

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Disertační práce

Rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. st. ZŠ

Development of creativity and distinctiveness in learning processes of a primary
school pupil

Školitel/ka: PhDr. Helena Hejlová Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Rok odevzdání: 2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. st. ZŠ“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

Poděkování: Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení mé práce a především vstřícný přístup v situacích, které mé studium provázely, všem dětem, které mě s důvěrou pouštěly do svých světů, především mým vlastním - Josefince a Toníkovi, kteří mi neustále dávají žasnout nad tím, jak rozdílné a úžasné tyto světy mohou být, mé rodině, která mě na mé cestě podporuje všemožnými prostředky, především manželovi, jenž mi dává prostor se realizovat často na úkor svých zájmů, mé mamince, která mě od malička vede k úctě k lidem, mému tatínkovi, jenž mi pomáhal hledat své místo na světě, manželově mamince, bez jejíž pomoci s domácností bych těžko svou práci mohla dokončit, mým přátelům, díky jejichž podpoře mohla frustrace z nezdarů při mé cestě být transformována v nové výzvy, především Magdaleně Deverové a Barboře Bušinové, díky nimž si uvědomuji, že hranice myšlení jsou neomezené a jež mě nepřestávají překvapovat svou nezištnou obětavostí, všem kolegům, již v mé práci spatřovali smysl a vždy byli na blízku s cennou radou, Miladě Vaňkátové, Zuzaně Šubertové a Zdeňkovi Beranovi za to, že programu Cool Animal School – Learning through joy dali vizuální a hudební podobu, a v neposlední řadě rusínské kultuře, ze které pocházím, jež konstantně formuje můj přístup k životu, kultuře, morálním a etickým hodnotám.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá možnostmi integrace autorské kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Strategie CAS vychází z mých 17letých pedagogických zkušeností a je založena na 20 anglických básničkách a veršovaných příbězích o zvířatech, jež představují inspirační východisko pro tvořivé řešení problémových situací z nich vyplývajících. Metody této strategie jsou designovány tak, aby nabídly co nejširší spektrum typově odlišných úkolů a postupů a vyhověly tak specifickým potřebám a preferencím žáků vyplývajících z dynamického komplexu vnitřních a vnějších faktorů intervenujících do žákova výchovně-vzdělávacího procesu. Kreativizační metody, formy a postupy jsou diferencovány na základě poznatků teorie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), Dunn and Dunn Learning Styles Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (GI).

Cílem výzkumu se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostrukturované rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, polostruktrurované dotazníky pro žáky, učitele a rodiče, konsesuální metoda, analýza videonahrávek a audionahrávek) jsou kazuistiky 6 žáků, jež dlouhodobě vykazovali projevy chování v pedagogické praxi standardně považovány za rizikové, a ověření efektivity metod CAS z hlediska dosahování cílů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ), rozvoje kreativity žáka ve 4 uměleckých oblastech (jazyková, výtvarná, dramatická a hudební), možností integrace cílů z dalších vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV s využitím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL), dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (OSV) s důrazem na budování tzv. „měkkých dovedností“ a možnosti individualizace a diferenciací postupů pro jednotlivé žáky.

Klíčová slova: rozvoj kreativity, autonomie žáka, edukační proces, CLIL, soft skills

ABSTRACT

The dissertation deals with the possibilities of integrating the author's creative - educational strategy Cool Animal School - Learning through joy (CAS) into the educational process in primary school. The CAS strategy is based on my 17 years of teaching experience and is based on 20 English rhymes and versed stories about animals, which are an inspiration for a creative solution to the problem situations arising from their content. The methods of this strategy are designed to offer the widest possible range of different types of tasks and procedures to meet the specific needs and preferences of students resulting from a dynamic complex of internal and external factors intervening in the student's educational process. Creativity - developing methods, forms and approaches are based on the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), Dun nand Dunn Learning Styles Inventory (LSI) and H. Gardner (GI) Theory of Multiple Intelligence.

The aim of research with mixed research design (direct observation, semi-structured interviews with pupils, teachers and parents, semi-structured questionnaires for pupils, teachers and parents, consular method, analysis of video and audio recordings) is case reports of 6 pupils who showed long-term behavior in pedagogical practice and verification of the effectiveness of CAS methods in terms of achieving the goals of the educational area Language and language communication - Foreign language (English), development of student creativity in 4 artistic areas (language, art, drama and music), the possibility of integrating goals from other educational areas defined in the FEP ZV using the method of Content and Language Integrated Learning (CLIL), achieving the objectives of the cross-cutting theme of Personal and Social Education (OSV) with emphasis on building so-called "soft skills" and the possibility of individualization and differentiation of procedures for individual students.

Key words: development of creativity, autonomy of a pupil, educational process, CLIL, soft skills

Obsah

Úvod.....	12
A. TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1. ROZVOJ KREATIVITY ŽÁKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK MULTIDIMENZIONÁLNÍHO ROZVOJE JEHO OSOBNOSTI.....	15
1. 1 Důležitost rozvoje kreativity pro možnost osobní růstu, sebeaktualizaci, budování vlastní integrity.....	17
1. 1. 2 Kognitivistická revoluce.....	19
1. 1. 3 Kreativita jako most mezi intuicí a kognicí.....	20
1. 1. 4 Kreativita jako identická schopnost jedince.....	21
1. 1. 5 Kreativita jako bytostný projev individuality žáka.....	21
1. 1. 6 Kreativita jako prostředek kultivace potencialit žáka.....	22
1. 1. 7 Kreativita jako prostředek emocionalizace, socializace a afektivizace žáka.....	23
1. 1. 8 Kreativita jako prostředek geneze estetického i etického vztahu k sobě samému, společnosti, přírodě, životu.....	23
1. 2 Svěbytný žák jako produkt kreativizačně orientovaného edukačního procesu.....	25
1. 2. 1 Tvůrčí problémy jako edukační východisko kontinuálních progresivních změn.....	25
1. 3 Koncept „little c“ jako prostředku rozvoje osobnosti žáka v edukačním procesu v primární škole.....	26
1. 3. 1 „Malá kreativita“ v každodenním edukačním procesu.....	27
1. 4 Kreativita jako prostředek individualizované kultivace žákovy osobnosti.....	28
1. 5 Školská reforma a její vliv na kreativizaci, humanizaci a demokratizaci edukačního procesu.....	29
1. 5. 1 Důvody akcentace zapojení metod rozvoje tvořivosti do edukačního procesu na každodenní bázi.....	33
1. 6 Faktory intervenující do procesů kreativizace žáka v edukačním procesu.....	34
1. 6. 1 Tvořivý proces	34
1. 6. 2 Faktory ovlivňující tvořivost	35
1. 7 Vnější faktory.....	35
1. 7. 1 Osobnost učitele.....	37
1. 7. 2 Rodina.....	39
1. 8 Vnitřní vlivy.....	41
1. 8. 1 Osobnost žáka.....	41
1. 9 Prokreativní a antikreativní podmínky a faktory.....	41

1. 10 Tvorba jako facilitační prostředek rozvoje osobnosti.....	43
2 ROZVOJ KREATIVITY ŽÁKA JAKO PRINCIPIÁLNÍ SOUČÁST KURIKULA PRIMÁRNÍ ŠKOLY.....	45
2. 1 Kreativizace edukačního procesu jako akcentovaná tendence kurikulárních dokumentů.....	46
2. 1. 1 Výzkumy zabývající se rozvojem tvořivosti ve školním prostředí.....	46
2. 2 Kreativizace edukačního procesu jako prostředek smysluplného učení	48
2. 3 Respektování potřeb žáka v edukačním procesu jako prostředek přirozeného objevování jeho životní cesty.....	51
2. 4 Krize dětského tvůrčího projevu jako krize budování integrity žáka	51
2. 4. 1 Vnější příčiny krize dětského tvůrčího projevu.....	53
2. 5 Cílové oblasti rozvoje žákovy osobnosti v edukačním procesu prostřednictvím kreativizace.....	54
2. 6 Dimenze rozvoje žákovy osobnosti (svěbytnosti).....	57
2. 7 Kreativita a její zastoupení v RVP ZV	57
2. 7. 1 Průřezová témata	58
2. 7. 2 Dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v kontextu kreativizace žáků	58
2. 7. 3 Klíčové kompetence	60
2. 7. 2 Tvořivost jako součást interpersonálních a intrapersonálních kompetencí žáka	62
2. 7. 3 Klíčové kompetence v mezipředmětových vztazích.....	63
2. 8 Content and Language Integrated Learning (CLIL) jako příklad integrujícího vyučování.....	64
2. 9 Humor v péči o bezpečné klima.....	66
3 ROZVOJ SVĚBYTNOSTI ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU.....	70
3. 1 Procesy učení.....	70
3. 1. 1 Žákovo pojetí učení	70
3. 2 Autonomní učení.....	71
3. 3 Autonomie žáka v edukačním procesu.....	72
3. 3. 1 Autodeterminovaná motivace.....	73
3. 3. 2 Sebepoznání, sebepojetí.....	76
3. 3. 3 Seberealizace/sebeaktualizace.....	77
3. 3. 4 Metakognice.....	78
3. 3. 5 Autoregulace.....	78

3. 3. 6 Autoregulace.....	78
4 INDIVIDUALIZACE ŽÁKA V EDUKAČNÍM A KREATIVIZAČNÍM PROCESU (vzájemný vztah mezi kreativizačními a individualizačními postupy ve výuce).....	81
4. 1 Typologie osobnosti.....	83
4. 1. 1. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI).....	84
4. 1. 2 MBTI model učebních stylů.....	85
4. 1. 3 Extraverze a introverze.....	85
4. 1. 4 Smysly a intuice.....	86
4. 1. 5 Myšlení a cítění.....	88
4. 1. 6 Usuzování a vnímání.....	89
4. 1. 7 Vliv rozdílného osobnostního typu učitele a žáka na výuku.....	90
4. 2 Čtyři temperamenty u dětí.....	80
4. 2. 1 Epimétheovské děti – „strážci“ - SJ.....	91
4. 2. 2 Dionýsovské děti – „hráči“ - SP.....	92
4. 2. 3 Prométheovské děti – „nacionalové“ - NT.....	91
4. 2. 4 Apollónské děti – „idealisté“ - NF.....	94
4. 3 Typologie žáků podle J. A. Komenského.....	94
4. 3 Učební styly.....	95
4. 3. 1 Learning Style Inventory (Typologie učebních stylů podle R. Dunnové a K. Dunna).....	96
4. 3. 1. 1 Fyziologické potřeby při učení	97
4. 3. 1. 2 Emoční potřeby při učení.....	97
4. 3. 1. 3 Sociální potřeby.....	98
4. 3. 1. 4 Vizuální styl učení.....	98
4. 3. 1. 5 Auditivní styl učení.....	98
4. 3. 1. 6 Taktilní styl.....	99
4. 3. 1. 7 Kinestetický styl.....	99
4. 3. 2 Další učební styly.....	99
4. 3. 2. 1 Analytický a globální učební styl.....	99
4. 3. 2. 2 Impulsní a reflektující přístup k učení	100
4. 4 Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (Učební styly na bázi kognitivních) struktur.....	100

4. 4. 1 Verbálně-jazyková.....	102
4. 4. 2 Logicko-matematická.....	102
4. 4. 3 Prostorová	103
4. 4. 4 Zvukově-hudební.....	103
4. 4. 5 Tělesně – pohybová.....	103
4. 4. 6 Intrapersonální a Interpersonální.....	104
4. 4. 7 Interpersonální.....	104
4. 4. 8 Přírodní.....	104

B EMPIRICKÁ ČÁST.....107

5 Charakteristika výzkumu.....	107
6 Výzkumné cíle.....	108
7 Výzkumná metodologie.....	108
7. 1 Předvýzkumná etapa.....	109
7. 2 1. výzkumná etapa.....	110
7. 2 2. výzkumná etapa.....	111
7. 4 3. výzkumná etapa.....	111
7. 5 4. výzkumná etapa.....	113
8 Administrace získaných výzkumných dat.....	115
8. 1 Didaktická kazuistika	115
8. 2 Teoretický rámec SWOT analýzy.....	115
8. 4 Otevřené kódování.....	117
8. 5 Etické zajištění výzkumu.....	118
9 Zdůvodnění výběru škol, na nichž byl výzkum realizován.....	118
10 Výzkumný soubor.....	119
10. 1. Výzkumný vzorek.....	119
11 Popis výzkumného nástroje.....	120
11. 1 Kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy	
11. 2 Design úkolů v programu CAS.....	121
11. 3 Ukázky z multimediálních pracovních sešitů Cool Animal School – Learning through joy.....	124
11. 4. Ukázky úkolů a aktivit ke kreativizačním metodám jednoho z dílů CAS.....	125
11. 4. 1 Text písničky Speaky.....	128
11. 4. 2 Možnosti práce s písničkou Speaky ve výuce.....	129

11. 4. 3 Společná formulace principů, pravidel, podmínek pro realizaci úkolů strategie CAS.....	135
12 Kazuistiky.....	139
12. 1 Kazuistika 1.....	140
12. 1. 1 Charakteristika žáka.....	140
12. 1. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	141
12. 1. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných cílů.....	141
12. 1. 7 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	152
12. 2 Kazuistika 2.....	154
12. 2. 1 Charakteristika žáka.....	154
12. 2. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	154
12. 2. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů.....	155
12. 2. 4 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	162
12. 3 Kazuistika 3.....	169
12. 3. 1 Charakteristika žáka.....	169
12. 3. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	169
12. 3. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů.....	170
12. 3. 4 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	175
12. 4 Kazuistika 4.....	180
12. 4. 1 Charakteristika žáka.....	180
12. 4. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	180
12. 4. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů.....	181
12. 4. 4 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	190
12. 5 Kazuistika 5.....	194
12. 5. 1 Charakteristika žáka.....	194
12. 5. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	195

12. 5. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů.....	197
12. 5. 4 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	204
12. 6 Kazuistika 6.....	207
12. 6. 1 Charakteristika žáka.....	207
12. 6. 2 Použitý zhudebněný text z CAS.....	207
12. 6. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů.....	208
12. 6. 4 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS.....	215
13 Zodpovězení výzkumných otázek.....	220
14 Závěr.....	227
15 Diskuze.....	230
Seznam použitých informačních zdrojů.....	233
Seznam příloh.....	236

ÚVOD

Rozvoj kreativity žáka jako jednoho ze **stěžejních cílů edukačního procesu** je akcentován v kurikulárních dokumentech primární školy stále důrazněji. V praxi, dosud upřednostňující transmisivní výuku před konstruktivistickou a konvergentní myšlení před divergentním, bývá však nadále tento cíl realizován pouze sekundárně - ve vzdělávacích oblastech zaměřených na estetické obsahy, a mnohdy ani zde ne. Metody a přístupy integrující systematický a graduální rozvoj kreativity žáka jako plnohodnotného a důležitého cíle přitom považuji za vysoce efektivní edukační strategii pro synkretický multidimenzionální rozvoj žákovy osobnosti. Za nejdůležitější přitom nepovažuji produkty, které při kreativním procesu vzniknou, jako spíše samotný proces, kterým si žák prochází a který jej průběžně formuje a umožňuje mu uplatnit a rozvíjet svou **autonomii**, **autodeterminovanou motivaci**, **autoregulaci**, **metakognitivní strategie**, **kritické myšlení** a další komponenty úspěšné **sebeaktualizace** a dopřávat mu tím pravidelný pocit **kompetence**, **sounáležitosti**, **úspěchu** a **radosti** ve vlastním tvůrčím a edukačním procesu.

V **teoretické části** práce se zabývám 4 hlavními tématy ve vztahu ke kreativitě a svébytnosti žáka, a to rozvojem kreativity žáka primární školy jako prostředku multidimenzionálního rozvoje jeho osobnosti, rozvojem kreativity žáka jako principiální součástí kurikula primární školy, rozvojem svébytnosti žáka v edukačním procesu a individualizací žáka v edukačním a kreativizačním procesu.

Škola, ve které se žák cítí být **respektován**, **přijímán** a **oceňován** právě pro svou **jedinečnost**, kterou může (při respektování určitých pravidel) naplno projevit právě v jednotlivých fázích **tvůrčích procesů** a následně reflektovat jejich průběh za účelem **kultivace svých silných stránek** a **kompenzací stránek slabších**, se tak stává optimálním prostředím pro **reciproční proces** rozvoje jeho kreativity a budování jeho svébytnosti. **Typologická diverzita** žáků ve vztahu k procesům učení a tvůrčím procesům na 1. st. ZŠ je velice široká, přičemž rozmanitá je také možnost **individualizace a diferenciac**e jejich podpory v těchto procesech. Detekce, definice specifických rysů žákovy osobnosti, jeho potřeb a preferencí, jeho **potencionalit** a **slabých stránek** je pro pedagoga nejen výzvou, jak nalézt pomyslnou cestu k žákovi a **citlivým a erudovaným přístupem** mu nejen pomoci nalézt cestu **sama k sobě**, nýbrž i příležitost k vlastnímu **osobnostně-pedagogickému růstu**. Při tvorbě a modifikaci kreativizačních metod a z nich vypývajících aktivit a úkolů byly zohledněny poznatky o potřebách a preferencích žáků na základě Learning Style Inventory (LSI) R a K. Dunnových, přičemž důležitost reflektování těchto potřeb dokládá také tvrzení Jiřího Mareše, že „z dlouhodobého hlediska je opomíjení specifických stylů učení pro žáky

velmi frustrující a pokud je tlak na volbu příliš úzkého stylu učení systematický a trvá dlouho, ztrácíme výrazné individuality, originální myslitele a nekonvenčně uvažující jedince“.

V empirické části své disertační práce ověřuji vybrané **metody autorské kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy** vytvořené na základě mé 17leté praxe učitelky na 1. st. ZŠ z hlediska stanovených výzkumných otázek. Hlavním výzkumným cílem této práce bylo ověřit úspěšnost integrovaných tematických bloků založených vždy na 4 kreativizačně – edukačních metodách strategie Cool Animal School – Learning through joy (z celkových 45, které jsou vytvořeny pro každý z 20 dílů), přičemž výzkumné otázky byly stanoveny takto: 1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?; 2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?; 3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?; 4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?; 5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Systematická a kontinuální reflexe dílčích fází realizace těchto úkolů této kreativizačně-edukační strategie má být příležitostí, jak každému žákovi umožnit **kultivovat své potenciality a kompenzovat** případně **nedostatky** intervenující do **procesů** jeho **učení** právě prostřednictvím jeho **tvůrčího potenciálu**. Práce má být didaktickou aplikací pedagogicko-psychologických poznatků o tom, jak lze prostřednictvím diferencované stimulace žáků v jejich tvůrčím procesu nabídnout cestu, jak zažívat pocity úspěchů, kompetence a radosti při dosahování cílů definovaných v RVP ZV, ale také příležitost, jak systematickou reflexí dosahovat graduálního a komplexního osobnostní sebezrovoje, sebeaktualizace, budovat metakognitivní strategie, kritické myšlení a další důležité schopnosti a dovednosti.

Metody použité v kreativizační strategii Cool Animal School byly na základě výzkumného šetření shledány jako efektivní prostředek k poznávání dítěte (nejen) mladšího školního věku skrze jeho tvůrčí činnost. Ta není nahodilou činností, je úzce svázána s celkem **duševního života**, přičemž se významně uplatňuje úloha **představivosti a vnímání**. V dětském tvůrčím projevu se odrážejí různé

psychické procesy jako např. **kognitivní přístup** ke ztvárnění tématu. Projevuje se v něm typ **temperamentu** a **emoční prožívání**, lze v něm zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či **sebepojetí**. Dětský tvůrčí projev je už od nejranějšího věku **modifikován duchovní i materiální podnětností prostředí**, v němž dítě vyrůstá, tvůrčí proces umožňuje **vyjádření jedinečnosti dítěte**, je **druhem komunikace**. Znalost všech těchto faktorů a citlivém naladění se na dítě během jeho tvůrčí činnosti poskytuje jedinečný prostředek pro poznání a rozvoj dítěte v **multidimenzionálním kontextu**.

Cílem výzkumu však nebyla hloubková diagnostika žáků z hlediska výše uvedených typologií, ale vytvoření co nejširší škály typově odlišných úkolů a umožnění žákům kultivovat své potenciality v kontextu multidimenzionálního rozvoje jejich osobnosti právě prostřednictvím autorské kreativizačně-edukační strategie s využitím metody CLIL, jež vychází z mé 15leté pedagogické praxe.

Výstupem **výzkumu se smíšeným výzkumným designem** (pozorování, polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory, analýza audionahrávek a videonahrávek, konsensuální metoda) jsou **kazuistiky žáků** primární školy analyzované na základě stanovených výzkumných otázek.

1. ŽÁKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK MULTIDIMENZIONÁLNÍHO ROZVOJE JEHO OSOBNOSTI

Cílem této kapitoly je definovat základní teoretická východiska, která byla reflektována při vývoji autorské kreativizačně-edukační strategie integrující metody rozvoje kreativity do edukačního procesu na 1. st. ZŠ.

Na **kreativitu** je zde nahlíženo jako na **jednu z nejvýraznějších potencialit**, která u žáka mladšího školního své **charakteristické znaky a projevy**. Právě ty by měly být **diferencovaně kultivovány a stimulovány** za účelem dosažení co největší efektivity v procesu multidimenzionálního rozvoje žákovy osobnosti.

V první části se zabývám důležitostí rozvoje kreativity jako důležitého prostředku pro možnost **osobního růstu, sebeaktualizace** a budování **osobnostní integrity žáka**. Představuji kreativitu jako proces, jímž dítě vyjadřuje **svou podstatu** a jenž mu umožňuje **zažívat pocity radosti**, uspokojení, kompetence a sounáležitosti, proces, jenž je důležitým a přirozeným prostředkem komunikace.

V další části se zabývám rozvojem kreativity ve školním prostředí u dítěte mladšího školního věku nejen jako **příležitosti**, jak **projevit své** (mnohdy pro svou zdánlivou nedůležitost opomíjené) **talenty**, ale také jako příležitost, jak kompenzovat své nedostatky a pomoci mu tak dosahovat úspěchu také v dosahování dalších cílů (definovaných v RVP ZV) v duchu Matějčkova: „*Zařid'mě věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a my je za to mohli pochválit a nedopust'me, aby je udělalo špatně, a my je za to museli kárat*“.

Zároveň na základě tvrzení Zeliny, že: „*Zážitek objevil jsem, dokázal jsem to přináší zvýšení sebevědomí, víru v sebe samého, pouštět se do nových objevů, hledání.*“ se domnívám, že zapojení kreativizační strategie do edukačního procesu je pro žáky v tomto směru velmi přínosné, jelikož všechna řešení, jsou-li respektována předem stanovená pravidla jako např. nezasahovat do integrity spolužáka, mohou být považována za hodnotná, třebaže se na základě další analýzy a reflexe ukážou jako neaplikovatelná, nicméně přesto i právě proto tato reflexe přispěla k alteraci vědomí tohoto žáka.

Představuji zde kreativitu jako **dynamický proces integrující faktory biologické, psychické, sociálních a edukační**, které se vzájemně ovlivňují a podmiňují, přičemž pozornost věnuji

především **faktorům edukačním**, jež se stávají cílem **záměrných vnějších intervencí a pedagogického zájmu** a jimiž lze působit i na faktory ostatní.

Zároveň v duchu Komenského „*Nad zlato klenot jest dítě, ale nad sklo křehčejší*“ se v této práci pokouším prostřednictvím **autorské kreativizačně-edukační strategie** nabídnout širokou škálu úkolů integrující metody rozvoje kreativity v oblasti **výtvarné, literární, dramatické a hudební** s dílčími cíli definovanými v dalších vzdělávacích oblastech a budování klíčových kompetencí a „soft skills“ tak, aby každý žák dostal příležitost k úspěšnému sebeuplatnění mohl **předejít pocitům selhání, syndromu naučené bezmocnosti, krizi dětského tvůrčího projevu a případným dalším afektivním zábránám** intervenujícím do různých fází jeho dynamického rozvoje v těch dimenzích osobnosti, které mohou být ovlivněny vnějšími faktory, například přístupem pedagoga.

Ve **druhé kapitole**, jejíž stěžejním pojmem je **svébytnost a její rozvoj**, se věnuji především objasnění toho pojmu z pohledu typologie Myers-Briggs Type Indicator, teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera, učebním stylů manželů Rity a Kennetha Dunnových a dalších, které objasňují, jaké **individuální potřeby a preference** mohou žáci 1. st. ZŠ mít a jak intervenují do edukačního procesu a celostního osobnostního rozvoje žáka, a zároveň nabízejí cestu, jak těmto žákům vyhovět ve jménu motto E. Einsteina: „Každý jsme génius, ale budeme-li posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, stráví celý život v domněnku, že je neschopná.“ Jsem přesvědčena, že každé dítě disponuje schopností tvořit svou vlastní osobnost, svou „bytnost“, a vychází-li mu pedagog vstříc, má každá situace, kdy se cítí **přijímané, kompetentní a šťastné**, dalekosáhlé důsledky pro budoucnost tohoto žáka. Intenzivní prožitky, jež žák mnohdy prožíval velmi interně, a z nich pramenící pocity, budou v chování žáka demonstrovány různou měrou a v každodenních situacích tvořit výchozí nastavení pro interakci s nejrůznějšími lidmi, i když si to sám žák povětšinou nebude uvědomovat. Stejně jako tomu, bohužel, je i v opačném případě. Případné negativní pocity, hluboko uložené v podvědomí, jež nedostaly příležitost být uchopeny, odžity a zpracovány, jako nové formy včleněny do struktury vlastního lepšího já, často vznikají právě během povinné školní docházky. Každý moment či situace, kdy se žák cítil bezmocný, frustrovaný, učitelem či spolužáky nepřijímaný nebo dokonce ponižovaný, může mít pro jeho život dalekosáhlé důsledky, byť ani sám žák si nebude vědom toho, jak a v jakých situacích se tyto podvědomé negativní prožitky projeví jako nežádoucí či rizikové chování, případně se u něj následkem těchto zkušeností mohou rozvinout úzkostné stavy nebo deprese. V této práci tedy vznáším apel na **systematické zapojení kreativizačních strategií v kontextu Tvořivě-humanistické výchovy (THV) a systému KEMSAK** do českých škol, jelikož věřím, že z takového procesu vzejdou lidé systematicky se seberealizující, pevní v principech dobra a morálních hodnot, spokojení sami se

sebou natolik, aby si svými činy nekompensovali, třeba až v dospělosti, své frustrace pramenící z pocitů nepřijetí na dalších lidech, vlastních dětech, žácích.

Tato práce částečně navazuje na výstupy z výzkumu realizovaného v rámci mé diplomové práce, v níž jsem se zabývala přínosy souběžného rozvoje výtvarné a jazykové představivosti pro žáky s SPU a SPCH. Výzkum v rámci mé disertační práce se zaměřuje na náročnější diagnostikovatelné deficity, jež vycházejí především z osobnostního typu žáka a do procesů učení a poznávání zasahují neméně podstatnou měrou. Zatímco v diagnostice SPU a SPCH pedagogická praxe v posledních desetiletích učinila obrovský pokrok, v dimenzi reflexe specifických potřeb a preferencí žáka pramenících z jiných než kognitivních oblastí má stále ještě rezervy. Strategie CAS má dát příležitost co nejširšímu spektru potřeb žáků při kompenzaci specifických znevýhodnění, jež pramení z jejich osobnostního typu, specifických edukačních omezení, ale také žákům „znevýhodněných“ nadáním, jelikož právě tito často ve škole selhávají, neboť přestože mají nadprůměrné IQ, jejich EQ (emoční inteligence) bývá často podprůměrné a jsou tedy častokrát znevýhodnění stejnou měrou jako žáci se specifickými poruchami učení nebo chování. Není přitom ani tak cílem tyto indispozice diagnostikovat, jako spíše nabídnout žákům možnosti, jak systematicky a kontinuálně aktualizovat své potenciality, zažívat radost a naplnění ze svého učení a poznávání, zažívat pravidelné pocity kompetence a uvědomovat si, jaké je jeho místo na světě, čím může být přínosný pro druhé, kam a jak bude směřovat jeho životní cesta.

1. 1 Důležitost rozvoje kreativity pro možnost osobní růstu, sebeaktualizaci, budování vlastní integrity

Ve své práci se zabývám širším pojetím kreativity jako prostředkem celostního rozvoje žákovy osobnosti, tedy nejen v estetických oblastech, ale jako důležitým sebeaktualizačním činitelem.

Teoretické přístupy k definici kreativity

Na „kreativitu“ nebo „tvořivost“ (v této práci se přikláním k termínu kreativita, nicméně oba pojmy zde považuji za synonyma) bývá nahlíženo z mnoha různých hledisek, v závislosti na sledovaných a popisovaných aspektech. Základ **tvořivého jednání** sice nacházíme v **individuálních dispozicích každého jedince**, dosažená úroveň jejich rozvoje však již závisí na **vnějších okolnostech** a také právě na **pedagogickém vedení**: Maňák (2001) hovoří o integraci faktorů biologických, psychických, sociálních a edukačních, které se vzájemně ovlivňují a podmiňují. Přičemž faktory

biologické nelze ovlivňovat přímo, zatímco faktory psychické a sociální se stávají cílem záměrných vnějších intervencí. Právě faktory edukační jsou předmětem pedagogického zájmu i cílem této práce, neboť jejich prostřednictvím lze působit i na faktory ostatní.

V pojetí této práce se zabývám kreativitou jako jednou ze základních psychologických potencialit člověka. Guilford (1991) a mnoho dalších (Maslow, 1976; Lokšová, Lokša, 1999; Sternberg, 2002; Žák, 2004 a jiní) jsou přesvědčeni, že s touto potencialitou se rodí každý zdravý člověk a její míra je určována **individuálními dispozicemi** jedince a dalšími okolnostmi, jako je například **prostředí a výchova**. Jako každá schopnost, i kreativita se dá v průběhu života **rozvíjet** a napomáhat tak **osobnímu vývoji člověka**. Bohužel dnešní společnost je silně zaměřena na výsledný úspěch, který se tak stává vlastně měřítkem naší snahy, a **radost, uspokojení** z činnosti samotné je odsunuto na vedlejší kolej. „*Vedli nás k tomu, abychom něco dokázali tím způsobem, že budeme napodobovat, a nikoli tak, že rozvineme svou individualitu, kterou máme od přírody.*“ (Meglinová, Meglin, 2001, s. 35) Maslow (1976) přitom chápe tvořivost jako **důležitý proces**, jehož motivačním pudem je **sebeaktualizace**. Bean (1995) v kreativitě vidí jednu z **nejzákladnějších vlastností** člověka, která jej motivuje k činnosti. Podle Nakonečného (1995, s. 107) je „*dnes tvořivost pokládána za jednu z nejceněnějších vlastností osobnosti.*“ V současné době je tvořivost odborníky chápána většinou jako komplexní jev, který má kognitivní, afektivní a sociální hlediska (Lokšová, Lokša, 2003). Podle Urbana (2003) je význam rozvoje kreativity v edukačním procesu **širokospektrální**, přičemž popisuje dva základní významy - širší společenský, který je objektivní (inovační potenciál pokroku) a užší individuální, který je subjektivní (**sebeaktualizace jedince**). Další význam integruje předchozí do vztahů jednotlivce a společnosti (jednota vývoje osobní a sociální identity). Právě tímto posledním významem se zabývala řada odborníků. Erika Landau (1990, s.9; in Urban et al., 2003) po zkušenostech s tvořivostí v psychoterapii a výchově je přesvědčena, že „**tvořivost je nejvýznamnější možnost připravit každého člověka na život**“. S C. Rogersem (1959; in Urban et al., 2003) se shoduje v tom, že tvořivé přizpůsobení je možností, jak udržet krok s rozvojem okolního světa. Tvořivost je důležitá už jen proto, že pomáhá zlepšovat kvalitu řešení každodenních osobních a pracovních problémů (Urban et al., 2003). Pro mou práci je důležitý také ten pohled na kreativitu, že poskytuje příležitost zažívat úspěchy také žákům, kteří bývají z **rozmanitých důvodů v edukačním procesu považováni za neúspěšné, slabé, jaksi deficitní**. Z mých 17letých pedagogických zkušeností však vyplývá, že dostanou-li tito žáci příležitost realizovat úkoly divergentního typu zaměřené na oblasti, které nebyvají ve škole považovány za důležité, mohou tito žáci projevit vysoké nadání v extrémně úzce vyhraněné oblasti, jež zpravidla v kurikulu není zastoupena. Bailin (in Dacey, Lennon, 2000) se domnívá, že tvořivost

není tajemná, iracionální nebo výjimečná, spíše představuje vynikající uplatnění našich běžných myšlenkových postupů. Ve skutečnosti mohou být někdy poměrně kreativní i lidé, kteří jsou považováni za nezpůsobilé k učení. Ačkoli je kreativita často nazírána jako paralela k inteligenci, liší se od intelligence v tom ohledu, že zahrnuje mnohem více než poznávací funkci. Sternberg a Lubart (1999) považují za **zdroje, které ústí do tvořivosti**, následující složky: **inteligence, vědomosti, kognitivní styly, osobnost, motivaci a kontext prostředí**. Tyto aspekty působí ve **vzájemné interakci** a společně pracují ve prospěch tvořivosti. Právě k přihlížení k těmto složkám lidské osobnosti jako plnohodnotným součástí procesů učení bylo jádrem kognitivistické revoluce.

1. 1. 2 Kognitivistická revoluce

Z hlediska širšího pohledu na **kognitivní** rozvoj osobnosti žáka v edukačním procesu má pro účel této práce význam kognitivistický obrat v psychologii, někdy dokonce označován jako **kognitivistická revoluce**, která klade důraz na procesy poznávání v nejrůznějších **souvislostech života lidí**, v neposlední řadě v souvislostech vzdělávání, a tvrdí, že předpokladem úspěchu člověka je získávání informací a jejich **vnitřní zpracování, efektivní strategie učení, posilování paměti, chápání souvislostí významných v orientaci v problémech** apod. (Hříbková, 2009). Také přihlížení k představám a emocím žáků by mělo být nedílnou součástí edukačního procesu, nicméně v praxi bývá stále upozadováno na úkor mnohdy předimenzovaných vzdělávacích obsahů. Žáci silní v kognitivních oblastech nemají často pro uplatnění svých potencialit ve škole vhodné podmínky, jelikož v nich stále často dominuje frontální výuka s malým nebo žádným prostorem právě pro vnitřní zpracování nových poznatků, chápání souvislostí, propojení s vlastním aktuálním prožíváním s přihlédnutím k socioemočním aspektům výuky a diverzitě potřeb a preferencí žáka v edukačním procesu. Kognitivistický obrat zdůrazňuje žáka jako aktivní součást procesu učení, přičemž právě prostřednictvím kreativizačních strategií integrovaných do vyučování na 1. St. Mohou být žákům poskytnuty optimální podmínky pro synergický rozvoj žáka v kognitivních i nekognitivních oblastech. Také podle Maňáka (2001), jenž popisuje tvořivost v kontextu teorie osobnosti – „tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti s vrozenou tendencí k sebeaktualizaci a seberealizaci, s potřebou svobody a samostatnosti člověka“. Tuto tendenci však mnohé školy nejen nekultivují, ale naopak penalizují, například kázeňskými postihy „nežádoucí“ aktivity žáka, přičemž jim tím upírají neopakovatelnou příležitost k systematickému propojování intuitivních a kognitivních procesů.

1. 1. 3 Kreativita jako most mezi intuicí a kognicí

Rozvoj kreativity považují za vysoce účinný prostředek facilitace žákových schopností, znalostí a dovedností a jejich využití pro řešení problémové situace adekvátně ke svému věku, socioemočním potřebám a možnostem s cílem systematizace a efektivizace dosahování zóny nejbližšího vývoje žáka v edukačním procesu (Vygotskyj, 1934).

Je zároveň důležité, aby žáci byli vedeni k tomu, že jakkoliv je kreativita spjata s pojmy jako intuice, myšlenková otevřenost, nekonformita a dalšími, evokující spíše jakousi volnomyšlenkářskou morálkou, stejně důležitá je také pevná vůle, cílevědomost, vytrvalost, systematickosti. Portmannová (2004, s. 10) tvrdí, že: „...**kreativita staví most mezi intuicí a kognicí, spojuje spontánní s vědomým, myšlenkové záblesky se systematickým řádem, představy s realizací.**“ Kreativita je tedy proces, jenž v sobě snoubí zdánlivě protichůdné faktory lidského chování a jednání a podle Zeliny (1984) hra, nevázanost, vymýšlení, originalita za každou cenu, bez osvojení si základních hodnotových orientací, návyku tvrdě pracovat, bez vytrvalosti a určitého zázemí jistot se stávají samoučelnými. Důraz na logické myšlení, paměť, ovládání určitých vědomostí, operací, termínů, stejně jako důraz na disciplínu, nemusí být faktorem proti tvořivosti, ale naopak to jsou předpoklady tvořivé činnosti. Stávají se brzdami a protipólem tvořivosti tehdy, když nejsou prostředky na dosažení vyšší úrovně, ale když se stanou cíli výchovy, seberozvoje, vzdělávání. Tvořivost bezprostředně souvisí s naší schopností využít náhodné produkty nedokonalé reprodukce. Proto je součástí kreativizačních úloh i zpracování náhodných struktur. Kreativita přímo souvisí nejen s fantazií (produkcí představ), ale i s intuicí. Obojí má východiska z podvědomí. Intuice je přeskočení řetězce fáze při zpracování dat. Projevuje se nejen při fantazijní tvorbě, ale neustále (například: často nás napadají odpovědi, které neumíme vysvětlit, řešení o kterých nevíme, kde se vzala). Jak uvádí Hlouška na svém webu mojeskola.net (2007), „je to tím, že řetěz úvah, který by nás k něčemu dovedl, leží v podvědomí, případně byl přeskočen, a odpověď byla střelena tam, kde byl očekáván úspěch“. Bohatá fantazie a užití intuice jsou základem tvůrčího myšlení, k tvůrčímu jednání je zapotřebí velkého množství vlastností osobnosti, abychom své myšlenky dovedli uvést v činnost.

V edukačním procesu na 1. st. ZŠ je žák dlouhodobě konfrontován s nespočtem faktorů, které musí průběžně zpracovávat. Jedná se jednak například o projevy chování spolužáků, ale především působení svého třídního, potažmo dalších učitelů. Mnohdy však ve škole nejsou respektovány prokreativní podmínky (jak je definoval J. Hlavsa v r. 1983), naopak často sledujeme silné zastoupení antikreativních faktorů. Žák tedy nedostává příležitost vidět a jednat „nově“, naopak je

často nucen přizpůsobovat se požadavkům učitele, které ale často brání rozvoji nejen jeho kreativity, ale především svébytnosti v multidimenzionálním kontextu. Tyto „promarněné příležitosti“ jsou však z mého pohledu učitelky a především matky dvou dětí školního a předškolního věku proviněním, které nejen brání žákovi kultivovat své potenciality a kompenzovat případně deficity, ale brání přirozenému celostnímu rozvoji tohoto žáka i kultivaci jeho potencialit.

1. 1. 4 Kreativita jako identická schopnost jedince

Podle Hlavsy (1986) je tvořivost „struktura speciálních dynamických vlastností subjektu, uskutečňující se syntézou určitých vnějších podmínek a vnitřních stavů vlastní alterace, které vyvolávají proces vedoucí prostřednictvím intenzivních činností ke stanovení kreativních situací a vzniku produktů, které jsou jedinečné, nové, pokrokové, hodnotné a komunikovatelné a které zpětně a trvaleji formují vlastnosti subjektu, zvláště jeho tvořivou zkušenost a potenciál“. (Hlavsa In Zelina 1986, s. 16). Drevdahl definuje kreativitu jako „**schopnost** umožňující člověku vytvářet relativně nové myšlenky, tedy nové z pozice svého tvůrce“. (In: Hlavsa, 1985. s. 37) Je tedy velmi důležité k tomu žákům v edukačním procesu dávat pravidelně příležitost. Hlavsa Drevdahlovi definici rozšiřuje o obousměrnost – **procesuálnost vztahu mezi subjektem** (tvůrcem) a **objektem** (vytvářeným) a hovoří o „**kvalitativních změnách**, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních vztahů dochází k **alteraci subjektu** a k vývoji kreativních situací a produktů.“ Zelina vymezuje také pátou dimenzi tvořivosti: „Pokud tři fyzikální dimenze určují člověka v prostoru a čtvrtý rozměr ho vymezuje v čase, tak pátou dimenzí člověka je tvořivost, která ho vymezuje v lidskosti.“ (Zelina, 1984, s. 20) To je však aspekt současného edukačního procesu, jenž stále nebývá v praxi reflektován.

1. 1. 5 Kreativita jako bytostný projev individuality žáka

Výsledkem tvořivého procesu je **nový produkt vědomí** - myšlenka, vznik nového systému, nové kombinace z dříve známých informací či transfer vztahů na nové situace - který podle Drevdahla **nemusí být** bezprostředně a **prakticky použitelný, perfektní** a zcela **dokonalý**. Tato **koncepce** je pro mou práci příhodnější, jelikož děti často nejsou pro tvorbu motivovány právě ze strachu před nedokonalým výsledkem, mnohdy se jí dokonce pro tyto obavy brání. Ztotožňuji se přitom s tvrzením Hejlové (2010), že „*Dětská obrazotvornost projevující se nápady a tvořivostí při jejich realizaci je jedním z projevů dětství. Spontánně doslova tryská ze stavů uvolnění a radosti zejména v mezilidských stycích.*“ I proto je zde velmi důležitá role učitele, jehož úlohou je nejen hledat a

nacházet kvality v každém žakově tvůrčím projevu, i kdyby to měla být pouhá nuance. Právě ona může být **bytosným projevem individuality žáka**, kterou prostřednictvím vlastní tvorby **dostal příležitost vyjádřit** a jejím prostřednictvím nám sdělit důležitou informaci. Hlavsa do své definice sice zahrnuje jen produkty, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užité a pravdivé, nicméně zdůrazňuje právě jejich komunikativní funkci. Tyto produkty pak podle Hlavsy u svého tvůrce vyvolávají **pocity uspokojení** a zároveň jej **charakterizují** a zpětně **formují**, u žáka primární školy ale takovou funkci mohou mít právě i jakési meziprodukty žakova tvůrčího procesu. Je zřejmé, že v současném, dynamicky a rychle se vyvíjejícím světě, pro žáky bude mít právě tvořivost největší význam. Schopnost vytvářet nové produkty, tedy i myšlenky, ať už s významem pro samotného žáka, jeho třídu či širší společnost, budou klíčovým cílem vzdělávání, protože v nadcházejícím světě rychlých proměn bude na prvním místě schopnost svébytně uchopovat, využívat a realizovat ohromnou škálu složitých problémů a příležitostí, přičemž právě efektivní využití potencialit žáka mu může tuto adaptaci velmi usnadnit.

1. 1. 6 Kreativita jako prostředek kultivace potencialit žáka

Mnou preferovaná pojetí kreativity, jako klíčové a v oblasti umělecké výchovy velmi požadované vlastnosti či schopnosti osobnosti, začíná především otevřeností, která pomáhá naplňovat možnosti, nacházet smysl a stávat se moudrým, zralým a spokojeným člověkem využívajícím **naplno své potenciality, k čemuž může napomoci právě pozitivní emocionální prostupující vlastní tvůrčí procesy**. Emocionalitu definuje Kasal (2012) jako prožívání vztahů jedince ke skutečnosti, není možné ji oddělit od poznávání a od sociálních vztahů.

Důležitost respektujícího a citlivého vedení učitele jako průvodce těmito procesy, je tedy neoddiskutovatelná, přičemž za jeden ze stěžejních apelů na učitelův přístup spatřuji právě **nebazírovat na dokonalosti žakovských prací**, ale vnímat je jako jedinečný prostředek bytosného sebevyjádření žáka. Klasickým příkladem jsou předškolní děti- jak se nechají doslova pohltit hudbou, tancem, výtvarnou tvorbou a různými podobami jejich kreativního sebevyjádření, dokud jim někdo neřekne, že „takhle se to nedělá“, případně nezačnou sklízet dokonce pohrdání či posměch. Často potom vidíme s nástupem do prvního ročníku děti, které se takovýmto projevům brání právě ze strachu před tím, že se zesměšní. Pokud také učitel, byť v nejlepší víře, žákům často podává kritickou zpětnou vazbu či má dokonce tendence jejich tvůrčí produkty přetvářet k svému obrazu (typicky dokreslování „nepovedených“ děl v mateřských školách, ale i na prvním stupni ZŠ), snadno vzniknou **afektivní zábrany**, které je velmi náročné v budoucnosti odbourat a někdy se to již nepodaří vůbec. Ztrácí se tak zároveň důležitá půda pro pravidelný údiv a úžas typický pro

prožívání dětství, jenž je „stavem, kterým člověk reaguje na setkání s novou podobou života, s novou energií, nebo je to reakce na stav, kdy nový pohyb energie v nás umožní vidět staré nově. Stojí za tvorbou představ o světě i životě (Hejlová 2010, s. 46). Ilustrovala bych to na příkladu 4leté dívky a jejího 7letého bratra a jejich rozhovoru, kdy se starší hoch dožaduje šablony psa pro účely své zadané školní práce, protože se zoufalstvím v hlasu tvrdí, že psa nakreslit neumí. Jeho malá sestra se k němu shovívavě přimluví: „Toníku, já umím krásně nakreslit pejska – podívej, naučím tě to!“ Kafková (2014, s. 52) ale hovoří o tom, že představa o dětské tvořivosti vychází z toho, že myslí „**outside the box**“, protože ještě neznají nějakou **konvenci**, což by se dalo aplikovat také na tuto situaci - děti tvoří rády, dokud jim nejsou podsunuty (mnohdy zcela scestné) konvence **pojetí estetiky**. Přitom právě nekonvenční organismické prožívání je klíčovou výhodou žáka pro rozvoj v dalších non dimenzích jeho osobnosti.

1. 1. 7 Kreativita jako prostředek emocionalizace, socializace a afektivizace žáka

Právě pocit uspokojení a radosti z vlastní tvorby, vlastního tvořivého vyjádření, je zde důležitým determinantem rozvoje kreativity a budování integrity žáka. **Emoce** jsou představivostí ovládány a vznikají skrze porozumění světu. Představivost usiluje o zhuštění, náznaky, dramatickou úplnost a zároveň, živena smyslem pro realitu, svět zušlechťuje, přikrášluje, idealizuje. Tím, že **nově pořádá svět**, v reakci na něj pořádá i naše city. Přeskupení tímto porozuměním je vždy doprovázeno zájmem o objektivní skutečnosti, která má vlastní nezávislou realitu. Imaginace tedy může hrát určitou roli v **kultivaci citů**. Může nás uvést do neobvyklých situací nebo do známých situací, prozářených novou myšlenkou, kde vyvolá emoce a přispívá k budování pozitivního vztahu k sobě i ke světu.

1. 1. 8 Kreativita jako prostředek geneze estetického i etického vztahu k době samému, společnosti, přírodě, životu

Žáci se ale v edukačním procesu velmi často setkávají s negativním hodnocením svých myšlenek a prací, čímž ztrácí **uspokojení ze své tvorby** a přichází o nenahraditelnou možnost sebevyjádření i nalezení svého místa na světě a z toho plynoucí radosti, pocitu sounáležitosti a kompetence. Jinak je to ale v případě respektující, laskavé formativní zpětné vazby, která může mít naopak stejně pozitivní dalekosáhlé důsledky na sebepojetí dítěte a možnosti jeho celostního rozvoje. O důležitosti přístupu učitele, kterému jsou blízké kreativní způsoby vyučování, hledá, zkouší, objevuje a sám je nadaný velkou mírou tvořivého potenciálu, sebevědomím i pokorou, úctou k dítěti hovoří Marušák (2010) a mnoho takových v českých primárních školách skutečně je, ale mnoho je

také těch, kteří v těchto tvořivých snahách zůstávají kolegy i vedením nepochopení, příp. těch, kteří tyto tendence ve vyučování musí **upozadit na úkor cílů zaměřených na zdánlivě důležitější**, a společností stále preferované, **vzdělávací obsahy**.

Možností, jak uplatnit svou kreativitu **napříč různými oblastmi** výchovy a vzdělávání, je přitom velmi široká škála a Ullrich (Nakonečný, 1995) uvádí tyto dílčí složky tvořivosti aplikovatelné **transkurikulárně**: originalitu (schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem), flexibilitu (smysluplně je používat neobvyklým způsobem), senzitivitu (vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou) a proměnnost (odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné). Votruba (1984) hovoří o dvou podobách tvořivosti - **invenční** (ze známých poznatků se tvoří nové kombinace) a **inovační** (transfer vztahů na nové situace).

Berger (1997) uvádí, že pěstování **estetického vztahu** k realitě pomáhá **překonávat egocentrický, konzumní a pouhý postoj**, oživuje schopnost "být", což vede ke kultivaci citlivosti, zkorelované se sférou smysluplného a ke zvýšení autentičnosti člověka. S. L. Rubinštejn (1978) v této souvislosti konstatuje, že namísto dichotomie subjekt versus objekt vzniká integrace, mizí dichotomie jevu a podstaty, vznikají předpoklady pro genezi **etického vztahu k člověku, společnosti, přírodě**.

Podle Slávikové (2010) **aktivní imaginaci** člověk oživuje vnitřní obrazy, **aktivizuje hlubinné vrstvy své psyché**. Archetyp je tak součástí imaginativních představ, je konstantou, ideálním tvarem a jeho odkrytí, vstupování do obrazných představ, zda objevení předpokládá imaginativní aktivitu. Člověk se v **imaginaci** setkává s úplně jinou stránkou **sebe sama**. Tvůrčí imaginace, kterou uvádí archetyp do života, je tak prostředníkem mezi viditelným a neviditelným, mezi **hmotným a duchovním světem**. Subjektivní a často iracionální moc imaginace je pro každého určitou vnitřní skutečností, vázanou na **emoce**, které podle R. Scrutona (2002) nejsou pociťovány, ale spíše uvažované či promyšleně chápající.

V rovině lidského vědomí a psychiky se **kreativita** neboli **princip tvorby** projevuje jako **princip života** projevuje podle Slávikové (2013). V uvedené souvislosti chápeme kreativitu jako "**metodu života**", která dokáže stimulovat psychiku jako celek, díky čemuž je člověk schopen regulovat psychické funkce. Základní metodou tvůrčího myšlení je v naznačeném chápání koncentrace, díky které se vynořují souvislosti a mění se tak myšlení. Cílem takto chápané výchovy podle C. G. Junga, jak připomíná Sláviková tamtéž (1994) je archetyp zděděnou složkou psychické struktury člověka, v **jednotě duchovního a instinktivního**, která reprezentuje pravzory chování nazírání a chápání světa a také přemostňuje rozpor mezi tím, co je nadčasové a konečné, čímž pomáhá člověku

nacházet sebe sama. Také pro Beana (1995) je tvořivost procesem, jímž jedinec **vyjadřuje svou podstatu způsobem vyvolávajícím pocit uspokojení.** Tento proces pak ústí v produkt, který se stává prostředkem komunikace a sděluje ostatním něco o svém tvůrci. Svou podstatou je tedy tvořivost iracionální, neboť za svůj původ nevděčí vědomému myšlení, nýbrž **hlubokému cítění.** Podle Szobiové (2004) při tvorbě dochází ke změnám základních psychických funkcí a vytvářejí se specifické stavy související právě s tvorbou. Nejvíce se mění **pozornost, vnímání, motivace myšlenkové procesy.** Psychické funkce během tvoření přispívají k aktuální změně osobnosti (Hlavsa, 1985) jí označuje jako **alterace vědomí,** která se vyznačuje změnou **kognitivních a mimokognitivních** činitelů osobnosti. Stavy vědomí přecházející z celého objektivního stavu myslí přes **fantazii a rozjímání** až k **snění** představují **kontinuum.** Dochází k pohybu od sekundárních procesů, které představují racionální na realitu orientované záměrně. Je možné předpokládat že tvořivé osobnosti věnují více pozornosti svým zážitkům ve změněných stavech vědomí, například když usínají a nebo se probouzí, tedy představám denním i nočním snům, rozjímání – tak oblíbené činnosti dětí – a tím zvyšují pravděpodobnost nových nápadů. Je zřejmé, že podmínky podporující změněné stavy vědomí v edukačním procesu systematicky zajistit nelze, nicméně učitel může organizací výuky přispívat k tomu, aby se žáci dostávali do stavu „flow“.

1. 2 Svěbytný žák jako produkt kreativizačně orientovaného edukačního procesu

Cílem edukačního procesu v primární škole by mělo být žáka vzdělat, vychovat, ale především dát mu celoživotní nástroj, jako pracovat se svým individuálním komplexem dynamických struktur integrujících specifické potenciality, deficity, znalosti, dovednosti, schopnosti, jak je využívat, kompenzovat, posilovat, kultivovat tak, aby byl svěbytnou osobností s pevným hodnotovým systémem, morálním i postoji, schopný vnímat, komunikovat, tvořit, a to nejen v uměleckých oblastech, ale především v oblastech intrapersonálních a interpersonálních. Cílem by tak měl být žák vzdělaný, ale především spokojený, kompetentní, socializovaný, schopný se vyrovnávat s potížemi, které každodenní život přináší, třeba právě prostřednictvím aplikace jednoho z řešení, ke kterému díky rozvinuté schopnosti myslet kreativně, dospěl.

1. 2. 1 Tvůrčí problémy jako edukační východisko kontinuálních progresivních změn

Učitel by si měl uvědomit, že výsledkem tvořivé činnosti v edukačním procesu nemusí být a také **není novum s kvalitativně vysokým významem** z hlediska společenského (objev, vynález, umělecké dílo), nýbrž jeho význam je dán právě **rozvíjením tvořivého potenciálu jednotlivce v průběhu procesu.** Většina současných badatelů v oblasti tvořivosti se shoduje v tom, že tvořivost

považuje za **přirozené lidský fenomén projevující se v různých úrovních a stupních stejně jako v různých stylech**. Isaacson (1987) vymezuje tvořivost jako **charakteristiku vlastní každému člověku** rozdíly jsou jen v úrovni v rozměrech jejich výsledků a v jejich společenském společenském významu. Prvky tvořivosti se objevují v řešení **životních úloh, zvláště u dětí a dospívajících je možno je spatřit v každodenní činnosti lidí** i když ne každá činnost poskytuje stejné možnosti pro tvořivost. Toto chápání tvořivosti sdílí více autorů, například Ericsson (1976), Ponomariov (1976) Hlavsa, Jurčová (1978-1979) Isaacson (1987) Torrance (1981), Zelina Zelinová (1990) a akceptují ho i já. Jeho **základem je princip progresivní změny**, kterým je možné v porovnání s užším pojetím vysvětlit konkrétní tvořivé procesy osobnostní strukturu a podmínky pro vznik tvořivých produktů. Z tohoto pohledu je tedy vhodné klást v edukačním procesu důraz na rozvoj tzv. „little c“ neboli malé kreativity, jež může být kultivována v každodenním edukačním procesu a neklade takové nároky na materiálně-technické vybavení a dává příležitost uspět dětem vysoce tvořivým i těm, jejichž tvořivé schopnosti jsou z různých důvodů omezeny.

Mezi odborníky, kteří se věnují objasnění **podstaty tvořivého procesu**, však stále panuje výrazná nejednoznačnost, kdy je možno rozlišit dvě skupiny názorů – první skupina považuje tvořivost za speciální proces vznikající v důsledku shody a souladu výjimečně tvořivé osobnosti s kontextem, ve kterém tvořivá myšlenka může dozrát. Druhá skupina odborníků se domnívá, že tvořivost je celkem všední proces, který se vyskytuje úplně běžně a je výsledkem oddanosti tvořivého člověka množství a namáhavé práce. K tomuto tvrzení se přiklání také Fisher (2011), podle nějž je tvořivost druhem rozumové schopnosti, kterou lze **cvičit a rozvíjet jako kterýkoliv jiný druh myšlení**. Není to jen otázka hravého zacházení s věcmi či otázka náhody, nýbrž v její pravé podobě jde o schopnost vážného a vytrvalého myšlenkového úsilí v kterékoli oblasti poznávání. Podle Sternberga (1995) tvořivý proces představuje postupnost myšlenek a činů, které vedou k tvořivému produktu. Je to proces vnitřní stimulace subjektu a zpracování podnětů, které přicházejí z vnějšího prostředí tvořivého procesu. Ať už se přikloníme k jednomu či druhému pojetí, systematická integrace kreativizačních metod do každodenního edukačního procesu poskytuje právě ten kontext, ve kterém myšlenka může dozrát i prostředí pro kontinuální a graduální kultivaci tvořivých myšlenek a produktů.

1.3 Koncept „little c“ jako prostředku rozvoje osobnosti žáka v edukačním procesu v primární škole

V moderní pedagogice nabývá tvořivost zvláštní význam – zvláště ze zorného úhlu efektivní realizace komplexního rozvoje osobnosti žáků v edukačním procesu. Tvořivé vyučování rozvíjí

především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce. S tvořivostí se podle Nakonečného (1998) v edukačním procesu z pohledu žáka spojuje originalita, autonomie osobnosti a snaha o seberealizaci.

Smyslem je tedy prohloubení pohledu na kreativitu jako cíle ke kreativitě jako prostředku **hlubší kultivace osobnosti**. Důraz by tedy měl být kladen na tzv. **malou, každodenní tvořivost**, kterou je možné pozorovat v jednacích strategiích jedince, při **řešení překážek v běžných životních situacích** vyžadujících **improvizaci a tvořivý přístup** k problému.

Tento druh tvořivosti je zdrojem **osobnostního růstu jedince, prostředkem seberealizace a sebeaktualizace** - v literatuře je pojmenován jako **malá tvořivost – „little c“**. Strategie integrující metody a formy vyučování zaměřená na **rozvoj kreativity** v uměleckých oblastech do edukačního procesu korespondujícímu s **cíli definovanými v RVP ZV** k systematickému rozvoji tohoto typu tvořivosti poskytuje optimální podmínky.

1. 3. 1 „Malá kreativita“ v každodenním edukačním procesu

Vymezení tvořivosti popisuje i vývoj chápání pojmu tvořivost od užšího nazírání jako aktivity výjimečně tvořivých a nadaných jedinců. K širšímu pojmání jako charakteristiky vlastní každému člověku slovo tvořivost se běžným smyslu vztahuje k pracím velikánů typu Michelangela, Einsteina, Shakespeara. Tvořivost má ale přinejmenším dva významy. Jeden se týká tvorby produktů které jsou nové ve smyslu časovém, vznikly jen nedávno, nebo v současnosti - takové jsou obyčejně **spontánní a emotivní dětské kresby** nakreslené za několik minut a pro mou práci má právě tento význam klíčovou roli.

Tato forma malé tvořivosti kontrastuje s velkou tvořivostí, kterou představuje představují díla nové ve smyslu horizontu celé lidské historie slovo. Tvořivost v běžném lidském chápání se spojuje s velkou majestátní tvořivostí, zatímco malá každodenní tvořivost se přisuzuje výtvorům obyčejných lidí. Toto rozlišení pochází z anglického „**little c**“ tedy „malá tvořivost“ a „**big C**“, tedy „velká tvořivost“, o které se zmiňuje například Stein (1988, s. 16). Pro účely této práce je tedy důležitá právě „**little c**“, neboli malá tvořivost, kterou lze systematicky rozvíjet v **každodenním edukačním procesu primární školy** a přispívat tím k budování integrity osobnosti každého žáka.

Přítomnost požadavků na rozvoj tvořivosti v rámci českých RVP dokládá také J. Vančát (2011), který tvrdí, že požadavek výchovy k tvořivosti je uváděn na všech úrovních rámcového

vzdělávacího programu, ať už se jedná o cíle, k nimž základní vzdělávání směřuje, o zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence, o průřezová témata, či jednotlivé samotné vzdělávací oblasti a obory.

Podle Valenty (2010) se "kreativita každodennosti" poměřuje tím, jak jsme schopni třeba jen o **"čtvrtek" překročit limity svého vnímání, uvažování a cítění.**" (Valenta, 2010) **V kontextu malé kreativity je důležité východisko, že druhů tvořivosti je nespočet.** Také podle Pietrasinského (1972) se tvořivost může vyskytovat v každé sféře lidské aktivity, například v činnosti organizační, poznávací, produkční, umělecké, výchovné, zdravotnické, při poskytování služeb, sportu a podobně.

Zelina (1994) uvádí, že paradox spočívá v tom, že 13 000 hodin ve škole dáváme žákům převážně paměťové, konvergentní úlohy a otázky, které rozvíjejí příslušné nižší poznávací, kognitivní procesy, přitom život si tyto funkce a procesy „vyžaduje“ méně. Uvádí, že paměťovým, konvergentním úlohám se věnuje 95% času a hodnotícím, divergentním úlohám pouze 5%, přičemž v životě je jejich uplatnění přesně opačné. Podle Zeliny *„Humanismus zdůrazňuje celkovou důstojnost a hodnotu lidské bytosti a její kapacitu seberealizace.“* (Zelina, 2010, s. 161) Položíme-li si tedy otázku, čím má škola žáky do života vybavit, je v posledních letech stále jasnější, že kromě znalostí a dovedností z různých vzdělávacích oblastí a klíčových kompetencí by to měla být také schopnost prakticky uplatnit svůj potenciál v maximální možné míře. Rozličnou měrou kreativity disponuje každé dítě, snahou učitelů a dalších facilitátorů edukačního procesu by tedy mělo být, aby každému dítěti ukázali prostředky, navedli na pomyslnou cestu, pomohli vstoupit do správných dveří tak, aby mohlo rozvinout své potenciality v co největší možné míře.

1. 4 Kreativita jako prostředek individualizované kultivace žákovy osobnosti

Podaří-li se detekovat, analyzovat a reflektovat **specifika žákovy osobnosti ve vztahu k učení a tvoření** v kontextu širších souvislostí a faktorů intervenujících do žákova kreativizačního a edukačního procesu, naskytne se učiteli (či jinému facilitátorovi) jedinečný prostředek, jak žáka v procesech rozvoje jeho kreativity v procesech učení diferencovaně stimulovat, kompenzovat případné nedostatky či předcházet vzniku afektivních zábran. Toho lze ale dosáhnout pouze v případě, že učitel jedná se žákem s respektem a úctou, na což upozorňuje také Helus (2010), jenž zdůrazňuje důležitost **vztahu dítěte a vychovatele**, který má být prostoupen vzájemnou **úctou a tvořivým konáním**, jehož obsahem a cílem je **rozvoj osobnosti dítěte**.

Poznání jednotlivých stránek žákovy osobnosti právě prostřednictvím jeho procesu tvorby může být příležitost také pro začínající učitele, kteří, jak říká Mazáčová (2001) mají potíže také v oblasti napomáhání **rozvoje osobnosti žáka**, v oblasti **motivace a aktivizace žáků**, v uplatnění **individuálního přístupu k žákům**. Podle výsledků výzkumu O. Šimoníka má téměř polovina začínajících učitelů problémy v oblasti komunikace se žáky, s udržením pozornosti (přes 70 %) a s přizpůsobením vyučování věku žáků. Domnívá se, že většinu didaktických dovedností (především pak dovednost pedagogické komunikace a pedagogického taktu) lze systematicky procvičovat a rozvíjet. Jde podle něj o celoživotní proces a záleží na něm z velké části úspěšnost jeho práce. Z hlediska rozvoje kreativity a svébytnosti je přitom důležité, aby učitel byl spíše v roli facilitátora, jak píše například Helena Kafková (2014): „...Učitel, který je spíše pomocník (**facilitator**) při **otevírání „světa informací“** (cf. Adorno), je to, po čem je poptávka. Tento model vzdělávací **subjektivizace** generuje formy tvořivosti, které jsou nezbytné pro „kreativní průmysly“. Pro „divergentní myšlení“ „outside the box“, jak se mu říká, musí být vytvořený prostor, a vedou k němu metody učení z vnitřní motivace.

Už Adorno (1950) ale viděl zásadní problém v příliš **autoritářském systému školství** daném jasnou a vyžadovanou hierarchií, kde se **podřízenost** stává klíčovým faktorem žákovy pozice. Zvídavý žák kladoucí nečekané a originální dotazy je považován za rušivý element. Tyto tendence bohužel můžeme pozorovat i v současné primární škole a mohou být nejen příčinou afektivních zábran v oblasti rozvoje kreativity, ale také ztráty motivace v edukačním procesu vůbec. Zároveň, pokud vzniknou afektivní zábrany v jedné z „tvůrčích“ oblastí, mohou se přenést i do oblastí dalších a žákovi je upřena příležitost kultivovat své potenciality a tím i příležitost třeba jednou dospět k realizaci produktu třeba i celospolečenského významu. Pozitivní zjištění, jak dokládají také dílčí výsledky mého výzkumu, je, že naopak při úspěšném rozvíjení kreativity žáka v jedné oblasti, vede také souběžně k rozvoji jeho kreativity v oblastech dalších – nejen estetických. Toto multidimenzionální a integrativní pojetí edukace koresponduje také s principy školské reformy.

1. 5 Školská reforma a její vliv na kreativizaci, humanizaci a demokratizaci edukačního procesu

Hlavním cílem vzdělávání se stává rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností

pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na vzdělávání. **Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti.**

Přestože ve většině škol se tyto změny do edukačního procesu promítly, stále jsou časté vysoce demotivační přístupy některých učitelů, o čemž svědčí mé aktuální zkušenosti učitelky na nové státní základní škole, ale také četné případy konkrétních žáků, jež se hojně objevují například na sociálních sítích (viz obr. níže) Problémem celé věci je podle expertky fakt, že narážíme na učitele, kteří se při svém hodnocení stále zaměřují hlavně na formální stránku a automatizaci myšlenkových postupů, aniž by se snažili originální myšlení žáků pochopit, ocenit, případně rozvíjet. „Tím žáky s kreativním myšlením či žáky nadané – ale nejen je – odrazují a demotivují, o důsledcích necitlivého a často nesrozumitelného červeného škrtnutí na sebevědomí a motivaci všech dětí ani nemluvě“, domnívá se Plamitzerová.¹

Ukázka hodnocení početní strategie žáka učitelem (zdroj Internet)



Alarmující jsou také údaje z výzkumů, podle nichž žáci v České republice chodí do školy nejméně rádi v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních zemí EU. Dokládají to výzkumná zjištění TIMSS a PISA (2019)²: „Stejně jako v minulém cyklu šetření TIMSS se i v roce 2019 potvrdilo, že žáci České republiky chodí do školy v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních zemí EU nejméně rádi. Obliba školy v uplynulých letech u českých žáků nestoupá, naopak je mírně nižší.

¹ <https://www.blesk.cz/clanek/radce-zdravi-a-zivotni-styl-zivotni-styl/701596/koule-za-pocitani-kastanu-ma-dohru-je-to-poskozujici-vzkazuje-odbornice.html>

² https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TIMSS_2020_e-verze.pdf

Zatímco v letech 2007 a 2011 přibližně 72 % žáků souhlasilo s výrokem „Do školy chodím rád/a“, v roce 2015 to bylo 68 % a v roce 2019 ještě o 2 procentní body méně. „Domnívám se, že takové výsledky jsou alarmující a vypovídají o nutnosti zavedení určitých změn do výchovně-vzdělávací politiky Česka. „Důvodů je více, ale tím hlavním podle mě je, že výuka dětem nedává smysl. Oni ji vnímají jako nutnost, kterou musí absolvovat, ale která jim neladí, protože nemá vazbu na život. Také se do školy netěší, poněvadž se tam necítí dobře, jako respektované osobnosti.“ říká v rozhovoru pro HN³ Marie Gottfriedová, ředitelka ZŠ Trmice. Mně nezbyvá, než s ní souhlasit, přičemž jsem přesvědčena, že právě zapojení kreativizačních metod a technik do edukačního procesu by mohlo být pro pocit sounáležitosti se svou školou a radosti z vlastní cesty za poznáváním pro žáky velmi přínosné.

