterých vystihuje podstatu tvořivosti. Do výčtu zahrnuje schopnost předvídat, všímavost problémů, slovní pohotovost, schopnost krácení myšlenkových operací, snadné generování myšlenek, pohotovost paměti, pružnost myšlení, spojování pojmů, celistvost vnímání, schopnost přenosu zkušeností, schopnost hodnocení, schopnost integrace a desintegrace, schopnost dokončit dílo.
- **Tvořivost jako osobnostní rys.** Poznatky této skupiny definic vycházejí z výzkumů tvořivých osobností. Galton mezi charakteristiky tvořivého jedince zařadil neobvyklost, cílevědomost, nezávislost či pracovní návyky (Szobiová, 2004).
- **Motivace jako podstata tvořivosti.** Tvořivý jedinec je podle této definice vnitřně motivován k tvoření nových produktů. Motivem může být i možnost vnější odměny a hodnocení.
- **Tvořivý proces a tvořivý produkt jako klíčové pojmy definice tvořivosti.** Výsledkem tvořivosti jedince je něco nového a neobvyklého. Například Zelina a Zelinová

(1990, str. 17, 18) definují tvořivost jako: „...interakci subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt nebo referenční skupinu nebo populaci významné hodnoty.“

- **Tvořivost jako interakce subjektu s objektem.** Interakční definice považují tvořivost za výsledek interakce subjektu (jednotlivec i skupina) s objektem, popřípadě za výsledek působení vnějších sil. K této skupině definic se řadí i výše uvedená formulace Zeliny a Zelinové (1990).
- **Tvořivost jako chování.** Tvořivost je chápána jako chování, jež je výsledkem vzájemné interakce osobnostních charakteristik, kognitivních schopností a sociálního prostředí.
- **Tvořivost jako komplexní schopnost.** Urban (2003) charakterizuje tvořivost jako schopnost vytvořit nový, neobvyklý a překvapující produkt, který je chápán jako smysluplný. Podmínkou tohoto tvořivého produktu je flexibilní proces citlivého vnímání širších souvislostí. Těmito souvislostmi je myšlena analýza při hledání řešení a syntéza při skládání informací do originálních výsledků problému.

Z výše uvedené kategorizace je patrné, že se přístupy v mnohém rozcházejí. Všechny se ale shodují na tom, že tvořivost je **složitý psychický jev**, který lze v průběhu života u jedince rozvíjet. Výsledkem kreativity je tvořivý produkt, pro který jsou charakteristické vlastnosti jako novost, neobvyklost, užitečnost a hodnota.

S ohledem na předkládanou práci považuji za přínosné uvést i definici od Urbana a Jellena (Urban, Jellen, Kováč, 2003 - str. 8), jejichž figurální test tvořivého myšlení je výzkumným prostředkem. „*Tvořivost se projevuje v novém, překvapujícím produktu, je to tedy schopnost:*

- a) vytvořit nový, neobvyklý a překvapující produkt jako řešení citlivě vnímaného nebo zadaného problému,*
- b) a to na základě citlivého vnímání nejširších souvislostí předložených a dalších „vypátraných“ informací,*
- c) prostřednictvím analýzy a flexibilního zpracování zaměřeného na řešení, prostřednictvím neobvyklých asociací, restrukturováním nebo kombinací uvedených informací s údaji z vlastní zkušenosti a imaginace,*
- d) syntézou, strukturováním a skládáním těchto údajů, prvků a struktur elaborovat nová řešení,*
- e) vyjádřené jako produkt, resp. v produktu v jakékoliv formě,*
- f) který je nakonec prostřednictvím komunikace jinými chápán jako smysluplný.“*

1.2 Druhy tvořivosti

Úsilí rozlišovat různé druhy tvořivosti je poměrně novým fenoménem. Někteří autoři pojmají kreativitu z hlediska **širšího a užšího**. Širším pojetí je rozuměna kreativita

celospolečenská, jenž přináší něco nového užitečného z hlediska doby a společnosti (například vynálezy). Užší pojetí se spojuje se subjektivní kreativitou, kdy jedinec vytvoří něco nového dříve než někdo jiný (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009).

Kromě obecného vymezení a definování slova lze dělit kreativitu na **invenční** a **inovační**. Pokud jsou známé poznatky kombinovány do nových objektů, označujeme tvořivost za invenční. Inovační kreativita se zakládá na zcela nové myšlence, jenž se dále rozvíjí a reaguje na problémy objevující se při jejím zpracování (Chadt, Kouřil, Pechová, 2009).

Smékal (1996) charakterizuje tvořivost **specifickou** a **nespecifickou**. Nespecifická tvořivost se projevuje množstvím nápadů, které nevedou k vyřešení určitého problému, jde o jakousi „pohotovost“ osobnosti v situaci, kdy se problém objeví. Specifická tvořivost se dělí podle oblastí, v nichž se uplatňuje (vědecká, organizační, sociální, umělecká či technická). Cílem této tvořivosti je dosahování originálních a užitečných řešení a výsledků v dané oblasti.

Guilford (1975; in Dacey, Lannon, 2000) používá ve své studii u americké dospívající populace odlišnou terminologii. Na základě výpovědí adolescentů a jejich rodinných příslušníků pojednává o tvořivosti **figurální, symbolické, sémantické** a **sociální**.

I diagnostické nástroje jsou většinou zaměřeny jen na určitý aspekt tvořivosti, z tohoto důvodu je rozlišována tvořivost **figurální, verbální** či **pohybová**.

1.3 Faktory ovlivňující tvořivost

Poslední studie pojednávající o složitosti kreativity upozorňují na důležitost třech hlavních faktorů. Tyto faktory způsobují osobitou podobu tvořivosti každého člověka. Následující část teoretické části pojednává o sociálních, psychologických a biologických vlivech.

1.3.1 Sociální faktory

Až do poloviny 20. století byla kreativita považována za mimořádnou vlohu, vlastní jen výjimečným jedincům, kterými byli vynálezci, umělci či vědci (Čáp, Mareš, 2001). Tento názor je v dnešní době již překonán, neboť sociální prostředí může sehrát důležitou roli při rozvoji tvořivého potenciálu.

Kreativitu jedince lze ovlivňovat na úrovni **makrosociální** a **mikrosociální**. Na makrosociální úrovni ovlivňuje jedince dle Szobiové (2004) společnost, kultura, umění a lidská civilizace celkově. Kultura, jenž jedince kladně ovlivňuje, se vyznačuje následujícími znaky: dostupnost kulturních a fyzických prostředků, otevřenost společnosti kulturním podnětům, důraz na směřování (nikoliv pouhé bytí), volný přístup k médiím, svoboda nebo nízká diskriminace, působení rozmanitých (mnohdy protichůdných) podnětů, tolerance

neobvyklého, příležitost k interakci mezi významnými jedinci, prosazování stimulů a ocenění ve smyslu pozitivní motivace (Arieti, 1976; in Dacey a Lennon, 2000). Zmíněné znaky se objevují i na mikrosociální úrovni (rodina, škola, pracoviště).

Prostředí může kreativitu ovlivňovat dvojím způsobem. Pokud jsou tvořivé výkony nepodporovány nebo dokonce záměrně potlačovány, nemůže se tvořivý potenciál rozvinout v plné míře. V tomto případě se **prostředí** označuje jako **antikreativní** (Hlavsa, 1981).

Termín **kreatogenní prostředí** či **tvořivé klima** je naopak takové, jenž podporuje tvořivý potenciál jedince, a to dvojí formou. Prvním je rozvoj vlastností a schopností jedince, jeho stimulace vhodnými podmínkami a zlepšením podmínek. Druhým způsobem je odstraňování bariér tvořivosti (Szobiová, 2004).

1.3.2 Psychologické faktory

Mezi tyto faktory lze zařadit všechny vlastnosti kreativní osobnosti. Pro vlastnosti jako například vytrvalost, prodlevu v uspokojení či odvalu je velice důležité **sebeovládání**. Dacey a Lennon (2000 - str. 103) vymezují pojem sebeovládání jako „*skupinu poznávacích a subjektivních schopností, které si lze během života osvojit. Tyto schopnosti lidem umožňují dělat (nebo nedělat) to, co chtějí ve chvíli, kdy to není nijak snadné.*“

Na kreativitu jedince mají vliv i kognitivní faktory a jejich vývoj. **Asocianismus** prosazoval kompletování myšlenek na základě asociací. U kreativního jedince bývají myšlenky spojovány až několikátou asociací, jenž je svou podstatou propracovaná a neobvyklá (na rozdíl od většiny populace, u nichž asociaci tvoří první myšlenka). S. A. Mednick (1962; in Dacey, Lennon, 2000) nabízí tři možná vysvětlení asociací kreativních jedinců. Patří mezi ně štěstí, podobnost a zprostředkování.

1.3.3 Biologické faktory

V souvislosti s těmito faktory se nejčastěji hovoří o **neuronech** a jejich rozvoji. Všeobecně platí, že čím více propojení neuronů v mozku, tím složitější myšlení jedince lze očekávat. Mimo neuronů vyžaduje kreativita i dobrou paměť. Nejedná se jen o to pamatovat si informace, ale především je důležité informace vybírat a pamatovat si jen ty „potřebné“. S největší pravděpodobností se na řízení paměti podílí několik proteinů, největším dílem **protein** s označením **CREB**. Tento protein je jak aktivační tak inhibiční a oba typy jsou nutné pro správné fungování paměti a především pro propojování vzdálených asociací (Dacey, Lennon, 2000). Další důležitou strukturou je **mozeček**, centrum pro pohyb. Vandervert (2003) předpokládá, že většina kreativních myšlenek se tvoří právě na základě mozečkové aktivity.

Studie pátrající po biologických faktorech kreativity poukazují i na **laterální dominanci**. Dřívější výzkumy založené zvláště na objevech neurobiologa R. Sperryho tvrdily, že kreativita „sídlí“ v pravé hemisféře, a z tohoto důvodu jsou leváci kreativnější.

Novodobé výzkumy tuto hypotézu nepotvrdily, neboť tvrdí, že obě hemisféry se podílejí na tvořivosti podobným dílem - konvergentní myšlení v levé hemisféře, fantazie a intuice v pravé hemisféře. Interakci obou struktur pak zajišťuje corpus callosum (Dacey, Lenon, 2000). I **frontální lalok** přispívá ke kreativitě svoji integrační a koordinační funkcí, protože zde sídlí centrum pro tzv. exekutivní funkce.

1.4 Bariéry tvořivosti

Kreativita je dynamickým dějem, což předpokládá jistou aktivitu jedince. Této aktivitě však stojí v cestě mnoho překážek, které jsou souhrnně označovány jako bariéry tvořivosti. Pro dosažení cíle (tvůrčího produktu), je nutné tyto bariéry překonat.

Pokorný (2006) nejzákladnější bariéry shrnuje ve čtyřech bodech, kterými jsou nepružnost, předsudky, zábrany ve vnímání problému a nevhodné postoje. Jurčová a Zelina (1993) rozlišují dvě skupiny bariér. **Vnější bariéry** jsou podmíněny materiálním prostředím, kulturně-historickým a psychosociálním. **Vnitřní (osobnostní) bariéry** zahrnují motivaci, inteligenci, emoce a postoje jedince.

