

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

Mgr. Martina Hrkalová

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2025

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 vstřícný přístup ve všech fázích realizace výzkumného šetření. Dále děkuji všem učitelům, kteří se na něm nezištně podíleli proto, že v něm viděli smysl a oceňovali důležitost sledovaných cílů. Neméně důležité poděkování patří všem dětem, které mě pouštěly do svých vnitřních světů, zejména mým dvěma vlastním - Josefince a Toníkovi, díky nimž jsem poznala, jak rozmanité a hluboké mohou být. Mohla jsem tak nalézat a ověřovat způsoby, jak jim pomoci se v nich orientovat a transformovat, mnohdy právě prostřednictvím tvůrčího sebevyjádření. Poděkování patří také Mgr. Lence Scheithauerové, Ph.D., Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D, doc. Mgr. et Mgr. Aleně Seberové, Ph.D. a Ing. Oldřichu Dajbychovi, Ph.D. za cenné připomínky, kolegiální podporu i pomoc s obsahovou a formální podobou této práce. Velké díky patří všem umělcům, kteří se podíleli na vizuální a hudební stránce programu založeného na strategii *Cool Animal School – Learning through joy* - MgA. Miladě Vaňkátové, Mgr. Zuzaně Šubertové, Mgr. Kateřině Hausenblasové, Olivii Szymanské, MgA. Zdeňkovi Beranovi, MgA. Antonii Vaňkátové, Michalu Kučerovi, Mgr. Vladimíru Škultétymu, MgA. Josefu Karlovi, MgA. Petru Machanovi a dalším. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mi všemožnými podpůrnými prostředky umožnila dojít až do pomyslného cíle mého studia, zejména mým rodičům Márii Vaňharové a Jiřímu Vaňharovi, bratrovi Jiřímu Vaňharovi, manželovi Janu Hrkalovi a jeho rodičům Janě Hrkalové a Petru Hrkalovi.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá analýzou přínosů a úskalí implementace metod autorské kreativizačně-edukační strategie *Cool Animal School – Learning through joy* (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Design souboru 50 typů úkolů a aktivit zaměřených na rozvoj kreativity a svébytnosti žáka vychází z mé mnohaleté pedagogické praxe učitelky na 1. a 2. st. ZŠ a je navržen tak, aby obsahoval široké, vnitřně diferencované, spektrum prostředků, jak žákovi umožnit objevit a kultivovat své potenciality. Akční výzkum byl realizován na 21 českých základních školách na výzkumném vzorku $N=722$ a byl při něm využit smíšený výzkumný design, přičemž hlavním rámcem je přístup kvalitativní, který je doplněn v dílčích aspektech řešení problematiky kvantitativním.

Hlavními výzkumnými metodami byly přímé pozorování, polostrukturovaný dotazník pro žáky (příp. rozhovor v závislosti na věku), polostrukturovaný dotazník pro učitele. Metodou zpracování dat byla analýza pozorovacích archů a analýza dotazníků. Získaná data posloužila pro zpracování kazuistik vybraných žáků, jež poskytují přehled přínosů a úskalí zvolených metod CAS pro jejich multidimenzionální rozvoj i další návrhy práce s nimi. Výsledky výzkumu přinesly pozitivní zjištění o vlivu strategie CAS na rozvoj kreativity žáků v oblastech vizuálně-výtvarné, jazykově-literární, pohybově-dramatické a zvukově-hudební, v možnostech transdisciplinární integrace cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s využitím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL) i na budování kompetencí (zejména osobnostních a sociálních) podporující well-being žáků ve školním prostředí i mimo něj.

Mezi sekundární, avšak neméně důležité výstupy výzkumu patří ověření potenciálu metodiky strategie CAS pro rozvoj kompetencí studentů učitelství a učitelů preprimárního, primárního a sekundárního školství pro tvorbu, zapojování a reflektování kreativizačních aktivit ve vlastním vyučování. Ten byl prokázán v rámci mnou vedených seminářů pořádaných na katedře preprimární a primární pedagogiky PedF UK, dále akreditovaných webinářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ve spolupráci se společností Academy Education, s. r. o. Výstupy výzkumu jsou dále využívány při revizi RVP ZV, v níž jsem členkou konzultační skupiny pro průřezová témata, a dále při vývoji a lektorování učebnic.

Klíčová slova: rozvoj kreativity, primární škola, svébytnost, well-being, revize RVP ZV

ABSTRACT

The dissertation deals with the analysis of the benefits and pitfalls of implementing the methods of the author's creativity-educational strategy *Cool Animal School – Learning through joy* (CAS) into the educational process at primary school. The design of the set of 50 types of tasks and activities aimed at developing the creativity and individuality of the pupil is based on my many years of teaching experience as a teacher at primary and secondary school and is designed to contain a wide, internally differentiated, spectrum of means to enable the pupils to discover and cultivate their potentialities. The action research was carried out in 21 Czech primary schools with a research sample of N=722 and a mixed research design was used, with the main framework being a qualitative approach, which is supplemented in partial aspects of solving the problem with a quantitative one.

The main research methods were direct observation, semi-structured questionnaire for pupils, semi-structured questionnaire for teachers. The method of data processing was the analysis of observation sheets and analysis of questionnaires. The obtained data were used to process the case studies of selected students, which provide an overview of the benefits and pitfalls of the selected CAS methods for their multidimensional development, as well as other suggestions for working with them. The results of the research brought positive findings about the influence of the CAS strategy on the development of pupils' creativity in the areas of visual-artistic, linguistic-literary, kinesthetic-dramatic and sound-musical, in the possibilities of transdisciplinary integration of the goals of the Framework Educational Program for Primary Education (FEP PE) using the Content method and Language Integrated Learning (CLIL) as well as building competences (especially personal and social) supporting the well-being of pupils in the school environment and beyond.

Another important output of the research is the verification of the potential of the CAS strategy methodology for the development of the competences of teaching students and teachers of pre-primary, primary and secondary education for the involvement and reflection of creativity methods in their own teaching. This was demonstrated in seminars for students and teachers led by me. The results of the research are further used in the revision of the FEP PE, in which I am a member of the consulting group for cross-cutting topics, as well as in the development and tutoring of the textbooks.

Key words: development of creativity, primary school, autonomy, well-being, FEP PE

Obsah

ÚVOD	12
I. TEORETICKÁ ČÁST	16
1 ROZVOJ KREATIVITY V EDUKAČNÍM PROCESU NA 1. ST. ZŠ.	16
1. 1 Kreativita jako klíčová kompetence v edukačním procesu	16
1. 1. 1 Strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) jako kreativizační strategie efektivně aplikovatelná do edukačního procesu.....	17
1. 1. 2 Práce studentů učitelství a učitelů s metodami strategie CAS.....	19
1. 2 Historický kontext	19
1. 3 Mezinárodní kontext	21
1. 4 Institucionální vzdělávání a rozvoj kreativity	23
1. 5 Kurikulární reforma a revize RVP	25
1. 5. 1 Školská reforma a její vliv na kreativizaci, humanizaci a demokratizaci edukačního procesu	27
1. 5. 2 Velká revize RVP	28
1. 5. 3 Kreativizace žáka jako jeden z klíčových cílů edukačního procesu	29
1. 5. 4 Rozvoj kreativity žáka jako principiální součást kurikula primární školy	32
1. 5. 5 Kreativizace edukačního procesu jako prostředek smysluplného učení	33
1. 6 Respektování potřeb žáka v edukačním procesu jako prostředek přirozeného objevování jeho životní cesty	34
1. 6. 1 Krize dětského tvůrčího projevu jako krize budování integrity žáka	36
1. 8 Kreativizačně pojaté budování cílů průřezových témat v RVP ZV jako cesta k dosahování afektivních cílů na úrovních systému KEMSAK	39

1. 8. 1 Tvořivě – humanistické vyučování	40
1. 8. 1. 1 Taxonomie vzdělávacích cílů systému KEMSAK	40
1. 9 Cílové oblasti rozvoje žákovy osobnosti v edukačním procesu prostřednictvím kreativizace	42
1. 9. 1 Dimenze rozvoje žákovy osobnosti (svébytnosti)	42
1. 10 Kreativita a její zastoupení v RVP ZV	43
1. 10. 1 Průřezová témata	43
1. 10. 1. 1 Dosahování cílů průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v kontextu kreativizace žáků	44
1. 10. 2 Klíčové kompetence	45
1. 10. 3 Tvořivost a její význam pro rozvoj měkkých dovedností	46
1. 12 Klíčové kompetence v mezipředmětových vztazích	47
1. 11 Content and Language Integrated Learning (CLIL) jako příklad integrujícího vyučování respektující principy tvůrčího a smysluplného vyučování	48
1. 11. 1 Výuka angličtiny založená na práci s texty strategie CAS	49
2 ROZVOJ KREATIVITY ŽÁKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK MULTIDIMENZIONÁLNÍHO ROZVOJE JEHO OSOBNOSTI	55
2. 1 Rozvoj kreativity jako možnost osobního růstu	56
2. 1. 1 Teoretické přístupy k definici kreativity	56
2. 1. 2 Kognitivistická revoluce	58
2. 1. 3 Kreativita jako most mezi intuicí a kognicí	58
2. 1. 4 Kreativita jako jedinečná schopnost osobnosti	60
2. 1. 5 Kreativita jako bytostný projev individuality žáka	60

2. 1. 6 Kreativita jako prostředek kultivace potencialit žáka	61
2. 1. 7 Kreativita jako prostředek emocionalizace, socializace a afektivizace žáka	62
2. 1. 8 Kreativita jako prostředek geneze estetického i etického vztahu k sobě samému, společnosti, přírodě, životu	63
2. 2 Svěbytný žák jako produkt kreativizačně orientovaného edukačního procesu	64
2. 2. 1 Tvůrčí problémy jako edukační východisko kontinuálních progresivních změn	64
2. 3 Koncept „little c“ jako prostředku rozvoje osobnosti žáka v edukačním procesu v primární škole	65
2. 3. 1 Koncept „malé kreativity“ (“little c”) v edukačním procesu	66
2. 4 Kreativita jako prostředek individualizované kultivace žákovy osobnosti	67
2. 5 Faktory intervenující do procesů kreativizace žáka v edukačním procesu	68
2. 5. 1 Tvořivý proces	69
2. 5. 2 Faktory ovlivňující tvořivost	69
2. 7 Vnější faktory	70
2. 7. 1 Vliv školy a rodiny na rozvoj kreativity žáků.....	70
2. 8 Vnitřní vlivy na procesy učení a tvoření u žáka.....	76
2. 8. 1 Osobnost žáka	76
2. 9 Prokreativní a antikreativní podmínky a faktory	77
2. 10 Tvorba jako facilitační prostředek rozvoje osobnosti	78
3 ROZVOJ SVĚBYTNOSTI ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU.....	81
3. 1 Procesy učení	81
3. 1. 1 Žákovo pojetí učení	81
3. 2 Autonomie žáka v edukačním procesu	82

3. 3. 1 Autodeterminovaná motivace	83
3. 3. 2 Sebepoznání, sebepojetí	84
3. 3. 3 Seberealizace/sebeaktualizace	85
3. 3. 4 Metakognice	86
3. 3. 5 Autoregulace	86
4 INDIVIDUALIZACE ŽÁKA V EDUKAČNÍM A KREATIVIZAČNÍM PROCESU. 89	
4. 1 Typologie osobnosti	91
4. 1. 1. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)	92
4. 2 Učební styly	92
4. 2. 1 Learning Style Inventory	93
4. 2. 2 Učební styly na bázi kognitivních struktur	95
4. 2. 3 1. Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera	95
II. EMPIRICKÁ ČÁST	101
5 CHARAKTERISTIKA A CÍL VÝZKUMU	103
5. 1 Výzkumné modely	106
5. 2 Výzkumné otázky	107
5. 3 Výzkumné etapy.....	111
5. 3. 1 1.Výzkumná etapa.....	111
5. 3. 2 2.Výzkumná etapa	115
5. 3. 3 3.Výzkumná etapa.....	117
5. 3. 4 4.Výzkumná etapa.....	121
5. 4 Akční výzkum	126

6 KREATIVIZAČNĚ-EDUKAČNÍ STRATEGIE COOL ANIMAL SCHOOL - Learning through joy	128
6. 1 Popis kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS).....	128
6. 2 Design úkolů strategie CAS a její hlavní cíle.....	131
6. 3 Typy kreativizačních úkolů v rámci strategie Cool Animal School – Learning through joy	133
6. 4 Ukázky úkolů a aktivit ke kreativizačním metodám jednoho z dílů CAS	134
6. 4. 1 Text písničky Speaky	134
6. 4. 2 Možnosti práce s písničkou Speaky ve výuce	135
6. 4. 3 Společná formulace principů, pravidel, podmínek pro realizaci úkolů strategie CAS	143
6. 5 Ukázky z multimediálních pracovních sešitů Cool Animal School – Learning through joy	143
6. 6 Výběr textů a dalších materiálů sloužících jako inspirační východisko pro práci s kreativizačními metodami CAS	143
7 ADMINISTRACE VÝZKUMNÝCH DAT	147
7. 1 Výzkumná etapa 1 - 4a	148
7. 1. 1 Didaktické kazuistiky	149
7. 1. 2 Kazuistika žáka	149
7. 1. 3 SWOT analýzy	149
7. 2 Výzkumná etapa 4b	150
7. 2. 1 Analýza souborů kreativizačních úkolů a aktivit formulovaných učiteli 1. st. ZŠ a	

studenty učitelství 1. st. ZŠ z hlediska dodržení principů a postupů definovaných v metodice strategie Cool Animal School – Learning through joy	151
7. 2. 2 Analýza úspěšnosti realizace vlastních kreativizačně - edukačních programů vytvořených učiteli 1. st. ZŠ a studenty učitelství na základě reflektivních dotazníků	151
7. 2. 2. 1 Dotazník pro učitele	151
7. 2. 2. 2 Dotazník pro žáka	151
7. 2. 3 Zdůvodnění výběru škol a výzkumného vzorku	152
7. 4 Popis a výběr výzkumného souboru	153
7. 4. 1 Kritéria pro výběr výzkumného vzorku	155
7. 5 Etické zajištění výzkumu	158
7. 6 Prohlášení k využívání nástrojů AI.....	158
8 VÝZKUMNÉ ZÁVĚR	159
8. 1 Kazuistiky žáků	159
8. 1. 1 Struktura kazuistiky - ukázka Kazuistiky 1	160
8. 1. 1a Charakteristika žáka	160
8. 1. 1b Použitý zhudebněný text z CAS	161
8. 1. 1c Vybrané kreativizační metody CAS a reflexe jejich přínosu pro tohoto žáka z hlediska konkretizovaných výzkumných cílů	161
8. 1. 1d Shrnutí	171
8. 1. 1e Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS	172
8. 1. 2 Nová struktura kazuistik pro využití studenty a učiteli.....	173

8. 2	Zodpovězení výzkumných otázek 1 – 5	175
8. 3	Výzkumné závěry vedoucí k zodpovězení výzkumné otázky č. 6	183
8. 3. 1	Jak učitelé vnímají pojem “kreativita” a její přesahy v kontextu rozvoje osobnosti	183
8. 3. 2	Zadání 1 pro učitele ZŠ a studenty Učitelství pro 1. st. ZŠ	184
8. 3. 3	Ukázka souboru kreativizačních úkolů formulovaných učiteli 1. st. ZŠ a studenty Učitelství pro 1. st. ZŠ	185
8. 4	Proces zodpovídání výzkumné otázky č. 6	186
8. 4. 1	Dotazník pro učitele	189
8. 4. 1a	Popis dotazníku pro učitele, shrnutí výstupů	189
8. 4. 1b	Vyhodnocení Dotazníku pro učitele	190
8. 4. 2	Dotazník pro žáka	199
8. 4. 2a	Popis Dotazníku pro žáka, shrnutí výstupů	213
8. 4. 2b	Vyhodnocení Dotazníku pro žáka	213
8. 5	Nové znění dotazníků	215
8. 6	Zodpovězení výzkumné otázky č. 6	216
8. 7	Návaznost výzkumu	219
9	SHRnutí VÝSLEDKŮ	221
10	DISKUZE	229
11	ZÁVĚR	232
	Seznam použitých informačních zdrojů	235
	Seznam příloh	248
	Seznam obrázků	251

ÚVOD

Předmětem výzkumu disertační práce je analýza přínosů a úskalí implementace autorské kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ.