Podle Torrance (In: Szobiová, 2004) jsou **důvody**, pro které se mají rodiče, učitelé a vychovatelé soustředit na rozvoj tvořivosti na každodenní bázi, tyto: 1) **duševní zdraví** – jeho podmínkou je přítomnost a rozvoj kreativity; 2) **plně rozvinutá osobnost** – bez tvořivosti se o ní uvažovat nedá; 3) **nabytí vzdělání** – učení kreativním způsobem je ekonomičtější; 4) **profesionální úspěšnost** - tvořivější jsou úspěšnější v zaměstnání; 5) **sociální význam** – jednotlivec chce svojí tvořivostí přispět k širšímu poznání. L. S. Vygotskij, charakterizuje **kreativitu v každodenním životě jako základní podmínku existence**. Vše, co jde za rutinu vyježděných kolejí a obsahuje inovaci, i kdyby tomu bylo jen v maličkém měřítku, vděčí za svou existenci právě lidskému kreativnímu procesu. Vygotskij (2004). Kreativitu chápe jako kombinatorickou, synkretickou činnost, při níž jedinec shromažďuje obrazy, které si vybavuje, události, zkušenosti a zážitky, aby mohl zviditelnit nebo představovat si něco nového. Tyto procesy imaginace jsou přítomny ve **všech aspektech každodenního života a ve veškerých mentálních aktivitách**. Veškeré druhy učení, vědy a techniky, stejně jako všechny formy umění by bez nich nebyly možné (Vygotskij, 2004). Také Jean Piaget (1970, s. 12) popisuje přesvědčivě „*etapy proměny biologického organismu, jímž jsme v okamžiku zrození, v jeho interakci s prostředím, jež nás obklopuje, a v interakci se společností, jejíž se stáváme stále provázanější součástí skrze naši strukturní samoorganizaci, která nabývá stále složitějších forem. Znamená to, že tento proces je kreativní ze své podstaty, ať už je tak chápán (a reflektován) takto se restrukturujícím jedincem a jeho sociálním okolím, či nikoli. Pátrání po tvořivosti v tomto diachronním, vertikálním ontogenetickém náhledu spočívá tedy ve zkoumání způsobů napojení původně biologického organismu v jeho psychosomatické restrukturační do sociální struktury.*“ Vývojová psychologie dítěte vypracovaná Howardem Gardnerem v 70. letech

³ https://archiv.hn.cz/c1-67024910-jakou-stavbu-tela-ma-trepka-velka-skola-nedava-detem-smysl?fbclid=IwAR1gS5Hrq0DQvoVquYv_9h-21-PUxID4GqcKftsBl1BHt1NX67sDNw0GVc

(Gardner 1978), mimo jiné inspirovaná autorovými předchozími výzkumy percepce umění u dětí a postpiagetovským paradigmatem kognitivních procesů, se obrací k tématu kreativity dítěte v oblasti dispozic k výtvarnému vyjadřování, používání symbolických systémů a kognitivního rozvoje osobnosti obecně. Nezanedbatelnou pozornost věnuje Gardner právě procesům utváření subjektu: „*Prostřednictvím slov a jiných symbolických systémů jedinec vytváří symbolickou entitu (já), která odkazuje k entitě materiální (fyzické bytosti). Tedy schopnost vnímat, tvořit a pociťovat **kulturní symboliku poskytuje příležitost k tvorbě sebe sama**. Symboly skutečně představují integrální součást vývoje „já“.* (...) *Většina dětí tohoto věku (od pěti do sedmi let) i se slovy a obrazy - do určité míry - jako umělec. Všechny normální děti ovládají umění vytvářet si svou vlastní osobnost.*“

(Gardner 1978, s. 353) Vygotského inspirativní koncept kreativity odkazuje na oblast **multimodálních systémů reprezentace**, s nimiž děti při tvůrčích činnostech pracují. Jak píše Sláviková (2013) souvislosti s požadavkem orientace na **komplexnost rozvoje osobnosti** je velmi podnětné a efektivně vedle zkoumání a efektivním využívání strategií rozvíjení tvořivosti budovat i základy integrativní pedagogiky. Ukazuje se, že má-li být tato orientace v budoucnu efektivní, znamená to, že by měla pomáhat řešit problém **celistvosti osobnosti člověka**. Její předností je navození přímé modelové zkušenosti, **která je u dětí jakýmsi předstupněm tvorby hodnotového systému nejen na základě kognice, ale především na základě vnitřní motivace, objevení "nadindividuální "celistvosti," souznění "se světem.**

Podle Pelikána (2007, s. 30) by se pozornost při působení na celou osobnost by se měla zaměřit na tyto okruhy, ve kterých vnímám výraznou paralelu s **oblastmi**, které se dají dle mého názoru rozvíjet právě skrze procesy tvorby : 1. **Hledání a nalézání smyslu existence**, ale i vlastního řízení. 2. **Adekvátní sebereflexe** 3. **Cit pro okolní svět, zaujetí aktivní životní pozice** 4. **Výchova charakteru a zaměření osobnosti** (osobní životní pozice, hodnotové preference) 5. **Potřeba pozitivní emocionality** (nadhled nad běžnými problémy, schopnost pozitivně vnímat svět a řešit i velmi složité životní situace) 6. **Smysl pro zodpovědnost, svoboda rozhodování.** 7. **Citlivost k ostatním lidem, tolerance, soucit, prosociální chování.** Východisko aktuálního chápání výchovy by mohla tvořit Pelikánem nastíněná Franklova **koncepce smyslu existence**.

Toto uvažování rozvíjí také (Sláviková, 2013) v intencích uváděných faktorů, neboť právě v umělecké výchově vidíme rozsáhlé možnosti formace uváděných vymezených **integrovaných vlastností (osobnosti, kreativity)**: fluencii, flexibilitě, originalitě, elaboraci, senzitivitě, restrukturači, redefinici, schopnosti transferu a dalších tvůrčích schopností i **schopnost celostního vnímání** - postižení podstaty problému, **nadhled nad detaily, souvislostmi mezi skutečnostmi** atd., které by umožnilo tvořivě a **smysluplně zacházet se získanými vědomostmi** (Sláviková,

2013). Právě hledání souvislostí a smysluplné zacházení se získanými znalostmi a dovednostmi je akcentovaná tendence nových kurikulárních dokumentů.

1. 5. 1 Důvody akcentace zapojení metod rozvoje tvořivosti do edukačního procesu na každodenní bázi

K prvním pozitivním změnám ve vztahu k tématu a subtématům mé práce došlo ve školách po roce 1989. Diskuse o změnách ve školském systému byly sice dlouhodobé, a proto se (na rozdíl od úprav řízení školství) změna základních školských zákonů upravujících vzdělávací proces a související záležitosti protahovala a byla dovršena až po 15 letech od revoluce, ale dílčí změny byly aplikovány do praxe i v průběhu tohoto procesu. Do té doby Základní normativní dokumenty, učební a studijní plány a z nich vycházející učební osnovy, určovaly jednotným a všeobecně závazným způsobem veškeré aspekty výuky, práce škol i jednotlivých učitelů. Byly tak omezeny pedagogické inovace, pestrost obsahu výuky, individualizovaný přístup k žákům a do jisté míry i tvořivá práce pedagogů.

Po revoluci: byla zrušena „jednotná“ škola a zavedena možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí; bylo zrušeno ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání. K dalším důležitým změnám vysokou měrou intervenujících do praxe primárního vzdělávání došlo v roce 2005, kdy nový školský zákon obsahuje řadu ustanovení umožňujících a prohlubujících demokratizaci vzdělávání a posilujících jeho evropský rozměr, což se projevuje např.: rozšířením práv a povinností účastníků vzdělávání i vně škol a školských zařízení (např. nově explicitně popisuje rozsah **práv a povinností dětí, žáků**, studentů a jejich zákonných zástupců); zakotvením nového pojetí kurikulárních dokumentů – **rámcové a školní vzdělávací programy** ; zakotvuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Novela školského zákona v roce 1990 vymezila první kroky liberalizace obsahu a organizace vzdělávání v regionálním školství. Školy získaly pravomoc formulovat a realizovat vlastní strategie rozvoje vzdělávací nabídky, přizpůsobovat obsah vzdělávání určený schválenou pedagogickou dokumentací. Byly uvolněny učební plány, posíleny pravomoci ředitelů škol v rozhodování o tom, kterým předmětům se bude vyučovat (možnost – upravit učební plán v rozsahu 10 % hodinové dotace, upravit obsah učebních osnov jednotlivých předmětů v rozsahu 30 % hodinové dotace), současně byla dána volnost v používání učebnic a učebních pomůcek. V roce 2005 byl zahájen v počátečním vzdělávání proces, který nazýváme **kurikulární či školskou reformou**.

1. 6 Faktory intervenující do procesů kreativizace žáka v edukačním procesu

Poznatky o faktorech, jež intervenují do procesů výchovných a vzdělávacích jsou aplikovatelné také na pokusy o optimalizaci podmínek pro procesy tvůrčí.

1. 6. 1 Tvořivý proces

Schopnosti tvůrčího myšlení se opírají o dva základní pilíře, fantazii a intuici. Jak uvádí Landau (2007), kreativitu dnes mnoho badatelů vidí jako řešení problémů. Protože každá situace, ve které se řeší nějaký problém, vyžaduje od jednotlivce kreativní myšlení. Tvůrčí proces se skládá z několika fází. Nejčastěji se setkáme s následujícím rozdělením: 1. fáze přípravná (preparační) – formulování problému a shromažďování materiálů 2. fáze inkubační (latentní) – je v ní disponibilní vědění konfrontováno s problémem a shromážděným materiálem a utvářejí se nové spojitosti 3. fáze iluminační (inspirační) – rodí se v ní nová řešení, v této fázi se dobře uplatňuje představivost, fantazie, intuice a imaginace 4. fáze ověřovací (verifikační) – v této fázi se úsudek zkoumá a testuje, zda je skutečně nový, zda je s ohledem na problém relevantní, zda rozšiřuje indiciální či kulturní referenční rámec a zda je aplikovatelný Musil (1989) rozčlenil tvořivý proces co pět základních etap, kde je ve všech uplatňován tvořivý přístup. Vytvořil tak heuristiku PASPSA: - P- percepce (vnímání problémů, podnětů, protiřečení) - A- analýza (rozbor situace, problému, stanovení cílů) SP- syntéza a produkce nápadů (hledání různých alternativ řešení) - S- selekce (postupný výběr nejvhodnějších řešení) - A- aplikace (uplatnění nápadů, překonávání překážek) Každá z těchto fází uvádí jednotlivce do určitého psychického stavu, který je prožíván jako napětí, frustrace, radost a samozřejmě v poslední fázi koncentrace. Jednotlivé fáze se navzájem podmiňují a prolínají, tvoří ucelený celek a jsou ovlivňovány vnitřními i vnějšími faktory.

1. 6. 2 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivými schopnostmi oplývá každý duševně zdravý jedinec, liší se jen v míře projevu. Jednoduše řečeno, někdo je tvořivý více a jiný méně. Jak však vypadá „tvořivá osobnost“? Jak uvádí Dacey a Lennon (2000) ve své knize Kreativita, tvořiví lidé jsou silní tahouni, koncentrovaní, dominantní a nezávislí, berou na sebe určité riziko. Tito dva autoři se snažili vystihnout společné znaky vysoce tvůrčích osobností. Jsou jimi: - tolerance vůči dvojznačnosti - stimulační svoboda - funkční svoboda - flexibilita - ochota riskovat UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií 30 - preference zmatku - prodleva uspokojení - oproštění od stereotypu sexuální role - vytrvalost - odvaha Autoři však vytvořili méně známý model kreativního procesu, který zdůrazňuje nutnou součinnost všech uvedených zdrojů kreativity. Jsou to: - biologické znaky (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami) - rysy osobnosti (uvedené výše) - poznávací rysy (například vzdálené asociace, laterální myšlení) - mikrosociální okolnosti (vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení) - makrosociální podmínky (obec a práce, vzdělávací,

náboženské, etnickoprávní, ekonomické a politické prostředí) (Dacey, Lennon, 2000) Tvořivost je velmi komplexní fenomén, ovlivňuje ji velké množství faktorů, které se podmiňují navzájem. Maňák (2001) uvádí přehledné a systematické rozčlenění těchto faktorů: - faktory biologické – aktivace, dispozice, paměť, vloh, empatie, tolerance vůči dvojznačnosti - faktory psychické – aktivita, typy inteligence, flexibilita, ochota riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představivost, kognitivní mobilita, fluence - faktory edukační – aktivizující metody, hra, pole možností, kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů - integrace – koordinace, strukturace, interakce genetických a kulturních informací s kognitivním vývojem - faktory sociální – samostatnost, svoboda, rodina, sociální skupina, komunita, společnost, škola.

1. 7 Vnější faktory

Škola významným místem, kde dochází k edukaci a socializaci a podmínky, jež jsou žákovi ve školním prostředí poskytnuty, výrazně ovlivňují úspěšnost jeho kreativizace. **Nebezpečí přitom nespočívá ani tak v tom, že škola neposkytne žákovi vhodné podmínky pro kultivaci jeho potencialit, nýbrž v tom, že bytostné projevy tvořivosti daného žáka bude utlumovat na úkor zdánlivě důležitějších studijních cílů, až na ně žák sám rezignuje** nebo ještě hůře – jsou projevy spojené s potřebou kreativního vyjádření systematicky potlačeny například medikamenty. Poutavě o tomto aspektu edukačního procesu hovoří Ken Robinson ve svém vystoupení „Do schools kill creativity?“ ve vystoupení pro TedEx⁴. Zmiňuje v něm mimo jiné to, že současná škola jako by si kladla za cíl vzdělávat děti tak, jako by ze všech měli vyrůst budoucí akademičtí profesori. Na tuto dráhu se však vydá nakonec jen zlomek žáků. Je jistě žádoucí žákům dát jistý vědomostní a kompetenční základ, ale minimálně stejně důležité by mělo být rozvíjet jejich individuální silné stránky, jakkoli by se mohly zdát pro jejich úspěšný studijní a profesní život nepodstatné. Naopak některé projevy těchto zvláštních dovedností nebo znalostí, výjimečných talentů, bývají učiteli potlačovány nebo dokonce trestány. Příkladem může být příběh, který ve svém vystoupení Robinson uvádí, ve kterém hovoří o světoznámé tanečnici a choreografce Gillian Lynne (např. Kočky a Fantom opery), která byla svou učitelkou pro své hyperaktivní projevy během vyučování poslána na vyšetření k psychologovi. Ten, místo aby jí dal prášky na zklidnění, ji zavřel do místnosti se zapnutým rádiem a společně s její matkou ji pozorovali. Diagnóza zněla: „She’s not sick, she’s a Dancer (ona není nemocná, ona je tanečnice!)“. Psycholog jí přitom mohl předepsat právě léky na zklidnění a vzít jí tak šanci rozvíjet svůj talent.

⁴ https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript

Klíčová myšlenka Robinsonova vystoupení je, že současná škola nejen, že nerozvíjí kreativitu žáků, ba co hůře – ona ji zabíjí. Týká se to přitom všech uměleckých oblastí. „Picasso once said this, he said that all children are born artists. The problem is to remain an artist as we grow up. I believe this passionately, that we don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it. So why is this?“ Také Einstein zdůrazňoval roli představivosti: „Představivost je důležitější než vědění. Logika tě dostane z bodu A do bodu B, představivost tě dostane všude“.

Vždyť už v knížce Malý prince Antoina de Saint-Exupéryho se dočteme, že jako děti bychom se měli věnovat „důležitým“ věcem: „Dospělí mi však poradili, abych nechal toho kreslení otevřených a zavřených hroznů a zajímal se raději o zeměpis, dějepis, počty a mluvnicku. Tak se stalo, že jsem se v šesti letech vzdal skvělé malířské kariéry. Neúspěch mé kresby číslo 1 a číslo 2 mě odradil.

Dospělí sami nikdy nic nechápou a děti to hrozně unavuje, stále a stále jim něco vysvětlovat“.

Dle Pelikána „základní podmínkou účinnosti jakéhokoliv výchovného působení je ochota toho, kdo má být vychováván, akceptovat pedagogické vlivy, působící zvenčí, interiorizovat je.“ (1995) Tím, že se jedinec ztotožňuje s určitými vlivy výchovy, umožňuje tak změnu a vývoj své osobnosti.

Vlastní zkušeností a činností dochází k identifikaci s principy a vlivy, které mu výchova předkládá.

Učitel vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti, ale žák svou vlastní aktivitou a zkušeností přijímá zodpovědnost za své činy, hodnotí je, učí se z nich a působí tak na vlastní sebepojetí. Sebereflexe výrazně ovlivňuje a je zpětně ovlivňována vztahem dítěte ke školní práci a vším, co se ve škole odehrává. Důležitá je přítomnost sebedůvěry dítěte, která mu dává možnost překonat případné studijní obtíže, zvládnout nové výzvy. Jak ale uvádí Kasíková: „Na školu se zřetelně přesouvá čím dál větší odpovědnost: odpovědnost i za rozvoj stránek osobnosti, tradičně patřící jiným institucím – zejména rodině, konkrétně i za podněty pro trávení volného času a jeho kontrolu.“ (1997, str. 11) Další důležitou otázkou, kterou bychom si měli v souvislosti působení školy na žáka pokládat, je, zda jsou v ní respektovány **prokreativní podmínky** a eliminovány **podmínky antikreativní**.

Přestože od roku, kdy je Jaroslav Hlavsa zformuloval, se ve školství udály dramatické změny směrem k žádoucí humanizaci a demokratizaci školství, v některých školách stále tyto podmínky pro kreativizačně-edukační strategie, jako například CAS, nejsou optimální, ba naopak jsou za projevy kreativního potenciálu žáka, projevující se často jako rizikové a nežádoucí chování penalizovány a systematicky udusávány. To záleží z velké míry také na osobnosti učitele.

1. 7. 1 Osobnost učitele

Učitel je v primární škole velmi důležitou osobou mající na celostní rozvoj žáka velmi významný vliv, po působení rodiny možná druhý nejdůležitější. Je proto důležité, aby byl žákovi

respektujícími průvodcem a chápavým partnerem, spíše než autoritářským pedagogem, který nerespektuje specifické potřeby, přednosti či nedostatky žáka, ale především žáka jako svébytnou, jedinečnou a v mnoha ohledech úžasnou bytost, jež se může opakovanými necitlivými zásahy do její integrity doživotně potýkat s pocity méněcennosti. Od roku 2003, kdy s přestávkami působím jako učitelka na 1. St. ZŠ jsem se bohužel i s takovými „učiteli“ setkala. Naštěstí jsem se ale především setkávala s těmi, kteří se nebáli svým žákům projevovat úctu, komunikovat s nimi s respektem, vnímat je jako jedinečné osobnosti a diferencovaně je rozvíjet v oblastech kognitivních, odvíjejících se od cílů definovaných v RVP ZV, tak v oblastech zaměřených na rozvoj jejich osobnosti v oblastech emocionalizace, motivace, afektivizace apod. Také tito učitelé ale někdy tíhli k upřednostňování metod a úkolů, které vyhovovaly především jim, a nedávali příliš prostoru pro multimodální vyučování tak, aby vyhověli široké škále diferencovaných potřeb a preferencí svých žáků, především těch, jejichž potřeby z nějakého důvodu nekorespondovaly s jejich představou o tom, jak by se měli chovat, učit, tvořit. Běžný je ale bohužel stále fenomén, že mladí, motivovaní učitelé jsou se svými metodami „převálcováni“ staršími, zkušenějšími kolegy, kteří jejich aktivizační a kreativizační metody považují za neúčinné, zbytečné, někdy snad i škodlivé a provokující, pokud například (nedejbože) způsobují vyšší míru hluku ve třídě. Často tito zkušenější učitelé také argumentují tím, že „je to na úkor učiva“, s čímž pochopitelně nelze souhlasit, jelikož aktivizační a kreativizační edukační metody si naopak kladou za cíl dosáhnout propojení učiva s reálným světem, s aktuálním prožíváním žáků, učí žáky kriticky myslet, sebereflektovat svou práci, kooperovat, využívat metakognitivních strategií. Shodně Spousta (1996) tvrdí, že „moderně orientovaným a přemýšlivým učitelům a vychovatelům je zřejmé, že nosným prvkem veškeré moderní výchovy uměním a k umění se musí stát tvořivost, protože jen ona může podnítit a plně rozvinout fantazii a divergentní myšlení“ (Spousta, 1996, s. 59). Touto myšlenkou by se měl řídit každý učitel odborných předmětů a ve výuce vytvářel atmosféru, která vede k rozvíjení tvořivosti žáků a formovala tvořivou osobnost. „Tvořivost dělá z obyčejných lidí neobyčejné“ (Reynold Bean).

Aby byl učitel dostatečně kompetentní k vedení žáků v procesu kreativizace, musí dosahovat výborných **odborných i osobnostních kvalit**. Lasotová a Bejlovec (2010) uvádějí kvality psychosociální, didaktické a oborové. V současném systému vzdělávání, hovoříme – li o uměleckých oblastech, je kladen důraz také na jeho vysokou vizuální gramotnost a dovednost v zacházení s novými médii. Je třeba, aby si byl vědom skutečnosti, že svým vlivem pomáhá utvářet postoje společnosti k výtvarnému umění a potažmo i ke světu a společnosti. Svým zaujatým, promyšleným a citlivým odborným přístupem k plánování, průběhu i hodnocení výtvarných činností může dát žákům ten nejlepší vklad do života. **Tvořivost učitele** se promítá jak do

organizace vyučování a metod práce s žáky, tak do zpracování obsahu vzdělání, do jeho aplikace a prezentace v podmínkách vyučování. Bohužel se někdy stává, že učitel žákům předkládá obsah vzdělání monologickým způsobem jako soubor sice pravdivých, ale hotových poznatků. Tím nejen demotivuje jejich aktivitu v přístupu k učení a brzdí jejich produktivní myšlení, ale zároveň doslova zmrazuje tvořivý postoj žáků k osvojování poznatků, a tím i jejich tvořivý rozvoj. Vzájemný vztah učitele a žáků je zjednodušen na jednostranné působení učitele na žáky, které je nutně vede k pouhému reprodukování obsahu vyučovaného předmětu. Opomíjeno je domýšlení vztahů, souvislostí, pronikání do jádra problémů, což je nutnou podmínkou tvořivého myšlení a jednání.

Tvořivý učitel vystupuje komunikativněji, dominantněji, projevuje větší intelektovou kapacitu a preference; tvořivě myslící učitelé mají větší toleranci, větší škálu hodnocení, více se smějí i mračí; tvořivý učitel klade více a častěji různorodé otázky, svůj vlastní výklad bohatěji ilustruje a více s žáky jedná; tvořivý učitel více akceptuje a využívá myšlenek studentů, dobře přednáší, dělá demonstrace a uvádí příklady; tvořivý učitel se projevuje v činnosti více dynamičtěji; tvořivý učitelé tvořivé žáky více chrání než učitelé dogmatictí, zatímco méně tvořivým žákům je dogmatickými učiteli dávana přednost; tvořivý učitel podněcuje žáky k řešení problémů, vytváří ve třídě přátelskou atmosféru, nepřehání náročnost řešených témat, avšak ani nedemotivuje témata příliš jednoduchými; tvořivý učitel je otevřený vůči svému okolí, vnímá nové a komplexní problémy a vytrvale pracuje na jejich řešení, je iniciativní, životaschopný, flexibilní a originální; tvořiví učitelé vyžadují od svých žáků divergentní myšlení a tolerují některá zdržení ve vyučování.

Učitelovo pojetí výuky prezentuje soubor jeho představ o tom, co je ve výuce hodnotné a jak toho dosáhnout. Ten promýšlí strategie, obsahy, námět, cíle, způsoby a prostředky jejich dosahování, hodnocení, postupy, interpretaci jednání žáků a postoje, které k nim bude zaujímat (Lasotová, Bejlovec, 2010). Proto učitel, který chce pracovat se žáky tvořivým způsobem, by měl: ➤ ve vyučovacích hodinách podněcovat tvořivé klima: používat ve vyučování aktivizující metody; více se žáky komunikovat a diskutovat; podporovat a rozvíjet jejich samostatnost; vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů; na jejich názory a nápady tvůrčím způsobem reagovat; vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech; povzbuzovat divergentní myšlení žáků; nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků apod.

Výukový styl učitele

„Klíč vyhovuje, když odemkne zámek.“

- Reinhard K. Sprenger-

Nezřídka se stává, že styl učení žáka není v souladu se stylem výuky učitele. O souladu či kompatibilitě, případně setkání potřeb žáků s vyučovacím stylem pedagoga, si budeme ještě povídat. Nyní se zaměříme na to, jak se žáci v této situaci cítí a jaké volí strategie chování. Můžeme předpokládat, že žáci, kteří „neslyší“ na zvolený způsob výuky, se cítí osaměle. Vidí třídu, ve které se nemalá část dětí zapojuje do něčeho, co je pro ně nesrozumitelné. Jejich sebevědomí klesá, protože nemají příležitost uspět. V porovnání s žáky, kteří umí na výuku reagovat, se necítí dostatečně schopní a chytrí. Ve třídě takové žáky můžeme poznat podle toho, že buď projevují nezáměr, nebo naopak vykazují chování, které má na jejich situaci upozornit. U menších dětí bychom mohli říci, že „zlobí“. Jejich nevýhoda spočívá také v tom, že na rozdíl od příkladu z úvodu, kdy všichni okolo vědí, proč se nezapojujete, u těchto žáků se jaksi mlčky předpokládá, že důvodem je buď nezáměr, nebo nedostatečné schopnosti. Z dlouhodobého hlediska je opomíjení specifických stylů učení pro tyto žáky velmi frustrující. Jiří Mareš upozorňuje, že pokud je tlak na volbu příliš úzkého stylu učení systematický a trvá dlouho, ztrácíme výrazné individuality, originální myslitele a nekonvenčně uvažující jedince. Důležitým faktorem je také **sociálně – psychologické klima školní skupiny, přičemž klima třídy** výrazně ovlivňuje edukační a tvůrčí procesy žáka.. Rozumíme jím sociální, psychologické a organizační poměry trvalejšího a dlouhodobějšího charakteru, jež ve třídě panují a s nimiž je třeba počítat. Lasotová, Bejlovec (2010) rozlišují dva základní druhy klimatu: **makroklima** – celkový rámec podmínek společnosti včetně reforem vzdělávací koncepce a pozice umění a kultury ve společnosti a **mikroklima** – prostředí třídy s didaktickými prostředky, účastníky edukačního procesu, jejich hodnotami a vztahem k předmětu

1. 7. 2 Rodina

Jakkoliv silný může být vliv učitele a školního prostředí na budování tvořivých dovedností a kompetencí žáka, nejdůležitější stále zůstává vliv rodinného prostředí.

Vliv rodiny a školy na rozvoj kreativity a svébytnosti žáka

Vývoj dítěte neprobíhá ve vakuu, ovlivňuje jej mnoho faktorů. Klíčovou roli ve vývoji (Miková, 2018) hraje výchova a preference rodičů. Ti mohou své dítě v mnohém i inspirovat, ale také nemusí mít pro to, kam se dítě ubírá, pochopení. Stejně tak škola může být pro dítě prostorem, kde naplno rozvíjí svůj potenciál, nebo může do vývoje dítěte necitlivě zasáhnout, pokud se dítě svou osobností vymyká představě učitele o tom, jak se má žák správně chovat a učit. V neposlední řadě

hrají podstatnou roli očekávání společnosti, jak by se dítě mělo chovat např. s ohledem na gender a společenské konvence. Pokud však zmíněné vlivy brání rozvoji vrozených preferencí dítěte, může nastat mnoho problémů. Dítě si může připadat jiné, než by mělo být (vadné, špatné) a nutit se do chování, které od něj očekává rodina, škola či společnost. Může rozvíjet ty dovednosti, které mu nejsou přirozené a jejichž osvojování na něj klade vyšší nároky a spotřebovává mnoho energie. Zároveň nemá prostor pro naplňování svých přirozených potřeb. Pod tlakem očekávání okolí si může v dospívání vybrat takovou životní cestu nebo profesi, která mu nebude dávat smysl, ale bude chtít vyhovět. Pochybnosti o sobě se tím jenom znásobí, sebeúcta bude chátrat. Dítě může mít problémy i ve vztazích, protože **nemáme-li rádi sami sebe, těžko udržujeme kvalitní vztahy s druhými**. Jak rodiče, tak učitelé by tedy měli žáky respektovat jako svébytné osobnosti s diferencovanými potřebami, preferencemi, potencialitami i deficity a snažit se jim být podporujícím průvodcem při nalezení jejich životní cesty, protože jedině tak nebude dítě celoživotně překonávat negativní důsledky způsobené rozparem toho, co chtělo ono samo, s tím, co se od něj očekávalo, a ono se přizpůsobilo, ačkoliv mu tato cesta nepřináší žádné uspokojení.

Pro dítě je bezpochyby důležitá sociální a emoční stabilita, kterou mu má rodina poskytnout, nehledě na to, jak specifické aspekty dítě ve svém chování vykazuje. Psychické potřeby, zachycené již v Maslowově hierarchii potřeb, stanovují základ, který by mělo zdravé rodinné prostředí splňovat. I v návaznosti na to lze vyvozovat, že především rodina, která má vliv na pojmání školní úspěšnosti. V tomto případě hraje roli sociální působení už v předchozích stádiích vývoje, a protože před vstupem do školy má na sebereflexi nejvýraznější vliv právě rodina, hledání případných příčin problémů se sebedůvěrou a sebepojetím, lze směřovat jinam než do současné školní docházky. V případě nízké sebedůvěry se setkáváme s projevy, které rozvoj osobnosti negativně ovlivňují. Např. dle Vágnerové (2005, s. 137) se jedná o obavu ze selhání, nejistotu, úzkost nebo negativní očekávání. Pokud žák přestane usilovat o změnu, o dobrý výkon a nevěří si, může dojít ke stavu, kdy je pro něj jednodušší se s neúspěchem smířit. To je někdy podpořeno i chováním učitele, pokud dává žákovi najevo, že v jeho předmětu nemůže uspět, protože pro něj nemá vlohy a doposud nepředvedl žádný uspokojivý výkon nebo jen zanedbatelný. Pokud žák přestane usilovat o dobrý výkon z přesvědčení, že ho nemůže dosáhnout, vytrácí se jakákoli iniciativa. Nedůvěrou ve své schopnosti a rezignací na snahu se dítě oddává vzniku pocitů bezmocnosti. Následuje projev přeceňování školní obtížnosti, protože si dítě myslí, že na dané úkoly jeho schopnosti zkrátka nestačí a mnohdy je v tomto sebepojetí rodinou podporováno. Naopak podnětná výchova (Bravená, 2016) povzbuzuje nejen psychomotorické dovednosti, ale i fantazii a dětská skrytá přání a sny, zejména ve stadiu iniciativy a aktivity. Myslím si však, že je toto povzbuzení pro formování vztahu

k přesahu nutné po celé dětství. K.G. West říká: „Ti, kdo umějí povzbuzovat, naslouchají snům a nadějím svých dětí. Pak jejich touhám přitakávají takovým způsobem, že děti uvěří, že vše je možné.“ Z citátu je zřejmé, že povzbuzení má dvojí funkci – kladně hodnotí vnitřní svět dítěte a zároveň konstituuje nejen víru dítěte v něco heroického, důležitého, ale i ve vlastní schopnosti. Přílišná kritičnost rodičů a touha po perfekcionismu posiluje v dětech pocit, že „nejsou dost dobré“; to bude mít vliv i na jejich sebekritičnost, nevíru v sebe, na schopnost „rozvinout své nadání“ a využití „příležitostí kolem sebe“ (West 2002, s. 105-106).

1. 8 Vnitřní vlivy

Kromě vnějších faktorů ovlivňují procesy učení a tvorby faktory vnitřní, které mohou být při optimalizaci vnějších podmínek pozitivně ovlivňovány.

1. 8. 1 Osobnost žáka

Kultivace osobnosti žáka podléhá ve velké míře učitelově působení. Na výuku obecně pak mají vliv i **vnitřní předpoklady, mechanismy, procesy a vlastnosti žáka**. Celkové nastavení jeho osobnosti limituje výchovně vzdělávací působení, ale je také stále velice ovlivnitelné a tvárné. Pedagog by měl být kompetentní toto nastavení rozpoznat a alespoň v hrubých rysech diagnostikovat proto, aby mohl volit adekvátní přístup k rozvoji individuálních předpokladů žáka. K harmonickému rozvoji žáků je třeba zajistit uspokojení jejich kognitivních, emocionálních a mravně-volných potřeb. Zůstávají-li neuspokojeny, vzniká špatné sebepojetí žáků související s nízkým sebevědomím. Jan Slavík (1994) tento jev označuje jako **syndrom naučené bezmocnosti**, který vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti (v našem případě tedy v edukačním procesu), na níž člověku záleží, nedostavuje úspěch. Jedinec dále pocítuje touhu uspět, avšak přestává se o úspěch snažit. O syndromu naučené bezmocnosti blíže hovoří také Vágnerová (2005, s. 133) „Dalším z projevů nízkého sebehodnocení naučená bezmocnost. Projevuje se pasivitou žáka, neochotou pracovat plynoucí z představy, že cíle stejně nedosáhne. Dochází až ke stagnaci učení, žák si hůře osvojuje novou látku i způsoby učení a uvažování. Výsledkem je neefektivnost učení, převaha negativních emocí, úzkosti z obav z budoucích obtíží.“ Úkolem učitele je být nápomocen při procesu utváření zdravého sebepojetí žáků. Povzbudit, podchytit zájem a snahu, dát žákům možnost vyniknout a uplatnit se v oboru v rámci svých možností, aby tak zamezil jejich frustraci a následným psychickým komplexům. S tím souvisí správná diagnostika a reflexe specifických potřeb a preferencí žáků v procesu jejich učení i tvorby.

1. 9 Prokreativní a antikreativní podmínky a faktory

Pro účely této práce jsou důležité také poznatky českého psychologa Jaroslava Hlavsy, jenž definoval prokreativní a antikreativní podmínky a faktory již v roce 1981, nicméně mají nadčasový přesah a v pedagogické praxi jsou stále aktuální a poskytují důležitá východiska, která jsem při tvorbě metod, úkolů, forem a postupů reflektovala. **Prokreativní podmínky** velkou měrou intervenují do efektivit strategií zaměřených na rozvoj kreativity žáka v edukačním procesu.. Hlavsa (1981) je definoval takto: spontaneita, invence, inspirace, využívání intuice; prožívání světa osobitým, novým, jakoby dětským způsobem; receptivita, přístupnost podnětům, senzitivita, citlivost pro problémy, "otevřená mysl"; potřeba seberealizace využitím vlastního potenciálu a svých schopností (sebeaktualizace); vysoká frustrační tolerance, velká vitalita, odvaha překračovat hranice konvencí; dostupnost nevědomého a podvědomého materiálu; schopnost nechat své nápady, myšlenky, pocity, dispozice volně vyvěrat z podvědomí; radost z činnosti při zavádění něčeho nového; zmírnění obranných mechanismů, inhibic, nízká defenzivita; snaha zavést systém tam, kde nebyl, uspořádat věci; jakoby dětská, hravá schopnost fantazírovat, flexibilita, pružnost představ; schopnost laterálního myšlení - tzn. myšlení ve vedlejším směru, schopnost myslet nekonvenčně, původně, originálně, spojovat zdánlivě nesouvisející věci; orientace na pocity vnitřní svobody a jistoty; dominance s vysokou energií, vytváření sebeobrazu jako odpovědné osoby, rozhodnost, pozitivní vztah k sobě, sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí, ctižádost porozumění sobě samému, víra v úspěch; nezávislé myšlení, postoje, úsudky a jednání, schopnost osobitě interpretovat, redefinovat problém; velká důvěra ve spolehlivost svého vlastního vnímání, myšlení a svých vlastních psychických procesů vůbec, někdy až určitá arogance, schopnost a dovednost hájit své názory a přit se o něj; menší vazba na sociální a kulturní podmíněnost, malá konformita; společenská duchapřítomnost; mírný tělesný pohyb při myšlení, např. chůze

Königová (2007) k tomu uvádí jako další prokreativní faktor otevřené sociální vztahy, láskyplné demokratické vedení, samotu (nikoli však sociální izolaci), inspirující neformální styky s odborníky. **Antikreativní faktory** a podmínky (bariéry tvořivosti) intervenují do procesů rozvoje kreativity žáka stejnou měrou jako prokreativní, nicméně s opačným účinkem. Hlavsa se jimi zabýval sice již na přelomu 70. a 80. let, nicméně mnoho z nich můžeme intenzivně pozorovat také v současném školství. Jako antikreativní faktory a podmínky Hlavsa (1981) definoval takto: nedostatek autonomie, postojová uzavřenost; přílišné zdůrazňování verbálně orientovaných logicko - analytických kognitivních způsobů výchovy; nacvičování myšlení v hlavním směru – vertikálnost; nacvičování koncentrované pozornosti; potlačená spontaneita, potlačené intuice; destruktivní kritika, závist, nevraživost v sociálním prostředí; nesprávné informace nebo jejich nedostatek; malá

frustrační tolerance; sklon učitelů udílet vyšší odměny za kázeň, zdvořilost, intelektuální konformitu; přílišný důraz (např. ze strany rodičů) na sociální pravidla a normy; nedostatek zájmů, přeceňování tradice; časové limity, časová tíseň; neúměrný důraz okolí na praktičnost a užitečnost; lenost, nervozita, neklid, úzkost, stres, tréma, strach z omylu a chaosu.

Na 1. stupni ZŠ je to přitom pochopitelně především učitel, kdo tyto podmínky optimalizuje, nebo naopak svým učitelským stylem, pojetím výuky, požadavky a svým osobnostním nastavením nastavuje nevhodné podmínky pro rozvoj kreativity a svébytnosti žáka.

1. 10 Tvorba jako facilitační prostředek rozvoje osobnosti

„Není umění dokázat, že dítě něco neumí, ale je umění dát mu příležitost prokázat, že něco umí“
(Žáčková, H., Jucovičová, D. 2006, s. 2).

Současný akcent na dítě a jeho individuální potřeby vyzdvihuje nutnost **důkladně poznat osobnost žáka**, umět diagnostikovat jeho schopnosti, vlastnosti, motivy, zájmy, potřeby, hodnoty a využívat k tomu všech dostupných možností a prostředků. Pedagogická profese je náročné a zodpovědné povolání a chce-li ho učitel vykonávat opravdu kvalitně, neobejde se bez důkladného poznání svěřených žáků. *„Základní podmínkou a předpokladem účinného výchovného působení je poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince i všech vlivů, které mohou jeho formování ovlivnit.“* (Spáčilová, 2009, s. 7) Ve vyučovacím procesu dochází mezi učitelem a žáky k složitým interakcím. Jde o vztahy, které jsou ovlivněné a závislé na osobnosti každého jednotlivce a průběh i výsledek vyučovacího procesu značně ovlivňují. *„Každý má ve vyučovacím procesu svoji roli. Učitel usiluje o maximální rozvoj žáků, jejich vědomostí a dovedností a snaží se formovat dětskou osobnost, tj. žákovy vlastnosti, zájmy, city, vůli, jednání a chování. Žáci jsou v pozici těch, kteří by měli tento systém vědomostí a dovedností aktivně přijímat a současně se optimálním způsobem formovat. V procesu výchovy a vzdělávání nejde jen o získání určitého množství poznatků, ale i o utváření celé osobnosti.“* (Sláviková, 2013, s. 12 – 13) Podle Prekopové (2003) můžeme vycházet z toho, že každý dítě si do života přináší ty vlastnosti schopnosti a talenty které bude potřebovat. Naším úkolem je dítě **pozorně doprovázet**. V chráněném prostředí bychom je měli vést, aby si **uvědomilo a rozvinulo své možnosti**. Jeho výkony bychom měli komentovat sice realisticky ale dobromyslně. O chybách a o tom že dítě ještě něco neumí, bychom měli mluvit s nadějí na zlepšení. Výchovným cílem podle Prekopové je tedy to, aby: **dítě vědělo, že všechny těžkosti může překonat**; že je silnější, i když se momentálně cítí slabé; **umělo snášet nedostatek**, umělo

zodpovídat za sebe a za druhé; mělo **úctu ke svému okolí**, k menším, stejně velkým i starším, mělo **úctu ke všemu stvoření**; vědělo, že může sloužit, aniž by se ponížilo, že není jenom **tupý spotřebitel**, ale umí také vytvářet; že je **pánem svého světa**. Specifičnost dětství spočívá v nealternativním emocionálním organismickém prožívání a jako takové je třeba se snažit dítě respektovat jako dynamický komplex individuálních vlastností, schopností i „rezerv“. Poznávat a doprovázet jej učitel může právě prostřednictvím aplikace strategií rozvoje tvořivosti, a to v transdimenzionálním propojení výchovy, vzdělávání i celostního rozvoje jeho osobnosti.

Shrneme-li základní poznatky, kterými se zabývala tato kapitola, dokážeme analyzovat, jaké jsou hlavní důvody pro systematické zapojení kreativizačních metod do vyučování pro rozvoj osobnosti žáka. **Edukační strategii integrující rozvoj kreativity** jako svou plnohodnotnou součást vnímám jako **příležitost pro každého žáka**, aby mohl při procesech učení i tvorby naplno projevit svou individualitu, uplatnit silné stránky a kompenzovat stránky slabší, kultivovat své potenciality, kompenzovat své stránky slabší, a to právě prostřednictvím vlastního tvůrčího přístupu aplikovaného do každodenních procesů učení. Zároveň tuto strategii vnímám jako prostředek, jímž lze **odvrátit nejen krizi dětského tvůrčího projevu** ve vztahu ke kreativě v oblastech zaměřených na estetické obsahy, ale také předejít **afektivním zábránám**, příp. dokonce **syndromu naučené bezmocnosti** ve vztahu k edukačnímu procesu vůbec. Pokud jsou při vyučování aplikujícím takovou strategii **dodržena** určitá **pravidla** (například nezasahovat do integrity jiného člověka), mohou být zpravidla všechny tvůrčí projevy žáka hodnoceny **kladně**. Může v nich uplatnit své dosavadní **znalosti, vědomosti, postoje, pocity, emoce** a další faktory tento proces ovlivňující. Je to jedinečný prostředek, jak ukázat vše, co ví, na rozdíl od strachu ze špatného hodnocení či dokonce posměchu a v extrémních případech také urážek, pokud něco neví. Naše společnost je bohužel stále nastavena mnohdy tak, že chyba je něco směšného, zavrženíhodného a nepřijatelného. Jak ale praví keňské přísloví: „Kdo něco neví, ví něco jiného.“ - je důležité poznat, jakou předchozí zkušenost žák má, jakými způsoby mu můžeme jako učitelé pomoci, aby to mohl efektivně využít a optimalizovat podmínky pro začleňování nových znalostí a dovedností do jeho aktuální kognitivní struktury a pomoci mu tak budovat nejen kognitivní svébytnost, ale také svébytnost v dalších důležitých dimenzích jeho osobnosti. Pocit **pravidelného úspěchu** může mít na žáka vysoce motivační vliv s přesahem do mnoha dalších oblastí vzdělávání a výchovy. Jiří Suchý zpívá: „Dítě školou povinné dovede to, co my ne. My jsme sice světa znalí, my jsme lidé s rozhledem, ale hrát si jako malí, to bohužel nesvedem.“ Rozvoj kreativity žáků považuji a **příležitost ke znovuzrození vlastního tvůrčího potenciálu a životní radosti učitele**. Je nasnadě

se domnívat, že **každé dítě v sobě skrývá nějakou výjimečnou dispozici, která, je-li systematicky kultivována, může předurčit jeho úspěšnou profesní i osobní dráhu.** Mnohdy se ale stane, že se tato dovednost nebo schopnost, není-li v průběhu prvních let školní docházky kultivována, jaksí vytratí. Žák je často přetížen požadavky na zvládnutí jiných dovedností, často vyžadujících především konvergentní myšlení, které ve výchovně-vzdělávacím procesu převládají. Je zahlcen velkým množstvím informací, které musí zpracovávat, často právě na úkor rozvíjení svých potencialit (dle Heluse, 2010). Jak ale může učitel vědět, jestli právě tato jeho specifická dovednost nepředurčí dítěti vysoký společenský úspěch či nevyústí do vytvoření celosvětově uznávaného produktu? Návrat k činnostem, které nám v dětství dělaly radost a zajišťovaly pozitivní mysl, je podle Szobiové důležitý pro nalezení cesty k vlastní tvořivosti i v dospělém věku. Pro učitele, rodiče i další dospělé, kteří doprovázejí dítě na cestě k tvořivosti, mohou pro ně být uvedené **kreativizační metody rovněž prevencí proti syndromu vyhoření.**

2 ROZVOJ KREATIVITY ŽÁKA JAKO PRINCIPIÁLNÍ KURIKULA PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Podle A. Einsteina „*Fantazie je důležitější než vědění. Vědění je ohraničené, fantazie pojme celý svět. Logika tě dostane z bodu A do bodu B, představivost tě dostane všude.*“ A. Einstein (1931, s. 97)⁵ Potřeba rozvoje kreativity u žáků 1. stupně ZŠ je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako jeden z důležitých cílů, přičemž prolíná všechny vzdělávací oblasti, klíčové kompetence i průřezová témata. O tom, že tvořivosti je v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem věnována pozornost, svědčí také výzkumy, např. mezinárodní výzkum organizovaný European Schoolnet1 (Gras-Velázquez a kol., 2014)⁶. V této souvislosti nelze opomenout Vančátovy texty „*Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*“ (2007), kde vnímá tvořivost jako „**páteřní kompetenci vzdělávání**“

Moderní pedagogika vnímá tvořivost jako významný zdroj rozvoje osobnostního potenciálu žáka. Edukační proces v **humanisticky orientované škole** „*představuje ucelený komplex cílů, metod, principů, forem, prostředků a strategií vyučování, které se orientují na rozvoj tvořivosti žáků*

⁵ Einstein, A. (1931). *Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*. New York: Covici-Friede, Inc.

⁶ Gras-Velasquez, Á., Price, J. K., Dzogma, M. & Pastuszynska, I. The European Science Fairs

Evaluation Framework – 2014 study. INTEL Education, European Schoolnet, 2014. Dostupné na: www.eun.org.

a na cílevědomé formování jejich tvořivé osobnosti. “ (Lokšová , Lokša, 2004, s. 7) Tento proces se obrací k těm složkám osobnosti, které jsou považovány za **zdroje tvořivého myšlení, motivace k učení a aktivnímu poznávání, imaginace a fantazie**. Umožňuje žákům prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.

Přitom už **reformní pedagogika** ze začátku 20. století (E. Keyová, M. Montessori, E. Claparede aj.) v mnohém sjednotila pedagogiku v Evropě v prosazování tvořivých a integračních přístupů, nových otevřených forem vyučování a v orientaci na potřeby a živou zkušenost dítěte. „*Požadavek dětské tvořivosti byla obsažena již v dílech J. A. Komenského, J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, L. N. Tolstého, W. Fröbela, ve filozofii H. Bergsona, pragmatické pedagogice J. Deweyho až po komplexní pojetí tvořivosti u E. J. Dalcroze*“. (Sláviková, 2013, s. 66)

Také podle Tiptonové (2015) je **kreativita základní lidská potřeba** a pravděpodobně i **největší naděje na záchranu** vzdělávacího systému.

2. 1 Kreativizace edukačního procesu jako akcentovaná tendence kurikulárních dokumentů

"Když se mě ve škole ptali, čím chci být, až vyrostu, odpověděl jsem, že šťastný. Řekli mi, že nerozumím zadání. Já jsem jim řekl, že nerozumím životu.", nechal se slyšet John Lennon. Jak jsem psala v úvodu, potřeba rozvoje kreativity u žáků 1. st. ZŠ je akcentována v kurikulárních dokumentech v posledních letech stále častěji. Navzdory tomu je úloha současné školy v tomto směru hodnocena mnohými autory stále jako nedostatečná. Pokud navíc na kreativitu nahlížíme jako na **schopnost, jež je vrozená každému dítěti**, pouze v různé míře, je potřeba se zabývat také otázkou, které determinanty ovlivňují proces rozvoje, stagnace či dokonce rezignace žáků na tvořivé potřeby a snahy. Podle Gardnera (1991) děti s příchodem do školy ztrácejí své novátorství a v tvořivých činnostech začínají být opatrnější - z účastníků dění se stávají diváci, kteří se bojí smysluplně riskovat.

2. 1. 1 Výzkumy zabývající se rozvojem tvořivosti ve školním prostředí

V současnosti vnímáme kreativitu více komplexně jako více aktivní, nikoliv pasivní, jako participativní. Proto jsou tak důležité skupinové procesy a experimenty, které posouvají přenos vědomostí od memorování a opakování k individuálnímu a skupinovému zapojení, jež produkuje nový typ vědomosti, porozumění, poznání. Díky výzkumu máme oblast kreativity a jejích dimenzí detailně zmapovanou a máme modely, které ji strukturují pro účely výuky. Obecně máme ale málo vzdělávacích institucí a škol, které by je využily a integrovaly je do kurikula. V ČR existují lokální výjimky, jako třeba projekt Škola hrou, případně některé elitní školy veřejného i soukromého

sektoru, jako je třeba soukromá síť škol Open Gate. Výjimkou mezi vzdělávacími systémy je Singapur, jehož vláda spolupracuje s MIT na kompletní systémové reformě, což obnáší i odlišné vzdělávání nových i stávajících učitelů na všech stupních. Vnímají to skutečně jako ekonomickou potřebu a podle všeho to funguje. Jelikož je kreativita v současnosti definována jako osobní vyjádření, a protože je mylně označována jako oblast, kterou nelze učit, projekty na kvantitativní monitoring vzdělávání, jako je třeba PISA, ji netestují. Kreativita je tak z měření výsledků vzdělávání vyňata. To není jen strukturální problém, to je i problém epistemologický. Vizualita je vzácně považována za formu vědění, ačkoliv dlouhodobý Zero Project provedený na Harvard University to před lety potvrdil.

Z dosavadních výzkumů je dále třeba uvést především pedagogický empirický výzkum tvořivosti z let 2005-2009 a 2009-2011 o významu vyučování umění pro rozvoj kreativních kompetencí žáků, který byl realizován primárně Institutem pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF, Frankfurt a. M.) a Univerzitou v Bamberku. Vedením výzkumu pak byli pověřeni: Gabriele Faust (Univerzita Bamberk), Frank Lipowski (Univerzita Kassel), Constanze Kirchner (Univerzita Augsburg) a Georg Peez (Univerzita Duisburg-Essen). První fáze výzkumu tzv. PERLE I byla zaměřena především na podmínky a proces vyučování jako determinantů rozvoje osobnosti žáka a rozvoje jeho učení a výkonů. Výzkumem, který byl nastaven jako kombinace průřezové a dlouhodobé studie, byla zkoumána podpora kreativity ve vyučování na tzv. BIP-kreativních školách především na území Saska (Berlin, Dresden, Leipzig, Chemnitz, Gera, Postdam, Neubrandenburg), jež se již svým programem hlásí a zaměřují právě na podporu talentu, inteligence a osobnosti (Begabung-Intelligenz-Persönlichkeit) v rámci školního vzdělávání. Bylo sledováno, zda a jakým způsobem podmínky ve školách, které se řadí mezi kreativní BIP školy, umožňují rozvoj kreativity. Z tohoto důvodu bylo zvoleno jako výzkumný vzorek 17 škol tohoto typu a 21 běžných státních základních škol v Sasku, čítající dohromady více než 700 žáků. Výzkum byl zaměřen na žáky prvních tříd, kteří byli sledováni od počátku své školní docházky v průběhu dalších let. Šetření probíhala v rámci předmětů němčina, matematika a výtvarné umění na základě videonahrávek a učitelských dotazníků. Zároveň byly analyzovány výtvarné práce dětí, zápisky - tedy recepty i produkce umění. Využito bylo vždy tří kamer, které snímaly učitele, třídu a pracující skupiny.

Dále považuji za důležitý výzkum tvořivosti z let 2005-2009 a 2009-2011 o významu vyučování umění pro rozvoj kreativních kompetencí žáků, který byl realizován primárně Institutem pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIPF, Frankfurt a. M.) a Univerzitou v Bamberku. Vedením výzkumu pak byli pověřeni: Gabriele Faust (Univerzita Bamberk), Frank Lipowski (Univerzita Kassel), Constanze Kirchner (Univerzita Augsburg) a Georg Peez (Univerzita Duisburg-Essen).

Poslední desetiletí s sebou bezesporu přinesla výrazné pozitivní změny v oblasti demokratizace a humanizace školství. To charakterizuje kromě teoretického i metodicko-pedagogický, procesuální aspekt rozšiřování a upevňování všeobecných lidských hodnot (jako jsou svět, lidský život, ochrana přírody, dobro, krása a tvorba, svoboda osobnosti, přátelství, poznatky, absence násilí, účast občanů na kontrole sociálního života atd.). Vedle autonomizace škol tak měly tyto změny také velmi pozitivní vliv na možnosti rozvoje kreativity a svébytnosti žáků v edukačním procesu, nicméně se domnívám, že tento potenciál je v dnešní době stále silně nevyužit a některá paradigmatata předrevolučního školství přetrvávají dodnes. Vedle zkušeností učitelky na 1. st. ZŠ je dalším úhlem pohledu a zároveň silným autodeterminujícím faktorem pro zabývání se tímto tématem pozice matky syna a dcery v předškolním věku, kterým bych ráda jednou umožnila zažít naplnění a radost v jejich vlastním edukačním procesu.

2. 2 Kreativizace edukačního procesu jako prostředek smysluplného učení

Z výzkumů Daceyové a Lennonové (2000, s. 54) vyplynulo, že „*pouze minimální počet škol přistupuje k inovativnímu pojetí výuky zaměřenému na metody rozvíjení tvořivosti, což v důsledku odpovídá zjištění, že stejně nepatrný počet škol má vliv na tvořivost svých žáků.*“ A přestože v posledních letech je **humanizace a demokratizace školství** patrná, stejně jako akcentace **individualizovaného multidimenzionálního rozvoje osobnosti žáků**, stále jsou **nechvalně proslulým fenoménem** děti, které, přestože se do školy velmi těší (budou se přeci učit nové věci a to musí být úžasné!) často zažijí **syndrom vyhoření** v menší či větší míře už v prvních letech školní docházky (podle bývalého náměstka ministra školství Michala Hrudý k tomu dochází u někoho už v pololetí prvního ročníku, u „odolnějších“ zpravidla do 3. ročníku). Může za to mimo jiné **nedostatečné identifikování se s učebním obsahem**, nedostatečné propojení učebního obsahu s **aktuálním prožíváním dětí**, nedostatek příležitostí **zažít radost z úspěchu** ve svém výchovně-vzdělávacím procesu.

„Vezměte si prvňáčky“, říká také Marie Gottfriedová, ředitelka ZŠ Trmice⁷. „Ti se do školy hodně těší. Nezřídka ale dochází k tomu, že už v listopadu si vymýšlejí bolesti břicha, respektive somatizují svoji nechuť chodit do školy. A my ztrácíme natěšené děti, které do té doby lační po učení. Učí se věci pro život a totéž očekávají od školy. Pak ale přijde srážka se zdí, s institucí. Kde si tohle neuvědomí, že klima školy je zásadní, tam děti otráví. A co hůř, neotráví je jen na devět let povinné školní docházky, ale na celý život. Znechutí jim celý proces dalšího růstu.“

⁷ https://archiv.hn.cz/c1-67024910-jakou-stavbu-tela-ma-trepka-velka-skola-nedava-detem-smysl?fbclid=IwAR1gS5Hrq0DQvoVquYv_9h-21-PUxID4GqcKftsBl1BHt1NX67sDNw0GVc

Zprotiví dětem jednu z nejkrásnějších věcí v životě – učení se neustále novým věcem. Místo toho škola vyžaduje poslušnost, a kdo se nezařadí jako ten vojáček, ten ze systému vypadává – a to je většina dětí. Pokud se k tomu poctivě nepostavíme, budou naše školy bezduché a beze smyslu.“

Jak také píše Susan Kovaliková v knize „Integrovaná tematická výuka“, „*Nedostatek smysluplnosti, nedostatek propojení s reálným světem, metody, které nerespektují individuální styl učení, individuální vývojové tempo dítěte ani jeho individuální možnosti (nároky jsou jednotné- pro některé děti příliš vysoké, pro jiné příliš nízké) - to jsou příčiny, proč děti ztrácejí o takové učení zájem.*“ (Kopřiva spol., 2003, s. 160) Podle Fishera (2011) platí, že jestliže si **děti určí, co chtějí vědět**, zpravidla je proces učení mnohem efektivnější.

Podle Marušáka (2008) se má moderní vyučování odklánět od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků a výrazněji zahrnovat kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů.

2. 3 Respektování potřeb žáka v edukačním procesu jako prostředek přirozeného objevování jeho životní cesty

„As you start to walk on the way, the way appers“ (Kdy se vydáš na cestu, cesta se objeví), říká myslitel Růmí (2001). Podle Prekopové (2003) „**Vychovávat dítě** také znamená **respektovat jeho dětskou osobnost** se všemi jejími zvláštnostmi a bezpodmínečně ho přijmout. Jde o to nabídnout jim **pěkné místo podporovat je a dodávat jim jistotu** tak dlouho dokud nebudou **schopné jít svou vlastní cestou**. Podle Gottfriedové (2022) mají být hlavními aktéry procesů objevování této cesty a učení právě děti. Pedagog v současnosti stojí před požadavkem zajistit **komplexnost tohoto rozvoje a formování osobnosti dítěte**, které by měl postupně dovést k nejvyšším kognitivním funkcím, k hodnocení a tvořivosti, a to prostřednictvím strategií rozvoje psychických funkcí, navozování co nejbohatšího afektivního prožívání, prostřednictvím integrace, ke které by nemělo docházet pouze logickou cestou, ale poznatky by měly být **integrovány celou osobností dítěte, s jeho "duchovním jádrem " a aktivovaným systémem kreativity**.

Už Komenský v **Informatoriu školy mateřské** a později také ve **Vševýchově** rozvinul požadavky soustavného vedení dítěte ve **všech oblastech života včetně umění a krásy**. Hovoří o písničkách, které otevírají dítěti cestu nejen k hudbě, ale i k veršům a dalším výtvorům slovesného umění. Děje se tak zejména v projevech, v nichž se spojuje pohyb a hudební výraz. Vedle múzických umění doporučuje Komenský uvádět děti od malička do „malířství“ a podněcovat jejich vlastní výtvarné projevy i podporovat zálibu v prohlížení obrázků; k tomu měl sloužit i Komenského **Orbis pictus**.

Hejlová (2010) uvádí, že: „*Hlavním rysem prvního dětství je hravost, která má být při styku s uměním respektována stejně jako potřeba radosti a veselí*“... „*Je zřejmou skutečností, že imaginace, vytváření obrazových představ, je přirozenou součástí zažívání světa dětmi. Je jejich potřebou, líbí se jim, dělá jim radost, a jako taková provází jejich herní i učební aktivity.*“ „...*, Myšlení v obrazech předchází myšlení ve slovech. Při imaginaci se nejprve nechávají vynořovat obrazy, poté jsou popisovány, pojmenovávány. To má význam nejen z vývojového hlediska, ale i pro účely podpory učení.*“ Komenský dále zdůrazňuje, že harmonickému vývoji člověka přispívá nejen umění, ale i krása v přírodě a v životě lidí. Při všech uvedených činnostech je uplatňován postup od jednoduchého ke složitějšímu a od bližšího k vzdálenějšímu, přičemž jsou brány v úvahu možnosti dítěte v jednotlivých letech. Důležitou a přirozenou součástí vnímání dětského světa je tak **hra**. Děti se s ní setkávají v podstatě od narození hlavně doma, ve škole a mezi vrstevníky a právě **prostřednictvím hry mohou děti projevit své pocity a rozvíjet svou osobnost**. Velmi významnou je pak **hra tvořivá**, kde dítě může **rozvinout a vyjádřit své nápady i vnitřní pocity**. Podle Kováčikové (2003) by tvořivá hra měla být v edukačním procesu zábavou i poučením. Již právě Komenský mluvil o škole jako o **tvořivé dílně**, z které vyjdou jedinci **dobře připraveni na život**, a proto je potřeba ve vyučovacích hodinách uplatňovat **úkoly a cvičení na rozvoj tvořivosti**.

Pro zapojení metod rozvoje tvořivosti včetně **tvořivé hry** do vyučování přitom není důležité materiální zabezpečení a vybavenost, ale nejvíc chuť učitele. I prostřednictvím dostupných pomůcek a materiálu může vytvořit hodinu plnou her a zábavy. Nenaruší se tím struktura a cíl vyučovací hodiny a zároveň je **rozvíjena tvořivá schopnost dětí**. Výchovné působení má se podle Komenského uskutečňovat (a tvořivé vyučování je k tomu velmi příhodné) ve shodě s **dětskou přirozeností** v duchu výzvy, která předznamenává Komenského Velkou didaktiku: „*Všechno nechť samo plyne, buď vzdáleno jakéhokoli násilí.*“ V inovaci výukových metod respektující **potřeby dítěte při vyučování**, jež směřují ke **zvýšení efektivnosti učení**, nabízí zapojení metod pro rozvoj kreativity žáka další možnost – **zapojení více smyslů a jejich součinnost**, což je také jeden z hlavních principů výuky, který propagoval už Komenský, a v dnešní době je tento princip uplatňován prostřednictvím tzv. **multisenzoriálního přístupu**. Při **synkretickém vnímání** dochází k aktivizaci několika smyslů zároveň a paměťový otisk takového impulsu je hlubší. Čím více smyslů je tedy při procesu učení zapojeno, tím lepší a trvalejší jsou výsledky (Babyrádová, 2005). Tato forma výuky vychází z přesvědčení, že pro žáka je nejlepší učit se nové věci v **širším kontextu**, že je důležité **tvůrčím způsobem propojovat znalosti** z různých oborů a učit se o věcech **přemýšlet**. Tyto principy, spolu s dalšími požadavky na respektování individuality žáka primární školy úzce korespondují s kreativizačně-edukační strategií, kterou vyvíjíme.

Dalším úskalím organizace vyučování na většině škol navíc stále neumožňuje žákům dostat se do stavu „**flow**“, jak ho popsal maďarský psycholog Csikszentmihalyi, uspořádat si harmonogram dne a vytyčit si úkoly a ty průběžně plnit se zaujetím a v plné koncentraci. Jen co se do něčeho děti ponoří, už je zde drnění zvonku upozorňující na to, že musí opět vynaložit velké úsilí k tomu, aby se oprostili od všech důležitých mikroprocesů směřujícím k stanovenému cíli (i když většinou zvnějšku) v minulé hodině a začali se soustředit na rozdílné cíle v rozdílné vzdělávací oblasti. Výukové předměty jsou v konvenčním pojetí organizace vyučování izolovány, přičemž **interdisciplinární myšlení** se může stát klíčovým elementem facilitace (nejen) tvořivosti studentů. (Lokša, Lokšová, 2003, s. 11) Ryan (2017) tvrdí, že trvalá udržitelnost kompetencí předpokládá **vertikální i horizontální propojení znalostí a dovedností v systém**. Žákům by měly být ozřejmovány hlavní principy oboru. Účelu vertikálního propojení systematizovaných poznatků slouží například tvorba myšlenkových map. Pod pojmem horizontální propojení je myšlen transfer získaných oborových vědomostí a znalostí do nových kontextů, a to i mezioborových, v nichž jsou kreativně využívány. Toto vše se však podaří jen za předpokladu, že žáci učivo a fenomény skutečně pochopili. Sternberg a Lubart (1995) dále uvádějí, že škola poskytuje nejen malý prostor tvořivosti, ale především nedostatečnou **toleranci vůči selhání**, které s sebou kreativní jednání mnohdy přináší. Žáci se **v obavě z „nesprávných“ odpovědí či odlišných postupů** nenaučí smysluplně riskovat, což je dovednost k tvůrčí práci naprosto nezbytná a zároveň důležitá pro budování metakognitivních strategií i širšího sebepojetí žáka, a může to znamenat základ pro krizi dětského tvůrčího projevu.

2. 4 Krize dětského tvůrčího projevu jako krize budování integrity žáka

Termín tzv. **dětské výtvarné krize** se snaží postihnout problematické momenty a projevy ve vývoji výtvarného vyjadřování dětí. Mnohé poznatky týkající se krize dětského **výtvarného** projevu jsou však aplikovatelné také do **procesů tvorby i procesů učení** v dalších **uměleckých i vzdělávacích oblastech**. Cílem je pochopit, **ktelé faktory negativně intervenují do procesů rozvoje tvořivosti** u žáků primární školy a pokusit se je **eliminovat či kompenzovat** vhodným **didaktickým postupem**. Piaget, Smith a Carlsson (1983, 1985, 1987) shodně považují **období nástupu do školy** za **krizi tvořivých projevů** - první rysy krize tvořivosti se objevují mezi 5. a 6. rokem, nové zvýšení nastává mezi 10.-11. rokem (Lokša, Lokšová, 2003, s. 64), shodně Hlavsa a kol. (1986) Baer (1982) poukazují na útlum tvůrčí aktivity s nástupem do školy a její nový vzestup mezi 10.-11. rokem, proto by se měly v tomto věku realizovat **kreativizační zásahy do všech vývojových aktivit žáků**. J. Uždil (1988) v této souvislosti zároveň klade otázku, zda jde skutečně o krizi a zda

je tato krize dětí, nebo spíše učitelů – a já dodávám, že možná právě jejich hlubší zájem o problematiku pochopení potřeb a preferencí žáků vyplývající z jejich vrozených dispozic jim může být v odvrácení projevů této krize velmi nápomocný. V této souvislosti hovoří Helus (2010) o potřebě pojímat **dětství jako životní etapu, která potřebuje být respektována**, nemá-li celý další vývoj osobnosti doznat vážných škod. „*Naše doba volá po osobnostech*“, říká Helus, „...*ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýsi základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.*“ (Helus, 2010, s. 35) Pro Heluse je otázka nerespektování dítěte jako **plnohodnotné svébytné osobnosti** velmi palčivá a budu se jeho poznatkům věnovat detailněji ve 3. kapitole.