Výčet bariér shrnuje i tzv. Adamsova klasifikace, jenž byla publikována v roce 2001 v knize „Conceptual blockbusting“ (Adams, 2001):

- **Percepční bariéry.** Jedinci brání jasně vnímat problém nebo informace, které jsou k jeho řešení nezbytné. Zahrnují obtíže při vymezení problému či vnímání problému z více hledisek (například kvůli uchýlování se ke stereotypům).
- **Bariéry kultury.** Působení referenčních rámců a kulturních vzorců může vést k akceptaci nevhodných názorů jako například vyhnoutí se humoru při řešení problému (př. hravost patří pouze dětem, fantazie je ztráta času, jakýkoliv problém vyřeší peníze apod.)
- **Bariéry prostředí.** Tato skupiny bariér zahrnuje rušivé vlivy a situace, které odvádějí pozornost jedince. Patří sem i skupinové vlivy (konkurence a nevraživost ve skupině, přílišná kritika a konflikty). Bariérou může být i podezřavý vedoucí s přehnanými autokratickými sklony či vedoucí, který omezuje tvořivého jedince například z hlediska prostředků nebo času.
- **Emocionální bariéry.** Jedná se o osobnostní rysy jedince, které jej omezují v tvořivosti. Zahrnují například strach riskovat a udělat chybu nebo naopak touhu po nebezpečí. Adams (1974; in Zelina, 2005) do této kategorie zahrnuje i omezenou představivost a neschopnost odlišit realitu od fantazie.
- **Intelektuální bariéry.** V této souvislosti se hovoří o nevhodných způsobech myšlení, kterými jsou míněny navyklé metody, spoléhání na nesprávné nebo neověřené informace, orientace na nesprávnou strategii řešení a ulpívání myšlení. Problémem je i špatná organizace práce.
- **Komunikační bariéry.** Nepřesnost verbálního vyjádření, jazyková neobratnost jsou příklady typických výrazových bariér.

O prostředcích k „boření“ těchto bariér pojednává Kónigová (2006). **Analogie** umožňují objevit podobné vlastnosti různých objektů, i když ty jsou samy o sobě netotožné. Vhodným procesem jsou i **asociace** (př. brainstorming), které spějí k nalezení řešení daného problému. Tzv. **bisociace** označují nevhodné spojování pojmů. Ačkoliv se mohou zdát v souvislosti s bouráním bariér neslučitelné, mnohdy může vést bizardní asociace k užitečné asociaci či logické reakci.

1.5 Diagnostika tvořivosti

Pro diagnostiku tvořivosti je k dispozici mnoho nástrojů. E. Szobiová (2004) uvádí následující dělení:

- autobiografické inventáře
- osobnostní dotazníky
- postoje a zájmové dotazníky
- metody vlastní výpovědi
- posuzování jednotlivce druhou osobou
- hodnocení výsledných tvořivých produktů
- metody imitující situace z reálného života
- testy tvořivosti

Testům tvořivosti věnuji větší pozornost, neboť se jedná o nástroj, který jsem použila ve výzkumném šetření. Mezi testy divergentního myšlení zaměřující se nejčastěji na produkci mnohočetných odpovědí (fluence) a nových odpovědí (originalita) lze zařadit **Guilfordovy** a **Torranceho testy tvořivosti**. Kritériem hodnocení je většinou kvantita těchto odpovědí (formulace testů je nejednoznačná, což dovoluje respondentovy odpovídat více způsoby). Touto vlastností se tyto testy nejvíce odlišují od testů inteligence. Obdobně jsou na tvořivost zaměřeny i dva subtesty (**Věty** a **Kresby**) Meiliho **Analytického testu inteligence**.

Miroslav Schürer v roce 1977 publikoval projekční kresebný test kreativity a osobnosti, který využívá projekčních podnětů Warteggova testu a figurálních stimulů jednoho ze subtestů Torranceho testů tvořivého myšlení. **KREATOS** vedle určení míry tvořivosti jedince může sloužit i k osobnostní diagnostice (Svoboda, 2001).

Testem figurální tvořivosti je původem německá metoda, jejíž slovenskou standardizaci připravil Kováč (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Z důvodu využití v předložené bakalářské práci je **Urbanův figurální test tvořivého myšlení** podrobně charakterizován v poslední kapitole teoretické části.

2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále SPU) patří k aktuálním problémům současného školství. Jedná se o téma často diskutované, které se dostalo i do podvědomí laické veřejnosti, a to i vzhledem k vysokému procentu takto postižené dětské populace. J. Slowík (2007) uvádí, že poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, resp. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Vymezení specifických poruch učení

Různými změnami prošly definice SPU, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Pokud porovnáváme jednotlivé definice SPU, které zahrnují zpočátku pouze dyslexii, později poruchy čtení a psaní a v posledních dvaceti letech i obtíže v matematice, můžeme sledovat rozvoj bádání v tomto oboru.

Z novějších definic uvádím tu, jenž považoval Matějček (2003) za významnou: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastně postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“* (Matějček, 1988 - str. 25).

O. Zelinková (2009) uvádí, že SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale že jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které označuje jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. Rodiče a učitelé si tyto průvodní znaky nemusejí uvědomovat a mohou považovat dítě za nepozorné, lenivé nebo hloupé.

SPU postihují také chování, citový a sociální vývoj. U tohoto dítěte se pak mohou projevat pocity méněcennosti, nepochopení či případné problémy s navazováním sociálního kontaktu.

2.2 Klasifikace specifických poruch učení

Ve starší odborné pedagogické i psychologické literatuře jsou uváděny termíny *specifické vývojové poruchy učení a chování* či *vývojové poruchy učení*, přičemž novější literatura slovo „vývojové“ již neuvádí. Nejčastějším dělením, se kterým se setkáváme v literatuře i praxi, je podle postižení školních dovedností a činností spojenými se školními výkony. Specifické poruchy učení jsou z tohoto hlediska klasifikovány na **dyslexii** (porucha čtení),

dysgrafii (porucha psaní), **dysortografii** (porucha pravopisu), **dyskaukulii** (porucha počítání), **dyspinxií** (porucha kreslení), **dysmúzií** (porucha hudebnosti) a **dyspraxii** (porucha plánování a organizace pohybu). Poslední tři jmenované pojmy jsou českým specifíkem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáváme. Bartoňová (2007) upozorňuje na to, že málokterý jedinec s diagnózou specifická porucha učení trpí pouze jedním z výše uvedených typů s vysvětlením, že jednotlivé typy poruch se navzájem kombinují a ovlivňují. Pro účely předložené bakalářské práce vycházím z uvedené klasifikace.

2.2.1 Dyslexie

Fisher a Škoda (2008) uvádějí, že až 95% osob s poruchou učení trpí právě dyslexií. *„Dyslexie je specifická vývojová porucha učení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a porozuměním čtenému textu.“* (Slowík, 2007 - str. 127). Nejčastěji se rozlišují dva typy dyslexie. **Fonologická dyslexie** (60% dyslexií) spočívá ve špatném rozložení slova nebo jeho špatném spojení. **Dyslexie lexikální** představuje nevytvoření si vizuálního slovníku, dítě tedy vidí slovo „poprvé“, ačkoliv ho již několikrát četlo.

2.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je nejčastěji kombinována s dyslexií, popřípadě s dysortografií. *„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Postihuje neschopnost jedince osvojit si požadovanou úroveň při psaní, hlavní znaky jsou shodné s dyslexií, projevují se v písemné podobě. Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Dlouhou dobu není schopen dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí (Fisher, Škoda, 2008 - str. 112).“* Příčinou poruchy je deficit jemné a hrubé motoriky a pohybové koordinace. Tento deficit zasahuje i pohybovou a zrakovou paměť, pozornost a prostorovou orientaci.

2.2.3 Dysortografie

O. Zelinková (2009) popisuje dysortografii jako poruchu postihující pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Mezi tyto patří rozlišování délky samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik či vynechaná, přidaná a přesmyknutá písmena nebo slabiky. Písmo dysortografika se vyznačuje neupraveností, nečitelností a „poletováním“ písmen mimo řádek. Dysortografické chyby se mohou znovu objevovat především v časově limitovaných úkolech (písemné prověrky, diktáty). Chyby se objevují i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží zdůvodnit.

2.2.4 Dyskalkulie

Jedná se o vzácnější poruchu učení, která byla donedávna diagnostikována zcela výjimečně. Dyskalkulie je porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy i geometrii. Podle typů obtíží, které se objevují, jsou klasifikovány různé typy dyskalkulií (verbální dyskalkulie, praktognostická dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, ideognostická dyskalkulie a operacionální dyskalkulie).

2.2.5 Typicky české specifické poruchy učení

Mezi tyto poruchy zařazujeme dyspinií, dysmúzií a dyspraxii. Pro **dyspinií** je charakteristická nízká úroveň kresby. Pozorovatelná je i neobratnost a tvrdost při práci s nástrojem (problémy v oblasti motoriky). Problémy se objevují při představách trojrozměrného prostoru a při vlastním znázornění perspektivy (Fisher, Škoda, 2008). Typické jsou časté opravy gumou, kostrbaté linie a velice silný tlak na tužku. Dyspiniie se vyskytuje nejčastěji v kombinaci s dyskalkulií. Projevem spojení těchto poruch je neschopnost navrhnout postup při rýsování.

U **dysmúzie** je postižena schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů. Dítě si nepamatuje melodií, není schopno reprodukovat rytmus.

Dyspraxie postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Jedinci s dyspraxií bývají pomalí, nešikovní, neupravení a jejich výrobky se vyznačují nevhledností. Projevy se mohou objevit i při psaní, v rámci jednotlivých výchov a v řeči.

2.3 **Etiologie specifických poruch učení**

Vznik a příčiny SPU nejsou dosud zcela objasněny, jejich výklad je do jisté míry ovlivněn přístupem jednotlivých badatelů. Výzkumy odhalující příčin těchto poruch jsou různé, a to neurofyziologické, psychologické, speciálně pedagogické, sociologické a v poslední době i s lingvistickými kořeny.

Jedním z prvních badatelů, který se etiologií SPU zabýval, byl český psychiatr Otakar Kučera. Již v 50. letech 20. století naznačil směr zaměření pozornosti, při zjišťování příčin poruch učení. Zjistil následující příčiny, které rozdělil do čtyř skupin:

- **skupina encefalopatická**, lehké mozkové dysfunkce (asi 50% případů),
- **skupina dědičných příčin**, jenž byly prokázány anamnesticky (asi 20% případů),
- **skupina hereditární-encefalopatická**, kombinace prvních dvou (asi 15% případů),
- **skupina nejasná**, bez jasné etiologie (asi 15% případů).

Věra Pokorná (2001) zdůrazňuje systémový přístup, který vyžaduje pohled na žáka v celé jeho šíři. Tento přístup vyžaduje nejen vývoj dítěte před a po narození, ale sleduje i rodinu, ve které dítě vyrůstá. Většina specifických poruch učení vzniká kombinací

vnějších a vnitřních příčin. Pokud jsou příčiny pouze vnější, nejedná se o tzv. pravé specifické poruchy učení, ale o tzv. nepravé (pseudo-) poruchy učení. Vnější příčiny samy o sobě SPU nevyvolávají, ale mohou ovlivnit důsledek příčin vnitřních. Následující klasifikace vymezuje některé z vnějších a vnitřních příčin (Vitásková, 2006).

2.3.1 Vnitřní (endogenní) příčiny

- **Dědičné dispozice.** Zelinková (2009) uvádí, že neexistuje jeden gen, který by tyto poruchy způsoboval, jedná se o soubor klíčových genů. Při některých výzkumech byly zjištěny anomálie v buněčných vrstvách mozkové kůry, které nevznikly poškozením mozkové tkáně, nýbrž vlivem genetického kódu. Příčina genetiky u SPU byla zjištěna především u dyslexie.
- **Odchytky ve struktuře i funkci mozku.** Tzv. drobná mozková poškození jsou různými variantami vznikajících v průběhu vývoje člověka, dříve byla označována jako „lehké mozkové dysfunkce“. Tato poškození se mohou objevit v prenatálním, perinatálním či postnatálním vývoji jedince a jejich příčinou mohou být např. infekční onemocnění a užívání drog ze strany matky, předčasný porod či nedostatek kyslíku při komplikovaném porodu.
- **Netypická lateralita.** Nepříznivá konstelace laterality je porucha procesu zrání mozkových hemisfér a jejich lateralizace. U dětí se SPU se často objevuje zkrřížená nebo nevyhraněná lateralita.
- **Deficity paměti.** SPU se dotýkají především pracovní paměti. Tento typ krátkodobé paměti, slouží k uchování informace a bezprostřednímu vyřešení úkolu.
- **Deficity senzoričkého vnímání nebo integrace senzomotorických schopností.** Souvislost s SPU může mít také narušené zrakové, hmatové, sluchové nebo kinestetické vnímání. Dítě s touto obtíží následně není schopno spojovat smyslové a pohybové podněty do jednoho vjemu.
- **Deficity na úrovni motoriky.** Vzhledem k souvislosti s dysfunkcemi v mozečku se nazývají cerebelární dysfunkce. Michalová (2008) uvádí, že jedinci s postižením mozečku mají problémy s vývojem řeči a motoriky, protože neprobíhá v na sebe navazujících etapách. Poruchy v různých částech mozečku mohou také způsobit problémy s automatizací pohybu, s koordinací nebo s rovnováhou.
- **Deficity v oblasti řeči a jazyka.** Častými projevy jedinců se SPU je snížená dovednost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku nebo hledat slova, která se rýmují. Poruchy učení se také často spojují s problémy vyjadřovat se, malou slovní zásobou, artikulační neobratností a sníženým jazykovým citem.