Jedná se o dynamický soubor 50 typů úkolů a aktivit zaměřených na rozvoj žáka ve 4 níže uvedených oblastech, jež by se volně daly rozdělit na 3 vzájemně se prolínající roviny žákova rozvoje vedoucí k budování jeho svébytnosti: kreativní myšlení (1) (např. Szobiová, 2004), smysluplné učení (2 + 3) (např. Ausubel In Mayer, 2002), soft skills¹ (SS) (např. Valenta, 2010) podporující jeho well-being (WB) (4) (např. Křivohlavý, 2013).

1) rozvoj kreativity v oblasti verbální (jazykově-literární), vizuální (výtvarné), dramatické (pohybově-kinestetické) a hudební (zvukově-auditivní)

2) rozvoj jazykových dovedností v oboru Anglický jazyk prostřednictvím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL)

3) tvůrčí propojení transdisciplinárních cílů vzdělávacích oblastí definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se zaměřením na očekávané výstupy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (ČaS)

4) rozvoj soft skills s cílem budování technik a strategií vedoucí k dosažení well-beingu žáka ve školním prostředí i mimo něj

Metodika strategie CAS vychází z mých 20 letých pedagogických zkušeností učitelky na 1. a 2. st. ZŠ a výsledků výzkumu v rámci mé diplomové práce *Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představitosti* (Hrkalová, 2015), v níž jsem se pod vedením Mgr. Heleny Kafkové, Ph.D. zabývala přínosem aplikace kreativizačních metod do vyučování na 1. st. ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU), specifickými poruchami chování (SPCH) a dalšími vzdělávacími znevýhodněními (např. dle Zelinkové, 2003, 2006). Výzkum byl realizován formou akční výzkumné sondy na 4 základních školách různého typu a byl při něm prokázán pozitivní vliv zapojení těchto metod na rozvoj tvořivých schopností vybraných žáků i možnost kompenzace specifických vzdělávacích potíží a eliminaci negativních projevů ve vyučování vyplývající z žákovy diagnózy.

¹ Termíny “soft skills” a “měkké dovednosti” v této práci používám jako synonyma.

V dalších fázích implementace strategie CAS do vyučování na 1. st. ZŠ byl prokázán pozitivní vliv na kompenzaci některých nestandardních projevů žáků bez oficiální diagnózy, jež bývají v praxi zpravidla považovány za rušivé či nežádoucí (např. dle Langer, 1999). Kromě kompenzace projevů SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie) a projevů SPCH (Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD), Attention Deficit Disorder (ADD)) byl prokázán také pozitivní přínos v oblasti kompenzace negativních projevů žáků s podezřením na vysoké nadání nebo žáků s tzv. dvojí výjimečností (twice exceptional), zejména u žáků vykazujících projevy tzv. underachievementu (podvýkonnosti). Ty se mohou týkat každého dítěte, nejen nadaného, přičemž z vnějších příčin je kromě rodiny vrstevníků právě školní prostředí a forma edukačního procesu jedním z krucióálních faktorů (Siegle & McCoach, 2001). Jedním z hlavních důvodů je, že žákům je stále v edukačním prostředí předkládáno mnohonásobně více úkolů konvergentního typu (zaměřené na sbíhavé myšlení) než úkolů typu divergentního (zaměřené na rozbíhavé myšlení), jehož rozvoj je zároveň klíčový pro rozvoj tvořivosti (nejen) dětí.

Cílem strategie CAS je dát žákům příležitost objevit a systematicky kultivovat své potenciality a předcházet tím pocitům méněcennosti, nedostatečnosti, nekompetence, které řada žáků při svém edukačním procesu zažívá, případně rozvoje tzv. syndromu naučené bezmocnosti, jenž může mít pro další žákův život dalekosáhlé negativní důsledky (Helus, 2004). Důležitou součástí edukačního procesu by naopak měly být metody a strategie umožňující žákům pravidelně zažívat pocity kompetence a radosti ze zvládnutých výzev, ať už jsou to kreativizační úkoly, problémové situace nebo jiné prostředky k budování komplexního tzv. „*well-beingu*“ žáka. Ten je ovlivněn širokou škálou vnitřních faktorů a specifických potřeb, jež s vnějšími faktory dynamicky interagují, a skládá se ze základních 5 oblastí „pohody“ – fyzické, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní. Pro mou práci byla inspirativní teoretická východiska pramenící z prací behaviorálního psychologa Abrahama Maslowa, jenž ve své pyramidě potřeb staví kreativitu („*creativity*“) na její vrchol, stejně jako spontánnost a schopnost řešit problémy (Maslow, 1976), dále vývojového psychologa Howarda Gardnera (1999), jenž ve své teorii *Frames of Mind* definoval původně 8 dimenzí myšlení – lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Později přidal také devátou – spirituální nebo také existenciální, jež je pro mou práci z její povahy stejně důležitá. Právě na otázky z této oblasti se dětem ve školním prostředí často nedostává odpovědí, přestože například pro nadané žáky jsou existenciální otázky typické. Tato teorie je ve vědecké psychologické komunitě

kritizována, zejména z důvodu nedostatečných empirických podkladů pro členění intelektu do uvedených typů, omylům při neuropsychologickém zakotvení teorie či smíšení osobnostních a intelektových charakteristik člověka do nesourodého celku. Pro účely tohoto výzkumu se ale právě 9 dimenzí myšlení prokázalo jako vhodný koncept pro tvorbu kreativizačních úkolů tak, aby poskytovaly příležitost žákům, kteří vynikají v jiných oblastech, než na které bývá zpravidla školní vyučování zaměřeno.

Také Ludmila Muchová v oponentském posudku práce Noemi Bravené *Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti* (2015) uvádí, že Bravená *“upozorňuje na rizika, která v sobě nese současné pojetí RVP ZV, a to zejména z důvodu malé pozornosti vůči celistvému pojetí osobnosti dítěte, ze které se tím pádem vytrácí duchovní rozměr osobnosti. Je redukován na humanistické hodnoty, ovšem viděné jako produkt subjektu-objektivního nazírání světa.”* Za zmínku podle Muchové stojí v této souvislosti autorčino upozornění na význam dětské schopnosti filosofického zkoumání světa a na význam mýtu a pohádky, jejichž obsahy dítě inspirují k imaginaci. Zde také Muchová vidí příležitost pro koncipování dalšího výzkumu sledujícího právě možnosti rozvíjet dětskou spiritualitu jako součást edukačního procesu (Muchová, 2016). Některé metody strategie CAS jsou zaměřeny právě na rozvíjení dětské spirituality a filosofického myšlení, přičemž pro formulaci konkrétních úloh a aktivit byly využity například metody Jenkinsové (2009), podle níž největšími dary, které dítě může dostat, jsou otevřená mysl, láskyplné srdce a tvůrčí nadšení. Jelikož jedním z důležitých cílů implementace strategie CAS do edukačního procesu je umožnit žákům prostřednictvím tvůrčích procesů nalézat řešení na reálné problémy, vycházela jsem při formulaci úkolů a aktivit také z longitudinálního výzkumu autorek Hejlové, Uhlířové, Opravilové a Bravené, v níž autorky uvádějí, že *„Čím více se snažíme dětství porozumět, tím více zjišťujeme, jaká ohrožení na děti číhají. Zjišťujeme, že jsou to ohrožení stále více spjatá s civilizačním prostředím, které tvoříme, se systémy, které podporujeme, a s mezilidskými vztahy, které pěstujeme.“* (Hejlová et al, 2013, s 209). Publikace přináší velké množství konkrétních příkladů toho, co současné děti trápí, přičemž mnohdy jsou to skutečně závažné problémy, jež, pokud by zůstaly nepovšimnuty a neřešeny, mohly by vést ke zhoršení psychického zdraví žáka a dalším dalekosáhlým negativním důsledkům pro jeho život. Strategie CAS pochopitelně není všespásná, nicméně vezmeme-li v úvahu, že podle odborníků počet dětí s psychickými problémy v poslední době rapidně stoupá (Dušek 2024, Funke, 2024 seminář *Duševní zdraví dětí a dospívajících – zvyšování*

odolnosti), tak pokud by mohla být jedním z prostředků, jak žákům poskytnout alespoň základní podporu, je důležité její možnosti důkladně prozkoumat a ověřit.

Výstupem výzkumu se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostukturované rozhovory se žáky, polostrukturované dotazníky pro žáky, učitele a v případě zájmu i rodiče, videonahrávky a audionahrávky) jsou kazuistiky 50 žáků 1. st. ZŠ, u nichž byly v průběhu výzkumného období (9/2018 - 1/2024) sledována efektivita zvolených metod a typů úkolů z hlediska dosahování stanovených cílů v 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 Rámcovém vzdělávací programu pro základní školy (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“. Kazuistiky byly následně analyzovány z hlediska možností a úskalí zvolených metod na rozvoj vybraných kognitivních a nonkognitivních schopností daného žáka. Všichni žáci, jichž se kazuistiky týkají, byli sledováni minimálně po dobu jednoho týdne v pro ně známých školních podmínkách v jejich kmenové škole. Dílčí akční výzkumné sondy byly realizovány z počátku výzkumu převážně mnou, v pozdějších částech výzkumu dalšími pedagogy 1. a 2. st. ZŠ pro vyšší validitu a reliabilitu získaných výzkumných dat.

Sekundárním přínosem této práce by měla být tedy generalizace těchto poznatků a předložení návrhů, jak v pedagogické praxi umožnit těmto žákům kompenzovat své slabé stránky, eliminovat nežádoucí projevy a realizovat své potenciality právě prostřednictvím řešení kreativních a problémových úkolů. Dalším z cílů této práce bylo vytvoření metodiky, která by umožnila učitelům (nejen) 1. st. ZŠ efektivně a jednoduše implementovat metody rozvoje kreativity do vyučování coby důležitého činitele optimálního mnohostranného rozvoje žáků. Tato metodika byla taktéž formou akčního výzkumu testována studenty učitelství a učiteli 1. st. ZŠ. V současné době práce s metodikou CAS tvoří obsah akreditovaného webináře Kreativní techniky ve vyučování, jenž vedu ve spolupráci se společností Academy Education, s. r. o. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Na základě zpětné vazby účastníků se dá implementace strategie do vlastního vyučování považovat za úspěšnou. Pro tato tvrzení však dosud nebylo nasbíráno dostatek dat, která by je potvrzovala, nicméně je to cílem aktuálně probíhajícího výzkumu, který navazuje na výstupy výzkumu realizovaného v rámci této disertační práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROZVOJ KREATIVITY V EDUKAČNÍM PROCESU NA 1. ST. ZŠ.

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 a průřezová témata. O tom, že tvořivost je v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem věnována pozornost, svědčí mnohé výzkumy, např. mezinárodní výzkum organizovaný European Schoolnet (Gras-Velázquez et al., 2014). I zde je akcentován fakt, že tvořivost představuje důležitou složku výukového procesu zejména proto, že je spojená s konstruktivisticky vedenou výukou a zapojuje divergentní myšlení, což zahrnuje rozvoj představivosti a hledání různých alternativ řešení problému. Také podle Maňáka (2001, s. 10) „*Tvořivá práce v školních podmínkách znamená potenciální uplatnění aktuálních sil žáků při řešení úkolů v situacích vyžadujících netradiční přístupy, neobvyklé metody a změněné nástroje při dosahování daných cílů.*“ Za nejdůležitější přitom v tomto kontextu, stejně jako mnoho autorů zabývajících se tzv. “malou kreativitou” nepovažují produkty, které při kreativním procesu vzniknou, jako spíše samotný proces, kterým si žák prochází a který jej průběžně formuje a umožňuje mu kontinuálně rozvíjet svou samostatnost, autodeterminovanou motivaci, sebeřízení, metakognitivní strategie, schopnost kritického myšlení a jiné komponenty důležité pro procesy sebeaktualizace tak, jak ji popsal Maslow (1976). Podle Hlavsy (1986) zapojení kreativizačních metod do vyučování v primární škole může žákovi zároveň dopřát pravidelné zažívání pocitů kompetence, sounáležitosti, úspěchu a radosti ve vlastním edukačním procesu, jsou-li respektovány prokreativní faktory a podmínky, vycházející z potřeb a osobnostních specifik žáka, a eliminovány faktory a podmínky antikreativní, ve školním prostředí ovlivňované zejména učitelem a materiálně-technickým prostředím.