Z hlediska **ontogenetických specifíků** rozlišuje Hlavsa (1986) tři základní vývojové etapy tvořivosti dětí z hlediska jejich **tvůrčích projevů**: **1. stádium prvního vzestupu tvořivé aktivity**, které trvá od narození do 5 let věku. Dítě je v něm nejprve odkázáno pouze na smyslovou zkušenost. K poznávání i nalézání „nového“ dochází na základě experimentování s materiálem (hračky a předměty z bezprostředního okolí, vlastní tělo, hlas...) v průběhu senzomotorické hry. Od tří let stále více uplatňuje zobecňování představ a analogii vnitřních vztahů; **2. stádium správných odpovědí** počínající nástupem do školy a končící zhruba v 10 letech, které je pro tuto práci nejdůležitější, kdy záplava nových informací a vztahů spojená s **počátkem školní docházky** (dítě se učí přijímat jednoznačné informace - co je správné a co ne) **dočasně tlumí dětskou fantazii**, naopak **rozšiřuje vědomostní prostor, ze kterého později vychází**. Na něj navazuje **3. stádium druhého vzestupu tvořivé aktivity** začínající mezi 10. a 11. rokem, které představuje kreativitu vycházející z vyšší úrovně **kognitivního poznání**. Žák si osvojuje heuristické operace (umí např. rozdělit problém do postupných kroků, měnit východiska řešení, kombinovat prvky, variovat nápady), zjišťuje, že nápad může být výsledkem soustředěné práce. **Kritickou fází** pro další tvořivý vývoj dítěte je právě třetí stádium. Jeho počátek odpovídá čtvrtému a pátému ročníku základní školní docházky. Právě pro toto období zdůrazňuje nezbytnost **maximální stimulace žáků k tvořivým činnostem** prostřednictvím sociálně komunikativních aktivit, motivace ke koncentraci pozornosti, k nacházení hierarchie. Přestože současné tendence v českém školství v tomto směru přinášejí mnoho změn k lepšímu (viz RVP ZV), z praxe je možné konstatovat, že se vesměs jedná o mizivé procento škol či učitelů, kteří studentům a žákům umožňují rozvíjet kreativní schopnosti. Zde je možno spatřovat velký prostor jednak v přípravě budoucích učitelů, stejně jako v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Podíl zastoupení kreativních edukačních metod by měl být

jedním ze zásadních kritérií při vytváření a kontrole školních vzdělávacích programů, při vytváření nových metodik a především při hodnocení edukačního procesu v rámci vnitřní evaluace školy. Už František Čáda (1918) doporučoval intenzivně rozvíjet tvořivost právě v prvních letech školní docházky a nepřerušovat tak její **přirozený kontinuální vývoj**, k čemuž v této fázi právě často dochází. Mezi prvky k **odhalování klíčových problémů** ve stádiích odpovídajícím době docházky **na první stupeň základní školy** navrhuje Hlavsa (1986, s. 36 - 38) uplatňovat následující **kreativizační postupy**: neprodlužovat uměle období stagnace kreativity přehnaným důrazem na význam „**správných odpovědí**“ – naopak usnadnit dětem **adaptaci na školní situace problémovým učením**; podporovat zájmy dítěte, učit děti hrát s pravidly; začleňovat děti do organizace práce, dávat jim pověření, cvičit je v dovednostech; při řízení nebo účasti na společenských událostech, zkoušet rychlé vpravení se do situace; improvizaci (překonání ostychu); pokračovat v problémovém učení, v samostatném řešení problémů „interdisciplinárního charakteru“ formou hry, poskytnout dětem možnost volného pohybu a pobytu venku, nejlépe v přírodě nebo na chráněném prostranství V této souvislosti bych ráda vyzdvihla prokazatelný **pozitivní vliv přírodního prostředí na učení**, jak o něm píše Daniš (2018) Výuka v přírodě jako plnohodnotná výchovná a vzdělávací strategie podle něj přináší ve školách celou řadu pozitivních efektů, například obnovení pozornosti a pozitivní vliv na schopnost soustředění, která je při tvůrčím procesu velmi významná. Dále Hlavsa doporučuje: **pomoci dítěti orientovat se v sobě; podporovat samostatnou tvorbu v zájmových činnostech uměleckého zaměření; při plnění úkolů oceňovat nejen správné odpovědi, ale i úvahu, úsudek, kritiku, alternativní řešení s důrazem na konečnou elaboraci**, umět tyto činnosti vyprovokovat a zaujmout k nim náležitý **mravní přístup**; dát dítěti **právo na omyl** a právo nebýt podle toho hodnoceno, což je aspekt výuky, který může být ovlivněn vnějšími faktory, například přístupem učitele.

2. 4. 1 Vnější příčiny krize dětského tvůrčího projevu

O vnějších faktorech, jež ovlivňují kreativizační procesy žáka, jsem psala v kapitole 1., nyní na ně budeme nahlížet z hlediska jejich negativního působení na krizi dětského tvůrčího projevu.

Mezi nejvýraznější faktory intervenující do potencionálního vzniku dětského tvůrčího projevu je **vliv kulturního a sociálního prostředí a médií**. Mezi vnější vlivy, které působí na průběh dětské tvůrčí krize, patří **sociální a kulturní prostředí**, ve kterém dítě žije a také prostředí **školní**.

Zásadní, přímý vliv na žáky má samozřejmě osobnost **pedagoga**. I ten může být negativní, pokud není jeho vedení v souladu s potřebami žáků.

Nesporně silný vliv na utváření hodnot a vztahu k vlastní tvorbě má žákovo **rodinné prostředí**. Také to se zásadně proměňuje. V dnešní rychlé, zahlcené a výkonově zaměřené době **ubývá společného prožívání, pozorování, komunikace, her (nejen) se slovy a pojmy, ubývá přemýšlení a snění**. Zeptejme se dětí, s kým si rodiče zpívají nebo komu před spaním četli pohádky. Zjistíme, že se tak dnes děje jen vzácně. Vychovává televize a počítač. Převládá pasivní přijímání nad aktivní činností, **samota na společným prožíváním**. Zdá se, že **provozování živé hudby nebo malování je jen pro ty, kteří to "dobře umí", jen pro vyvolené**. Trávíme tolik času obdivováním a sledováním životů pochybných "celebrit" a youtuberů, že už **nemáme čas prožívat životy své**. Mnohé je nám předkládáno v hotové či instantní formě. **Máme všechno a máme to hned**. Nejsme zvyklí čekat. Naším rysem se stává **pohodlnost a netrpělivost**. Jen těžko se dokážeme **ztišit, soustředit, vnímat**.

Rysem současné společnosti, tedy i dospívajících, je **ubývání vnímavosti, zájmu a zaujetí**. Přitom ještě nikdy v minulosti jsme neměli tolik vizuálních podnětů a neomezený přístup k informacím jako dnes. Skrze elektronická média máme neomezený přístup ke kulturním zdrojům. Snad bychom díky tomu očekávali větší přehled a kultivaci. Avšak **všudypřítomné vizuální vjemy**, vnímání rychle se pohybujících obrazů (počítačové hry, videoklipy i televizní vysílání) **způsobují přetěžování lidského vjemového aparátu**, nezdědka dochází k negativnímu mediálnímu vymývání mozků. *"Mozek je příliš zaměstnáván zpracováváním vizuálních informací ve spojitosti mezi obrazy a tím je zároveň omezováno adekvátní zpracování informací o vztazích uvnitř jednotlivých obrazů"* říká Hosman (2007, s. 27) „*Dochází k jisté smyslové anestezii. Pohyblivý obraz dává mnohem méně prostoru pro aktivní vidění. Dochází k pasivitě a otupělosti smyslů. Pasivní zábava tlumí rozvoj fantazie a tvořivosti, ochotu vynaložit vlastní úsilí, nerozvíjí slovní zásobu.*“ To se samozřejmě promítá také do procesů tvorby i učení u dětí nejen na primárním stupni základní školy a brání rozvoji afektivní oblasti žákovy osobnosti, jeho emocionality i autodeterminované motivace.

2. 5 Kreativizačně pojaté budování cílů průřezová témat v RVP ZV jako cesta k dosahování afektivních cílů na úrovních systému KEMSAK

„**Jsme vzdělání, ale zlí**“, tvrdí Carl Rogers a takovéto tvrzení, navíc v kontextu aktuálních geopolitických událostí vyznívá ještě naléhavěji. **Z hlediska jedince** se při formulaci výchovných cílů i dnes zdůrazňuje jako základní východisko potřeba formování komplexní osobnosti (harmonie ducha a těla), člověka demokrata, humanistu, vzdělaného, mravně založeného, esteticky citícího, fyzicky zdatného a zdravého, který by se měl „naučit žít svůj vlastní život“, rozvinout své bytostné

síly tak, aby jako plnohodnotná osobnost naplnil ve společnosti smysl svého života. Přitom za plnohodnotnou osobnost se považuje osobnost autentická, svobodná, integrovaná, otevřená a celistvá, která na základě potřebné míry všestrannosti a harmonie dokáže svobodně a odpovědně tvořit a kultivovat i svět kolem sebe a sebe v něm. Zelina v koncepci tvořivé humanistické výchovy rozpracoval mimo-poznávací oblast výchovy do systému „KEMSAK“ - do šesti oblastí non-kognitivních funkcí a procesů, které jsou entitami osobnosti a zároveň cíli výchovy, ke kterým by mělo směřovat naše výchovné působení jako k trans-aktualizace osobnosti. Cílem tvořivě-humanistického vzdělávání je podle Zeliny a Zelinové, aby se **„tvořivost stala smyslem života každého člověka, aby tvořivost byla prostředkem, s jehož pomocí člověk dosahuje své sebeaktualizace“** (Zelina, Zelinová, 1996/1997)

2. 5. 1 Tvořivě – humanistické vyučování

V tvořivě-humanistickém vyučování jde o to, aby se během edukace žák nejen něco naučil, ale aby vyučování bylo spjata s humánními aspekty, aby v procesu výchovy a vzdělávání nepociťoval nadměrné stresové situace, aby se za žádných okolností necítil ohrožený. Vzájemné vztahy mají být během edukace lidské, dobré, má vládnout dobrá nálada, zvědavost, snaha se více dozvědět, spolupráce, tvořivost, pozitivní prožívání. Žáci se učí pozitivně cítit, motivovat se, mít chuť žít i ve ztížených podmínkách. Získávají dovednosti pro společenský život a kvalitní mezilidské vztahy. Osvojují si progresivní hodnoty ochrany a tvorby lidských práv, učí se svobodě, otevřenosti a tvořivosti, získávají pozitivní vztah k hodnotám a smyslu života. Každý člověk je jedinečná bytost, do edukačního procesu si přináší jedinečný soubor předpokladů, zkušeností, zájmů, pracuje specifickým stylem a tempem. Učí se pouze tomu, co je významné, subjektivní a smysluplné. Učení spočívá v nalezení vlastní identity, v získání sociální zkušenosti a v převzetí zodpovědnosti za sebe samého, za jiné lidi a za svět. Efektivní strategii k takovém hledání a nalézání spatřuji v systému M. Zeliny a M. Zelinové KEMSAK.

2. 5. 2 Taxonomie vzdělávacích cílů systému KEMSAK

Za rozhodující se v tvořivě-humanistické koncepci považuje rozvoj kognitivních a nekognitivních funkcí osobnosti. Zelina a Zelinová (1997) hierarchicky uspořádali taxonomii kognitivních funkcí do systému KEMSAK, přičemž v **každém integrovaném tematickém bloku založeném na kreativizačních metodách strategie CAS jsou cíle formulovány tak, aby korespondovaly s principy tohoto systému.**

Jde o tyto cíle:

□ **Kognitivizace** člověka - cílem této oblasti je naučit člověka myslet, přemýšlet a řešit problémy v obecné rovině, aplikovat je na kteroukoliv konkrétní oblast; cílí přitom na tyto oblasti:

senzomotorika – rozvoj smyslových orgánů, co nejkompexnější vnímání věcí a jevů, zapojení všech smyslů; paměť- rozvoj schopnosti efektivně uchovávat informace, vybavovat si je a reprodukovat; nižší konvergentní procesy – rozvoj analytického myšlení, rozvoj induktivního a deduktivního myšlení, rozvoj kauzálního myšlení; vyšší konvergentní procesy – rozvoj syntetického a analogického myšlení, zevšeobecňování; hodnotící myšlení – rozvoj schopnosti hodnotit věci a jevy, hodnotit sebe a druhé, a to v oblasti racionální, estetické a etické; tvořivé myšlení – zejména rozvoj divergentního myšlení.

Emocionalizace osobnosti - rozvíjení citů člověka, jeho prožívání, rozvoj jeho afektivní oblasti;

Motivace a aktivizace osobnosti - jde zejména o rozvíjení potřeb, zájmů a tužeb, přání, hodnot a ideálů člověka;

Socializace a komunikace - cílem je naučit člověka pro-sociálnímu chování a komunikaci, ale bez toho, aby ztratil anebo minimalizoval svou autenticitu, jako předpoklad identity osobnosti;

Axiologizace člověka - zde jde o dva souběžné znaky a dva cíle: naučit člověka hodnotit, zhodnocovat, rozhodovat se v progresivním všelidském směru a rozvíjet schopnost interiorizace progresivních hodnot do imanentní struktury osobnosti;

Kreativizace osobnosti - jako nejvyšší oddíl výstavby osobnosti, tj. naučit člověka tvořivému přístupu k životu, k sobě, k práci, k jiným lidem. Jsou-li výchovné cíle vytyčeny správně, plní následující funkce: □ orientační a anticipační - dávají vhodnou pedagogickou orientaci, jsou systémově-tvůrčím faktorem výchovně-vzdělávací soustavy. Jsou i anticipací možností a projektování výchovně-vzdělávacích výsledků; □ motivační a stimulační - mají specifický stimulační a motivační význam pro učitele i pro žáky. Podněcují tvořivost vychovatelů, aktivizují žáky k jejich plnění. Umožňují i koordinovat výchovné prostředí; □ realizační - soustava výchovných cílů promítnuta do projektů výchovy umožňuje i realizační funkci cílů; □ regulační - usnadňují diagnostickou činnost. Tato funkce umožňuje odpověď na dotaz, zda byly stanovené cíle splněny. Miron Zelina uvádí, že „tvorivé, heuristické a objavujúce učenie a vyučovanie teda nemá len efekt prajavujúci sa v tom, že deti, žiaci niečo vedia (výkonová zložka učenia), ani nielen v tom, že majú pri tom pozitívne zážitky, prežívanie a skúsenosť, ale tretím efektom tvorivého vyučovania

a učenia je učenie sa **prevencií proti odcudzeniu sa človeka sebe samému, proti lenivosti, pasivite, rezignácii**. A to sú často nedoceňované a neskúmané efekty.“

2. 6 Cílové oblasti rozvoje žákovej osobnosti v edukačnom procese prostredníctvom kreativizácie

Rozvoj kreativity v tejto práci predstavuji ako prostriedek multidimenzionálneho rozvoje žákovej osobnosti, pričom sa domnívam, že v českej primárnej škole je stále kladen veľký dôraz na rozvoj kognitívnych oblastí, čiastočne na úkor nekognitívnych oblastí. Vychádzam teda čiastočne z práce Mirona Zelniny a Miloty Zelinovej, jejichž koncepcie Tvorivě – humanistické výchovy koresponduje s cieľmi sledovanými v kreativizačnej – edukačnej strategii CAS.

2. 6. 1 Dimenze rozvoje žákovej osobnosti (svěbytnosti)

Pri formulovaní metod a cieľov stratégie CAS a jejich hodnotení mýri jejich pro rozvoj svěbytnosti žáka jsem se soustředila na tyto oblasti tak, jak je popisuje Miron Zelina v publikaci Teórie výchovy alebo Hľádanie dobra (2010), jelikož dle mého názoru reprezentujú kýženou celistvosť vzdelávania žáka: **V kognitívnej oblasti:** od nevzdelanosti k vzdelanosti, od nemoudrosti k moudrosti; od nižšieho IQ k vyššiemu IQ; od neinformovanosti k relevantnej informovanosti; od špatných známek ve škole k dobrému prospěchu; od rozvoje jen nižších kognitívnych funkcií k rozvoji vyšších, komplexnejších kognitívnych funkcií; **V nekognitívnej oblasti:** od absence metakognitívnych zručností k metakognitívním způsobilostem; od citové anestezie k citové zralosti, od nízkého EQ k vysokému EQ; od demotivace a pasivity k aktivitě a metamotivaci (motivace, která je nad rámec základních potřeb a usiluje o dosažení nadstavbových růstových potřeb zdokonalující úroveň jejich osobnosti- termín A. Maslowa); od antisocializace a socializace k prosociálnosti; od nízkého SQ k vysokému SQ; od konformity a egoizmu ke kooperaci a konstruktivistické spolupráci; od dysfunkční komunikace k funkční komunikaci; od destruktivních hodnot, manipulace s člověkem a agrese k pozitivním hodnotám a chování; od nemorálnosti, morální anomii; od nižší tvorivosti k vyšší tvorivosti; od méně tvorivého životního stylu k tvorivému stylu života; od neregulovanosti svým JÁ ke kreativní a osobnostně a lidsky pozitivní autokreaci. **V senzomotorické oblasti:** od choroby ke zdraví (fyzickému, tělesnému, duševnímu, psychickému); od špatné, dysfunkční sensoriky, percepce a apercepce k dobré percepci; od

insuficientní motoriky k dobré motorice (síle, vytrvalosti, koordinaci, preciznosti, rychlosti); od neefektivního senzomotorického učení k efektivnímu, náročnému tréninku, rozvoji senzomotorických funkcí a motorického systému osobnosti

2. 7 Kreativita a její zastoupení v RVP ZV

Rozvoj kreativity je v RVP zastoupen především ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, s interdisciplinárním přesahem také do dalších vzdělávacích oblastí a průřezových témat, přičemž právě kreativizační metody, úkoly, formy, postupy a techniky nabízejí velmi vhodný prostředek pro transdimenzionální dosahování cílů definovaných v RVP ZV.

2. 8 Průřezová témata

Komplexnost vzdělávání žáka primární školy je akcentována také v RVP ZV, který kromě vzdělávacích oblastí definuje také průřezová témata. Jejich cíle mohou být realizovány právě prostřednictvím kreativizačních metod. Průřezová témata jsou důležitou a povinnou součástí základního vzdělávání. Představují aktuální problémy dnešního světa a pomáhají rozvíjet osobnost žáků, a to zejména v oblasti jejich postojů a hodnot (MŠMT, 2017). Konkrétně se jedná o témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Každá škola je povinna do vyučování zařadit všechna průřezová témata, přičemž rozsah a formu realizace si každá škola stanoví ve svém ŠVP. Průřezová témata je možno vyučovat v rámci samostatného vyučovacího předmětu či semináře, anebo jej zařadit jako integrativní součást obsahu více vyučovacích předmětů. Pokud nejsou průřezová témata vyučována samostatně, ale jsou zařazena v rámci některého vyučovacího předmětu, je nutné propojit témata s obsahem daného vyučovacího předmětu, abychom zajistili efektivnost výuky (MŠMT, 2017). **Právě propojitelnost úkolů a aktivit v CAS s tématy a obsahem dalších vyučovacích předmětů je aspektem strategie CAS, jenž nabízí vysokou efektivitu při realizaci cílů průřezových témat.**

2. 9 Dosahování cílů průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova** v kontextu kreativizace žáků

Propojení kreativizační strategie CAS s průřezovým tématem **Osobnostní a sociální výchova** nabízí velmi vhodné prostředí recipročního rozvoje dílčích cílů stanovených v oblasti (OSV) a Umění a kultura a přínos takového propojení je definována také v RVP ZV: „Vazba na vzdělávací oblast Umění a kultura se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického – jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa“(MŠMT, 2021)

Přítomnost požadavků na rozvoj tvořivosti v rámci českých RVP dokládá také J. Vančát (2011): „Požadavek výchovy k tvořivosti je uváděn **na všech úrovních rámcového vzdělávacího programu**, ať už se jedná o cíle, k nimž základní vzdělávání směřuje, o zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence, o průřezová témata, či jednotlivé samotné vzdělávací oblasti a obory“. Podle Marušáka (2008) se má **moderní vyučování odklánět od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků a výrazněji zahrnovat kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů**. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se **učivem stává sám žák**, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi **hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu** (RVP ZV, 2017), což **koresponduje také s cíli strategie CAS**. Jak uvádí Kováčiková (2003), **právě tvořivost znamená být sám sebou a tak se i projevat**. Jedná se o proces, prostřednictvím kterého děti v sobě pomocí produktů svojí představivosti objevují svoji podstatu a navenek projevují určitou část svého já. Tvořivost jako proces začíná uvnitř každého člověka, první krok je pocit nebo nápad Představme si dítě (Tiger), v němž podporujeme, aby bylo v pohodě samo se sebou, aby se projevovalo přirozeně, důvěřovalo svým vjemům a reakcím. Představme si dítě, které přesvědčíme, že si zasluhuje lásku, že je schopné a nám drahé právě takové, jaké je. Takové dítě asi vyroste v člověka se zdravou sebedůvěrou, vyrovnaného, upřímného, nezávislého a milujícího, protože byl vychován těmi, kteří ho respektovali, přijímali, přizpůsobili se a těšili se z jeho jedinečné individuality. To je asi ten největší dar, který můžeme dát našim dětem do života – dar sebeúcty a zdravé sebedůvěry.

(Tieger, P. D., Barron-Tieger, B., 1997, s. 6). Nespornou výhodou průřezového tématu OSV je navíc přirozená propojitelnost s dalšími vzdělávacími oblastmi, konkrétně Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce v kontextu metody CLIL. **Ve své výzkumné práci založené na metodách CAS i praxi pojmám rozvoj kreativity jako důležitý prostředek pro možnost osobního růstu, sebeaktualizace a budování osobnostní integrity žáka.** Považuji rozvoj kreativity za proces, jímž dítě vyjadřuje svou podstatu a jenž mu umožňuje zažívat pocity radosti, uspokojení, kompetence a sounáležitosti, proces, jenž je důležitým a přirozeným prostředkem komunikace.

2. 10 Klíčové kompetence

Termíny „kreativita“ a „kompetence“ mají mnohé společné. Jedna z kvalit „tvořivosti“, kterou vymezuje Pedagogický slovník (2003, s. 253-254), je např. **otevřenost novým zkušenostem, pružnost v usuzování a potřeba seberealizace.** Stejně tak pojetí kompetence jako vzdělávacího cíle předpokládá shodné kvality. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2017). Cílem základního vzdělávání, jak jej stanovuje RVP ZV, je utváření a rozvoj klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání, které je orientováno na situace blízké životu, ale také na praktické jednání. Díky klíčovým kompetencím bude žák připraven na další vzdělávání či uplatnění ve společnosti, a proto musí být jejich utváření a posilování nedílnou součástí výuky. Klíčové kompetence představují nejen určité dovednosti, ale také postoje, jejichž formování u žáků je velmi důležité. Jak uvádí MŠMT (2017), je důležité, aby rozvoj klíčových kompetencí nebyl odkládán na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti, a to zejména proto, že nejúčinněji žáci získají vědomosti vlastní ucelenou a smysluplnou aktivitou, nikoliv nacvičováním či memorováním. Klíčové kompetence tedy musejí být rozvíjeny po celou dobu školní docházky a ve všech vyučovacích předmětech, a to zejména proto, že se jedná o jakési „univerzální způsobilosti“, které je třeba nacvičovat a posilovat kontinuálně. Při plánování současné výuky v souladu s RVP ZV je tedy nutné přemýšlet nejen v intencích předávaných znalostí, ale je třeba hledat vyvážený poměr mezi množstvím předávaných znalostí, nácvikem dovedností a formováním postojů. RVP ZV uvádí následující klíčové kompetence: Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence občanská, Kompetence pracovní .

Empirický výzkum kvality vyučování (Helmke 2009, s. 204) ozřejmil, že **dobré vyučování vyžaduje za účelem získávání nového poznání aktivní a kreativní využívání již získaných žákovských znalostí a dovedností. Pro vyučování orientované na dosahování kompetencí toto platí ještě větší měrou, protože získané kompetence by měl žák dokázat využít ve zcela nových životních situacích.** Vyučování by mělo být zaměřeno na strategie objevování, poznávání, vynalézání za účelem osvojení strategií řešení problémů. Mezi další rozvíjené strategie patří: přemýšlení, argumentace, komunikace a experimentování, což jsou dovednosti, jež jsou ve strategii CAS systematicky rozvíjeny. Neméně důležité je však v této souvislosti také doplňování informací, které žákům k úspěšnému řešení úkolů chybí, proto součástí principů strategie CAS je také **systematická práce s internetovými vyhledávači.**

Kompetence k učení zahrnuje to, že si pro sebe žák dokáže vybrat vhodný a efektivní způsob a strategii pro učení, a své učení si dokáže sám řídit a organizovat. Při tom dokáže překonávat případné překážky, které mu v učení brání, a dokáže přemýšlet o tom, jak se v učení zdokonalit. Žák také zná smysl a cíl svého učení a dokáže zhodnotit výsledky, kterých dosáhl. Dále žák vyhledává a třídí informace, které dále využívá jak v učebním procesu, tak i v praktickém životě. Kompetence k učení zahrnuje také vnímání věcí a jevů v souvislostech, které umožňují komplexní náhled na určitou problematiku (MŠMT, 2017). **Kompetence k řešení problémů** znamená, že žák vnímá problémové situace, přemýšlí o jejich příčinách a snaží se na základě svých znalostí a zkušeností nalézt vhodné řešení těchto problémů. Žák dokáže řešit problémy samostatně, vyhledává informace potřebné k jejich vyřešení a nenechá se odradit případným nezdarem. Při řešení problémů využívá žák kritické myšlení, rozhoduje se uvážlivě, uvědomuje si svou zodpovědnost za svá rozhodnutí a své jednání dokáže obhájit (MŠMT, 2017). **Kompetence komunikativní:** Žák se dokáže srozumitelně vyjadřovat jak v ústním, tak v písemném projevu. Své myšlenky formuluje v logickém sledu, vyjadřuje se přesně a výstižně. Naslouchá vyjadřování druhých lidí a je schopen jim porozumět a vhodně reagovat. Žák se ale také dovede vhodně zapojovat do diskuse a účinně argumentovat. Rozumí různým textům, grafům, obrazovému materiálu i dalším komunikačním prostředkům, a využívá je k zapojení se do společenského dění či k rozvoji sebe sama. Komunikativní kompetence také zahrnuje moderní informační a komunikační prostředky a technologie, a jejich využití pro komunikaci s okolím. Cílem ale také je, aby žák získané komunikativní dovednosti využíval ke komunikaci, spolupráci a vytváření vztahů s ostatními lidmi (MŠMT, 2017). **Kompetence sociální a personální** znamená schopnost zapojit se do týmové práce a efektivně spolupracovat ve skupině s ostatními, při čemž se žák nebojí vyjádřit svůj vlastní názor, ale také respektuje názory ostatních členů skupiny. Oceňuje také zkušenosti ostatních a dokáže je

využít ve svůj prospěch či se z nich poučit. Žák se podílí na vytváření a upevňování mezilidských vztahů v týmu a je spolutvůrcem atmosféry, která v týmu panuje. Chová se ohleduplně k ostatním a je jim nápomocen. Sám si ale také v případě potřeby o pomoc dokáže říci. Žák si vytváří představu o sobě samém, buduje svou sebedůvěru, při čemž koriguje své jednání a chování takovým způsobem, aby mohl dosáhnout pocitu sebeúcty (MŠMT, 2017). **Občanské kompetence** zahrnují respekt k přesvědčení a hodnotám druhých lidí, empatii a odmítání hrubého zacházení, útlaču a násilí. Dále také ctění základních principů demokracie, zákonů a společenských norem, respekt ke kulturnímu a historickému dědictví a tradicím, ale také podporu trvale udržitelného rozvoje společnosti (MŠMT, 2017). **Pracovní kompetence** zahrnují vytvoření pracovních návyků, schopnost plnění povinností a závazků a adaptaci na nové pracovní podmínky. Žák dodržuje stanovená bezpečnostní a hygienická pravidla, používá účinně a bezpečně nástroje a materiály, a ke své práci přistupuje zodpovědně vzhledem k jejím výsledkům, ale také z hlediska ochrany zdraví svého i druhých a z hlediska ochrany životního prostředí. Žák při práci efektivně využívá všechny své znalosti, dovednosti a zkušenosti, a uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy (MŠMT, 2017).

Cíle, postupy a metody strategie CAS jsou formulovány tak, aby dovoľovaly systematické transdisciplinární budování všech výše uvedených kompetencí definovaných v RVP ZV s důrazem na kompetence intrapersonální a interpersonální.

2. 11 Tvořivost jako součást interpersonálních a intrapersonálních kompetencí žáka

„Měkké“ nebo „jemné“ dovednosti byly dříve označovány jako sociální kompetence a ještě dnes se tento pojem používá pro označení faktorů jako spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty a podobně (Peters-Kühlinger, John, 2007, str. 13). Soft skills můžeme také vymezit ve vztahu k tzv. hard skills tedy tvrdým dovednostem. Hard skills představují odborné znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale také nadání, postoje týkající se ekonomických, technologických, strukturálních a procesních aspektů práce. Oproti tomu soft skills zahrnují mezilidské vztahy, práci s lidmi, komunikaci a jednání člověka ve vztahu k ostatním jednotlivcům i skupinám a jejich kultivace by tedy měla být nedílnou součástí kurikula primární školy.

Slovníková definice měkké dovednosti uvádí, že se jedná o „dovednost, u níž nelze přesně měřit úroveň výkonu, protože je obtížné ji rozložit na přesněji stanovené složky“ (Hartl, Hartlová, 2010, str. 108). Tato definice vyzdvihuje nesnadnou měřitelnost měkkých dovedností podobně jako

definice následující, která poukazuje na to, že soft skills dnes obvykle zařazujeme mezi širší způsobilostní předpoklady, tzv. kompetence. Jsou to ty vlastnosti, které nelze pojmut do odborné klasifikace. Těžko se měří a jejich důležitost se liší podle konkrétních požadavků referenčního prostředí jednotlivce (srov. Heinová a kolektiv, 2008, str. 83–84).

Stejní autoři se pokoušejí o poměrně podrobný výčet měkkých dovedností, přičemž uvádějí, že obvykle charakterizovaný obraz soft skills v sobě zahrnuje pořádnou všehochuť dovedností a schopností jednotlivců i skupiny, jako jsou: vyjednávání, motivace, řešení konfliktů, vedení projektů, přijímání a předávání zodpovědnosti, schopnost udržet si vůdčí pozici a zároveň zachovat ducha týmové práce a inovace, vnímavost k jiným kulturám, budování dobrých vztahů. Spektrum měkkých dovedností sahá od empatie přes schopnost efektivní komunikace či sebekritičnost až po schopnost prosadit se a vést tým. Dále sem patří analytické myšlení, komplexní myšlení, komunikativnost, koncepční myšlení, kontakty, kreativitu, kritičnost, podnikatelské myšlení, ochotu riskovat, organizační schopnosti, time management, otevřenost, pracovitost, schopnost řešení konfliktů, sebereflexi a sebeprosazení, empatii, spolupráci, strukturální myšlení, týmovou práci, výkonnost, zvyšování a prohlubování kvalifikace a flexibilitu (srov. Heinová a kolektiv, 2008, str. 81–98). Žádný z těchto výčtů není vyčerpávající. Dalšími soft skills, se kterými se můžeme setkat, jsou například: schopnost odhadnout jiné lidi (srov. Plamínek, 2008, str. 78), zvědavost a důvěryhodnost, schopnost prosadit se (srov. Peters-Kühlinger a John, 2007), prezentační a sebeprezentační dovednosti (srov. Mikuláščík, 2003, 148–149), aktivní poslouchání (srov. Mikuláščík, 2003, str. 101), schopnost nadchnout lidi pro společný cíl (srov. Goleman, 2000, str. 218), apod.

Metody strategie CAS jsou zaměřeny na rozvoj zejména těchto měkkých dovedností:

přizpůsobivost, kritické myšlení, empatie, poctivost, optimismus, proaktivita, odolnost, komunikační dovednosti, kooperace, řešení konfliktů a vyjednávání, asertivita, osobní efektivita, sebereflexe, tvůrčí řešení problémů, strategické (koncepční) myšlení, strukturované myšlení vedoucí k rozpoznání, pochopení a řešení problému, analogické myšlení (propojování souvislostí z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí), konstruktivní kritičnost a schopnost přijímat kritiku, ochota riskovat, ovlivňování lidí, ochota učit se novým věcem, otevřenost, flexibilita, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, emocionální inteligence, time management, empatie, sebedůvěra, čestnost/dodržování etických a morálních hodnot, aj.

2. 12 Klíčové kompetence v mezipředmětových vztazích

Mezipředmětovými vztahy rozumíme vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty, které přesahují předmětový rámec, a které jsou prostředkem mezipředmětové integrace (Průcha, Mareš, Walterová, 2013). Plch (1987) vnímá mezipředmětové vztahy jako didaktickou modifikaci vztahů mezivědních. Spousta (1997) definuje mezipředmětové vztahy jako odraz vztahů mezi poznatkovými systémy jednotlivých vědních oborů a systémy jejich metod ve vztazích mezi pedagogicky modifikovanými systémy těchto poznatků v jednotlivých vyučovacích předmětech. S tím, jak postupně narůstá objem vědění, dochází k roztržiténosti vědy jako celku na jednotlivé vědní obory, které se mnohdy stávají izolovanými. Důsledkem této roztržiténosti je nebezpečí izolace jednotlivých učebních předmětů ve školním vyučování. Následkem toho může dojít k negativnímu jevu v podobě poznatkové roztržiténosti žáků (Plch, 1987). Z toho důvodu má uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce značný význam. Je žádoucí, aby si žáci dovedli pospojovat informace, které v jednotlivých vyučovacích předmětech získali, do jednoho funkčního celku. Stejně tak, jako si budou muset všechny získané poznatky a zkušenosti spojit v budoucnu při řešení problémů v pracovním i osobním životě, a tyto řešit komplexně (Hudecová, 2004). V současné době však stále velké procento žáků základních škol, ale i studentů středních škol, neumí efektivně využívat poznatky, které během procesu vzdělávání získali. Žáci a studenti nejsou schopni znalosti, které získali v jednom předmětu, efektivně uplatnit v předmětu jiném. Právě to je důkazem izolovanosti jednotlivých vyučovacích předmětů a signálem, že by měl být na realizaci mezipředmětových vztahů ve výuce kladen větší důraz. Cílem základního vzdělávání není žáky vzdělávat v izolovaných předmětech, v jednotlivých „škatulkách“, které spolu nesouvisí. Naopak, cílem základního vzdělávání je poskytnout základ všeobecného vzdělávání, který je orientován zejména na situace, které jsou blízké životu a praktickému jednání (MŠMT, 2017). Cílem využívání mezipředmětových vztahů ve výuce je tuto izolovanost jednotlivých učebních předmětů ve školním vyučování odbourat. Mezipředmětové vztahy se snaží propojovat jednotlivé poznatky z různých předmětů tak, aby poznání došlo ke společnému cíli (Kučerová, 2013).

Jako příklad takového integrativního vyučování, jež je ve strategii CAS systematicky využívána, je metoda Content and Language Integrated Learning.

2. 13 Content and Language Integrated Learning (CLIL) jako příklad integrujícího vyučování respektující principy tvůrčího a smysluplného vyučování

„*Kolik řečí umíš, tolikrát jsi*„, praví lidové rčení a koresponduje také s aktuálními trendy ve vzdělávání. Výraz CLIL poprvé použil David Marsch v roce 1994. Označil jím typ **bilingvního vzdělávání**, který se zaměřuje na výuku jazyka a dalšího školního předmětu. Cizí jazyk je v rámci CLILu používán částečně jako nástroj (výuka předmětu je vedena prostřednictvím cizího jazyka) a částečně je vyučován zároveň s daným nejazykovým předmětem. „*Nejedná se o výuku vedenou pouze v cizím jazyce s vyloučením jazyka mateřského. Ten naopak zůstává součástí výuky, která má systematicky rozvíjet rovněž schopnost žáků komunikovat o daném obsahu i v mateřském jazyce*“.

(Kazellová, Váňová, 2012, str. 8)

Je zřejmé, že také tato metoda úzce koresponduje s aktuálními tendencemi o restrukturalizaci české vzdělávací politiky a umožňuje **integraci metod rozvoje kreativity do edukačního procesu v primární škole**. Z nedávno zavedených kurikulárních dokumentů, že je kladen důraz především na aplikovatelnost poznatků v běžném životě. Rámcové vzdělávací programy (RVP ZV) určují, jaké **klíčové kompetence** by žáci měli během studia získat. Důraz je přitom kladen na efektivitu zvolených edukačních postupů tak, aby nezajišťovaly pouze znalosti získané v izolovaných předmětech, nýbrž aby se tyto poznatky a dovednosti mohly **aktivně a tvořivě prolínat**, neboli integrovat, a tak **vyhovovat požadavkům současné doby**.

CLIL reflektuje současnou snahu o **integraci vyučovaných předmětů**. Zároveň **vyzdvihuje uměleckou tvorbu** pro její popularitu u dětí a schopnost zprostředkovat komunikaci i mezi lidmi s rozdílnou jazykovou vybaveností. Zatímco verbálně by se žáci styděli se vyjádřit, protože jazyk neumí dobře ovládat, **pomocí umění jim to půjde lépe a získají na sebedůvěře**. S větší sebedůvěrou pak budou přistupovat i k osvojení cizího jazyka. Obě složky by měly být **rovnocenné**, navzájem se **prolínat a tvořit ucelenou strukturu hodiny**. O tomto aspektu integrace hovoří také Kafková: „*Pro cizí jazyk může být tato integrace příznivá, mimo jiné proto, že může předejít vzniku afektivních zábran na straně jazyka, pokud se učiteli podaří přenést atmosféru radosti z tvorby do jazykové složky integrovaného předmětu. Toto je běžný, a vcelku správný předpoklad. Při určité necitlivosti je ovšem možné vytvořit afektivní zábrany zároveň na straně jazyka i výtvarné výchovy, je proto potřeba dvojnásobné opatrnosti*.“ (Kafková, 2010, s. 19)

Jak píše výše, inovativní metody, jež směřují ke zvýšení efektivnosti učení, nabízí umělecká tvorba další možnost – **zapojení více smyslů a jejich součinnost** prostřednictvím tzv. **multisenzoriálního přístupu**. Tato forma výuky vychází z přesvědčení, že pro žáka je nejlepší učit se nové věci v

širším kontextu, že je důležité **tvořivě propojovat znalosti z různých oborů** a učit se o věcech přemýšlet. CLIL reflektuje současnou snahu o integraci vyučovaných předmětů. Zároveň vyzdvihuje uměleckou tvorbu pro její popularitu u dětí a schopnost **zprostředkovat komunikaci** i mezi lidmi s rozdílnou jazykovou vybaveností.

Výuka angličtiny založená na práci s texty strategie CAS

Práci s texty různých obtížností i obsahů, ideálně nějakým způsobem předvápajících či humorných, považují za přirozenou metodu, jak u žáků 1. st. ZŠ budovat dovednosti v oblasti cizího jazyka s přesahem do dalších kognitivních oblastí. Z hlediska dosahování cílů oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou texty strategie CAS efektivním výukovým materiálem, jelikož klade důraz na porozumění textu, spíše než na izolované porozumění jeho gramatické a fonetické stránky. Také výzkum realizovaný v rámci UCL's Institute of Education ⁸ nastiňuje tři klíčové přístupy k výuce čtení. Kromě vládou preferovaného přístupu využívajícího systematickou syntetickou fonetiku existuje i celojazyčný přístup, kde je důraz kladen na skutečné texty, důraz je kladen na čtení pro význam a jakákoliv fonetická výuka je nesystematická. **Literární výchova** vyzdvihuje práci s texty také **k realizaci průřezových témat** především svým základním obsahem – literárními texty a jejich **axiologickou složkou, spojující hodnoty estetické s mimoestetickými, životními**. Oslovuje **emocionálně-prožitkovou složku osobnosti**, čímž může prohlubovat působivost a sdělnost různorodých tematických okruhů. **Racionálně-interpretací postupy** v literární výchově mohou přispívat k rozvoji obecné schopnosti kritického (a také kreativního) myšlení a hodnocení. „Žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a **prožitkům**, které mohou pozitivně ovlivnit jejich **postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život**.“ (RVP ZV, 2021, s. 12)

2. 13 Humor v péči o bezpečné klima

Jak uvádí Šed'ová (2013), fenomén školního humoru není probádanou oblastí a není mu věnována velká pozornost pedagogické obce. Humor a humorné zážitky prostě ke škole patří, otázkou tedy zůstává, proč mu není věnována větší pozornost? Humor, jak ho definuje Šed'ová (2013) je

⁸ <https://www.theguardian.com/education/2022/jan/19/focus-on-phonics-to-teach-reading-is-failing-children-says-landmark-study?fbclid=IwAR1oOvTiFf67b8Oc3O1vUculbnP6hkKq06YeYZNBhSyHliH6wXQGpdzCGZw>

specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost **hravého, neseriózního, percepčního rámce**. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepřijatelné impulzy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace. (Šed'ová, 2013, str. 20) Právě tento aspekt považuji za velmi důležitý pro argumentaci zapojení humoru do edukačního procesu, přičemž jednotlivé texty a z nich vyplývající metody, úkoly a postupy ve strategii CAS jsou právě v tomto duchu koncipovány. To, že je humor specifický typ zážitku **vysvětluje teorie inkongruence**, která říká, že podstatou humoru je kombinace dvou vzájemně rozporných jevů (Šed'ová, 2013). Bergson (in Borecký, 2005) mluví o tzv. dubletech reality a iluzí, které svou nesourodostí způsobují údiv nebo smích. Podle Boreckého je tedy podstata humoru „**v prožitku a reflexi zmíněných dublet**“ (Borecký, 2005, str. 147) **Humor je také vnímán jako ventil nahromaděné energie** (Šed'ová, 2013) pro pudy, které by při realizování byly vnímány jako morálně nepřijatelné a čímž dochází ke změně vnímání situace, tedy k **přepólování významu** (Freud in Šed'ová, 2013) Podle Šed'ové (2013) je smích sice nejčastější strategií podpory, kterou dáváme najevo tvůrci humoru, ale existují i další postupy. Hayová (2001) zde řadí např. případy, kdy **posluchač navazuje na vtip, rozvíjí jej nebo opakuje**. Teorie inkongruence tvrdí, že základním znakem humoru je přítomnost určité inkongruence, neboli nesourodosti, nesouladu či nesmyslného spojení (Šed'ová, 2013; Borecký 2005). Podle Mareše (2013) je situace vnímána jako humorná v případě, že překvapí posluchače něčím, co nečekali nebo spojí elementy v běžném životě nespojitelné. S čímž souhlasí i Bergson (1993), který sem zařazuje i hrubý omyl či protirečení si v pojmech. **Humorné ladění textů v programu CAS** tedy vybízí žáky k vnímání potenciálně humorné situace v textech obsažené a nabízí jakýsi „odrazový můstek“ pro vytvoření dalších **inkongruencí** a k jejich výtvarnému, hudebnímu, literárnímu či dramatickému ztvárnění.

Shrneme – li základní myšlenky a teoretická východiska z předchozí kapitoly, je důležité si uvědomovat, že v **dětství je vyjadřování prostřednictvím tvořivých aktivit naprosto přirozené a spontánní**, pro děti je **způsobem komunikace a uchopení světa, radostným objevováním**. Avšak v období prepubescence a pubescence může mít tvořivé vyjadřování, především vlivem psychických změn, negativní tendence. Některé děti ze své vlastní tvorby prožívají zklamání. Při tvořivých činnostech se vyjadřují s rozpaky, bezradností, někdy dokonce s odporem. Tuto situaci nelze přehlížet. Takováto negativní zkušenost může nepříznivě ovlivnit **nejen tvořivé schopnosti mladého člověka**, ale může mít vliv na **celkový rozvoj jeho osobnosti**, na jeho vnímavost, sebedůvěru i vztah ke světu.

Aktuální situace způsobená světovou pandemií koronaviru doslova otřásla základy současné primární školy. Ukázalo se, jak nesmyslné jsou mnohdy vzdělávací obsahy jednotlivých předmětů, jak **rigidní je přístup některých učitelů** a jak málo se zohledňuje smysluplnost nabytí kýžených poznatků a vědomostí pro budoucí život žáka, jak málo je stále uplatňován **princip individualizace a diferenciací ve vzdělávání**.

Žáci jsou stále zahlcováni neopodstatněnými požadavky na zvládnutí širokého spektra znalostí, které někteří sice jsou schopní, částečně pod tlakem, memorovat, nicméně pro jejich uplatnění mnohdy už nikdy nenaleznou příležitost.

Jedním z požadavků na jejich profesní uplatnění v budoucím životě, ve kterém mnohá pracovní místa budou nahrazena umělou inteligencí, je právě schopnost tvůrčího myšlení. Ne však pouze v pojetí, pod kterým si ho často lidé představují- tedy spojeném výhradně s uměleckými oblastmi – ale spíše jako schopnost tvůrčího řešení každodenních problémů, přijímání výzev ve smyslu majestátních rozhodnutí, ale především těch běžných, každodenních. K překonávání těchto překážek a budování své úspěšné životní cesty, může být nápomocná právě strategie, při které se do každodenní výchovně-vzdělávací strategie integrují metody zaměřené na systematický rozvoj tzv. little „c“, neboli malé, každodenní kreativity. Strategie CAS si klade za cíl dávat žákům pravidelně příležitost k radostnému objevování bez obavy z chyb, uspokojení z pocitů kompetence, ze systematické kultivace jeho potencialit. Vychází z přesvědčení, že dětství není jaksi deficitní období, jak je mnohými učiteli stále pojmáno, ale naopak období, které představuje nespočetné výhody ve vnímání dětí, jejich fantazii, hry citů, bez zatížení mnohdy porouchanými prekoncepty způsobenými nežádoucí intervencí dospělých. Jak říkal také John Lennon: *„Až jednou půjdeš přes most života, který tě vede z dětství do dospělosti - nespěchej. Podívej se na řeku života, která pod tebou tvoří víry. Postůj a podívej se. Touto cestou půjdeš naposled, nemůžeš se už vrátit. Jen bláznům je dopřáno vracet se.“* Snad každý pedagog s upřímným zájmem o (nejen své současné) žáky, by mi dal za pravdu, že každé dítě v sobě skrývá nějakou výjimečnou dispozici, která, je-li systematicky kultivována, může předurčit jeho úspěšnou profesní i osobní dráhu. Mnohdy se ale stane, že se tato „superschopnost“, ať už se jedná o nějakou bizarní dovednost nebo neobvyklou schopnost, je ve světě dospělých, kteří přeci ví nejlépe, co je pro dítě dobré a co pro něj bude v životě důležité, ztratí. Dítě o ni zkrátka přijde, protože ji nekultivuje. Jak si ale můžeme být jistí, že právě tato dovednost neměla předurčit dítěti vysoký společenský úspěch, nemohla vyústit do vytvoření celosvětově uznávaného produktu, metody, strategie apod. Dobře to ilustruje například známá píseň **„Dítě školou povinné dovede to, co my ne. My jsme sice světa znalí, my jsme lidé s rozhledem, ale hrát si jako malí, to bohužel nesvedem.“** Stejně tak Helus vznáší důležitou

otázku, zda-li **dětství neobsahuje něco, co není pouhým deficitem, ale hodnotou, kterou je třeba chránit, uchovat, rozvinout** (Helus, 2010, s. 36) **Návrat k činnostem, které nám v dětství dělaly radost** a zajišťovaly pozitivní mysl, je ale také podle Szobiové důležité pro **nalezení opětovné cesty k vlastní tvořivosti i v dospělém věku**. *Podle Korczaka navíc „...děti neexistují – existují lidé, ovšem s odlišnou pojmovou škálou, zásobou zkušeností, odlišnými nutkáními, jinou hrou citů“* a já se domnívám, že učitelův kladný postoj k rozvoji kreativity žáka může mít také na jeho osobnostní i profesní rozvoj, na znovuoobjevení radosti z tvůrčích činností, důležitý pozitivní vliv.

Každé dítě je **obdivuhodným komplexem dynamických struktur a hodnotových postojů** a jako takové musí být **respektováno a přijímáno**.

I v dnešní době, kdy je **progresivita humanizace a demokratizace školství patrná** v celém světě, se setkáváme s pedagogy, kteří mají jasnou představu nejen o tom, co by měl žák na konci primárního stupně školy ovládat za vzdělávací obsahy, což by se v jistém ohledu dalo akceptovat, ale také o tom, jakými cestami si je má osvojit. Zde už dochází k jisté kolizi, pokud žák není z osobnostně-typologického hlediska v a z nich vycházejících potřeb očekáváním učitele nakloněn. Přestože jsou učitelovy úmysly zpravidla dobré, nekompatibilita jejich přístupu s potřebami a vnímáním dítěte zapříčiní afektivní zábrany s dalekosáhlými důsledky nejen pro procesy tvorby, ale pro veškeré procesy učení.

Pokud však s jistou mírou pokory my učitelé dokážeme připustit, že každý žák má unikátní soubor vlastností a dynamických schopností, jež ho disponují pro úspěšnou cestu životem, budou-li efektivně kultivovány, a zároveň věříme v kompetenci žáka spoluvytvářet podmínky pro vlastní výchovně-vzdělávací proces, může nám **kreativita ve své komplexní podstatě být důležitým pomocníkem**.

Autorská kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School - Learning through joy, vytvořená na základě mé 15leté praxe, má být pedagogickou aplikací poznatků objasňujících, jak se **potřeby a preference vyplývající ze různých dimenzí osobnosti promítají do hry, komunikace, procesů učení a jednotlivých fází tvůrčího procesu** za účelem diferenciací metod a postupů v procesu rozvoje jejich kreativity. Systematickou a kontinuální reflexí realizace dílčích úkolů této kreativizačně-edukační strategie má být příležitostí, jak každému žákovi umožnit **kultivovat své potencionality a kompenzovat případně nedostatky** intervenující do procesů jeho učení právě prostřednictvím jeho tvůrčího potenciálu. Práce má být didaktickou aplikací pedagogicko-

psychologických poznatků o tom, jak lze prostřednictvím diferencované stimulace žáků v jejich tvůrčím procesu nabídnout cestu, jak zažívat pocity úspěchů, kompetence a radosti při dosahování cílů definovaných v RVP ZV, ale také příležitost, jak systematickou reflexí dosahovat graduálního a komplexního osobnostní sebezrovoje, sebeaktualizace, budovat metakognitivní strategie, kritické myšlení a další důležité schopnosti. Úkoly mají dynamickou podobu prolínající 4 umělecké oblasti (výtvarná, jazykově-literární, dramatická a hudební) v interdisciplinárním propojení s dalšími cíli definovanými v RVP ZV, budování klíčových kompetencí a tzv. „soft skills“

3 ROZVOJ SVÉBYTNOSTI ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU

„Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání a počínání, jiné v běžných situacích. Je jiné, ale není horší“

- Heinrich Behr-

3. 1 Procesy učení

Pro koncepci kreativizačně-edukační strategie CAS je výstižná definice Kuliče, jenž definuje pojem učení následovně: „Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti“ (Kulič, 1992). Pojem učení lze z psychologického hlediska definovat jako „utváření nových vzorců chování a nových struktur psychiky vůbec jako odpověď na nově vzniklé situace“ (Nakonečný, 2004). V CAS jsou tyto situace pojímány jako problémové tak, aby poskytovaly žákům příležitost k jejich tvůrčímu řešení.

3. 1. 1 Žákovo pojetí učení

Dle kognitivistů a humanistů je učební proces „výrazně individuální, protože předkládané informace a zkušenosti jsou filtrovány charakteristikami poznávacích procesů každého jedince a ovlivňovány jeho emočním vyladěním, názory a očekáváními založenými na předchozích zkušenostech“. (Kalhous & Otto, 2002). Učení jako takové závisí především tedy na tom, co žák už zná, co si myslí, co už umí a dovede a až druhotně na tom, jaké nové učivo je mu předkládáno

(Kalhous & Otto, 2002). Zároveň se velmi liší přístup k učení každého žáka. Podle Mareše (1998a, s. 61-62) přístupy k učení neboli učební přístupy charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení. V přístupu k učení se projevují zvláštnosti: - žákovy osobnosti, zejména vnímání (pedagogických požadavků, učební úlohy, sociálního kontextu učení apod.), jeho motivů, pojetí učení, sebepojetí; - jeho životních zkušeností; - jeho učebních strategií; - dané učební úlohy, sociálního kontextu učení. Přístup k učení tedy můžeme popsat jako žákův subjektivní pohled na to, co pro něj učení znamená. Individualizace a diferenciací by tedy měla být nedílnou součástí edukačního procesu v primární škole, i když je známým faktem, že klade na pedagoga mnohem vyšší nároky a také požadavek na méně rigidní pojetí vzdělávacího obsahu i s tím rizikem, že bude muset pravidelně přiznávat, že nezná odpověď na otázky svých žáků. Jeden z hlavních principů strategie CAS je, že otázky jsou vítány, byť by to byly otázky typu: „Čím slyší pavouk“? Pokud ale učitel otevře **bezpečný prostor pro pokládání otázek**, z nichž mnohé mohou být zodpovězeny prostřednictvím internetových vyhledavačů, také jemu se otevře nová dimenze informací, k jejichž získání by třeba nikdy nedostal příležitost, jako například že pavouk slyší prostřednictvím chlupů na nohou.

3. 2 Autonomní učení

Autonomní učení je jedním z dalších konceptů moderní výuky zaměřené na žáka. Autonomní učení se soustředí na žáka a jeho schopnosti a snaží se z něj vytvořit co nejsamostatnějšího žáka. Čehož lze dosáhnout postupným rozvíjením jedince (žáka). V rámci autonomního učení vyděluje Nunan (1995) pět úrovní učení s různými učebními cíli a procesy učení. 1. Uvědomění - s pomocí učitele si žák uvědomuje cíle, obsahy vyučovacího procesu; rozpoznává učební styly a efektivní strategie 2. Zapojení - žák si volí obsahy a cíle z dané nabídky; může si vybrat různé úkoly 3. Intervence - žák modifikuje obsahy a cíle dle svých potřeb 4. Samostatnost - žák si stanovuje vlastní cíle; sestavuje vlastní úkoly 5. Transfer - žák propojuje učení se jazyku a možností jeho použití mimo školu; přebírá „roli učitele“ Existuje řada aktivit stimulujících rozvoj autonomního učení u žáka, mezi tyto aktivity lze zařadit samostatně vytvořené plakáty tzv. postery, deníkové záznamy, ve kterých žáci komentují aktivity uskutečněné v hodinách, různé jazykové hry, žáky vytvořená televizní talk-show, kreslení a psaní komiksů, nacvičení divadelní hry, skupinovou výuku, různé evaluační metody atd.

(Janíková & kol., 2011). Například **Ausubelova teorie smysluplného učení**⁹ také staví na tom, že žák v poznávacím procesu začleňuje nové zkušenosti a poznatky do již existujících poznávacích schémat. Při tom přepracovává své stávající schémata, vytváří nové hierarchické vztahy mezi poznatky a tak je integruje do nových celků (Held, Pupala, 1995).

3.3 Autonomie žáka v edukačním procesu

Specifická míra potřeby uplatnění autonomie v edukačním procesu je charakteristická pro každého žáka, a to jak v oblasti dosahování dílčích cílů a očekávaných výstupů a budování kompetencí definovaných v RVP ZV, tak v oblastech formování žákovy osobnosti v rovině osobnostně sociální, mravní, estetické, formování budoucího profesního života a dalších. Potenciál pro rozvoj a budování dovedností vedoucích k interiorizaci stanovených částí kurikula mají v individuální míře všichni žáci za předpokladu optimalizace podmínek pro: navození, rozvoj a zachování autodeterminované motivace, rozvoj kreativity ve 4 rovinách: vnímání, imaginace, komunikace, tvorba (a to nejen v uměleckých vzdělávacích oblastech), umožnění komplexního a systematického zaznamenávání kontinuálních a progresivních aspektů žákova edukačního procesu prostřednictvím interdisciplinárního portfolia a na něm založeném *formativním hodnocení* s důrazem na motivační aspekt umožňující systematickou autoevaluaci v kontextu práce s metakognitivními strategiemi.

V předešlé kapitole jsem tedy shrnula důvody pro zapojení kreativizačních metod a technik do každodenního edukačního procesu a nastínila teoretická východiska pro tvorbu koncepce reflektující potřebu diferencovat potřeby žáků v edukačním procesu pro jejich efektivní individualizovaný osobnostní rozvoj prostřednictvím každodenního řešení tvůrčích problémů. Nižší představím kýžené oblasti rozvoje žáka prostřednictvím kreativizačně-edukační strategie CAS jako dynamickou soustavu navzájem se ovlivňujících a synergeticky působících proměnných.

Na problematiku uplatňování autonomie žáků v edukačním procesu je bezpochyby třeba nahlížet z komplexního hlediska a posuzovat při tom několik intervenujících faktorů. Nechvalně proslulým fenoménem (nejen) posledních let jsou děti, které, přestože se do školy velmi těší - budou se přeci učit nové věci a to musí být úžasné! - často zažijí syndrom vyhoření v menší či větší míře už v prvních letech školní docházky (podle bývalého náměstka ministra školství Michala Hrudý k tomu dochází u někoho už v pololetí prvního ročníku, u „odolnějších“ zpravidla do 3. ročníku. Může za

⁹ MAYER, Richard E. Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*. 2002-11-01, roč. 41, čís. 4, s. 226–232.

to nedostatečné identifikování se s učebním obsahem, přetěžování, přemíra domácích úkolů, nedostatečné propojení učebního obsahu s aktuálním prožíváním dětí.

Je tedy zřejmé, že nezbytným krokem pro efektivní a progresivní vývoj kognitivní svébytnosti žáků je volit edukační strategie umožňující jim interiorizaci výchovně-vzdělávacích cílů.

3.3.1 Autodeterminovaná motivace

Motivace Čáp, Mareš (2007, s. 92): „Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.“

Podle Čápa, Mareše (2007, s. 385-387) současná pedagogická psychologie usiluje o to, aby ve škole i doma postupně převažovalo učení, které bychom heslovitě mohli označit jako **smysluplné učení** (meaningful learning). Jeho tradice jsou bohaté a kořeny bychom v pedagogice našli už u J. A. Komenského.

Toto smysluplné učení se podle specialistů vyznačuje nejméně **sedmi charakteristikami**, které alespoň stručně popíši: **aktivnost učení** (žák se musí být naladěn na učení, být motivován a vyvinout potřebné úsilí, vytrvat v učení, dokud nedosáhne potřebného cíle; musí být činný, rozhodovat, jednat); **konstruktivnost učení** (žák nepřebírá poznatky v „hotové podobě“, ale aktivně je zpracovává, konstruuje si je); **kumulativnost učení** (učení se do jisté míry podobá stavění, kdy žák postupně, krok po kroku skládá, kumuluje, hromadí poznatky, které by do sebe měly zapadat, ladit, z čehož plyne, že velmi záleží na kvalitě dosavadních znalostí);

autoregulativnost učení (postupně by to měl být pouze žák sám, kdo bude rozhodovat o tom, co je třeba v učení dělat dál, nespoléhat na nikoho jiného, kdo by jeho učení řídil); **zacílenost učení** (učení se stává účinnější, pokud má žák přinejmenším obecnou představu o cíli, kterého chce učením dosáhnout); **situovanost učení** (učení není jen zpracování informací, dění čistých kognitivních procesů, je závislé na zvlátnostech obsahu, na situacích, v nichž se žák ocitá, na specifikách dané kultury, etnika, siciokulturních pravidlech apod.); **individuální odlišnost učení** (žáci se liší svými předpoklady pro učení a průběhem učení, svými postoji k učení, potřebami a aspiracemi, tedy i svou učební motivací; rozlišují se také svým pojetím učení, kognitivními styly a styly učení; nezanedbatelnou složkou jsou i osobnostní zvlátnosti) (Čáp, Mareš, s. 385-387).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že tvořivě orientované vyučování je vysoce efektivní strategií pro rozvoj některých kompetencí žáků v souladu s poznatky z oblasti ontogenetické a kognitivní

psychologie. Výstižnou klasifikaci 5 aspektů, které určují vnitřní, nebo vnější motivaci žáků nejen v s souvislosti s tvořivostí, navrhl Harter (1981):

- 1) Učení motivované zájmem a zvědavostí oproti učení, kdy je motivací snaha uspokojit učitele.
- 2) Motivace pracovat kvůli svému vlastnímu uspokojení oproti snaze získat dobrou známku.
- 3) Preference nových a flexibilních činností oproti upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
- 4) Touha pracovat samostatně a nezávisle oproti závislosti na pomoci učitele
- 5) Preference vnitřních oproti externím kritériím pro určení úspěchu, anebo neúspěchu v práci

Motivace sehrává ve škole jednu z nejvýznamnějších rolí. Propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na pozornost (koncentraci) žáků, paměťové pochody (uložení a uchování v paměti), výdrž v učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností žáka. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti i nadále rozvíjet (Pavelková, 2002, s. 7).

Učitelé by měli rozvíjet především tu dlouhodobou, pozitivní motivaci a tím rozvíjet vlastní iniciativu a zodpovědnost žáků k učení. Jak toho ale dosáhnout? Langová (2005, s. 72) říká, že důležitou stránkou rozvíjení pozitivní a dlouhodobé motivace žáků k učení je především naše úsilí o odstraňování pasivního postoje žáků k učení jako konzumentů ochotných plnit zadávané úkoly bez vlastní iniciativy a zodpovědnosti. „Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16). Z toho lze vycházet ve stanovení základních vnějších motivačních vlivů, jako jsou rodina, škola. Tyto dva základní vnější světy výrazně ovlivňují utváření sebepojetí dítěte. Jako další sem patří např. vrstevnická skupina, zkušenosti, které dítě sbírá mimo školu apod. Nicméně rodina a škola jsou opravdu nejvýznamnější z možných faktorů. V jejich prostředí vzniká spousta situací, které mohou mít pozitivní, ale i negativní vliv a nevratné důsledky v rozvoji sebepojetí.

Strmý propad **autodeterminace** už v prvních ročnících základního vzdělávání dokazují nejen údaje z výzkumů z posledních let, ale také vlastní zkušenosti z mé 17leté praxe učitelky na ZŠ, přičemž na tuto problematiku mohu nahlížet z několika možných úhlů- vedle učitelky na ZŠ, která měla často příležitost konfrontovat své metody a postupy s ostatními kolegy často upřednostňujícími konvenční metody, také z pohledu žákyně, která stála u počátku nové éry českého školství (do prvního ročníku jsem nastoupila v roce 1989) a mohla tak zažívat některé pokusy o reformu a

zpětně vyhodnotit její potenciály a úskalí. Poslední desetiletí s sebou totiž bezesporu přinesla výrazné pozitivní změny v oblasti demokratizace a humanizace školství. To charakterizuje kromě teoretického i metodicko-pedagogický, procesuální aspekt rozšiřování a upevňování všeobecných lidských hodnot (jako jsou svět, lidský život, ochrana přírody, dobro, krása a tvorba, svoboda osobnosti, přátelství, poznatky, absence násilí, účast občanů na kontrole sociálního života atd.). Vedle autonomizace škol tak měly tyto změny také velmi pozitivní vliv na možnosti zvyšování a udržení autonomie žáků v edukačním procesu, nicméně se domnívám, že tento potenciál je v dnešní době stále silně nevyužit a některá paradigmatata předrevolučního školství přetrvávají dodnes. Dalším úhlem pohledu a zároveň silným autodeterminujícím faktorem pro zabývání se tímto tématem je pozice matky syna a dcery v předškolním věku, kterým bych ráda jednou umožnila zažít naplnění a radost v jejich vlastním edukačním procesu. Výzkumy, které se soustředily na emocionální aspekty učení (Vallerand a kol., 1992) potvrdily, že studenti s vyšší vnitřní motivací a identifikovanou (vnější) regulací vykazují více spokojenosti se studiem, prožívají ve třídě více kladných emocí, jsou se školou spokojenější než studenti s méně autonomním motivačním profilem. Ryan a Connell (1989) zjistili kladné korelace mezi autonomními regulačními styly a prožíváním radosti z toho, co se ve škole děje.

Přirozená aktivita dítěte je stále považována za méněcennou ve srovnání s tím, co naplánuje a vymyslí učitel. Smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba jsou podle výzkumů důležitými aspekty kvalitního edukačního procesu směřujících k autonomizaci, autoregulaci a autodeterminované motivaci dítěte. Učení by mělo v mnohem větší míře probíhat v prostředí skutečného světa – přírodního i sociálního. Totéž platí i pro domácí úkoly – ty by se měly víc zaměřit na zjišťování reálií v bezprostředním okolí dítěte než na opravování cvičení z učebnice. (Kopřiva a spol. 2012, s. 250- 251) Hlavní hypotéza autodeterminační teorie předpokládá, že sociální kontext podporuje snahu člověka být kompetentní, autonomní a sounáležitý. Tyto potřeby stimulují autodeterminované jednání. V sociálním prostředí, které dlouhodobě neumožňuje naplňování těchto tří psychologických potřeb, začne docházet ke snižování motivace, zhoršování kvality výkonu, zpomalování přirozených vývojových procesů. (Deci- Lghari - Patric – Leone, 1994) Situaci v českém školství dlouhodobě sleduji a často o aktuálním dění diskutuji s bývalými kolegy (nyní jsem na mateřské dovolené) a s rodiči v mém okolí, kterým stejně jako mně, záleží na jeho optimálním a progresivním vývoji alespoň na mikroúrovni. Domnívám se, že když totiž dospělí, na nichž dětem záleží (rodiče, učitelé), podporují autonomii dítěte, dá se předpokládat, že si děti déle udrží svou přirozenou zvědavost, vnitřní motivaci k učení. Vnitřní potřeba učení a poznávání se nezřídka mění na hon za odměnami a únikem před tresty. Potřeba „přicházet věcem na kloub“ se mění na potřebu vyhovět učiteli s vidinou odměny v podobě dobré známky. Místo

zdokonalování systému trestů a odměn bychom podle Konvalinkové měli napřít síly ke změně obsahu i metod výuky. (Kopřiva spol., 2003, s. 160) Výzkumy však ukazují, že ve chvíli, kdy člověk něco pochopí, propojí se mu věci do souvislostí, má takzvaný „aha“ zážitek. V té chvíli se do krve uvolňují endorfiny. Každý jsme si ten příjemný pocit mnohokrát prožili. Učitelé i rodiče znají rozzářené oči dítěte, které říká, že už na něco přišlo, že už něčemu rozumí, že už něco umí. Učení nepotřebuje odměny ani tresty- potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů než jen zrak a sluch, zapojení a využití emocí- abychom jmenovali alespoň některé z podmínek efektivního a kvalitního učení. (Kopřiva a kol. 2012, s. 160) Přesto jiné výzkumy (Vallerand a Reid, 1984) ukazují, že vyšší úroveň vnitřní motivace lze zaregistrovat spíše po kladné zpětné vazbě, která ovlivňuje i způsob žákova vnímání své kompetence. Při hodnocení bychom se tedy dle mého názoru měli zaměřit na jeho formativní a motivační aspekt. Dále například výzkum u amerických vysokoškoláků, kterým byla dána možnost **vybrat si z nabídnutých úkolů**, kteří si současně mohli sami stanovit časový limit na splnění úkolu prokázal, že tito studenti byli více vnitřně motivováni než jejich spolužáci, jimž byly stejně náročné úkoly prostě uloženy a čas jim byl určen (Zukerman et al. 1978). Obdobné výsledky, tentokrát u dětí, získali Swann a Pittman (1977). Deci se spolupracovníky (1994) při zkoumání internalizace zjistili, že možnost výběru žádoucích činností napomáhá subjektivnímu internalizování více než průběžné kontrolování. Můžeme tedy říci, že otevírání prostoru pro individuální rozhodování žáků během vyučovacího procesu napomáhá autodeterminované regulaci učení, což může postupně vyústit jak ve vyšší úroveň učení, tak v lepší osobní adjustaci na pedagogické situace.