2.3.2 Vnější (exogenní) příčiny

- **Vlivy školy.** Podmínky školního prostředí u žáků se SPU jsou dány především přístupem učitelů. Do nepříznivých vlivů školního prostředí, které vedou ke vzniku SPU, se řadí poruchy adaptace, školní fobie, rozpor mezi výukovým stylem učitele a učebním stylem žáka nebo nepřiměřené nároky ze strany učitele na žáka.
- **Vlivy rodiny.** Rodina je patrně nejdůležitější sociální faktor, který na dítě působí. Toto prostředí však může negativně ovlivnit jeho školní výkon. Podstatné je zde např. klima rodiny, zkušenost rodičů s obdobným problémem či nároky na dítě a na jeho školní přípravu.

2.4 Diagnostika specifických poruch učení

Včasná diagnostika je východiskem edukačního procesu a reedukace. Jejím cílem je zejména stanovit úroveň vědomostí i dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, charakteristik osobnosti a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či nezdaru žáka (Zelinková, 2009).

Vyšetření v poradenském zařízení bývá zahájeno rozhovory s rodiči, rozhovory či písemným sdělením učitelů a rozhovory s dítětem. Na základě těchto údajů jsou zpracovány následně osobní a rodinné anamnézy a anamnéza prostředí. Ve vyšetření se dále objevuje analýza školních výkonů v oblastech čtení, psaní a počítání, které doplňují speciální zkoušky a testy hodnotící výkony žáků v dílčích percepčních oblastech.

Speciální pedagog analyzuje výukovou úroveň žáka a podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Hodnotí zejména výkon čtení (rychlost, chápání přečteného textu, nejčastější chyby při čtení, chování čtenáře), úroveň písemného projevu, matematické schopnosti, sluchové vnímání, zrakovou percepci, laterální, prostorovou orientaci a představy prostoru či časovou posloupnost.

Kompetencí psychologa je zjištění rozumových schopností, tedy vyšetření inteligence, nejčastěji metodou 3. revize Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC III.). Ukazatelem na SPU může být např. nevyrovnanost verbální a neverbální inteligence.

Odbornou diagnostiku SPU provádějí pedagogicko - psychologické poradny, avšak i učitelé by měli být schopni první diagnostikovat (či alespoň odhadnout projevy) SPU u svých žáků.

3 Psychologická charakteristika mladšího školního věku

Výzkumný soubor předkládané bakalářské práce tvoří žáci 3. a 4. ročníku základní školy (tedy děti ve věku 8 - 10 let). Matějček a Langmeier (1986) označují období mezi 9. a 12. rokem jako střední školní věk. Další literatura hovoří jako o **mladším školním období**, které je vymezeno věkem 6/7 let až 11/12 let (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro účely práce se přikláním rovněž k této klasifikaci.

Z hlediska psychoanalytického se jedná o období latence, ve kterém nedochází v oblasti psychosexuálního vývoje k výrazným změnám. Toto vývojové období je typické plynulým rozvojem v mnoha oblastech psychiky. V následující části se ve stručnosti zaměřuji na charakteristiku jednotlivých těchto aspektů.

3.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst významně ovlivňuje pohybové schopnosti, tělo je výkonnější a pohyby vyrovnané. V průběhu tohoto období chlapci i dívky vyrostou v průměru o 28 cm, jejich hmotnost se zvyšuje zhruba o 15 kg. Dívky mají více podkožního tuku a jejich pánev je širší než je tomu u chlapců (Řičan, 2004). Mozek kolem 10. roku zpomaluje svůj růst a je již poměrně dobře vyvinut.

Rozvoj hrubé motoriky spočívá ve výrazně větší svalové síle a pohybu, který se zrychluje. Tyto změny se podílejí na větším zájmu o sportovní hry. I jemná motorika se v tomto období zdokonaluje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2 Kognitivní vývoj

Dítě se snaží pochopit a poznat svět, a to realisticky. V této souvislosti Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o „střízlivém realismu“. S nárůstem realismu ubývá fantazie, což lze pozorovat zejména v činnostech a kresbě. Slovní zásoba se zvětšuje, přičemž dívky jsou považovány za verbálně zdatnější.

3.3 Emoční vývoj

V oblasti seberegulace dochází k vývoji, který je způsobem dvěma faktory. Prvním je emoční reaktivita, která má do značné míry biologický základ. Vůle pak ovlivňuje emoční reakce. Obě uvedené oblasti souvisí s větší adaptabilitou a zátěží, kterou je dítě schopno ustát. Dítě okolo 10. roku zjišťuje, že se u něj můžou objevit i dvě protikladné emoce zároveň. Sebehodnocení je typické větší stabilitou, proměnlivost je typická ve věku 11/12 let, což souvisí s nástupem puberty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.4 Sociální vývoj

Na vyšší úroveň se dostávají i vztahy a sociální vazby mezi vrstevníky. Mimo toho se začínají formulovat i životní postoje, zájmy mladší školáka krystalizují (Langmeier, Krejčířová, 2006). Významnosti nabírají u dětí vztahy ve vrstevnické skupině. Potřeba kontaktu se zvětšuje, stejně tak jako vnímavost ve vztazích.

Vágnerová (2010) uvádí, že děti jsou v tomto období spíše extrovertní (jejich prožívání ovlivňují reálné podněty, dítě je soustředěno na dění okolo sebe nikoli na svoji osobu). Jejich dalším rysem je i jistý optimismus (tendence interpretovat dění spíše tímto způsobem).

Ve vrstevnické skupině dochází k diferenciaci dívčích a chlapeckých skupin, přičemž obě skupiny se od sebe navzájem odlišují. Větší skupiny tvoří chlapci, přičemž vztahy se opírají o společnou aktivitu. Vzájemnost vztahu se objevuje u dívčích skupinek, které jsou menší než chlapecké. Děti v tomto období nezávisle na pohlaví preferují společníky stejného věku.

3.5 Tvořivost v mladším školním věku

Studie zaměřující se na tvořivost se shodují v tom, že v průběhu života se tvořivost jistým způsobem mění, nejedná se o konstantní rys. Dacey a Lennon (2000) hovoří o obdobích, kdy je rozvoj tvořivých schopností výraznější. Kritická období jsou dle autorů ve věcích 0 - 5 let, 11 - 14 let (u děvčat 10 - 13 let), 18 - 20 let, 29 - 31 let, 40 - 45 let a 60 - 65 let.

Klíčovou aktivitou přispívající k tvořivosti dítěte na počátku školní docházky je dle Dacey a Lennon (2000) stále hra, nyní s vyšší intelektovou a fantazijní náplní. Torrance (1981; in Szobiová, 2004) na základě své studie s 15 000 dětskými respondenty došel k závěru, že jejich tvořivé schopnosti prosperují do 4,5 roku. Úbytek těchto schopností se objevuje po nástupu do školy, v tzv. období správných odpovědí. Autor za příčinu považuje tradiční požadavky vedoucí k adaptaci v prostředí školy, kompromisy s tímto prostředím spojené a akceptování sociálních autorit. Tyto a další poznatky Torrance shrnul v roce 1964, kdy zveřejnil křivku tvořivosti, jenž zachycuje její vývoj mezi 3. - 17. rokem. Poklesy se objevují v období počátku školní docházky a ve 4. a 7. třídě. Úroveň tvořivých schopností u dětí ve 3., 5., 6., a 8. ročníku je prakticky stejná. Výkyvy jsou odůvodněny přechodem žáků na různé stupně školy a zejména pak konformismem k vrstevnické skupině. Gowan a Olson (1979; in Szobiová, 2004) dospěli k obdobným výsledkům.

Neshody v křivkách jsou vysvětlovány všestrannými odlišnostmi v sociálním prostředí dítěte, výchovnými vlivy rodiny, osobností učitele a školním klimatem.

Další tvořivá fáze nastupuje okolo 10. roku, kdy se zvyšuje tvořivá aktivita. Důvodem jsou nově získané poznatky, zkušenosti a představy, které dítěti umožňují tvořit a přetvářet. Dítěti nyní nestačí předložená odpověď, a proto aktivně pátrá po dalších. Tento mechanismus se podílí na samostatném úsudku a vlastních názorech, kritice a prezentaci vlastního stanoviska mladšího školáka.

4 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

Pro popis tvořivého výkonu výzkumného souboru jsem zvolila Urbanův figurální test tvořivého myšlení, jenž vychází z německé předlohy Test zum Schöpferschen Denken-Zeichnerisch (dále tedy označení TSD-Z). Základní podobu experimentální verzi testu dal Hans G. Jellen v polovině 80. let 19. století, po jeho smrti s testem výzkumně pracoval Klaus K. Urban, který je autorem konečné verze manuálu zveřejněného na základě řady vlastních studií (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Po standardizaci a validizaci test v roce 1993 vydala Univerzita v Hannoveru. Autorem slovenské verze je Tomáš Kováč a vyšla v roce 2002, v roce 2003 byl test přeložen do češtiny Lenkou Šilerovou. České normy nejsou prozatím k dispozici (Kováč, 1995).

4.1 Popis Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z)

V první řadě se jedná o screeningový nástroj, který umožňuje identifikovat jedince s mimořádně vysokými tvořivými schopnostmi a jedince, jež mají tyto schopnosti podprůměrně rozvinuté. Díky kresebné figurální modalitě má vysokou úroveň „culturefair“ testování. Test lze uplatnit v široké oblasti vývojové, poradenské, klinické a pracovní psychologie.

Testový materiál tvoří arch papíru s šesti různými figurálními fragmenty, pět z nich je umístěno uvnitř čtvercového rámu (půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára), šestý (malé ležaté „u“) se nachází vně čtverce. Test má dvě formy, A (viz. Příloha č. 1) a B (viz. Příloha č. 2), které se liší pouze tím, že forma B¹ je o 180° otočenou formou A.

Dle T. Kováče (Urban, Jellen, Kováč, 2003) není TSD-Z typicky výkonovým testem, neboť vznikl jako reakce na dlouholeté diagnostikování tvořivosti pomocí testů divergentního myšlení (např. Torranceho test). Cílem této metody není postihnout pouze některé kvantitativní aspekty tvořivého myšlení, ale soustředí se i na kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Urban chápal fenomén tvořivosti komplexněji a při konstruování testu se zaměřil mimo kognitivních aspektů (divergentní myšlení, obecné a specifické vědomosti) i na **osobnostní komponenty jedince** (zaměřenost a cílevědomost, motivaci a otevřenost a toleranci k víceznačnosti). Ze zmíněných komponent vychází i hodnocení testu. TSD-Z je citlivý i na specifické aspekty osobnosti jako jsou např. pozornost, zájem o předložené informace, otevřenost vnímání údajů a kontextů, zmocnění se, zpracování, přeměna a rozvinutí předloženého materiálu, schopnost rozšíření o nové prvky, změna jejich významu a tématické spojení do jednoho tvaru nebo kompozice, překročení, překonání

1 Forma B vychází ze zkušenosti autorů, neboť účastníci testu na něj reagovali různě (okamžité kreslení, dlouhá otálení, mnoho nápadů, špatné se zbavování stereotypů apod.). „Druhý pokus“ v podobě jednoduše porovnatelného testového archu dovoluje adekvátněji zohlednit individuální možnosti a schopnosti účastníka testování.

hranic, riskování (v kreslení i v myšlení), flexibilita při měnění figurálních, symbolických a prostorových dimenzí, ochota a schopnost zpracovávat téma prostřednictvím humoru, ironie, abstrakce, expresivnosti, nezávislost na stereotypch a konečně plynulost nápadů, myšlenek a jejich grafické vyjádření (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

4.2 Administrace testu

Test lze administrovat individuálně i skupinově a je určen pro širokou věkovou skupinu od 4 do 95 let (dle slovenských norem od 4 do 75 let). Administrace testu trvá maximálně 15 minut pro jednu formu. Účastník testu smí používat pouze černé „pisátko“ (guma, pravítka a další pomůcky se nepřipouští).