1. 1 Kreativita jako klíčová kompetence v edukačním procesu

Kreativita je sice zásadním aspektem vzdělávání, ale podle mnohých výzkumů (např. Collard & Looney, 2014, Patston et al., 2021, Wiyanto et al., 2020) mnoho základních škol stále nedostatečně zapojuje účinné strategie, jak ji u svých žáků systematicky rozvíjet. Z výzkumů

vyplývalo, že pouze minimální počet škol přistupuje k inovativnímu pojetí výuky zaměřenému na metody rozvíjení tvořivosti. Přestože schopnost kreativně řešit problémy je v pracovním životě považována za stále více důležitou, mnohé školní osnovy ji dostatečně nepodporují, jak uvádějí například Ritter a Mostert (2016). Důraz je stále kladen spíše na konzumaci informací, než na vytváření kreativních nápadů a řešení. V posledních letech je patrná humanizace a demokratizace školství, stejně jako akcentace individualizovaného multidimenzionálního rozvoje osobnosti žáků, čehož nedílnou součástí je právě rozvoj kreativity (např. dle Kargerové et al, 2013). Stále jsou však nechvalně proslulým fenoménem děti, které, přestože se do školy velmi těší (budou se přece 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 Tomáše Hrudy (2017) k tomu dochází u někoho už v pololetí prvního ročníku, u „odolnějších“ zpravidla do 3. ročníku². Může za to mimo jiné nedostatečné identifikování se s učebním obsahem, nedostatečné propojení učebního obsahu s aktuálním prožíváním dětí, nedostatek příležitostí zažívat radost z úspěchu ve svém výchovně-vzdělávacím procesu. Právě zapojení kreativizačních metod do vyučování vnímám jako příležitost umožnit žákům skrz vlastní přirozenou tvořivost vnímat školu jako místo, kde jsou respektováni, oceňováni a rozvíjeni dle svých aktuálních možností, nikoli místo, kde se musí bát negativního hodnocení, selhání a ztráty důvěry v sebe sama.

1. 1. 1 Strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) jako kreativizační strategie efektivně aplikovatelná do edukačního procesu

V této práci užívám pojem kreativizace, tedy dynamickou stránku kreativity, který ve svém díle představuje Hlavsa (1986), v němž je zdůrazňována stálá tendence k vývoji a procesuální stránka tvořivosti. V ní byl tento soubor úkolů ověřován jako efektivní prostředek rozvoje svébytnosti žáka v rámci synergického rozvoje klíčových kompetencí, dosahování cílů průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchovy, a budování tzv. „soft skills“ neboli „měkkých dovedností“. 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

² <http://www.pedagogicke.info/2017/09/tomas-hruda-do-skoly-nechodime-abychom.html>

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 20letých 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.

Jako inspirační východisko jsem nejprve využívala soubor 50 anglických humorných veršovaných textů o zvířatech, jež jsem před cca 13 lety vytvořila jako podpůrný didaktický materiál pro výuku angličtiny na 1. st. ZŠ. Na jejich základě byly posléze formulovány výtvarné a jazykové tvůrčí problémy, jež byly realizovány žáky několika základních škol v rámci mé diplomové práce a prokázaly pozitivní efekt na rozvoj kreativity žáků 1. st. ZŠ v oblasti jazykové a výtvarné (potažmo dramatické) a dále pro rozvoj jazykových kompetencí v anglickém jazyku. V následujících letech, kdy jsem metody této strategie využívala také při výuce v různých typech základních škol, se osvědčily také při plánování a realizaci integrované tematické výuky (ITV).

Na základě těchto zkušeností jsem se při realizaci výzkumu v rámci mé disertační práce se rozhodla prokázat potenciál strategie CAS také na rozvoj dalších osobnostně - sociálních a kognitivních kompetencí žáků a spíše než “samoúčelný” rozvoj kreativity sledovat, jakým způsobem lze prostřednictvím systematického a graduálního rozvíjení kreativních schopností žáků synergicky rozvíjet další schopnosti a dovednosti, jež by jim umožnily realizovat svůj potenciál a adaptovat se na dynamické a turbulentní životní podmínky současného světa a nalézt své “ikigai”³.

³ Ikigai je japonský koncept hledání smyslu života či životního směru a s tím spojených činností (bezděčných nebo záměrných) vedoucích k jeho dosažení.

1. 1. 2 Práce studentů učitelství a učitelů s metodami strategie CAS

Důležité výstupy přinesl výzkum také na poli vzdělávání budoucích učitelů a učitelů a jejich schopnosti systematicky implementovat do každodenního edukačního procesu na 1. st. ZŠ i reflektovat jejich přínosy či úskalí. Na základě seminářů v rámci výuky na PedF UK a akreditovaných webinářů vedených ve spolupráci s Academy Education. s. r. o. studenti a učitelé prokázali schopnost vybrat vhodné textové, hudební, výtvarné či dramatické inspirační východisko reflektující další cíle zvoleného výukového období, na jeho základě kvalitně formulovat kreativizační úkoly a aktivity, ty realizovat se svými žáky a následně reflektovat jejich průběh prostřednictvím dotazníků vyplněných jimi samotnými a dotazníků pro žáky, v nichž byly sledovány hlavní přínosy integrace kreativizačních metod pro multidimenzionální rozvoj žáků, ale také jejich případná rizika či nedostatky. Výsledky této výzkumné fáze přinesly důležité výstupy sloužící zejména k modifikaci některých metodologických postupů strategie CAS tak, aby byla co nejefektivněji aplikovatelná do edukačního procesu coby jeho systematická a každodenní součást. Právě každodenní aplikovatelnost metod, úkolů a aktivit strategie CAS považují za nejvíce konkurenceschopný faktor mezi dalšími českými i zahraničními programy a strategiemi zaměřenými na rozvoj kreativity.

1. 2 Historický kontext

Kořeny současného zaměření na kultivaci kreativity a svébytnosti u žáků základních škol lze vysledovat v řadě historických vlivů a vzdělávacích hnutí. Jednou z klíčových hnacích sil za tímto posunem bylo uznání, že kreativita je klíčovou dovedností pro úspěch v pracovní síle 21. století. Jak se moderní vzdělávání posunulo směrem k pedagogice založené na řešení problémů, zvýšil se důraz na důležitost podpory schopnosti dětí kreativně myslet a rozvíjet svou sebedůvěru (Marrone et al., 2022).

Jednou z prvních meta-analýz na téma rozvoje kreativity je studie Torrance (1972), která zahrnovala 142 článků, ve kterých bylo identifikováno 9 metod jejího rozvoje. Důležitým závěrem bylo potvrzení, že dětskou kreativitu skutečně lze rozvíjet. Za podstatné podmínky Torrance označuje motivující a podporující prostředí společně se zaměřením na kognitivní i emocionální komponenty rozvoje. Zdůrazňuje také roli interakce žáků s učiteli a mezi žáky.

Podle Anggraeniho et al. (2022) byl vyvolán rostoucí zájem o rozvoj kreativity u dětí znepokojivými výsledky výzkumů, které prokázaly její úpadek napříč různými předměty. To

zdůraznilo naléhavou potřebu zařadit do výuky strategie podporující kreativní myšlení již od nejtětlejšího věku. Jedním z navrhovaných faktorů, které přispívají k tomuto propadu, jsou podle těchto autorů příliš strukturované školní osnovy a nedostatek vzdělávacích aktivit založených na hře ve vzdělávacích postupech.

Výzkumy posledních desítek let přitom naznačují, že kreativita je podporována právě hrou (Russ, 2003), přičemž volná hra u dětí v posledních letech ustupuje aktivitám spojených s digitálními technologiemi, což považuji za jeden z kritických aspektů ve snahách rozvíjet v dětech jejich kreativní potenciál. Rozvoji kreativity dětí se sice věnovalo v minulosti velmi pestré množství programů, například Storytelling (Smogorzewska, 2014), intervence rozvíjející kreativitu a interkulturní kompetence (Dziedziewicz et al., 2014), rozvoj kreativity skrze vizuální média a přijímání různých perspektiv (Doron, 2016) či rozvoj motorické kreativity (Richard et al., 2018), “Doodle” pracovní sešit (Dziedziewicz, 2013) a mnoho dalších, nicméně pouhý zlomek intervenčních modelů prošel výzkumem zakládajícím se na experimentální metodologii a malé množství těchto modelů bylo také replikováno (Plucker, 2017), což vede k problematické zobecnitelnosti výsledků.

Samotné uchopení pojmu *kreativita* je komplikované, jelikož je z podstaty komplexním fenoménem (Glaveanu et al., 2020). Také Barbot et al. (2016) popisují kreativitu jako mnohostranný, multidimenzionální, doménově i úkolově specifický fenomén. Potřeba holistického rámce studia kreativity je výrazná (Walia, 2019), jelikož podle Hennesseye „...*kreativita vychází ze složité sítě vzájemně propojených sil působících na mnoha úrovních, které lze modelovat a chápat pouze prostřednictvím multidisciplinárního zkoumání.*“ (Hennessey, 2017, s. 342). Budoucnost výzkumu tvořivosti se teprve po akceptování těchto kritických bodů může vyvíjet slibným směrem. Toto jsou hlavní důvody, proč doposud známé výzkumy kreativity mohou přinášet odpovědi spíše na izolované fragmenty zkoumající úroveň kreativních schopností či strategií pro jejich rozvoj. Ani strategie CAS si pochopitelně neklade za cíl pojmout kreativitu v celém spektru jejich možností a úskalí pro multidimenzionální rozvoj žáka 1. st. ZŠ, nicméně výzkumem bylo prokázáno, že design úkolů opírající se o teorie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) (Myers-Briggs, 1995), Teorie mnohočetné inteligence (MI) (Gardner, 1983) a Dunn & Dunn Learning Style Inventory (LSI) (1993) poskytuje širokospektrální nástroj, jak přirozeně nalézat cestu ke svébytné individualitě žáka a prostřednictvím poznatků, které tím učitel získá, lze diferencovaně rozvíjet také kreativní potenciality žáka.

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 bývá 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 školního věku, u kterých považuji za důležité, aby mohli zažívat tvůrčí naplnění a radost v jejich vlastním edukačním procesu.

1.3 Mezinárodní kontext

Rozvoj kreativity a svébytnosti u žáků základních škol je tématem rostoucího celosvětového zájmu. Mnoho současných výzkumů (např. Gordon a O'Toole, 2014) zdůrazňuje důležitost kultivace těchto klíčových schopností a vlastností od raného věku, protože jsou základem budoucího akademického, osobního a profesního úspěchu.

V českém prostředí psychologické základy teorie tvorby položil Hlavsa (1985), který společně s Vieweghem vytvořil kreativizační hypotézu. Tento autor kreativitu definuje takto: *„kreativita je kvalitativními změnami v subjektoobjektovém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užité, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu“* (Hlavsa, 1985, s. 40). Nezávazně na sobě dochází k podobným závěrům jako jeho kolegové ze západního akademického světa. Hlavsa zdůrazňuje vztah a jeho vývoj a změnu, vyzdvihuje „situační uzel“, ve kterém je subjekt zákonitě napojený na další subjekty. Autor vychází z předpokladu, že vědomí je zprostředkované vztahy vně i vůči sobě samému. Esenci tvořivosti skrze kreativizační hypotézu překládá jako *„proces, jímž se něco, v našem případě subjekt i objekt a přeneseně i nástroj, sociální nástroj i podmínky stávají kreativními, tj. schopnými reprezentovat výsledek tvůrčího procesu i fungovat v dalším progresivním vývoji, změně“* (Hlavsa, 1985, s. 279). Zároveň popisuje v podstatě princip proximální zóny vývoje –

nerozhoduje dosažená úroveň schopností. Hlavsa věří, že rozvojem jedinec překračuje současný stav dle svých možností. Zásadní je autorovo zdůraznění sociální dynamiky kreativity, její sociální podmíněnost, kreativní dílo vnímá jako jakýsi výsledek interakcí. Na poli kreativity se zapsala významem svého bádání také Amabile (1996), která zdůrazňuje roli socio-enviromentálních faktorů.

V mezinárodním měřítku panuje konsensus, že zatímco učitelé a tvůrci politik oceňují kreativitu a kritické myšlení jako důležité vzdělávací cíle, existuje potřeba konkrétnějších pokynů, jak tyto schopnosti ve třídě efektivně rozvíjet. OECD se postavila do čela úsilí o spolupráci se sítěmi škol a učitelů v 11 zemích na vývoji a testování pedagogických zdrojů, které demonstrují praktické přístupy k výuce, učení a hodnocení pokroku v kreativitě a kritického myšlení (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Díky četným výzkumům kreativity a jejích dimenzí máme modely, které ji strukturují pro účely výuky. Obecně máme ale stále 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 Massachusetts Institut of Technology (MIT) na kompletní systémové reformě s cílem efektivního zapojení kreativizačních strategií do kurikula, přičemž kladou velký důraz na podporu kreativního a kritického myšlení ve svých školách. To obnáší i odlišné vzdělávání nových i stávajících učitelů na všech stupních. Vnímají to skutečně jako ekonomickou potřebu a podle dosavadních výzkumných zjištění tento systém funguje (Chiam et al., 2014).

Jelikož je však kreativita v současnosti definována jako osobní vyjádření a protože je stále mnohdy mylně označována jako oblast, kterou nelze učit, projekty na kvantitativní monitoring vzdělávání, jako je třeba Programme for International Student Assessment (PISA), ji netestují. Kreativita je tak z měření výsledků vzdělávání vyňata. Vizualita je vzácně považována za formu vědění, ačkoliv dlouhodobý Zero Project provedený na Harvard University⁴ to před lety potvrdil.

Mezinárodní zaměření na kreativitu a jedinečnost žáka v základním vzdělávání vychází z přesvědčení, že tyto atributy jsou klíčové pro úspěch ve 21. století. S tím, jak se svět stává stále složitějším a dynamickým, bude schopnost myslet kreativně, kriticky a nezávisle pro

⁴ Project Zero:[online] [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/>

jednotlivce životně důležitá, aby zvládli výzvy, inovovali a smysluplně přispívali svému sociálnímu prostředí na komunitní i globální rovině.