3. 3. 2 Sebepoznání, sebepojetí

Dle Vágnerové je sebepojetí „zobecněním zkušenosti se sebou samým“ (2007, s. 253). Pro představu sebe sama rozlišuje tělesnou, **psychickou a sociální identitu**. Tělesnou identitu představuje „tělové schéma“, které je tvořeno poznatky o fyzickém stavu, vjemech, pocitech a dokáže regulovat aktivitu těla. Důležitá pro tělové schéma je identifikace jedince s vlastním tělem a jeho přijetí. Psychická identita představuje individuální duševní vlastnosti a procesy, vytvářející představu o sobě a své psychice. Psychická identita má kognitivně-receptivní složku, která zahrnuje přijímání pocitových vjemů a jejich prožívání a také rozumové zpracování informací. Dále integrující a regulační složku, která zajišťuje třídění a reakce na podněty komplexně jako celek. **Sociální identita**, jež je také součástí sebepojetí, představuje vědomí příslušnosti k sociální skupině, figuruje jako sebevymezení a důležitá je pro ni akceptace okolím. Jiné pojetí, které zmiňuje Helus (2009, s. 185) rozlišuje identitu dle Macka, který udává dva aspekty identity a to osobní a sociální. Osobní identita je v tomto případě pojímána jako niterné vymezení sebe sama a

sociální identita představuje vztah k druhým lidem a vymezení svého místa mezi nimi. Vágnerová dále zmiňuje pojem „kontinuity sebepojetí“, který představuje identifikaci s vlastní minulostí, se současným stavem a také jedince připravuje na budoucí sebepojetí. „Kontinuita já je udržována stabilními znaky osobnosti, jako je trvalý pocit vlastního těla, jméno, pohlaví, určitá sociální příslušnost, rodinná identita, popřípadě místo, kde se člověk narodil, kde žije atd.“ (Vágnerová 2007, s. 257) Helusovo schéma vzniku já (1990, s. 29): a) jedinec zjišťuje, že zkvalitnění interakce s okolím závisí i na tom, jaký je on sám, jak se chová a jaké jsou jeho činnosti. Zaměřuje pozornost na sebe a provádí sebereflexe. b) v průběhu vývoje dochází k zobecnění a automatizaci zaměření pozornosti na sebe, provádění činnosti, realizaci dílčích operací a úkolů. c) na základě **sebereflexe** se „Já“ stává autoregulativem nejvyššího stupně. Vytváří postoje „např. jak jsem vybaven a k čemu se tedy mohu rozhodnout; co musím se sebou samotným udělat, abych obstál; s čím se mohu a chci identifikovat, zač se mám angažovat, jaké cíle a kritéria výkonu si mohu vytknout atd.“ (1990, s. 30) Vytváření vztahu jedince k sobě samému je důležitou součástí problematiky „Já“. Jedinec jako subjekt obrací pozornost k sobě samému, realizuje k sobě nějaký vztah a realizuje také sám sebe jako subjekt v interakci s okolím.

Seberealizace je nejaktivnější složkou **sebepojetí** a zahrnuje poznávání, hodnocení i prožívání a jednání. Spočívá ve vynaložení úsilí stát se tím, kým chceme být a to postupným vývojem, prací na sobě a zdokonalováním. Vztah jedince k sobě samému může ideálně vyústit v závěry a rozhodnutí vedoucí k práci na sobě, cestě za ideálem. Seberealizace se tedy stává přímo autoregulačním jednáním, dávající jedinci důvod k sebeúctě, sebejistotě, pocitu kompetence při realizaci životního poslání apod. Optimálně by se měla seberealizace opírat o pozitivní znaky na předchozích třech úrovních, konstruktivně využívat rozdíl mezi reálným a ideálním „Já“ v procesech rozvoje vlastní osobnosti. Běžná pedagogická praxe i pedagogicko-psychologické výzkumy potvrzují, že mnoho dětí ve škole pracuje, aniž svých schopností dostatečně využívá. Nejsou ojedinělé případy, kdy vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ukáže, že to nejsou schopnosti, jež dítě limitují. Často to bývá malá motivovanost, která způsobuje, že žák podává výkony, které jsou mnohem nižší než jeho možnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 9). Motivace tedy s učením velice souvisí a je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele. Pokud není dítě dostatečně motivováno, uspokojujivé učení pravděpodobně neproběhne. Učitelům musí jít o to, aby se u žáka vytvořila optimální motivační struktura, která by umožňovala zvládat požadavky školy a zabezpečovala jeho seberealizaci v učební činnosti (Stránská, 2006, s. 173-182). Důležitý je tedy fakt, že v motivaci se výrazně projevují individuální rozdíly jednotlivých žáků. Pro jednoho žáka může být učitelova odměna lákavou, pro jiného nemá význam. Učitel by měl tedy umět rozpoznat, co dětem dělá radost a co jim

přináší uspokojení. Čáp (1993, s. 242) popisuje individuální zvláštnosti motivace, které jsou příznivé pro učení a vyučování (takže se snažíme je podporovat a rozvíjet).

3. 3. 3 Seberealizace/sebeaktualizace

Specifické možnosti žáka, potenciality, se rozvíjejí pouze při příznivých podmínkách, v opačném případě si může žák osvojit nevhodné styly učení, postupy, které mu nesvědčí, a začít stagnovat. Zároveň předpokládá uvědomování si i cílového, ideálního stavu (jaký bych měl být, jak se chovat atp.) a ne jen výsledku a je předpokladem k určité osobnostní zralosti a nezávislosti. Krykorková (2010, s. 30) upozorňuje, že je „zřetel reflexe a sebereflexe obsažen především ve výkladu pojmů **metakognice** a autoregulace.“ Tyto pojmy jsou přitom odlišeny prostřednictvím rozdílného těžiště reflektovaných a řízených činností. Využití a realizaci autoregulace lze dle Heluse (2009, s. 190) spatřovat v tvorbě metakognitivních strategií, postupů učení, při vytváření kompetencí sebehodnocení a seberozvoje.

3. 3. 4 Metakognice

V případě metakognice se jedná o zpracování kognitivní činnosti formou reflexe, která má za cíl porozumět myšlenkovým procesům jedince a nalézt cestu k jejich řízení a to v etapách plánování, monitorování a hodnocení (Krykorková, 2010, s. 31).

3. 3. 5 Autoregulace

Autoregulace je pojímána jako osobnostní charakteristika, která poukazuje na důležitost sebevýchovy, autonomie a svébytnosti. S tím je spjat pojem „kognitivní svébytnost“, kterou autorka označuje za pojem, kterým je „zdůrazněna vzájemná provázanost celé řady vnitřních a vnějších determinant, které pramení právě z oblasti kognice, žákovy osobnosti a ze situací - 29 - odehrávajících se v sociálních vztazích.“ (tamtéž, s. 32) V návaznosti na to lze v tomto pojmu nalézat schopnosti spojené s učením i způsobilost jeho pozitivního přijetí a stává se tak spojujícím článkem autoregulace s metakognicí. Zároveň bych ráda zmínila i tři hlediska, která jsou autorkou stanovena jako rozvíjející hlediska pro kognitivní svébytnost. Jedná se o hledisko úkolové situace, jehož smyslem je obsah požadavku na žáka, který je prezentován, zpracováván i organizován a zároveň obsahuje motivaci a regulaci kognitivní činnosti; hledisko kontextu, které je pojímáno jako vliv situace, která je utvářena vztahy a souvislostmi a ve školním prostředí jako porozumění předmětům, jevům a souvislostem jako jsou ohledy na žáka, obtížnost učiva apod.; a hledisko

porozumění, předporozumění a neporozumění, které by mělo být učiteli vnímáno jako jeden z možných směrů rozvoje osobnosti a předcházení vzniku příčin školní neúspěšnosti žáka.

3. 3. 6 Autoregulace

Autoregulace učení je charakterizována jako řízení sebe sama při učení se. Při autoregulaci žák pracuje nezávisle na učiteli a spolužácích, řídí sám sebe, stává se hlavním a aktivním účastníkem procesu učení, a snaží se dosáhnout určitých výsledků, cílů, za použití vhodných stylů učení (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001). Mareš definuje autoregulaci učení jako „takovou úroveň učení, kdy se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní“ (Mareš, 1998). Dle něj je dovednost sledovat sám sebe, motivovat se, vyhodnocovat to, jak se učím zakotvena v žákovi v podobě tzv.

potencialit. Vývoj autoregulace je ovlivněn získanými znalostmi a metakognitivní dovednostmi jedince (žáka). Lze vydělit čtyři ukazatele udávající stupeň vývoje autoregulace: 1. Žákova dovednost řídit vlastní motivaci 2. Žákova dovednost řídit svou pozornost 3. Žákova dovednost řídit své emoce 4. Žákova dovednost zvládat své neúspěchy (Mareš, 1998) Výukové metody nejen vedou žáka k samostatnému osvojování učiva, ale také mu poskytují možnost přebrat funkci k vlastnímu řízení učení. Autoregulace učení se stává jednou z hlavních koncepcí moderního vyučování (Maňák & Švec, 2003). Má-li však žák začít řídit změny svého učení, musejí být splněny určité předpoklady jako např.: žák by se měl naučit vybrat nejvhodnější místo k učení, vybrat nejvhodnější strategie dle různých učebních situací, měl by posilovat ty emoce, které mu pomáhají překonávat obtíže a usnadňují mu učení, měl by souběžně také rozvíjet své sebepojetí a sebekontrolu, dále škola by měla svoji koncepcí umožnit žákovi rozvíjet se, naučit je, jak se mají učit, měl by mu být poskytnut prostor pro autoregulaci atd. (Mareš, 1998). Autoregulace se vyznačuje způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe a utvářet se se zřetelem k daným cílům. Prvním ze zdrojů autoregulace je regulace vnější, která je posléze interiorizována v autoregulaci. Jiné primárně vnitřní zdroje vychází z potřeby něco se sebou udělat, rozvíjet se. Helus např. pojednává o autoregulaci osobnosti jako o uvědomovaném ovládnutí sebe sama, přijímání zodpovědnosti za sebe, své jednání i dopad tohoto na okolí.

Shrneme – li výše důležitost rozvoje výše uvedených dimenzí žákovy osobnosti v edukačním procesu, za významný faktor pro pojetí edukačního procesu, jenž by měl právě tyto tendence pro rozvoj svébytnosti žáka, považují právě **tvořivost**. Ta je velmi **efektivním prostředkem pro**

individualizované uchopení učebního obsahu a stanovených dílčích cílů, jejich interiorizaci v rovině receptivní a možnost jejich kritického posouzení a následné transformace v rovině perceptivní s významem intrapersonálním i interpersonálním. Tvořivost z hlediska edukace představuje nenahraditelný kognitivní nástroj rozvoje osobnosti žáka. Četné výzkumy prokázaly pozitivní vliv také na posílení odvahy samostatně myslet, uvolnění bariér v myšlení a jednání, zlepšení úrovně vědomostí a motivace žáků k učení. Dávají žákům více příležitostí zapojovat dosavadní poznatky a známé jevy do zcela nových, neočekávaných souvislostí a vztahů, čímž rozšiřují operační prostor pro myšlení žáků, rozvíjí jejich kritičnost a hodnotící myšlení. Byly dokázány i další účinky na rozvoj osobnosti. Dalším důležitým faktorem při realizaci edukačních strategií orientované na autonomizaci, kreativizaci, autoregulaci a autodeterminaci žáka je dle mého názoru koncepce zaznamenávání kontinuálních a progresivních změn umožňující zároveň individualizaci a diferenciaci výchovně - vzdělávacích cílů. Komplexní formu pro záznamy procesů dosahování úspěchů, získávání poznatků a dovedností a možnost jejich zvnitřnění a kritické transformace představuje interdisciplinární portfolio, ve kterém si je žáci mohou přehledně zaznamenávat, lépe je tak propojovat interdisciplinárně, sledovat graduální kvalitativní změny ve svém edukačním procesu a cíleně i mimoděk rozvíjet metakognitivní strategie. Během své praxe jsem shromažďovala poznatky, ty průběžně refleктоvala a aplikovala do vyučování jak na 1., tak na 2. st. ZŠ, což postupně vyústilo ve zformulování koncepce vlastní edukační strategie s názvem Cool Animal School – Learning through joy. Při tvorbě koncepce této edukační strategie jsem nacházela inspiraci např. v metodě prof. Hejného, v Teorii mnohočetné inteligence H. Gardnera, v Montessori pedagogice, Waldorfské pedagogice, v programech 21. CLD (21st Century Learning Design) a RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), TPR (Total Physical Response) a dalších.

Jak jsem již zmínila, na problematiku autonomie žáků v edukačním procesu na 1. st. ZŠ je třeba na hlízet jako na komplex vzájemně se prolínajících a ovlivňujících faktorů intervenujících různou měrou do interních i externích procesů žákova rozvoje. Krátkodobými cíli mé práce je tedy vytvořit takovou edukační strategii, která by v co největší možné míře umožňovala projevit a rozvinout potenciál autonomie žáka v edukačním procesu v kontextu jeho kreativizace, interdisciplinárního vyučování, udržení a rozvoje autodeterminované motivace, hodnocení s akcentací motivačního aspektu a možnosti vedení interdisciplinárního portfolio jako možnosti záznamu graduálních kvalitativních změn v jeho edukačním procesu.

Za důležitý aspekt při tvorbě koncepce zmíněné edukační strategie považuji také soustavnou práci na příznivém socioemočním klimatu ve třídě a podpoře kooperace žáků vedoucí k pocitu

sounáležitosti. Z dlouhodobého hlediska věřím, že by má práce mohla posunout některá paradigmatu v českém primárním školství.

4 INDIVIDUALIZACE ŽÁKA V EDUKAČNÍM A KREATIVIZAČNÍM PROCESU

Vzájemný vztah mezi kreativizačními a individualizačními postupy ve výuce

„Každý je génius, ale pokud budete posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, bude celý svůj život žít v domněnku, že je neschopná“.

-A. Einstein-

Máme-li žákovi v edukačním procesu nabídnout co neoptimálnější podmínky pro jeho celostní rozvoj prostřednictvím rozvoje jeho kreativity, je nezbytné vzít v úvahu také poznatky o specifických potřebách různých žáků vyplývajících z teorií, jež se věnují osobnostně-typologickým specifikům v edukačním procesu, učebním stylům žáků a také možnostmi využití rozdílných dimenzí myšlení. V umění nabídnout každému dítěti, co potřebuje, tkví mistrovství učitelského povolání, nejen při snahách o kreativizaci žáka. Teprve když je žákovi vyhověno a nalezneme pomyslný „klíč“ k odemknutí jeho potencialit, může se spustit soukolí procesů tvorby a učení, jež žákovi přináší kontinuílní pocity kompetence, úspěchů a radosti a mají dalekosáhlé důsledky pro formování jeho osobnosti z hlediska kognitivního, emocionálního, afektivního i motivačního. Cílem této práce však nebylo rigidní využití výstupů z dotazníků zjišťujících, jaká specifika vybraných žáků intervenují do tvůrčího a edukačního procesu (LearningStyle inventory – LSI, dotazník k určení osobnostního typu – MBTI a Gardnerova dotazníku mnohočetné inteligence – GMII) , nýbrž jejich reflexe pro kontinuílní modifikaci metod, úkolů a forem kreativizačně-edukační strategie CAS za účelem co nejefektivnější aplikace této strategie do edukačního procesu s cílem vyhovět co nejširšímu spektru potřeb žáků, zejména těch, jež jsou soustavně z různých důvodů opomíjeny.

Důvody pro individualizaci a diferenciaci v edukačním procesu v primární škole

Jak jsem psala v úvodu, zatímco ve své diplomové práci jsem se zaměřila na analýzu přínosů a úskalí strategie souběžného rozvoje výtvarné a jazykové představivosti pro žáky s SPU a SPCH, ve své práci disertační se zabývám poněkud „skrytějšími“ příčinami možných úspěchů a neúspěchů

těchto žáků při cestě jejich (celoživotního) poznávání. Klíčovou myšlenkou je přitom poněkud prosté přání, a to, aby žádný žák během své školní docházky nepocíťoval bezmoc, újmu na své důstojnosti, pocity nepřijetí a frustrace, což, jak vyplývá z mnoha zdrojů (Řešení problémů a stížností na školy, učitele a žáky, vlastní zkušenosti, rozhovory se žáky a rodiči), se stále bohužel pravidelně děje, což může mít dalekosáhlé důsledky pro celý budoucí život žáka. Za zmínku přitom stojí také má vlastní zkušenost, kdy jsem coby žákyně základní školy často zažívala dehonestující poznámky učitelů i spolužáků na mé sportovní výkony při hodinách tělesné výchovy, kdy pro mě například běh byl velmi stresující záležitostí. Až v mých 33 letech se zjistilo, že mám o 1/3 kratší kyčelní stříšky, tedy kyčelní dysplazii zapříčiněnou pravděpodobně těžkým porodem koncem pánevním. Při chůzi jsem tento hendikep dokázala víceméně úspěšně vykompenzovat, ale vzhledem k tomu, že váha je v tomto případě přenášena na chodidla nesprávně, běh je kvůli ní technicky mnohem náročnější. Jistý hendikep jsem měla také v logicko-matematické oblasti a v úlohách konvergentního typu, ve kterých jsem mnohdy postrádala smysl. Dnes už o diverzitě potencialit a indispozic žáka v různých vzdělávacích oblastech víme mnoho, ale v porevoluční době, kdy jsem navštěvovala základní školu já, byla uniformita vzdělávacího systému ještě velmi markantní. Měla jsem ale to štěstí, že naopak v úlohách divergentního typu, především v jazykově-verbální oblasti, jsem vynikala, což by samo o sobě nestačilo, kdybych neměla další štěstí, a to na učitele, kteří si této dispozice nejen všimli, ale také se ji snažili rozvíjet. Tuto dlouhodobou zkušenost s neúspěchy a pravidelnými dehonestujícími situacemi (vezmeme-li v úvahu, že naše třídní paní učitelka byla silně orientována právě na logicko-matematickou oblast a demotivujícími komentáři k mým četným neúspěchům nešetřila) však nyní hodnotím jako obrovskou výhodu nejen při své práci pedagogické, ale také výzkumné. Zelina ale vrhá na problematiku zažívání neúspěchů poněkud optimističtější světlo (1984, s. 37): „Člověk by měl najít svá životní témata, popasovat se s nimi, najít jejich řešení. Přitom každé téma má své antitéma. Člověk si neumí vážit důvěry, když nezažil nedůvěru, neví, co je nejistota, dokud ji nepocítil, neví, co je to láska, pokud nezažil extrémní samotu...“ Možná je tedy má práce pokus o nalezení řešení, které už sice zpětně neovlivní mou institucionalizovanou cestu za poznáváním, ale má být jakýmsi darem pro v různých směrech znevýhodněné děti, jako jsem bývala já. Z pozice učitelky se tak díky svým zkušenostem snad dokážu lépe „vcítit“ do pocitů žáka, který v určité oblasti (oblastech) často selhává a pomoci mu nalézt nejen správnou cestu, ale především neztrácet důvěru sám v sebe, ve své schopnosti. Ve své práci výzkumné se zase tolik nebojím neúspěchů, kritiky a pomyslných pádů (vždyť už jsem jí za svůj život tolik, a svět se nezbořil!) a naopak dokážu docenit konstruktivní kritiku a jakékoliv upřímné ocenění mé práce. Také svým žákům proto často připomínám, že neúspěchy jsou nedílnou součástí cesty za úspěchem (nejen v oblasti kreativity). Inspirativní byl také například komentář během vystoupení studentky na

letní škole pořádané Technische Universität Dresden, v níž úspěšný vědec a univerzitní profesor, jenž se nezdráhal studentům doktorských programů odhalit, že mu trvalo 16 let, než doktorský titul získal, a že jako vědec je připraven na to, že 90% z jeho pokusů bude neúspěšných. Zároveň studenty odkázal na zajímavou galerii dřívějších neúspěchů nyní vysoce společensky uznávaných lidí Biology of Failures¹⁰.

4. 1 Typologie osobnosti

„Základní podmínkou a předpokladem účinného výchovného působení je poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince i všech vlivů, které mohou jeho formování ovlivnit.“ (Spáčilová, 2009, s. 7) Současný akcent na dítě a jeho individuální potřeby vyzdvihuje nutnost důkladně poznat osobnost žáka, umět diagnostikovat jeho schopnosti, vlastnosti, motivy, zájmy, potřeby, hodnoty a využívat k tomu všech dostupných možností a prostředků. Pedagogická profese je náročné a zodpovědné povolání a chce-li ho učitel vykonávat opravdu kvalitně, neobejde se bez důkladného poznání svěřených žáků. Ve vyučovacím procesu dochází mezi učitelem a žáky k složitým interakcím. Jde o vztahy, které jsou ovlivněné a závislé na osobnosti každého jednotlivce a průběh i výsledek vyučovacího procesu značně ovlivňují. Každý má ve vyučovacím procesu svoji roli. Učitel usiluje o maximální rozvoj žáků, jejich vědomostí a dovedností a snaží se formovat dětskou osobnost, tj. žákovy vlastnosti, zájmy, city, vůli, jednání a chování. Žáci jsou v pozici těch, kteří by měli tento systém vědomostí a dovedností aktivně přijímat a současně se optimálním způsobem formovat. V procesu výchovy a vzdělávání nejde jen o získání určitého množství poznatků, ale i o utváření celé osobnosti. **Cílem typologií je nyní spíše objasnit lidem, že je v pořádku, že jsme každý jiný, a že žádný typ není lepší nebo horší než druhý.**

Jsem si ale také vědoma všech rizik spojených s využíváním typologií, jako například „škatulkování“ žáků na základě několika výrazných projevů jejich chování, které v podstatě nemusí vůbec korespondovat s typem jejich osobnosti. Je třeba brát na vědomí, že vlastní typ může určit pouze osoba sama sobě. Sami nejlépe víme, které činnosti jsou pro nás příjemnější a jednodušší než jiné. Pro tuto práci bude stěžejní fakt, že učitel má ve třídě různé žáky a těmto rozdílným typům osobnosti je třeba již předem připravit výuku, při které se budou efektivně učit a využívat jak své silné, tak slabé stránky.

¹⁰ <https://subjectguides.grcc.edu/c.php?g=257603&p=3037673>

Vývoj v posledních dekáдах ukazuje, že se výrazně mění úloha poznatků a motivace žáků při jejich získávání. Pouhé znalosti již nejsou kvůli své bezbřehosti, snadné dostupnosti a také pomíjivosti hlavním cílem vyučování, což ovšem neznamená, že by na ně při výuce měl učitel rezignovat. Je-li naším společným cílem vybavit žáky potřebnými kompetencemi a připravit je tak na skutečný život, neobejdeme se bez hledání cest k jednotlivým žákům, jejich způsobu učení i zájmům. **Věřím, že právě respekt k jejich jedinečnosti, který se s výukou s ohledem na učební styly velice úzce překrývá, může být tou správnou cestou.**¹¹ **Lidé jsou rozdílní. Na ten samý podnět zareaguje každý jinak.** V té samé vyučovací hodině se každému něco líbí a něco nelíbí. Odlišně také vnímáme a zapamatováváme si, co se v hodině dělo. Při ověřování vědomostí podáváme i s ohledem na stres a způsob zkoušení rozdílné výkony. Z biologického pohledu je **každý mozek stejně tak individuální jako otisk prstu**, spíše dokonce mnohonásobně jedinečnější. Je výsledkem fantastického procesu propojování synapsí, který podle odhadu neurobiologů běží rychlostí od tří set do pěti set milionů nových synapsí za sekundu v nejranějším stadiu života.

Významnou teorií pro diferenciaci postupů pro jednotlivé žáky představují učební styly na bázi relativně stabilní typologie osobnosti (learning styles are flexibly stable learning preferences) – teorie dle Myersové a Briggsové (MBTI)

Učební styly na bázi relativně stabilní typologie osobnosti jsou dále spojené s osobnostmi: Witkin (1962), Apter (1988), Epstein-Meier (1989), Harrison-Branson (1998) a Jackson (2002) – Learning styles profile – LSP (Holden 2016, online), pro můj výzkum však teorie MBTI poskytuje významné poznatky, jež je možné aplikovat do každodenního edukačního procesu s účelem vyhovět žákům z hlediska jejich osobnostně-typologickým specifik a dosáhnout tak co nejvyšší efektivity při realizaci kreativizačních úkolů strategie CAS.

4. 1. 1. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)

Typologie MBTI je založena na práci významného švýcarského psychiatra a psychologa C. G. Junga (1921) a jeho pojmu psychologický typ, což je vrozená tendence používat psychiku specifickým způsobem. Jungovy objevy jsou založeny na dlouholetém pozorování jeho klientů, u kterých si všiml, že rozdíly v nastavení jejich mozku jsou nad rámec běžných odlišností a že takových nastavení existuje omezený počet. (Crkalová, Riethof, 2012, s. 33)

¹¹ https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnich_stylu.pdf

4. 1. 1. 2 MBTI model učebních stylů

Pro mou práci jsou důležité zejména možnosti diferenciacie postupů, jež je možné žákům při kreativizačně-edukačním procesu nabídnout. Tato typologie učebního stylu žáků vychází z popisu osobnosti, vytvořeného známým psychologem C. G. Jungem. Předpokládá, že do přístupu žáka k učení promlouvají čtyři dimenze jeho osobnosti: (1) extroverze či introverze (ve smyslu zaměření energie a reakcí směrem do okolí či dovnitř, k vlastním myšlenkám či pocitům), (2) příklon k smyslovému vnímání či intuici (preference informací které získáváme svými smysly, nebo postřehů a významů, které si člověk intuitivně s vnímaným spojuje), (3) rozhodováním opřeným o myšlení či cítění (logika a pravidla, uspořádané a systematické uvažování versus rozhodování spoluurčené pocity a vztahovými důsledky rozhodnutí – přijatelností pro ostatní); (4) a určitým specifickým nastavením ve vztahu k vnějšmu světu, a to sklonu k usuzování (tendence ve vztazích směřovat k závěrům, rozhodnutím o dalších krocích, kontrole nad věcmi) či k vnímání (tendence nechávat věci otevřené, spontánní, akceptování nejistoty). Jednotlivé učební styly jsou srovnatelně „hodnotné“ – není žádný, který by byl oproti jiným „lepší“.

4. 1. 1. 1 Extraverze a introverze

Podle Mikové, Stang (2015, s. 18-21) Extraverti jsou podle nich především ti, kteří potřebují většinou bezprostředně sdělovat ostatním, o čem přemýšlí, co zažili, myslí tzv. nahlas. Neustále ostatním skáčou do řeči, nedokáží udržet myšlenku, která se dere ven. Vypadají, že neumějí naslouchat, ačkoliv opak je pravdou, protože rádi pracují ve skupině a jsou obohacováni o názory ostatních, dostávají okamžitou zpětnou vazbu. Iniciují často společenské interakce, bez zábran sdělují své názory, ukazují emoce. Mají mnoho známých a přátel, připojují se k různým skupinám. Potřebují ruch, pohyb, změny, nesetrvávat na jednom místě, jak je tomu například u hochů Marka z Kazuistiky 5 . Takové chování může být v edukačním procesu považováno za stejně rizikové jako chování **introvertů**, kteří naopak potřebují k dobití svých „baterek“ čas strávený přemýšlením o samotě, což jim v mnohdy **přeplněných třídách nebývá umožněno a oni se pak mohou chovat podrážděně**. Introverti se zabývají osamělejšími činnostmi, reflexí zážitků, přehrávají si v hlavě rozhovory, situace, a tím tyto informace zpracovávají. Potřebují čas na promyšlení. Pokud má **introvert dostatek času na odpověď, může si ji v hlavě tak podrobně nachystat až do posledních detailů, že je pevně přesvědčen, že už odpověděl**. Obecně preferují spíše individuální práci před skupinovou. V komunikaci dávají prostor druhým, spíše naslouchají, riziko ve vyučování může být tedy to, že budou považováni za málo aktivní, jako např. dívka z Kazuistiky 2. (Miková,

Stang, 2015, s. 18-21) Ve strategii CAS jsou tedy úkoly, formy práce i postupy navrženy tak, aby umožňovaly všem žákům pracovat v souladu se svými potřebami pramenící z této dimenze.

4. 1. 1. 2 Smysly a intuice

Další dimenze popisuje, jaký typ informací je pro nás skutečně důležitý a nosný, co vlastně bereme na vědomí. Tyto **preference do procesů kreativizace žáků intervenují také velmi významně.**

Smysly (S) a **iNtuice (N)** tvoří protiklad práce s informacemi, buď totiž mozek zaměřuje více konkrétní fakta (smyslové vnímání), nebo tzv. vhledy interpretace informací a jejich souvislosti (intuice). U této dimenze jsou rozdíly mezi lidmi zvenku ještě hůře pozorovatelné než u čerpání energie. I když budeme opět pojmenovávat příklady projevů smyslů a intuice na vnějším chování lidí, je důležité si uvědomit, že jen sami o sobě jsme schopni říci, zda preferujeme smysly nebo intuici, proto byly tyto preference žáků zjišťovány prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů založených na 4 dílech pracovních sešitů založených na otázkách reflektující poznatky teorie MBTI, modifikovaných pro žáky základních a středních škol (MMTIC) Podle Mikové a Stang (2015, s. 24) „jsou **smyslově orientovaní lidé silně ukotveni na realitu teď a tady**“, což může z hlediska rozvoje kreativity znamenat jistá úskalí, zejména ve fantazijně laděných úkolech, ale také potenciál, co se týče například technického zpracování, jak je tomu například u Tadeáše z Kazuistiky 1. Zajímají je věci **běžné, skutečné, využívají je k původnímu účelu popsanému v návodu**. Jsou zaměřeni především na **současnost**, budoucnost je pro ně velmi nejistá, bez kontur. Ve vyjadřování **používají přesné termíny, nehledají skryté významy, bývají doslovní, precizní v pozorování detailů**. Postupují **od jednotlivosti k celku**, rádi se učí **od konkrétního k abstraktnímu**. Ocení, když vidí spojitost s realitou, když jsou výsledky jejich práce vidět. **Vyhovují jim strukturovaná a jasně vymezená zadání úloh**, v otevřených úkolech se těžko orientují, **což považují za jednu z největších výzev, kterou je při kreativizaci těchto žáků překonat**. Při řešení se opírají o osvědčené postupy, nemají rádi úlohy, u kterých nevědí, jak aplikovat dosavadní dovednosti. Jsou často pohlceni krokem, který právě řeší, že jim uniká smysl úkolu jako celku. **Smysloví** žáci podle Mikové (2010) absorbují informace výhradně všemi smysly, při učení potřebují mít kontakt s realitou, potřebují se věcí dotýkat (je tedy vhodné zapojovat co nejvíce taktilních a kinestetických aktivit), vidět je (vizuální aktivit), slyšet je (auditivní aktivit), cítit je – vysoce vhodné jsou tedy aktivity založené na multisensoriálním přístupu. Smysloví žáci preferují ustálené postupy, raději stavějí na něčem, co už znají; nemají rádi abstraktní teorie, ale pomáhá jim, když se jim dávkuje po menších částech a mají vazbu na realitu, dále potřebují procvičení na konkrétních úlohách, které prochází krok za krokem a následně tento postup opakují;

preferují úlohy s konkrétním zadáním a krátkodobým horizontem ukončení; uvítají, když jim učitel nejdříve ukáže, jak úlohu řešit a sdělí jim konkrétně, co od nich chce, pokud ne dožadují se vysvětlování; vyhovují jim úlohy, u kterých se nemusí zabývat alternativami řešení, možnostmi. Toto může být při realizaci kreativizačních metod strategie CAS považováno spíše za nevýhodu, nicméně představuje to i jisté výhody v systematičnosti, kterou tito žáci při řešení tvůrčích problémů vykazují, stejně jako že dokáží využít předchozí zkušenosti s určitým postupem a její aplikaci na novou strategii řešení těchto problémů.

Intuitivně orientovaní lidé se naopak zaměřují na **možnosti, významy a interpretace, které jsou v informacích obsaženy**. K porozumění přicházejí skrze proniknutí do podstaty věci než praktickou zkušeností. **Jejich komunikace je plná metafor, připodobnění, slovních hříček**. V zájmu jejich pozornosti je budoucnost, to nové, bezprecedentní. Fakta sama o sobě pro ně nic neznamenaají, takže i do paměti si je ukládají s nějakým významem, okolností, kterou si k tomu připojili. Když si je pak vybavují, zjeví se jim právě ten dojem, jaký z dané věci měli, nikoliv konkrétní zkušenost, informace. Výhodou tohoto způsobu práce s informacemi je, že intuitivně zaměření lidé si pomocí mentálních spojek, můstků, dojmů lehce osvojují předkládané pojmy a teorie, aniž by museli mít oporu v realitě. Nevadí jim, že daná věc, informace nemá ihned využití, lehce se smíří s tím, že ji využijí někdy v budoucnosti, kterou si už dávno vykreslují. Při výkladu ocení, když dostanou nejprve obrázek o celé situaci, jaký je cíl dané aktivity, jaké kroky bude obsahovat a jak ty kroky pomohou naplňovat vytyčené cíle. (Miková, Stang, 2015, s. 25-26) Pro účely mého výzkumu je právě tato dimenze osobnosti velmi důležitá, protože rozlišuje **postoje lidí k řešení úkolů**. Miková, Stang (2015, str. 26) konkrétně uvádějí: „**Na rozdíl od smyslově orientovaných lidí, kteří preferují činnosti, při nichž mohou použít osvědčené postupy, intuitivně založení vítají úkoly nové, neobvyklé, tzv. výzvy**, stejně jako Matouš z Kazuistiky 6. Rádi odkrývají nové možnosti, formulují hypotézy, tvoří koncepce či teorie, pracují se symboly. Potřebují prostor pro vlastní nápady a tvořivost; zadání úkolů, které mají zvládat, by tedy mělo být dostatečně široké, aby sami mohli zvolit způsob jejich řešení. Nevyhýbají se spleťtým otázkám, zvažují varianty. Přestože problém řeší zdánlivě chaoticky, pomocí rychlého vhledu a spíše ve skocích, na první pohled bez jasné posloupnosti, jejich postupy nepostrádají vnitřní propojení a logiku – mezi jednotlivými jevy a kroky hledají souvislosti a významy tak, aby zapadaly do smysluplného celku. Někdy jsou však tak silně zaujati možnostmi, které zadání obsahuje, že řešení, jež navrhnou, prakticky nelze uplatnit.“, což je pomyslný velký vykřičník také pro mne coby extrémně intuitivní typ a mnohokrát jsem s touto inklinací narazila také při formulování cílů a výsledků této práce. Žáky s převahou **intuice** lze podle Mikové (2010) charakterizovat tak, že: hledají význam přicházejících informací, nespokojí se pouze se smyslovými informacemi; **jsou**

fascinování možnostmi a souvislostmi, které informace přinášejí; mají potřebu věnovat se **neustále novým, zajímavým a spletitým otázkám**; nebaví je rutinní úkoly, procvičování, memorování dat bez souvislostí; chápou celkem rychle abstraktní pojmy a teorii, dokážou si představit i její využití v praxi bez větších problémů; přitahují je spíše obecné systémy, koncepty, pojetí než detailní fakta a praktičnost; nejdříve potřebují mít jasno o celku a až poté jsou ochotni se zabývat detaily; tito žáci vyhledávají úkoly, které jsou pro výzvu a vedou je k originalitě a vynalézavosti; preferují otevřené úkoly, které je neomezují v diktování postupu řešení – chtějí uplatnit svoji iniciativu, hledat vlastní cesty řešení, zkoušet nové postupy; mají schopnost generovat množství představ a konstruktů, které ale nemusejí být realizovatelné, často jim chybí praktické dovednosti; učitel by jim měl vycházet vstříc maximální možností volby ve způsobu řešení. Podle Mikové (2018) je v jedné třídě statisticky **nejvíce žáků s preferencí smyslové příjmové funkce** (až 80 %) a mnohem méně dětí s preferencí intuice (až 25 %). Toto rozdělení dokládá i článek Šteffla (2015a), který uvádí, že v populaci je 24 % intuitivně orientovaných (12 % NF, 12 % NT) a 76 % smyslově orientovaných (38 % SJ, 38 % SP). **Mezi učiteli** je podle Mikové (2015) i Šteffla (2015a) výskyt smyslově orientovaných dokonce mnohem vyšší (**70–80 %**) než v běžné populaci, což často **ústí v nepochopení obou stran a demotivaci žáka s preferencí intuice, případně až k syndromu naučené bezmocnosti**, protože dlouhodobě nedosahuje uspokojivých výsledků v úlohách, které učitel z pozice svého nastavení v této dimenzi, preferuje.

4. 1. 1. 3 Myšlení a cítění

Třetí dimenzí je v MBTI dimenze zpracování dat, na jejímž základě utváříme naše rozhodnutí, závěry řešených situací a problémů. Naše rozhodování je založeno na výběru z možných variant. Pokud dáváme větší váhu těm možnostem, **kteřé jsou přísně objektivní s neosobními fakty, preferujeme myšlení (T)**, jako například Tadeáš z Kazuistiky 1. Jestliže naopak dáváme větší váhu **osobním záležitostem a vztahům, dáváme přednost cítění (F)**, jako například Alice z Kazuistiky 2. Neznamená to však, že by lidé s převahou cítění rozhodovali ve víru emocí a zcela jimi pohlceni. Rozhodování s převahou cítění je stejně jako to s převahou myšlení racionální. Často tato dimenze naráží na tzv. mužskou a ženskou roli, tedy že muži jsou ti odosobnění od řešených problémů, tvrdí, neústupní a že ženy by měly být duší rodiny, společnosti, organizace díky jejich citu pro harmonii ve vztazích, jemnějšímu jednání i podávání zpětné vazby. (Miková, Stang, 2015, 28), ale nespočetněkrát mě mí žáci přesvědčili, že toto genderové pojetí je poněkud krátkozraké.

4. 1. 1. 4 Usuzování a vnímání

Poslední dimenze, kterou na základě svých zkušeností přidaly Američanky Briggs a Myers, rozlišuje, jak přistupujeme k vnějšímu světu, zda máme tendenci svými rozhodnutími věci **ukončovat (preference usuzování J)** nebo **nechávat otevřené, improvizovat, přizpůsobovat se aktuálnímu dění (preference vnímání P)**. Zkratka J jako by sama o sobě říkala, že lidi s převahou usuzování budou toužit mít ve všech oblastech splněno, tzv. odfajfkováno, stejně jak se J silně podobá symbolu pro hotovo. Tito lidé **tíhnou k organizování a vytváření strukturovaného prostředí, rádi plánují** a vyhovuje jim mít věci na svém místě (např. Petr z Kazuistiky 4). Naopak lidé s převahou vnímání lze charakterizovat jejich vyčkáváním, jak se věci vyvinou, jejich pružností, flexibilitou, bezprostředností (např. Matouš z Kazuistiky 6). Lidé s preferencí **usuzování mají obrovskou touhu po ukončenosti**. Svá rozhodnutí neodkládají, i když vědí, že budou muset situaci ještě přehodnotit. „Zaměřují se na výsledek, své záležitosti chtějí co nejrychleji uzavřít, vyřídit a úkol splnit. Nejprve rozhodnou o postupu, který použijí, a připraví si plán, jímž se budou řídit. **V průběhu činnosti se raději soustředí na jednu věc, které se důkladně věnují**, což dokládají také výsledky mého pozorování těchto žáků při práci na kreativizačních úkolech z CAS. Než přistoupí k další fázi úkolu, rádi dokončí, co začali. Sepisují si seznamy toho, co je třeba vykonat nebo zařídit. (Miková, Stang, 2015, s. 33) Naopak lidé se silným **vnímáním** se místo na výsledek zaměřují **na proces s heslem „I cesta je cíl.“** Často čekají, až nasbírají co nejvíce informací o dané věci a věří, že nejlepší řešení přinese sám život. „Jsou zaujati vlastní činností, není pro ně důležité dospět do cíle. Nevěnují se dlouhým přípravám, do úkolu skočí rovnýma nohama. **V průběhu aktivit jsou velmi vnímaví k dalším podnětům, které dokážou při řešení svého úkolu dobře využít.**“ (Miková, Stang, 2015, s. 35), což někdy ale z hlediska kreativizačních úkolů a jejich dokončení může znamenat také jisté riziko. Jsou to lidé, pro které jsou termíny jen orientační, vždy se může objevit něco atraktivnějšího, co pohltí jejich pozornost. Jsou to často studenti, kteří vytváří prezentace noc před výstupem, **jsou schopni vydat velké množství energie v krátkém čase a tento způsob jim velmi vyhovuje**. Stejně tak mohou mít z vnějšího pohledu **spoustu rozpracovaných projektů a v nich chaos, což vede k iluzi nepořádku**. Z tohoto důvodu jsou tedy úkoly z hlediska časové realizace zastoupeny v CAS rovnoměrně. Pokud bychom také například těmto žákům uklidili jejich pracovní místo, byli by tím velmi překvapeni, protože oni v tom chaosu měli systém (dokládám např. na kazuistice č. 6 u žáka Matouše, jenž doslova pro co nejlepší výsledky své práce takový nepořádek a chaos vyžadoval. Tito žáci se za všech okolností potřebují vyhnout rutině, která je ale ve školním prostředí častá. Může to být ale právě učitel, kdo dovolí žákům z takové rutiny pravidelně vystupovat, například prostřednictvím strategie CAS.

4. 1. 2 Vliv rozdílného osobnostního typu učitele a žáka na výuku

Vliv typových preferencí na vývoj osobnostního typu se projevuje tak, že učitel učí podle toho, co jemu osobně vyhovuje, dává důraz na informace a fakta, která jsou pro něho osobně důležitá, a očekává, že to bude vyhovovat i všem jeho žákům. Ve skutečnosti jeho učební metody vyhovují jen některým žákům, těm, kteří mají stejný osobnostní typ. Miková (2018, s. 55) uvádí, že „typové preference člověka totiž předurčují také učební styl, tedy podmínky, které potřebuje, aby se učit mohl, a cesty, díky kterým bude učení efektivní.“ Nabízí se tedy jednoduché řešení, že budou děti při vstupu do školy diagnostikovány, jaký jsou osobnostní typ, a podle toho jim bude vybrán učitel a spolužáci ve třídě. Tento záměr však není podle Mikové (2018, s. 56) možný ani žádoucí, protože dítě teprve svůj typ hledá, rozvíjí své preferované funkce a učí se je ovládat. „Potřebuje proto **zkoušet různé typy úkolů a činností**, aby zjistilo, co mu vyhovuje více a co méně. V průběhu vývoje osobnosti je pro každého z nás **výhodné naučit se zvládat i takové úkoly, které neodpovídají našim preferencím** – osvojit si jednak způsoby, jak odhalit, že mi úkol zcela nevyhovuje (tzn. že jeho perfektní zvládnutí ode mne vyžaduje zvýšené úsilí, popř. je pravděpodobné, že v něm budu dělat chyby), a následně si osvojit strategie, jak takový úkol zvládnout. Když se ale děti tyto dovednosti učí, neměly by být za jejich nedokonalé zvládnutí negativně hodnoceny.“, což mnohdy hodnotící systém ve školách neumožňuje.

4. 2. 2 Čtyři temperamenty u dětí

Americký psycholog David Keirsey je autorem teorie založené na tom, že určitý typ osobnosti je svými charakteristikami podobný jiným typům osobnosti, které se proto sdružují v jednom typu temperamentu. Ve svém výzkumu dospěl ke čtyřem základním typům temperamentu dle MBTI. Čtyři typy temperamentu (SP, SJ, NF, NT) jsou čtyřmi různými způsoby naplňování vyšších potřeb uznání a seberealizace podle humanistického psychologa Abrahama Maslowa. Lidé různých typů temperamentu se od sebe liší tím, jaké potřeby jsou zdrojem jejich hodnot, vnitřní motivace a potenciálu pro rozvoj dovedností. Na tomto místě je dobré zmínit, že charakteristiky potřeb a předpokladů k rozvoji dovedností vyplývající z typu temperamentu jsou silnými stránkami a daný člověk díky nim může vybudovat a rozvíjet spokojenost a úspěch ve svém profesním i osobním životě. Potřeby a specifika mají děti konkrétního typu temperamentu ve hře, při učení, při komunikaci s vrstevníky, jaké motivační prostředky je podněcují ke spolupráci, jaké mají předpoklady pro rozvoj dovedností a jak samy sebe vnímají, tj. jaké je jejich **sebepojetí**.

4. 2. 2. 1 Epimétheovské děti – „strážci“ – SJ

Pro SJ děti je důležitou hodnotou odpovědnost. Obvykle se zhostí zadaného úkolu či na sebe vezmou takový, kterému se ostatní raději vyhnou. Chtějí mít pocit, že někam patří, že jsou užitečné. **Potřebují mít ve svém životě řád a režim, plány, které pro ně znamenají jistotu a bezpečí.** Jejich základní potřebou je pocit jistoty a stability, který se v rodině zajišťuje jednotností výchovy a stejnými postupy a požadavky ze strany obou rodičů. Potřebují i stabilitu místa. K jejich dobrému vývoji v dětství přispívá minimum změn jako stěhování a neustálá změna kamarádů. Lpí nejen na „svých lidech“, ale taky na svých věcech, například na zařízení pokojíčku. Rády fungují v tom, na co jsou zvyklé. **Vyhovuje jim nastavený režim, uklidňují je pravidelné rituály.** Klid a jistotu jim dodává i to, že samy rády plánují a následně své plány rády dodržují. Plánování však vyžadují i od svých rodičů. Neustále se ptají, co je čeká, chtějí znát podrobnosti toho, co se bude dít, a pokud dojde ke změně plánu, reagují podrážděním. **Dospělí je musí připravovat i na to, že plán nevyjde, a co se stane v takové situaci.** Potřeba jistoty a stability se u nich projevuje i ve školním prostředí – potřebují stabilitu učitelů, místa k sezení, rozvrhu, postupů učení. Jejich hra je méně fantazijní i ve vývojovém období, kdy se to přímo očekává – v předškolním věku. Hrají-li si, drží se více reality, hračky používají k tomu, k čemu jsou přímo určeny a odmítají se zapojit do hry, která je příliš fantazijně orientovaná a ony jí díky tomu nerozumějí. **Jejich vnitřní potřeba užitečnosti se navenek projevuje ochotou pomoci, zodpovědností a pořádkumilovností.** Ve škole rády vykonávají různé drobné pravidelné povinnosti, rády se pouštějí do úkolů, kde mohou někomu posloužit či se jiným zavděčit. Tyto charakteristiky však mohou vymizet, pokud nejsou soustavně posilovány. Aby měly děti SJ uspokojení z těchto činností, musejí být oceňovány ze strany dospělých, k čemuž aktivity CAS poskytují vhodné podmínky, jelikož všechny kreativní snahy žáků mohou být učitelem oceněny kladně.

4. 2. 2. 2 Dionýsovske děti – „hráči“ – SP

Pro SP děti jsou důležité hodnoty jako volnost a nevázanost. Ideální pro ně je dělat si co chtějí, a hlavně kdy chtějí, přičemž výrazným „představitelem“ tohoto temperamentu jsou chlapci z Kazuistiky 5 – Marek a Kazuistiky 3 - Denis. Nejraději jednají z okamžitého popudu, působí proto přelétavě a roztěkaně. Když jim ale o něco jde, mohou mít vytrvalost, kterou u ostatních typů nenacházíme. Je to proto, že jim nejde o cíl a výsledek, ale o to vydržet, vytrvat až do konce, zjistit, kolik jsou schopni snést. Potřebují být neustále aktivní – hýbají jimi totiž impulsy, kterým snadno

a rády podléhají. **Raději věci rovnou řeší, jdou rychle do akce, aniž by promýšlely plán kroků a zvažovaly jejich možné dopady.** Při statických činnostech, kdy se delší dobu nic neděje, začínají být neklidné a nervózní, začnou se nudit a hledají zábavu vlastní aktivitou. To si okolí většinou interpretuje jako zlobení či vyrušování. **Pokud mohou, vyhýbají se činnostem, které vyžadují delší klidné soustředění či myšlenkové pronikání do hluboké podstaty problémů.** Pokud jsou do takových činností nuceny, velmi brzy se přestávají soustředit a začnou se pohybovat (mohou působit jako děti s ADHD – typickými projevy této poruchy jsou totiž hyperaktivita, impulsivita a porucha pozornosti).

V jejich myšlení a chování se neustále odráží tendence žít život tady a teď. Zajímá je především přítomný okamžik. Nerady se proto na něco dopředu připravují. Například hru si osvojí raději v jejím samotném průběhu než při dlouhém vysvětlování pravidel. Nechápu, proč se mají učit samy pro sebe a směřovat přitom k dlouhodobým a abstraktním cílům (příprava na další vzdělávání, úspěšnost v životě a zaměstnání). Proč se mají učit znalosti a trénovat dovednosti, které někdy v budoucnu možná budou potřebovat. **To, co se učí, chtějí uplatnit hned.**

Už od útlého věku jsou velmi hravé. Zkoušejí, jak co funguje, po hlavě se vrhají do nejrůznějších akcí. Příliš mnoho volnosti může mít katastrofální následky, příliš mnoho kontroly a omezování může bránit jejich zdravému rozvoji a narušovat jejich sebedůvěru, **stejně jako v procesu kreativizace.** Rády se věnují činnostem, kde mohou hned vidět výsledky, kde mohou manipulovat s věcmi či něco vyrábět. Nemají rády opakující se činnosti, rutinu. Naopak vítají změnu, zábavu a vzrušení. **Nejčastěji ze všech typů porušují pravidla – někdy nezáměrně, v zápalu hry, někdy proto, že skočily do akce bez osvojení pravidel. Stává se však, že pravidla porušují záměrně – zkoušejí, jestli stále platí, a co se stane, když budou porušena** (viz Kazuistika 5).

4. 2. 2. 3 Prométheovské děti – „nacionálové“ – NT

Pro děti NT jsou důležitými hodnotami inteligence a kompetentnost. Potřebují rozvíjet svou schopnost dělat věci dobře za nejrůznějších okolností. Jsou neustále vnitřně puzeny ke zdokonalování svých schopností. **Nejraději by získaly porozumění nad všemi objekty a událostmi v kterémkoliv oboru, který si vytknou jako oblast své kompetence.** Jejich základní potřebou je přicházet věcem na kloub, pochopit, jak co funguje – ať už vlastním aktivním zkoumáním či studiem zdrojů, nebo kladením otázek dospělým. Více než ostatní děti kladou dospělým otázku: „Proč?“ a vyžadují logickou odpověď. Od malička se ptají, proč a jak různé věci fungují, proč mají plnit rozmanité požadavky, proč mají dělat něco, co si samy nevybraly. Místo příkazů potřebují věcné a logické zdůvodnění proto, aby lépe spolupracovaly. **Protože tyto děti se**

rády rozhodují a řídí své chování samy (nemají rády, když jim někdo říká, co a jak mají dělat), potřebují mít možnost samostatně vyhodnotit situaci a rozhodnout se například o čase k vykonání činnosti, či způsobu, jaký použijí. Nemají rády přímé instruování a vadí jim, když kritizujeme kvalitu jejich práce. NT děti se neustále ptají a zkoumají, co by se stalo, kdyby. Aktivně hledají odpovědi na své otázky. Následky jejich pokusů a výzkumných výprav za poznáním mohou končit nepořádkem a destrukcí věcí, ty mohou popírat a odmítat je napravovat, což může znamenat ve vyučování problém. Pokud jim ve zkoumání bráníme, obvykle začnou ještě více uplatňovat své potřeby, kritizovat a zpochybňovat. Pro mou práci je důležité především vědomí toho, že tito žáci referují úkoly, které dávají příležitost k originalitě a vynalézavosti. Potřebují příležitost něco nového se dozvědět, aktivně zkoumat a nalézat odpovědi. **Pídí se po zákonitostech, hledají souvislosti, kladou otázky jdoucí k podstatě věci a vyžadují logická vysvětlení.** Nasávají i vědomosti, které aktuálně nemají praktický význam. Vyhovuje jim, je-li jejich učení opřeno o fakta a logická zdůvodnění. Rády se účastní intelektuálních diskusí, mají schopnost nazírat na vše z různých hledisek. Zvažují pro a proti, klady a zápory. Nemají rády příliš mnoho podrobných pokynů, neustálé opakování. Formální věci spojené s učením si dělají po svém. Rády slyší, když se oceňují jejich schopnosti či kvalita výkonů, nápady a tvůrčí přínosy. Pokud je někdo upozorní na chyby či nedostatky, přijímají tuto kritiku spíše s nelibostí. **Aniž si to uvědomují, denně ostatní testují a neustále prověřují schopnosti dospělých a současně i svou vlastní kapacitu zvládat nové výzvy.** Pro řešení výchovných potíží je efektivní zvolit dialog. Uvést logické argumenty a fakta, zdůvodnit příčiny a následky. Potřebují situaci pochopit, teprve pak jsou ochotny se přizpůsobit a změnit své chování. Nejlépe reagují na korektivní zpětnou vazbu od lidí, kterých si váží, obdivují je pro jejich schopnosti či odbornost.

4. 2. 2. 4 Apollónské děti – „idealisté“ – NF

Pro NF děti jsou důležité hodnoty jako hledání smyslu života a rozvoj osobnosti – vlastní (kterého dosahují na základě neustálé sebereflexe) a ostatních (mají sklon vidět a objevovat v lidech jejich lepší stránky; uvolňovat z nich skryté možnosti). Jsou velmi citlivé a vnímavé k potřebám druhých a stále se jim snaží vycházet vstříc. Naslouchají jim, věnují jim svůj čas a pozornost, berou na sebe jejich starosti (viz Alice z Kazuistiky 2) Klíčová je jejich potřeba být přijímány ve své jedinečnosti, moci se projevovat autenticky, ve své přirozenosti, a mít přitom s ostatními co nejlepší vztahy. Cesta za hledáním vlastní identity u nich začíná už v útlém dětství, často si připadají jiné, zároveň si svou jedinečnost užívají. Mají jakési zvláštní osobní kouzlo, kterým k sobě ostatní připoutávají. **Je na nich patrná velká snaha se s ostatními sblížit, porozumět jim, pro což mají**

výborné dispozice. Začínají brzy mluvit a rády s ostatními komunikují, jsou velmi vnímavé k neverbálním projevům a zároveň empatické a citlivé k potřebám ostatních. Chtějí pro druhé dělat to nejlepší a starají se o jejich spokojenost. Ne však ve smyslu naplňování jejich materiálních potřeb, spíš chtějí prospívat jejich duši. Tento temperament je u učitelů v mnohem menším zastoupení, avšak v pojetí této práce jsou jeho projevy pro rozvoj kreativity a svébytnosti žáků velmi důležité.

Děti NF od útlého věku vše silně prožívají. Dokážou se hodně radovat z maličkostí, někdy se projevují náladovostí a hlubokými splíny. Špatně snášejí rodičovské hádky (dlouhodobé rozpory mohou vést až k psychickým poruchám). Od raného věku mají dar řeči, který využívají v komunikaci a spolu s bohatou představivostí i při vymýšlení nejrůznějších historek a příběhů (viz Matouš Kazuistika 6). Protože hranice mezi jejich fantazií a realitou je velmi tenká, bývají pro ně nadpřirozené bytosti nebo pohádkové postavy reálnými bytostmi, se kterými se snadno ztotožňují (viz Alice Kazuistika 2). **Jejich oblíbenými hračkami jsou nejrůznější postavičky, loutky a zvířátka, které hrají různé důležité role a se kterými rozehrávají různé originální příběhy. Mají rády nové a neobvyklé úkoly, ve kterých jsou schopny identifikovat neobvyklé i značně abstraktní možnosti.** Nevyhovuje jim, pokud jsou svázány příliš strukturovaným zadáním – chtějí sice vědět, k jakému cíli mají dojít, ale k jeho dosažení velmi rády volí vlastní prostředky. Nemají rády, když je někdo nutí používat tradiční postupy, potřebují prostor pro vlastní tvořivost. Tento typ temperamentu je z hlediska rozvoje kreativity pravděpodobně nejvýhodnější, nicméně nese s sebou rizika **emocionální lability**, kterou mohou právě některé tvůrčí problémy v závislosti na jejich tématu podnítit.

4. 2 Typologie žáků podle J. A. Komenského

Zajímavý náhled na typologii žáků poskytuje také J. A. Komenský, který zdůrazňuje, že všechny děti mají být vzdělávány, bez ohledu na své schopnosti či omezení. Komenský považoval za nelidské, pokud není někomu umožněno, aby se zdokonaloval jen proto, že je chudý, ženského pohlaví, jiného vyznání atd. Stejně tak měli být vzděláváni i ti méně nadaní, protože podle něj „každý člověk se rodí schopným k nabývání znalostí věcí“. (Velká didaktika, kap. V., § 4) Dokonce ti, kteří jsou od přírody hloupí a tupí, potřebují ještě více vzdělání, protože „kdo je nadání zdlouhavějšího a chatrnějšího, tím více pomoci potřebuje, aby byl co možná zbaven zvířecí tuposti a strnulosti“. (Velká didaktika, kap. IX., § 3) I tyto lidé podle něj mohou dojít úspěchů ve vzdělání, ba dokonce prostřednictvím píle předstihnout i nadanější. Ve 12. kapitole Didaktiky uvedl Komenský svou typologii nadání, která je dokladem jeho bystrého pozorování, rozlišoval šest typů

žáků: 1. vtipné (myšleno chytré), chtivé a povolné; 2. vtipné a váhavé, kteří se však nebouří; 3. vtipné a chtivé, ale vzpurné; 4. tupé myslí, povolné a chtivé; 5. hloupé a nechtivé; 6. hloupé a vzpurné. Pouze šestý typ žáka považoval za velmi obtížně vzdělávatelný, „ale takový dokonce nepodařilý tvor sotva mezi tisíci bývá, což božím darem jest“. (Česká didaktika, kap. XII., § 5) Pro rozvoj všech výše uvedených typů žáků nabízí strategie CAS postupy a aktivity diferencované na základě potřeb těchto žáků.

4.3 Učební styly

Podle Rity Dunnové je učební styl způsobem výuky či učení, při kterém se konkrétní žák koncentruje, vstřebává a uchovává nové a složité informace. Můžeme si jej popsat jako biologicky a vývojově danou sadu kognitivních a osobnostních charakteristik, které předurčují, že jeden způsob výuky či učení bude u některých žáků úspěšný a u jiných nikoliv. Každý má svůj specifický učební styl, který má něco společného s učebními styly ostatních, a v něčem je zase jedinečný. Je to podobné jako s podpisy, které jsou zcela jedinečné, přestože v nich lze rozpoznat řadu momentů, jež podpisy různých osob spojují. Znamý psycholog a teoretik inteligence Robert Sternberg popisuje učební styl jako **preferovaný způsob využívání vlastních dovedností**. Ve své podstatě podle něj nejde o schopnost, ale spíše o určitou tendenci osoby volit si specifickou formu, jak nakládat se svými dispozicemi. Přesto jsou **školy téměř všude na světě budovány s určitou uniformitou**. Od žáků například vyžadují, aby dělali **shodné aktivity ve stejnou dobu, aby se učili ze stejných učebnic a řešili stejné množství shodných cvičení, což je východisko, které se strategie CAS svou koncepcí pokouší změnit**. Většinu času ve škole mají žáci sedět, naslouchat a dělat si zápisky. Přitom právě takový způsob učení vyhovuje podle některých odhadů pouze deseti procentům žáků. Lidé, a tedy i žáci jsou rozdílní. Hunt (1979, str. 27 in orig.) in Pasch et. al. (1998, str. 134): „**Učební styl popisuje vlastnosti žáka, z hlediska toho, za jakých vzdělávacích podmínek je největší pravděpodobnost, že dojde k zamýšlenému učení**. Učební styl popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil.“ Mareš (1998) in Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 236); Mareš a Skalská (1995, str. 219): „Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů.“ Sitná (2009, str. 36): „**Učební styl je určitý specifický způsob přijímání a zpracovávání informací, kterému dává jedinec přednost**. Konkrétní styl učení se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák a student k výukovému procesu.“ Schmeck (1988)

in Boneva a Mihova (2013, str. 4): „**Učební styl je výsledkem souboru aktivit zpracovávajících informace, které jedinec využije, pokud se musí potýkat s učebním úkolem.**“

Pojem styl učení lze chápat jako určité chování v situacích učení. Styly učení odráží jak celostnost, tak konzistentnost psychického fungování jedince, jenž se promítá do jeho chování, myšlení a cítění v situacích učení se a řešení problémů. Žáci mají rádi různorodé techniky, reálné životní zkušenosti, chtějí změnu a také stojí o zpětnou vazbu a samozřejmě chtějí být respektováni. Styl učení je způsob osvojování poznatků. Tvoří ho dovednosti, zkušenosti, schopnosti, postoje, vnitřní motivace k učení a dědičně dané predispozice. Sarasin (1918) definuje styly učení jako určitý specifický vzorec chování, podle něhož člověk přistupuje k učení; jako způsob vnímání informací a rozvíjení dovednosti a jako proces jejich uchovávání. Zatímco Skehan (1998) charakterizuje styly učení jako **určitý ustálený přístup k vnímání, organizování a zpracování informací, který ovlivňuje celkový přístup k učení a obzvlášť k učení se.**

4. 3. 1 Learning Style Inventory

Pomyslný most mezi podmínkami určenými zevniř a zvenčí vnímám teorii učebních stylů R. Dunnové a K. Dunna, jež je založena na bázi smyslového vnímání. **LSI (Learning Style Inventory) autorů R. Dunnové, K. Dunna a G. Price.** Dunnovi začali individuální rozdíly v postupech učení mapovat na základě práce s žáky, kteří byli při učení neúspěšní, což částečně koresponduje také s cíli této práce, jež si klade za cíl umožnit žákům kultivovat své potenciality skrz tvůrčí procesy v souladu se svými potřebami.

Typologie učebních stylů podle R. Dunnové a K. Dunna

Do skupiny původců a tvůrců učebních stylů náleží tito jmenovaní autoři: Betts (1909), Bartlett (1932), Gordon (1949), Scheehan (1967), Paivio (1971), Marks (1973), Dunn a Dunn (1975, 1979, 1992, 2003), Torrance (1990) a Riding (1991), jak mimo jiné autory uvádí např. Holden (2016, online). Nejvýznamnější a nejznámější z výše uvedených je teorie Rity S. Dunnové a Kennetha J. Dunna. Dunnová a Dunn (1998) uvádějí a rozlišují ve své práci „Complete Guide to the Learning Styles Inservice System“ 5 základních stimulů s 23 elementy 1. Environmentální stimuly/fyzikální prostředí (zvuk/hluk, světlo, teplota a nábytek v místnosti), 2. Emoční stimuly (emocionální aspekty) (motivace vnitřní a vnější, perzistence, zodpovědnost např. pohodlí/nepohodlí a struktura, smysl pro řád), 3. Sociologické stimuly nebo chování lidí (učení samostudiem, s vrstevníky, v týmu,

dospělý nebo žák/student), 4. Fyziologické stimuly (percepční: sluchový, vizuální, taktický, kinestetický; s energií během dne, přijímaný a mobilní), 5. Psychologické stimuly (globální vs. analytické, „hemisfericita“, impulsivní vs. reflektivní).

4. 3. 1. 1 Fyziologické potřeby při učení

Podle Dunnových patří k jednomu z rozlišujících kritérií učebního stylu potřeba příjmu potravy během učení. Dále v této kategorii najdeme rozlišení **denní doby**, kdy se jednotlivec učí nejefektivněji: večer nebo ráno, dopoledne či odpoledne. Školy waldorfské pak například plánují výuku různých vědních oborů i s ohledem na **roční cyklus**. Další faktor, který sem patří, je často zmiňovaná potřeba pohybu při učení. Podle výzkumů až padesát procent žáků preferuje při učení pohyb. Pouze čtvrtina dětí při učení ráda spíše pasivně sedí. Tyto poznatky jsou pro formulaci metod strategie CAS velmi významné a jsou zde reflektovány ve vysoké míře.

4. 3. 1. 2 Emoční potřeby při učení

Z emoční oblasti věnují Dunnovi pozornost v první řadě motivaci. Má žák pro studium vnitřní motivaci, nebo potřebuje vnější pobídky, jakými je třeba zpětná vazba spolužáků nebo jiný sociální tlak? Dalším kritériem je přístup žáků k jednotlivým úkolům. Někteří žáci chtějí dokončit projekt, například i naučit se na jeden předmět dříve, než se pustí do další práce. V tabulce Dunnových se tato kategorie nazývá **persistence**. Podobně jedni žáci chtějí přesně vědět, jak mají postupovat při plnění úkolu, zatímco druzí si raději na svou cestu přijdou sami. Posledním prvkem, který Dunnovi v oblasti emočních potřeb zohledňují, je **zodpovědnost**. Do jaké míry přebírají žáci rádi zodpovědnost za své studijní úkoly? Jak moc potřebují a chtějí být v práci kontrolováni, nebo naopak pracovat samostatně?

4. 3. 1. 3 Sociální potřeby

Panuje shoda, že jedním z klíčových univerzálních rozdílů mezi lidmi je určité nastavení vůči okolí a **mezilidským vztahům**. Tento fakt lze vyjádřit například pojmy extraverte a introverze (viz teorie MBTI), přátelskost oproti rezervovanosti apod. Není proto divu, že mezi učebními styly nalezneme také ty, které způsob učení spojují se sociálními podmínkami. Pokud žáci mohou, upřednostňují různorodé sociální konfigurace výuky, od samostatné práce s poznatky, přes učení ve dvojicích a malých skupinách vrstevníků až po učení ve velké skupině žáků či pod vedením autority. Jiní zase

chtějí mít možnost obrátit se na osobu, se kterou mohou látku prodiskutovat a nechat se vést. Další zase preferují samostatnou práci a až nakonec se rádi pochlubí svým výsledkem. To je ovšem jen několik příkladů. Sociální potřeby při učení sice ovlivňuje osobnost žáka, mohou jí ale i odporovat – existují extrovertní žáci, kteří se přesto rádi učí novým věcem o samotě. U některých žáků je tato preference relativně stálá, jiní se rádi učí někdy tak, jindy onak a požadují především **rozmanitost**.

Ve strategii CAS jsou tedy úkoly a formy zohledňující potřeby žáků preferujících následující **styly učení** ve svých **nejrůznějších kombinacích**.

Dunnovi popisují 4 základní styly učení, přičemž variabilita metod a aktivit ve strategii CAS dokáže vyhovět žákům každého z nich.

4. 3. 1. 4 Vizualní styl učení

Žákům s vizuálním stylem učení nejvíce vyhovuje, když mohou přijímat informace v obrazové podobě. Rádi si proto při učení podtrhávají v sešitu, kreslí schémata, prohlížejí obrázky. Mají problémy, pokud jsou odkázáni pouze na poslech. Proto sledují důsledně neverbální projevy učitele, aby učivu lépe porozuměli. Nemají rádi dlouhé nepřerušované přednášky, neilustrované a nečleněné učební texty či dlouhá slovní zadání. Jejich způsob přijímání informací efektivně podpoříme až tím, když jim k informacím vymyslíme vizuální stimulaci (například obrázek nebo symbol), kterým si obsah učiva lépe upevní – této potřebě je vyhověno například vizuálním zpracováním slovní zásoby v CAS formou Cool Cards a Rainbow Cards.

4. 3. 1. 5 Auditivní styl učení

Další typ žáků – auditivní – se začíná soustředit, když může informace vstřebávat prostřednictvím sluchu. Žáci s tímto stylem učení raději naslouchají a hovoří, než čtou a píšou. Pochopit a zapamatovat si psaný text jim může dělat problémy. Vyhovuje jim přednáška, poslech zvukové nahrávky a diskuse se spolužáky – tyto prostředky učení nejčastěji používají v domácí přípravě. Tito žáci si také dobře pamatují zajímavé příběhy a anekdoty – humorné ladění příběhů CAS je tedy pro ně vhodné.