Po zadání přesné instrukce: „*Před Vámi je kresba, kterou někdo začal, ale skončil dřív, než věděl, co chtěl nakreslit. Vaším úkolem je obrázek dokreslit tak, jak chcete. Neexistuje správné nebo nesprávné řešení, vše, co nakreslíte, je správné.*“, je úkolem účastníka neúplnou kresbu dokončit dle své vůle (nejprve předloženou formu A, následně formu B). Během práce je možno zaznamenávat čas. Při odevzdávání se administrátor může ptát, co účastník nakreslil, popř. účastník může kresbu pojmenovat.

Výsledná kresba se hodnotí na základě 14 kritérií (celkové skóre je tvořeno součtem bodů jednotlivých kritérií):

- Wf** Použití předložených prvků (0 - 6 bodů),
- Eg** Dokreslení (0 - 6 bodů): předložené prvky dokresleny na tvary,
- Ne** Nové prvky (0 - 6 bodů): samostatné figury, doplněk předložených prvků,
- Vz** Grafické spojení (0 - 6 bodů): propojení dvou či více předložených prvků,
- Vth** Tematické spojení (0 - 6 bodů): sémantický vztah prvků i bez grafického spojení,
- Bfa** Překročení hranice závislé na figuře (0 nebo 6 bodů): dokreslení ležatého „u“,
- Bfu** Překročení hranice nezávislé na figuře (0 nebo 6 bodů): nové prvky vně rámu,
- Pe** Perspektiva (0 nebo 6 bodů): snaha o trojrozměrné znázornění,
- Hu** Humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (0 - 6 bodů),
- Uka** Nekonvenčnost A: nekonvenční manipulace s materiálem (0 nebo 3 body),
- Ukb** Nekonvenčnost B: abstrakce, fikce, symbolika (0 nebo 3 body),
- Ukc** Nekonvenčnost C: kombinace figur a symbolů (0 nebo 3 body),
- Ukd** Nekonvenčnost D: nestereotypní dokreslení fragmentů/figur (0 nebo 3 body),
- Zf** Časový faktor² (0 - 6 bodů).

2 Časový faktor se vyhodnocuje pouze tehdy, dosáhne-li kresba jisté umělecké úrovně. Slovenské zkušenosti poukazují na to, že ve skupině probandé pracují delší dobu než při individuální administraci. Navíc při celkovém počtu kritérií jedno výrazně nerozhoduje o celkovém skóru.

Konečné skóre poskytne hodnotu odhadu tvořivých schopností jedince (nehodnotí kvalitu umělecké produkce). Účastník může získat maximálně 72 bodů, resp. 66 bodů, nepřihlížíme-li k časovému faktoru. Vzhledem k tomu, že se jedná o screeningový nástroj, není primární přesný počet bodů, nýbrž zařazení účastníka do skupiny dle schématu klasifikace (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

Psychometrické parametry TSD-Z jsou uspokojivé. Byla zjištěna vysoká reliabilita vyhodnocování, korelační koeficienty posuzování stejných řešení různými posuzovateli dosahovaly hodnot 0,89 – 0,97. Různé studie zaměřené na reliabilitu test – retest při opakovaném měření odhalily vysoké korelace (0,71 – 0,81). A konečně i diferenciální reliabilita (rozlišování mezi vysoce a níže skórujícími) vyšla vysoce signifikantní (chí-kvadrát = 33,54, Ckor. = 0,92).

Ve výzkumech psychometrických vlastností TSD-Z nebyla samozřejmě opomenuta ani validita. Ukázalo se, že TSD-Z koreluje např. s výkonem v Shoppeho verbálním testu tvořivosti ($r = 0,36$, $p < 0,5$). V manuálu se objevuje i pravděpodobnost omylu v měření, maximální odchylka činí +/- 5 bodů.

Při testování německé i slovenské verze se neukázaly žádné rozdíly mezi pohlavími. Naopak co se týče věku, zjistilo se, že s rostoucím věkem „výkonnost“ stoupá, což by měly zohlednit dané normy při převodu na percentily a T-skóry (Urban, Jellen, Kováč, 2003).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Vymezení výzkumného problému

Význam kreativity v životě člověka je v současné době neoddiskutovatelný. Řešení situací tvořivým způsobem vyžadují drobné i větší problémy ve vědě či technice, ale současně i obtíže každodenního života nás všech. Kreativitu je tedy z mnoha důvodů žádoucí podporovat a rozvíjet u každého jedince. Příspěvkem k poznání tvořivosti má být i předkládaná práce, jenž dává do souvislostí kreativitu a problematiku specifických poruch učení.

Výzkumný problém, který je základem bakalářské práce, je formulován již v jejím názvu, jedná se o vymezení odlišností, jenž se objevují u dětí se specifickými poruchami učení, v provedení Urbanova figurální testu tvořivého myšlení. Cílovou skupinou jsou děti ze 3. a 4. tříd základních škol.

Pokud se ukáže, že tvořivost těchto dětí se výrazným způsobem liší od tvořivosti dětí bez této diagnózy, pak lze v případě nižšího tvořivého potenciálu kreativitu podpořit či napomoci ke komplexnímu rozvoji. V případě vysokého potenciálu tvořit nově je možné tuto skutečnost transformovat do běžných aktivit či činností a hledat tak nové způsoby její aplikace, např. ve výuce.

Tato bakalářská práce má tedy v podstatě přispět dalším dílem do mozaiky poznatků o vztahu tvořivosti a diagnóze specifická porucha učení, v dílčích cílech i k poznatkům jak o tvořivosti, tak o této poruše obecně.

2 Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Z vymezení výzkumného problému vyplývá hlavní cíl této práce: prozkoumat, zda existuje vzájemný vztah mezi figurální tvořivostí dětí 3. a 4. tříd a jejich diagnózou specifická porucha učení. Pokud ano, autorka objasní, jakou má tento vztah povahu.

Vzhledem k tomu, že konkrétní výzkum nebo studii formulující závěry týkající se Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a provedení tohoto testu dětmi se specifickými poruchami učení jsem nenalezla, formuluji své předpoklady (hypotézy) formou **nulových hypotéz**.

H₀1: Rostoucí věk dětí se specifickými poruchami učení nemá vliv ve smyslu vyššího výkonu v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

H₀2: Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu dětí se specifickou poruchou učení a dětí bez specifické poruchy učení v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

H₀3: Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu chlapců a děvčat v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

H₀4: Výkon dětí se specifickými poruchami učení ve formě A (test) a formě B (retest) Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení zůstává v obou případech shodný.

Vzhledem ke kresebné povaze testu lze předpokládat odlišnosti respondentů ve volbě znázorněných témat či odpovědích na zadané výzvy. Z tohoto důvodu budu výkony dětí posuzovat i metodou kvalitativní analýzy kreseb.

3 Výzkumný soubor

Z počátku října jsem oslovila formou emailu 77 škol s žádostí o spolupráci při sbírání dat do bakalářské práce zabývající se tvořivostí dětí se specifickými poruchami učení. Z celkového počtu oslovených škol reagovalo na žádost 21, přičemž se zadáním testu souhlasilo 13 základních škol.

Výzkumný soubor tedy tvořilo celkem 43 žáků. Počty dětí, které se na jednotlivých školách zúčastnily výzkumu, jsou uvedeny v Tabulce 1.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	ČETNOST ŽÁKŮ	POHLAVÍ		VĚK		
		CHLAPCI	DÍVKY	8 let	9 let	10 let
Hamry	1	1	0	0	1	0
Chotěboř, Smetanova	7	4	3	2	1	4
Jablonec nad Nisou, Mozartova	2	1	1	0	1	1
Jablonec nad Nisou, Pasířská	1	1	0	0	1	0
Jablonec nad Nisou, Svobodná ZŠ	7	7	0	1	1	5
Jablonec nad Nisou, Šumava	3	2	1	0	1	2
Jindřichův Hradec, Větrná	3	1	2	1	1	1
Křemže	6	4	2	2	2	2
Maleč	1	1	0	1	0	0
Proseč	3	1	2	0	1	2
Seč	5	4	1	0	3	2
Trhová Kamenice	1	1	0	0	1	0
Ždírec nad Doubravou	3	1	2	0	2	1
ČETNOST (N)	43	29	14	7	16	20
RELATIVNÍ ČETNOST (%)	100	67,4	32,6	16,3	37,2	46,5

Tabulka 1: Výzkumný soubor respondentů se specifickými poruchami učení

Z této tabulky vyplývá, že do výzkumného souboru bylo zahrnuto celkem 67,4% chlapců a 32,6% děvčat. Rozložení věku je rovněž nesymetrické. Nejvíce jsou zastoupeni respondenti desetiletí (46,5%), následně devítiletí (37,2%) a nejméně respondenti osmiletí (16,3%).

Vzhledem k formulaci některých hypotéz bylo nutné sestavit i kontrolní skupinu dětí bez diagnózy specifická porucha učení. Požadavkem z mé strany byl přibližně stejný věk dětí (tzn. 3., 4. třída základní školy), celkový počet čtyřiceti respondentů a jistá náhodnost výběru³. Tabulka č. 2 popisuje tuto kontrolní skupinu.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	ČETNOST ŽÁKŮ	POHLAVÍ		VĚK		
		CHLAPCI	DÍVKY	8 let	9 let	10 let
Ždírec nad Doubravou	40	17	23	13	19	8
RELATIVNÍ ČETNOST (%)	100	42,5	57,5	32,5	47,5	20

Tabulka 2: Výzkumný soubor respondentů bez specifických poruchami učení (kontrolní skupina)

Kontrolní skupina naplnila mé požadavky, avšak vzhledem k omezením plynoucích z požadavků školy, je její rozložení asymetrické. Z hlediska pohlaví respondentů převažují dívky (57,5%) nad chlapci (42,5%). Ani věkově není skupina vyrovnána. Devítiletí respondenti tvoří největší část souboru (47,5%), osmiletí tvoří 32,5% a desetiletí 20%.

³ Vzhledem k tomu, že testování probíhalo během vyučování, musela jsem respektovat požadavky školy, které spočívaly zejména v počtu vybraných dětí v jednotlivých třídách. Po domluvě byla tedy kontrolní skupina složena z deseti žáků každé ze čtyř tříd. Nahodilost výběru byla jistěna losováním dětí v každé zúčastněné třídě.

4 Sběr a zpracování dat

Vlastnímu sběru dat předcházelo oslovení škol s žádostí o spolupráci. Skrze školská zařízení, jenž spolupráci přislíbila, byli rodiče konkrétních žáků obesláni informovaným souhlasem. Na základě individuální domluvy s těmito školami jsem od 28.11.2011 do 13.2.2012 tyto instituce navštívila a test osobně zadala během ranních vyučovacích hodin.

Testování probíhalo individuálně i skupinově (maximálně deset žáků současně) klasickou formou tužka-papír. Administrace trvala přibližně jednu vyučovací hodinu a její součástí byl i následný rozhovor s respondenty.

Po příchodu jsem se respondentům představila a opět je požádala o spolupráci při sběru dat. Respondenti byli následně seznámeni s budoucím děním (poučení o podmínkách testování a nabádání k dodržování pokynů), na závěr úvodu byl respondentům rozdán arch A TSD-Z. Poté zazněla instrukce, držela jsem ve všech případech téměř doslovně té, kterou uvádějí v manuálu Urban, Jellen a Kováč (2003 - str. 12): „*Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, než věděl, co chtěl nakreslit. Teď byste ji prostě měli dokreslit! Kreslete, jak chcete. Nemůžete nic pokazit, všechno, co nakreslíte, je správně. Když budete hotoví, přihlaste se. Vezmu si Váš arch a dám Vám druhý.*“ Případné otázky byly vždy objasněny do takové míry, aby nebylo respondentům napovídáno, jak konkrétně pracovat.