1. 4 Institucionální vzdělávání a rozvoj kreativity

Dle Vygotského (1932) je kreativita psychologickým systémem tvořeným interakcí mezi myšlením, imaginací a emocemi. Sociální složka konstrukce vědění je dle Vygotského určujícím principem učení. Domnívá se, že dítě nefiguruje jako samostatná entita, ale je propojené se svým prostředím, učí se pomocí sociokulturních nástrojů skrze interakce (Gupta, 2009). Vygotského dílem prostupuje přesvědčení o sociálním původu vyšších psychických procesů (Sawyer et al., 2003). Kreativita dle tohoto autora potřebuje sociální konvence a pravidla, která jsou podle něj její integrální součástí (Moran In Sawyer et al., 2003).

Množství autorů zastává obdobné myšlenky jako Vygotskij a Feuerstein. Prvními, kteří do teoretických přístupů zahrnují sociální perspektivu, jsou Csikszentmihalyi a Gardner. Csikszentmihalyi (1996) přichází se systémovým modelem kreativity, který je založený na předpokladu, že kreativita vzniká v interakci se sociokulturním kontextem, jelikož ji podmiňuje sociální konfirmace. Dle Csikszentmihalyiho (2014) musí být kreativita definovaná s ohledem na systém zahrnující jedince, sociální a kulturní faktory, které ovlivňují kreativní proces a jeho výsledek.

Institucionální vzdělávání spolu s vývojem jazyka mají dle Vygotského (1932) největší vliv na charakter kreativity. Učitelé mají s žáky většinou dlouhodobý vztah, v němž mohou přímo sledovat chování dítěte v různých kontextech a situacích (Eason et al., 2009). Současně učitelé, kteří jsou pozitivně hodnoceni, bývají označováni jako pečující a emocionálně podporující (Gajda et al., 2017b) a mají důležitou roli ve tvorbě kreativního učebního prostředí rozvíjejícího kreativitu žáka (Davies et al., 2014). Například tím, že ve třídě vytvoří právě prostředí, které vede žáky ke sdílení myšlenek a dává příležitosti dále s těmito myšlenkami nakládat (Gajda et al., 2017b). Hlavsa (1985) předkládá myšlenku, že pro proces regulace a stimulace tvůrčího rozvoje člověka musí facilitátoři v pedagogickém a organizačním procesu respektovat specifické aspekty procesů důležitých pro dlouhodobý růst potenciálu, ale i podporovat krátkodobé produktivní stavy, spontaneitu i formativní procesy. Honzíková (2011) navrhuje pedagogy k rozvíjení vnímání, pozorování a představivosti žáků pomocí problémových úloh a výukových projektů (např. také Tomková et al, 2009).

V souvislosti s jedním z cílů této práce sledujícího kromě rozvoje kreativity i možnosti rozvoje strategií vedoucích k well-beingu žáků v institucionálním vzdělávání jsou také důležité poznatky Maslowa (1968). Podle tohoto autora existuje korelace mezi psychickým zdravím a běžnou kreativitou (v této práci je označována jako “little c” neboli “malá kreativita”, při níž se zdůrazňuje multidimenzionální přínos kreativního procesu pro jedince spíše než orientace na tvůrčí produkty). Pro Maslowa jsou kreativní lidé jako radostné děti cítící se bezpečně (Maslow, 1968), tvořící a vychutnávající si prožitek okamžiku tak, jak je popisuje ve svých pracích Csikszentmihalyi. Právě poznatky tohoto autora, jenž je řazen mezi pozitivní psychology, poskytují důležitá východiska pro tuto práci a tvorbu koncepce strategie CAS.

Podle Csikszentmihalyie (1996) většina věcí, které jsou pro nás zajímavé, jsou právě výsledkem kreativity. Naplňuje život smyslem, obohacuje nás a poskytuje naději do budoucnosti. Tento autor mnoho let zkoumal život kreativních lidí, aby se o procesu tvorby dozvěděl více. Shledal, že tvořiví lidé jsou schopni využít svých schopností pro adaptaci na různé situace. Jejich osobnosti popisuje výrazem *komplexita* - zatímco myšlení a jednání u lidí, kteří netvoří, funguje odděleně, u kreativních osob pracuje ve shodě. Csikszentmihalyi (1997) také uvádí, že našim velkým úkolem je pomoci najít mladým lidem oblast, ve které budou šťastní, a já dodám, že cestu k tomu vidím právě skrz systematické a každodenní zapojování kreativizačních metod do vyučování.

Csikszentmihalyi ve svých výzkumech zabýval především optimálním prožíváním, založeným na pojmu *proudění (flow)*, a v souvislosti s tím také růstem osobnosti, kreativitou a motivací (Csikszentmihalyi, 2015). Kreativní procesy a stav “flow” jsou neoddelitelnými entitami, je ale třeba hledat cesty, jak žákům umožnit je zažívat jakožto přirozenou součást svého rozvoje, ať už ve školním či mimoškolním prostředí.

Právě fakt, že děti prvních pár let po začátku školní docházky hravost a spontaneitu a možnost ponořit se do stavu “flow” vlivem narůstajících požadavků okolí ztrácejí, nebo spíše mají velmi omezené příležitosti je při běžném edukačním procesu zažít, je spolu s dalšími psychologickými, sociálními a biologickými aspekty jedním z hlavních faktorů tzv. “krize dětského tvůrčího projevu”. Také longitudinální výzkum realizovaný společností National Aeronautics and Space Administration (NASA) na vzorku 1600 probandů přináší poněkud znepokojující závěry: 98 % 5letých dětí spadalo do „geniální kategorie představitosti“, toto číslo kleslo na 12 % u 15letých a na 2 % u dospělých (Kerley, 1994). Podle výzkumu to, co

vzdělávací systém dělá s našimi mozky, naší jedinečnou schopností představovat si, zůstat zvědavý a být kreativní, je přinejmenším šokující. Fenomémem posledních desetiletí je, že posíláme děti do škol, abychom je připravili na práci, ke zkouškám, aby se dostaly na vysoké školy. Co si neuvědomujeme, je, že v tomto procesu my všichni a nyní i naše děti ztrácíme své nejpřirozenější a nejcennější dovednosti. Klíčové ve výuce by podle studie měl být konstrukcionismus, jenž se zaměřuje na aplikování znalostí, generování nápadů, řešení problémů, vymýšlení produktů, vytváření světů, které si dříve nikdo nepředstavoval (Kerley, 1994).

Znepokojení nad vlivem edukačního procesu na tvořivé schopnosti dětí vyjadřuje ve svém vystoupení “Do schools kill creativity?” (Zabíjí škola kreativitu?) také Robinson (2007). Klíčová myšlenka Robinsonova vystoupení je, že současná škola nejen, že nerozvíjí kreativitu žáků, ba co hůře – ona ji zabíjí. Přitom už Einstein zdůrazňoval důležitou roli představivosti, význam divergentního myšlení nad konvergentním: *“Fantazie důležitější než vědění. Vědění je ohraničené, fantazie pojme celý svět. Logika tě dostane z bodu A do bodu B, představivost tě dostane všude.”* (Einstein, 1931, s. 37) Je tedy nepochybné, že přínos rozvíjení kreativity u dětí je ne v současných podmínkách stále nedozírný a prolíná se všemi oblastmi jejich bytí. Cílem této práce není pojmout tento potenciál v celé jeho šíři, neboť to ani není možné, ale přinést funkční didaktický materiál instantně, dlouhodobě a systematicky zapojitelný do každodenního edukačního procesu učiteli různých stupňů i zkušeností.

1. 5 Kurikulární reforma a revize RVP

Jednou ze stěžejních snah školské reformy je posílení strategií vedoucích ke 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 státní základní škole, ale také četné případy konkrétních žáků, jež se hojně objevují například na sociálních sítích. Problémem celé věci je podle expertů 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. Plamitzerová (2018) se domnívá, že 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. Toto dokládají také nejrůznější ukázky hodnocení žáků učiteli, zejména co se týče negativního hodnocení při odchylkách od “jediné správné” strategie řešení problému, kterou zpravidla stanovuje učitel. Na tomto místě si dovoluji využít vizuální reprezentaci toho, jak mnoho učitelů a dalších členů odborné veřejnosti vnímá současný stav v českých školách: (zdroj: facebooková skupina *Učitelé +*)



Obr. 1: tzv "meme" zobrazující stav současného školství (zdroj: Facebook, skupina *Učitelé +*)

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): „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. Zatímco v letech 2007 a 2011 přibližně 72 % žáků souhlasilo s výrokiem „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 skutečně znepokojivé a vypovídají o nutnosti zavedení určitých změn do výchovně-vzdělávací politiky Česka.

Výzkumem v rámci této disertační práce bylo prokázáno, že implementace strategií podporujících rozvoj tvořivosti (nejen) v primárním stupni vzdělávání může žákům umožnit zažívat vyšší míru spokojenosti v každodenním edukačním procesu. Také podle dalších autorů (např. Torrance In Szobiová, 2004) je důležité, aby rodiče, učitelé a vychovatelé rozvíjeli tvořivost u dětí na každodenní bázi, přičemž hlavními důvody, pro které se takto má dít, jsou 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. Vygotskij charakterizuje kreativitu v každodenním životě jako základní podmínku existence.

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

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 uváděl řadu ustanovení umožňujících a prohlubujících demokratizaci vzdělávání a posiloval jeho evropský rozměr,

což se projevovale 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; zakotvením povinnosti 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. 5. 2 Velká revize RVP

Velká revize Rámcového vzdělávacího programu (RVP) je proces, který se v České republice provádí s cílem aktualizovat a modernizovat RVP tak, aby lépe odpovídal současným potřebám vzdělávacího systému. RVP definuje základní požadavky na vzdělávání na úrovni základních a středních škol a stanovuje klíčové kompetence, které by měl každý žák získat během své školní docházky. Revize tohoto dokumentu je důležitá pro zajištění, aby vzdělávací systém zůstal relevantní a efektivní, reflektující změny ve společnosti, technologiích, ekonomice a vědeckém pokroku. Přestože velká revize v tuto chvíli nemá příliš kladné ohlasy od veřejnosti ani některých odborníků, domnívám se, že v oblasti rozvoje kreativity přináší mnoho důležitých změn, které by mohly pozitivně ovlivnit strategie vedoucí k implementaci kreativizačních postupů do edukačního procesu na 1. st. ZŠ.

Součástí Velké revize RVP ZV jsou také konzultace s odborníky a veřejností. Cílem je získat co nejširší spektrum názorů a potřeb, které by měla revize reflektovat. Také autorka této práce je členkou širší konzultační skupiny pro průřezová témata a má tak možnost sledovat průběh revize a alespoň minimální měrou se podílet na dílčích krocích jejího směřování.

Velká revize RVP má být zásadním krokem pro udržení kvality vzdělávání v České republice. Zajišťuje, že školy budou připravené čelit výzvám moderní společnosti, a zároveň se soustředí

na rozvoj dovedností, které jsou pro současné a budoucí generace klíčové. Snahy o zapojení kreativizačních metod do vyučování přitom provázejí všechny dosavadní revize kurikula v porevolučním školství. Programů, jež by to umožnily, vzniklo mnoho, přičemž ale jen málo z nich počítá s jejich implementací do edukačního procesu na 1. st. ZŠ na každodenní bázi. Strategie CAS je koncipována tak, aby představovala jakýsi тренаžér pro rozvoj specifických potencialit žáků v různých oblastech myšlení, přizpůsobený jejich věku a fázi ontogenetického vývoje, který však při systematické implementaci může být pomyslným mostem k úspěchům v jejich budoucí profesi, případně mohou být i důvodem, proč se pro ni rozhodnou.

1. 5. 3 Kreativizace žáka jako jeden z klíčových cílů edukačního procesu

Jak uvádím výše, 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 považují za vysoce efektivní edukační strategii pro synkretický multidimenzionální rozvoj žakovy osobnosti. Za nejdůležitější přitom, stejně jako mnozí z autorů výše, nepovažují 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. Implementace kreativizačních úkolů a aktivit do edukačního procesu na každodenní bázi je tedy efektivní cesta, jak žákům dopřávat pravidelný pocit kompetence, sounáležitosti, úspěchu a radosti ve vlastním tvůrčím a edukačním procesu.

Podpora dětské kreativity je však edukační výzvou s řadou psychologických aspektů, kterým je třeba porozumět a využít pro její rozvoj. Vycházím z předpokladu, že dětskou kreativitu lze rozvíjet a je třeba k tomu hledat efektivní cesty.

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 s cílem kultivace svých silných stránek a kompenzaci stránek slabších, se tak stává optimálním prostředím pro reciproční proces rozvoje jeho kreativity a budování jeho svébytnosti. Zároveň typologická diverzita žáků ve vztahu k procesům učení a tvůrčím procesům na prvním stupni základní školy je velice široká, přičemž rozmanitá je také možnost individualizace a diferenciacie jejich podpory v těchto procesech.

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. Slavík (1994) tento jev označuje jako syndrom naučené bezmocnosti, který se vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti, na níž člověku záleží, nedostavuje úspěch. Jedinec dále pociťuje touhu uspět, avšak přestává se o úspěch snažit. Pro děti je potřeba vzdělávání a poznávání naprosto přirozená. Učí se rády, pokud je 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, kterou můžou právě skrze tvůrčí aktivity přirozeně uchopit, reflektovat i vyjádřit.

Přestože snahy o kurikulární reformu, jež by umožnila zapojení výše uvedených principů do každodenního edukačního procesu, jsou v posledních letech patrné, ztotožňují se s názorem T. Janíka, že: *„V mediální a laické zkratce vyjadřování hesly typu „konec biflování“ či „bude se učit jinak“ byla reforma kurikula prezentována (také) jako prostředek změny výukových postupů či praktik, tj. potažmo kultury vyučování a učení. Problém je v tom, že kurikulární reforma nebyla (a asi ani v principu nemohla být) koncipována a dimenzována tak, aby to mohla zajistit“*. (Janík, 2013, s. 43) Prostřednictvím strategie CAS se s využitím zkušeností ze své 20leté pedagogické praxe pokouším nastítnit jednu z možností, jak lze vzdělávací metody a praktiky inovovat s cílem rozvíjení kreativity a svébytnosti žáků.