4. 3. 1. 6 Taktilní styl

Taktilní žák se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem. V mnohých prvcích potřeby žáků s taktilním učebním stylem korespondují s potřebami žáků s kinestetickým učebním stylem, jenž uvádím níže.

4. 3. 1. 7 Kinestetický styl

Výzkumy ukazují, že výrazně znevýhodnění jsou v našich třídách především žáci s tzv. kinestetickým stylem učení. Jejich potřeby jsou zvláště v některých předmětech téměř ignorovány a to u silně vyhraněných žáků může vést k tomu, že se na výuku přestávají soustředit. Děti s kinestetickým stylem učení se nejraději učí tehdy, jestliže mohou něco s informacemi přímo dělat. Například se dotýkat učebních pomůcek, manipulovat s nimi, prakticky si ověřovat, zda teorie platí v praxi. Učí se činností; potřebují kontakt s realitou, protože se učí především prostřednictvím osobní zkušenosti, ukázek, příkladů anebo simulací. Je pro ně náročné delší dobu sedět a poslouchat vyučujícího a třeba si číst nebo psát. Naopak si dobře pamatují situace a události, které se skutečně odehrály a jichž se aktivně účastnili. Takových žáků je přitom ve školách více než třetina! Tito žáci mohou být **nesmírně inteligentní**, ale školní třída se svými lavicemi a židlemi už svým vybavením protirečí jejich potřebám, a proto **své nadání neuplatní** (viz Denis z Kazuistiky 3) a vyprávění Sira Kena Robinsona s. 35.

4. 4 Další učební styly

Při tvorbě úkolů a forem zadání ve strategii CAS jsem dále reflektovala rozdílné potřeby žáků na základě poznatků o těchto učebních stylech, jelikož je považuji pro kreativizační a edukační procesy za neméně významné.

4. 4. 1 Analytický a globální učební styl

Žáci s analytickým stylem učení se učí nejlépe, když dostávají informace jednu za druhou a tím si postupně budují celkové porozumění tématu (viz Petr Kazuistika 4). Naopak žáci s globálním stylem učení si látku nejlépe osvojí tak, když se nejdříve seznámí s celkovým konceptem a potom se začnou dozvídat podrobnosti (viz Matouš Kazuistika 6). Podle výzkumů má většina dětí na základní škole globální styl učení. Věkem a délkou vzdělání se stáváme spíše analytickými studenty. Čím déle je člověk ve vzdělávacím systému, tím je větší pravděpodobnost, že se u něj posílí analytický styl učení. Pozoruhodný je rozdíl ve fyziologických potřebách žáků s analytickým a globálním stylem učení. Zatímco žáci s analytickým stylem učení se rádi učí v tichu, v dobře osvětlené místnosti u pracovního stolu, žáci s globálním stylem učení dokážou ke vstřebávání informací efektivně využít hudbu, slabé osvětlení a vyhovuje jim více neformální sezení (nebo ležení) při učení. K zjištění těchto preferencí nám pomůže dotazník LSI. Z tohoto důvodu se ve třídách prvního stupně základní školy, kde globální styl učení převažuje, osvědčuje koberec, polštářky a občasné využití sezení a práce mimo lavice.

4. 4. 2 Impulsní a reflektující přístup k učení

Jednu skupinu tvoří ti, kteří tváří v tvář poznatkům či zadáním ve výuce reagují rychle, až zbrkle, tak jak jim je vlastní. Ti druzí jsou opatrní, váhaví a reflektující. Snadno si lze představit, jaké důsledky to má – u první skupiny často chyby z rychlosti (viz Marek Kazuistika 5), u druhé zas nestíhání úkolů nebo učiteli nepříjemnou pasivitu (viz Alice Kazuistika 2).

4. 4 Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera

Tuto teorii jsem zvolila jako jedno z východisek pro svou práci za účelem potřeby vytvoření co největší diverzity typově odlišných úkolů v rámci strategie CAS. Jejich cílem je rozvíjení znalosti, dovednosti a schopnosti v různých dimenzích myšlení jednotlivých žáků na základě individuálních preferencí pramenících z jejich kognitivních struktur.

Učební styly na bázi kognitivních struktur

Mezi autory, kteří se zabývali učebními styly, které jsou založeny na bázi kognitivních struktur, lze zařadit následující jména: Guilford (1950), Prettigrew (1958), Gardner et al. (1959), Broverman (1960), Kagen (1967), Messick (1976), Hunt (1978), Cooper (1997), Weinstein, Zimmerman, Palmer (1988), Holdenem (2016). Mezi teorie učebních stylů hluboce založených na bázi kognitivních struktur (Learning styles reflects deep-seated cognitive structure) patří také teorie Howarda Gardnera. Howard Gardner byl inspirovaný Jeanem Piagetem a v roce 1983 publikoval svou první knihu s názvem „Frames of mind: The theory of multiple intelligence“. Jeho názory jsou dle knihy nazývány Teorií rozmanitých inteligencí (Multiple Intelligences– MI). Mezi známé definice, patří právě jeho vymezení o inteligenci: **„Intelligence je schopnost nalézat a řešit problémy a kreativně produkovat hodnoty ve své vlastní kultuře“**. Definice různých autorů, např. W. Sterna „Intelligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkonům a podmínkám“; D. Wechslera: „Intelligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.“ velmi úzce korespondují s principy rozvoje tzv. **„little c“**.

Gardner (1999) na základě různých úvah o inteligenci, definoval inteligenci jako „schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředcích určitou hodnotu.“, což velmi úzce koreluje také s definicemi **kreativity** různých autorů.

Gardner již v roce 1983 tradiční **pojetí inteligence zpochybnil**. Tvrdil, že logicko-matematická a jazyková inteligence jsou příliš zdůrazňovány, co se odráží i v učebních osnovách škol. Jako alternativu nabídl multidimenzionální teorii inteligence, která popisuje osm nezávislých druhů inteligence. Ty mohou **vzájemně spolupracovat** a vytvářet inteligentní chování. Přestože většina jedinců dokáže do určité míry využívat všechny druhy inteligence, pro každého je typická jedinečná kombinace relativně slabších a silnějších typů inteligence. Přitom platí, že nemluvíme o danosti, ale o **potenciálu**.

Podle Gardnera a jeho četných následovníků má v sobě **každý člověk všechny typy inteligence, a to v různém poměru**. O tom, který typ převládne, rozhoduje **nejrozvinutější část mozku, vliv prostředí a situace, ve kterých se člověk během prvních deseti let života ocitne**. U dětí obklopených od malička hudbou se velmi pravděpodobně rozvine hudební potenciál. Ty, které jsou vedeny ke sportu, se soustředí na koordinaci pohybů a rovnováhu. **Intelligenční kvocient se na úspěšnosti člověka podílí pouze dvaceti procenty**. Mnohem důležitější je umění komunikace, schopnost odhadnout ostatní a rozpoznat vlastní pocity a motivy jednání. **Tato hypotéza je pro kreativizační strategii CAS velmi důležitá, jelikož v souladu s ní bude u dětí, jež jsou od prvních let školní docházky vystavovány umění a plnění kreativizačních úkolů, rozvinuto vnímání a cit pro příjem uměleckých a estetických vjemů**.

H. Gardner inteligenci rozděluje do 8 příznačných typů (skupin): 1. Jazykově-verbální inteligence, 2. Logicko-matematická inteligence, 3. Vizuálně-prostorová inteligence, 4. Zvukově-hudební inteligence, 5. Tělesně-pohybová (fyzická, psychomotorická) inteligence, 6. Společenská (interpersonální) inteligence, 7. Vnitřní (intrapersonální, metakognitivní) inteligence, + byla později (1999) přidána 8. Přírodní (naturalistická) inteligence, Duchovní (existenciální a morální) inteligence (zatím ne plně doložena důkazy). První dva typy inteligence jsou nejsnáze měřitelné standardními testy a zakládá se na nich úspěšnost vzdělání. Ještě donedávna byly považovány za jediné „opravdové“ inteligence. **Další tři typy se těžko měří, ale jsou základem tvořivosti**.

Poslední tři typy určují **kvalitu soukromého života a úspěch ve vztahu s okolím**.

Kritici teorie ale namítají, že Gardner nerozšiřuje definici slova "inteligence", spíše ho jen používá tam, kde jiní lidé mluví o „schopnosti“ nebo „nadání“. Navíc neexistuje vědecky ověřený postup, jak jednotlivé druhy inteligence u lidí spolehlivým způsobem měřit. **Pro mou práci Gardnerova práce však poskytuje cenný zdroj východisek, jak diferencovat úkoly, formy a postupy tak, aby žáci mohli své potencionality co nejefektivněji kultivovat**. Teorie osmi inteligencí může být tedy užitečná užitečná při objevování nadání u sebe a u lidí ve vašem okolí. **Díky širšímu pojetí Gardnera lze tak i schopnost dítěte úsporně si naskládat věci do baťůžku ocenit jako projev**

inteligence. Anebo změnit pohled na kolegyni, která v písemném projevu dělá hrubky, na druhou stranu však vždy vycítí, když potřebujete pomoc nebo podporu. Obecně je lepší **zaměřit se na rozvoj nadání a silných stránek** než na dorovnávání toho, co vám nejde. Zkoušela jsem tedy s pomocí žáků, jejich rodičů najít své tři nebo čtyři dominantní inteligence a zamyslet se, jak moc je ve svém životě využívají a k čemu by se jim ještě mohly hodit a zároveň vymyslet v CAS tak širokou škálu úkolů, aby žáci mohli na jejich základě kultivovat i sebebezvýznamnější schopnosti.

Typy inteligence jsou tedy podle Gardnera následující:

4. 4. 1 Verbálně-jazyková: Tento typ je velmi důležitý především pro školu, kde tvoří celých osmdesát procent šance na úspěch. Bez tohoto nadání se stává škola bolestivou a frustrující. Pro tyto žáky není problémem používání fantazie pro vymýšlení různých příběhů a mají v oblibě nesmyslné rýmy a jazykolamy. Žáci s touto rozvinutou inteligencí se obratně vyjadřují slovem i písmem a snadno se učí cizí jazyky. Jsou jimi nejčastěji spisovatelé, novináři, právníci, politici, tvůrci křížovek a ostatní, pro které je slovo nejdůležitějším pracovním nástrojem; Tento typ inteligence je výhodou pro žáky při realizaci úkolů CAS zaměřených na literární tvořivost.

4. 4. 2 Logicko-matematická: Základní funkcí tohoto typu je chápání okolního prostředí jako světa čísel a znaků, vyznačuje se snahou o věčné konfrontace se světem předmětů, jejich přerovnávání, odhadování jejich množství. Vše je uspořádáno ve vztahu k číselným operacím. Tento typ se projevuje velmi brzo, nad smyslově - pohybovou oblastí má převahu čistá abstrakce, logika a věda. Děti nadané tímto typem počítají aritmetické příklady rychle z hlavy, dávají otázky - Kde končí svět? Kdy začal čas? Rádi hrají logické hry, milují strategii a vymýšlejí různé experimenty. Toto jsou příležitosti pro realizaci úkolů strategie CAS. Dále určuje schopnost operovat s čísly, řešit matematické problémy, hodnotit situaci a dělat závěry v jakékoli oblasti činnosti. Lidé s tímto typem inteligence se často věnují šachu, bridži a dalším hrám, vyžadujícím schopnost výpočtů a kombinatoriky;

4. 4. 3 Prostorová: Podstatou je schopnost představy čehokoliv. Je zde schopnost přesného vnímání vizuální stránky světa, a tento vjem si kdykoliv vybavit i bez pomoci příslušného fyzického podnětu. Spolu s jazykovou inteligencí tvoří důležitou složku inteligence určenou pro zapamatování a vnímání problémů. Pro lidi s tímto typem je důležitější než psané slovo či vzorec přesná prostorová představa. Děti takto nadané tráví volný čas **uměleckými aktivitami, mají zrakové představy při přemýšlení** a snadno se orientují v mapách a schématech. Dokážou kreslit přesné

podoby věcí nebo lidí a je u nich časté denní snění. Z hlediska rozvoje kreativity je důležitá, neboť určuje schopnost vnímání a rozlišování barev, tvarů, velikostí a vzdáleností mezi předměty.

Vizuálně-prostorově nadaní lidé jsou schopni rozeznat a zapamatovat si obrazce, mají 3D představivost a výborně se orientují v prostoru.

4. 4. 4 Zvukově-hudební: Je to typ projevující se ze všech ostatních nejdříve a je od nich nejvíce oddělen. Zahrnuje schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu. Dokáže vykompenzovat slabší jazykovou paměť přeložením řeči do rytmických vzorců. Je pro ně těžce stravitelné monotónní vykládání. Takto nadané děti hrají na hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení a zpívají si pro sebe. **Působí na schopnost tvorby, vnímání a interpretace hudby.** Hudebně nadaní lidé jsou úspěšní ve skládání, zpívání, hraní, dirigování a tanci, hudba je důležitou součástí jejich života a nezbytnou kulisou každodenních aktivit. Tato inteligence vychází z několika mozkových center – jedno reguluje hudební tvorbu, druhé interpretaci, třetí rozlišování melodií a tónin a čtvrté rytmus. Tato inteligence je velmi důležitá například při učení se cizímu jazyku;

4. 4. 5 Tělesně – pohybová (kinestetická): Je schopností vysoce ovládat pohyby těla, tělo používat jako **sebevyjádření**, dokázat obratně ovládat předměty vyžadující cit. Děti se projevují vynikáním při soutěžích zaměřených na sport, neustále se pohybují a nevydrží chvíli v klidu (např. Denis z Kazuistiky 3). Rády provozují nejrůznější sportovní aktivity a dovedně napodobují mimiku, gesta a pohyby ostatních lidí. Říká se jí také motorická, dává schopnost provádět složité nebo náročné tělesné aktivity. Rozvinutá inteligence tohoto typu předurčuje člověka ke sportu, tanci, herectví nebo pantomimě. Je důležitá pro úspěch v chirurgii, jemné mechanice a v dalších profesích, vyžadujících dokonalou koordinaci pohybů. Kromě rychlosti, ohebnosti, rovnováhy a síly zahrnuje tělesně-pohybová inteligence také koordinaci očí a končetin spolu s orientací v prostoru;

4. 4. 6 Intrapersonální a Interpersonální: Oba tyto typy jsou mnohem pestřejší a také více závisí na **kultuře** než předchozí typy. Důležitost těchto typů se projevuje v dobách války, utlačování, hospodářské krize a katastrof. V tyto období se musí řešit události, které jsou neopakovatelné a vyžadují činy. Intrapersonální inteligence představuje schopnost **zkoumat a poznat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat tlak okolních lidí se svým rozhodujícím jednáním**. Za každé situace usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Děti se projevují silnou nezávislostí, silnou vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami. Tyto dva typy

inteligence jsou tedy **klíčové pro rozvoj svébytnosti, jež je ve strategii CAS realizována prostřednictvím kreativizačních metod;**

4. 4. 7 Interpersonální: Vnitřní neboli intrapersonální inteligence Slouží k tomu, abychom rozuměli sami sobě. S její pomocí se můžeme naučit, které situace nebo činnosti v nás vyvolávají určité emoce a co nás motivuje k určitému jednání. Vysoce rozvinutá vnitřní inteligence nám umožňuje zvládnout bolestivé emoce a rychle se vypořádat se stresem. Zároveň jsme díky ní schopni činit dlouhodobě výhodná rozhodnutí. „**Člověk má tolik sociální já, kolik je lidí, kteří ho znají a mají na něj nějaký názor.**“ (James, W., 1963) Představuje schopnost **vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich nálady, temperamenty, cíle a záměry.** Je zde schopnost podle svých potřeb ovlivnit skupinu lidí, stávat se přirozenými vůdci. U dětí se projevuje velkým množstvím přátel, působí jako rodinní usmiřovatelé a mají velké množství mimoškolních aktivit. Klíčová je také pro učitele, který chce svým žákům nabídnout co nejindividualizovanější přístup a soustavně jim pomáhat se sebeaktualizovat v každodenním edukačním procesu;

4. 4. 8 Přírodní: Schopnost vnímat přírodu a související informace k přirozenému prostředí. „Naturalisti“ se učí nejlépe, když předmět zahrnuje sbírání a analyzování nebo je blízko příbuzný něčemu v přírodě. Naučí se a pochopí více přes „Bytí venku“ nebo v kinestetické podobě.. Přírodní inteligenci Gardner doplnil k ostatním teprve deset let po vytvoření teorie mnohonásobné inteligence a pro strategii CAS je také významná vzhledem k tomu, že všechny texty vycházejí z příběhů, která zažívají antropomorfizovaná zvířata jak ve svých přirozených prostředích, tak v lidských podmínkách.

Benefity synergetického využívání dimenzí myšlení

Další výzkumy navíc prokázaly, že pokud se lidé kultivují - a mají dobré učitele - v oblastech, pro které podle vlastního přesvědčení nemají "buňky", rychle se v nich zlepší. Je to podobné jako s ochablými svaly. Nejsou slabé proto, že by to byla jejich vrozená vlastnost, ale proto, že nebyly dlouhou dobu používány. Brzy se začal vynořovat další ohromující objev: **Ukázalo se, že jakmile se probudil jeden "sval mozku", začala stoupat výkonnost všech ostatních.** Například jakmile se lidé "bez výtvarného nadání" učili kreslit, začali náhle lépe vládnout slovem, zacházet lépe s

číslu a jejich kreativita se celkově zlepšila. Podobně, jestliže někomu dělala potíže čísla a začal trénovat počty, zvýšila se i jeho představivost a muzikálnost.¹²

Shrneme – li principy individualizace a diferenciaci v edukačním procesu, pomůže nám to pochopit, že diverzita specifických potřeb žáků, jež intervenují do jejich edukačního a tvůrčího procesu je velice široká. Cílem této práce není popsat ani všechna aplikovat při formulaci cílů, úkolů, metod, forem a prostředků kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy, nýbrž zohlednit ta, která jsou na základě mých 17letých zkušeností učitelky na 1. a 2. St. ZŠ pozorovatelná při každodenních činnostech a chování žáků a výrazně determinují jejich školní úspěšnost. Jedná se o faktory vyplývající z teorie stylů učení Dun nand Dunn Learning Styles, teorie MBTI a teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera. Tyto poznatky tvoří výchozí rámec pro formulaci postupů a forem zadání kreativizačních úkolů, jež jsou založeny na metodách problémového vyučování, projektového vyučování, heuristického vyučování, programu RWCT, jsou zahrnuty metody situační, inscenační, didaktické hry, principy otevřeného učení, učení v životních situacích tak, aby poskytl co nejindividualizovanější komplex příležitostí, jak diferencovaně kultivovat potenciality všech žáků v souladu s jejich potřebami a preferencemi. Kreativizační úkoly vycházejí z dvaceti humorně laděných textů o zvířatech a jsou komponovány tak, aby v nich byly obsažené situace, s nimiž se žáci mohou ztotožnit, nalézt paralelu se svými aktuálně prožívanými pocity, nastolenými výzvami a formulovanými cíli. Nabízejí propojitelnost obrovského komplexu témat, která mohou žáci prostřednictvím tvůrčího řešení nabídnutých problémů jako hotové nebo krystalizující formy začlenit do své kognitivní struktury, žebříčku hodnot a postojů i emocionální svébytnosti. Čím lépe rozumíme rozdílům, tím více jsme schopni je diferencovat formy, postupy i metody edukační i kreativizační. Když jsou činnosti dostatečně pestré, zpravidla jim v tom samy děti "ukazují", jaké jsou jejich vrozené potřeby a co je pro ně důležité při učení. Ale učitel musí chtít se tím zabývat víc do hloubky a musí si chtít všimnout toho, jak to mají děti různě. Z pohledu typologie osobnosti ve vzdělávání je mnohem důležitější vzít na vědomí fakt, že ve třídě má učitel zastoupené všechny osobnostní typy (samozřejmě v různém poměru), než že bude jednotlivé žáky učitel diagnostikovat a na základě toho s nimi jednat. **Je tedy třeba zajistit takové individualizované a diferencované podmínky,** aby byla zajištěna efektivita edukace a kreativizace pro různé typy dětí, i pro ty, kteří nemají stejný osobnostní typ jako jejich učitel. Dále je vhodné, aby učitel rozšířil repertoár typů úloh, které zadává, a při práci ve třídě používal možnost volby, aby si žáci vybrali, která zadání jsou pro ně vhodnější. Velmi důležitým

¹² <http://psychologie.doktorka.cz/skrytetvurci-schopnosti-mozku/>

přínosem pochopení diferencovaných potřeb a preferencí vyplývajících z typologií osobnosti, rozdílnosti učebních stylů projevujících se v kreativizačně – edukačním procesu je, že učitel může začít vnímat všechny žáky pozitivně, neboť bude rozumět tomu, jaký mají jeho případné rizikové nebo nežádoucí prameny základ, co jimi potřebuje vyjádřit, kompenzovat, zpracovat. Také pro mě jako pedagoga s dlouholetou praxí měla tato práce z tohoto hlediska významný vliv. Přestože se považuji za poměrně zkušenou učitelku, s potěšením jsem si uvědomila v praxi, jak intenzivně a automaticky své žáky nyní dokážu vnímat jako svébytné individuality a odhalit příčinu jejich, často rizikových, projevů ve vyučování. Už si neřeknu „ty jsi neukázněný, ty jsi bez zájmu, ty jsi nepořádný, ty jsi nesoustředěná a ty přecitlivělá“, ale dokážu identifikovat, z jakých specifických potřeb toto chování pramení a snad i nabídnout vhodnou cestu, jak toto zdánlivě rizikové projevy chování proměnit v přednost z hlediska dosahování kreativizačních cílů. Druhým zjištěním však pro mě bylo, že humanizace školství a orientace na edukační strategii rozvíjení potenciality žáka není samozřejmostí.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

Disertační práce se zabývá možnostmi integrace autorské kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Strategie CAS vychází z mých 17letých pedagogických zkušeností a je založena na 20 anglických básničkách a veršovaných příbězích o zvířatech, jež představují inspirační východisko pro tvořivé řešení problémových situací vyplývajících z jejich obsahu. Metody této strategie jsou designovány tak, aby nabídly co nejširší spektrum typově odlišných úkolů a postupů a vyhověly tak specifickým potřebám a preferencím žáků vyplývajících z dynamického komplexu vnitřních a vnějších faktorů intervenujících do žákova výchovně-vzdělávacího procesu. Kreativizační metody, formy a postupy jsou diferencovány na základě poznatků teorie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), Dunn and Dunn Learning Styles Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (GI).

Cílem výzkumu se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostukturované rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, polostrukturované dotazníky pro žáky, učitele a rodiče, konsensuální metoda, analýza videonahrávek a audionahrávek) jsou kazuistiky 6 žáků, jež dlouhodobě vykazovali projevy chování v pedagogické praxi standardně považovány za rizikové, a ověření efektivity metod CAS z hlediska dosahování cílů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ), rozvoje kreativity žáka ve 4 uměleckých oblastech (jazyková, výtvarná, dramatická a hudební), možností integrace cílů z dalších vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV s využitím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL), dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (OSV) s důrazem na budování tzv. „měkkých dovedností a možnosti individualizace a diferenciací postupů pro jednotlivé žáky.

Celkem bylo v letech 2018 – 2022 realizováno cca cca 250 integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod strategi CAS. V průběhu výzkumu byla výzkumná strategie, stejně jako jednotlivé kreativizační metody, modifikována, aby co nejefektivněji korespondovala s aktuálními potřebami žáků i časově tematického plánu. Aktuální potřeby vyplývaly z širokého komplexu dynamických a navzájem interagujících intervenujících faktorů, jež byly silně determinovány nuancemi vyplývajících z aktuálního sociálního prožívání žáků ve škole, v rodině i v dalších sociálních oblastech, aktuálními zájmy, aktuálním sebepojetím a celostním obrazem o sobě samém, aktuálními znalostmi a dovednostmi, přičemž tyto determinanty, stejně jako prokreativní a

antikreativní podmínky měly často vysoce fluidní povahu a měnily se zpravidla markantně ve velmi krátkých časových intervalech. Tato skutečnost a citlivé sledování žáků a naslouchání jejich výpovědím mě přiměly původní záměr přepracovat a vytvořit širokospektrální soubor typově odlišných metod a k nim příslušných úkolů a aktivit, aby každý žák v něm našel právě ty, které ho nejvíce osloví, vložit důvěru v úsudek daného žáka, přenést na něj kompetenci výběru úkolu/činnosti, formu jejího uchopení a zpracování, interiorizaci cílů propojení prožitků a poznatků s aktuální vnitřní kognitivní i nonkognitivní strukturou i alterací, které při tomto procesu nastaly, kontinuálně si uvědomovat důsledky pro vlastní multidimenzionální osobnostní rozvoj. Přesto byly výstupy z této části výzkumu pro mou práci velmi významné, jelikož mi daly uchopitelné empirické důkazy založené na reálných pedagogických situacích o tom, co žáci na základě osobnostně-typologických, edukačních a jiných specifík při svém procesu učení a tvorby potřebují a co je naopak omezuje a staví pomyslnou bariéru pro jejich rozvoj v kontextu teorie zóny nejbližšího vývoje L. S. Vygotského. Dalším důležitým zjištěním, které z výzkumu vzešlo, je, že ačkoliv pro kreativizaci žáka je efektivní strategií nabídnout mu co nejširší spektrum odlišných metod, forem, postupů a prostředků, pro rozvoj dalších složek sebeaktualizace je pro žáka vysoce prospěšné, když jsou mu systematicky předkládány také úkoly, jež jeho specifickým potřebám nevyhovují (např. introvertovi práci ve skupině, žákovi s kinestetickým stylem učení auditivní typy cvičení, žákovi s dominantní oblastí inteligence logicko-matematické úkoly rozvíjející dovednosti v dalších oblastech), ale pouze v cca 10% času. Po přehodnocení výzkumné strategie byla tedy převážně ponechána kompetence výběru metody/úkolu/aktivity na žákovi, přičemž výběr byl determinován požadavkem zvolení alespoň dvou z úkolů sekundárně zaměřených na jednu ze tří oblastí cílů taxonomie KEMSAK M. Zeliny a M. Zelinové (kognitivizace, emocionalizace, axiologizace), přičemž vycházíme z předpokladu, že všechny úkoly jsou zaměřeny primárně na kreativizaci žáka s důrazem na jejich motivační charakter vyplývající z co nejvyšší možné míry propojitelnosti úkolů s reálným světem žáka a souboru jeho aktuálních znalostí, dovedností, specifických zájmů, socioemočních kompetencí a dalších vnitřních a vnějších faktorů intervenujících do dílčích procesů učení a tvorby daného žáka.

6 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této práce bylo ověřit úspěšnost integrovaných tematických bloků založených vždy na 4 kreativizačně – edukačních metodách strategie Cool Animal School – Learning through joy (z celkových 45, které jsou vytvořeny pro každý z 20 dílů), přičemž ***výzkumné otázky byly stanoveny takto:***

- 1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?
- 2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?
- 3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?
- 4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?
- 5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

7 Výzkumná metodologie

Při realizaci empirického výzkumu je využíván smíšený výzkumný design, přičemž hlavním rámcem je přístup kvalitativní, který je doplněn v dílčích aspektech řešení problematiky kvantitativním.

Výzkumné etapy předcházející 4. etapě, jejíž závěry v této práci detailně představuji:

7.1 Předvýzkumná etapa.: Realizována 2014 - 2015 jako empirický výzkum k mé diplomové práci s tématem Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti, ve které jsem analyzovala principy a dílčí aspekty původní verze strategie CAS z hlediska potenciálních přínosů pro souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti u žáků s SPU, SPCH a dalšími specifickými vzdělávacími potřebami s využitím metody CLIL.

Výzkumem bylo prokázáno, že navržené postupy zaměřené na synergický rozvoj kreativity v oblasti výtvarné a jazykové s přesahem do oblasti dramatické a hudební byly efektivní z hlediska možnosti kompenzace specifických potíží pramenících z SPU a SPCH při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů zaměřených na rozvoj kreativity žáků v kontextu metody CLIL s příznivým efektem také na rozvoj autodeterminované motivace a metakognitivních strategií.

7.2 1. výzkumná etapa

Cílem této etapy bylo ověřit, že soubor metod a úkolů strategie Cool Animal School je efektivní z hlediska rozvoje kreativity žáků v oblasti výtvarné, literární, dramatické a hudební při souběžném využití metody CLIL

Září 2018 – červen 2019

- 49 žáků 1. - 5. ročníku

- pražská soukromá škola alternativního typu s Montessori programem a rozšířenou etickou výchovou

Na začátku a na konci školního roku 2018 – 2019, během něž jsme systematicky pracovali s vybranými metodami této strategie (1 dvouhodinový integrovaný blok týdně v každém ročníku)

- simplifikované verzi Torrancova testu kreativního myšlení (TTCT) a Testu hravé tvořivosti (THT) za účelem zjištění efektivity těchto metod ve schopnosti rozvíjet kreativitu ve 4 dimenzích tvořivosti: fluence, flexibilita, originalita, elaborace.

- vyhodnocení žakovských děl na základně kategorií navrhaných Lokšou/Lokšovou a konsuální metodou se třemi kolegyněmi- učitelkami VV, ČJ, HV

Dále byly průběžně realizovány tyto výzkumné postupy :

Ve této etapě s experimentálním vzorkem N=49 jsem formou jednodenního edukačního bloku měsíčně v 1. - 5. ročníku realizovala workshop vycházející z autorské edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy založený na následujících metodách: interdisciplinární vyučování v kontextu CLIL, projektové vyučování, zážitkové vyučování, kooperativní vyučování, multisenzoriální přístup, multimodální vyučování. Výchovně - vzdělávací cíle a očekávané výstupy byly předem konzultovány s vyučujícími v daných třídách a byly stanoveny tak, aby co nejvíce korespondovaly s časově – tématickým plánem pro dané období. Byla aktivně zapojena průřezová témata, především OSV a ENV. V nich byly reflektovány poznatky z první fáze výzkumu a také další cenné poznatky

Dále v jejich průběhu byly pořizovány audionahrávky, videonahrávky a fotografie, které byly dále analyzovány z hlediska komplexu faktorů, které mají vliv na vytvoření příznivých podmínek pro kreativizaci žáků, podněcování projevů svébytnosti a zároveň její budování a podněcování a udržování autodeterminované motivace žáků

- vyhodnocení diverzity relevantních nápadů s použitím obrázkových kartiček programu CAS (Cool Cards, Rainbow Cards)

- průběžná analýza možností integrace kreativizačních úkolů ze strategie CAS s cíli z dalších vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí a průřezových témat

Výsledky 1. fáze výzkumu potvrdily, že dílčí metody strategie CAS byly efektivní z hlediska rozvoje kreativity výtvarné, s přesahem do oblastí jazykové, dramatické i hudební (souběžná validita: Torrancův test kreativního myšlení, konsensuální metoda) a byl průběžně analyzován a reflektován ve 2. části 1. Etapy výzkumu z hlediska **optimalizace podmínek pro** (a metody výzkumu/jejich vyhodnocení):

- postupné posunutí poměru mezi vnitřní a vnější motivací ve prospěch autodeterminované motivace u žáků, anebo alespoň ve prospěch motivace identifikované či integrované oproti regulaci externí a inrojektované (polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory se žáky)
- rozvoj kreativity žáků v uměleckých oblastech (výtvarné, hudební, dramatické) s podporou rozvoje imaginace, fantazie a představivosti (konsensuální metoda, Urbanův figurální test kreativního myšlení, Torraceho test kreativity a Shoppeho test verbální tvořivosti, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků)
- divergentní myšlení při řešení úloh v obsahových předmětech, podporu konstruktivistického vyučování (pozorování, polostrukturované dotazníky)
- interdisciplinární vyučování v kontextu metody CLIL (didaktické testy, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků)
- možnosti, přínosy a úskalí slovní formativní evaluace a autoevaluace a rozvoje metakognitivních strategií žáků (polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory, vyhodnocení portfolií žáků)
- systematické vedení portfolia jako záznamu graduálních kvalitativních změn v žákově edukačním procesu (vyhodnocení portfolií žáků, polostrukturované dotazníky pro učitele a rodiče, polostrukturované rozhovory s učiteli a rodiči)

V další fázi předvýzkumu byly veškeré poznatky a výstupy vyhodnoceny z hlediska efektivity dílčích postupů v kontextu výše uvedených kritérií a reflektovány ve tvorbě finální koncepce edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a souvisejících materiálů.

Pozn.: 1. a 2. výzkumná etapa se částečně prolínaly

7. 2 2. výzkumná etapa

Druhá výzkumná etapa byla realizována v období Září 2019 – červen 2021 na dvou pražských základních školách, přičemž každá akcentuje ve svém kurikulu mírně odlišné výstupní kompetence žáků. První byla zaměřena spíše na „well-being“ žáků a druhá spíše na výkon. Celkový výzkumný vzorek tvořilo 81 žáků 1. - 5. ročníku ZŠ. Na první škole bylo realizováno celkem 100 integrovaných tematických bloků (v každém z 5 ročníků 20) a na druhé celkem 60 (20 v 5. ročníku, 20 ve 2. ročníku a 20 ve 3. ročníku).

Integrované tematické bloky vycházely z autorské edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a byly v nich integrovány principy těchto edukačních metod a strategií: problémové vyučování, interdisciplinární vyučování v kontextu CLIL, projektové vyučování, zážitkové vyučování, kooperativní vyučování, multisenzoriální přístup, multimodální vyučování. Výchovně - vzdělávací cíle a očekávané výstupy byly předem konzultovány s vyučujícími v daných třídách a byly stanoveny tak, aby co nejvíce korespondovaly s časově – tematickým plánem pro dané období. Byla aktivně zapojena průřezová témata, především OSV a ENV.

Jejich průběh byl zaznamenáván pomocí audionahrávek, videonahrávek a fotografií, které byly prostřednictvím softwaru MAX QDA analyzovány z hlediska komplexu faktorů, které mají vliv na vytvoření příznivých podmínek pro kreativizaci žáků, podněcování projevů svébytnosti a zároveň její budování a podněcování a udržování autodeterminované motivace žáků z hlediska **optimalizace podmínek pro** (a metody výzkumu/jejich vyhodnocení):

- kontinuální rozvoj kreativity žáků v uměleckých oblastech (literární, výtvarné, hudební, dramatické) (konsenzuální metoda, hodnotící arch vycházející z hodnotící škály Urbanova figurálního testu kreativního myšlení, Torranceho testu kreativity a Shoppeho testu verbální tvořivosti, vyhodnocení projektů, průběžné vyhodnocování realizace úkolů, vyhodnocení portfolií žáků, SWOT analýza a) žák – možnosti a úskalí pro jeho individualizovaný rozvoj kreativity v kontextu typologie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), b) jednotlivé kreativizační metody programu CAS v kontextu prokreativních a antikreativních podmínek (Hlavsa, 1986))
- kontinuální rozvoj intrapersonálních dovedností, interpersonálních dovedností a budování „soft skills“ v kontextu cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, rozvoj pozitivního sebepojetí, sebedůvěry, schopnosti sebereflexe žáka (polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory se žáky na začátku a na konci výzkumné fáze)

- interdisciplinární vyučování v kontextu metody CLIL (didaktické testy, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků)
- systematické vedení portfolia jako záznamu graduálních kvalitativních změn v žákově edukačním procesu (vyhodnocení portfolií žáků)

7. 4 3. výzkumná etapa

- Září 2020 – červen 2021
- akční výzkumná sonda v 5., 3., a 2. ročníku mezinárodní ZŠ
- N 43 žáků
- polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory vycházející z teorií MBTI, MMTIC, LSI, GI

Cílem této fáze bylo porovnat výsledky mého pozorování jednotlivých žáků v průběhu tohoto školního roku v jednotlivých fázích procesu realizace úkolů ze strategie CAS s výsledky dotazníků a autodiagnostiky žáků a průběžně aktualizovat diferenciaci postupů, metod a činností z hlediska jejich efektivní individualizace a diferenciaci pro různé typy žáků a následně upravení jejich poměru ve strategii CAS za účelem nabídnutí co nejširšího spektra typově odlišných úkolů.

V rámci této výzkumné etapy byly realizovány tyto postupy:

- autodiagnostika žáků pomocí třídílné série pracovních sešitů založené na MMTIC (typologie MBTI upravená pro využívání u dětí a teenagerů) „Who you are? Exploring Personality type“ (Discovering My Best and Your Best, Discovering My Best and Your Best, Creating a Personal Path for Success) a příběhů z knihy D. Farrise Type tales. Understanding and Celebrating Diversity Through type, dotazníků LSI a GI
- na základě těchto zjištění příprava 20 dílů multimediální kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School - Learning through joy (CAS) s 640 úkoly, jež by měly být didaktickou odpovědí na individuální preference žáků vycházející z poznatků teorie MBTI, Dun nand Dunn Learning Styles a teorie mnohočetné inteligence a ověřit jejich aplikovatelnost při formulaci úkolů strategie CAS. Úkoly jsou formulovány tak, aby vyhovovaly co nejširšímu typologickému spektru žáků a byly příležitostí pro uchopení jednotlivých částí tvůrčího/edukačního úkolů a realizaci jejich jednotlivých fází v kontextu poznatků o specifických potřeb a preferencí žáků mladšího školního věku.

Výzkumem bylo prokázáno, že:

Jsou-li při kroskurikulární integraci kreativizačních metod do vyučování na 1. st. ZŠ respektovány specifické potřeby žáků pramenící z jejich typu osobnosti, temperamentu, učebního stylu a dalších faktorů intervenujících do jejich edukačního procesu, jsou rozvíjeny potenciality žáků při souběžném dosahování cílů kognitivních, afektivních i psychomotorických.

7. 5 4. výzkumná etapa

V první fázi poslední, 4. Etapy, byli na základě pozorování žáků při vyučování a rozhovorů s jejich třídními učiteli vytipováni žáci 1. – 5. Ročníku ZŠ, kteří vykazovali takový specifický rys chování nebo jednání, jež je v pedagogické praxi považován za projev s negativní konotací (např. rizikové nebo nevhodné chování při vyučování). Zatímco ve své diplomové práci jsem se zaměřila na možnosti a úskalí rozvoje kreativity pro žáky s SPU a SPCH, ve své práci disertační je cílem odhalit méně explicitní, hlubší příčiny těchto projevů chování a analyzovat jejich potenciál právě pro rozvoj kreativity tohoto žáka a prostřednictvím transformace žákovy osobnosti v procesu kreativizace také rozvoji jeho svébytnosti. Tito žáci byli následně pozorováni během jednoho týdne při běžném vyučování a jejich projevy jejich chování byly zaznamenávány do pozorovacího archu a analyzovány z hlediska možných příčin jejich chování v kontextu teorií Dun nand Dunn Learning Styles, Myers-Briggs Type Indicator a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, přičemž byla provedena triangulace dat využitím zjednodušených dotazníků LSI, MBTI (MMTIC) a MI. Sledovány byly také indikátory prokreativních a antikreativních podmínek ve vyučování. Následně proběhly v každé třídě minimálně 4 dvou až pětihodinové integrované tematické bloky, v nichž byly využity metody kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a dílčí cíle každé vybrané metody/integrovaného tematického bloku byly formulovány na základě principů systému KEMSAK (model tvořivě-humanistické výchovy M. Zeliny a M. Zelinové). Tyto integrované tematické bloky byly realizovány s celým třídním kolektivem, přičemž byl sledován průběh práce vybraného žáka a přínos realizace těchto metod pro rozvoj jeho svébytnosti v oblastech sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta, seberealizace/sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, metakognice a autoreflexe. Cílem bylo těmto žákům nabídnout takové metody, které budou vycházet z jejich osobnostně-typologicko-edukačních specifíků s cílem saturovat jejich potřeby v procesech učení a tvorby. Za důležité ovšem považuji také nabízet žákům metody, které budou vyhodnoceny naopak jako nevyhovující, jelikož se domnívám, že také proces překonání obtíží a překážek může mít pro rozvoj svébytnosti žáka významný vliv, třebaže ho

taková práce bude pravděpodobně vyžadovat více úsilí. Zapojení „nevyhovujících“ metod by tedy mohlo být předmětem dalšího výzkumu. V této práci představím 8 z 11 kazuistik žáků primární školy, v nichž analyzuji přínos individualizovaně koncipované části kreativizačně-edukační strategie na rozvoj jejich tvořivosti a svébytnosti ve stanovených oblastech.

Vyhodnocení výsledků

Výzkumná zjištění z 5 výzkumných etap, jež popisují výše, je **6 kazuistik** žáků primární školy, v nichž vyhodnocuji přínosy a úskalí úkolů, postupů a prostředků individualizovaných a diferencovaných na základě žakových specifických potřeb a preferencí vyplývajících z teorie MBTI, Dun nand Dunn Learning Style a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera na rozvoj kreativity žáka ve 4 uměleckých oblastech (jazyková, výtvarná, dramtická a hudební a na svébytnosti žáka v těchto oblastech: sebepoznání, sebereflexe, seberealizace/sebeaktualizace, kritického myšlení, autoregulace (sebeřízení), motivace (viz SWOT analýzy výše).

8 Administrace získaných výzkumných dat

Výstupy z každého integrovaného tematického bloku byly vyhodnoceny prostřednictvím vyhodnocení záznamového archu či analýzou videonahrávek v s cílem analyzovat, jak kreativizační metody vybrané na základě zjištění z předešlých výzkumných fází rozvíjí žakovu svébytnost v těchto dimenzích v dimenzích sebepoznání, sebereflexe, seberealizace/sebeaktualizace, kritického myšlení, autoregulace (sebeřízení), motivace.

Dále byla provedena didaktická analýza každého integrovaného bloku, v němž bylo aplikováno 4- 6 metod z kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – learning through joy z hlediska úspěšnosti zapojení a dosažení cílů v těchto (vzdělávacích) oblastech definovaných v RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kulturní, Člověk a svět, budování soft skills, integrace metody CLIL, zapojení mezipředmětových vztahů a průřezových témat definovaných. Zároveň byl každý integrovaný blok analyzován z hlediska úspěšnosti integrace a realizace cílů oblastí definovaných v systému KEMSAK. **SWOT analýzy jsou součástí přílohy této práce.**

8. 1 Didaktická kazuistika

Kazuistika, neboli případová studie, je popis konkrétního případu, kdy sbíráme, uspořádáváme a analyzujeme všechna fakta, která se vztahují k určitému případu, který je objektem výzkumu (Hadj

Moussová, 2005). Kazuistika nám umožňuje sledovat situační vztahy a jejich proměny, které nastávají při výuce. Díky kazuistice tedy můžeme sledovat jak souvislosti uvnitř výuky, tak i vnější vlivy, které na výuku působí (Slavík, Stará, Uličná, Najvar et al., 2017). Didaktická kazuistika nám umožňuje vidět souvislosti, které na první pohled zjevné nejsou, a tak celý případ lépe pochopit (Hadj Moussová, 2005). Využití kazuistik má dlouhou tradici v klinických disciplínách, jejichž teoretická rovina ztrácí bez praxe smysl, a u kterých je třeba, aby byla teorie oporou pro praxi (Slavík, Stará, Uličná, Najvar et al., 2017). Jedlička, Koř'a a Slavík (2018) uvádějí, že využití didaktických kazuistik má svou nezastupitelnou roli při objasňování podstaty konkrétních případů vyučovacích hodin, protože dopomáhají k lepšímu pochopení procesů, které se během výuky odehrály. Didaktické kazuistiky mohou ale také sloužit jako vzorová ukázka řešení konkrétních situací ve výuce. Didaktické kazuistiky mají tedy značný přínos nejen pro čtenáře, kteří by tyto kazuistiky četli, ale zejména pro samotné vyučující, jakožto aktéry výuky, na kterou je didaktická kazuistika zpracována. Jedlička, Koř'a a Slavík (2018) uvádějí, že didaktické kazuistiky mají velký potenciál při přípravě studentů učitelství a při doškolování začínajících učitelů. Šedřová (2016) dodává, že existuje jakási „propast“ mezi akademickým světem a světem reálné praxe, a právě proto je pro začínajícího pedagoga velmi prospěšné zpětné ohlédnutí za výukou a analýza konkrétní vyučovací hodiny. Tento názor zastává i Janík a kol. (2011), který uvádí, že přenos akademických poznatků do praxe a jejich využití ve výuce na základní škole není zdaleka tak snadné, jak se může zdát. Tato práce by tak mohla poskytnout také vhodný materiál pro studenty Učitelství 1. St. ZŠ na PedF UK, přičemž úkol vymyslet dva integrované tematické bloky s využitím textů CAS jim byl například zadán také v rámci předmětu Učitelské praktikum II a Didaktika (ve spolupráci s dr. Hejlovou) – ukázky vypracovaných úkolů a návrhu práce s integrovaným tematickým blokem s využitím CAS viz Příloha.

Didaktické kazuistiky v této práci byly zaměřeny na úspěšnost realizace cílů **a) na základě systému KEMSAK;** **b) vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace; Umění a kultura, Člověk a jeho svět;** **c) průřezových témat se zaměřením na OSV (+soft skills), ENV, MKV a MEV;** **d) úspěšnost integrace metody CLIL**

Didaktické kazuistiky a kazuistiky žáka byly zpracovány také prostřednictvím **SWOT analýz**

8. 3 Teoretický rámec SWOT analýzy

SWOT analýza je univerzální analytická technická pomůcka zaměřená na zhodnocení vnitřních a vnějších faktorů. Její podstatou je identifikovat klíčové silné a slabé stránky uvnitř (dobré a špatné

vlastnosti), stejně tak jako příležitosti a hrozby z vnějšího okolí. Za pomoci této charakteristiky můžeme vidět, kde jedinci vynikají, a kterým oblastem je potřeba se věnovat, stejně tak jako můžeme využít příležitostí k tomu, abychom předcházeli hrozbám (Průcha, 2014).

SWOT analýzy

I.

Didaktická SWOT analýza integrovaného tematického bloku s využitím úkolů kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy

II. SWOT analýza z hlediska prokreativních a antikreativních faktorů a specifických potřeb vyplývajících z Dunn and Dunn Learning style Inventory, teorie MBTI, teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera u 6 žáků, jichž se týkají kazuistiky

U každého žáka byly provedeny dvě SWOT analýzy na základě pozorování žáka při vyučování, polostrukturovaných rozhovorů se žáky, učiteli a rodiči a polostrukturovaných dotazníků předložených žákům, učitelům a rodičům: Ukázka SWOT analýz viz Příloha

A) Žák-škola-rodina (sebehodnotící erb vypracovaný žákem, učitelem, rodičem) – analýza vnitřních a vnějších faktorů a podmínek z hlediska **rozvoje tvořivosti a svébytnosti**

S: vlastnosti, dovednosti, osobnostní rysy, prokreativní podmínky a faktory, potenciality, MBTI, LSI, GI

W: vlastnosti, osobnostní rysy, nedostatky, antikreativní podmínky, specifické potřeby, , MBTI, LSI, GI

O: škola (výukový styl učitele, třídní klima, edukační prostředí), rodina (výchovný styl), orientace na výkon/wellbeing)

T: škola (výukový styl učitele, třídní klima, edukační prostředí), rodina (výchovný styl), orientace na výkon/wellbeing, antikreativní podmínky a faktory

B) Analýza dílčích aspektů strategie CAS pro rozvoj kreativity a svébytnosti vybraného žáka

S: didaktické metody, formy, prostředky, postupy, činnosti individualizované na základě , MBTI, LSI, GI

W: didaktické metody, formy, prostředky postupy, činnosti individualizované na základě , MBTI, LSI, GI

O: možnosti pro: rozvoj kreativity, rozvoj dovedností v AJ, budování soft skills,

T: úskalí pro: rozvoj kreativity, rozvoj dovedností v AJ, budování soft skills

8. 4 Otevřené kódování

Kazuistiky 6 žáků byly zpracovány metodou otevřeného kódování, v rámci nichž byla provedena konceptualizace výzkumných dat. Za pojem kódování se skrývají operace, pomocí kterých jsou zjištěné údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby, což je hlavní proces tvorby nové teorie údajů (Strauss, Corbinová, 1999). Konceptualizací je myšlen postup, při kterém se snažíme vytvořit výklad k pochopení popisovaného jevu. Je procesem formalizace údajů, abychom s nimi mohli lépe v dalších fázích analýzy pracovat (Miovský, 2006). „Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 44). „Rozebíráním a konceptualizací je myšlen rozbor věty nebo odstavce a přidělení jména tomu, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev. V procesu kategorizace seskupujeme pojmy podobné s podobnými, ty které se zdají, že přísluší stejnému jevu“ (Strauss, Corbinová, 1999). Jednotlivé kategorie pak pojmenováváme dle potřeby adekvátními názvy. Měly by být originální a na míru šité kategorii. V procesu kódování objevujeme nejen kategorie, ale také vlastnosti, které nám pomáhají nalézat vztahy mezi kategoriemi. Vlastnosti se dají zachytit na dimenzionálních škálách, kdy každá vlastnost se mění v rozsahu nějaké škály (Miovský, 2006). „Existují tři hlavní způsoby otevřeného kódování. Analýza rozhovoru řádek po řádku (zkoumání vět i jednotlivých slov), po větách nebo odstavcích (Jaká je hlavní myšlenka pod větou nebo odstavcem vyjádřena?) nebo vzít celý rozhovor a ptát se: O co zde jde?“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 51), přičemž já jsem ve svém výzkumu využila všech 3 těchto způsobů v závislosti na aktuálně sledovaných aspektech aplikace metod CAS do výuky.

Etické zajištění výzkumu

Při stanovování etických zásad výzkumu jsem se řídila pravidly, která vymezil Hendl (2005) a dále nově stanovenými pravidly pro získávání a prezentaci dat. Před započatím každé části výzkumu

bylo potřeba v souvislosti s GDPR získat souhlas zákonných zástupců žáků s využitím foto/audio/video záznamů žáků a dále se zveřejněním záznamů jejich výtvarných děl a dalších produktů. Zároveň se domnívám, že je při realizaci výzkumu potřeba respektovat přání žáků nebýt při určitých aktivitách fotografován(a)/natačen(a) a pokusit se využít situaci alespoň k pozorování a bezprostřední analýze konkrétních jevů a aspektů individuální či skupinové práce žáků.

9 Zdůvodnění výběru škol, na nichž byl výzkum realizován

Školy byly vybrány tak, aby poskytl co nejširší spektrum příležitostí pozorovat žáky v různých podmínkách, které tyto školy nabízejí, a ověřit tak, že kreativizačně-edukační strategie v těchto podmínkách funguje, přičemž využívané metody a úkoly z nich vyplývající byly na základě specifik dané školy upraveny tak, aby co nejvíce korespondovaly s kurikulem, vzdělávací koncepcí a filozofií a dalším zaměřením dané školy.

- státní škola běžná sídlištní
- státní škola běžná v centru Prahy
- soukromá škola alternativního typu v Praze s Montessori programem a rozšířenou etickou výchovou
- soukromá škola mezinárodní s bilingvním a mezinárodním programem a programem Začít spolu

10 Výzkumný soubor

Zatímco v diplomové práci jsem se zabývala aplikací programu na žáky se specifickými poruchami učení, jež bývají standardně ve školském prostředí diagnostikovány, ve své disertační práci jsem se zaměřila na žáky s určitým „znevýhodněním“ (nediagnostikovaným)/specifickým rysem intervenujícím do edukačního procesu – s negativní konotací, jež ve školském prostředí standardně diagnostikováno nebývá, ale může ovlivňovat procesy učení neméně závažně.

.Popis a výběr výzkumného vzorku

V empirickém výzkumu v rámci této disertační práce jsem na vzorku 6 žáků 1. st. Základní školy ověřovala účinnost souboru kreativizačně-edukačních metod vytvořených v rámci strategie Cool Animal School – Learning through joy, jež byly pro daného žáka vybrány na základě analýzy

dotazníků pro žáky, rozhovorů se žáky, učiteli a rodiči, jejichž cílem bylo analyzovat, jaké vnitřní a vnější faktory intervenují do žákova edukačního procesu, resp. definovat, jak ovlivňují žákovy potřeby a preference v procesu učení. V této fázi byly využity dotazníky Myers-Briggs Type Indicator modifikovaný pro využití u žáků 1. St. ZŠ, Learning Style Inventory (LSI) a Multiple Intelligence Inventory. Výsledky této části výzkumu primárně odkrývají možnosti a úskalí zapojení různých metod, přístupů a principů pro tyto žáky v edukačním procesu, ale prokázala se aplikovatelnost také pro optimalizaci podmínek vedoucí k saturaci potřeb těchto žáků v kontextu jejich kreativizace.

Jako výzkumný vzorek byli vybrány typy žáků, jejichž dlouhodobé projevy ve vyučování bývají považovány za nežádoucí nebo rizikové z pohledu učitele, tedy ti, již mají tzv. „negativní hodnotící nálepkou“. V každé kazuistice zahrnuji vysvětlení z pohledu vybrané typologie/ typologií žáků intervenujících do kreativizačně-edukačních procesů. Zároveň nastíním jiný úhel pohledu v kontextu toho, proč může být zrovna tento rys přínosný pro rozvoj kreativity. S každým žákem proběhly minimálně 4 dvou až čtyřhodinové integrované tematické bloky.

Pro každého žáka bylo vybráno v rámci jednoho ze 4 integrovaných tematických bloků 2-6 metod z CAS, jež byly s žáky realizovány formou dvou až šestihodinových integrovaných tematických bloků, během nichž jsem prostřednictvím pozorovacího archu a polostrukturovaných rozhovorů s těmito žáky analyzovala jejich možnosti a úskalí pro rozvoj žáka ve stanovených dimenzích. Údaje z pozorovacích archů byly následně analyzovány prostřednictvím SWOT analýzy z hlediska vnitřních a vnějších faktorů intervenujících do rozvoje žákovy kreativity a svébytnosti. Zároveň byla SWOT analýzou provedena didaktická analýza cílů definovaných v RVP ZV v kontextu principů THV (tvořivě-humanistické výchovy) a systému KEMSAK a efektivity jejich dosahování v každém integrovaném tematickém bloku.

Důraz byl kladen na respektování prokreativních podmínek (faktorů) a eliminaci antikreativních podmínek (faktorů) (J. Hlavsa). Výstupem je 6 kazuistik žáků 1. – 5. ročníku ZŠ, v nichž jsem sledovala přínosy a úskalí vybraných metod pro rozvoj kreativity a svébytnosti žáka na základě stanovených výzkumných otázek, tedy z hlediska dosahování cílů předmětu Cizí jazyk – AJ, rozvoje kreativity ve 4 uměleckých oblastech (výtvarná, jazyková, dramatická a hudební), možnosti integrace cílů z dalších vzdělávacích oblastí – Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace při zapojení metody CLIL, dále z hlediska dosahování cílů průřezvého tématu Osobnostní a sociální výchova a rozvoje tzv. „soft skills“ a možnosti individualizace a diferenciací kreativizačních postupů na základě specifických potřeb a preferencí každého žáka

vyplývající z teorie Myers – Briggs Type Indicator (MBTI), Learning Style Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera.

11 Popis výzkumného nástroje

Jako výzkumný nástroj jsem využila vlastní kreativizačně-edukační strategii Cool Animal School – Learning through joy (CAS), jež jsem vytvořila původně jako podpůrný didaktický materiál pro výuku angličtiny pro své někdejší žáky 1. - 5. ročníku. Jeho účelem bylo seznámení žáků se slovní zásobou z různých tematických okruhů hravým a přirozeným způsobem a jejího propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi metodou Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jedná se o celkem 50 básniček a veršovaných příběhů o zvířatech, z nichž je aktuálně 20 z nich zhudebněno (i hráno např. v Českém rozhlasu - rádio Junior). K nim jsem dále vypracovala kreativizační úkoly, jež byly v rámci mé diplomové práce výzkumně ověřovány z hlediska rozvoje kreativity v oblasti výtvarné, literární, dramatické a hudební s dalšími interdisciplinárními přesahy. Ve výzkumu v mé disertační práci byl dále tento soubor úkolů ověřován jako efektivní prostředek rozvoje kreativity a svébytnosti žáka v kontextu synergického rozvoje klíčových kompetencí, dosahování cílů průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchovy, a budování tzv. „měkkých dovedností“ a možností integrace s obsahy dalších vzdělávacích oblastí RVP ZV.

11.1 Kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS)

CAS je kreativizačně-edukační program, ve kterém využívám principy problémového vyučování a potenciální paralely situací obsažených v jednotlivých humorných, často i bizarních příbězích, kde jsou zvířata antropomorfizována, a reálného života a aktuálního prožívání žáků, kteří úkoly řeší prostřednictvím (nejen estetické) tvorby. Zároveň takto koncipované úkoly odbourávají obavu ze špatného řešení, jelikož všechna řešení, jsou-li respektována předem stanovená pravidla (např. být slušný nebo nezasahovat do integrity jiného žáka), mohou být považována za správná. Účelem je systematický rozvoj malé, každodenní kreativity, v literatuře označovanou jako „little c“, kterou je možné pozorovat ve strategiích jednání jedince, při řešení překážek v běžných životních situacích vyžadujících improvizaci a tvořivý přístup k problému. Tento druh tvořivosti je zdrojem osobnostního růstu jedince, prostředkem **seberealizace** a **sebeaktualizace** (Maslow, 1976).

Program CAS je rozdělen na dvě části z hlediska adekvátnosti textů a z nich vyplývajících úkolů – první je vhodná pro věkovou skupinu (3) 6–8 let a druhá pro 8–11leté. Jednotlivé úkoly a navržené

činnosti vycházejí z mých 15letých pedagogických zkušeností a jsou zčásti inspirovány konvenčními kreativizačními metodami, technikami a strategiemi (např. R. Portmann, 2011; E. Szobiová, 2004; R. Fisher, 2011) a průběžně upravovány na základě aktuálních výzkumných zjištění.

11. 2 Design úkolů v programu CAS

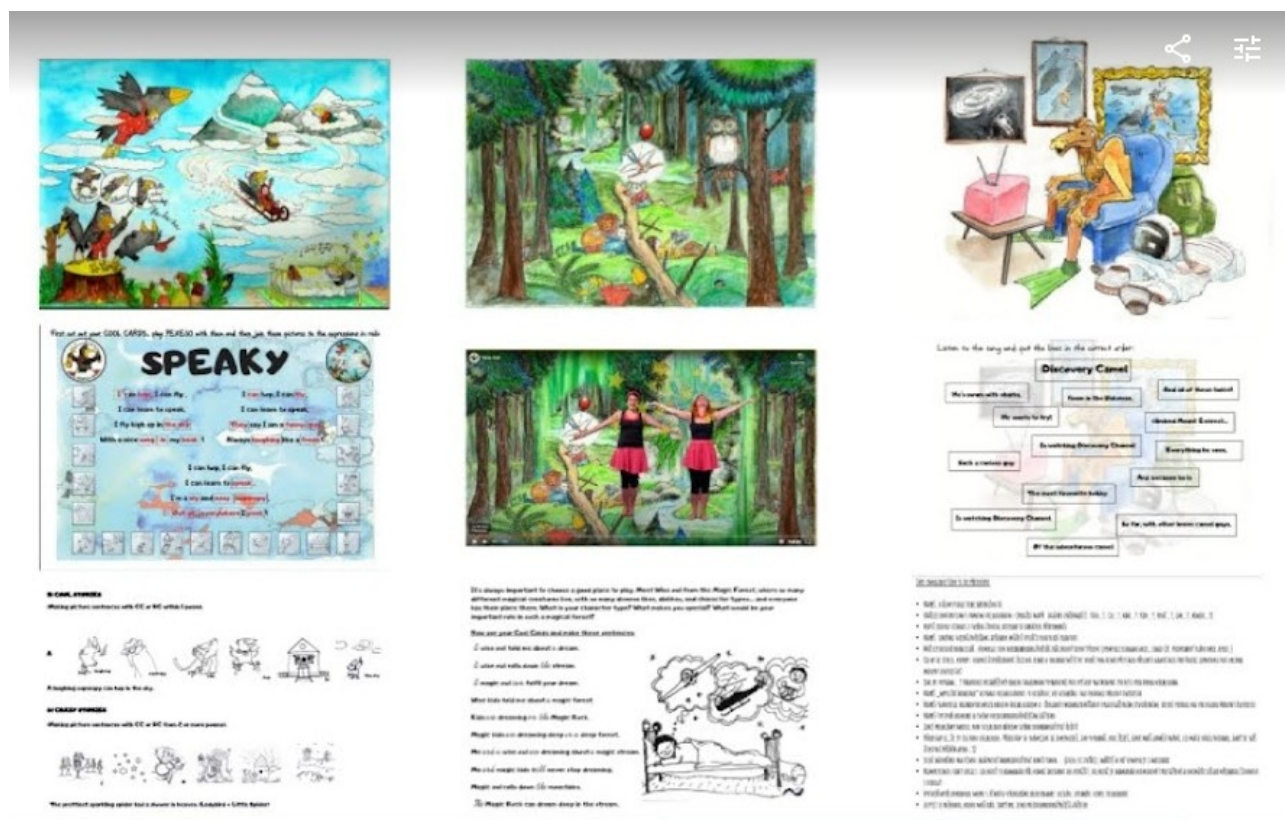
Kreativizačně-edukační úkoly ze strategie CAS se dynamicky prolínají s cíli z dalších vzdělávacích oblastí definovanými v RVP ZV (zejména Člověk a jeho svět), rozvojem klíčových kompetencí a tzv. „jemných dovedností“, průřezovými tématy s důrazem na cíle OSV v kontextu metody CLIL. Využívají principů problémového vyučování, kooperativního vyučování, multisensoriálního přístupu, zážitkového učení, reflektují poznatky teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, teorie smysluplného učení D. Ausubela a dalších přístupů podporujících individualizaci a diferenciaci v edukačním procesu. V programu CAS rozlišují čtyři kategorie navržených úkolů zaměřených na výtvarnou (vizuálně obraznou), jazykově-literární, dramatickou a zvukově-hudební imaginaci, tvorbu a komunikaci:

- 1) Úkoly v rámci **práce s piktogramy a ideogramy** vycházejícími ze **slovní zásoby obsažené ve zhudebněných básničkách/veršovaných příbězích (tzv. Cool Cards)**: cíle byly stanoveny v souladu s RVP – oblast Jazyk a jazyková komunikace: Cizí jazyk (AJ)
- 2) Úkoly s **obsahem tematicky vycházejícím z děje básničky/příběhu** v propojení s vybranými českými i světovými **uměleckými díly**) dle témat obsažených v aktuálním textu
- 3) Úkoly **na rozvoj klíčových kompetencí a cílů průřezových témat definovaných v RVP ZV s důrazem na OSV a rozvoj tzv. „měkkých dovedností“**: přizpůsobivost, kritické myšlení, empatie, poctivost, optimismus, proaktivita, odolnost, komunikační dovednosti, kooperace, řešení konfliktů a vyjednávání, asertivita, osobní efektivita, sebereflexe, tvůrčí řešení problémů, strategické (koncepční) myšlení, strukturované myšlení vedoucí k rozpoznání, pochopení a řešení problému, analogické myšlení (propojování souvislostí z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí), konstruktivní kritičnost a schopnost přijímat kritiku, ochota riskovat, ovlivňování lidí, ochota učit se novým věcem, otevřenost, flexibilita, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, emocionální inteligence, time management, empatie, sebedůvěra, čestnost/dodržování etických a morálních hodnot

4) Úkoly s **dílčími očekávanými výstupy ze vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV** pro 1. stupeň ZŠ a důrazem na multisensoriální přístup, rozvoj kritického myšlení, badatelskou a experimentální výuku.

V navrženém postupu doporučuji pracovat s každým textem přibližně měsíc, v různých předmětech i doma. Úkoly vybírat s ohledem na osobnostně-typologická specifika dětí, např. podle typologie Myers-Briggs Type Indicator – (MBTI), učebního stylu a dalších potřeb a preferencí žáků. Jednotlivé úkoly vždy vycházejí ze stěžejního tématu/témat obsažených v daném textu. V textu písničky Speaky, ke které níže uvedu vybrané aktivity, jsou tato témata: já (jaký/á jsem, co umím, co neumím, čím jsem jedinečný/á), různé schopnosti a dovednosti, jinakost (její přijímání a respektování), podivuhodná přátelství, různé řeči/dorozumívací prostředky, síla představitosti, fantastická místa, fantastické zážitky. Pokud má úkol více částí, první je zpravidla věnována rozvoji imaginace a fantazie, ve druhé je cílem propojení s reálným světem žáků, jejich aktuálním prožíváním, individuálními zážitky, zkušenostmi a prekoncepty. Většina úkolů slouží k výtvarně-vizuální, dramatické, jazykové-literární i a/nebo zvukově-hudební tvorbě, vnímání i komunikaci, ale jejich užití je flexibilní a variabilní a záleží na učiteli, jak danou metodu pojme a zohlední při tom atmosféru ve třídě, časově-tematický plán, znalost jednotlivých žáků i další faktory. Stejně tak míra integrace metody CLIL závisí na aktuálních možnostech učitele a dalších sledovaných výchovně-vzdělávacích cílů. Poskytuje tedy příležitost také pro rozvoj kreativity pedagoga. Jednotlivé úkoly je vhodné rozstříhat na kartičky, které si žáci postupně – tak, jak je vypracovávají, vlepují do svých kreativních sešitů (s podtitulem: Creating my special ME through „little c“), což může být jakýkoliv sešit formátu A4 (orientovaný na šířku). Do dalšího sešitu (ideálně kapesní velikosti) si žáci průběžně zaznamenávají všechny nápady, myšlenky a otázky, které je k tématům vycházejícím z básničky/příběhu pro daný měsíc napadají.

11.3 Ukázky z multimediálních pracovních sešitů Cool Animal School – Learning through joy (pozn. zdroj obrázků je soukromý archiv autora)



Montessori systém - inspirace pro CAS 1

2 What kind of? Which?
Whose?

● What? Who?

~ Do/Did/are doing what?

P Where? Where to?
Where from?

X When? From when?
To when?

2 jaký? který? čím?

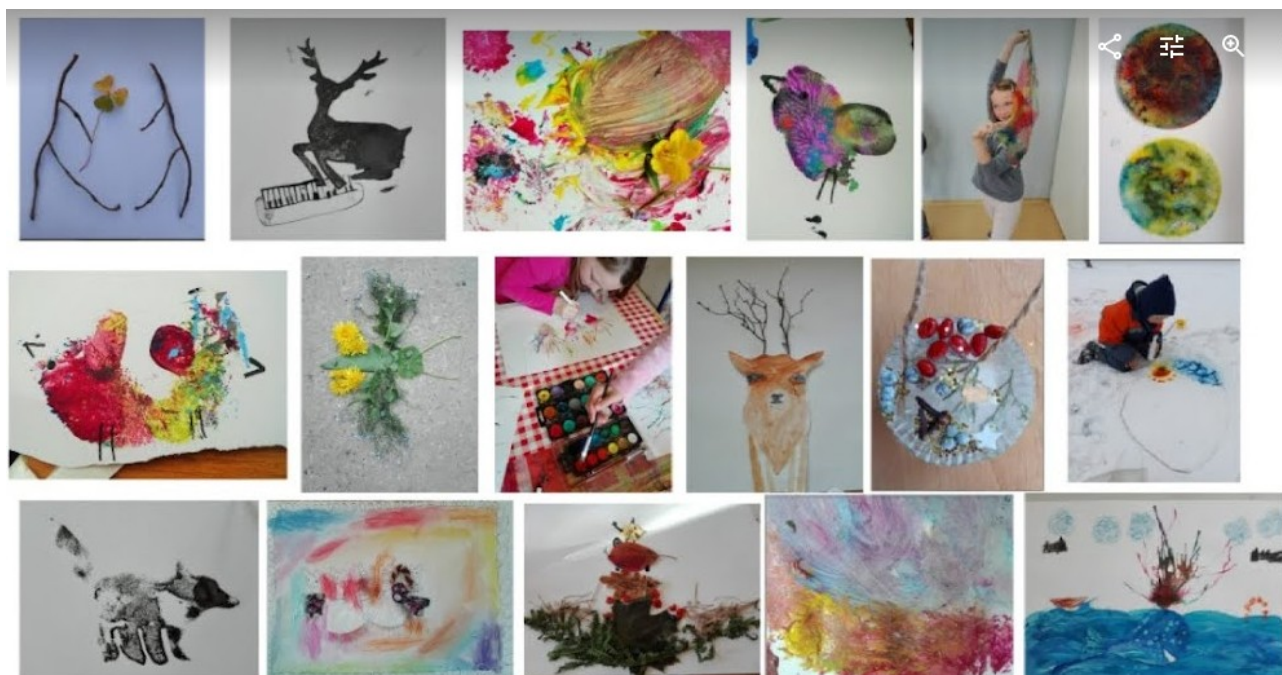
● kdo? co? koho? čeho?