Během testování jsem zaznamenávala jednotlivé časy odevzdávání, avšak ve výsledcích s nimi nepracuji⁴. Ačkoliv bylo na vypracování jedné testové formy maximálně 15 minut, v naprosté většině případů respondenti odevzdávali vyhotovené kresby dříve.

Po odevzdání všech kreseb (forma A i B), se respondenti vyjadřovali k tomu, co nakreslili. Tyto údaje posloužily k lepšímu skórování kreseb (př. tématické spojení, perspektiva, nestereotypní použití fragmentů). Mimo názvu kresby a znázorněných námětů jsem pátrala po pořadí dokreslení jednotlivých výzev a případných dalších informacích.

Vzhledem k možnostem jednotlivých škol, byly děti testovány v různých podmínkách. Při každém testování však bylo dodrženo následující:

- snaha o poskytování totožných informací, stejných časových možností a stejného prostoru na dotazy,
- jeden administrátor v klidné místnosti nebo třídě (bez přítomnosti vyučujícího),
- nemožnost replik a inspirace od dalších respondentů (v lavici pouze jeden respondent),
- povoleno pouze černé pisátko, zákaz gumování a používání jiných psací pomůcek,
- vzájemný respekt mezi respondenty (apel na tiché chování po dokončení práce),
- závěrečný rozhovor s respondenty,
- odměna respondentům za spolupráci (sladkosti a drobné školní pomůcky).

4 V manuálu (Urban, Jellen, Kováč, 2003) je uvedeno, že respondenti pracující individuálně odevzdávají archy později. Vzhledem k tomu, že jsem nemohla zajistit rovnocenné podmínky pro všechny respondenty, jejich výkony jsem se rozhodla zobjektivnit alespoň touto cestou. Autoři příručky navíc podotýkají, že zaznamenávání času není nutné, sami s ním v manuálu nepracují.

5 Metody zpracování a analýza dat

Pro vyhodnocení výsledků Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení byl použit manuál. Všechna statistická data byla následně souhrnně zpracována metodou statistické analýzy pomocí nástroje „analýza dat“ v aplikaci Microsoft Office Excel 2003 (součást základního počítačového setu Microsoft Office Home Edition 2003).

Nejprve jsem použila deskriptivní statistiku k popsání a analýze výzkumného vzorku (absolutní a relativní četnosti) z hlediska školy, pohlaví a věku.

Pomocí nástroje analýza dat jsem porovnávala většinou dva soubory - skupinu dětí ze 3. a 4. tříd s diagnózou specifická porucha učení s kontrolní skupinou dětí ve stejném věku. Kromě porovnávání výsledků obou skupin bylo pracováno i s proměnnými věk a pohlaví respondentů.

Mimo zpracování kvantitativních dat jsem realizovala i kvalitativní analýzu kreseb. Díky velice podrobným rozhovorům je možné analyzovat náměty, jimiž reagovali respondenti na výzvy v TSD-Z, a dokonce určit jejich pořadí.

6 Popis a interpretace výsledků

6.1 Kvantitativní analýza dat

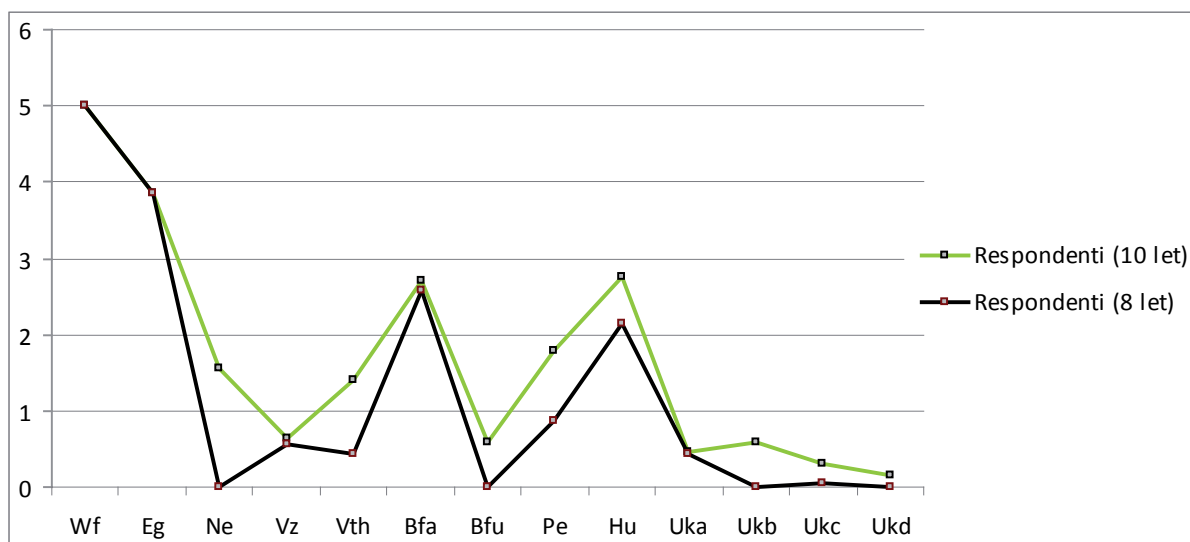
Než se zaměřím na konkrétní hypotézy, předkládám přehled o výsledcích všech respondentů se SPU v testu TSD-Z (Tabulka č. 3). Respondenti v testu průměrně dosáhli 21,16 bodu (medián 22). Nejmenší dosažený počet bodů je 10, nejvyšší 46.

KATEGORIE TSD-Z	ČETNOST (N)	PRŮMĚR	MEDIÁN	MINIMUM	MAXIMUM	ROZPTYL	SM. ODCHYLKA
Wf	43	5,0466	5	0	6	1,77	1,33
Eg	43	4,0233	4	0	6	1,79	1,34
Ne	43	1,1396	0	0	6	3,89	1,97
Vz	43	1,0466	0	0	6	3,44	1,85
Vth	43	1,6512	0	0	6	5,44	2,33
Bfa	43	2,5117	0	0	6	8,76	2,96
Bfu	43	0,4186	0	0	6	2,34	1,53
Pe	43	0,9768	0	0	6	4,91	2,22
Hu	43	2,6745	3	1	5	0,64	0,8
Uka	43	0,3489	0	0	3	0,92	0,96
Ukb	43	0,4186	0	0	3	1,08	1,04
Ukc	43	0,3489	0	0	3	0,92	0,96
Ukd	43	0,5582	0	0	3	1,36	1,17
CELKOVÝ SKÓR	43	21,16	21	7	53	75,17	8,67

Tabulka 3: Výkony respondentů se SPU v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Testování hypotézy H_01 : Rostoucí věk dětí se specifickými poruchami učení nemá vliv ve smyslu vyššího výkonu v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Ve skupině respondentů lze odlišit tři věková pásma: respondenti osmiletí, devítiletí a desetiletí. Z důvodu větší přehlednosti předkládám obrázek (Obrázek č. 1) respondentů ve věku osm a deset let. Z něj vyplývá, jak si respondenti v jednotlivých kategoriích TSD-Z vedli.



Obrázek 1: Výkony v kategoriích TSD-Z osmiletých a desetiletých respondentů

Na základě výzkumného šetření hypotézu H_01 nepotvrzují. Z obrázku je patrné, že desetiletí respondenti v jedenácti kategoriích svými výkony předčili respondenty osmileté. Ve dvou zbývajících kategoriích (Wf - použití jednotlivých prvků a Eg - dokreslení) jsou výkony obou skupin vyrovnané. Největší rozdíly byly zaznamenány v kategoriích Ne - nové prvky (1,55 bodu), Vth - tématické spojení (0,971 bodu) a Pe - perspektiva (0,943 bodu). Naopak nejmenší rozdíly byly zaznamenány v kategoriích Uka - nekonvenční manipulace s materiálem (0,021), Vz - grafické spojení (0,059 bodu) a Bfa - překročení hranic závislé na figuře (0,129 bodu).

Testování hypotézy H_0 : Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu dětí se specifickou poruchou učení a dětí bez specifické poruchy učení v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

K vyvrácení nebo potvrzení hypotézy je nutné porovnání množin respondentů se SPU a kontrolní skupiny. Následující tabulka (Tabulka č. 4) vymezuje základní charakteristiky obou výzkumných souborů. Jsou jimi průměr jednotlivých kategorií TSD-Z, směrodatná odchylka určující míru variability pro data, která byla získána měřením, a T-test. Tento statický test určuje významnost metrických dat.

KATEGORIE TSD-Z	RESPONDENTI SPU (N = 43)		RESPONDENTI KS (N = 40)		T-TEST
	PRŮMĚR	ST. ODCHYLKA	PRŮMĚR	ST. ODCHYLKA	
Wf	5,0466	1,33	5,425	0,54	0,0958
Eg	4,0233	1,34	4,725	0,89	0,0131
Ne	1,1396	1,97	1,575	1,74	0,8046
Vz	1,0466	1,85	1,9	2,1	0,1313
Vth	1,6512	2,33	2,95	2,36	0,1863
Bfa	2,5117	2,96	2,55	2,97	0,885
Bfu	0,4186	1,53	0,9	2,14	0,2515
Pe	0,9768	2,22	1,05	2,28	0,8839
Hu	2,6745	0,8	3,25	0,62	0,0005
Uka	0,3489	0,96	0,3	0,9	-0,8139
Ukb	0,4186	1,04	0,075	0,47	0,0571
Ukc	0,3489	0,96	0,6	1,2	0,3042
Ukd	0,5582	1,17	1,575	1,5	0,0011

Tabulka 4: Výkony respondentů se SPU a kontrolní skupiny v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Na základě výzkumného šetření hypotézu H_0 potvrzují. Ačkoliv ve dvanácti kategoriích respondenti bez SPU předčili respondenty bez této poruchy, jejich výkony nejsou vyšší o tolik, aby mohly být rozdíly považovány za signifikantní. Nejvýraznější rozdíly jsou v kategoriích Ukd - nestereotypní dokreslení fragmentů (1,017 bodu), Eg (0,702 bodu) a Hu - humor (0,576 bodu).

Pouze v kategorii Uka - nekonvenční manipulace s materiálem dosáhli respondenti se SPU vyššího skóru než kontrolní skupina o 0,049 bodu.

Testování hypotézy H_03 : Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu chlapců a děvčat v jednotlivých kategoriích Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.

Z celkového počtu 43 respondentů se SPU bylo do souboru zařazeno 14 dívek a 29 chlapců. Ačkoliv není rozložení symetrické, následující tabulka (Tabulka č. 5) popisuje množinu respondentů na základě tohoto hlediska. Popisnou statistikou je průměr, standardní odchylka a t-test.

KATEGORIE TSD-Z	CHLAPCI SPU (N = 29)		DÍVKY SPU (N = 14)		T-TEST
	PRŮMĚR	ST. ODCHYLKA	PRŮMĚR	ST. ODCHYLKA	
Wf	5,2069	1,1259	4,7143	1,6225	-0,3348
Eg	4,2069	1,2423	3,6425	1,4446	-0,2372
Ne	0,7931	1,7096	1,8571	2,2633	0,1473
Vz	1,3793	2,0913	0,3571	0,895	-0,0343
Vth	1,5862	2,3856	1,7857	2,2097	0,7951
Bfa	2,4828	2,9551	2,5714	2,9692	0,9297
Bfu	0,4138	1,5204	0,4285	1,5452	0,9774
Pe	0,6207	1,8273	1,7143	2,7105	0,2022
Hu	2,5172	0,6757	3	0,9258	0,1081
Uka	0,2069	0,7602	0,6429	1,231	0,2547
Ukb	0,3103	0,9136	0,6429	1,231	0,3951
Ukc	0,3103	0,9136	0,4286	1,0498	0,7301
Ukd	0,7241	1,2838	0,2143	0,7726	-0,1234
Celkový skór	20,7586	8,8888	22	8,124	0,6622

Tabulka 5: Výkony chlapců a dívek v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Na základě výzkumného šetření hypotézu H_03 potvrzují. Ačkoliv v celkovém skóru a v jedenácti kategoriích TSD-Z dosáhla lepších výsledků děvčata, výkony mezi oběma pohlavími nejsou rozdílné natolik, abychom mohli hovořit o signifikantních odlišnostech.