Facilitátor (v našem případě zpravidla učitel) si přitom musí být vědom faktu, že 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 diferenciacie jejich podpory v těchto procesech. Detekce, definice specifických rysů žákovy osobnosti, jeho potřeb a preferencí, jeho potencialit 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 vyplývajících aktivit a úkolů byly zohledněny poznatky o potřebách a preferencích žáků na základě Learning Style Inventory (LSI) R a K. Dunnových, teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (MI), Myers – Briggs Type Indicator (MBTI) a teorie smysluplného učení D. Ausubela. Důležitost reflektování těchto potřeb dokládá také tvrzení Jiřího Mareše (2013), že z dlouhodobého hlediska je opomíjení specifických potřeb při 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.

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 sebezvoje, sebeaktualizace, budovat metakognitivní strategie, kritické myšlení a další důležité schopnosti a dovednosti.

Úkoly a metody použité v kreativizační strategii Cool Animal School – Learning through joy 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 sebezpojetí. 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 CAS s využitím metody CLIL.

1. 5. 4 Rozvoj kreativity žáka jako principiální součást kurikula primární školy

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 tvořivost je v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem věnována pozornost, svědčí také výzkumy, např. mezinárodní výzkum organizovaný European Schoolnet (Gras-Velázquez a kol., 2014). 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 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. Key, 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. Dalcrozea.“* (Sláviková, 2013, s. 66) Také podle Tiptonové (2015) je kreativita základní lidská potřeba a pravděpodobně i největší naděje na záchranu vzdělávacího systému.

1. 5. 5 Kreativizace edukačního procesu jako prostředek smysluplného učení

"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 nerozumí 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 nahlédneme 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

Je zřejmé, že posledních letech je humanizace a demokratizace školství patrná, stejně jako akcentace individualizovaného multidimenzionálního rozvoje osobnosti žáků. Nicméně, stále jsou nechvalně proslulým fenoménem děti, které, přestože se do školy velmi těší, často zažijí syndrom vyhoření v menší či větší míře už v prvních letech školní docházky. Může za to mimo jiné nedostatečné identifikování se s učebním obsahem, nedostatečné propojení učebního obsahu s aktuálním prožíváním dětí, nedostatek příležitostí zažívat radost z úspěchu ve svém výchovně-vzdělávacím procesu.

„Vezměte si prvňáčky“, říká také Marie Gottfriedová, ředitelka ZŠ Trmice. „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. 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 tak má moderní vyučování odklánět od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků a výrazněji zahrnovat kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů.

1. 6 Respektování potřeb žáka v edukačním procesu jako prostředek přirozeného objevování jeho životní cesty

„As you start to walk on the way, the way appears“ (Když se vydáš na cestu, cesta se objeví), říká myslitel Rúmi (2001). Podle Prekopové (2003, s 89) *„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 (1632) a později také ve Vševýchově (1948) rozvinul požadavky soustavného vedení dítěte ve všech oblastech života včetně umění a krásy. Hovoří o písních, 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 (1657): „*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 vyvíjím.

Dalším úskalím organizace vyučování na většině škol navíc stále neumožňuje žákům dostat se do stavu „flow“, jak ho ve svých pracích popisuje 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 drnčení 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. Sternberg a Lubart (1995) dále uvádějí, že škola poskytuje nejen malý prostor tvořivosti, ale především nedostatečnou tolerancí 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.

1. 6. 1 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, které 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 et al. (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.

Vnější příčiny krize dětského tvůrčího projevu

O vnějších faktorech, jež ovlivňují kreativizační procesy žáka, jsem psala výše., nyní na ně budeme nahlížet z hlediska jejich negativního působení na krizi dětského tvůrčího projevu. Mezi nejvýraznější faktory intervenující do potenciálního 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 nad 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.

1. 8 Kreativizačně pojaté budování cílů průřezových témat v RVP ZV jako cesta k dosahování afektivních cílů na úrovních systému KEMSAK

„Jsme vzdělaní, ale zlí“, tvrdí Carl Rogers (in Zelina, 1996) 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 zodpovědně 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-aktualizaci 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)

1. 8. 1 Tvořivě – humanistické vyučování

V tvořivě-humanistickém vyučování jde o to, aby se během edukace žák nejen něco naučil, ale aby vyučování bylo spjato s humánními aspekty, aby v procesu výchovy a vzdělávání nepocíťoval 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 takovému hledání a nalézání spatřuji právě v systému M. Zeliny a M. Zelinové, jenž nazvali akronymem KEMSAK.

1. 8. 1. 1 Taxonomie vzdělávacích cílů systému KEMSAK

Za rozhodující se v tvořivě-humanistické koncepci považuje rozvoj kognitivních a nonkognitivních 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 „tvořivé, heuristické a objevující učení a vyučování tedy nemá jen efekt projevující se v tom, že děti, žáci něco vědí (výkonová složka

učení), ani v tom, že při tom mají pozitivní zážitky, prožívání a zkušenost, ale třetím efektem tvořivého vyučování a učení je učení se prevenci proti odcizení se člověka sobě samému, proti lenivosti, pasivitě, rezignaci. A to jsou často nedoceňované a nezkoumané efekty.“

1. 9 Cílové oblasti rozvoje žákovy osobnosti v edukačním procesu prostřednictvím kreativizace

Rozvoj kreativity v této práci představuji jako prostředek multidimenzionálního rozvoje žákovy osobnosti, přičemž se domnívám, že v české primární škole je stále kladen velký důraz na rozvoj kognitivních oblastí na úkor nonkognitivních oblastí. Vycházím tedy částečně z práce Zelniny a Zelinové, jejichž koncepce Tvořivě – humanistické výchovy koresponduje s cíli sledovanými v kreativizačně – edukační strategii CAS.

1. 9. 1 Dimenze rozvoje žákovy osobnosti

Při formulování metod a cílů strategie CAS a jejich hodnocení míry jejich pro rozvoj svébytnosti žáka jsem se soustředila na tyto oblasti tak, jak je popisuje Zelina v publikaci Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra (2010), jelikož dle mého názoru reprezentují kýženou celistvost vzdělávání žáka: **V kognitivní oblasti:** od nevzdělanosti k vzdělanosti, od nemoudrosti k moudrosti; od nižšího IQ k vyššímu IQ; od neinformovanosti k relevantní informovanosti; od špatných známek ve škole k dobrému prospěchu; od rozvoje jen nižších kognitivních funkcí k rozvoji vyšších, komplexnějších kognitivních funkcí; **V nonkognitivní oblasti:** od absence metakognitivních zručností k metakognitivním 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 tvořivosti k vyšší tvořivosti; od méně tvořivého životního stylu k tvořivému 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

1. 10 Kreativita a její zastoupení v současném 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.

1. 10. 1 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.

1. 10. 1. 1 Dosahování cílů průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova v kontextu kreativizace žáků**

Propojení kreativizační strategie CAS s průřezovým tématem **Osobnostní a sociální výchova** nabízí vysoce 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“*. Také 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, 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.

1. 10. 2 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 nejučinněji 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 vyhledávací a nástroji umělé inteligence (AI), jelikož se domnívám, že zavírat před těmito možnostmi oči by bylo nejen krátkozraké, ale také poněkud pokrytecké, neboť jsou v dnešní době nedílnou součástí světa dětí.

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

1. 10. 2. 1 Tvořivost a její význam pro rozvoj měkkých dovedností

„Měkké“ nebo „jemné“ dovednosti (někdy označovány také jako “soft skills”⁵) 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.

⁵ V této práci tyto termíny používám jako synonyma.

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. Mezi některé soft skills, jež mohou být prostřednictvím úkolů a aktivit strategie CAS rozvíjeny, jsou například: 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.

1. 10. 3 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. Z mnoha důvodů 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 využíván, je metoda Content and Language Integrated Learning.

1. 11 Content and Language Integrated Learning (CLIL) jako příklad integrujícího vyučování respektující principy tvůrčího a smysluplného vyučování

„Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.“ 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 učitelé 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.

1. 11. 1 Výuka angličtiny založená na práci s texty strategie CAS

Práci s texty různých obtížností i obsahů, ideálně nějakým způsobem překvapujících či humorných, považují za přirozenou metodu, jak u žáků 1. st. ZŠ budovat dovednosti v oblasti cizího jazyka s přesahem do dalších kognitivních i nonkognitivních 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 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 mimo estetickými, 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)

Dalším pozoruhodným fenoménem je **využití humoru v edukačním procesu a jeho vliv na rozvoj kreativity žáků**. Důležitost využití humoru v edukačním procesu pro rozvoj kreativity žáků je podpořena několika psychologickými a pedagogickými koncepty. Jedním z klíčových přístupů je teorie uvolnění (relief theory) Sigmunda Freuda, která tvrdí, že humor pomáhá snižovat napětí a podporuje uvolněné myšlení, což je zásadní pro kreativní proces (Freud, 1905). Dalším východiskem pro argumentaci systematického využívání humoru pro rozvoj kreativity žáků je (mezi mnohými dalšími) například teorie divergentního myšlení J. P. Guilforda (1950), podle které je kreativita spojena se schopností generovat různé myšlenkové cesty a originální nápady. Podle tohoto autora humor, zvláště ten založený na slovních hříčkách a nečekaných asociacích, podporuje tuto schopnost tím, že podněcuje flexibilní myšlení a překonávání rigidních vzorců. V edukačním kontextu je třeba zmínit i výše v této práci uváděnou Vygotského sociokulturní teorii učení, která zdůrazňuje význam sociální interakce a pozitivního emočního klimatu ve třídě pro rozvoj vyšších kognitivních funkcí, včetně kreativity (Vygotsky, 1978). Humor tedy může působit jako katalyzátor sociálního učení a podpořit kreativní sebevyjádření žáků.

Jak uvádí Šed'ová (2013), fenomén školního humoru není probádanou oblastí a není mu věnována velká pozornost pedagogické obce. Podle mnohých odborníků (např. Kováč, 1999) 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 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

považují 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 (příp. vybírány). To, že je humor specifický typ zážitku, vysvětluje teorie inkongruence, která říká, že podstatou humoru je kombinace dvou vzájemně rozporných jevů (Šedřová, 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 (Šedřová, 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 Šedřová, 2013). Podle Šedřové (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. Ve školním prostředí je právě takový typ komunikace dle mého mínění velmi přínosný, a tak je mnoho úkolů a aktivit strategie CAS koncipováno právě tak, aby umožňovaly rozvíjet rozmanité situace, v nichž humor hraje hlavní roli, a přispívaly tak k rozvoji kvalitních a pozitivních mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Opřeme-li se o teorii inkongruence, jež tvrdí, že základním znakem humoru je přítomnost určité inkongruence, neboli nesourodosti, nesouladu či nesmyslného spojení (Šedřová, 2013, Borecký 2005), považují za přínosnou také obsahovou stránku použitých veršovaných textů (či jiných uměleckých materiálů), které byly vybrány právě tak, aby inkongruence v nich obsažená žáky v maximální míře zaujala, vyvolala v nich otázky, a motivovala je k dalším tvůrčím a komunikačním procesům. 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.

Shrňme – li základní myšlenky a teoretická východiska této 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.

Dalším úskalím pro rozvoj kreativity žáků (nejen) mladšího školního věku je ten, že k tvůrčímu vnímání, komunikaci a vyjádření nemají v běžném edukačním procesu dostatek příležitostí. Například 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 (Petrásková, 2022).

Žáci jsou stále zahlcováni neopodstatněnými požadavky na zvládnutí širokého spektra znalostí, které někteří sice jsou schopni, 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 “přece 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 světaznalí, 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 (1929, s. 27) 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 znovuobjevení 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, kompatibilita 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 20leté praxe, má být pedagogickou aplikací poznatků objasňujících, jak se potřeby a preference vyplývající z 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 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 sebezvoje, 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“

2 ROZVOJ KREATIVITY 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 k úspěchu také v dosahování dalších cílů (definovaných v RVP ZV) v duchu Matějčkova: „*Zaříd' me 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*“ (1993, s. 30).

Zároveň se na základě tvrzení Zeliny (2004, s. 12), že: „*Zážitek objevil jsem, dokázal jsem to přináší zvýšení sebevědomí, víru v sebe samého, pouštět se do nových objevů, hledání.*“, domnívám, že zapojení kreativizační strategie do výuky je pro žáky přínosné, protože všechna řešení, pokud respektují stanovená pravidla (např. nezasahovat do integrity spolužáka), mohou být hodnotná. I neaplikovatelná řešení přispívají díky následné reflexi k rozvoji žákovy vědomí.

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*“ (Komenský, 1630, s. 76) 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 zábranám intervenujícím do různých fází jeho dynamického rozvoje v těch dimenzích osobnosti, které mohou být ovlivněny vnějšími faktory, například přístupem pedagoga.

2. 1 Rozvoj kreativity jako možnost osobního růstu

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

2. 1. 1 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 např. prostředí a výchova. Kreativita jako schopnost 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 upozaděno. „*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 kreativě vidí jednu z nejzákladnějších vlastností člověka, která jej motivuje k činnosti. Podle Nakonečného (1995, s. 107) je „*dnes tvořivost pokládána za jednu z nejvzácnějších 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). 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 20letých pedagogických zkušeností však vyplývá, že dostanou-li tito žáci příležitost realizovat úkoly divergentního typu zaměřené na oblasti, které nebývají 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 nezpůsobitelné k učení. Ačkoli je kreativita často nazírána jako paralela k inteligenci, liší se od inteligence 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.

2. 1. 2 Kognitivistická revoluce

Z 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).

Kognitivistická revoluce, která proběhla v polovině 20. století, přinesla významné změny ve vzdělávacích přístupech, zaměřených na rozvoj tvořivosti u žáků prvního stupně základních škol. Tento posun vedl k implementaci aktivizujících výukových metod, jež podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení, rozvíjejí jejich schopnost analyzovat, srovnávat a hodnotit informace, a tím i jejich tvořivost (Maňák, 2011)

2. 1. 3 Kreativita jako most mezi intuící 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).

Portmannová (2004, s. 10) uvádí, že *„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 (tamtéž) tvrdí, že: *„...kreativita staví most mezi intuící 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 samoúčelnými. 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 věku proviněním, které nejen brání žákovi kultivovat své potenciality a kompenzovat případně deficity, ale brání přirozenému celostnímu rozvoji tohoto žáka.

2. 1. 4 Kreativita jako jedinečná schopnost osobnosti

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 Drevdahlovu definici rozšiřuje o obousměrnost – procesualnost 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, pro tuto práci důležitou, 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.