~ co dělá? (dělal, bude dělat?)

P kde? kam? odkud? kudy?

X kdy? (odkdy, dokdy?)

Zjednodušený systém práce se slovy 1



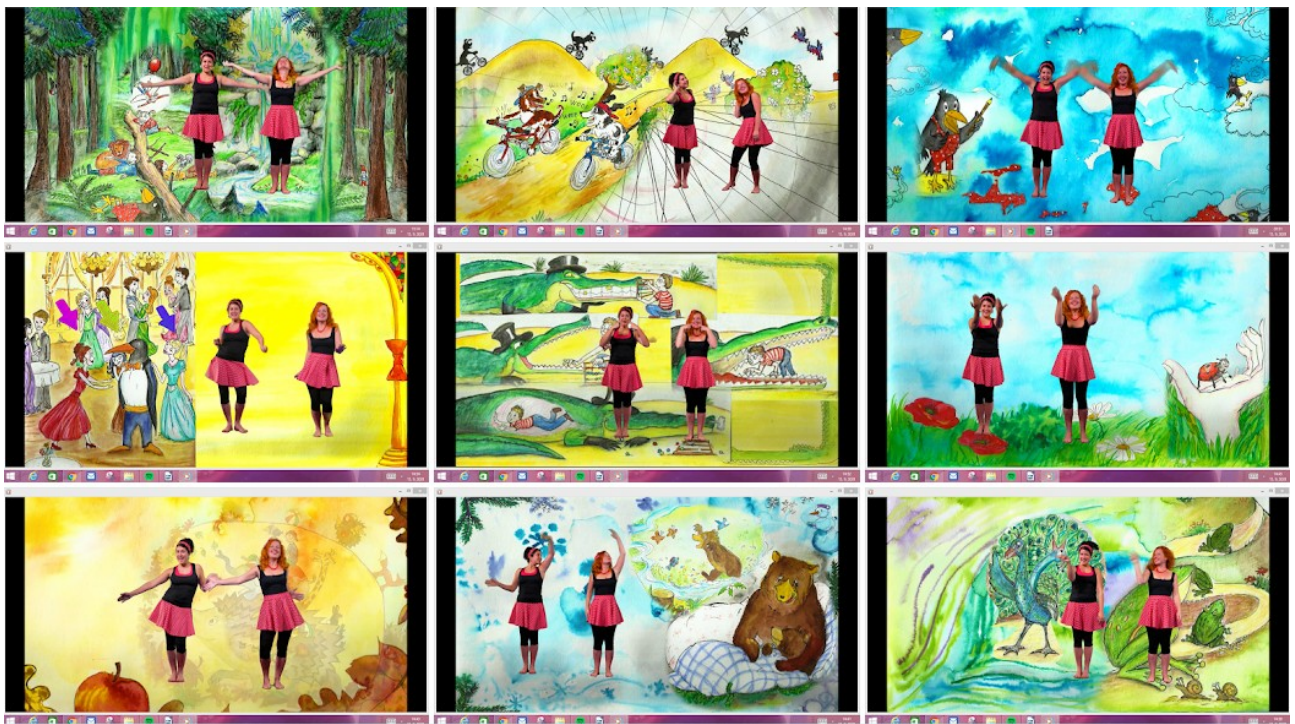
Ukázka realizace výtvarných úkolů



Ukázka piktogramů a ideogramů 1



Cvičení s piktogramy a ideogramy 1



11. 4. Ukázky úkolů a aktivit ke kerativizačním metodám jednoho z dílů CAS

11. 4. 1Text písničky Speaky

I can hop, I can fly,	<i>Umím poskakovat, umím létat,</i>
I can learn to speak,	<i>umím se učit mluvit,</i>
I fly high up in the sky	<i>létám vysoko v oblacích</i>
With a nice song in my beak!	<i>s hezkou písničkou v zobáčku!</i>
I can hop, I can fly,	<i>Umím poskakovat, umím létat,</i>
I can learn to speak,	<i>umím se učit mluvit,</i>
They say I am a funny guy	<i>Říkají, že jsem legrační chlapík</i>
Always laughing like a freak!	<i>pořád se smějící jako blázen!</i>
I can hop, I can fly,	<i>Umím poskakovat, umím létat,</i>
I can learn to speak,	<i>umím se učit mluvit,</i>
I'm a sly and nosy super spy,	<i>jsem zvědavý a mazaný superšpión,</i>
Out of everywhere I peek!	<i>Odevšad vykukuju!</i>
There are so many things to try,	<i>Je tolik věcí k vyzkoušení,</i>
Don't ever let life pass you by...	<i>nikdy nedovol, aby ti život utekl mezi prsty...</i>
So come and jump in my	<i>Tak pojd' a naskoč si do mé</i>
Little pocket and fly	<i>kapsičky a polet'</i>
Among the clouds running high	<i>mezi mraky běžícími vysoko</i>
To play hide and seek	<i>hrát na schovávanou</i>
And then we'll go sledging	<i>a poté půjdeme sáňkovat</i>
Down the highest mountain peak!	<i>z vrcholku nejvyšší hory!</i>
And when it's time to say Goodbye,	<i>A když je čas říct sbohem,</i>
I'll take you home to your bed and lie	<i>vezmu tě domů do tvé postele a lehnu</i>
Down next to you	<i>vedle tebe,</i>
To sing you a lullaby...	<i>abych ti zazpíval ukolébavku...</i>
Then I will kiss you on your cheek	<i>Potom tě políbím na tvář</i>
And guide you to Sleepy Creek...	<i>a doprovodím do Ospalé zátoky...</i>

Ukázka zhudebněné verze: <https://youtu.be/h9gFVw7N0Us>

11. 4. 2 Možnosti práce s písničkou Speaky ve výuce

Podoba didaktických textů pro výuku angličtiny krystalizovala během osmi let průběžné aplikace kreativizačních úkolů do vyučování na 1. st. ZŠ. Všechny úkoly jsou určeny k práci ve dvojici nebo ve skupině a nabízejí jakýsi „**problém**“, jenž mají žáci vyřešit formou **diskuze**, či **výtvarnou (V)**, **literární (L)**, **dramatickou (D)** či **hudební (H) tvorbou/komunikací** dle uvážení učitele v závislosti na dalších edukačních cílech pro dané období. U aktivit z 2. – 4. kategorie (viz výše), jež nejsou primárně zaměřeny na budování znalostí a dovedností ze vzdělávacího oboru Angličtina, si učitel ke každé aktivitě může předem připravit cca 5 – 10 klíčových výrazů v tomto jazyce, se kterými při ní bude se žáky pracovat. Žáci by zároveň měli být při řešení jednotlivých „problémů“ podněcováni k pravidelné práci s překladači typu Google Translate nebo podobnými, jež umožňují zároveň poslech výslovnosti.

BBB (bed, bath, bus) aneb Měsíc plný otázek/myšlenek/nápadů: V průběhu celého měsíce si zaznamenávej do svého „nápadníku“ všechny otázky, myšlenky a nápady, které tě napadnou k tématům z této básničky (slovy nebo obrázky). Na konci měsíce je můžeme navzájem sdílet a diskutovat o nich. (L, V)

Být na jeden den....: Jaké by to bylo, kdybys mohl být na jeden den ptákem? Jak bys vypadal/a? a) Napiš o tom, co jsi všechno zažil/a (doplň ilustrací), b) jak bys vypadal/a jako pták? ~Chtěl/a jsi někdy být někým jiným? Proč? (L, V)

Co se stane, když dáš dohromady...?: Představ si, že máš za kamaráda někoho, jako je Speaky. Co je to za zvíře? Co všechno byste spolu mohli zažít? (L, D, V)

Co kdyby....: Co kdybys mohl dělat/mít/umět cokoliv, co si přeješ? Co by ti to přineslo a co třeba naopak „odneslo“? (L, D, V)

Cool Stories: Použij Cool Cards a Rainbow Cards (piktogramy a ideogramy vizuálně vyjadřující slovní zásobu z dané básničky/veršovaného příběhu)¹³ a vytvářej neuvěřitelné věty/příběhy a hraj s nimi další hry podle přiložených instrukcí¹⁴. (L, D, V)

Diskutuj/argumentuj: Vylosuj si lísteček s jedním z těchto tvrzení: Létat je lepší než vydržet půl hodiny pod vodou. Vydržet půl hodiny pod vodou je lepší než umět létat. Být zvědavý/á je dobrá vlastnost. Být zvědavý/á je špatná vlastnost. Stačí, když umíš mluvit jednou řečí. Je dobré umět víc řečí. Nejlepší je trávit volný čas sezením u počítače/televize. Ve volném čase je nejlepší si hrát

¹³ <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/SPEAKY.pdf>

¹⁴ <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/ACTIVITIES-FOR-USING-COOL-CARDS-AND-RAINBOW-CARDS.pdf> a <https://www.coolanimalschool.com/stories/>

venku. Zkoušet nové věci je důležité. Když někdo něco neumí, je dobré se mu smát. Když má kamarád/ka špatný nebo nebezpečný nápad, půjdu do toho s ním/ní, abych nevypadal/a jako „baba“... a po dobu 2 minut se ho snaž obhájit. Následně o těchto tvrzeních diskutujte se zbytkem třídy. (příp. varianta – učitel říká tato tvrzení, děti zvedají (nebo nakreslí na smývatelnou tabulku) smajlíka nebo mračouna, po každém „kole“ následuje diskuze o názorech dětí. (D)

Graphic-Narrative-Embodied Play (s otázkami): Při výtvarné realizaci úkolu č. 2 spolupracuj se svým spolužákem/spolužačkou. Navzájem se průběžně dívejte na svá vznikající díla a ptejte se na otázky (mohou začínat např. Jaký? Kdo? Co? Kdy? Kde, ale mohou být jakékoliv, které tě k jeho/jejímu dílu napadnou). Alespoň 5 informací (odpovědí na tvé otázky) si poznamenej a poté s jejich pomocí spolužákovo/spolužaččino dílo představ třídě. (D, V)

Hra: Žáci stojí v kruhu a jeden začne: „I can hop, I can fly (u toho daný pohyb předvádí)... and I can... a předvede nějaký další (třeba legrační) pohyb. Spolužák vedle něj zopakuje: „I can hop, I can fly, I can (zopakuje pohyb předchozího spolužáka a přidá svůj). Žáci mohou, ale nemusí své vymyšlené pohyby pojmenovat (anglicky). (D)

Chyby nás učí: Proč myslíš, že je chyba důležitá? Představ si ji jako nějakou hrozně pozitivní/milou/legrační bytost, nakresli ji a připiš k ní dokončenou větu: „Přišla jsem za Tebou, abych...“ (L, V)

Interview s hlavní postavou (vedlejší postavou) z textu: Vymysli, jak by mohl vypadat rozhovor s hlavní (nebo vedlejší) postavou z básničky (tedy se Speakym nebo Jimmym). (L, D)

Interview s důležitou osobou, odborníkem, autorem vztahujícím se k tématu/tématům z textu o Speakym: Udělej rozhovor s nejobdivuhodnější osobou, kterou znáš, a zeptej se jí také na její nejzajímavější životní zážitky! Stačí jej napsat, ale můžeš ho i natočit, pokud s tím dotyčný/á bude souhlasit./Znáš někoho z cestovní kanceláře? Zeptej se ho, co všechno je potřeba zařídit při plánování nějaké dobrodružné cesty. Poté sám/sama jednu naplánuj (nezapomeň na reklamní plakát detailní rozpis cesty, ubytování atd. ...) (L, D, V)

Jak zůstat zdravý a v bezpečí: Speaky s Jimmym zažívají v této básničce spousty dobrodružství. Co všechno by se jim ale také mohlo přihodit? ~Stalo se ti někdy, že ses dostal/a na místo, odkud jsi se nedokázal/a dostat? Jak jsi to vyřešil/a? ~ Speaky a Jimmy se dobře znají, ale co když tě osloví někdo, koho neznáš? a) zkus si se spolužákem zahrát nějakou nebezpečnou situaci a vymyslet dvě různá řešení (konce) – dobré a špatné. (L, D, V)

Jaká/jaké si myslíš, že: ...má Speaky ještě další schopnosti?/...Speaky ještě umí jazyky?/...má nejraději písničky/ukolébavky?/...má speciální převleky na různé činnosti?/...jsou Speakyho nejoblíbenější místa, kam Jimmyho bere?/...má Speaky kromě Jimmyho ještě kamarády? (L, V)

Když to není, musí to být...: Ve dvojici nebo ve skupince vymyslete všechny (!) možnosti, na co (jako co) by se daly použít sáně (a sleigh), postel (a bed), kapsa (a pocket). Stalo se ti někdy, že jsi využil/a věc jinak, než na co je určená? (L, V)

Kouzelné obrázky/příběhy: Spolužák ti dá nedokončený obrázek nebo příběh na téma: „Jak jsem jednou usnul a probudil se na (v/u/pod)...“ a tvým úkolem je ho dokončit. (L, V)

Krasohled: V průběhu celého měsíce si slovy nebo obrázky zaznamenávej všechno, co ti připadalo milé, hezké nebo se ti povedlo. (L, V)

Mám to jinak: Každý/á jsme jiný/jiná, a to je právě to, co dělá svět tak báječným místem. Každý nějak jinak vypadá, má jiné vlastnosti, něco jiného umí a něco jiného zase neumí, něco mu dělá radost, ale zároveň mu něco dělá i starosti, které si třeba neumíme ani představit. Vymyslete ve skupinkách, jaký/á je a jaké radosti/starosti má chlapec nebo dívka, který/á: a) žije v Himalájích, b) žije v dětském domově, c) je na vozíčku, d) je výjimečně „chytrý/á. (L, V)

Místo v mém světě: Kdybys mohl/a navštívit jakékoliv místo (v reálném či fantazijním světě), jaké by to bylo? S kým bys tam chtěl/a být? Co bys tam chtěl/a zažít? Kdybys to místo měl/a vystihnout melodií, jak by zněla? ~Jaké bylo nejúžasnější místo, které jsi zatím navštívil/a? (L, D, V, H)

Mysli v číslech: Změř a porovnej délku skoku svého a svých 5 spolužáků. Seřaď od nejkratšího po nejdelší./Vymysli slovní úlohu založenou na Speakyho dobrodružstvích s min. 5 příklady.(L)

Najdi způsob, jak...: Nauč kamaráda/ku tvou oblíbenou písničku, hru, trik... zkrátka cokoliv, co si myslíš, že ještě neumí a ty mu/jí to můžeš ukázat. (D)

Napiš všechno, co víš o: a) sobě; b) spolužákovi/spolužačce, kterého/kterou máš právě - po své pravé straně; c) nějaké cizí řeči; d) tvém nejoblíbenějším místu (L, V)

Nápady sem! (asociace/brainstorming): Házejte si se spolužáky míčkem. Začne učitel – řekne jméno jednoho žáka a ten, komu míček hodí, řekne první pěkné anebo alespoň neutrální slovo, které ho k tomuto jménu napadne, řekne jméno dalšího spolužáka a hodí míček dál... (L)

Nasad' si kouzelné brýle/naslouchátko/čichátko: ... a řekni, co teď vidíš/slyšíš/cítíš v tomto díle jenom ty (Marc Chagall – Snoubenci před Eiffelovou věží, Gustav Klimt - Polibek) (L, V, D, H)



Naslouchání tajné řeči (stromů, zvířat, rostlin, mraků...): Lehni si na nějaké pohodlné místo, zavři oči a představ si, že: létáš mezi mraky/ jsi na vrcholku nejvyšší hory/doma v posteli. Co slyšíš? Co cítíš? Co můžeš nahmatat kolem sebe? Poté toto místo a) popiš, b) nakresli/namaluj. (L, D, V, H)

Navrhni vynález: V Cool Animal School se prolíná svět lidí a zvířat. Jak se dorozumívají? Dokázal/a bys vymyslet vynález, který by jim při dorozumívání pomohl? ~Stalo se ti někdy, že ti někdo nerozuměl, nebo že tys někomu nerozuměl? Jak jste to vyřešili? (L, D, V)

Natoč reportáž/videomedailonek: O sobě: Jak vypadáš? Jaký/á si myslíš, že jsi? Co o tobě říkají ostatní? Co rád/a děláš? Umíš něco neobvyklého? (může to být opravdu cokoliv!) (L, D)

Otázky (nahlížení “za oponu” textu: Podívej se na ilustraci k písničce Speaky a zapiš si 3 otázky, které tě napadnou. Poté si písničku poslechni a (s pomocí paní učitelky/pana učitele) si její text přečti a přelož. Zapiš si dalších 5 otázek na “tajné detaily” v tomto příběhu. Ve dvojici se spolužákem/spolužačkou si vzájemně své otázky pokuste zodpovědět. (L, V)

Pocity/emoce: Jak bys vyjádřil/a svou dnešní náladu? Zkus to a) pohybem, postojem, tanečkem, b) výtvarně – použij k tomu různé netradiční „štetce“ , c) popěvkem, melodií, písničkou nebo zvukem. (D, V, H)

Podívej se na to jinak (jinýma očima): Zavři oči a za poslechu této hudební skladby: <https://www.youtube.com/watch?v=dFaCxpXsWkU> si představuj, že jsi Speaky a volně si létáš nad krajinou. Kde všude jsi byl/a? Co všechno jsi viděl/a? Byl to příjemný pocit, nebo jsi se spíš bál/a? (L, V, H)

Pohybově-dramaticko-taneční prvky: Vymyslete ve skupině (po 3–4): a) „pohybově-dramatické znázornění první část písničky Speaky (až po „... out of everywhere I peek!). (D)

Pokus: Chovej se po dobu 1 minuty jako tvůj kamarád/kamarádka/spolužák/spolužačka a ostatní hádají, kdo jsi. (D)

Pomoz...: Speaky rád tráví čas se svým kamarádem ze světa lidí – klukem Jimmym. V některých situacích má ale trochu problém, například: Když jde do knihovny, chtějí po něm kartičku čtenáře./Když jede autem, musí být připoutaný bezpečnostním pásem./Když chce vejít do obchodního centra, dveře na fotobuňku se nechtějí otevřít, protože ho fotobuňka „nevidí“. /Rád by si někdy dal zmrzlinu, ale zobákem mu nejde jíst. Vymyslete ve dvojici/skupince, jaké další potíže ve světě lidí může Speaky mít a jak bys mu je pomohl/a vyřešit? Problém a jeho řešení a) nakresli/namaluj, b) předved' jako dramatickou scénku ve dvojici/skupině, c) napiš o tom krátký příběh. ~Stalo se ti někdy, že jsi byl na místě, kde jsi byl znevýhodněný? Co byly největší překážky? Povedlo se ti je překonat? (L, D, V)

Předved' a hádej: Předváděj postupně výrazy z jednotlivých Cool Cards a poté i jednoduché věty v pořadí jaký/kdo/dělá co/kde (viz Instrukce pro hraní s Cool Cards – úkol 44). ~Předved' nějakou schopnost/dovednost a ostatní hádají, co to je. (D)

Přirovnání „s duší“ (metafory/aforismy): Vymysli co „nejbarvitější“ přirovnání pro nějaký specifický rys tvého spolužáka/spolužačky: např. „Tvé oči jsou jako...“; „Když se směješ, zní to jako...“ apod. Poté jedno z nich vyjádří výtvarně. (L, V)

Rozhlédni se kolem sebe: ... a objev umění, které se nachází všude kolem tebe: vyfoť/zakresli si všechno, co ti bude připomínat nějaký obličej nebo postavy v interakci (VV)

Rozhovor na prapodivném místě: Zahraj rozhovor Speakyho a Jimmyho: mezi mraky/na vrcholku nejvyšší hory/v Jimmyho posteli/v Ospalé zátoce. (D)

Rým/básnička: Napiš básničku na téma „Tohle jsem já!/This is me!“. Použij stránky www.rymovac.cz, příp. www.rhymezone.com. Poté text ilustruj. (L, V)

Superschopnost/kouzelná moc: Představ si, že bys měl/a kouzelnou hůlku a mohl/a si přičarovat jakoukoliv schopnost/kouzelnou moc. Co by to bylo? Co bys díky ní mohl/a zažít? ~ Jaká je tvoje skutečná „superschopnost“? Může to být opravdu cokoli – umíš upéct skvělou bábovku? Stavět neobyčejné věci z lega...? ~ Už jsi někdy někomu pomohl? A někdo pomohl tobě? Proč je důležité si navzájem pomáhat? Znáš někoho, kdo nemůže dělat to, co by chtěl, a proč to tak je? Napadá tě,

jak bys mu mohl/a pomoci? Můžeš použít svou skutečnou nebo imaginární superschopnost. (L, D, V)

Stalo se mi: Představ si, že jsi ve „Sleepy Creek“ neboli „Ospalé zátocce“. Jak to tam vypadá? Koho jsi tam potkal/a? Čím je to tam speciální? Jak se tam cítíš? Jaké jsou tam bytosti? Jak to tam voní/zapáchá? Jak to tam „zní“? ~ Jaká zátoka by to ještě mohlo být a čím by byla speciální? Ocitl/a jsi se někdy skutečně na místě, které ti připomínalo nějaké místo, o kterém se ti předtím zdálo? (L, D, V, H)

Uhni! (ze svého stereotypu): Udělej tento měsíc něco jinak. Jak zpívá Speakey „There are so many things to try, don't ever let life pass you by...“ – chod' tento týden do školy/ze školy nebo na kroužek/z kroužku jinou cestou než obvykle, nauč se nějaký výraz/větu/básničku nebo písničku v jiném jazyku než je čeština a angličtina, novou hru (zeptej se třeba rodičů nebo prarodičů, co nejraději hráli, když byli malí), . (L, D, H)

Vnímej všemi smysly: 1) Zavři oči a zkus poznat spolužáka/kamaráda a) po hlasu, b) po hmatu (obličej), 2) Představ si, že jsi ve „Sleepy Creek“ a popiš (výtvarně ztvárni), co vidíš, slyšíš, cítíš (čichem i hmatem), popiš, jak to tam asi chutná a (samozřejmě po poradě s nějakou věrohodnou místní bytostí) ochutnej něco, co uvidíš kolem sebe. ~ Pojďme se vrátit zpátky na zem... jak zjistíš, že něco můžeš/nemůžeš jíst? Co uděláš, když sníš ty nebo někdo jiný nějakou nebezpečnou (třeba jedovatou) věc? (L, D, V, H)

Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej: Zjisti od rodičů/prarodičů co nejvíc detailů z tvého života (Kdy jsi udělal/a první krok, Jaké bylo tvé první slovo, Jaké slovo jsi říkal legračně?, Jaká byla tvá nejoblíbenější hračka v prvním roce života? Alespoň 10 otázek – cokoliv, co tě napadne. ~ Znáš Guinnessovu knihu rekordů? Zjisti v ní informace o člověku s nějakou opravdu speciální vlastností/dovedností a poté své poznatky představ třídě – ideálně i s fotkou nebo ilustrací. (L, V)

Vyřeš problém: Kamarád/ka ti vyprávěl/a, že jednou její dobrý kamarád/ka navrhl/a, aby šli dělat něco a) nebezpečného, b) zakázaného a že on/ona nechtěl/a. Odpověz na tyto otázky: Co myslíš, že to bylo? Šel to ten kamarád/ka dělat, i když nechtěl/a? Jak to dopadlo? (D)

Vytvoř analogram¹⁵: ke svému jménu (např. **H**-ezký/**O**-patrný/**N**-ejrychlejší/**Z**-ze Znojma/**A**-má rád auta). Znázorni ho také výtvarně (každé písmenko podle dané asociace). (L, V)

Vytvoř myšlenkovou mapu/lapbook¹⁶ na téma: „Já“ (L, V)

¹⁵ Popis této metody a další tipy na aktivity pro rozvoj tvořivosti: https://www.odyssea.cz/localImages/5_1.pdf

Výhody/nevýhody: Přátelství kluka Jimmyho a ptáčka Speakyho má své báječné stránky, ale také různá úskalí. Dokázal/a bys vyjmenovat některé z nich? Ve skupinách po 3 jich zkuste napsat co nejvíc a poté si zahrát scénku, ve které ztvárníte právě a) výhod, b) nevýhody jejich přátelství. (L, D, V)

Zažij to na vlastní kůži: Pomocí nafouknutých igelitových pytlů, vaty a páry si vytvořte „nebe“ a zahrajte si tam na schovávanou. Jedna skupinka žáků pomocí hry na Orffovy nástroje a další zvukové předměty dotváří nebeskou atmosféru. ~ Dovedeš si představit, jaké to je, když něco nemůžeš? Třeba kdyby ses narodil jako nevidomý/á, neslyšící nebo třeba bez rukou? Zkus po dobu 15 minut dělat běžné věci, ale a) s šátkem přes oči; b) se špunty v uších; c) s využitím tvé „nedominantní“ ruky – tj. té, kterou například nepíšeš. (V, D, H)

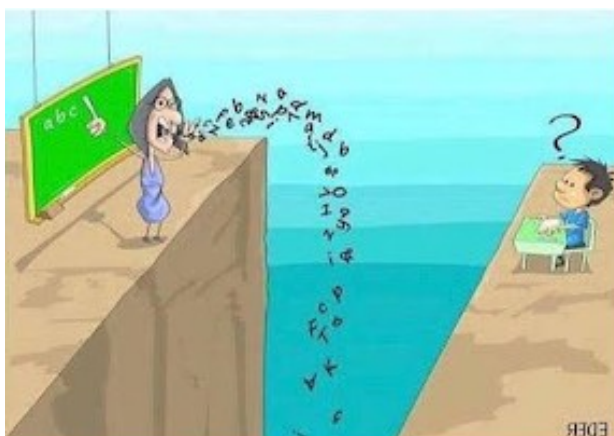
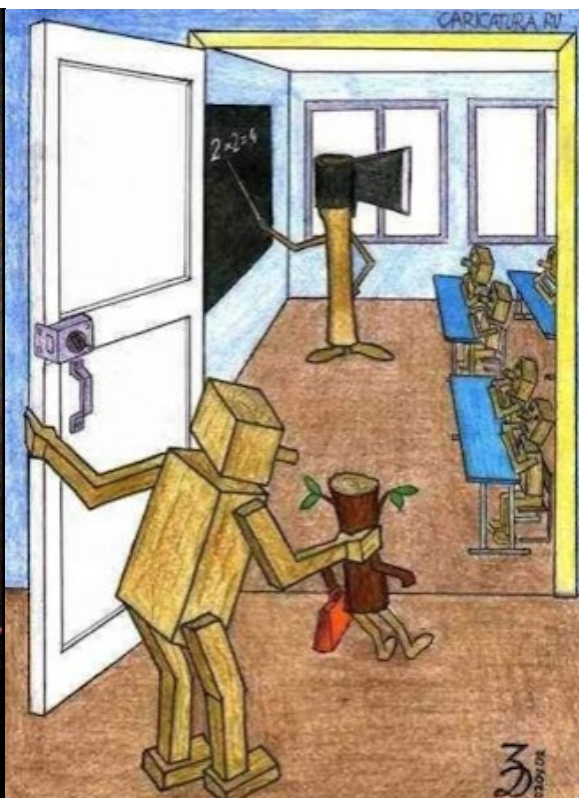
Zeptej se někoho, koho máš rád/a: Co je ta nejvíc speciální věc, kterou umíš? Můžeš s ní i někomu nějak pomáhat? ~ Jaká byla tvá nejoblíbenější ukolébavka/písnička, když jsi byl/a malý/á? Odpovědi si запиš nebo zakresli do svého CAS sešitu. (L, V)

11. 4. 3 Společná formulace principů, pravidel, podmínek pro realizaci úkolů strategie CAS

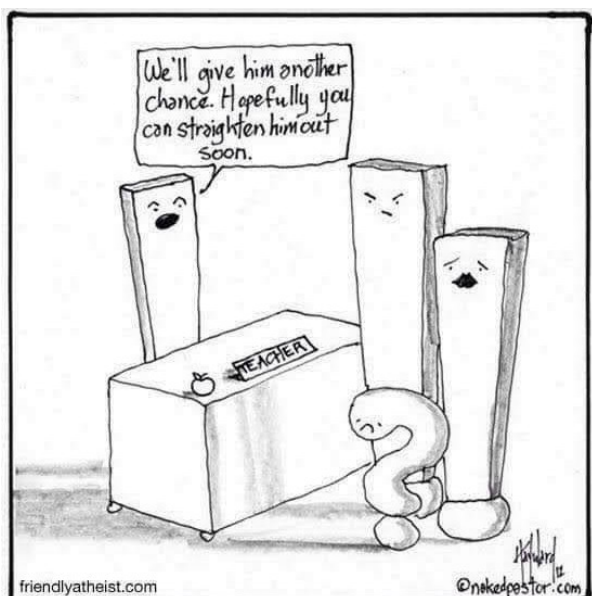
Tvorba jako komunikační prostředek a prostředek sebeaktualizace v kýženém (humanisticky orientovaném) směru, aby mohla žákům poskytnout neohrazenou svobodu sebevyjádření a reflexe vlastních kreativních počinů, s sebou nese zároveň potřebu vymezení určitých pravidel, společné uvědomění důvodů a důsledků jak pro nás samotné, tak pro druhé lidi. Jako jednu z úvodních aktivit tedy se žáky využívám právě společné vymezení důvodů pro vlastní kreativizaci, pravidla pro její úspěšnou realizaci a propojitelnost jejích důsledků pro náš efektivní celostní rozvoj. Žákům tedy byly předloženy tyto obrazové materiály a byli vyzváni, aby říkali, co vidí, nejprve popisným způsobem (např. na obr. Č. je na dveřích zámek, na který děti nedosáhnou apod.) a poté byli vyzváni, aby řekli, co vidí „za obrázkem“ – tedy aby formulovali sdělení, které nemusí být viditelné všem, přičemž výrazně závisí na jeho individualizované interpretaci. (*zdroj obrázků: Internet a soukromý archiv autorky*)

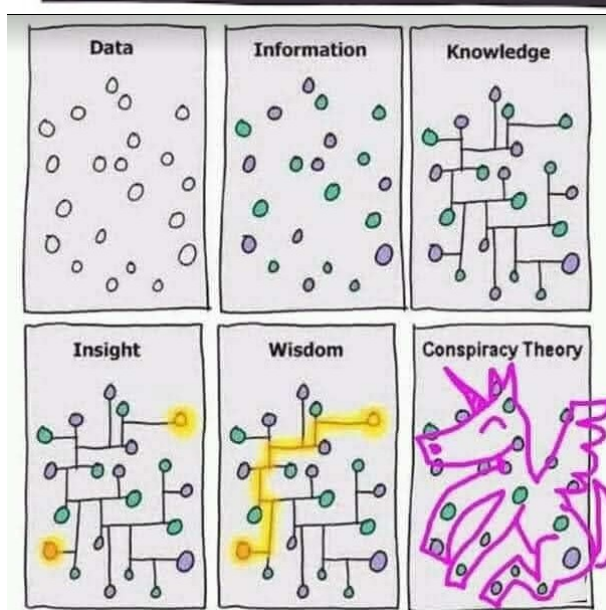
¹⁶ Lapbook je vizuálně-grafická forma zpracování vybraného tématu – návod např. zde: <https://www.youtube.com/watch?v=FfMHv-8cdVs>

Mila' Anesko,
 dečnjeme Ti za
 odnannou ruder,
 kleru ji mad maimi
 dajela 25. listopadu
 1989. Procin, mój ruder
 (mádača) tjeba ji jaje
 budeme potěbnat.
 bálaščane



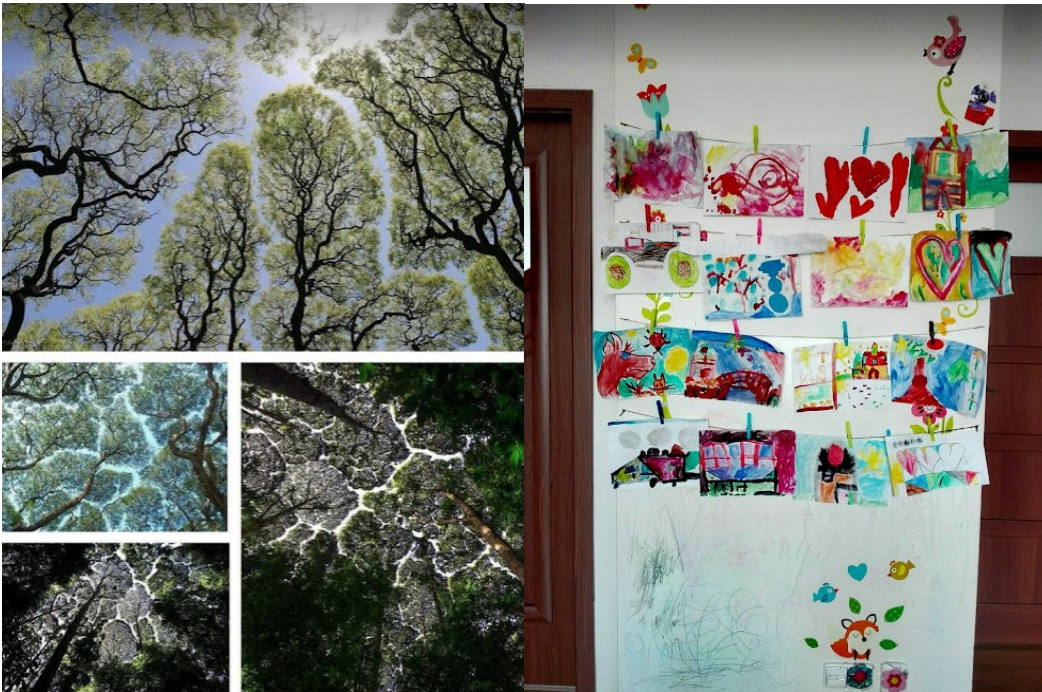
Never lose your inner child





„OD SVÝCH DĚTÍ SE NAUČÍTE VÍCE NEŽ ONI OD VÁS.
 UČÍ SE OD VÁS SVĚT, KTERÝ JIŽ NEEXISTUJE,
 VY SE OD NICH UČÍTE SVĚTU, KTERÝ SE NYNÍ STÁVÁ
 PLATNÝM.“
FRIEDRICH RÜCKERT





12 Kazuistiky

V této části představím kazuistiky 6 žáků 1. – 5. Ročníku ZŠ, v nichž analyzuji přínos aplikace kreativizačních metod strategie Cool Animal School – Learning through joy do edukačního procesu formou 4 integrovaných tematických bloků z hlediska stanovených výzkumných otázek. Metody a z nich vyplývající úkoly a aktivity jsou designovány tak, aby poskytly co nejširší škálu typově odlišných úkolů, jež byly formulovány na základě poznatků o potřebách a preferencích žáků vyplývajících z typologie Myers - Briggs Type Indicator (MBTI, MMTIC), Learning Style Inventory (LSI) a Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence. Pro účely tohoto výzkumu byly využity standardizované dotazníky MBTI, MMTIC, LSI, GI, přičemž otázky v nich obsažené tvořily také základ polostrukturovaných rozhovorů se žáky, učiteli a rodiči a odpovědi byly analyzovány v kontextu dalších intervenujících proměnných, například prokreativními podmínkami a faktory a antikreativními podmínkami a faktory (Hlavsa, 1983). Cílem bylo nabídnout žákům co nejoptimálnější podmínky pro systematické, kontinuální a graduální řešení tvůrčích problémů, jejichž smyslem je rozvíjet kreativitu žáků v dimenzích fluence, flexibilita, originalita a elaborace při řešení každodenních problémů prostřednictvím literární, výtvarné, dramatické a hudební tvorby, ale také dalšími metodami vycházejícími z principů problémového vyučování, programu RWCT, kooperativního vyučování, projektového vyučování, multimodálního vyučování, učení prožitkem, zážitkového vyučování, multisensoriálního přístupu a dalších pedagogických přístupů, jejichž koncepce umožňuje aplikaci úkolů divergentního typu a jež jsou zaměřeny na celostní rozvoj žáka, tedy kromě kognitivních oblastí také na rozvoj nonkognitivních oblastí definovaných v systému KEMSAK.

Obsahová struktura kazuistik

- 1) **Charakteristika žáka** a jeho výchozí situace, konkretizace jedince: věk, pohlaví, socioekonomický status, rodinná situace, zdravotní stav apod., anamnéza osobní, rodinná, školní, situace či problém, o jaký se jedná (projev rizikového nebo nežádoucího chování žáka ve školním prostředí).
- 2) **Popis a analýza průběhu případu** a) Charakteristika žakových projevů v edukačním porcesu; b) identifikace problému nebo potřeb žáka, c) Volba intervencí (kreativizačních metod), e) Průběh intervencí (požité metody, formy, aktivita žáka) 3) Vyhodnocení případu 4) Diskuse , shrnutí průběhu případu, návrhy na další postupy.

12. 1 Kazuistika 1

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: září 2016 – listopad 2017

Místo realizace, popis školy: ZŠ v okrajové části Prahy. Státní ZŠ s 1. i 2. stupněm, celkový počet 503 žáků. AJ od 1. třídy, systematické zapojování inovativních a aktivizujících metod do vyučování.

12. 1. 1 Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník žáka: Tadeáš, 7 let, 1. ročník

Osobní anamnéza: Tadeáš je z 1. gravidity matky, porod bez komplikací. V dětství prodělal několik komplikovaných zánětů středouší, následkem čehož je jeho sluch na levém uchu na 30% a na pravém na 60%. Na svůj věk je velmi vysoký a mohutný, působí minimálně o 2 roky starší.

Rodinná anamnéza: Tadeáš žije s matkou a otcem v rodinném domě v Praze. Má sestru, která je o 3 roky mladší. Otec je vysoce postavený manažer nadnárodní firmy, matka v domácnosti

Školní anamnéza: Z hlediska školního výkonu jsou na něj ze strany rodičů kladeny vysoké nároky, čemuž se Tadeáš snaží vzepřít (z mého pohledu předstíraným) nezájmem o dění ve výuce. Jeho slovní zásoba je na jeho věk abnormálně široká, při komunikaci používá ke svému věku neadekvátní výrazy (archaismy, neologismy, přirovnání). Při sebemenším neúspěchu při výuce se bouchá pěstmi do hlavy a opakuje (klidně celou hodinu), že „je blbec, největší blbec na světě“ (třídní učitelka má v takovém případě pouze možnost nechat žáka odvézt záchrannou službou, jinou pravomoc nemá) – pro toto chování vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně s podezřením na poruchu autistického spektra – nález negativní, diagnostikován s úzkostmi, IQ nadprůměrné. Doporučení práce v malém počtu dětí. Zajímá se o technické přístroje a o ptáky, o nichž má velmi široké vědomosti. Z hlediska MBTI je v dimenzi příjmu informací spíše extravertní, smyslový, v rozhodovacích funkcích se silnou převahou citění a usuzování. Z hlediska učebních stylů preferuje ticho, je silně závislý na autoritě, preferuje samostatnou práci, postupuje analyticky, preferuje ranní hodiny. Tadeáš svým chováním a jednáním při vyučování, ve kterém má prospěchové výsledky spíše podprůměrné, vykazuje rysy nadaného žáka, s čímž pravděpodobně souvisí také zvýšená úzkostnost, obava z neúspěchu i problematické vztahy se spolužáky i učiteli, EQ je podprůměrná.

12. 1. 2 Použitý zhudebněný text z CAS

Pozn. Tento integrovaný tematický blok byl realizován ve spolupráci s výtvarnicí a výtvarnou pedagožkou Mgr. Kateřinou Hausenblasovou (<https://www.illustratika.com/>) a fotografem Petrem Machanem (<https://www.verumphoto.cz/petr-machan-photographer/>). Zhudebnění textu realizoval Zdeněk Beran (<https://berrymusic.cz/>)

The Sparrows

Sitting nicely in a row

On an oak branch

Were six little sparrows

From Sunny Hill Ranch

They sat watching the clouds

In the rainy sky

When suddenly one of them

Started to cry.

„Why are you crying?“ asked his Grandad

„Because a big raindrop fell right on my head!“

12. 1. 4 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?

Cíle:

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu
- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení
- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

- tvořivě variuje věty s pomocí piktogramů a ideogramů obsažených v textu písničky (sitting (sit), nicely (nice), row, on, oak, branch, were (be), sparrows (sparrow), from, sunny (sun), ranch, they, sat (sit), watching (watch), clouds (cloud), sky, when, suddenly, started (start), why, crying (cry), asked (ask), his, Grandad, because, raindrop, fell (fall), right, my)
- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu

Učivo (RVP ZV): Komunikační a slohová výchova: čtení, naslouchání, mluvený projev, písemný projev Jazyková výchova: zvuková stránka jazyka, slovní zásoba (viz níže) a tvoření slov Literární výchova: poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem

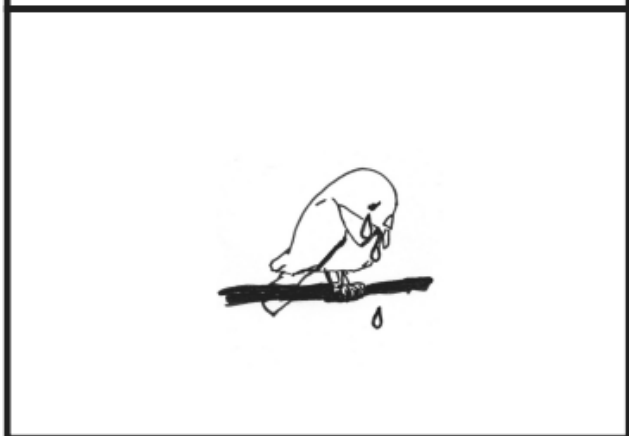
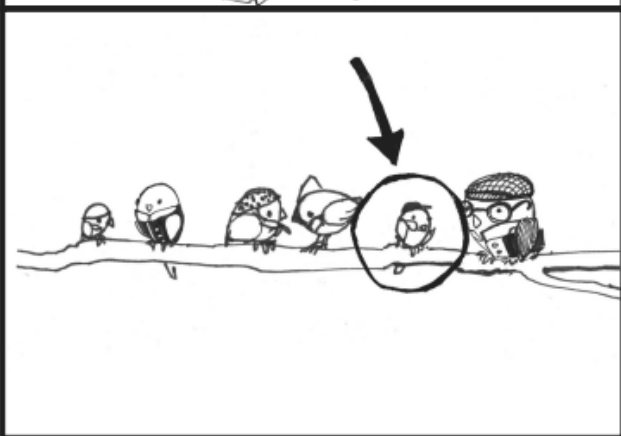
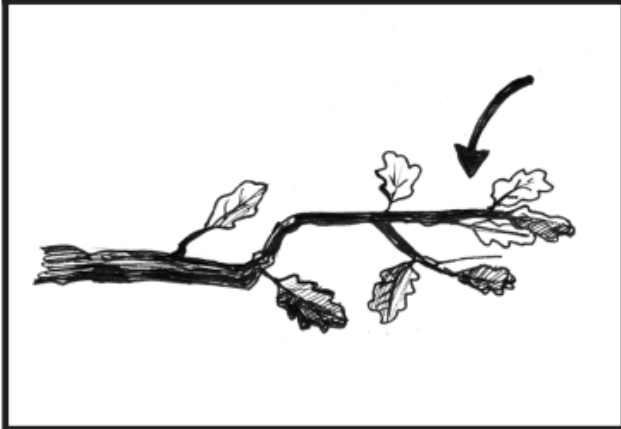
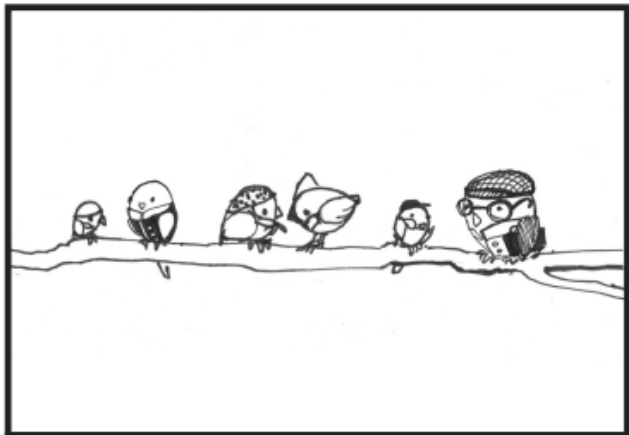
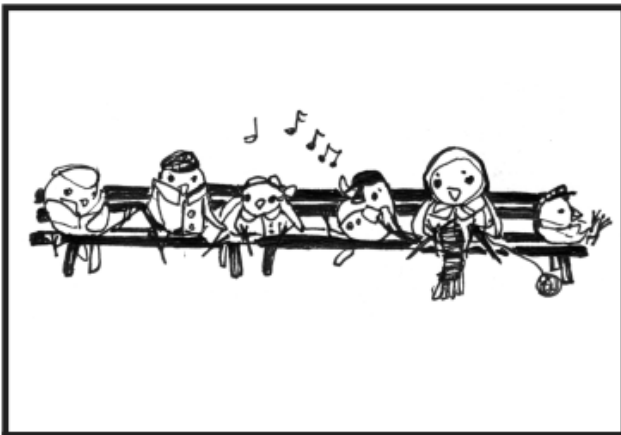
Zvolená metoda CAS:

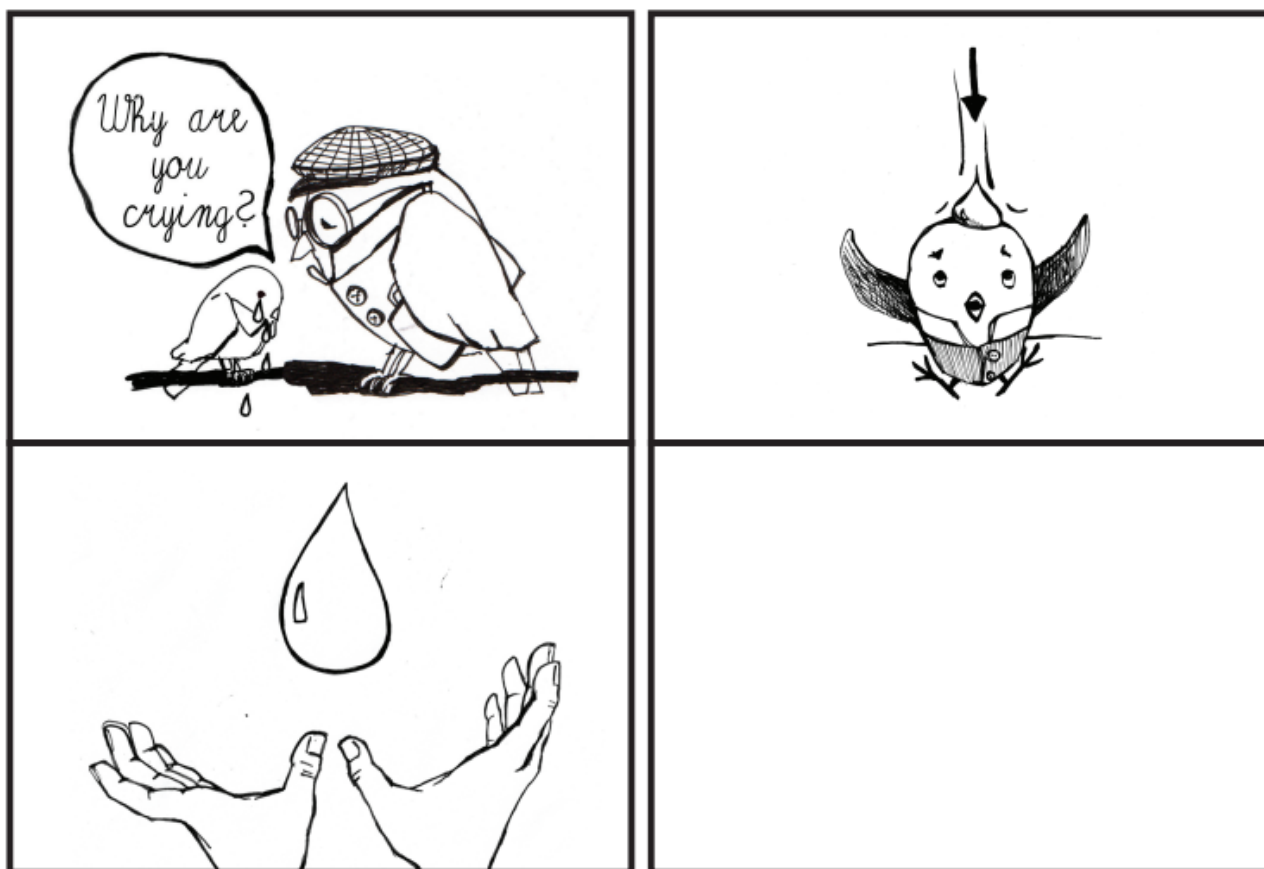
Cool Stories¹⁷: Pracujte ve dvojici: S využitím Cool Cards a Rainbow Cards (piktogramy a ideogramy vizuálně vyjadřující slovní zásobu z dané básničky/veršovaného příběhu) a vytvářej neuvěřitelné věty/příběhy a hraj s nimi další hry podle přiložených instrukcí¹⁸

¹⁷ Instrukce pro práci s Cool Cards a Rainbow Cards jsou součástí Přílohy

¹⁸ Pozn. Při tomto integrovaném bloku byla využita původní verze kartiček Cool Cards vytvořená Mgr. Kateřinou Hausenblasovou







Ukázky Tadeášova řešení:

Six sparrows were sitting on a little raindrop.
 A big Grandad fell right on my head!
 One of the sparrows sat watching his Grandad.
 A little Grandad sat on my head.
 Six little Grandads fell right on Sunny Hill Ranch.
 Six little sparrows were sitting nicely in the sunny sky.
 Grandd suddenly started to cry!
 A big raindrop suddenly fell on my head!
 Clouds were sitting on a branch!
 Raindrops were sitting on a hill!
 Little Grandads were sitting on a ranch.
 Little Grandads were watching big sparrows on an oak.
 Big sparrows were watching raindrops in the sky.
 Big Gandads were sitting on a ranch!



Porozumění slovní zásobě z piktogramů a ideogramů k textu *The Sparrows* bylo ověřeno také na závěr 4. tematického integrovaného bloku z hlediska trvalosti nabytých znalostí – Tadeáš přiřadil správně 18 z 24 Cool Cards k jejich mluvené podobě. Na první výzkumnou otázku v rámci tohoto integrovaného tematického bloku lze tedy odpovědět kladně.

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Cíle:

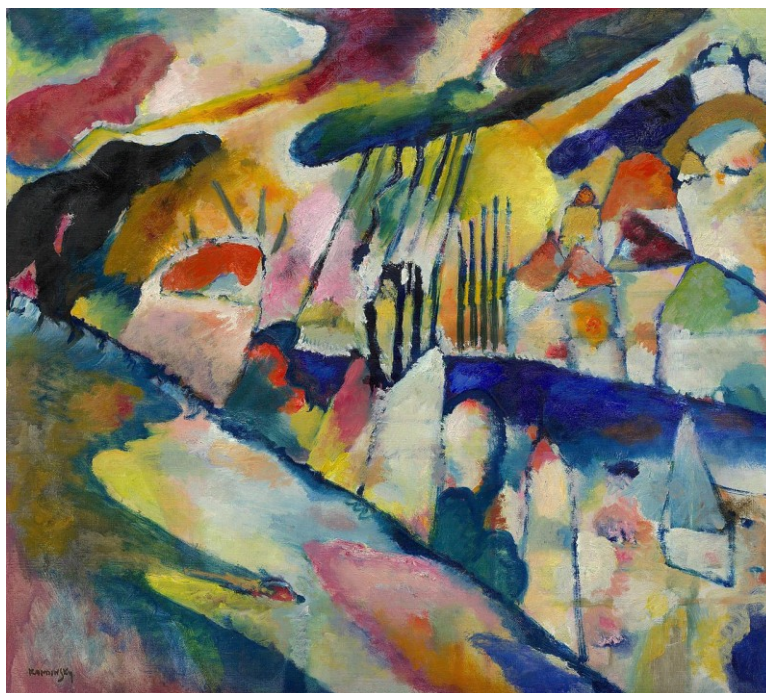
LV¹⁹

- uceleně reprodukuje přečtený text (recituje text *The Sparrows*)
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí
- tvořivě pracuje s literárním textem

VV

Inspirační východisko- Kandinskí:

Landscape with rain



- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností
- v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace
- vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje

Učivo VV (RVP ZV): Rozvíjení smyslové citlivosti (žák na základě synkretického vnímání anglické básničky tyto vjemy interpretuje ve vlastním výtvarném díle), Uplatňování subjektivity, Ověřování

¹⁹ Hník, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice uměleckého oboru..* 1.. vyd. Praha: Karolinum. Univerzita Karlova, 2014

komunikačních účinků (při skupinové práci žák vhodnými argumenty diskutuje s dalšími členy skupiny o různých aspektech svých představ za účelem jejich uplatnění ve výsledném společném výtvarném díle)

HV

- rytmizuje a melodizuje jednoduché texty
- využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře
- ztvárňuje hudbu pohybem s využitím tanečních kroků, na základě individuálních schopností a dovedností vytváří pohybové improvizace

DV

- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla
- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- prostřednictvím figurální a nefigurální tvorby znázorní déšť a rodinu Vrabčákových
- pomocí Orffových nástrojů zvukově vyjádří déšť a pláč
- pomocí dramatických prvků znázorní slova a slovní spojení z textu písničky

Ukázka realizace úkolů viz níže

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Cíle

- popíše typy počasí (ČAS)
- aplikuje znalosti o bezpečném chování v přírodě, především při bouřce (ČAS)
- vymyslí slovní úlohu na sčítání a odčítání v oboru do 6 (MAT)

Vybraná metoda CAS:

Místo v mém světě: Malému vrabčákovi z písničky už další kapka na hlavu nespada, přestože vydatně pršelo – jak je to možné? Kdo a jak ho zachránil? Už jsi také někdy někoho zachránil/a? Jak by vypadalo místo, kde by ses cítil/a úplně v bezpečí? Před čím vším by tě mohlo ochránit (a jaké by tam byly bezpečnostní „vychytávky“)/Už se ti někdy stalo, že ses musel/a před něčím schovat? Před čím to bylo a kam ses schoval/a? (L, D, V, H)

Pozn. Úkoly a aktivity k tomuto zhudebněnému textu můžeme v aktuální situaci využít také pro rozpravy s dětmi o situaci na Ukrajině. Je ale potřeba je volit citlivě s ohledem na případné spolužáky Ukrajinské a Ruské národnosti.

Name: _____ Student No. _____ Class: Grade 2 Teacher: T. Maureen
Directions: Let's match the picture with its correct situations.



4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

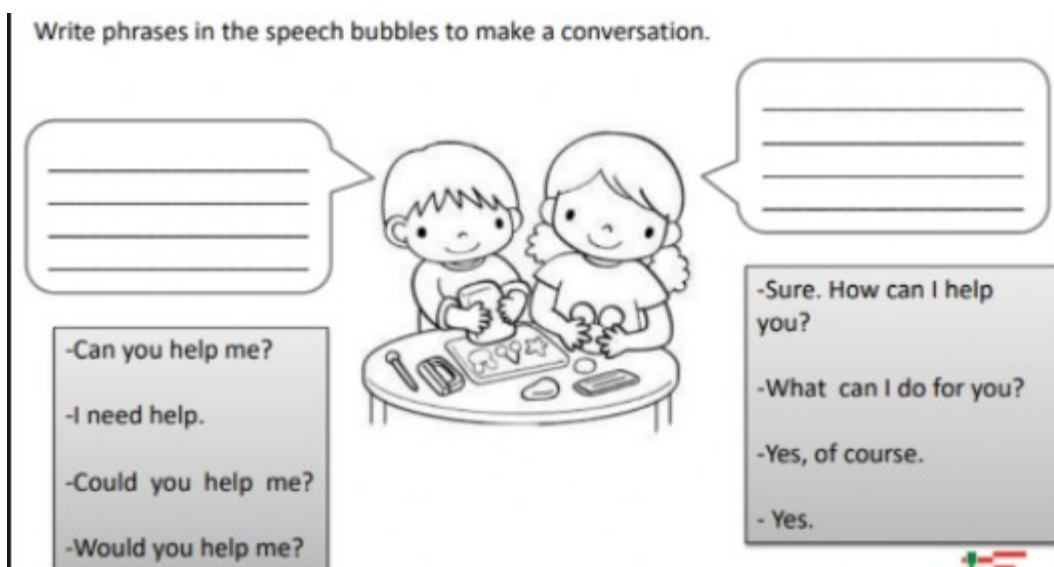
- sděluje obsahy svého vnímání
- používá a rozvíjí svůj cit pro rytmus v interakčních situacích, zejména typu komunikace a spolupráce
- poznává svou empatii a schopnost poznávat citem a tělem (kinesteticky)
- reflektuje prožité stavy vcítění
- rozpozná etický rozměr v běžných i méně běžných lidských každodenních situacích
- identifikuje, popisuje, vysvětlí svůj žebříček hodnot

Vybraná metoda CAS:

Pocity/emoce: Pracujte ve skupině po 4: Diskutujte: Pláčeš taky někdy? Kdy a proč jsi naposledy plakal/a? Proč myslíš, že lidé (zvířata) pláčou? Musí pláč být vždy vidět? Pokud ne, jaké myslíš, že jsou důvody, proč někdo nechce, aby jeho/její pláč byl vidět? Kdy jsi naposledy poznal/a, že je někdo smutný/á a jak jsi se mu pokusil/a pomoci?/Pláč může mít mnoho podob – může být smutný, bolestný, ale také radostný a dojatý... Znázorněte různé druhy pláče výtvarně a hudebně pomocí Orffových nástrojů. Zkuste ve skupině po 4 vymyslet co nejvíc důvodů k pláči a pokud jsou to důvody ke smutnému pláči, zkuste vymyslet také řešení těchto situací. (L, D, V, H)

Být na jeden den: Jaké by to bylo být na jeden den stromem? Jaký/á bys byl/a? Dokázal/a bys také svými větvemi (korunou) někoho ochraňovat? (L, V)





5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifických intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: E, S, F, J

LSI: preference: ticho, ostřejší světlo, chladněji, formální sezení, motivace vnitřní, individuální práce, odpolední učení, stabilní poloha, analytický, impulzivní, učební styl auditivní

GI: verbální, prostorová

Shrnutí

„Děti, jaká znáte slova, která začínají na písmenko P?“ Tadeáš: „peloton, peán...“ Tadeáš má velmi široké znalosti z tematických oblastí, které ho zajímají (sport, lékařství, ptáci). V oblastech, které ho nezajímají, má k vlastnímu zlepšení naopak motivaci velmi nízkou. Průběh integrovaných bloků v rámci práce s metodami CAS mu dala příležitost některé z těchto znalostí/dovedností využít, což mělo pozitivní vliv na jeho sebepojetí, sebehodnocení, sebeaktualizaci i kultivaci potencialit. Stouplo také mínění o Tadeášovi mezi jeho spolužáky.

Vzhledem k Tadeášově omezení ve sluchové percepci byla při aktivitách zapojena také aktivita na rozvoj schopnosti tzv. syntezie – tedy že vjem přijatý jedním smyslem je interpretován i jako vjem

jiného smyslu, např. hudbu vnímá nejen jako zvuk, ale i vizuálně v tvarech nebo barvách. Zejména aktivity, v nichž bylo možné propojovat nejrůznější asociace, byly pro rozvoj Tadeášovy kreativity a svébytnosti hodnoceny jako velmi přínosné, jelikož v nich mohl uplatnit své výjimečně rozsáhlé vědomosti z vyhraněných oblastí, jež zpravidla v kurikulu primární školy nemívají příliš prostoru (lékařství, cyklistika apod.). Jejich využití v nových situacích a kombinacích bylo pro Tadeáše jednak motivační, protože mohl ukázat své znalosti, jednak zábavné, což vyplývalo ze samotného pozorování, tak z polostrukturovaného rozhovoru, který proběhl na závěr série integrovaných tematických bloků s využitím metod CAS. Projevy rizikového chování ve vyučování byly téměř neznamenné, pracoval se zaujetím, s jasně vytyčeným cílem. Kladně Tadeášovo chování hodnotili především spolužáci, s nimiž ochotně spolupracoval, poskytoval zpětnou vazbu i ochotně přijímal tu svou. Tadeáš je temperament strážce (SJ), proto, byly vybrány úkoly, v nichž mohl zpracovat téma „rodina“ a „domov“, jelikož stabilita a jistota v těchto oblastech je pro tento typ temperamentu velmi důležitá. Vybrané metody měly dále pozitivní vliv na rozvoj Tadeáše v oblastech sebepoznání, sebeúcta, seberealizace, sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, metakognice a autoreflexe.

12. 1. 7 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS

Příprava na animaci/realizaci animace na téma zhudebněného textu The Sparrows:

<https://studio.youtube.com/video/KC6kXmHE9Dc/edit>

Ukázka další práce se zhudebněným textem v této třídě na téma básničky Speaky:

<https://youtu.be/LRqzIm3X35g>







12. 2 Kazuistika 2

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy : listopad 2018 – červen 2019

Místo realizace , popis školy: Soukromá ZŠ s Montessori programem, zaměřením na etickou výchovu, umístěna na pražské periferii. Celkový počet žáků na 1. a 2. stupni: 78.

Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník žáka: Alice, 7 let, 1. ročník

Osobní anamnéza: Alice je z 1. gravidity matky, porod bez komplikací. Na tuto ZŠ přešla ze státní školy pro silné komunikační potíže, vyšetřena psychologem pro podezření na poruchu autistického spektra- nález negativní, doporučení malého školního kolektivu.

Rodinná anamnéza: Alice žije s rodiči v rodinném domě, sourozence nemá, čas tráví z důvodu pracovního vytížení rodičů převážně s babičkou, se kterou údajně komunikuje bez problémů.

Školní anamnéza: Alice na tuto školu přišla v listopadu vzhledem k přetrvávajícím komunikačním potížím v bývalé škole. S paní učitelkou ani se spolužáky téměř nekomunikovala, na otázky odpovídala vyhýbavě, při mluvení šeptala. Při sebemenším náznaku neúspěchu plakala a snažila se izolovat od veškerého třídního dění.

12. 2 Použitý text z CAS:

Little Spider

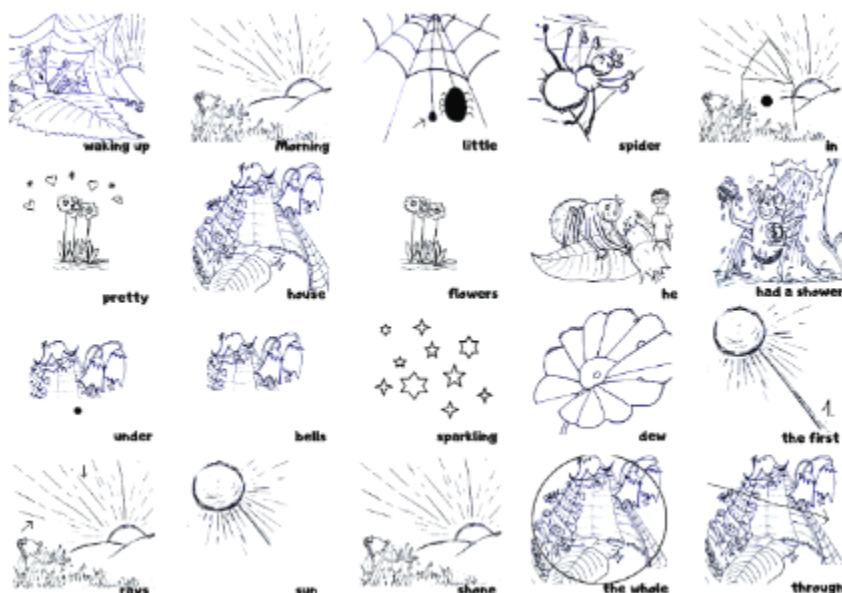
*Waking up
In early morning hours
Was a little spider
In his pretty house of flowers.*

*He had a shower
Under bells with sparkling dew
And the first sunrays
Shone the whole house through.*

Zhudebněná verze: https://www.youtube.com/watch?v=q-zc_-3SggU

12. 2. 3 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?



A little spider was waking up in his pretty house of flowers.
A little spider had a shower under bells with sparkling dew.
A little spider had a shower in early morning hours.
A little spider had a shower in the first rays of sun.
A sparkling spider shone.
A sparkling spider was waking up.
A little sparkling spider was waking up under the first rays of sun.
A little spider and a sparkling spider had a shower in pretty house of flowers.
A little spider and a sparkling spider had a shower in early morning hours.
A morning spider was waking up in sparkling bells.

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Vybraná metoda CAS

Zažij to na vlastní kůži: Zavři oči a představ si, že jsi malý pavouček, který se právě probouzí ve svém krásném domě z květin. Co cítíš kolem sebe (čichem i hmatem)? Pořád máš zavřené oči - co slyšíš... nějakou hudbu, zvuky (znázorni pomocí Orffových nástrojů), rozhovory? Představ si, že večer, když jsi usínal/a, byl/a jsi člověkem, a nyní se probouzíš jako „náš“ pavouček... předved' pomocí pantomimy, jak bys reagoval/a... Někdo na tebe právě volá... jaké je tvé jméno? Nakresli, jak vypadá tvůj „pavoučí pokojíček“ a **barvami vyjádři, jak to v něm voní**. Pomocí netradičních štětců **vytvoř tapety** do svého pavoučího domečku. Věděl/a jsi, že existuje paví pavouk, který umí tančit? Podívejte se na jeho taneček a zkuste ve skupince vymyslet svůj vlastní pavoučí taneček: <https://www.stoplusjednicka.cz/zamilovani-tanečníci-je-pravdou-ze-pavi-pavouci-umi-tancovat> (LV, VV, DV, HV)

Inspirační východisko pro výtvarnou tvorbu:

Dílo Václava Bláhy (výtvarné hnutí 12/15 Pozdě ale přece (*zdroj obrázků: Internet*))





Ukázka realizace úkolů viz níže

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Jak zůstat zdravý/á a v bezpečí: Co všechno malý pavouček dělá pro své zdraví? Sprchuje se pod zvonečky s ranní rosou, to víme... ale dělá také pár velmi neobvyklých činností, kterými se udržuje zdravý a fit, jaké činnosti to jsou? Předved' je a nakresli je./Jedno víme jistě- malý pavouček určitě netráví celý den „na síti“ – co to znamená? A proč by to jeho zdraví neprospělo? Vymyslete ve skupince co nejvíce důvodů. (LV, VV, DV)

ČJ: Tvořivá práce s textem – Vymyslí vlastní pokračování minipříběhu o malém pavoučkovi

ČaS: Hmyz na l ouce – vyjmenuje, jaký hmyz najdeme na louce

MAT: Geometrie – narýsuje pavoučí síť

Cíle z těchto vzdělávacích oblastí byly v rámci tohoto integrovaného tematického bloku splněny.
(Ukázky realizace úkolů viz níže)

4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

- dodržuje zdravou životosprávu a zdravý fyzický styl života (vyjmenuje zásady zdravého životního stylu, argumentuje s oporou o text Little Spider)
- usiluje o flexibilitu a schopnost vnímat odlišné jako normální, umí se ale bránit odlišnosti, která ho poškozuje (porovná životní styl malého pavoučka s tím svým)
- nachází radost ve svém těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě
- rozpozná ve svém životě i životě skupiny okamžiky vyžadující z jeho strany nápad jako efektivní reakci
- realizuje podle možností a podmínek své nápady
nahlíží na problémy svého života i života ostatních z různých úhlů pohledu
- dokáže nahlédnout humornou stránku životních jevů a situací

Natoč videomedailonek: ... o dni malého pavoučka. Zaměř se především na zvukovou podobu jednotlivých scének (např. jaký zvuk má sprchování pod zvonečky s ranní rosou?). Nejprve si napiš „scénář“. Nakresli také jako komiks. Porovnej běžný den malého pavoučka s tím svým (I usually get up at.../Little spider usually gets up at...Porovnej svůj způsob života s životem a) velmi chudého chlapce, který žije v Himalájích; b) děvčete z bohaté . Řekni, co myslíš, že zažívají za (LV, VV, DV)

Stanovené cíle byly v rámci integrovaného tematického bloku splněny (ukázky realizací úkolů viz níže).