Kategoriemi, kde děvčata největším rozdílem bodů překonala chlapce jsou: Pe - perspektiva (1,093 bodu), Ne - nové prvky (1,064 bodu) a Hu - humor (0,483 bodu). Naopak nejmenší rozdíly byly zaznamenány v kategoriích Bfu - překročení hranice nezávislé na figuře (0,015 bodu), Bfa - překročení hranice závislé na figuře (0,089 bodu) a Ukc - kombinace figur a symbolů (0,118 bodu).

Chlapci dívky překonali v kategoriích Vz - grafické spojení (1,022 bodu), Eg - dokreslení (0,5644 bodu), Ukd - nestereotypní dokreslení prvků (0,51 bodu).

Testování hypotézy H04: Výkon dětí se specifickými poruchami učení ve formě A (test) a formě B (retest) Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení zůstává v obou případech shodný.

Každý respondent při testování vyplňoval dva testové archy, arch A (test) a arch B (retest). Následující tabulka (Tabulka č. 6) předkládá výkony respondentů v obou testových formách na základě kategorií dle změny výkonu ve druhé formě. Statistickými kategoriemi jsou četnost, průměr, minimální a maximální hodnota rozdílu obou testů, medián a jeho četnost.

TEST RETEST	ČETNOST	ČETNOST (%)	PRŮMĚR	MINIMUM	MAXIMUM	MEDIÁN	MEDIÁN (N)
Pokles	14	32,5	5,29	1	11	2; 4	3
Stagnace	6	14	-	-	-	-	-
Nárůst	23	53,5	5,83	1	18	2	5

Tabulka 6: Výkony respondentů se SPU ve formě A (test) a formě B (retest)

Na základě výzkumného šetření hypotézu H_0 nepotvrzují. U 86% dětí byl druhý testový výkon odlišný od prvního. Častěji (53,5% respondentů) docházelo k nárůstu výkonu, a to v průměru o 5,83 bodu (medián 2 body). Pokles výkonu se objevil u 32,5% respondentů v průměru o 5,29 bodu (mediány 2 a 4 body). Stejný výkon v testu byl zaznamenán u 14% dětí.

6.2 Kvalitativní analýza kreseb

Tato analýza vychází z posouzení jednotlivých obrázků a odpovědí respondentů na jednotlivé výzvy TSD-Z.

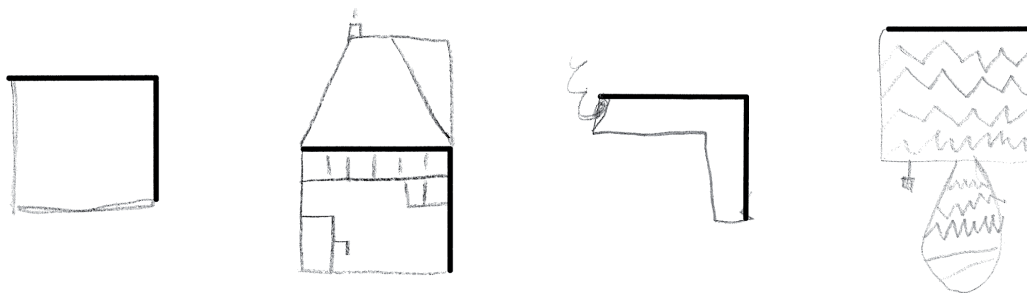
Vymezení jednotlivých pozorovaných veličin je obohaceno o obrázky s odpověďmi respondentů na jednotlivé výzvy. Domnívám se, že tak ještě lépe bude podán přehled o jednotlivých odpovědích.

6.2.1 Odpovědi respondentů se SPU na jednotlivé výzvy TSD-Z

Vzhledem k tomu, že je zde posuzována zejména neobvyklost, nápaditost a nestereotypnost, jinými slovy by se dalo říci, že se jedná o pozorované (nebodované) charakteristiky kategorií TSD-Z: Uka - nekonvenční manipulace s materiálem; Ukb - abstrakce, fikce, symbolika; Ukc - kombinace figur a symbolů a Ukd - nestereotypní dokreslení fragmentů.

Úhel

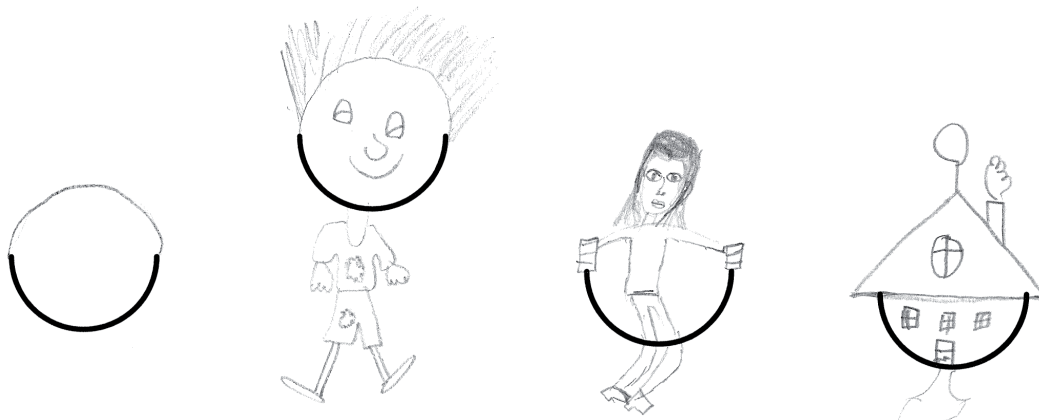
Na tuto výzvu reagovalo celkem 41 respondentů (N = 43), kteří na ni v naprosté většině odpovídali mezi prvními dvěma výzvami. Nejčastější odpovědi na výzvu bylo stereotypní dokreslení úhlu do geometrického tvaru (čtverec nebo obdélník), takto odpovědělo celkem 17 respondentů. Za další stereotypní odpovědi je považován např. domeček (6 respondentů) či krabice (1 respondent). Mezi nestereotypní odpovědi můžeme zařadit např. televizi (2 respondenti), lampu, pistoli, vozík, pódium, dveře či auto (vždy 1 respondent).



Obrázek 2: Odpovědi na výzvu úhel: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Půlkruh

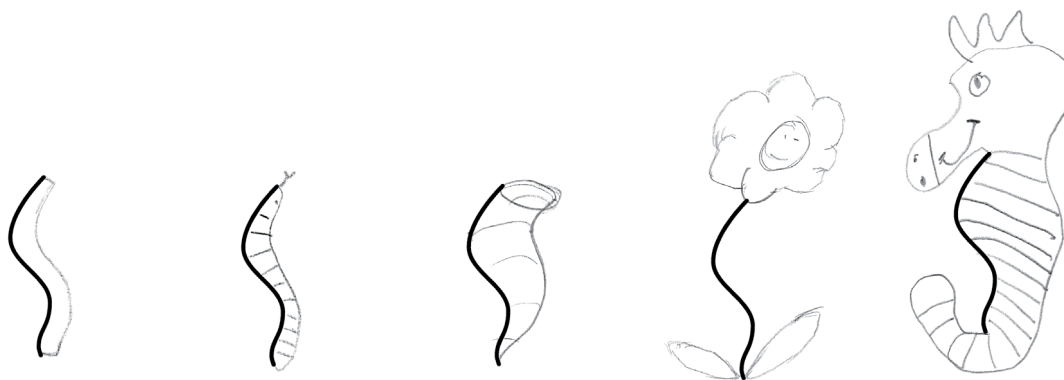
Výzvu dokreslilo celkem 41 respondentů. Svým pořadím se zařazovala v naprosté většině mezi první tři fragmenty, které respondent dokreslil. Nejčastější odpovědi na výzvu bylo opět stereotypní dokreslení do geometrického tvaru (kruh či elipsa), takto reagovalo celkem 17 respondentů. K dalším stereotypním odpovědím, které se v testu objevily, lze přiřadit hlavu či obličej (7 respondentů) nebo slunce (2 respondenti). Zcela originální odpovědi je pak švihadlo, domeček, pneumatika, kotlík či okno (vždy 1 respondent).



Obrázek 3: Odpovědi na výzvu půlkruh: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Vlnovka

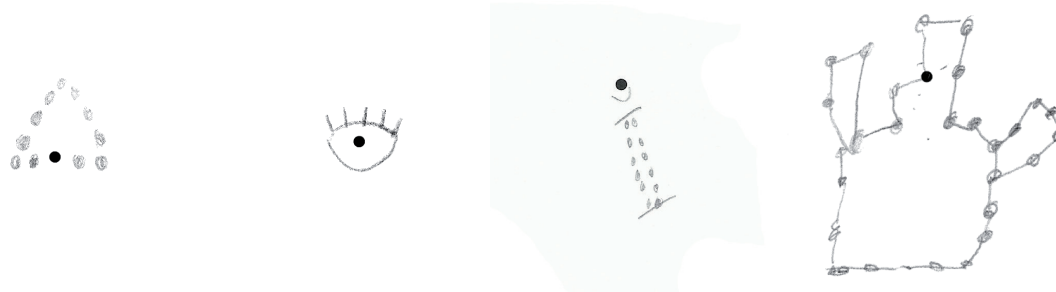
Na vlnovku odpovědělo celkem 41 respondentů. Její pořadí ve volbě odpovědí jednotlivých výzev bylo proměnlivé. Nejčastější odpovědí, stejně jako v předešlých dvou případech, bylo dokreslení vlnovky do geometrického tvaru, takto reagovalo 19 respondentů. K této stereotypní odpovědi lze dále přiřadit i hada a stonek (vždy 2 respondenti). Za nestereotypní lze považovat odpověď formou mořského koníka, tornáda, srdce, duhy, kapradí, lebky či vrby (vždy 1 respondent).



Obrázek 4: Odpovědi na výzvu vlnovka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d), e) nestereotypní odpověď

Tečka

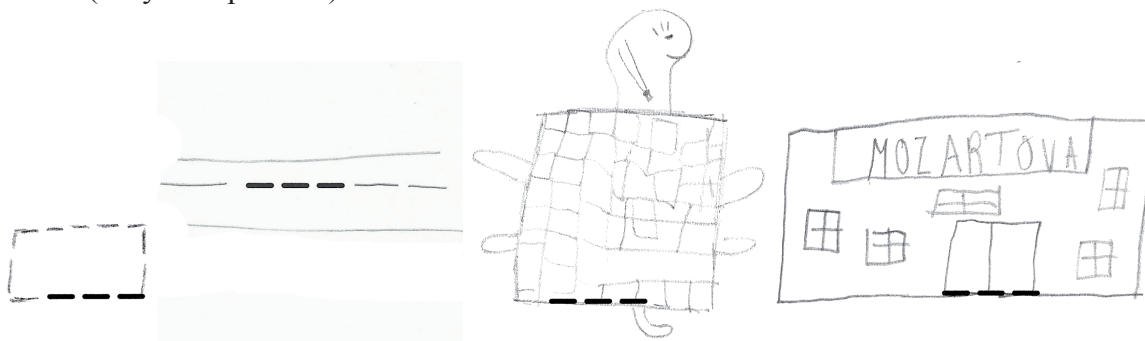
Výzvu dokreslilo 38 respondentů v proměnlivém pořadí. Nejčastější a zároveň stereotypní výzvou bylo využití tečky jako jednoho bodu různých geometrických obrazců či jako jednoho bodu ze shluku mnoha teček. Takto odpovědělo celkem 13 respondentů. Dalšími stereotypními odpověďmi je oko či střed květiny (2 respondenti). Mezi originální odpovědi pak řadíme např. souhvězdí, tečku nad měkkým „i“, svíčku či mrak (vždy 1 respondent).