2. 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 vnitřně motivovány právě ze strachu před nedokonalým výsledkem, mnohdy se jí dokonce pro tyto obavy brání. Ztotožňuji se přitom s tvrzením Hejlové (2010, s. 12), 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 bytostným projevem individuality žáka, kterou prostřednictvím vlastní tvorby dostal příležitost vyjádřit a 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 je charakterizují a zpětně formují, u žáka primární školy ale takovou funkci mohou mít právě i jakési meziprodukty žákova tvůrčího procesu, tedy všechny alterace proběhnuvší během kterékoliv z jejich fází, ve kterémkoliv bodu. 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.

2. 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 emocionalita 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 nelpět na dokonalosti žákovských prací, ale vnímat je jako jedinečný prostředek bytostného 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 pejška – 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.“ V kontextu důležitosti kreativity jako komunikačního prostředku Wildová (2012) zdůrazňuje význam raného rozvoje komunikačních dovedností, myšlení a poznávacích procesů jako klíčových faktorů pro podporu tvořivosti. Tvrdí, že „...prostředí bohaté na podněty, v němž děti mají možnost experimentovat s jazykem a objevovat nové souvislosti, přispívá k rozvoji jejich kognitivní flexibility a tvořivého myšlení.“ Tyto aspekty jsou úzce spojeny s kreativními výukovými metodami, jako je strategie CAS, která umožňuje žákům osvojit si nové poznatky skrze aktivní objevování, hru a reflexi vlastních zkušeností.

2. 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 ovládané 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. Detailněji se tomuto tématu věnuji výše při objasňování principů systému KEMSAK.

2. 1. 8 Kreativita jako prostředek geneze estetického i etického vztahu k sobě samému, společnosti, přírodě, životu

Žáci se 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.

Podle Slávikové (2010) aktivní imaginaci člověk oživuje vnitřní obrazy, aktivizuje hlubinné vrstvy své psyché. Člověk se dle této autorky 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.

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 citění. 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) ji označuje jako alteraci vědomí, která se vyznačuje změnou kognitivních a mimokognitivních činitelů osobnosti. Stavy vědomí dle tohoto autora přecházející z celého objektivního stavu myslí přes fantazii a rozjímání až k snění a představují kontinuum. 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“.

2. 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, morálními 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.

2. 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 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 pro tvořivost stejné možnosti. Toto chápání tvořivosti sdílí více autorů, například Ericsson (1976), Ponomariov (1976) Hlavsa (1985), Jurčová (1979) Isaacson (1987) Torrance (1981), Zelina a 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, přičemž 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.

2. 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 kreativě jako prostředku hlubší kultivace osobnosti. Důraz by tedy měl být kladen na tzv. malou, každodenní tvořivost,

kteřou 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. Důležitý pohled k zapojení „little c“ do každodenního edukačního procesu vnáší Petty (2013): *„Tvůrčí činnost je pro žáky zábavná. Mohou skřze ni zažít pocit vlastní hodnoty. Vedle základních lidských potřeb - potřeb fyziologických, potřeby jistoty, bezpečí, lásky a citových vztahů, úcty a respektu, nelze opomenout hlubokou potřebu něco vytvářet a být za to oceněn, potřebu seberealizace, sebevyjádření a uplatnění.“*

2. 3. 1 Koncept „malé kreativity“ („little c“) v edukačním procesu

Vymezení tvořivosti popisuje i vývoj chápání pojmu tvořivost od užšího nazírání jako aktivity výjimečně tvořivých a nadaných jedinců k širšímu pojímání jako charakteristiky vlastní každému člověku slovo tvořivost se běžném 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 představují díla nová ve smyslu horizontu celé lidské historie. Tvořivost v běžném lidském chápání se spojuje s velkou majestátní tvořivostí, zatímco malá každodenní tvořivost se přisuzuje výtvořům „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." V kontextu malé kreativity je důležité východisko, že druhů tvořivosti je nespočet. Také podle Pietrasińského (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. Na tomto předpokladu je také založena koncepce a formulace úkolů strategie CAS, jež se zaměřuje na rozvoj rozmanitých dimenzí myšlení žáků.

2. 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 i 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 uvádí Mazáčová (2001), mají potíže v oblasti napomáhání rozvoje osobnosti žáka, v oblasti motivace a aktivizace žáků, v uplatnění individuálního přístupu k žákům. Z hlediska rozvoje kreativity a svébytnosti je přitom důležité, aby učitel byl spíše v roli facilitátora, jak píše například Kafková (2014, s. 52): „...*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. Zvědavý 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 souběžně k rozvoji jeho kreativity v oblastech dalších – nejen estetických. Toto multidimenzionální a integrativní pojetí edukace koresponduje také s principy školské reformy.

Jak píše Sláviková (2013) v 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.

2. 5 Faktory intervenující do procesů kreativizace žáka v edukačním procesu

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

2. 5. 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 podle Wallase (1926): 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 iluminace (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 do pěti základních etap, kde je ve všech uplatňován tvořivý přístup. Vytvořil tak heuristiku PASPSA: - P- percepce (vnímání problémů, podnětů, protirečení) - 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.

2. 5. 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 - 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, etnickopravní, ekonomické a politické prostředí) (Dacey, Lennon, 2000) Tvořivost je podle Maňáka (2001) velmi komplexní fenomén, ovlivňuje ji velké množství faktorů, které se podmiňují navzájem.

2. 7 Vnější faktory

Narozdíl od vnitřních faktorů ovlivňujících různé fáze procesu tvorby jsou vnější faktory v edukačním procesu ovlivnitelné, a proto by se pozornost měla zaměřit na optimalizaci podmínek tak, aby každý žák dostal příležitost své potenciality, ať už v tvůrčí oblasti nebo v oblastech jiných, systematicky rozvíjel na maximum.

2. 7. 1 Vliv školy a rodiny na rozvoj kreativity žáka

Významným místem, kde dochází k edukaci a socializaci žáka, je škola. 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 – budou 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 TedEx (2016). 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.

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 jednou řekl, že všechny děti se rodí umělci. Problém je zůstat umělcem, když vyrosteme. “Tomu hluboce věřím”, říká Robinson, “že nevyrosteme do kreativity, nýbrž vyrosteme z ní. Nebo spíše nás z ní vychovají. Tak proč to tak je?*“ Vždyť už v knížce Malý princ 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 hroznýšů a zajímal se raději o zeměpis, dějepis, počty a mluvnicki. 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*“.

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 Hlavsa zformuloval, se ve školství udály dramatické změny směrem k žádoucí humanizaci a demokratizaci školství, v některých školách stále tyto podmínky pro implementaci kreativizačně-edukačních strategií, jako je například CAS, nejsou optimální. Naopak, v některých školách jsou stále projevy kreativního potenciálu žáka (projevující se často jako rizikové a nežádoucí chování) systematicky potlačovány nebo dokonce penalizovány. To záleží z velké míry také na osobnosti učitele a jeho erudovanosti v oblasti rozvoje kreativity u žáků této věkové kategorie.

Významným faktorem v procesu rozvoje kreativity a svébytnosti žáka je bezesporu **učitel**. Důležitou roli přitom hraje jeho **osobnost**. Učitel je v primární škole velmi stěžejním faktorem mající na celostní rozvoj žáka velmi významný vliv, po působení rodiny možná druhý nejdůležitější. Je proto důležité, aby byl žákovi respektujícím 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 a dalších. 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 žákům, učí žáky kriticky myslet, sebereflektovat svou práci, kooperovat, využívat metakognitivních strategií. Shodně Spousta 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 ve jménu citátu R. Beana „Tvořivost dělá z obyčejných lidí neobyčejné“. Seberová (2008) ve své studii „Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?“ zkoumá možnosti, jak mohou učitelé prostřednictvím akčního výzkumu ve svých třídách zvyšovat kvalitu výuky a podporovat tvořivost žáků. Zdůrazňuje, že *“...reflektivní přístup k výuce a aktivní zapojení učitelů do výzkumných aktivit může vést k inovativním metodám výuky, které podporují kreativitu a kritické myšlení žáků”*. Tento přístup je v souladu se strategií CAS, která klade důraz na aktivní účast žáků a učitelů v procesu učení a podporuje rozvoj jejich tvořivého potenciálu.

Důležitým aspektem je přitom tvořivost učitele. Ta se promítá jak do organizace vyučování a metod práce s žáky, tak do zpracování obsahu vzdělání, do jeho aplikace a prezentace v podmínkách vyučování. **Tvořivý učitel** mimo jiné vystupuje komunikativněji, klade více a častěji různorodé otázky, svůj vlastní výklad bohatěji ilustruje a více s žáky jedná, více akceptuje a využívá myšlenek studentů, dobře přednáší, dělá demonstrace a uvádí příklady a

oplývá i dalšími kvalitami, jako například že podněcuje žáky k řešení problémů a vytváří ve třídě přátelskou atmosféru.

Vliv na rozvoj autonomie a tvořivosti žáků má také **výukový styl učitele**. Nežřídká se totiž stává, že styl učení žáka není v souladu se stylem výuky učitele. Soulad či kompatibilita, případně setkání potřeb žáků s vyučovacím stylem pedagoga, je bezesporu důležité, nicméně za určitých okolností žák může profitovat i z rozdílností v obou vzájemně na sebe působících stylech. Ve většině případů však lze 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 chytří. Ve třídě takové žáky můžeme poznat podle toho, že buď projevují nezájem, nebo naopak vykazují chování, které má na jejich situaci upozornit. U menších dětí bychom mohli říci, že „zlobí“. Z dlouhodobého hlediska je opomíjení specifických stylů učení pro tyto žáky velmi frustrující. 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.

Z výše popsaných důvodů je velmi důležitá **příprava budoucích učitelů**, nyní navíc **v kontextu kreativizačních tendencí v revizi RVP**. Podle Csikszentmihalyie (1996) se tvořiví rodíme všichni, u každého z nás se tato schopnost však rozvine v jiné míře, což záleží na mnoha faktorech. Prvními jsou vrozené, genetické dispozice, jako například typ nervové soustavy či vyvinutost jednotlivých smyslů a dále objevení oblasti, ve které člověk vyniká, což mnohdy záleží na štěstí, jestli potká správné osoby, které mu v objevení pomohou. Úkolem pedagogů a didaktiků, kteří připravují vysokoškolské studenty pro pedagogickou dráhu, je proto ukazovat, vybírat, doporučovat, předkládat a nechat v co největší míře aplikovat do vlastní praxe takové strategie, jež jejich budoucím žákům budou usnadňovat cestu při uplatňování jejich tvůrčího potenciálu (Solárová, 1996). Učitelé slouží jako vzory a zprostředkovatelé tvořivosti a ukazují žákům, že tvořivé myšlení je nejen ceněno, ale je také nezbytnou dovedností pro úspěch v budoucnosti (Wahyudi et al., 2020). Celkově je důležité, aby si učitelé uvědomovali význam tvořivosti a individuality v rozvoji žáků. Tím, že učitelé slouží jako vzory a vytvářejí pozitivní, bezpečné a motivující školní prostředí, mohou studentům pomoci rozvíjet jejich tvůrčí potenciál (Journal et al., 2018).

Také Lokšová a Lokša (2003) ve své knize Tvořivé vyučování poukazují na nutnost zavedení samostatného vyučovacího předmětu na vysokých školách, který by se jmenoval třeba „Tvořivost ve škole“. Obsahové zaměření předmětu by podle těchto autorů mohlo být sestaveno například z následujících okruhů: teorie tvořivosti; metodika výchovy k tvořivosti - zážitkové metody, tvořivé metody a jejich použití (heuristické metody, brainstorming a jeho variace, synektika, akční metody – např. dramatizace, situační metody, inscenační metody, tvořivé metody za pomoci počítačů, tvůrčí a řízené objevování, virtuální realita jako tvořivá metoda atd.); využití různých strategií rozvoje tvořivosti; kooperace, akceptace, facilitace v týmové práci; relaxace a tvořivé hry pro rozvoj asertivity, fantazie, sensitivity, apod.; tvořivá komunikace; tvořivé hodnocení – cvičení pro rozvoj syntézy a analýzy, dedukce, indukce, hodnotícího myšlení. Jedním z takových modelů může být právě CAS, jejíž aplikovatelnost do sylabu seminářů v programu Učitelství pro 1. st. ZŠ a Speciální pedagogika byla ověřena v průběhu let 2018 - 2023. Stejně tak byla ověřena metodika této strategie jako vhodný materiál pro vzdělávání v rámci DVPP *Kreativní techniky ve vyučování* u učitelů na různých stupních vzdělávání. Jakkoliv se teoretická část této práce zdá obsáhlá, právě její struktura by mohla sloužit právě jako náplň pomyslného předmětu “Tvořivost ve škole”.

Jakkoliv silný může být vliv učitele a školního prostředí na budování tvořivých dovedností a kompetencí žáka, nejdůležitější stále zůstává vliv **rodinného prostředí**. Právě odtamtud pocházejí všechny základní návyky žáků, zejména interpersonální a intrapersonální, jejich prvotní představy o světě i o sobě samém, ale i základ jejich kognitivní svébytnosti a míra rozvinutí jejich talentů (pokud byly před nástupem školní docházky v rodinném prostředí vůbec objeveny). To jsou faktory, které mohou jeho úspěchy či neúspěchy při rozvoji kreativity v edukačním procesu vysokou měrou ovlivňovat.