Name: _____

Spider Fact Or Fiction

Can you tell which of the following statements are factual or fictional? Connect it to the web if it's a fact and cross it out if it's fiction.

The Earth has no use for spiders.

Spiders can chew.

Spider silk is possibly the strongest material in the world.

All spiders spin webs.

Scientists know that spider silk is much stronger than steel.

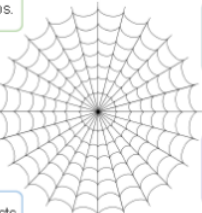
Spiders lay between 2 and 1000 eggs.

Spiders are not insects.

Spider webs are designed to catch other spiders.

Most spiders are very far-sighted.

Spiders tend to go off on their own after their eggs hatch, leaving the babies to fend for themselves.



Ex. 1 Write the names of animal homes under the pictures.

mouse hole	den	cage	hutch	sheep pen
anthill	beehive	tree hollow	cave	



Trace A and Number 1

1. Go home
2. Have breakfast
3. Have dinner
4. Go shopping
5. Go to school
6. Meet friends
7. Do homework
8. Wake up
9. Brush my teeth
10. Go shopping
11. Go to playground
12. Go to bed
13. Have a shower
14. Wash my face
15. Get dressed
16. Have lunch

5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifických intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: I, N, F, P

LSI: preference: ticha, mírného světla, tepla, neformálního sezení, motivace vnější, struktura volná, práce individuální/v páru, ranní doba, stabilní poloha, globální styl, reflektivní, učební styl taktilní

GI: intrapersonální, hudební

Vybrané kreativizační metody byly na základě pozorování shledány jako efektivní z hlediska individualizace a diferenciací postupů pro tohoto žáka.

Shrnutí

Aličino chování při realizaci úkolů z CAS bylo jakoby odtržené od reality, často nereagovala, neodpovídala, jako by měla svůj vnitřní svět, jenž jí připadal reálnější než ten skutečný. Její chování pro mě bylo obtížně čitelné, nekomunikovala vůbec, případně jen se dvěma spolužačkami, ale i to zřídka. Při určitých činnostech bylo vidět jisté nadšení, ale bylo viditelné jen pro velmi pozorné pozorovatele. Používala zároveň velmi zdrženlivou řeč těla. Pokud úkol vyžadoval rychlou reakci (metody typu brainstorming), zpravidla nereagovala, působila nezúčastněně. Měla-li reagovat na to, co říká druhý, potřebovala poměrně mnoho času na promyšlení. Vybírala si práci o samotě nebo ve dvojici s kamarádkou, maximálně ve trojici s další spolužačkou, ale jen, pokud si je mohla zvolit. Při činnostech, při nichž mohla nerušeně a klidně přemýšlet, míra fluence, flexibility, originality a elaborace jejích řešení prudce stoupla.

Zapojení multisenzoriálního přístupu se u Alice také velmi osvědčil, jelikož prostřednictvím možnosti zapojení více smyslů bylo také této žákyni umožněno, aby vjemy přicházely více kanály, a tyto impulzy tak následně byly zpracovány jak pro snazší uchopení řešeného úkolu či problému, tak pro trvalejší otisk daného řešení v její paměti. Zpětné vazby od spolužáků, jejich hodnocení Aličiných výstupů, její reflexe jednotlivých aktivit a závěrečné hodnocení učitele skýtá velmi důležitý diagnostický materiál pro žákyni samotnou, a to jak ve smyslu zkvalitnění sociálních vztahů (vzhledem k tomu, že se jednalo převážně o skupinovou práci), tak z hlediska poznávání a analyzování metakognitivních strategií této žákyně.

Klíčovým přínosem pro Alici byl tedy **komunikační aspekt aktivit**, kdy mohla své myšlenky vyjádřit **multimodálně**, což znamenalo velmi výrazným pozitivní vliv z hlediska **sociálního přijetí ve třídě**. Zároveň jí možností vyjádřit se různými **komunikačními kanály** byla dána příležitost zažívat pocit úspěchu, radosti a **kompetence** z vlastních tvůrčích procesů i dalších procesů učení a mělo to kladný vliv na její sebehodnocení, sebepoznání, rozvoj autodeterminované motivace,

s klíčovým vlivem na rozvoj jejího sebevědomí a komunikačních schopností verbálních i neverbálních, u nichž byl prostřednictvím další intenzivní komunikace s Aličinou třídní učitelkou prokázán dlouhodobý efekt.

Tematicky lze navázat prací s textem Centipede Blues a zaměřit se na téma vnímání a respektování odlišností (tedy například rozdíly v každodenních činnostech – jaké mohou mít různá zvířata (lidé/žáci) při daných činnostech potíže? Jak bychom jim je mohli usnadnit? S těmito tématy lze pracovat také v aktuální situaci při integraci ukrajinských žáků (OSV, MKV)

Centipede Blues

There is this centipede
Called Sue,
Who has 98 feet more
Than me or you!

She'd love to go to school
But they all have this cruel
And very strict rule,
That gives her the blues
Demanding that all pupils
Change their shoes.

You see - while others would be learning
About Prague, Paris and Rome,
She'd be putting on
The last pair of slippers
Just at the moment
It was time to go home...

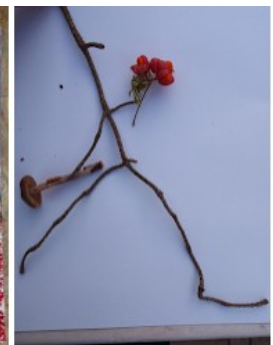
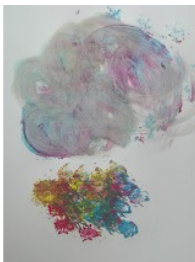
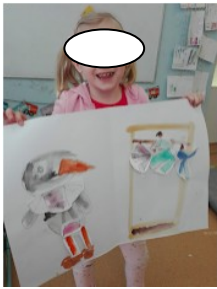


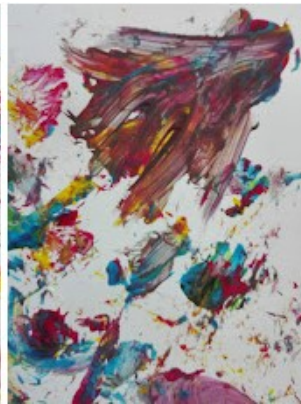
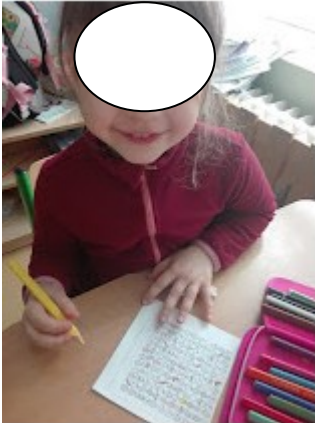
12. 2. 7 Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS















12. 3 Kazuistika 3

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: leden 2019 – březen 2020

Místo realizace , popis školy: Soukromá ZŠ s Montessori programem, zaměřením na etickou výchovu, umístěna na pražské periferii. Celkový počet žáků na 1. a 2. Stupni: 78.

12. 3. 1 Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník žáka: Denis, 8 let., 2. ročník

Osobní anamnéza: Denis se narodil jako 2. Dítě po fyziologické graviditě, porod bezproblémový. V dětství trpěl mírnou hypotonií, pravidelně cvičena Vojtova metoda.

Rodinná anamnéza: Denis má o 9 let staršího bratra, s nímž si velmi rozumí. Společně s matkou a otcem podnikají mnoho společných aktivit. Rodina žije v malém panelákovém bytě v Praze.

Školní anamnéza: Projevy Denisova chování vykazují znaky ADHD, vyšetřením nepotvrzeno. Ve škole spolupracuje pouze v předmětech, které ho baví, tedy matematika a tělocvik, v ostatních soustavně vyrušuje. Na vysvědčení v loňském roce měl tři dvojky a dvě trojky, rodiče jsou často z důvodu jeho rizikového chování zvaní do školy.

Použitý zhudebněný text z CAS:

Mr Crocodile

*“Hello Mr Crocodile,
Your teeth are white as snow!
Can you show me your big smile,
So I can count them all?”*

*“One and two and three and four
... As far as I can see...
But if I want to count some more,
There'll be nothing left of me!”*

12. 3. 4 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?



Mr Crocodile can count.

Mr Crocodile can count his teeth.

Mr Crocodile can count to 4.

Mr Crocodile can show me his big smile.

Hello, Mr Crocodile, I can see you!

Mr Crocodile can see your big smile.
Mr Crocodile can see nothing.
I can show you Mr Crocodile.
I can count all your teeth.
Me and Mr Crocodile can see you.

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Vybrané metody CAS:

Pohybově- dramaticko- taneční prvky: Ve skupinkách po 4 vymyslete, jak by se dala dramaticky znázornit slovní zásoba obsažená v písničce Mr Crocodile.

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej: S využitím knih, časopisů a internetu zjisi co nejvíce zajímavostí o krokodýlech. Porovnej jejich život s životem člověka v 5 větách (např. Zatímco krokodýli ..., lidé.../While crocodiles people) – kde neznáš anglický výraz, můžeš doplnit obrázek.

Vytvoř lapbook na téma: krokodýli

Cíle:

ČJ: Formuluje své nápady do smysluplných vět, přednáší je ve skupině

ČaS: Zařadí krokodýla do správného živočišného druhu, charakterizuje jeho typické znaky

- popíše části svého těla

- vyjmenuje zásady správné životosprávy a své názory argumentuje

MAT: nepravidelná podstatná jména/ počítání v oboru do 1000, slovní úlohy

The Crocodile



Fill in the blanks using suitable words.

Crocodiles are reptiles like snakes and (1)_____. Crocodiles have lived on (2)_____ for fifty million years! They live in rivers, lakes and (3)_____ in warm parts of the world.

Crocodiles have a (4)_____ snout, sharp teeth and they are very good hunters. They have good (5)_____. This allows them to see at night and to see (6)_____ the water. Crocodiles also have good hearing.

Crocodiles (7)_____ almost anything including pigs, water buffalo, deer and even (8)_____. They don't (9)_____ their food. Instead, they tear off big chunks of meat and swallow it whole!

Crocodiles are (10)_____ mothers to their babies and they protect them until they are old enough to look after themselves. Crocodiles are (11)_____ swimmers. They can (12)_____ in the water for up to an hour. Never (13)_____ water if you see a sign for crocodiles!

lizards eat stay eyesight wetlands long
under chew Earth good enter humans
excellent

Regular plurals

Write the correct plural form of the words in the box.

box potato glass watch knife bus sandwich baby dish
monkey loaf tree leaf match tomato.



two _____



lots of _____



three _____



two _____



two _____



five _____



three _____



three _____



two _____



two _____



two _____ of bread



six _____



lots of _____



three _____



three _____

isLCollective.com

My Body

Match the body parts with the picture.

NOSE

TOE

HEAD

EYE

HAIR

EAR

FOOT

ARM

MOUTH

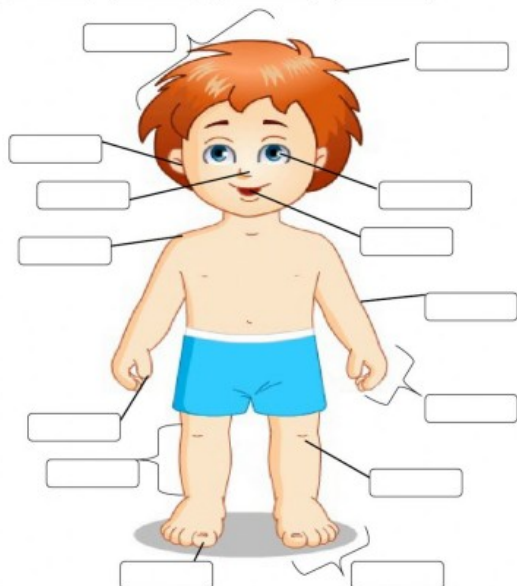
HAND

FINGER

KNEE

LEG

SHOULDER



Ourselves

Name: _____

Draw a line from each label to the right part of the body.

Hair

Head

Nose

Eyebrow

Ear

Mouth

Eye

Chin

Neck

Shoulder

Chest

Elbow

Wrist

Arm

Hand

Tummy

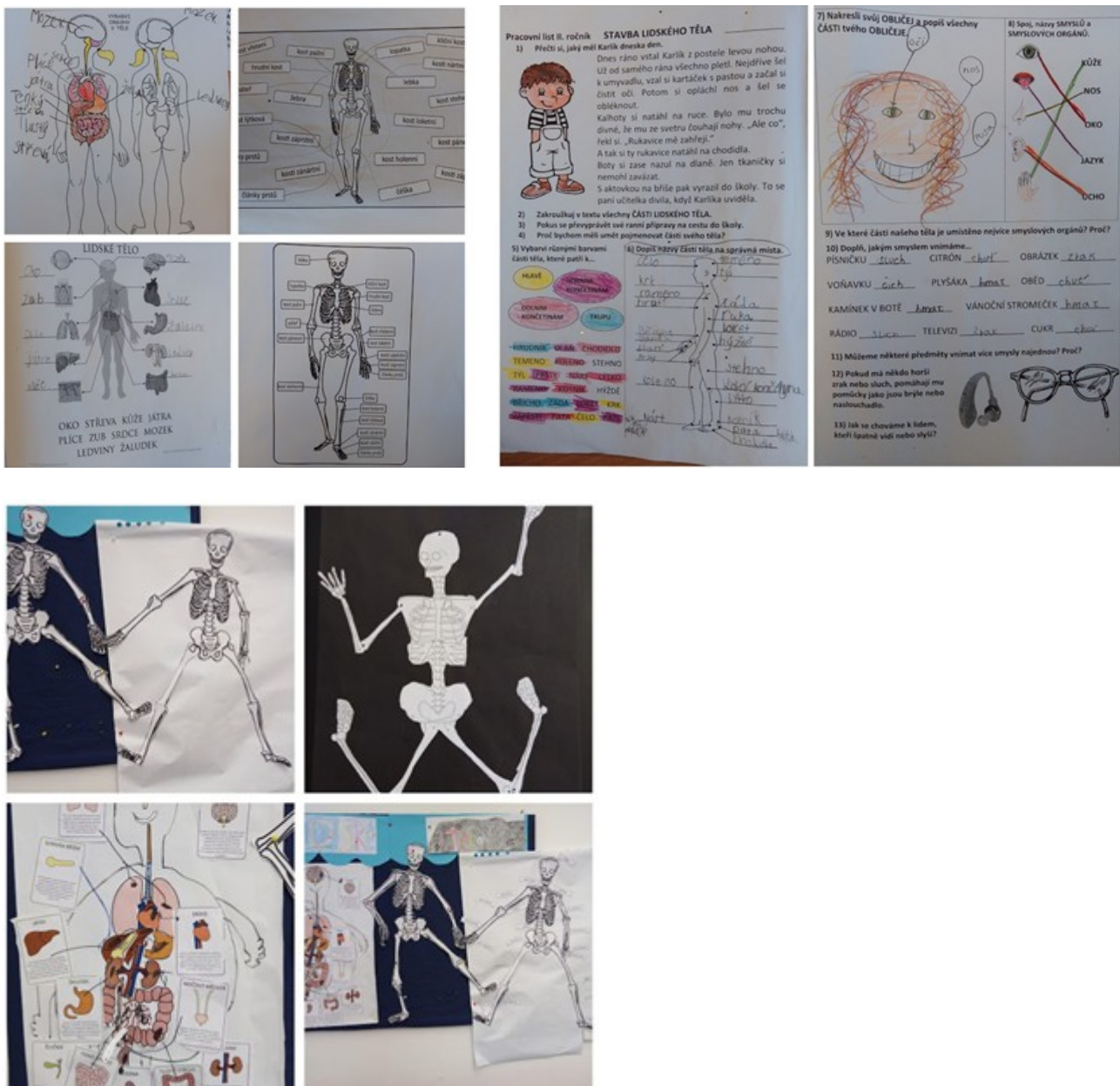
Knee

Leg

Foot

Ankle





4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

- dodržuje zdravou životosprávu a zdravý fyzický styl života (jako nástroj pro zvládání zátěží)
- nachází radost ve svém těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě
- uvede, kam se obrátit při osobních problémech a kde vyhledá pomoc
- poskytne oporu, poskytne nebo zprostředkuje pomoc druhým
- dokáže nahlédnout humornou stránku životních jevů a a situací
- rozpozná nápady a návrhy, které podporují vznik a udržení dobrých vztahů ve skupině, a tvořivě je uplatňuje
- podporuje svým jednáním nápady, které prospívají vzájemnému soužití
- zdokonaluje kreativní aspekt své komunikace, nalézá vhodnou, přirozenou autostylizaci, a to zejména v oblastech:

- vysvětlí vliv chyb v poznávání lidí na svůj život a své vztahy
- uvede způsoby, jak čelit chybám ve vnímání druhých lidí
- rozpozná a pojmenuje situace, v nichž dochází k porušování práv lidí (resp. zvířat)
- rozpozná a pojmenuje projevy šikany
- aktivně brání projevům šikany

Vybraná metoda CAS

Zažij to na vlastní kůži: Podívej se na ilustraci a pověz, co nebylo od Timmyho moudré. Stalo se ti někdy, že jsi se setkal s nějakým tvorem – ať už zvířecím nebo lidským – a cítil/a jsi se v nebezpečí? Jak jsi se zachoval/a? Víš, že nebezpečí nemusí být vidět na první pohled a nemusí znamenat jen fyzickou újmu na zdraví? Ublížit dokáže také slovo, ba dokonce od známých lidí nebo kamarádů taková ošklivá slova dokáží ublížit nejvíce. Rozdělte se do skupinek po 4 a vymyslete a dramaticky ztvárněte 2 scénky, ve kterých někdo ublíží a) fyzicky, b) slovně. Následně vymyslete, jak se těmto situacím dalo předejít (a pokud už se staly, tak jak se daly vyřešit).

Cíle tohoto integrovaného tematického bloku byly splněny – ukázka realizací úkolů viz níže.

5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifických intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: E, S, T, J

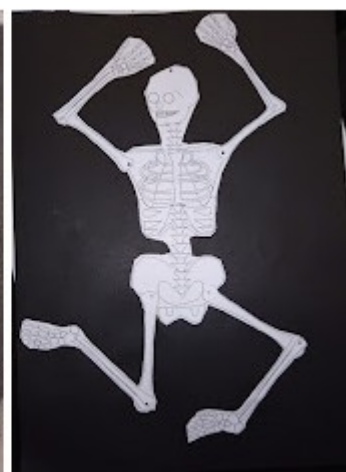
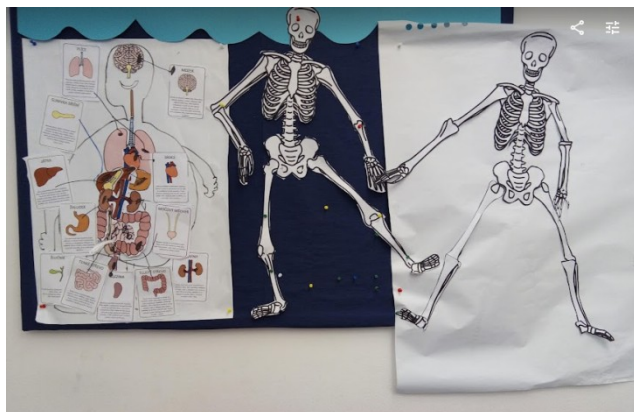
LSI: preference: hluk, světlo, chladněji, neformální sezení, motivace vnitřní, nepřízpůsobivost, volná struktura, práce v páru/ve skupině, příjem potravy, pohyb při učení, styl analytický, impulzivní, učební styl kinestetický

GI: logicko – matematická, tělesně – pohybová









Shrnutí

Indikátory faktorů intervenujících do Denisových procesů učení a tvorby analyzované na základě dotazníků LSI, GI a pozorování pro určení osobnostně-typologických specifik vycházejících z teorie MBTI shodně prokazovaly jeho preferenci kinestetických a tělesně-pohybových aktivit s extravertním zaměřením se vysokými hodnotami také v propojení s oblastí inteligence prostorové a logickomatematické. Benjamin Franklin kdysi řekl, že "ždíbec zkušenosti má hodnotu tuny teorie", což se zdá být v případě Denise dvounásobnou pravdou. Fyzická aktivita napomáhá těmto dětem se více soustředit na studovaný problém. Materializovaná etapa zkoumání předmětů a jevů mu napomáhala k přechodu do etapy tzv. vnější a postupně i vnitřní řeči, která je fází osvojení si abstraktních pojmů a definic. Denisova spolupráce ze začátku nebyla dobrá. K nabídnutým aktivitám přistupoval pasivně, případně je ostentativně bojkotoval. Zdálo se, že jedním z hlavních cílů, které si stanovil, bylo narušovat práci celé třídy častými pohybovými projevy, případně

házením předmětů. Při realizaci úkolu zaměřeného na pohybově-dramatické ztvárnění piktogramů a ideogramů z básničky Mr Crocodile a následné dramatické ztvárnění vymyšlených scének, však přišel jakýsi zlom a Denis začal na realizaci úkolů spolupracovat poté, co jsem velmi kladně okomentovala jeden z jeho nápadů. Jedná se také o ukázkou příkladu základních operací k tělesně-pohybové inteligence, kdy bývá uváděna (např. Armstrongem, 2009) schopnost těchto žáků napodobovat fyzické pohyby ostatních lidí nebo využít jemnou motoriku k vytvoření určité konstrukce či díla. Při úkolech v nichž byli žáci tedy vyzváni k vlastní pohybové interpretaci předložených výrazů (piktogramů a ideogramů) v angličtině něm sice (úmyslně) nerespektoval zadání úkolu, nicméně jím otevřel další varianty aktivit, jež bychom v budoucnu mohli realizovat. Tento moment byl tedy pro Denise motivační a ukázalo se, že měl-li příležitost uchopit realizaci zadaných úkolů s využitím pohybu a také hmatu, především tedy úkolů zaměřených na dramatickou tvorbu, mělo to pozitivní vliv také na realizaci úkolů v oblastech výtvarné, literární a hudební. Denisova práce během integrovaných tematických bloků s využitím metod CAS prokázala, že výhodou dětí s tělesně-pohybovou inteligencí je umět tuto inteligenci aplikovat jako dovednost využívat tělo nebo jeho jednotlivé části při řešení problému nebo k tvorbě určitého díla. Sejně významná byla Denisova schopnost využívat tělesněpohybové inteligenci jako o schopnosti zkušeně pracovat se svým tělem, k vyjádření sebe sama, stejně jako k jiným cíleným účelům, v propojitelnosti s realizací dalších částí zadaných úkolů v rámci metod CAS s přesahem do oblasti výtvarné, literární a hudební. Markantní byla také Denisova schopnost zručně manipulovat s předměty, a to jak s těmi, které vyžadují pohyb jen jedním prstem či rukou, ale i s takovými, které se neobejdou bez zapojení motoriky celého těla. Pro účely této práce byl jako jeden z nejdůležitějších benefitů a příležitostí, jež z tohoto typu inteligence pramení, že je to jakási odborná znalost spočívající v umění zapojit celé tělo k vyjádření myšlenek a pocitů a dovednost tvořit či měnit předměty, což mělo vysoce cenný přínos pro realizaci úkolů zaměřených na dramatickou tvorbu s přesahem do výtvarné tvorby prostorové a hudební, ve které tyto specifické schopnosti mohl bohatě uplatnit. Při zacházení s různými předměty se jen těžko dá obejít bez manipulace v prostoru, jak se objevuje u prostorové inteligence. Při práci s určitým strojem je zase nutnost zapojit inteligenci logicko-matematickou, bez níž nelze pochopit, jakým způsobem stroj pracuje a jak je potřeba s ním zacházet při tvorbě určitého produktu (Gardner, 1993). Stejně tak uznání jeho jedinečného pojetí dílčích úkolů mělo vliv na rozvoj jeho autodeterminované motivace, seberealizace/sebeaktualizace s významným pozitivním vlivem na rozvoj jeho schopnosti seberegulace a sebereflexe v porovnání s předešlými týdny. Z výzkumné sondy vyplynulo, že zapojení kreativizačních metod do výuky je pro tohoto žáka velmi vhodný. Jeho negativistické chování je částečně eliminováno zaujetím netradičními činnostmi a neobvyklými výtvarnými a

jazykovými úkoly. Jedná se o nadprůměrně inteligentního žáka s odporem k pravidlům a stereotypu, tudíž tato forma práce mu částečně umožňuje pravidla porušovat prostřednictvím bizarního námětu, navíc mu dává příležitost se vymanit ze zaběhnutého stereotypu a „beztrestně“ vyjádřit své představy, především pohybové, v prostředí podporujícím co nejoriginálnější zpracování zadaného úkolu. Je ale třeba vhodným přístupem potlačit Denisovy tendence k vyjadřování nevhodných (vulgárních či morbidních) témat. Také forma pozitivní motivace má na práci tohoto žáka nesporné kladné účinky. Především při výtvarné tvorbě, kdy se ukázalo, že vhodnými komunikačními prostředky lze chlapce odvidět od evidentního záměru uplatnit zažitý stereotyp založený na silně negativistickém přístupu ke škole s dominantními rysy právě ve vzdělávacích oblastech, které žákovi umožňují „ventilovat“ své niterné negativní pocity, jako jsou hněv, úzkost, vztek, křivda, nenávisť, což jsou témata, k jejichž zpracování nabízí strategie CAS efektivní metody, formy a prostředky v kontextu cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova.

12. 4 Kazuistika 4

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: říjen 2018 – březen 2019

Místo realizace , popis školy: Státní základní škola v Praze se zaměřením na matematiku. Celkem 598 žáků. Vzdělávací program „Od kořenů ke korunám“.

Charakteristika žáka:

Jméno, věk, ročník žáka: Petr, 10 let, 5. ročník

Osobní anamnéza: Petr, 9 let, je ze 4. gravidity matky (v jejích 46 letech), porod spontánní, bez komplikací. Petr vykazuje již od 1. třídy velmi rizikové chování – podle slov třídní učitelky je to „nezvladatelné dítě“. Petr pravidelně dochází na psychiatrii – diagnóza úzkostné stavy. Vyšetření v PPP rodiče odmítají.

Rodinná anamnéza: Matka – dokončené pouze základní vzdělání, o chlapce se příliš nestará. Otec – cizí národnosti, vrátil se do vlasti, vzdělání nezjištěno. Matka žije s výrazně mladším přítelem ve společné domácnosti s chlapcem. Sourozenci – tři starší, dva z nich žijí ve společné domácnosti s Petrem. Dle zkoumání žáka a spolupráce rodiny – deprivované dítě, „samorost“, finanční stránka

rodičů nízká, Petr ví, že jsou chudí, zpravidla dochází do školy špinavý, zanedbaný, mívá často blechy, pomůcky v nepořádku, učivo poničené, špinavé, potrhané.

Osobní charakteristika žáka: Petr je chlapec střední postavy, má krátké hnědé vlasy. Projevy chování - agresivita vůči spolužákům, věcem, lhaní, hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti, krádeže, vulgarita k vyučujícím („p...“, „krávo“ apod.), vztek, vzdorovitost. Na vysvědčení měl pouze 3 dvojky- je tedy žákem s nejlepším prospěchem. Je velmi zvědavý, škola ho baví a učení ho zajímá, snadno se motivuje, ale dlouho u činnosti nevydrží. Špatné sebeovládání. V případě nezvládnuté agrese - návrh na psychiatrický pobyt do Motola či Bohnic. Zatím na pobytu ještě nebyl. Vlastnosti – milý, „srdcař“, chytrý, bezprostřední, rád pomůže ostatním (ale i dokáže ublížit). Při posledním incidentu zlomil spolužákovi klíční kost, vzdorovitý, vzteklý, hází po třídě pomůckami, bouchá dveřmi, kope do dveří apod. Dochází na kroužek keramiky a dramatický kroužek

Vybraný zhudebněný text z CAS

Discovery Camel

*The most favourite hobby
Of the adventurous camel
Is watching Discovery Channel.*

*And because he is
Such a curious guy
Everything he sees,
He wants to try!*

*So far, with other brave camel guys,
He's swum with sharks,
 flown in the Universe,
 climbed Mount Everest...
And all of these twice!*

Zhudebněná verze: <https://www.youtube.com/watch?v=sFzfuwpc5cl&feature=youtu.be>

12. 4. 4 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?

Cíle

- na základě poslechu seřadí jednotlivé části písničky do správného pořadí
- přiřadí titulky ke scéně z veršovaného příběhu Discovery Camel, doplňuje je o další varianty v závislosti na předešlých znalostech. Vytváří obměny vizuální podoby jednotlivých scén a přiřazuje k nim vhodné titulky, přičemž využívá program Google Translator s funkcí poslechu.



Listen to the song and put the lines in the correct order:

Discovery Camel

He's swum with sharks,

flown in the Universe,

And all of these twice!

He wants to try!

climbed Mount Everest...

Is watching Discovery Channel

Everything he sees,

Such a curious guy

And because he is

The most favourite hobby

Is watching Discovery Channel.

So far, with other brave camel guys,

Of the adventurous camel

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Učivo (RVP ZV): Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity (žák na základě synkretického vnímání anglické básničky uplatní své představy ve výtvarném ztvárnění podkladů k vybrané scéně animovaného filmu), Ověřování komunikačních účinků (žák prostřednictvím výtvarné explorace s pohyblivými elementy svého výtvarného díla nalézá vhodné kombinace za účelem vyjádření dynamiky těchto elementů při následném vytváření konkrétní scény animovaného filmu)

Inspirační východisko pro výtvarnou tvorbu: Plošková animace, inspirační východisko např. Cvrček a mravenci, Filip Pošivač, <https://www.youtube.com/watch?v=l5l3rFqsnQQ>, zpracování podkladů pro animaci: Shahid Zuberi: Parallel Universe



Inspirační východisko pro výtvarnou tvorbu v kontextu cílů MEV (Rozpozná nebezpečí internetu, sociálních sítí – „Dvojí tvář internetu“): **Pablo Picasso: Hlava ženy**



Cíle

- vymyslí a výtvarně znázorní různé situace, které by mohl pan Velbloud na svých dobrodružstvích zažívat
- prostřednictvím dramatické scénky znázorní, jak panu Velbloudovi pomohli v nesnázích dobří lidé
- vytvoří seznam potenciálních potíží, se kterými by se při cestování pan Velbloud mohl setkat a jejich řešení

Být na jeden den...: Představ si, že by ses na jeden den stal „dobrodružným velbloudem“, co všechno bys chtěl zažít, kdybys měl/a zároveň kouzelnou hůlku, která by tě mohla během tohoto dne kamkoliv teleportovat?/Dostal/a jsi se někdy do situace, kdy bys byl/a vděčný/á za kouzelnou teleportační hůlku? Jak jsi situaci bez ní nakonec vyřešil/a? (LV, VV, DV)

Navrhni vynález: Na cestu do vesmíru si pan Velbloud musel nechat ušít speciální oblek. Jak vypadal a jaké měl funkce? Velbloudi jsou ve skutečnosti velmi soudržná a nápomocná komunita, takže tento oblek by měl mít také funkci, která by v případě potřeby mohla pomoci v nesnázi také dalším „odvážným velbloudím chlapíkům“ – co je to za funkci a jak díky ní může pan Velbloud pomoci svým (dobro)druhům?/Použil/a jsi někdy nějaký běžný předmět, který jsi zrovna měl/a u sebe, k vyřešení nějakého právě nastalého problému? (LV, VV, DV)

Místo v mém světě: Jak to vypadalo na Mount Everestu, když tam velbloudí chlapíci lezli? Potkali po cestě nějaké zvláštní lední atrakce? Potkali tam někoho?/Nakresli, jak to na Mount Everestu, případně na jiných fascinujících místech, která navštívili, vypadalo a co tam žilo za bytost/i, jednu věc udělej pohyblivou. (LV, VV)

Navrhni vynález: Navrhni vesmírný skafandr pro pana Velblouda.

Nasad' si kouzelné brýle/naslouchátko/čichátko: ... a řekni, co teď vidíš/slyšíš/cítíš v tomto díle (viz výše) jenom ty

Ukázka realizací úkolů viz níže

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

ČAS – cestování- žák navrhne, jaké dopravní prostředky využíval pan Velbloud při svých dobrodružných cestách a vyjmenuje jejich klady a zápory; žák na základě svých znalostí a zkušeností definuje, jaké příležitosti a potíže by ho v různých oblastech v souvislosti s jejími sociálními, kulturními a geografickými specifiky mohly čekat

Matematika a její aplikace – žák vytvoří slovní úlohu s minimálně 3 typy početních operací týkající se cestování pana Velblouda (např. vzdálenost, náklady, průměrná rychlost)

Průřezová témata (OSV, MEV, ENV, MKV) (klíčové kompetence, soft skills) - žák dokáže vyhodnotit motiv sdělení spolužáka, - žák dokáže kriticky zhodnotit obsah sdělení na internetu a sociálních sítích, - žák dokáže vyhodnotit přínosy a hrozby digitálních médií, - dokáže popsat , jakou ekologickou stopu zanechává při cestování a různých volnočasových aktivitách, - žák dokáže zhodnotit přínosy a úskalí interkulturní komunikace.

Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej: Představ si, že máš cestovní agenturu zprostředkovávající dobrodružné cesty kolem světa. Vytvoř „itinerář“ jedné takové cesty a zjisti, co všechno je třeba před, při a po její realizaci zařídit. (ČJ, ČaS, MAT)

Vytvoř slovní úlohu, ve které bude úkolem propočítat všechny náklady, vzdálenosti, čas, rychlost apod. (MAT)

Vytvoř lapbook: na téma Vesmír. (ČAS)

4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

- uvede, kam se obrátit při osobních problémech a kde vyhledá pomoc
- poskytne oporu, poskytne nebo zprostředkuje pomoc druhým
- popíše a využívá výhody různých úhlů pohledu
- dokáže nahlédnout humornou stránku životních jevů a situací
- rozpozná nápady a návrhy, které podporují vznik a udržení dobrých vztahů ve skupině, a tvořivě je uplatňuje

zároveň:

- podporuje svým jednáním nápady, které prospívají vzájemnému soužití
- hledá a/nebo rozpoznává neobvyklá (i pro něj samého), avšak užitečná řešení problémů ve vztazích a v komunikaci nebo užitečná řešení pro pomoc a podporu jak sebe samého, tak druhých lidí
- zdokonaluje kreativní aspekt své komunikace, nalézá vhodnou, přirozenou autostylizaci, a to zejména v oblastech:
- vysvětlí vliv chyb v poznávání lidí na svůj život a své vztahy
- uvede způsoby, jak čelit chybám ve vnímání druhých lidí
- poznává své dispozice pro týmovou práci a jedná v souladu s tímto poznáním - používá základní individuální dovednosti pro práci v týmu (seberegulace v situaci nesouhlasu či konfliktního jednání členů skupiny; dovednost odstoupit od vlastního nápadu; podřízení se vedení druhého; dovednost navazovat na druhé a rozvíjet jejich myšlenky apod.)
- používá základní sociální dovednosti pro práci v týmu (jasné formulace názorů; zřetelné prezentování; respektující komunikace; asertivní řešení konfliktů; vedení a organizování práce skupiny apod.)
- posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle
- plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěl skupině

Pomoz...: panu Velbloudovi překonat překážky, které by ho na jeho dobrodružných cestách mohly potkat. Jaké překážky/potíže by to mohly být? Jak by je mohl vyřešit? Pracujte ve skupině po 4. Jednou panu Velbloudovi v nesnázích také pomohli obětaví domorodci (původní obyvatelé dané oblasti) – zahrajte tuto situaci jako dramatickou scénku./Už se ti někdy stalo, že se ti přihodila nějaká „patálie“ a pomohl ti úplně cizí člověk?

Diskutuj/argumentuj: Pan Velbloud a jeho odvážní přátelé na svých dobrodružných výpravách zažívají mnohé nástrahy, neočekávané potíže i nebezpečné situace. Ve skupince po 4 zkuste 5 z nich popsat a vymyslet jejich řešení. *Asertivně*²⁰ argumentuj, proč si myslíš, že zrovna tvé řešení by bylo nejlepší.

5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

²⁰ Žáci si neznámé výrazy s učitelem předem vysvětlí a uvedou případy jejich využití v praxi

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifikách intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: E, S, F, P

LSI: preference: hluk, světlo, tepleji, sezení neformální, nekonformní, motivace vnitřní, práce v páru/ve skupině, příjem potravy, globální, impulzivní, učební styl auditivní

GI: verbálně – jazyková, hudební

Universe

Match the vocabulary with the definition. Match the vocabulary with the images. In the circles with the correct letter.

A. Telescope
B. Star
C. Earth
D. Sun
E. Moon
F. Comet

G. Spaceship/Spacecraft
H. Satellite
I. Constellation

- It is the only natural satellite of the earth and the fifth largest moon in the Solar System ○
- It is a massive, luminous sphere of plasma held together by its own gravity ○
- It is the star at the center of the Solar System. It is almost perfectly spherical and consist of hot plasma. ○
- It is an icy body, when passing close to the Sun, displays a visible atmosphere or coma and sometimes also a tail. ○
- It is a group of stars that make an imaginary shape in the night sky. ○
- It is usually a tubular optical instrument for viewing distant objects by means of the refraction of light rays trough a lent. ○
- It is the third planet from the Sun. It is referred to as the world or the Blue Planet. ○
- It is an object which has been intentionally placed into orbit. ○
- It is a vehicle or machine designed to fly in outer space to explore. ○



(L3)Space maths: Can I solve word problems and show my working

clearly?

1. Two thirds of the 27 passengers on a rocket are adults. How many passengers are children?
2. If there are 12 space meals in each box, how many meals will there be in 6 boxes?
3. Mark is 18. His father, astronaut Buzz Aldrin, is 38 years older, so how old is he?
4. There were 74 rivets in the heat shield. 19 fell out. How many rivets were left?
5. The space station has 4 towers of rooms. Each tower has 35 bedrooms. How many bedrooms is that altogether?
6. Judy has read one fifth of the space manual. If she has just read page 24, how many pages does the manual have altogether?
7. There are 42 space ships at the space station. In the next hour, 29 arrive and 53 depart. How many space ships are there now?
8. 60 people who wanted to become astronauts were asked what equipment they liked using best. One quarter said the radio, 12 said the telescope and 17 said the gravity-free room. How many people chose something different to these 3 choices?
9. The space ship had 3 space ships going to Mars with 80 space travellers in each ship and the other company had 4 spaceships with 120 travellers in each ship also going to Mars. How many people were travelling to Mars?
10. All of the alien woman's 7 children had four children themselves. All of these grandchildren had three children each. How many great grandchildren does the alien have?

https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/Social_Science/The_Universe/Our_Universe_Y2_xs584427pj

Shrnutí

Třídní učitelka těchto žáků mě „varovala“ před přílišnými očekáváními od této skupiny. Konkrétně tento žák „u ničeho dlouho nevydrží“, „nic ho nebaví“, „prohlašuje, že z angličtiny nic neumí“ a „anglina ani výtvarka ho nebaví“. Zpočátku byl Petrův odmítavý postoj patrný i při mém workshopu, a to především z jeho pesimistických poznámek ohledně očekávaného výsledku: „Jsme to nikdy nedělali, se nám to nepovede..“; „Tomu stejně nerozumíme, když neumíme anglicky!“. Po prvotním představení workshopu a společném přečtení a přeložení básničky se ale zdálo, že Petra zaujala (konkrétně představa velbloudů ve vesmíru, kterou si vybral jako námět pro svou výtvarnou tvorbu) a do práce se pustil s velkou chutí. Několikrát se mě dotazoval, jestli tam může udělat to či ono, na což jsem mu odpovídala střídavě, že je to podle mě skvělý/originální nápad a že je to čistě na něm a jeho fantazii, kterou má evidentně velmi bujnou. Zároveň jsem ho ujistila (poté, co jsem

usoudila, že práci nemíní bojkotovat), že nic, co namaluje, nemůže být špatně. Petr namaloval vesmír, což byl podklad pro jednu scénu našeho animovaného filmu, i když ke konci mu musel pomoci spolužák, jelikož nezvládal vyobrazit všechny objekty, které si ve svém vesmíru představoval, a tak nestihl vytvořit pohyblivou verzi „velbloudí vesmírné lodě“. Při pořizování jednotlivých záběrů své scény pracoval velmi zaujatě a soustředěně. Když jsem se žáků ptala, kdo by chtěl podklady pro animaci jednotlivé scény namluvit, přihlásili se dva z nich, přičemž Petr byl mezi nimi. Dále jsem se žáků ptala, kdo by chtěl nahrát zvuky k jednotlivým scénám, kde bylo zájemců podstatně více. Poté, co jsme nafotili záběry k jednotlivým scénám, jsme se odebrali do jídelny, abychom měli klid na nahrávání mluveného slova a zvuků. Dva chlapci, včetně Petra, měli nahrávat mluvené slovo a další tři zvuky. Chlapci měli k dispozici anglickou verzi básničky, upravenou fonetickou transkripci i český překlad. Nutno říci, že na to, že básničku ten den slyšeli poprvé, Petr byl v namlouvání velmi úspěšný. Jeho spolužákovi, který se na tuto roli také přihlásil, mluvené slovo dělalo mnohem větší potíže a bylo jasné, že by potřeboval mnohem více času. Z pedagogického hlediska by samozřejmě bylo správné mu ho poskytnout, ale z důvodu časové tísně jsme se dohodli na alternativním řešení, aby nedošlo k demotivaci druhého žáka. Petr namluvil většinu textu a druhý spolužák ho doplňoval v pasážích, kde to pro něj nebylo tolik obtížné. Oba byli se svou prací velmi spokojeni a na Petrovi bylo vidět obrovské nadšení a spokojenost se svým výkonem. Do této třídy jsem se vrátila cca po pěti týdnech, abych analyzovala trvalost výstupů u tohoto žáka. Z této analýzy vyplývá, že Petr stále dokázal přeložit celou básničku z angličtiny do češtiny. Potíž měl pouze s výrazy „so far“, „brave“, „they have“ a „all of these“. Úspěšnost Petra v testu byla stoprocentní. Závěrem nutno konstatovat, že i přesto, že výčet Petrových diagnostikovaných specifických poruch učení i chování je poměrně rozsáhlý, díky svému entuziazmu dosáhl v tomto workshopu velmi nadprůměrných výsledků v jazykové oblasti. Analýza Petrovy práce z hlediska 4 výzkumných otázek:

Pro tohoto žáka byla možnost kreativního vyjádření svých představ, nejspíše podpořených zájmem o téma „vesmír“, velkým motivačním faktorem. Navíc vidina toho, že se bude podílet na vytvoření animovaného filmu, což pro něj měl být zcela nový zážitek, ho naprosto nadchla a stále se ujišťoval, že jim výsledné dílo pošlu nebo dám na internetové stránky „youtube“. Zároveň se stále ujišťoval, zda si skutečně film vytvoří sami. Ujistila jsem ho, že z převážné části ano, jen finální střih zpracuji já. Možnost pracovat na tématu, jež bylo Petrovi blízké, ale zároveň prostřednictvím bizarního námětu poskytovalo prostor pro vyjádření žákovy kreativity, se tedy velmi osvědčil. Výtvarně sice nestihl zpracovat všechny aspekty, ale v průběhu výtvarné tvorby své dílo průběžně a s nadšením komentoval. Většina aspektů Petrovy imaginace sice na jeho výsledném díle není

patrná, nicméně z pozorování procesu jeho výtvarné tvorby lze usoudit, že pracoval vysoce motivovaně a se zájmem, což mělo velmi pozitivní vliv mimo jiné i na snížení pracovního napětí. V této výukové jednotce byly v různé míře aktivovány smysly. sluch, hmat, zrak a řeč. Navíc Petr zpracovával oblíbené téma ozvláštněné o bizarní prvek, tudíž míra zapojení jednotlivých smyslů a tím i benefity pramenící z komplementárnosti všech těchto oblastí byly zefektivněny, což mělo pozitivní dopad na míru soustředění při práci, která byla skutečně velmi uspokojivá a na základě reakcí paní učitelky třídní také velmi neobvyklá.

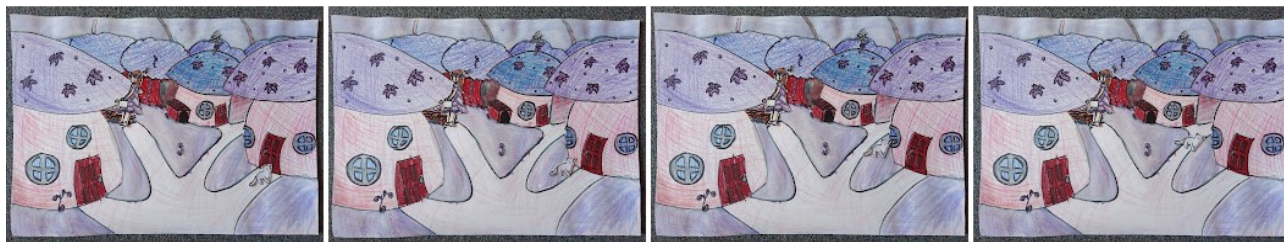
V této výukové jednotce byly v různé míře aktivovány smysly. sluch, hmat, zrak a řeč. Navíc Petr zpracovával oblíbené téma ozvláštněné o bizarní prvek, tudíž míra zapojení jednotlivých smyslů a tím i benefity pramenící z komplementárnosti všech těchto oblastí byly zefektivněny, což mělo pozitivní dopad na míru soustředění při práci, která byla skutečně velmi uspokojivá a na základě reakcí paní učitelky třídní také velmi neobvyklá.

Výstup z tohoto integrovaného tematického bloku nabízí množství relevantních materiálů pro založení elektronického portfolia, které by mělo podobu pásma animovaných filmů, které by mohly být založené na vybraných básničkách ze sbírky Cool Animal School. Tento projekt by sice byl relativně časově náročný, avšak domnívám se, že pro žáky by byl velmi zajímavý a soubor kompetencí, jež by museli při jeho vytváření prokázat, by poskytoval nejen vysoce kvalitní a originální důkazy kontinuálního a graduálního vzdělávacího procesu žáků, ale také podklady pro krátkodobou i dlouhodobou analýzu úspěšnosti plnění očekávaných výstupů a cílů ve vzdělávacích oblastech Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace. Neméně podstatnými by byly také písemné záznamy z komunikačních procesů mezi žáky, které by poskytovaly kvalitní podklady pro analýzu jejich osobnostního a sociálního vývoje a poznávání metakognitivních strategií jednotlivců.



Ukázky animací:

<https://photos.app.goo.gl/XHytaKY1xyvKLih6>



<https://photos.app.goo.gl/vTqburQafCWpHy2U9>



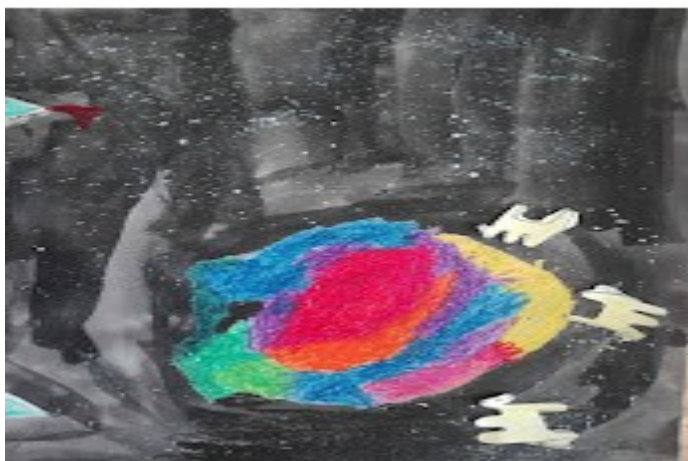
<https://photos.app.goo.gl/KGDm1wNG89vsF1eX6>

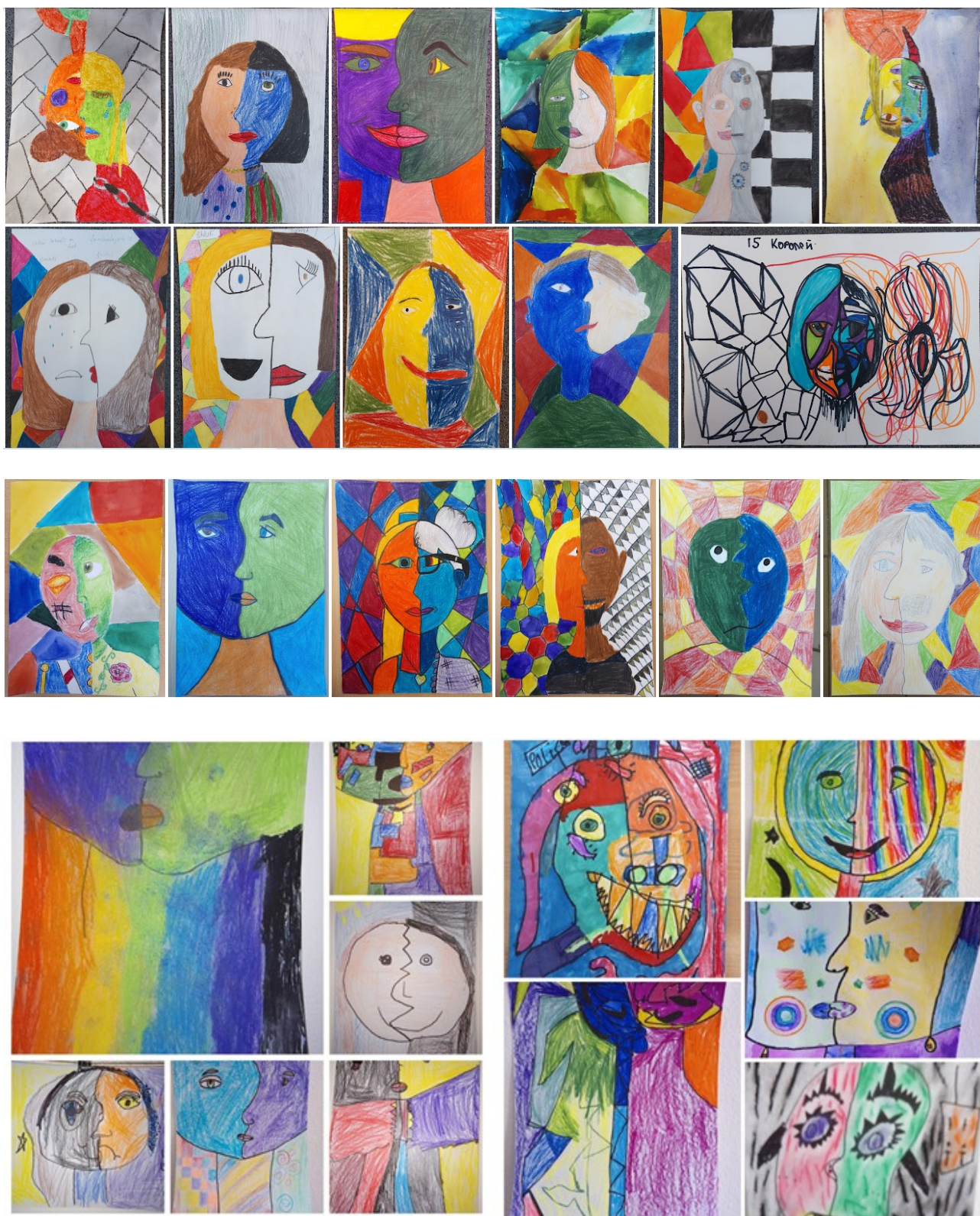


<https://photos.app.goo.gl/dN1b91vcD3UXR2WD8>



Discovery Camel: <https://youtu.be/NK4TICqIeT4>





12. 5 Kazuistika 5

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: listopad 2020 – červen 2021

Místo realizace , popis školy: Mezinárodní ZŠ s bilingvním a mezinárodním programem, umístěna v centru Prahy, ve škole je výuka realizována prostřednictvím programu Začít spolu, tedy převážně v integrovaných tematických blocích, celkový počet žáků ve škole: 124 žáků, průměrný počet žáků ve třídě na 1. stupni: 16

Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník žáka: Marek, 8, let, 2. Ročník

Časové rozpětí akční výzkumné sondy: listopad 2020 – červen 2021

Místo realizace výzkumné etapy, popis školy: mezinárodní ZŠ s bilingvním a mezinárodním programem, umístěna v centru Prahy, ve škole je výuka realizována prostřednictvím programu Začít spolu, tedy převážně v integrovaných tematických blocích, celkový počet žáků ve škole: 124 žáků, průměrný počet žáků ve třídě na 1. stupni: 16

Osobní anamnéza: Marek se narodil jako první ze dvou dětí, porod bez komplikací, psychický i fyzický vývoj fyziologický, projevy ADHD, ale nepotvrzeno.

Rodinná anamnéza: Žije s rodiči a starším bratrem ve vile v centru Prahy, matka VŠ humanistického směru, otec VŠ ekonomického směru. Rodina vede velmi aktivní život.

Školní anamnéza: Jak Marek, tak jeho starší bratr vykazují prvky nadání v logicko-matematické oblasti. Ve vyučování je Markovo chování velmi impulzivní, nevydrží být chvíli v klidu, všechno zkouší, komentuje, vykřikuje bez vyzvání, svádí k tomu také spolužáky. Jeho prospěch je ovlivněn skutečností, že se nevydrží soustředit na zadanou činnost, veškeré detaily jeho pozornost roztříští, takže zadanou činnost častokrát nedokončí. Jeho sešity mají vytrhané listy, portfolio obsahuje zmačkané a potrhané pracovní listy. Také při vyplňování dotazníku LSI na několika místech papír proděravěl (viz příloha) Na vysvědčení měl převážně dvojky, několikrát se uvažovalo o kázeňském postihu.

Použitý hudebněný text z CAS:

Impatient Baby Bear

*"Mummy, Mummy,
It's just not fair!"
Said one day sadly
A baby bear.*

*"I want to go sledging
And play with my friends
In wintertime,
When fun never ends.*

*"But I must sleep in my bed
All winter long instead..."*

*"Don't cry, my dear,"
Mum tightly hugged her son.
"It's to make you fresh and strong
For all the spring fun!"*

Ukázka zhudebněné verze: <https://www.coolanimalschool.com/poems/impatient-baby-bear-5/>

12. 5. 4 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?

Vybraná metoda CAS

Cool Stories: Použij Cool Cards a Rainbow Cards (piktogramy a ideogramy vizuálně vyjadřující slovní zásobu z dané básničky/veršovaného příběhu)²¹ a vytvářej neuvěřitelné věty/příběhy a hraj s nimi další hry podle přiložených instrukcí²². (L, D, V)

²¹ <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/SPEAKY.pdf>

²² <https://www.coolanimalschool.com/wp-content/uploads/2020/09/ACTIVITIES-FOR-USING-COOL-CARDS-AND-RAINBOW-CARDS.pdf> a <https://www.coolanimalschool.com/stories/>



Ukázky Markova řešení:

A baby bear hugged his Mum.
 A strong bear must sleep in his bed.
 A baby bear said: "It's just not fair!" sadly.
 A baby bear said: "I want to play!"
 A strong Mum tightly hugged my friends.
 My friends said: "Don't cry!"
 My friends must sleep in my bed.
 My friends sleep in my bed all wintertime.
 My friends and I go sledging.
 My Mum said: "I want to go sledging!"

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Inspirační východisko pro výtvarné vnímání, imaginaci, tvorbu: Henri Moore: Mother With Child on Knee



Vnímej všemi smysly: Jaké by to bylo, kdyby se medvídek mohl na jeden den v zimě probudit a užít si ho naplno? Zkuste si představit, jak by popsal, jak: studí sníh, jak chutná zima, co slyší kolem sebe, co vidí a co cítí... a pamatujte- je to pro něj všechno úplně nové, takže všechny vjemy jsou taaak intenzivní! A jak by svůj den strávil? Vymyslete, co si medvídek zapsal večer do svého deníčku (a doplňte ilustracemi) (LV, VV, DV, HV)

Rozhlédni se kolem sebe: ... a objev umění, které se nachází všude kolem tebe: najdi sochy (sousoší), aplikace znázorňující postavy. Zkus je znázornit svým tělem a vyfoť se u toho (udělej „živou sochu“). (VV, DV)

Nasad' si kouzelné brýle/naslouchátko/čichátko: ... a řekni, co teď vidíš/slyšíš/cítíš v tomto díle jenom ty: Henri Moore: Mother With Child on Knee (LV, VV, DV, HV)

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Vybrané metody CAS

Interview (důležitá osoba, odborník, autor vztahující se k tématu/tématům

básničky/veršovaného příběhu): Malý medvídek si se svým trápením nevěděl rady, a tak se rozhodl napsat do poradny medvědího časopisu. Vymysli a) Jak se ten časopis jmenoval a jakou měl titulku, b) Co napsal medvídek do poradny, c) Co mu odpověděli, d) Jaké další trápení mohl mít některý další medvídkův kamarád a co by mu v redakci odpověděli (poradili) (ČJ, ČAS)

Podívej se na to jinak (jinýma očima): Představ si, že jsi pták, který narozdíl od medvídků na zimu odlétá do teplých krajin. Napiš medvídkovi dopis o tom, jaká je cesta, jaké to je v těch teplých krajinách apod., k dopisu přilož samozřejmě i “fotografie”./Dokázal/a bys říct, kteří ptáci na zimu odlétají a kteří zůstávají?/Podívej se na medvídkovu situaci pohledem jeho maminky. Co se jí asi “honí hlavou”, když jí takhle jednoho zimního dne medvídek probudí zataháním za noční košili a dožaduje se hraní s kamarády? Dokážeš vymyslet další situace, ve kterých by tvoje maminka/tvůj tatínek nejraději řekli ano, ale z nějakého důležitého důvodu ti to musí zakázat?/Stalo se ti někdy, že jsi porušil/a zákaz rodičů a “vymstilo” se ti to? (ČAS)

Vymysli slovní úlohu: Využij své znalosti o přírodě v zimě a hibernaci zvířat a vymysli slovní úlohu pro spolužáky minimálně s 5 početními operacemi (ČJ, MAT)

BEAR FACTS



Bears are large mammals that eat mostly meat, with the exception of panda bears which are herbivores and live almost entirely on bamboo. The list below covers some basic facts about bears:

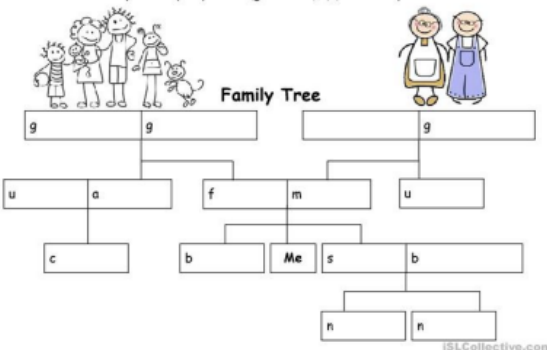
- Bears are large mammals that eat mostly meat and fish. Many bears also eat plants, bulbs, and insects.
- The polar bear eats mostly meat and is classified as a carnivore, while the panda feeds almost entirely on bamboo and is classified as an herbivore.

BEAR FACTS

- All other species of bear eat both plants and animals and are classified as omnivores.
- There are only eight living species of bears and they can be found throughout most of the world.
- Bears have large bodies, stocky legs, a long snout, shaggy hair, paws with claws, and a short tail.
- Even though bears are big and heavy, they can run very fast and are also good at climbing and swimming.
- Bears have a large brain and are one of the more intelligent mammals.
- Bears take a long sleep in the winter similar to hibernation. They will sleep in their dens and a mother bear will also have her cubs in a den.
- Polar bears and grizzly bears can be dangerous to people, especially when they are sharing a habitat, but for the most part, bears are shy and are easily frightened of humans.
- Laws have been passed in many areas of the world to protect bears from hunters and the destruction of their habitat.

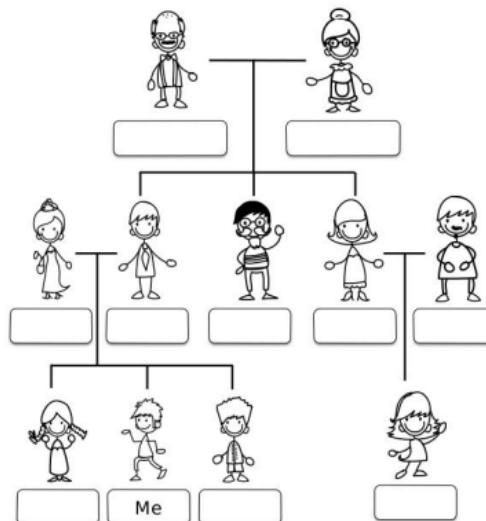
Vocabulary Worksheet: My Family

1. If I have a baby girl, she'll be my
2. My son calls me
3. My mother is my father's
4. My father is my mother's
5. My father has one sister. She's my
6. My mother has one brother. He's my
7. My grandfather is married to my
8. My grandparents call me their
9. My aunt's husband is my
10. My sister is married. Her husband is my
11. My sister has two children, a boy and a girl. Her son is my and her daughter is my
12. My uncle and aunt's children are my
13. When I get married, my partner's mother will be my
14. My father has remarried. His new wife is my
15. When I break up with my boyfriend (girlfriend), (s)he'll be my



Family

For boys



mother uncle cousin brother father
grandmother sister aunt grandfather

4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

- projevuje svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví; etnika; kultury; náboženství; zájmů; sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě
- rozliší problémy ve vztazích, v komunikaci, v soužití lidí se sebou samým i s druhými a problémy s prioritně jinou povahou (klimatické, ekonomické, technické apod.)
- analyzuje různé typy problémových sociálních situací
- rozlišuje různé typy problémů ve vztahu k různým životním (sociálním apod.) rolím člověka a identifikuje ty, které se týkají jeho vlastních rolí

Vybrané metody CAS

Viz výše: Podívej se na to jinak (jinýma očima)

Výhody/nevýhody: Viš, jaký je rozdíl mezi medvědem hnědým a ledním medvědem? Zkus vyjmenovat co nejvíc výhod a nevýhod života každého z nich./Medvídek z našeho příběhu je tedy medvěd *hnědý* a lední medvěd je *bílý*. Neznamená to ale, že by si spolu nemohli hrát... Museli by ale překonat pár překážek. Jaké překážky by to byly a jak by je vyřešili? Medvědů je na celém světě spousta různých druhů! Vymysli svůj vlastní druh medvěda.(VV, MKV, inspirační východisko viz obr. , Mlsné medvědí příběhy: Medvědí sraz)

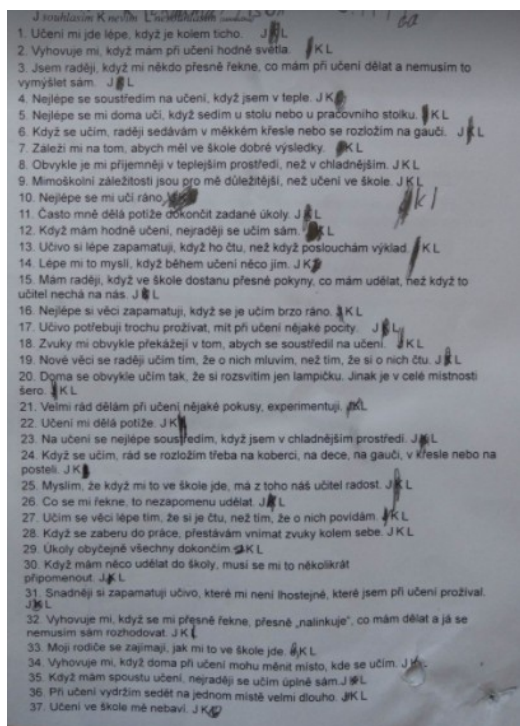
5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifických intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: E, S, T, P

LSI: preference: hluk, světlo, chlad, sezení neformální, motivace vnitřní, nekonformita, práce ve skupině, příjem potravy, ranní doba, pohyb při učení, analytický styl, impulzivní, učební styl kinestetický

GI: logicko – matematická, tělesně – pohybová



Shrnutí:

Veškerý materiál, který se Markovi dostal do rukou, musel vyzkoušet, když dostal v rámci svačiny ovoce v polystyrenové misce, vyzkoušel ji nejprve jako iglú, poté jako dalekohled, káču, radar, veškeré situace pro něj znamenaly příležitost ke „hře“. Pokud mu byla tato příležitost dána, z hlediska fluence, flexibility, originality a elaborace jeho tvůrčí produkty vykazují vysokou míru kreativity. Pokud mohů „beztrestně“ zkoumat podněty bezprostředně, vyprodukuje výjimečně vysoký počet myšlenek, nápadů. Na základě výsledků dotazníku LSI, GI a pozorování za účelem diagnostiky dominantních funkcí z hlediska MBTI bylo zjištěno, že inklinuje k skupinové formě práce, preferuje hluk, světlo, motivaci vnitřní před vnější, fyzický typ Markova učení je silně kinestetický. Jako dominantně zapojované typy inteligence byly na základě dotazníku diagnostikovány logicko-matematická, pohybová a hudební. Z hlediska typologie MBTI spadá svými projevy do temperamentu SP („hráč“). Všechny aktivity, ve kterých mohl bezprostředně reagovat, zkoumat, provádět exploraci v jakékoliv formě, hýbat se, chrlit nápady, zvyšovaly Markovo zaujetí danou činností a její výsledky byly hodnoceny jako vysoce hodnotné. Pro žáky temperamentu „hráč“ jsou důležité hodnoty jako volnost a nevázanost, k čemuž podmínky v tradiční škole zpravidla nejsou nakloněny. Ideální pro ně je dělat si co chtějí, a hlavně kdy chtějí, neraději jednají z okamžitého popudu, působí proto přelétavě a roztěkaně a mnohdy bývají považováni za velmi rušivý element ve vyučování. Nejinak tomu bylo také v případě Marka. Během

realizace úkolů zpravidla nevydržel v klidu, ani po dobu formulace tvůrčího „problému“, tedy zpravidla několik minut. Pomohlo, když mohl být spolutvůrcem formulace našeho společné cíle, k níž jsem se třídu pokoušela dovést otázkami. Mohl totiž reagovat bezprostředně a okamžitě vidět efekt svého jednání. Když došlo na formulaci problému a cíle a tento cíl se jakkoliv dotýkal oblastí Markových zájmů, ukázala se u něj neobvyklá vytrvalost, kterou naopak někteří jeho spolužáci postrádali. Marek potřeboval být neustále aktivní a využít k tomu všechny impulsy, které se během našich bloků vyskytly. Při úkolech, které vyžadovaly nejprve vytvoření formulací možností řešení zadaného problému, se zpravidla začal brzy nudit a hledal zábavu vlastní aktivitou, což by se v při běžné výuce klasifikovalo pravděpodobně jako zlobení či vyrušování, velmi brzy se přestával soustředit a začal se projevovat nějakou pohybovou, příp. zvukovou aktivitou, mnohdy měl projevy typické pro ADHD. Zajímal ho vždy především přítomný okamžik, potřeboval ho využít „tady a teď“. Spolu s častým porušováním pravidel lze toto chování, jež bývá v edukačním procesu považováno zpravidla za rizikové, však v rámci realizace kreativizačních úkolů považováno naopak za schopnost předurčující žáka k vysoké originalitě, fluenci, flexibilitě i elaboraci jeho tvůrčích procesů i produktů. Toto zpětně, když je se žákem v tomto smyslu komunikováno, mělo na Marka velmi pozitivní vliv v oblasti rozvoje sebepoznání, sebehodnocení, metakognice, seberealizace/sebeaktualizace s výrazným pozitivním vlivem na rozvoj autoregulačních schopností.