Obrázek 5: Odpovědi na výzvu tečka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Přerušovaná čára

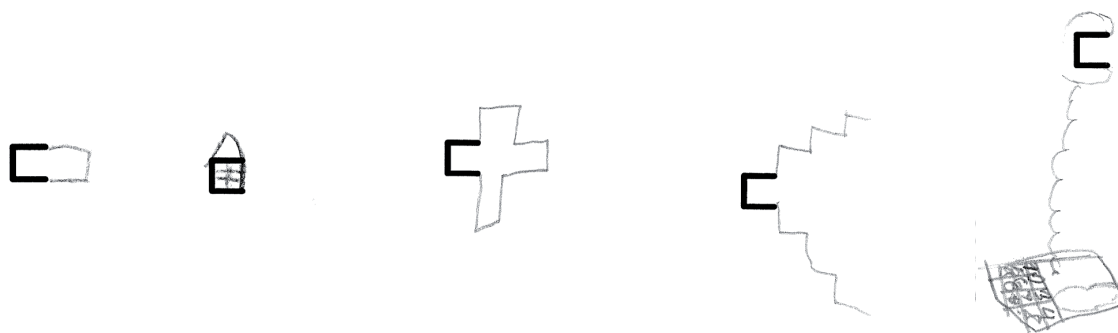
Celkem 38 respondentů odpovědělo v proměnlivém pořadí na výzvu přerušovaná čára. Nejčastější odpovědí je opět dokreslení do geometrického tvaru (čtverec, obdélník, trojúhelník), takto reagovalo 12 respondentů. Další častou stereotypní odpovědí byla cesta či chodník (8 respondentů). Za nestereotypní považují želvu, školu respondentů, židli, hřiště či auto (vždy 1 respondent).



Obrázek 6: Odpovědi na výzvu vlnovka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Ležaté „u“

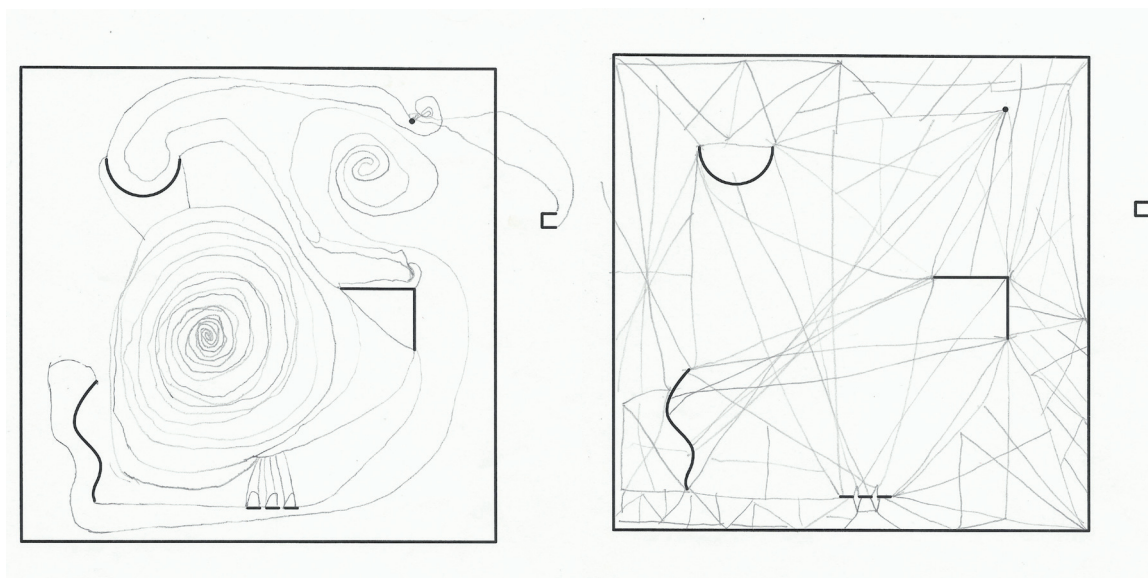
Na tento fragment odpovídali respondenti nejméně často, pouze v 20 případech. U naprosté většiny respondentů byla zaznamenána odpověď na tuto výzvu jako poslední. Nejčastější reakcí bylo dokreslení ležatého „u“ do geometrického tvaru (čtverec, obdélník), takto učinilo 15 respondentů. Zbývajících pět respondentů reagovalo na výzvu nestereotypně a dokreslili fragment jako pyramidu, sluchátko, domeček, znak a kříž.



Obrázek 7: Odpovědi na výzvu „u“: a) nejčastější odpověď; b), c), d), e) nestereotypní odpověď

Celistvá kompozice z více výzev

Celkem 6 respondentů reagovalo na předložený arch papíru celistvou odpovědí. Ve všech případech se jednalo o chlapce, kteří takto vyobrazili abstrakci, která (až na jeden případ) zůstala zcela vyobrazena uvnitř centrálního rámu. Ani jeden z respondentů svůj obrázek nepojmenoval.



Obrázek 8: Celková abstrakce jako odpověď na jednotlivé výzvy: a); b)

6.2.2 Rozdílné odpovědi na výzvy z hlediska pohlaví respondenta

Ačkoliv kvantitativní měření neprokázalo signifikantní rozdíly v jednotlivých kategoriích, u kvalitativní analýzy kreseb můžeme vymezit odpovědi na výzvy, které jsou spíše maskulinní a výzvy spíše feminní.

Maskulinní výzvy

Chlapci ve výzvách vykazovali výrazně více abstrakce, jejich obrázky nebyli zcela zřejmé svým významem, navíc neměli potřebu je konkrétně pojmenovávat. V obrázcích byl znatelnější vliv moderních prvků např. robot, automobil, pistole. Vzhledem k této skutečnosti se jejich obrázky vyznačovaly větší agresivitou (př. lebka, pistole, robot, dynamit, oheň).

Na rozdíl od děvčat se mezi výzvami objevil kříž, robot, oheň, pistole, automobil, lebka, tornádo či příšera.

Feminní výzvy

Dívky byly ve svých kresbách konkrétnější než chlapci, jejich obrázky byly častěji pojmenované a ve většině případů byl význam výzvy zřetelný na první pohled. V obrázcích se častěji objevovala nekonfliktní témata s kladným laděním a přírodní motivy. Kladné ladění bylo způsobeno velkým množstvím náznaků úsměvu u postav, zvířat i předmětů.

Na rozdíl od chlapeckých kreseb se mezi výzvami objevil rybník, květina, želva, had či duha. Častěji dívky znázorňovaly postavy a obličej, u kterých se snažily vystihnout mimiku.

Výzvy pohlavně neutrální

U obou pohlaví se objevovalo dokreslování jednotlivých fragmentů pouhým doplněním na geometrický tvar. K dalším výzvám, které se objevovaly u obou pohlaví, lze zařadit budovy školy a další domy, okna, dveře, cesty či slunce a mraky.

DISKUSE

Na základě poznatků teoretické části se domnívám, že výsledky mohou být nejvíce zkrusleny následujícími dvěma faktory.

Heterogenita tvořivosti. Existence jednoho profilu tvořivosti není prokazatelná, neboť k jejímu vzniku mohou přispívat dílčí schopnosti. Tento teoretický rámec může znamenat, že by bylo možno očekávat různé profily tvořivé osobnosti. Zároveň je třeba mít na vědomí, že kreativita je ovlivňována mnoha známými i neznámými faktory. Navíc výzkumy tvořivosti se převážně orientují směrem k analýze konkrétních produktů, které ale úzce souvisejí se zájmem autora.

Heterogenita specifických poruch učení. Existence jednoho typického profilu jedince se SPU je velice nepravděpodobná. Důvodem je zejména heterogenní povaha těchto poruch, ke kterým přispívají různé dílčí dysfunkce.

Dalším problémem SPU je jejich diagnostika resp. interpretace míry oslabení jednotlivých funkcí. Během získávání osobních údajů o jednotlivých respondentech jsem měla k dispozici k nahlédnutí zprávy pedagogicko-psychologických poraden. V těchto zprávách se však objevovalo mnohé označení pro SPU a jejich míru. Právě z tohoto důvodu jsem respondenty dále nekategorizovala na základě konkrétní specifické poruchy učení, což mohlo do jisté míry výsledky zevšeobecnit. I z tohoto důvodu by v dalších výzkumech bylo vhodné zaměřit se na přesnou diagnostiku typu a závažnosti postižení.

Na základě provedeného výzkumného šetření následně vymezují faktory, jenž se podílely na administraci testu. Nástroj - **Urbanův figurální test tvořivého myšlení**, se zaměřuje pouze na jeden typ tvořivosti. Jeho další nevýhodou je i neexistence českých norem a pouhý překlad slovenského manuálu. Tento manuál navíc v některých ohledech není dostačující, např. popisem hodnocení jednotlivých kategorií testu. Tento fakt jsem částečně ošetřila stanovením si „vlastních kritérií“, jenž zajistily větší objektivitu. **Výzkumný soubor** není reprezentativní. Ačkoliv jsem na počátku oslovila velké množství škol, jen zlomek se rozhodl pro spolupráci na výzkumném šetření. Vzhledem k etiologii SPU je mezi respondenty převážná část chlapců. Kontrolní skupina byla sestavena na základě charakteristik základního souboru, avšak k jistým omezením se s ním výrazněji rozchází v oblasti pohlaví a průměrného věku. Vzhledem k různým **školním prostředím** neměli respondenti úplně totožné podmínky pro administraci testu. Patrně největší diskusi vzbuzuje to, že někteří byli testováni individuálně a jiní skupinově. Tato skutečnost byla zčásti ošetřena tím, že respondentům nebyl do celkového skóru započítáván čas.

Závěrečná část diskuse je věnována **využití výsledků v praxi**. Pro pedagogy, rodiče a v první řadě děti a dospívající jedince je důležité si uvědomit, že kreativita je koexistující faktor, který může být přidružen k různým diagnózám či poruchám. Jak již bylo uvedeno, rozvoj kreativity je efektivní cestou, jak pomoci dětem se specifickou poruchou učení vyrovnat se s tímto omezením a včlenit se do majoritní společnosti.

Speciální vzdělávání by se mělo soustředit nejen na odstraňování slabin, ale i na rozvoj silných a pozitivních stránek jedince. Považuji za nutné zdůraznit, že přehlížení pozitivních stránek a vyloženě negativní přístup ke specifickým poruchám učení může zkreslovat naši schopnost vnímat psychologický fenomén v co nejširších souvislostech.

ZÁVĚR

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce bylo empiricky sledovat projevy figurální tvořivosti u dětí se specifickými poruchami učení testovou metodou Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Teoretickým rámcem pro výzkumné šetření byly kapitoly o tvořivosti, specifických poruchách učení, vývojovém období respondentů a charakteristika testové metody.

Vzhledem k tomu, že výzkum, který by pracoval s metodou TSD-Z a byl zaměřen na respondenty se SPU ve věku 3. a 4. třídy, nebyl v našich podmínkách publikován, byly výzkumné předpoklady (hypotézy) pro kvantitativní část formulovány nulovými hypotézami.

Na základě první vyplynulo, že rostoucí věk dětí se specifickými poruchami učení má vliv ve smyslu vyššího výkonu v jednotlivých kategoriích Druhá hypotéza, jež se zaměřovala na porovnávání výkonu respondentů se SPU a kontrolní skupiny, neprokázala signifikantní odlišnosti. Ve třetí hypotéze jsem došla k závěru, že neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu chlapců a děvčat v jednotlivých kategoriích TSD-Z. Poslední hypotéza nebyla potvrzena vzhledem k tomu, že výkon dětí se specifickými poruchami učení ve formě A (test) a formě B (retest) TSD-Z kolísá, přičemž nejčastěji se objevuje nárůst výkonu.

Kvalitativní analýza kreseb prokázala, že děti se specifickými poruchami učení se často uchylují ke stereotypním odpovědím na jednotlivé výzvy, a to častěji než na výzvy nestereotypní. Odpovědi na jednotlivé výzvy lze analyzovat i z hlediska pohlaví, kde byly prokázány odlišnosti v odpovědích.