Z výše uvedených důvodů je zřejmé, že **vliv rodiny a školy na rozvoj kreativity a svébytnosti žáka** je stěžejní. Vývoj dítěte neprobíhá ve vakuu, ovlivňuje jej mnoho faktorů. Klíčovou rolí ve vývoji dítěte hraje rodinné prostředí, například výchova a preference rodičů. Ti mohou své dítě v mnohém i inspirovat, ale také nemusí mít pro to, kam se dítě ubírá, pochopení. Stejně jako škola, ta i rodina může být pro dítě prostorem, kde naplno rozvíjí svůj potenciál, nebo může do vývoje dítěte necitlivě zasáhnout, pokud se dítě svou osobností vymyká představě rodičů o tom, jak se má dítě správně chovat. Do výchovy se často promítají také očekávání společnosti, jak by se dítě mělo chovat např. s ohledem na gender a společenské konvence. Pokud zmíněné vlivy brání rozvoji vrozených preferencí dítěte, může nastat mnoho problémů. Dítě si může připadat jiné, než by mělo být (vadné,

špatně) 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 rodiny 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 je to především rodina, která má vliv na pojmání (nejen) školní úspěšnosti dítěte. Důležitou roli na vývoj dítěte hraje sociální působení už v prvních stadiích vývoje, a protože před vstupem do školy má na sebereflexi nejvýraznější vliv právě rodina, hledání případných příčin problémů se sebedůvěrou a sebepojetím, lze směřovat právě do rodinného prostředí. 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.*“ 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, 2015) 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 sobě samému nutné po celé dětství. K.G. West říká: „*Ti, kdo umějí povzbuzovat, naslouchají snům a nadějí 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 využít příležitostí kolem sebe.*“ (West 2002)

2. 8 Vnitřní vlivy na procesy učení a tvoření u žáka

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

2. 8. 1 Osobnost žáka

Podle Spáčilové (2009, s. 7) je „*základní podmínkou a předpokladem účinného výchovného působení poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince i všech vlivů, které mohou jeho formování ovlivnit.*“ 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.

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-volních potřeb. Zůstávají-li neuspokojeny, vzniká špatné sebepojetí žáků související s nízkým sebevědomím. 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 pociťuje 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 při respektování prokreativních a antikreativních podmínek a faktorů.

2. 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 refletovala. **Prokreativní podmínky** velkou měrou intervenují do efektivity 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.

2. 10 Tvorba jako facilitační prostředek rozvoje osobnosti

Mnozí autoři upozorňují na potřebu umožnit dětem ukázat, co umí a ovládají, místo upozorňování na to, co neznají, neovládají a neumí, jako například Žáčková a Jucovičová (2006, s. 2) „*Není umění dokázat, že dítě něco neumí, ale je umění dát mu příležitost prokázat, že něco umí*“ nebo veskrze všechny texty Matějčka (2013). V edukačním 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 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. Kreativizačně-edukační strategii CAS vnímám jako příležitost pro každého žáka, aby mohl při procesech učení i tvorby naplno projevit svou individualitu, uplatnit silné stránky a kultivovat své potenciality i 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 kreativitě 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 nepřípustného. 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 zužitkovat 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. 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). Návrat k činnostem, které nám v dětství dělaly radost a zajišťovaly pozitivní mysl, je navíc podle Szobiové (2004) důležitý pro nalezení cesty k vlastní tvořivosti i v dospělém věku. Rozvoj kreativity žáků tak považují zároveň za příležitost ke znovuobjevení vlastního tvůrčího potenciálu a životní radosti učitele. Právě pro učitele, kteří doprovázejí dítě na cestě k tvořivosti, mohou být uvedené kreativizační metody rovněž prevencí proti syndromu vyhoření.

3 ROZVOJ SVĚBYTNOSTI ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU

Na problematiku uplatňování autonomie žáků v edukačním procesu je bezpochyby třeba nahlížet z komplexního hlediska a posuzovat při tom několik intervenujících faktorů. Každé dítě je jiné, jedinečné. Ať už ve svém duševním bohatství, v možnostech rozvoje svých schopností, ve vztazích ke světu, ve svém jednání a počínání, v běžných situacích. Je tedy zřejmé, že nezbytným krokem pro efektivní a progresivní vývoj kognitivní svěbytnosti žáků je volit edukační strategie umožňující jim interiorizaci výchovně-vzdělávacích cílů. Podle Kafkové (2014) je problém pedagogiky, která zdůrazňuje autonomní učení, že je předem dané, jakého závěru se má dítě dobat. „*Škola tak legitimuje pocit otevřenosti myšlení tam, kde jsou správné odpovědi předem dané.*“ (s. 70) Originální krystalizace poznání podle této autorky pak nenastává.

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, s. 14). 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 podle tohoto autora projevují zvláštnosti žákovy osobnosti, zejména vnímání rozmanitých vlivů, jako například pedagogických požadavků, učební úlohy, sociálního kontextu učení, jeho motivů, pojetí učení, sebepojetí, jeho životních zkušeností, jeho učebních strategií apod. 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?*“ (Anička, 2. ročník ZŠ). Pokud ale učitel otevře bezpečný prostor pro pokládání otázek, z nichž mnohé mohou být zodpovězeny prostřednictvím internetových vyhledávačů, 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 Autonomie žáka v edukačním procesu

Autonomní učení je jedním z dalších konceptů moderní výuky zaměřené na žáka. Soustředí se na žáka a jeho schopnosti a snaží se z něj vytvořit co nejsamostatnějšího jedince. 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 také staví na tom, že žák v poznávacím procesu začleňuje nové zkušenosti a poznatky do již existujících poznávacích schémat (Ausubel, 1968). Při tom přepracovává své stávající schémata, vytváří nové hierarchické vztahy mezi poznatky a tak je integruje do nových celků (Held, Pupala, 1995).

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 této práci se pokouším shrnout důvody pro zapojení kreativizačních metod a technik do každodenního edukačního procesu a nastínit teoretická východiska pro tvorbu koncepce reflektující potřebu diferencovat potřeby žáků v edukačním procesu pro jejich efektivní individualizovaný osobnostní rozvoj prostřednictvím každodenního řešení tvůrčích problémů. Níže představím kýžené oblasti rozvoje žáka prostřednictvím kreativizačně-edukační strategie CAS jako dynamickou soustavu navzájem se ovlivňujících a synergeticky působících proměnných.

3. 3. 1 Autodeterminovaná motivace

Podle Čápa a Mareše (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 stejných autorů (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.

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).

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). Hlavní hypotéza autodeterminační teorie předpokládá, že je to právě sociální kontext, jenž podporuje snahu člověka být kompetentní, autonomní a sounáležitý.

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) 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) Helus předkládá toto 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.

3. 3. 3 Seberealizace/sebeaktualizace

Seberealizace je nejaktivnější složkou **sebepečetí** 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.

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

Podle Krykorykové (2010) se 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. Podle Djudina (2018) metakognice, schopnost porozumět a regulovat vlastní kognitivní procesy, hraje zásadní roli při podpoře samostatně řízených strategií studentů. Pedagogové musí zvážit metody, jak rozvíjet metakognitivní dovednosti a integrovat techniky zvyšující kreativitu, aby studentům umožnili stát se nezávislymi řešiteli problémů. Pintrichův výzkum ukazuje, že studenti, kteří mají silné metakognitivní uvědomění, s větší pravděpodobností využijí různé učební strategie, přístupy k řešení problémů a myšlení vyššího řádu (Abdelrahman, 2020). Podle Djudina (2018) implementace metod rozvíjejících metakognitivní strategie může výrazně zlepšit porozumění studentů, schopnost řešit problémy a celkové akademické výsledky. Účinné strategie rozvíjející metakognici žáků lze začlenit do kurikula základní školy právě prostřednictvím metod rozvíjejících kreativitu. Vyzýváním studentů, aby zpochybňovali své předpoklady, zvažovali více úhlů pohledu a integrovali znalosti napříč obory, mohou pedagogové podporovat kognitivní dovednosti nezbytné pro kreativní řešení problémů a tím i rozvoj metakognitivních strategií (DeHaan, 2009).

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 Krykoryková 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 odehrávajících se v sociálních vztazích.“* (2010, 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.

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). 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 (2010). např. pojednává o autoregulaci osobnosti jako o uvědomovaném ovládnutí sebe sama, přijímání zodpovědnosti za sebe, své jednání i dopad tohoto na okolí.

Shrneme – li možnosti, jak systematicky rozvíjet výše uvedené dimenze žákovy osobnosti v edukačním procesu, za významný přínos považují právě implementaci kreativizačních metod, technik a strategií do vyučování na každodenní bázi. Ty jsou 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. 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 i sledovat graduální kvalitativní změny ve svém edukačním procesu a přirozeně rozvíjet metakognitivní strategie. Během své praxe jsem shromažďovala poznatky, ty průběžně reflektovala 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. Aktuální metodika strategie CAS je v průběhu posledních 9 let ověřována jako jeden z možných prostředků rozvoje výše uvedených dimenzí osobnosti u žáka 1. st. ZŠ.

Jak jsem již zmínila, na problematiku autonomie žáků v edukačním procesu na 1. st. ZŠ je třeba nahlížet jako na komplex vzájemně se prolínajících a ovlivňujících faktorů intervenujících různou měrou do interních i externích procesů žákova rozvoje. Cílem 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 portfolia 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

Máme-li žákovi v edukačním procesu nabídnout co nejoptimálnější 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. Vzájemný pozitivní vztah mezi kreativizačními a individualizačními postupy v procesech učení byl ve výzkumu realizovaným v rámci této práce prokázán, přičemž významným ideovým východiskem byl výrok Einsteina (1931) „*Každý je génius, ale pokud budete posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, bude celý svůj život žít v domnění, že je neschopná*“. V umění nabídnout každému dítěti, co potřebuje, tkví dle mého názoru 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 přinášejí kontinuální 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 (Learning Style inventory – LSI, dotazník k určení osobnostního typu – MBTI a Gardnerova dotazníku mnohočetné inteligence – MI), nýbrž jejich reflexe při kontinuální 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. 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 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 (například skupina na sociální síti Facebook *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 komplikovaným 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 jí 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. Také Zelina vrhá na problematiku zažívání neúspěchů poněkud optimističtější světlo: „Člověk by měl najít svá životní témata, popasovat se s nimi, najít jejich řešení. Přitom každé téma má své antitéma. Člověk si neumí vážít důvěry, když nezažil nedůvěru, neví, co je nejistota, dokud ji nepocítil, neví, co je to láska, pokud nezažil extrémní samotu...“ (1984, s. 37) Možná je tedy má práce pokus o nalézání řešení, která už sice zpětně neovlivní mou institucionalizovanou cestu za poznáváním, ale má být jakýmsi darem pro nejrůzněji 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 dokáži ocenit 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 se úspěšný vědec a univerzitní profesor 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 Failures*⁶.

4. 1 Typologie osobnosti

Podle Spáčilové (2009, s. 7) je „*Základní podmínkou a předpokladem účinného výchovného působení poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince i všech vlivů, které mohou jeho formování ovlivnit.*“ 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. 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. 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.⁷ 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 – např. teorie dle Myersové a Briggsové (MBTI) Tato teorie nabízí cenné poznatky, jež je možné aplikovat do každodenního edukačního procesu s účelem vyhovět žákům z hlediska jejich osobnostně-typologických specifik a dosáhnout tak co nejvyšší efektivity při různých fázích realizace kreativizačních úkolů strategie CAS.

⁶ Famous Failures - Biography - Subject Guides at Grand Rapids Community College Library

⁷ https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnich_stylu.pdf 85

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)

MBTI model učebních stylů

Pro mou práci jsou důležité zejména možnosti diferenciací 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 (preferenci 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 vnějšimu 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“.

Stejný teoretický přístup jako MBTI sdílí **Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC)** (Murphy&Meisgeier, 2008). Jedná se o autoevaluační nástroj k využití u dětí, jenž, stejně jako MBTI, pomáhá pedagogům i rodičům lépe porozumět preferencím dětí v oblasti učení, komunikace a rozhodování.

4. 2 Učební styly

Podle 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. R. 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. Z následujícího výčtu definic různých autorů je zřejmé, že v zásadních charakteristikách se shodují, ač některé aspekty pojímají různě: Hunt (1979, str. 27) 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.*“

4. 2. 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 (1998). Dunnovi začali individuální rozdíly v postupech učení mapovat na základě práce s žáky, kteří byli při učení neúspěšní, což koresponduje také s cíli této práce, jež si klade za cíl umožnit žákům kultivovat své potenciality skrz tvůrčí procesy v souladu se svými potřebami. Autoři 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). Tyto podklady sloužily pro vytvoření zjednodušeného dotazníku LSI pro žáky 1. st. ZŠ (Příloha 35a, ukázka vyplněného dotazníku viz Příloha 35b). Podle preferovaného smyslového kanálu Dunn&Dunn definují tyto styly učení:

Vizuální styl: 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.

Auditivní styl: 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.

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.

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 protřečí jejich potřebám, a proto své nadání neuplatní (Dunn&Dunn, 1992) (viz Denis z Kazuistiky 3, Příloha č. 29) a vyprávění Robinsona (viz výše).

4. 3 Učební styly na bázi kognitivních struktur

Učební styly na bázi kognitivních struktur vycházejí z toho, jak jedinec zpracovává, organizuje a využívá informace na základě svého myšlení, vnímání a paměti. Tyto styly se zaměřují na individuální způsoby učení podle toho, jak mozek analyzuje a třídí informace.

4. 3. 1 Teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera

Mezi teorie učebních stylů hluboce založených na bázi kognitivních struktur (Learning styles reflects deep-seated cognitive structure) patří také teorie Howarda 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.

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*“. 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, což se odráží i v učebních osnovách škol. Jako alternativu nabídnul

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. Inteligenční kvocient se na úspěšnosti člověka podílí pouze dvaceti procenty. Mnohem důležitější je umění komunikace, schopnost odhadnout ostatní a rozpoznat vlastní pocity a motivy jednání. Gardner pojmenoval devět typů inteligence: jazykově-verbální, logicko-matematická, zvukově - hudební, tělesně-pohybová, vizuálně-prostorová, vnitřní neboli intrapersonální, společenská neboli interpersonální, přírodní a existenciální. První dva typy inteligence jsou nejsnáze měřitelné standardními testy a zakládá se na nich úspěšnost vzdělání. Ještě donedávna byly považovány za jediné „oprávdové“ inteligence. Další tři typy se těžko měří, ale jsou základem tvořivosti. Poslední čtyři typy určují kvalitu soukromého života a úspěch ve vztahu s okolím. 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. Gardner inteligenci rozděluje do 9 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 a 9. Duchovní (existenciální a morální) inteligence (zatím ne plně doložena důkazy). Kritici teorie sice 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 potenciality co nejefektivněji kultivovat. Teorie devíti inteligencí může být tedy užitečná užitečná při objevování nadání u sebe a u lidí ve vašem okolí.