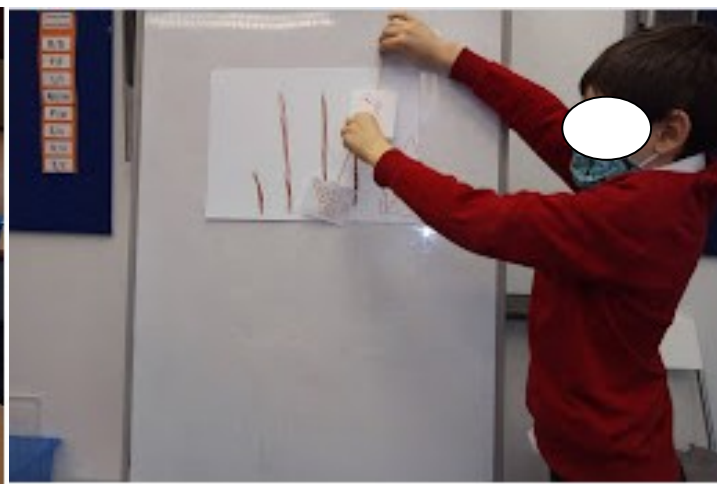
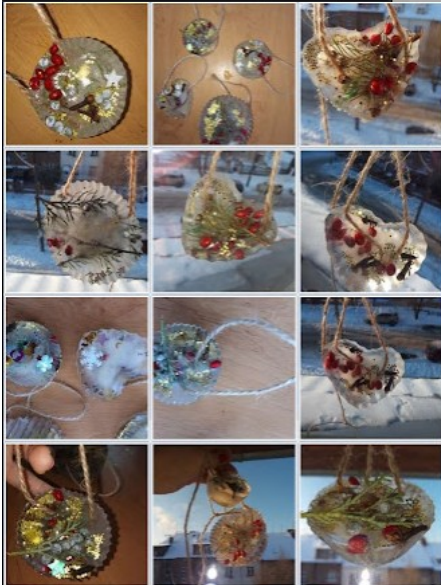
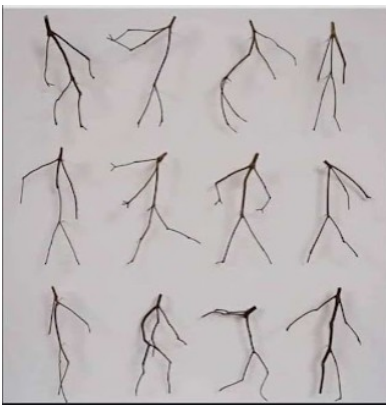


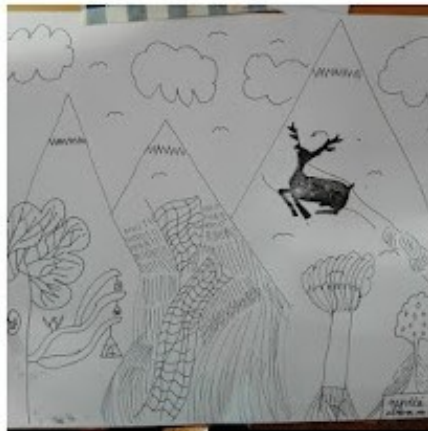
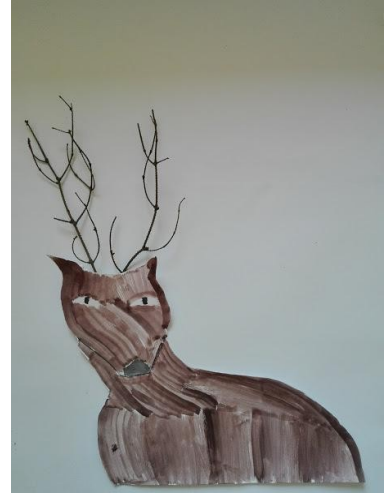
Josef Šimek: Matka s dítětem



Petr Šturma: Sedící Žena







12. 6 Kazuistika 6

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: březen 2021 – červen 2021

Místo realizace , popis školy: Mezinárodní ZŠ s bilingvním a mezinárodním programem, umístěna v centru Prahy, ve škole je výuka realizována prostřednictvím programu Začít spolu, tedy převážně v integrovaných tematických blocích, celkový počet žáků ve škole: 124 žáků, průměrný počet žáků ve třídě na 1. stupni: 16

Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník žáka: Matouš, 9 let, 3. ročník

Osobní anamnéza: Matouš je z první gravidity matky, porod bez komplikací, psychický i fyzický vývoj v normě. V dětství častější nemocnost horních cest dýchacích, nosí brýle pro krátkozrakost.

Rodinná anamnéza: Matoušovi rodiče jsou rozvedeni, mají ho ve střídavé péči, má dva nevlastní sourozence, se kterými má kladný vztah. Oba rodiče mají VŠ vzdělání – otec ekonomického směru, matka humanitního směru, Matoušovi se oba velmi aktivně věnují, často tráví společný čas výlety a dalšími aktivitami.

Školní anamnéza: Matouš se ve škole často jeví jako „duchem nepřítomen“, ale je-li při vyučování dotázán na otázky k aktuálnímu výkladu nebo činnosti, reaguje pohotově a správně. Jeho verbální i neverbální vyjadřování je na úrovni cca o 3 roky staršího dítěte. Jeho prospěch je výborný. Na lavici má často „nepořádek“ (podobně na obrázku, jenž byl součástí dotazníku LSI, kde namaloval sám sebe, jak se nejraději učí- viz níže), ale když je vyzván, aby si uklidil, zpravidla argumentuje, že to je nějaký z jeho nedokončených projektů. Je nekonfliktní, vyhledává společnost spíše klidnějších dětí.

Použitý zhudebněný text z CAS:

Little Bluebird

*I went to the countryside
To have some rest
And slow down my speed
Far from the noisy city
And crowded street.
I lay down on the grass
And soon I heard*

*A little bluebird
Going "tweet tweet..".*

*I took a deep breath
And closed my eyes...
So I could realise...
That life is sweet
And all I really need
To be happy indeed
Is to put up my feet
And listen to
The bluebird tweet
In the rhythm
Of my heartbeat!*

Zhudebněná verze textu Little Bluebird <https://youtu.be/PE-hBNkQdOw>

12. 5. 4 Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?



Cut out the separate parts of the song. Each child or a pair of children take one part and while the song is playing they present their part of the song while acting it out.

I WENT TO THE COUNTRYSIDE

TO HAVE SOME REST

AND SLOW DOWN MY SPEED

Skupinový úkol: Najděte jednotlivé části básničky rozmístěné po místnosti a následně je poskládejte do správného pořadí na základě poslechu zhudebněné verze; Znázorněte obsah sdělením každém lístečku pomocí pantomimy.

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Inspirační východiska pro výtvarnou tvorbu:



Vincent Van Gogh: Campo de trigo con cipreses (nahore); Thomas Cole: The Oxbow (dole)



Vybrané metody CAS

Naslouchání řeči (stromů, zvířat, rostlin, mraků...): O čem asi zpívá ptáček nad tvou hlavou? Co si asi šeptají květiny a stromy na louce z místa v naší písničce? Zahrajte si na ně, nahýbejte se k sobě, jako byste tancovali v letním vánku a povídejte si o všem, co vás napadne... třeba i o té „podivné bytosti“, co leží v trávě. Vymysli krátkou básničku/písničku na nějaký známý hudební motiv o tom, co si (ti) asi povídají. (LV, DV, HV)

Místo v mém světě: Jaké je místo, kam se chodíš schovávat před světem, když ti „všechno padá na hlavu“? Je to místo reálné, nebo je ve tvé fantazii? Popiš ho s použitím co nejvíce přídavných jmen (adjectives) a příslovcí (adverbs) a vyjádři ho výtvarně. Pomocí diktafonu nebo telefonu nahrávej různé zvuky, které bychom na „tvém“ místě mohli slyšet. (LV, VV, HV)

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Cíle: porovná rozdíly mezi životem ve městě a životem na vesnici (ČAS); tvoří 2. a 3. St. Přídavných jmen (ČJ, AJ); popíše způsoby, jakými lze pečovat o své duševní zdraví (ČAS); porovná život ve městě a na vesnici v jednotkách délky času a obsahu (minimálně 3 srovnání ke každé z nich) (MAT)

Ukázky pracovních listů:

COMPARATIVE OF SUPERIORITY

A. Which of the adjectives below do you associate with the city and which with the countryside?




CITY LIFE

- safe
- peaceful
- big
- exciting
- relaxing
- healthy
- fast
- lonely
- dangerous

COUNTRY LIFE

- polluted
- crowded
- stressful
- helpful
- busy
- noisy
- expensive
- clean
- boring

B. Let's learn how to compare people/things using the **COMPARATIVE OF SUPERIORITY**:

For short (one syllable) adjectives or adjectives ending in "y" we just add "(er)" to the adjective:

- small – smaller
- close – closer
- friendly – friendlier (note that the "y" changes to "i")

For long (two or more syllables) adjectives we add "more" before the adjective:

- interesting – more interesting
- famous – more famous (note that the adjectives do not change)

We need to use "than" when we mention both the people/things we are comparing:

- Life is quieter in the country **than** in the city.

C. Now use the adjectives in (A) and complete the sentences using the comparative of superiority:

1. The air in the country is _____ but in the city it is _____.
2. City life is _____ because there are plenty of things you can do. This is why living in the country can be _____.
3. Cities are _____ than villages and _____ because more people live there.
4. People in the city may feel _____ because they don't have time for each other.
5. In the country there is less crime, so people feel _____ in the city. He is _____ in the city.
6. The cost of living is _____ in the city.
7. There is a strong sense of community in the country and neighbours are usually _____.
8. There is less pollution in the country and so people have a _____ life.
9. It's quieter and _____ in the country. It is _____ in the city because of the traffic.
10. In the city there is more confusion and so living there can be _____.
11. Life in the country is much _____ than in the city.
12. People seem to be _____ in the city because they are always working and running around.
13. Life in the city is _____ in the country life moves a bit slower.

© S. Collective.com

Learning To Relax

There are lots of ways that you can relax. Try some of these and see how they make you feel.

Calm breathing

If you make your breathing slower, deeper, and more steady then your body will relax.

1. Breathe in slowly through your nose
2. Pause for a moment
3. Then breathe out slowly through your mouth

⌚ carry on breathing calmly for 2 minutes



Relaxing your muscles

You can relax by letting the tension out of your muscles. A great way to do this is to tense and then relax all of the muscles in your body. Sit in a chair or lie on the floor and then:



1. Clench your fists ... then release
2. Tighten the muscles in your arms ... then relax
3. Push your shoulders back and up ... then release
4. Tighten the muscles in your tummy ... then relax
5. Tense the muscles in your legs ... then release
6. Curl up your toes and clench your feet ... then release
7. Scrunch up the muscles in your face ... then relax

Use the power of your imagination

Imagine doing something or being somewhere that makes you happy.

Close your eyes, take a deep breath, then imagine finding yourself in a place or doing something that makes you really happy. Picture all of the details – the sights, sounds, smells, and tastes. Notice all of the sensations. Notice how your body feels when you are in this place.

4) Umožňuji navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

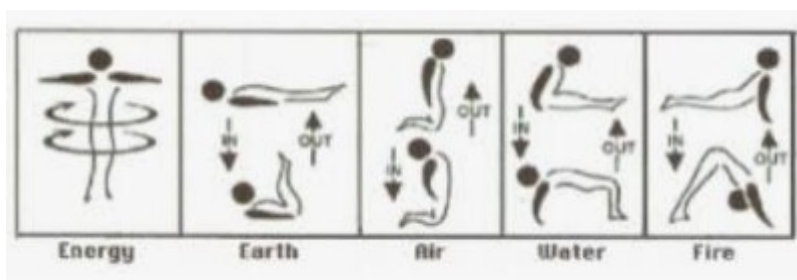
- rozpozná projevy stresu ve svém okolí - rozpozná situace, které jsou pro něj potenciálně stresující
- usiluje o co nejvyrovnanější sebepojetí jako o základ pro zvládání stresu
- používá praktické způsoby organizace svého života (čas; úkoly; vztahy; pohyb v různých prostředích apod.) tak, aby minimalizoval stres
- usiluje o použití strategií sebezpečňování a strategií obsahujících pozitivní přístupy (definice vlastních předností; kritické zhodnocení vlastních nedostatků; sebezpečňující výroky; konání pozitivních skutků)
- usiluje o použití strategií obsahujících pozitivní přístupy k životu (omezit orientaci na potíže a jejich rozebírání; nepředvídat předčasně problémy; pozitivní pohled na problémy; věřit svým schopnostem pro řešení případných problémů apod.)
- nahlíží na problémy svého života i života ostatních z různých úhlů pohledu
- popíše a využívá výhody různých úhlů pohledu
- dokáže nahlédnout humornou stránku životních jevů a situací

- rozpozná nápady a návrhy, které podporují vznik a udržení dobrých vztahů ve skupině, a tvořivě je uplatňuje
- dodržuje zdravou životosprávu a zdravý fyzický styl života (jako nástroj pro zvládání zátěží)
- usiluje o flexibilitu a schopnost vnímat odlišné jako normální, umí se ale bránit odlišnosti, která ho poškozuje
- nachází radost ve svém těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě

Vybrané metody CAS

Zeptej se někoho, koho máš rád/a: Jak poznáš, že jsi ve stresu? Co proti tomu děláš? Máš nějaký trik, který bys mě mohl/a naučit?

Matouš se zeptal své třídní paní učitelky, která mu poradila cvičení Pět Tibetů, které ráda cvičí každé ráno. Následně jsme si ho vyzkoušeli s celou třídou.



Superschopnost/Kouzelná moc: Představ si, že bys měl/a kouzelnou moc zbavit kamaráda nějakého problému nebo trápení (nějakého stresu – třeba ze špatných zámek, z neúspěchu ve florbalovém turnaji, z toho, že se mu nepovede koncert na piano...). Co by to mohlo být za problém a jakou kouzelnou mocí bys mu od něj pomohl/a? Kam byste se ještě ty nebo tvůj kamarád/kamarádka mohli obrátit, kdyby ani kouzelná moc nepomohla?

Krasohled: V průběhu celého měsíce si slovy nebo obrázky zaznamenávej všechno, co ti připadalo milé, hezké nebo se ti povedlo, co tě potěšilo. (L, V)

Záznamy z Matoušova zápisu: Máma mi udělala rohlík s borůvkovou marmeládou, táta mě vzal bruslit, povedla se mi písemka z matematiky a obraz do výtvarné soutěže, povedlo se mi přesvědčit kamaráda, že Mine Craft je lepší než Roblox, povedlo se mi přesvědčit mámu, abych spal u kamaráda, nespádl jsem ze schodů u baráku, zachránil jsem stonožku ze silnice, potěšilo mě, že nejdu v pondělí do školy.

5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Kreativizační metody strategie CAS pro tohoto žáka byly vybrány na základě těchto zjištění o osobnostně- typologických h, smyslově – percepčních a kognitivně - strukturálních specifických intervenujících do kreativizačně – edukačního procesu:

MBTI: E, N, F, P

LSI: preference: ticho, teplo, sezení formální, motivace vnitřní, struktura volná, práce individuální/v páru, bez příjmu potravy, ranní doba, stabilní poloha, globální, impulzivní, učební styl vizuální

GI: verbálně - jazyková, prostorová, intrapersonální

53. Často se mi stane, že zapomenou udělat to, co mi bylo uloženo. 😊 😊 😊

54. Lépě se vžívám do učiva, když ho mohu vyjádřit nějakým pohybem, když mohu ten pohyb prožívat. 😊 😊 😊

55. Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožívat. 😊 😊 😊

56. Když se doma učím, jsem rád, když je na dosah někdo z dospělých. 😊 😊 😊

57. Když se zaberu do učení přestanu vnímat většinu okolních zvuků. 😊 😊 😊

58. Když se mám naučit něčemu novému, raději si o tom sám čtu, než abych si o tom s někým povídal. 😊 😊 😊

59. Nejlépe mi jde učení dopoledne, tak kolem desáté hodiny. 😊 😊 😊

60. Školu mám docela rád. 😊 😊 😊

61. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu. 😊 😊 😊

62. Když se doma učím, musím přitom něco přikusovat. 😊 😊 😊

63. Učím se rád s kamarády. 😊 😊 😊

64. Je pro mě těžké, abych vydržel při učení sedět dlouho na jednom místě. 😊 😊 😊

65. Lépě si věci pamatuji, když se učím až večer. 😊 😊 😊

66. Myslím, že náš učitel chce, abych měl dobré známky. 😊 😊 😊

67. Rád se učím s dospělými, ne sám. 😊 😊 😊

68. Moc rád něco stavím. 😊 😊 😊

69. Při učení mi vadí hluk a různé zvuky. 😊 😊 😊

70. Když mám moc učení, raději se učím se spolužáky. 😊 😊 😊

71. Velmi rád se učím nové věci. 😊 😊 😊

Nakresli, jak se nejraději učíš:



The illustration shows a desk with a clock, a lamp, a book titled 'MATEMATIKA', and other study materials. The drawing is done in a simple, sketchy style.

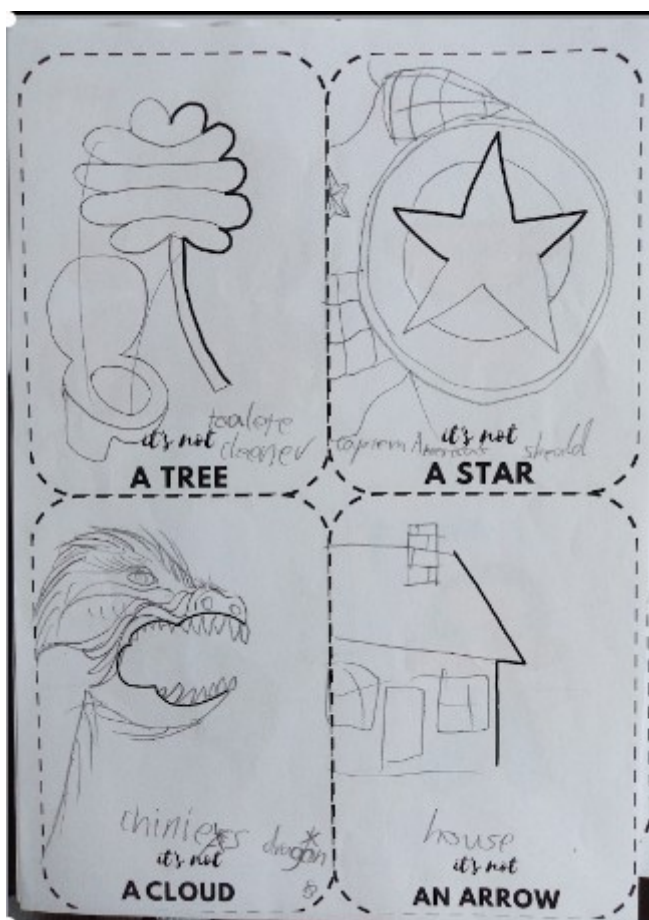
Shrnutí

Matouš byl na základě pozorování diagnostikován v rámci typologie MBTI jako ENFP typ dítěte. (z dalších sledovaných faktorů byla dominantní autodeterminovaná motivace, potřeba světla, ticha, spolupráce ve skupině, inklinace ke globálnímu myšlení, z GI dominuje inteligence v oblasti verbálně-jazykové, intrapersonální a prostorové). Z hlediska rizik, která pro typ dětí ENFP ve škole znamenají, je pravděpodobně nejvýraznější jejich tendence „neplnit zadání“, „nedodržování instrukcí“ nebo „neschopnost pracovat podle návodu“, na což si zpravidla paní učitelky, často temperamentu SJ („strážci“), stěžují, stejně jako na nepořádek a chaos, které tyto děti obklopuje. Z hlediska rozvoje kreativity je tento typ temperamentu však výjimečný v tom nejlepší smyslu. Matoušova schopnost promptně reagovat na tvůrčí problém s vysokou mírou kreativity byla nebývalá. Zatímco spolužáci např. na výzvu vymyslet název pro příběh o lesu, který právě slyšeli, reagovali většinou: „Hluboký les“, „V podzimním lese“ apod., Matouš bez váhání vymyslel název: „Nezbedná zvířata a shovívavost lesa“, což je dle mého názoru o úroveň vyšší myšlení. Při realizaci úkolů bylo patrné, že potřebuje mít u učitele jisté emocionální zázemí a osobně zaměřenou komunikaci, pokud si je vědom jeho jedinečné identity, kterou mohl při realizaci kreativizačních úkolů předvést ve vysoké míře. Při další aktivitě, jež byla zaměřená na dramatickou tvorbu, bylo patrné, že rád pracoval v součinnosti s ostatními, svědčila mu neagresivní diskuze, hraní rolí, aplikace zážitkových metod, velmi rád pracoval na nejrůznějších metaforách a fikcích. Lépe si vedl v tématech abstraktních než užitých, což mohl při realizaci úkolů také hojně využít. V komunikaci potřeboval demokratický přístup, jež je jeden z hlavních principů kreativizačně-edukační strategie CAS. Pro děti temperamentu NF jsou důležité hodnoty jako hledání smyslu života a rozvoj osobnosti vlastní (kterého dosahují na základě neustálé sebereflexe) i ostatních (mají sklon vidět v lidech jejich lepší stránky, uvolňovat z nich skryté možnosti), což výjimečně koresponduje s cíli strategie CAS. Tyto děti jsou velmi citlivé a vnímavé k potřebám druhých a stále se jím snaží vycházet vstříc. U Matouše bylo naplňování těchto potřeby poněkud narušeno rozvodem rodičů a bylo patrné, že si své místo musí znovu hledat, stejně jako si musí hledat své místo v prostředí třídy a školy dítě, jež má učitelku, která tyto potřeby nevnímá a klade důraz na pořádek, systematickosti a pečlivé plnění zadaných úkolů. Pro tyto děti je klíčová potřeba být přijímány ve své jedinečnosti, moci se projevovat autenticky ve své přirozenosti, a mít přitom s ostatními co nejlepší vztahy. Tento proces utváření pozitivního socioemočního klimatu bývá opět často narušen požadavky učitele, které dítě NF nedokáže naplnit. Největší hrozbou pro tyto děti je, že si často připadají (právem) jiné a nenajdou-li ve třídě „spřízněnou duši“, může to mít na jejich sebepojetí dalekosáhlé důsledky. Právě **realizace kreativizačních úkolů tento socializační potenciál mají, jelikož děti**

mohou projevit jiné schopnosti a dovednosti, než při konvenčním pojetí výuky. Tyto děti vše prožívají velmi silně, a to od útlého věku, kdy uvažují nad tématy, která nejsou pro jejich věk typická. Stejně jako se dokážou radovat z maličkostí, často bojují s náladovostí a hlubokými splíny, které mohou vyústit až v psychické poruchy. Strategie CAS je pro tento typ dětí důležitým nástrojem, jak nalézt odpovědi na mnoho vnitřních otázek, jak jim umožnit své myšlenky uchopit, utřídit, zpracovat a včlenit do struktury svého sebeaktualizovaného „já“. Zároveň jim tato strategie dává příležitost uplatnit naplno svou originalitu, tvořivost a propojovat faktické znalosti do širšího obrazu. Dává jim potřebnou možnost experimentovat, chybovat, získat zpětnou vazbu spolužáků i učitelů bez obav z negativního ovlivnění jejich vzájemných vztahů.







Príbeh o kouzelném lese za
křesťanským vodopádem.

Byl jednou jeden les a ten byl
tajemný, kouzelný, zářivý, ale i trochu
temný. Důvodem bylo tajemství které
tento les skrýval. Na první pohled
se zdálo že je úplně obyčejný
ale když do něho vejdeš
neuvěříš co se stane. Les ve
vodopádu krásná voda kapá
na zelené listy stromů a žluté
dubové větve vytváří pestré barevné
Jednou za dlouhý rok
se objeví vodopádový portál který
skrývá své velikolepe tajemství.

TO BE Continued...





Ukázka výtvarné práce s textem Little Bluebird v Matoušově třídě (zdroj: archiv autorky)





13 Zodpovězení výzkumných otázek

Cílem této práce bylo analyzovat přínos aplikace kreativizačních metod strategie Cool Animal School – Learning through joy do edukačního procesu. V každé třídě byly realizovány minimálně 4 integrované tematické bloky, přičemž cílem výzkumu bylo ověřit jejich efektivitu při dosahování cílů stanovených v rámci 5 výzkumných otázek. Metody a z nich vyplývající úkoly a aktivity jsou designovány tak, aby poskytly co nejširší škálu typově odlišných úkolů, jež byly formulovány na základě poznatků o potřebách a preferencích žáků vyplývajících z typologie Myers - Briggs Type Indicator (MBTI, MMTIC), Learning Style Inventory (LSI) a Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence (GI). Na základě poznatků vyplývajících z výše uvedených teorií byla vytvořena široká škála typově odlišných aktivit a úkolů s cílem poskytnout žákům co nejoptimálnější podmínky pro systematické, kontinuální a graduální řešení tvůrčích problémů, jejichž smyslem je rozvíjet kreativitu žáků v dimenzích fluence, flexibilita, originalita a elaborace při řešení každodenních problémů prostřednictvím jazykové (literární), výtvarné, dramatické a hudební tvorby. Kreativizační metody strategie CAS jsou inspirovány principy problémového vyučování, programu RWCT, Montessori pedagogiky, kooperativního vyučování, projektového vyučování, multimodálního vyučování, učení prožitkem, zážitkového vyučování, multisensoriálního přístupu a dalších pedagogických přístupů, jejichž koncepce umožňuje aplikaci úkolů divergentního typu a jež jsou zaměřeny na celostní rozvoj žáka, tedy kromě kognitivních oblastí také na rozvoj nonkognitivních oblastí definovaných v systému KEMSAK.

Výzkumné otázky byly zodpovězeny následovně:

1) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?

Integrované tematické bloky byly zaměřené na realizaci forem podněcování rozvíjení představitosti u žáků s důrazem na dosažení stanovených dílčích cílů primárně ve vzdělávacích oblastech Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace – cizí jazyk (AJ). V druhé jmenované vzdělávací oblasti je kromě jazykových schopností a dovedností pozornost zaměřena na komunikační cíle, které korespondují s cíli dalších uměleckých oblastí (VV, DV, VV). Výzkumem v rámci této disertační práce byl prokázán pozitivní vliv kreativizačních metod na rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství, zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu

k jazyku v rámci interkulturní komunikace, samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i texty různého zaměření, získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama, individuální prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání, přičemž ve většině výše uvedených cílech je patrná úzká komplementárnost právě s cíli dalších uměleckých oblastí. Důležitým aspektem koncepce integrovaných tematických bloků CAS bylo využití principů multisenzoriálního přístupu (jehož principy úzce korespondují také s multimodálním vyučováním a synkretickým vzděláváním) v jejich průběhu. Jako inspirační východisko pro integrované tematické bloky byly využity básničky ze sbírky celkem padesáti humorně laděných anglických básniček a krátkých veršovaných příběhů o zvířatech s názvem Cool Animal School – Learning through joy (CAS), jež jsem vytvořila původně jako podpůrný didaktický materiál pro výuku angličtiny pro své někdejší žáky 1. - 5. ročníku. Jeho účelem bylo seznámení žáků se slovní zásobou z různých tematických okruhů hravým a přirozeným způsobem a jejího propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi metodou Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jedná se o celkem 50 básniček a veršovaných příběhů o zvířatech, z nichž je aktuálně 20 z nich zhudebněno (i hráno např. v Českém rozhlasu - rádio Junior). K nim jsem dále vypracovala kreativizační úkoly, jež byly výzkumně ověřovány z hlediska rozvoje kreativity v oblasti výtvarné, literární, dramatické a hudební s dalšími interdisciplinárními přesahy. Ve výzkumu v mé disertační práci byl dále tento soubor úkolů ověřován jako efektivní prostředek rozvoje kreativity a svébytnosti žáka v kontextu synergického rozvoje klíčových kompetencí, dosahování cílů průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchovy, a budování tzv. “měkkých dovedností” a možností integrace s obsahy dalších vzdělávacích oblastí RVP ZV.

2) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební), příp. dochází při aplikaci jednotlivých metod k synergickému efektu?

Výsledky výzkumu potvrdily, že dílčí metody strategie CAS byly efektivní z hlediska rozvoje kreativity výtvarné, jazykové (literární), dramatické i hudební (souběžná validita: Torrancův test kreativního myšlení, konsensuální metoda) při respektování prokreativních podmínek a eliminaci podmínek antikreativních (Hlavsa, 1986). Jednotlivé metody vycházejí z mých 17letých pedagogických zkušeností a jsou inspirovány např. Programem pro rozvoj tvořivosti E. Szobiové, strategiemi rozvoje tvořivosti R. Sternberga, metodami rozvoje tvořivosti R. Fishera,

kreativizačními metodami E.P. Torranceho, J.P. Guilforda, psychohrami E. Bakaláře, hrami pro tvořivé myšlení R. Portmannové a dalších. Program CAS využívá principů problémového vyučování a potenciální paralely situací obsažených v jednotlivých bizarních/humorných veršovaných příbězích, kde jsou zvířata antropomorfizována, a reálného života a aktuálního prožívání žáků, kteří úkoly řeší prostřednictvím (nejen estetické) tvorby.

Z výzkumné sondy dále vyplývá, že (na základě očekávání) na kreativizační metody lépe reagují a lépe se adaptují (a tedy i nižší míru tenze při vyučování pociťují) ti žáci, jež jsou dlouhodobě vedeni k projevoování co největší míry kreativity ve škole i mimo ni. Pokud je však dlouhodobý koncept vyučujících uměleckých a jazykových předmětů založen na transmisivním stylu výuky, tito žáci pociťují při realizaci úkolů založených na strategii CAS jistý diskomfort.

3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace) při integraci metody CLIL?

Všechny vybrané kreativizační metody prokázaly potenciál interdisciplinární propojitelnosti vzdělávacích obsahů a cílů z výše uvedených vzdělávacích oblastí RVP ZV. Dalším přínosem je také zjištění, že takto lze efektivně pracovat také s dalšími českými i zahraničními literárními texty a systematicky je využívat jako inspirační východisko pro formulaci problémových situací s využitím 45 metod zformulovaných v rámci strategie CAS. Kromě textů CAS tak byly využívány v rámci tohoto systému práce s kreativizačními metodami také texty z čítanek pro 1. st. ZŠ nebo knihy Malý princ. V každém integrovaném tematickém bloku byly zastoupeny aktivity sledující kromě kreativizačních cílů alespoň jeden cíl z každé z výše uvedených oblastí v kontextu taxonomie cílů definovaných v systému KEMSAK. Výzkumem bylo dále prokázáno, že procesy dosahování dílčích cílů stanovených v rámci každého integrovaného tematického bloku měly synergický efekt na rozvoj kompetencí daného žáka napříč sledovanými vzdělávacími oblastmi.

V rámci Výzkumných otázek č. 1 a 2 a 3 bylo dále empirickým výzkumem k této disertační práci prokázáno, že:

- pokud bylo učivo propojeno s aktuálním prožíváním žáků, s reáliemi v jejich blízkém okolí a mohlo částečně vycházet z jejich specifických oblastí zájmů, míra jejich motivace byla vyšší, než byly-li jim předkládány modelové situace z učebnice

- mohli-li žáci pracovat aktivně, tedy především projektovou metodou, kooperativní metodou, zážitkovou metodou, metodou dramatizace, mohli při výuce zapojit co nejvíce smyslů, míra aktivity jednotlivých žáků byla mnohem vyšší než u metod konvenčních a výstupy jejich učení byly dlouhodobé
- pokud se mohli podílet na organizaci vyučování, harmonogramu plnění dílčích vzdělávacích cílů, míra jejich autoregulace byla mnohem vyšší ve srovnání s tím, když byl harmonogram daný učitelem
- pokud mohli při vyučování plnit úkoly umožňující uplatnění divergentního myšlení a nemuseli se bát negativního hodnocení jejich výsledků, míra jejich motivace byla mnohem vyšší než u úkolů vyžadujících pouze konvergentní myšlení
- pokud bylo žákům umožněno interdisciplinární propojení poznatků, znalostí a dovedností napříč kurikulem, žáci takové učení považovali za smysluplnější a odrazilo se to také v míře jejich motivace
- pokud žákům bylo umožněno plnit kreativní úkoly a dostávalo se jim zpětné vazby v co nejkratší době od realizace takového úkolu, a to jak od učitele (spíše v roli facilitátora), tak od spolužáků, které mělo daná pravidla (například neposmívat se, upřednostňovat pozitivní zpětnou vazbu před negativní), úroveň kreativity většiny žáků v průběhu školního roku markantně vzrostla
- pokud organizace vyučování umožňovala žákům dostat se do stavu „flow“, výsledky jejich práce byly kreativnější (hodnoceno konsensuální metodou tří vyučujících z oboru VV, ČJ), zájem o vyučování byl vyšší ve srovnání s konvenčními metodami a organizačními formami vyučování
- pokud žákům bylo umožněno sebehodnocení a podílení se na stanovení vlastních výchovně-vzdělávacích cílů, míra jejich sebeuvědomění a autoregulace, stejně jako progresivní vývoj schopnosti reflexe metakognitivní strategie byla vyšší ve srovnání s úkoly a hodnocením pouze ze strany učitele
- pokud si žáci vedli portfolio, ve kterém si zaznamenávali průběh i výsledky své práce, stejně jako sebehodnocení a reflexe vlastní práce, měly jejich poznatky a dovednosti trvalejší hodnotu ve srovnání se záznamy učiva konvenční formou a byl zřejmý také vliv na celkový rozvoj osobnosti žáka, například v oblasti osobnostně-sociální, morální, estetické
- učí-li se žáci prostřednictvím metod, které považují za zábavné, jako je hra, dramatické scénky, výtvarné tvoření, pohybově-dramatické ztvárnění písniček apod., většina žáků se zapojuje s nadšením a motivace k takovým činnostem se jeví veskrze jako identifikovaná až autodeterminovaná

- mohou-li „i takto malé“ děti ukázat, co už vědí, a propojit to napříč učebním obsahem pro dané období, jejich aktivita během vyučování stoupá a považují se za úspěšnější, vzrůstá pocit kompetence i autoregulace
- kooperativní učení podporuje kvalitní socioemoční klima třídy a může předcházet i některým projevům sociálně patologického chování, vzrůstá pocit sounáležitosti - při práci s metodou výuky angličtiny vytvořenou v rámci Cool Animal School – Learning through joy (vizuálně ztvárněné slovní zásoby v podobě piktogramů a ideogramů vzájemně propojitelných na základě autorské metodiky) jsou děti schopné již během první hodiny seznámení s novými výrazy vytvářet smysluplné věty, což má silně motivační
- je-li dětem umožněna alespoň částečná autonomie, míra jejich autoregulace a autodeterminace je mnohem vyšší, než jsou-li jejich činnosti řízeny výhradně zvenčí
- forma interdisciplinárního portfolia představuje efektivní prostředek pro zapojení rodičů (a jiných účastníků) do edukačního procesu

4) Umožňují navržené metody dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova s důrazem na tzv. „měkké dovednosti“?

Výzkumem bylo prokázáno, že tvořivé řešení problémových situací rozvíjí intrapersonální a interpersonální kompetence žáků, napomáhá ke zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Dále jsou kreativizačními metodami a z nich vyplývajícími úkoly a aktivitami rozvíjeny základní dovednosti dobré komunikace, rozvíjí se schopnost spolupráce. Žáci jsou prostřednictvím úkolů vedeni k efektivní práci s vlastní duševní hygienou, systematickou sebereflexí se u nich rozvíjí pozitivní postoj k sobě samému, čímž budují také strategie zaujetí pozitivního postoje k druhým lidem. Svým zaměřením jsou úkoly a aktivity v programu Cool Animal School – Learning through joy koncipovány tak, aby si žák uvědomoval hodnotu různosti lidí a jejich názorů neohledně na věk, gender, barvu pleti, náboženské vyznání apod. Významným přínosem systematické integrace metod CAS může být napomáhání primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování, přičemž prostřednictvím tvořivého řešení problémů si žák situace může prožít a interiorizovat si principy správného chování, etických a morálních hodnot, respektujících způsobů chování.

Zapojení kreativizačních metod koedukačního procesu prokázalo pozitivní efekt pro dosahování cílů OSV v tematických okruzích Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebepojetí,

Seberegulace a Sebeorganizace, Psychohygiena, Kreativita, Poznávání lidí, Mezilidské vztahy, Komunikace, Kooperace a kompetice, Hodnoty, postoje, praktická etika.

Z „měkkých dovedností“ byly kreativizačními metodami efektivně budovány zejména tyto („měkká dovednost“ a kreativizační metoda, prostřednictvím níž byla rozvíjena: přizpůsobivost (Podívej se na to jinak; Místo v mém světě, Být na jeden den), kritické myšlení (Diskutuj/argumentuj), empatie (Pomoz), poctivost (Chyby nás učí; Zažij to na vlastní kůži), optimismus (Krasohled), proaktivita (Najdi způsob, jak...; Pomoz; Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej...), odolnost (Superschopnost/Kouzelná moc; Vyřeš problém), komunikační dovednosti (Diskutuj, argumentuj; Mám to jinak, Graphic – Narrative Embodied Play), kooperace (Naslouchání tajné řeči; Pomoz; Co se stane, když dáš dohromady...?; Navrhni vynález), řešení konfliktů (Vyřeš problém; Diskutu, argumentuj; Mám to jinak; Najdi způsob, jak...), vyjednávání (Navrhni vynález), asertivita (Diskutuj, argumentuj; Vyřeš problém; Mám to jinak, Být na jeden den...), osobní efektivita (Superschopnost/Kouzelná moc), sebereflexe (Místo v mém světě; Pocity, emoce; Co kdyby...?; Mám to jinak), tvůrčí řešení problémů (všechny metody CAS), strategické (koncepční) myšlení (Navrhni vynález; Vyhledej informace, zjisti, zeptej se, pátrej; Natoč reportáž, videomedailonek; Vytvoř myšlenkovou mapu/lapbook; Cool Cards, Cool Stories), strukturované myšlení vedoucí k rozpoznání, pochopení a řešení problému (Vyřeš problém, Když to není, musí to být...; Analogram, Výhody, nevýhody); , analogické myšlení (propojování souvislostí z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí) (Vytvoř myšlenkovou mapu/lapbook; Otázky; Rým, básnička; Pohybově – dramaticko – taneční prvky) , konstruktivní kritičnost a schopnost přijímat kritiku (Diskutuj, argumentuj; Mám to jinak, , ochota riskovat (Pojďme si zaexperimentovat; Interview s odborníkem, autorem, důležitou osobou), ovlivňování lidí (Diskutu, Argumentuj; Zažij to na vlastní kůži; Mám to jinak), ochota učit se novým věcem (Pojďme si zaexperimentovat; Hra; Najdi způsob, jak...), otevřenost (Zeptej se někoho, koho máš rád/a, Místo v mém světě, Mám to jinak), flexibilita (Když to není, musí to být..., Být na jeden den, Co se stane, když dáš dohromady...?), zvládání zátěže (Jak zůstat zdravý/á a v bezpečí, Krasohled, Naslouchání tajné řeči), objevování a orientace v informacích (Vytvoř myšlenkovou mapu/lapbook, Navrhni vynález, Natoč reportáž/videomedailonek), emocionální inteligence (Mám to jinak, Být na jeden den; Zažij to na vlastní kůži), time management (Jak zůstat zdravý/á a v bezpečí), sebedůvěra (Superschopnost/Kouzelná moc, Mám to jinak), dodržování etických a morálních hodnot (Být na jeden den; Mám to jinak; Chyby nás učí, Rozhovor na podivném místě).

5) Jak lze pomocí kreativizačních postupů individualizovat a diferencovat výuku s využitím poznatků Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera?

Cílem těchto integrovaných tematických bloků bylo, aby žáci měli příležitost prostřednictvím co nejrozmanitějších kreativizačních úkolů založených na humorně laděných inspiračních východiscích „popustit uzdu své fantazii“ a tím snáze dosáhnout stanovených dílčích cílů ze stanovených disciplín. Při formulaci jednotlivých úkolů, forem a postupů byly reflektovány poznatky o potřebách a preferencích žáků v edukačním a kreativizačním procesu vyplývajících z teorií Myers – Briggs Type Indicator, Dunn and Dunn Learning Style Inventory a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera. Možnost aktivního kreativního sebevyjádření měla mít za důsledek zvýšenou motivovanost žáků k práci a tím zefektivnit dílčí aspekty kognitivních procesů s důrazem na rozvíjení ko svébytnosti žáků. Výsledky z výzkumné sondy prokázaly, že byly-li respektovány specifické potřeby a preference žáků intervenujících do edukačního a tvůrčího procesu, pracovní tenze žáků, se úměrně snižovala s počtem pozitivních komentářů průběhu realizace úkolů strategie CAS, , jež zpočátku byla vyšší kvůli neznámému konceptu. Bylo potřeba žáky průběžně ujišťovat, že si nepočínají nesprávně, a dále o tom, že co nejoriginálnější a nejkreativnější pojetí jejich díla je žádoucí. Většina těchto žáků cítí frustraci z opakovaných neúspěchů, což má velmi často demotivační vliv na žákovo úsilí o lepší studijní výsledky. Stává se, že tito žáci se stávají rezignovanými a nevidí ve svém úsilí smysl. Interdisciplinární propojení obsahů RVP ZV se zapojením kreativizačních metod CAS poskytuje širokou škálu nových možností, jak žáka průběžně podporovat správně zvolenými poznámkami, komentáři a otázkami docílit motivačního charakteru takového hodnocení. Vzhledem k tomu, že struktura každého integrovaného tematického bloku byla složena z několika dílčích cílů, bylo velmi pravděpodobné, že žák dostane příležitost uplatnit své potenciality úspěje alespoň v některých z nich. Navíc na závěr každého workshopu proběhla skupinová diskuze, jejímž prostřednictvím by měli žáci příležitost pozitivně ohodnotit konkrétní aspekty práce svých spolužáků, což se jeví jako velmi efektivní forma hodnocení se zaměřením na jeho motivační charakter. Dalším benefitem této metody je fakt, že kromě možnosti dosažení úspěchů ve výtvarné oblasti, což má bezesporu velmi pozitivní účinek nejen na sebepojetí a osobnostní rozvoj žáků aumožňuje jim uspět také v oblastech, v nichž mohou při nevhodném konceptu vyučování opakovaně selhávat. Výzkumem bylo prokázáno, že zapojením kreativizačních metod strategie CAS mohou být systematicky, kontinuálně a graduálně kultivovány potenciality žáka, a svébytnosti žáka v dimenzích sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta, seberealizace, sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, metakognice a autoreflexe a takto

koncipované vyučování mu umožňuje uplatnit a rozvíjet svou **autonomii, autodeterminovanou motivaci, autoregulaci, metakognitivní strategie, kritické myšlení** a další komponenty úspěšné **sebeaktualizace** a dopřávat mu tím pravidelný pocit **kompetence, sounáležitosti, úspěchu a radosti** ve vlastním tvůrčím a edukačním procesu. Učitel může prostřednictvím detekce, analýzy a reflexe specifických potřeb a preferencí žáků vyplývajících z typu jeho temperamentu **diferencovat postupy, formy i metody práce v procesu jeho učení i dílčích fázích tvůrčího procesu**. Tím mu může poskytnout optimální podmínky pro využití jeho **individuálních potencialit i budování svébytnosti a umožňovat mu tím kontinuální proces seberealizace a sebeaktualizace v edukačním procesu**.

Na výuku obecně mají vliv i vnitřní předpoklady, mechanismy, procesy a vlastnosti žáka. Celkové nastavení jeho osobnosti limituje výchovně vzdělávací působení, ale je také stále velice ovlivnitelné a tvárné. Pedagog by měl být kompetentní toto nastavení rozpoznat a alespoň v hrubých rysech diagnostikovat proto, aby mohl volit adekvátní přístup k rozvoji individuálních předpokladů žáka. K harmonickému rozvoji žáků je třeba zajistit uspokojení jejich kognitivních, emocionálních a mravně-volných potřeb. Zůstávají-li neuspokojeny, vzniká špatné sebepojetí žáků související s nízkým sebevědomím. Jan Slavík (1994) tento jev označuje jako syndrom naučené bezmocnosti, který vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti, na níž člověku záleží, nedostavuje úspěch. Jediněc dále pocítuje touhu uspět, avšak přestává se o úspěch snažit. Pro děti je potřeba vzdělávání a poznávání naprosto přirozená, učí se rády, pokud je však výuka smysluplná a vzdělávání je jim umožněno v prostředí, které respektuje jejich individualitu, potřebu kompetence a socializace, podněcuje tvořivost a umožňuje být úspěšný. Kvalitní učitel má potenciál pojmut edukační proces tak, aby byl svým žákům facilitátorem procesů vedoucích k tomu, aby oni sami považovali edukaci za smysluplnou a nedílnou součást své individuality. Edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy je koncipována a vyvíjena jako sborník materiálů reflektující poznatky z empirické části výzkumu obsahující konkrétní návrhy: interdisciplinárních edukačních programů; kreativizačních edukačních programů; edukačních programů implementující metodu CLIL do kurikula 1. st. ZŠ s důrazem na srozumitelnost pro učitele, kteří se například z obav nedostatečně jazykové vybavenosti prozatím začlenění této metody do výuky vyhýbají, a stát se smysluplnou alternativou současných edukačních strategií v českých, případně i slovenských základních školách.

14 Závěr

Práce se zabývala možnostmi integrace autorské kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ, která vychází z mých 16letých pedagogických zkušeností a je založené na 20 anglických veršovaných textech o zvířatech, jež představují inspirační východisko pro tvořivé řešení problémových situací z nich vyplývajících. Metody této strategie jsou designovány tak, aby nabídly co nejširší spektrum typově odlišných úkolů a postupů a vyhověly tak specifickým potřebám a preferencím žáků vyplývajících z dynamického komplexu jeho vnitřních a vnějších faktorů intervenujících do žákova výchovně-vzdělávacího procesu. Při jejich formulaci byly využity poznatky teorií zabývajících se osobnostně-kognitivními faktory intervenujícími do edukačního a kreativizačního procesu žáka primární školy. Reflektují poznatky o diverzitě potřeb žáků v edukačním procesu vyplývajících z teorie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), Dun nand Dunn Learning Styles Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (GI).

Cílem výzkumu bylo ověřit účinnost integrace těchto metod do vyučování na 1. St. ZŠ z hlediska dosahování cílů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ), rozvoje kreativity žáka ve 4 uměleckých oblastech (jazyková, výtvarná, dramatická a hudební), možnosti integrace cílů z dalších vzdělávacích oblastí definovaných v RVP ZV s využitím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL), dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (OSV) a budování tzv. „měkkých dovedností“ možnosti individualizace a diferenciací postupů pro daného žáka.

Výstupem empirického výzkumu se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostrukturované rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, polostrukturované dotazníky pro žáky, učitele a rodiče, konsenzuální metoda, analýza videonahrávek a audionahrávek) jsou kazuistiky 6 žáků, jež dlouhodobě vykazovali projevy chování v pedagogické praxi standardně považované za rizikové a analýza přínosů integrace kreativizačních metod CAS pro tyto žáky z hlediska stanovených výzkumných otázek.

Rozvoj kreativity považuji za jeden z nejefektivnějších prostředků sebevyjádření a možnosti sebeaktualizace dítěte. Tvořivé řešení problémů představuje pro dítě příležitost, jak jednak využít své dosavadní zkušenosti, znalosti a dovednosti a zároveň je pravidelně konfrontovat s předloženými modelovými situacemi, jež jsou ale koncipovány tak, aby v nich žák mohl nalézat

paralelu se svým aktuálním prožíváním, mohl si klást a zodpovídat otázky jednak prostřednictvím vnitřního konfliktu vedoucího k žádoucí alteraci vědomí tohoto dítěte a zároveň mu dává možnost své pojetí konfrontovat s pojetím spolužáků a učitelů, již by měli být žákovi respektujícím průvodcem a facilitátorem jeho úsilí. Rozvoj kreativity v tomto pojetí tak dává žákovi příležitost nejen k rozvoji svého tvůrčího potenciálu v rozličných oblastech, ale také k rozvoji měkkých dovedností, budování kompetencí osobnostních i sociálních, k rozvoji svébytnosti, resp. své „bytnosti“. Tvůrčí řešení problémů je svým zaměřením nebývalá možnost, jak žák může nejen být sám sebou, ukázat, co všechno zvládne, překonávat po malých krůčcích sám sebe, budovat si jasnou představu o svém místě v našem světě a o tom, jak může být právě svou jedinečností důležitý také pro ostatní, přispívat k budování pozitivního socioemočního klimatu ve svém sociálním mikroprostředí s potenciálním přesahem aplikace jeho tvořivých produktů coby benefitů pro širší makroprostředí. Strategie zaměřené na rozvoj kreativity a svébytnosti, například THV neboli tvořivě humanistická výchova a v pojetí této práce i Cool Animal School – Learning through joy tak představují vysoce funkční preventivní prostředek, jak předejít syndromu naučené bezmocnosti, syndromu vyhoření žáků i učitelů a dalších rizikových sociálních jevů. Pokud jsou dodržena pravidla, která především vylučují nežádoucí nebo nevyžádané zasahování do integrity někoho jiného (např. spolužáka), slušnost, objektivnost apod., je to šance, jak dát žákovi pocítit výhody své jedinečnosti, být přijímán takový, jaký je, dávat mu naději, že má ve svých rukou moc stávat se uvědomělejším, spokojenějším, tvořivějším člověkem s pevnými morálními zásadami a stabilním hodnotovým žebříčkem. Jsou-li navíc žákům zajištěny optimální podmínky pro rozvoj jejich tvořivosti, tedy dbání na zajištění prokreativních podmínek a faktorů a eliminaci antikreativních podmínek a faktorů, jak je popsal Jaroslav Hlavsa (1983) a respektování specifických potřeb a preferencí žáků v procesech učení, jež jsou aplikovatelné také do koncepce optimalizace podmínek pro tvůrčí procesy, například jak je popsali Rita Dunnová a Kenneth Dunn ve své teorii rozdílných učebních stylů (Dunn and Dunn Learning Styles) zabývající se optimalizací podmínek pro učení žáků, jak jsou reflektovány v teorii Myers-Briggs Type Indicator zaobírající se osobnostně-typologickými specifiky nebo teorii mnohočetné inteligence Howarda Gardnera, jež nám otevírá možnosti diverzifikace cílů jednotlivých kreativizačních aktivit v závislosti na aktuálních dominantně využívaných funkcích v různých dimenzích žákova myšlení. Dát žákům v edukačním procesu příležitost kultivovat své potenciality se zdá být jako legitimní cíl korespondující s tendencemi současné školské politiky ve jménu humanizace a demokratizace školství. Realita v současné škole je však mnohdy spíše podobná porevolučnímu, někdy i předrevolučnímu školství. Stále více škol má ale dlouhodobě úspěšně naplňovanou edukační strategii, při níž jde především o to, aby žák v edukačním procesu mohl pravidelně dosahovat pocitů

úspěchu, kompetence, sounáležitosti a radosti, které nejsou zaměřené na mnohdy přemrštěné vzdělávací obsahy, ale na wellbeing žáků, na rozvoj jejich kompetencí osobnostních a sociálních, na to, aby žák věděl, kým je, jak, kam a proč směřuje.

Důraz při realizaci kreativizačně-edukační strategie CAS je kromě rozvoje kognitivní oblasti také rozvoj nekognitivních oblastí, neboť právě tyto bývají v současném edukačním procesu stále opomíjeny, ale také proto, že právě tyto oblasti představují vysoký potenciál pro zapojení metod, jejichž cílem je rozvoj tvůrčího, divergentního myšlení, jež je stále upozadřováno na úkor myšlení konvergentního, třebaže v posledních desetiletích se tento poměr markantně posunul ve prospěch právě prvních uvedených.

Strategie CAS integruje úkoly a aktivity zaměřené jednak na kognitivní cíle, nicméně akcentuje také potřebu zapojení cílů nekognitivních, jelikož právě tyto cíle jsou v edukačním procesu v primární škole stále často opomíjeny, přičemž dosahován cílů kognitivních je mnohdy nekognitivními faktory výrazně ovlivněno. Nonkognitivní faktory, funkce, vlastnosti, vlivy, příznaky, procesy, stavy, determinanty, např. emoční, afektivní, temperamentové, volní (rozhodnost, vytrvalost), charakterově-morální, sociální, věkové, zdravotní (pohoda, nepohoda) mohou mít na kognitivní faktory, zejména na poznávací výkonnost výrazný pozitivní vliv pro rozvoj oblastí svébytnosti žáka, sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta, seberealizace/sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, metakognice a autoreflexe. autodeterminované motivace. Výzkumem v rámci této práce byl prokázán také pozitivní vliv strategie CAS, zaměřené na **integraci metod rozvoje kreativity do každodenního edukačního procesu**, na zlepšení kognitivních funkcí žáka, ať už jde o paměť, pozornost, koncentraci, rychlost zpracování informací, pohotovost, exekutivní funkce včetně emocionální autoregulace, řeč, schopnost vyjadřování či porozumění a další důležité komponenty utváření vlastního úspěšného já při maximálním uplatnění a rozvinutí svých potencialit.

15 Diskuze

Přestože byl prokázán pozitivní přínos aplikace metod kreativizačně – edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy do edukačního procesu na 1. st. ZŠ pro celostní rozvoj žákovy osobnosti, je zřejmé, že využití těchto metod má své meze, například v nárocích kladených na učitele v tom smyslu, že je po nich při využívání této strategie částečně vyžadováno ustoupit od znaků autoritářského učitelského stylu a připustit si, že žáci budou pravděpodobně klást velké množství otázek, na které nebude znát odpověď. Pro mnohé učitele tyto situace znamenají značný diskomfort, nejistotu a negativní pocity z toho, že nebudou ti, kteří „vědí všechno“. Společné nalézání odpovědí však může být obohacující pro obě strany a mít velmi pozitivní vliv také na vzájemný vztah učitele a jeho žáků, jelikož jim dá jasný signál, že správná řešení je třeba hledat i za cenu toho, že jim předchází mnoho neúspěchů a chyb, které jsou ale v kreativizačně – edukačních strategiích velmi významným pozitivním faktorem, který žáka rozvíjí v oblastech kognitivních i nekognitivních. Další mezí, na kterou aplikace strategie CAS naráží, je, že mezi mnohými učiteli panuje obava z toho, že aplikace kreativizačních metod by mělo negativní vliv na zvládání cílů stanovených v ŠVP i vlastních časově – tematických plánech, přičemž obsahy vzdělávání v jednotlivých předmětech jsou často předimenzované a v malé míře reflektují propojitelnost s reálným životem, nebo spíše prožíváním, žáků a jejich smysluplné využívání a propojování s dalšími souvislostmi, nedostatečné podmínky pro jejich začleňování do aktuální kognitivní i nekognitivní struktury osobnosti žáka. Dalším úskalím metod a úkolů strategie CAS a aspekt jejich aplikace do edukačního procesu, jenž se mi v rámci této práce nepodařilo objasnit, je, jak vhodně zvolit poměr aktivit, jež z hlediska poznatků typologie Myers – Briggs Type Indicator, Learning Style Inventory a Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence korespondují s žákovými potřebami a preferencemi ve vlastním edukačním a kreativizačním procesu, a naopak těch, které jeho nastavení neodpovídají, přičemž věřím, že inkongruence, jež vzniká právě ve chvíli, kdy žák překonává své vlastní nastavení a limity, může mít z dlouhodobého hlediska na rozvoj jeho osobnosti velmi důležitý pozitivní vliv. Jelikož se jedná další komplexní, dynamickou a a svébytnou dimenzi aplikace kreativizačních metod do vyučování v primární škole, bude potenciálním předmětem mého dalšího výzkumu.

Na výuku obecně mají vliv i vnitřní předpoklady, mechanismy, procesy a vlastnosti žáka. Celkové nastavení jeho osobnosti limituje výchovně vzdělávací působení, ale je také stále velice ovlivnitelné a tvárné. Pedagog by měl být kompetentní toto nastavení rozpoznat a alespoň v hrubých rysech

diagnostikovat proto, aby mohl volit adekvátní přístup k rozvoji individuálních předpokladů žáka. K harmonickému rozvoji žáků je třeba zajistit uspokojení jejich kognitivních, emocionálních a mravně-volních potřeb. Zůstávají-li neuspokojeny, vzniká špatné sebepojetí žáků související s nízkým sebevědomím. Tento jev, který označujeme jako syndrom naučené bezmocnosti, vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti, na níž žákovi záleží, nedostavuje úspěch. Žák dále pocítuje touhu uspět, avšak přestává se o úspěch snažit. Pro děti je potřeba vzdělávání a poznávání naprosto přirozená, učí se rády, pokud je však výuka smysluplná a vzdělávání je jim umožněno v prostředí, které respektuje jejich individualitu, potřebu kompetence a socializace, podněcuje tvořivost a umožňuje být úspěšný. Kvalitní učitel má potenciál pojmout edukační proces tak, aby byl svým žákům facilitátorem procesů vedoucích k tomu, aby oni sami považovali edukaci za smysluplnou a nedílnou součást své individuality. Edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy je koncipována a vyvíjena jako sborník materiálů reflektující poznatky z empirické části výzkumu obsahující konkrétní návrhy: interdisciplinárních edukačních programů; kreativizačních edukačních programů; edukačních programů implementující metodu CLIL do kurikula 1. st. ZŠ s důrazem na srozumitelnost pro učitele, kteří se například z obav nedostatečně jazykové vybavenosti prozatím začlenění této metody do výuky vyhýbají, a stát se smysluplnou alternativou současných edukačních strategií v českých, případně i slovenských základních školách.

Seznam použitých informačních zdrojů:

Literatura:

- Adorno, T. (2009): *Schéma masové kultury*. OIKOYMENH, Praha.
- Besedová, P. (2017). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál
- Berger, R. (1997). „...tak takto nesmieš myslieť...“. Bratislava: Orman.
- de Bono, E. (1972). *The use of lateral thinking*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál
- Čáda, F. (1918). *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Dacey, J. S., Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Daniš, P. (2018). *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Fichnová, K. & Szobiová, E. (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál.
- Guilford, J. P. (1991). *Hledání podstaty tvůrčího talentu*. In Malinová, R., Malina, J. (ed.). *Obdivuhodný člověk*. Ostrava: Profil.
- Franc, D., Zounková, D., Andy, M. (2007): *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka pro instruktora*. Computer press, Brno
- Freud, S. (1991). *Totem a tabu. Vtip a jeho vztah k nevědomí: teoretická část*. Praha: Práh
- Hanuš, R., Chytilová, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009
- Hanušová, S., Vojtková, D. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Art
- Hazuková, H., Šamšula, P. (1986). *Didaktika výtvarné výchovy II*. Vyd. 2. (1. v SPN). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE.
- Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Helus Z.(2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál,:Praha.

- Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka z perspektivy osobnosti*. Praha: SPN
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál.
- Hudecová, D. (2004): Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/
- Hlavsa, J. a kol (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN
- Hlavsa, J., Jurčová, M. (1978). *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Hlavsa, J. a kol. (1981). *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Hlavsa, J. (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Kafková, H. (2010). *Některá východiska, formy a úskalí integrace cizího jazyka a výtvarné výchovy v mateřských školách a na prvním stupni základních škol*. Výtvarná výchova, 2010, Praha: Univerzita Karlova, roč. 50, č. 3, s. 18-21,
- Kargerová, J., Maňourová, Z., Vychodil, J. (2013). *Individualizace ve výuce*. Praha: Step by step ČR
- Kasal, J. (2012). *Emocionalita a prožívání*. 2. rozšířené a upravené vydání. Praha: Benepal, a. s.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika Velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948
- Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- Komenský, J. A. (2012). *Orbis Sensualium Pictus*. Praha: Machart.
- Königová, M. (2006). *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing.
- Kopřiva P. a kol. (2012). *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála.
- Koten, T. (2006): *Škola? V pohodě! Metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Hněvín, Most
- Kovalík, S., Olsen, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*.
- Langer, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*, Hradec Králové: KOTVA, 1999
- Lokšová, I., Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada.
- Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1967). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., Švec, V. (2003) *Výukové metody* Brno: Paido, 2003

- Marušák, R., Králová, O., Rodriquezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Marušák, R. (2010) *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Portál.
- Maslow, A. H. (1976). *Creativity in self-actualizing people*. In Rothenberg, A., Hausman, C. R. (ed.). *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Dytrych, Z (1997). *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada
- Mazáčová, N. (2008). *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- Mazáčová, N. (2014): *vybrané problémy obecné didaktiky*. Univerzita Karlova, Praha, 94 s.
Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434886741.pdf>
- Mareš, J. (2013). *Užití humoru v elektronickém učení*. *Pedagogika.sk*, 4(1), 36-54.
Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/mares-jiri-uziti-humoru-v-elektronickem-uceni.html>
- Meglinová, D., Meglin, N. (2001). *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál.
- Mussová, H. (2005): *Případová studie – kazuistika*.
https://turbo.cdv.tul.cz/pluginfile.php/6369/mod_book/chapter/4481/Diagnostika/Kazuistika.pdf (8. 7. 2019)
- MŠMT (2017): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piaget, Jean. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Pietrasinski, Z. (1972). *Tvorivé myslenie*. Bratislava: Obzor.
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V. a kol. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Pzeň: Západočeská univerzita v Plzni
- Ryan R. M.(2017). *Self-Determination Theory*, Guilford Press
- Prekopová, J. (2010). *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál.
- Prekopová, J. (2015). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál.
- Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V: nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Rúmi, D.. (2001). *Masnaví: Básně vnitřního smyslu. Výbor z Masnavíje ma'naví, gazelů a čtyřverší*. Přeložil Jiří Bečka, verše přebásnil Josef Hiršal. 2. rozš. vyd. Praha: DharmaGaia

- Scruton, R. (2002). Průvodce iteligentního člověka po moderní kultuře. 1.vyd. Praha: Academia.
- Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Vydání druhé. Praha: Portál.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P. et al. 2017. Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání. Masarykova univerzita, Brno
- Sláviková, Z. (2013). *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In: Handbook of creativity.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Swortzel, K. (1995): SWOT analysis: A management tool for initiating new programs in vocational schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ514327.pdf> (15. 11. 2019)
- Szobiová, E. (2004). *Tvořivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul.
- Šedřová, K. (2013). Humor ve škole. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmídová, T., Tejkalová, L. a Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Vydal Národní ústav pro vzdělávání
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků lehkým mentálním postižením). (2005). Praha: VÚP
- Torrance, E. E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1981). *Can creativity be increased by practice?* In: Creativity: Its educational implications. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, M. (2009): Učíme v projektech. Portál, Praha
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- Vančát, J. (2007). *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt.
- Vygotskij, L. S. (1968). *Psychologie umění*. Praha: Odeon.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape, 1926
- Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press.

Internetové zdroje:

- Kazellová, J. Váňová. T. CLIL do škol. Výtvarná výchova pro 2. stupeň. [online]. 2.3.2015 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt_ZS.pdf?lang=en;lang=en
- Kafková, H. (2014). Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem [Disertační práce, Masarykova univerzita], dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/69312/140039387.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [online]. [cit. 2021-04-22]

Krykoryková, H.. Kognitivní svébytnost. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. [online]. 2.4.2015 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z:

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>

Kyzour, M. st. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. [online]. 12. 5 2020 [cit. 2020-05-12]

dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz>

Mazáčová, N, [online]. 22. 2. 2021 [cit. 2021-02-22]. Dostupné

z:<http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>

Mayer, R. E. Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*. 2002-11-01, roč. 41, čís. 4, s. 226–232. Dostupné online [cit. 2019-09-18].

Robinson, K. Do schools kill crativity? [online] [cit. 2021-01-30]. Dostupné z:

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html?utm_expid=166907-14

Project Zero:[online] [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/>

Tipton, T. M. Kreativita je základní lidská potřeba. A pravděpodobně i největší naděje na záchranu:[online] [cit. 2021-01-30] dostupné z: <https://www.blisty.cz/art/76231-kreativita-je-zakladni-lidska-potreba-a-pravdepodobne-i-nejvetsi-nadeje-na-zachranu.html>

Seznam příloh

Příloha 1 Soubor 50 veršovaných textů o zvířatech Cool Animal School – Learning through joy

Příloha 2 CD s 20 zhudebněnými verzemi textů Cool Animal School – Learning through joy

Příloha 3 Informace o původní verzi programu Cool Animal School – Learning through joy
(aktuální koncepce je modifikována na základě výzkumných zjištění v rámci této práce)

Příloha 4 Ukázka práce s integrovanými tematickými bloky založenými na strategii CAS
(zpracovala PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.)

Příloha 5 Ukázka realizace úkolu Kreativita ve výuce zadaného studentům v rámci předmětu
Učitelské praktikum II

Příloha 6 Ukázka souboru kreativizačních metod pro text Speaky

Příloha 7 Ukázka souboru kreativizačních metod pro text Hopping Frog

Příloha 8 Ukázka souboru kreativizačních metod pro text Impatient Baby Bear

Příloha 9 Ukázka souboru kreativizačních metod pro text Jack the Hedgehog

Příloha 10 Ukázka zjednodušeného pracovního sešitu Sporty Spike

Příloha 11 Ukázka zjednodušeného pracovního sešitu Ladybird

Příloha 12 Ukázka zjednodušeného pracovního sešitu Mr Penguin

Příloha 13 Ukázka zjednodušeného pracovního sešitu Jack the Hedgehog

Příloha 14 Ukázka zjednodušeného pracovního sešitu Wise Owl

Příloha 15 Ukázka pracovního sešitu pro starší žáky Cool Stories

Příloha 16 Booklet k CD s texty a ilustracemi

Příloha 17 Activities for using Cool Cards

Příloha 18 Ukázka práce se strategií CAS v mateřské škole (v průběhu 1 roku)

Příloha 19 Standardizovaný dotazník Learning Style Inventory

Příloha 20 Dotazník LSI upravený pro žáky

Příloha 21 Dotazík Multiple Intelligence Inventory

Příloha 22 Didaktická SWOT analýza, SWOT analýza žáka, SWOT analýza ITV