Jádrem výzkumného šetření bylo zjišťování vztahu mezi tvořivostí a specifickou poruchou učení. Základním předpokladem práce byla domněnka, že se objeví souvislost mezi uvedenými dvěma fenomény. Tento předpoklad byl naplněn, byť se nejedná o vztahy příliš těsné.

Vzhledem k rozsahu a výzkumným omezením způsobených ze stran škol lze výsledky zkoumání vnímat pouze jako orientační bod pro další výzkumy. Praktickým přínosem této práce, kterou lze považovat pouze za základní vstup do výzkumné oblasti figurální tvořivosti u dětí se specifickou poruchou učení, je zjištění, že tyto oblasti vykazují jisté souvislosti, jenž nejsou ryze negativní. Z tohoto důvodu by se úsilí zaměřené pouze na odstraňování slabín specifických poruch učení mělo podílet i na rozvoji silnějších stránek osobnosti, kterou kreativita bezesporu je.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADAMS, J. L.** (2001). *Conceptual blockbusting*. Cambridge: Perseus Publishing.
- BARTOŇOVÁ, M.** (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.** (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H.** (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- FISHER, S., ŠKODA, J.** (2008). *Speciální pedagogika*. Praha: Triton.
- HLAVSA, J.** (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
- CHADT, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ, J.** (2009). *Art of creativity aneb kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- JURČOVÁ, M., ZELINA, M.** (1993). *Barriers of Personality Creativization*. *Studia Psychologica*, 35, 33-41.
- KOVÁČ, T.** (1995). *Urbanov test tvorivosti – figurálna verzia*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 47-50.
- KŮNIGOVÁ, M.** (2006). *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada publishing.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.** (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- LUK, A. N.** (1981). *Psychológia tvorivosti*. Bratislava: Pravda.
- MANN, J.** (1967). *Hranice psychologie*. Praha: Orbis.
- MATĚJČEK, Z.** (1988). *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J.** (1986). *Počátky duševního života*. Praha: Panorama.
- MICHALOVÁ, Z.** (2008). *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tadeáš.
- POKORNÁ, V.** (2001). *Teorie a nápravy vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- POKORNÝ, J.** (2006). *Psychologie tvořivého myšlení*. Brno: Cerm®, s. r. o.
- ŘÍČAN, P.** (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- SLOWÍK, J.** (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- SMÉKAL, V.** (1996). *Tvořivost a škola*. In V. Jůva (Ed.), *Tvořivost v práci učitele a žáka* (pp. 7-16). Brno: Paido.
- SVOBODA, M.** (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- SZOBIOVÁ, E.** (2004). *Tvorivost', od záhady k poznaniu* (2nd ed.). Bratislava: Stimul.
- URBAN, K., K., Jellen, H., G., Kováč, T.** (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka*. (L. Šilerová, Trans.). Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
- VÁGNEROVÁ, M.** (2010). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- VANDERVERT, L.** (2003). *Haw working memory and cognitive modeling functions of the cerebellum contribute to discoveries in mathematics*. *New Ideas in Psychology*, 21, 159 - 175.
- VITÁSKOVÁ, K.** (2006). *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- ZELINA, M.** (2005). *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: PdF UK.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.** (1990). *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN.
- ZELINKOVÁ, O.** (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1:

Výzkumný soubor respondentů se specifickými poruchami učení

Tabulka 2:

Výzkumný soubor respondentů bez specifických poruchami učení (kontrolní skupina)

Tabulka 3:

Výkony respondentů se SPU v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Tabulka 4:

Výkony respondentů se SPU a kontrolní skupiny v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Tabulka 5:

Výkony chlapců a dívek v jednotlivých kategoriích TSD-Z

Tabulka 6:

Výkony respondentů se SPU ve formě A (test) a formě B (retest)

Obrázek 1:

Výkony v kategoriích TSD-Z osmiletých a desetiletých respondentů

Obrázek 2:

Odpovědi na výzvu úhel: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Obrázek 3:

Odpovědi na výzvu půlkruh: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Obrázek 4:

Odpovědi na výzvu vlnovka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d), e) nestereotypní odpověď

Obrázek 5:

Odpovědi na výzvu tečka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Obrázek 6:

Odpovědi na výzvu vlnovka: a) nejčastější odpověď; b) stereotypní odpověď; c), d) nestereotypní odpověď

Obrázek 7:

Odpovědi na výzvu „u“: a) nejčastější odpověď; b), c), d), e) nestereotypní odpověď

Obrázek 8:

Celková abstrakce jako odpověď na jednotlivé výzvy: a); b)

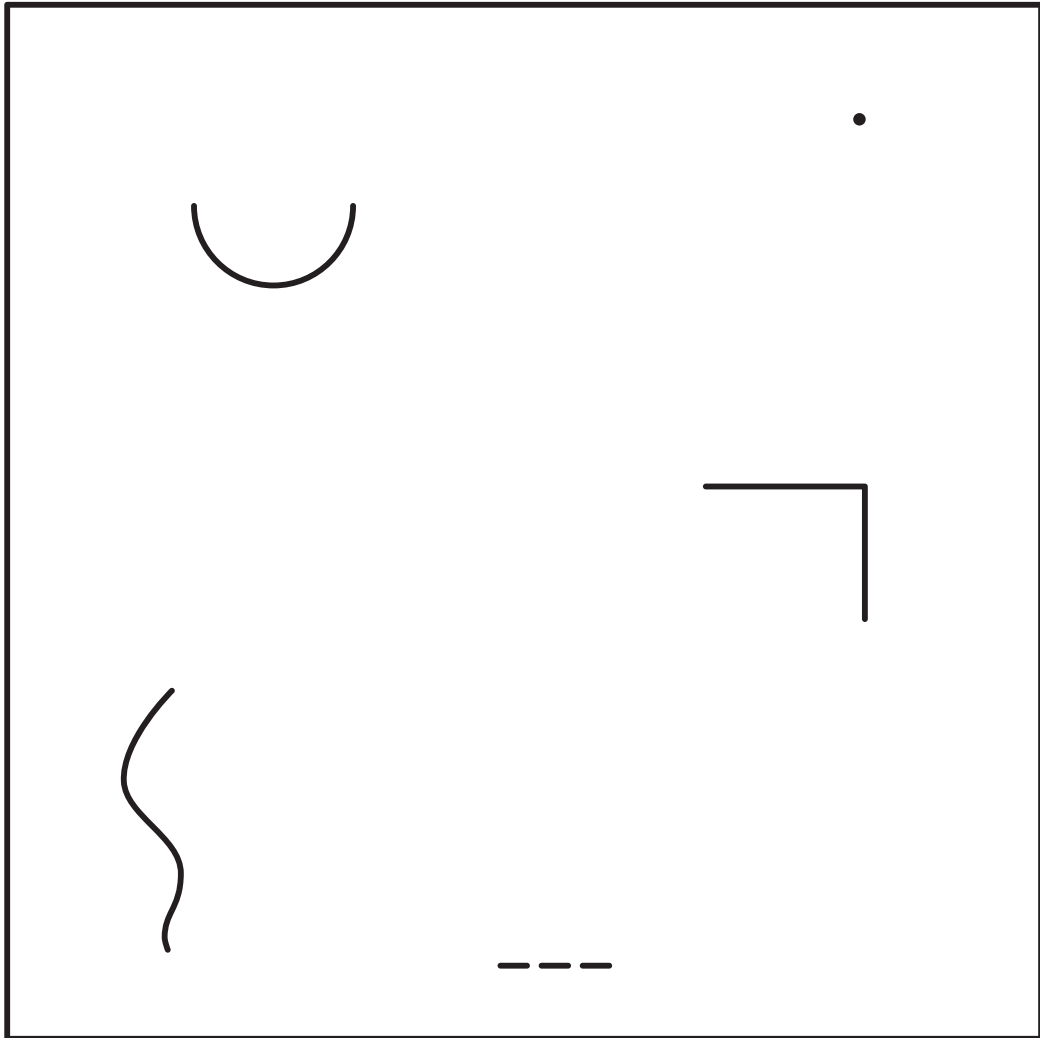
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

Testový arch A Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

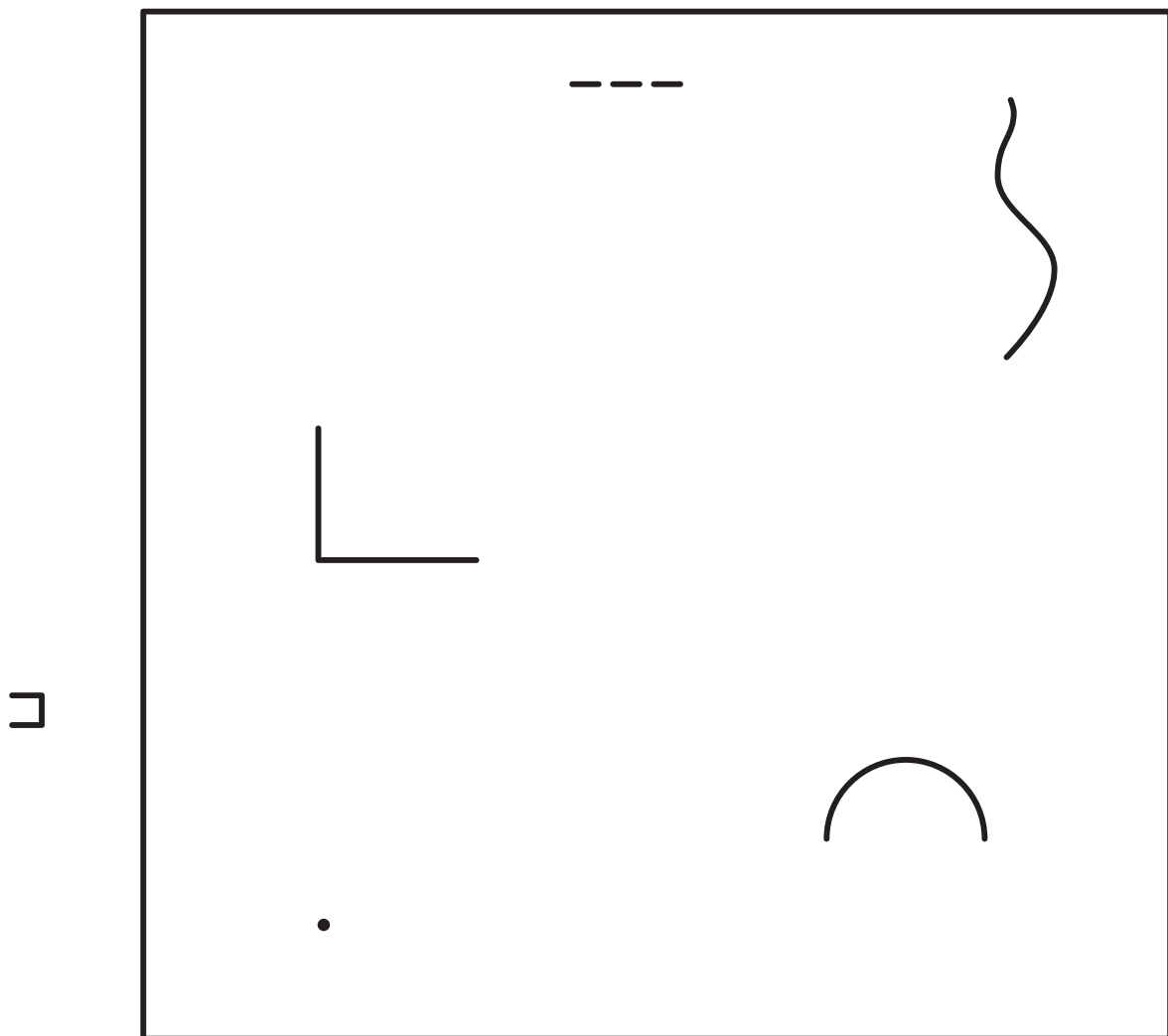
Příloha 2

Testový arch B Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení



Příloha 1

Testový arch A Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení



Příloha 2

Testový arch B Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