Shrňme – li principy individualizace a diferenciacie v edukačním procese, pomůže nám to pochopit, že diverzita specifických potřeb žáků, jež intervenují do jejich edukačního a

tvůrčího procesu je velice široká. V této kapitole, která se se věnuji především možnostem individualizace a diferenciaci žáka v edukačním procesu, objasňuji principy typologie Myers-Briggs Type Indicator, teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, učebním stylů manželů 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 (1931), jež uvádím také výše v této práci: „*Každý jsme g^énⁱus, ale budeme-li posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, stráví celý život v domnění, že je neschopná.*“

Cílem této práce není popsat ani reflektovat všechny poznatky vyplývající z výše uvedených teorií při formulaci cílů, úkolů, metod, forem a prostředků kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy. Snahou bylo využít ty poznatky, které jsou aplikovatelné na nejčastější projevy žáků při každodenních činnostech a výrazně determinují jejich úspěšnost při rozvoji schopností a dovedností v kognitivní i nonkognitivní oblasti. Tyto vybrané poznatky tvoří výchozí rámec pro formulaci forem zadání kreativizačních úkolů, které jsou souběžně 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 poskytly 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 obsaženy 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 ve výuce diferencovat formy, postupy i metody edukační i kreativizační. Když jsou činnosti dostatečně pestré, zpravidla v nich děti samy dokážou poznávat, jaké jsou jejich vrozené potřeby a co je pro ně důležité při učení. Učitel však musí mít zájem se tím zabývat víc do hloubky a musí si chtít všimnout toho, jaké potřeby a preference jeho žáci mají. Z pohledu typologie osobnosti ve vzdělávání je mnohem důležitější vzít na vědomí fakt, že ve třídě má učitel zastoupené všechny osobnostní typy, žáky s různými učebními styly a žáky s různými typy inteligencí (samozřejmě v různém poměru), než že bude jednotlivé žáky učitel

diagnostikovat a na základě toho s nimi jednat⁸. 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 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, jak nyní v každodenní praxi dokážu intenzivně a automaticky své žáky 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 tyto zdánlivě rizikové projevy chování proměnit v přednost z hlediska dosahování kreativizačních cílů.

Shrnutí teoretické části

Tato disertační práce se zaměřuje na analýzu přínosů a úskalí implementace metody autorské kreativizačně-edukační strategie *Cool Animal School – Learning through joy* (CAS) do edukačního procesu na 1. ZŠ. Níže shrnu základní teoretická východiska, která jsem využila pro realizaci akčního výzkumu při procesu zodpovídání stanovených výzkumných otázek.

Typologie Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) je nástroj pro analýzu osobnostních typů, který pomáhá v pochopení individuálních rozdílů mezi žáky v jejich způsobech učení, interakce a rozhodování. Tato typologie se opírá o čtyři dimenze: extroverze/introverze, smysly/intuice, myšlení/cítění, a usuzování/vnímání (Myers&Briggs, 1980). Použití MBTI v kontextu CAS podporuje personalizaci výuky a umožňuje přizpůsobení aktivit tak, aby odpovídaly přirozeným preferencím a silným stránkám jednotlivých žáků, což vede k lepšímu zapojení a větší motivaci pro učení. Tato orientace na individuální rozdíly se prokazuje jako

⁸ <http://psychologie.doktorka.cz/skryteturci-schopnosti-mozku/>

efektivní při podpoře kreativity, protože žáci mohou objevovat a rozvíjet své potenciály ve způsobech, které jim nejlépe vyhovují.

Learning Style Inventory (LSI) (Dunn&Dunn, 1998) je další teoretické východisko, které zdůrazňuje význam různých způsobů, jakými se žáci učí, a to jak v kognitivním, tak v emocionálním kontextu. Identifikace preferencí v oblastech, jako jsou vizuální, auditivní a kinestetické stylu učení, poskytuje cenné nástroje pro vytváření aktivit, které podporují kreativní procesy a umožňují žákům efektivněji se učit. V rámci CAS je důležité aplikace tohoto přístupu důležitá, protože rozmanité typy úkolů a aktivit zahrnují různé modalities učení a tím i různé způsoby, jakými žáci mohou přistupovat ke kreativním činnostem.

Gardnerova teorie mnohočetné inteligence (MI) se zaměřuje na koncept, že inteligence není jednotná, ale projevuje se v různých oblastech, jako jsou lingvistická, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální, přírodní a existenciální (Gardner, 1983, 1999). Tato teorie je klíčová pro podporu kreativity v CAS, protože nabízí rámec pro diverzifikaci aktivit tak, aby každá žákova silná stránka byla rozpoznána a podpořena. To znamená, že CAS zahrnuje aktivity, které vycházejí z různých typů inteligencí a myšlení žáka, a tím podporuje široké spektrum kreativity u žáků.

System KEMSAK (Zelina, Zelinová, 1996/1997) je teoretický rámec, který poskytuje komplexní pohled na faktory, které ovlivňují kreativní proces ve vzdělávání. KEMSAK zahrnuje aspekty, jako je emocionální podpora, motivace, sociální interakce a kognitivní rozvoj, což jsou všechny faktory, které pozitivně ovlivňují kreativitu žáků v prostředí CAS. Tato teorie se zaměřuje na to, jak tyto složky vzájemně působí a jak je lze v rámci vzdělávací strategie integrovat, aby podporovaly tvorbu příležitostí pro kreativní vyjádření a objevování.

Teorie malé kreativity ("little c") (např. Valenta, 2010) se zaměřuje na každodenní kreativní činnosti a na způsoby, jakým mohou jednotlivci procházet kreativními procesy v běžném životě. V kontextu CAS je tato teorie klíčová, protože strategie CAS se zaměřuje na kreativitu, která je přístupná žákům v běžných školních aktivitách, což přispívá k jejich rozvoji jako tvůrčích a sebevědomých jednotlivců. Malá kreativita umožňuje žákům realizovat vlastní nápady a postupy, což je v souladu s cílem CAS podpořit rozvoj kreativity a svébytnosti žáka.

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 představitosti 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 tyto 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.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Seznam použitých zkratk

SPU	specifické poruchy učení
SPCH	specifické poruchy chování
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
KPPP PedF UK	katedra preprimární a primární pedagogiky Univerzity Karlovy
CAS	Cool Animal School - Learning through joy
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ITB	integrovaný tematický blok
OSV	Osobnostní a sociální výchova
ENV	Environmentální výchova
AJ	Anglický jazyk
VV	Výtvarná výchova
TTCT	Torrance Test of Creative Thinking
UTKM	Urbanův test kreativního myšlení
THT	Test hravé tvořivosti
STVT	Shoppého test verbální tvořivosti
SWOT	SWOT analýza (Strengths - Weaknesses - Opportunities - Threats)
MBTI	Myers - Briggs Type Indicator
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
MMTIC	Murphy - Meisgeier Type Indicator for Children
LSI	Learning Style Inventory
MI	Multiple Intelligence
KEMSAK	Vzdělávací systém tvořivě -humanistické výchovy: kognitivizace-emocionalizace-motivace-socializace-afektivizace-kreativizace

MAX QDA	softwarový program pro analýzu dat
ADHD	Attention Deficit Hyperactive Disorder
MKV	Multikulturní výchova
MEV	Mediální výchova
BBB	Bed - bath - bus metoda rozvoje kreativity
THV	Tvořivě - humanistické vyučování
GDPR	General Data Protection Regulation

5 CHARAKTERISTIKA A CÍL VÝZKUMU

Disertační práce se zabývá možnostmi implementace metod autorské kreativizačně – edukační strategie *Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ*. Strategie CAS vychází z mých 20letých pedagogických zkušeností a je založena na 50 humorných anglických básničkách a veršovaných příbězích o zvířatech (Příloha č. 1), 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 (MI).

Výzkum v rámci mé disertační práce navazuje na výstupy výzkumu mé diplomové práce s tématem *Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti* (Hrkalová, 2015), ve které jsem analyzovala principy a dílčí aspekty původní verze strategie *Cool Animal School – Learning through joy* z hlediska potenciálních přínosů pro souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti u žáků se specifickými poruchami učení (SPU), specifickými poruchami chování (SPCH) a dalšími specifickými vzdělávacími potřebami s využitím metody *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. V té jsem se zabývala možnostmi synergického rozvoje výtvarné a jazykové představivosti na primárním stupni ZŠ se zaměřením na potenciální přínosy této edukační metody právě pro žáky s SPU a SPCH. Formou kvalitativní výzkumné sondy zde byly zkoumány konkrétní aspekty práce těchto žáků v průběhu čtyř originálních výtvarně-jazykových programů za účelem zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Výstupy z této sondy jsou využity k modifikaci koncepcí jednotlivých programů, další konkrétní návrhy zefektivnění edukačního procesu při dosahování dílčích výtvarných a jazykových cílů při interdisciplinárním propojení výtvarné a jazykové výchovy u žáků s SPU.

Přestože navržené programy byly pro vybrané žáky efektivní z hlediska dosahování stanovených cílů, zejména v oblasti *Umění a kultura* a *Jazyk a jazyková komunikace*, bylo patrné, že někteří žáci inklinují k jiným formám tvůrčího vyjádření než prostřednictvím

výtvarné či jazykové tvorby. Pokud žáci dostali úkoly vycházející z předchozích znalostí a poznatků získaných prostřednictvím dotazníků, rozhovorů, případně dotazníků pro učitele či rozhovorů s učitelem za účelem získání informací o vybraných žácích, a byly jim nabídnuty kreativizační úkoly, které byly individualizované nebo spíše personalizované, jejich autodeterminovaná motivace se během některých fází tvůrčího procesu (zejména ve fázích preparace, realizace a verifikace) výrazně zvýšila. Takto navržené úkoly navíc poskytovaly optimální podmínky pro rozvoj dalších autonomních kompetencí žáků.

Zde vznikla potřeba dalšího bádání, jež jsem realizovala v rámci své disertační práce zaměřené na rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení u žáka 1. st. ZŠ, v níž prostřednictvím implementace metod, úkolů a aktivit strategie CAS do edukačního procesu na 1. st. ZŠ zkoumám jejich vliv na systematický rozvoj tvořivých schopností žáků ve čtyřech uměleckých oblastech - výtvarné (vizuální), literární (jazykové), dramatické (pohybové) a hudební (zvukové). Výzkumná část je tak zároveň částí vývojovou.

Výzkumem bylo prokázáno, že metody strategie CAS jsou efektivní pro rozvoj tvořivých schopností žáků, zejména proto, že nabízejí široké spektrum kreativizačních úkolů a problémových situací mající za cíl poskytnout příležitost projevit i velmi jemné dovednosti žáků. Zároveň však bylo prokázáno, že přestože jsou někteří žáci vysoce tvořiví, forma výtvarného (vizuálního) či literárního (jazykového) vyjádření není ta, jež je pro ně přirozená a jež jim poskytuje pro tvůrčí a sebeaktualizační procesy optimální příležitost.

Formulace a poměr úkolů v každé baterii náležící k jednomu z veršovaných textů strategie CAS mají tedy zároveň být příležitostí, jak umožnit žákům rozvoj v těch dimenzích tvůrčího myšlení, které jsou pro ně přirozené a v nichž spočívají jejich potenciality. Právě ty je žádoucí systematicky rozvíjet (nejen) v edukačním procesu.

Kromě úkolů a aktivit zaměřených na rozvoj tvořivých schopností v oblasti lingvistické (verbální, literární), vizuální (výtvarné), logicko - matematické, hudební (zvukové) a kinestetické (pohybové - dramatické) se strategie CAS soustředí také na ty oblasti, jejichž rozvíjení v současném edukačním procesu nebývá systematicky zapojeno (například intrapersonální, interpersonální, přírodní či existenciální), ale mnoho žáků kompetenc v těchto oblastech projevuje, tedy je potřeba je také rozvíjet.

Na základě důkladné teoretické rešerše i na základě praktických zkušeností byla pro tyto účely zvolena teorie mnohočetné inteligence (MI) H. Gardnera (1983), jež sice stále je

předmětem kritiky odborné veřejnosti pro nedostatečnou ověřenost a ověřitelnost, nicméně pro účely tvorby metodiky CAS je vhodná díky objasnění mnoha důležitých aspektů myšlenkových procesů v různých oblastech myšlení jedince. Zároveň poukazuje na důležitost jeho rozvoje v dimenzi kognitivizační, emocionalizační, motivační, socializační, afektivizační i kreativizační, což zároveň korespondovalo s koncepcí tvoření obsahu a cílů integrovaných tematických bloků v kontextu teorie humanistické výuky (THV) M. Zeliny a M. Zelinové, zejména systému KEMSAK, (1993).

Plánování integrovaných tematických bloků probíhalo na základě vlastní plánovací struktury (Přílohy č. 2, 3, 4) tak, aby byly kontrolovatelně obsaženy úkoly a aktivity umožňující rozvoj žáků ve všech 9 dimenzích myšlení v optimálních poměrech závislejících na různých dynamických poměrech závislejících například na konkrétní žakovské skupině, na níž byl program testován. Během dílčích fází tvůrčího procesu dochází zároveň k dosahování dalších cílů vedoucích k žakově svébytnosti, z nichž mnoho je definováno také v RVP ZV (2023) v rámci Průřezových témat a Klíčových kompetencí. Při realizaci empirického výzkumu v rámci mé disertační práce je využíván smíšený výzkumný design, přičemž hlavním rámcem je přístup kvalitativní, který je doplněn v dílčích aspektech řešení problematiky kvantitativním.

Celkem bylo v průběhu výzkumného období srpen 2018 - únor 2024 realizováno přibližně 250 + 420 integrovaných tematických bloků na celkem 50 českých základních školách (250 autorkou na 10 školách, 420 učiteli 1. st. ZŠ, studenty Učitelství pro 1. st ZŠ a PedF UK a účastníky webinářů Kreativní techniky ve výuce⁹, (jež pravidelně vedu ve spolupráci se společností Academy Education, s.r.o.) na základních školách v různých městech České republiky. Cílem bylo ověřit, jak integrace a implementace kreativizačně - edukační strategie CAS přispívá k budování kreativity a svébytnosti žáků 1. - 5. ročníku.

Jedním z důležitých výstupů výzkumu, jež může poskytnout poznatky aplikovatelné do pedagogické praxe na základní škole, jsou kazuistiky žáků, jež dlouhodobě vykazovali projevy chování v pedagogické praxi standardně považované za nežádoucí. V nich byly analyzovány přínosy a úskalí vybraných kreativizačních metod z hlediska rozvoje žáka v oblasti kreativity výtvarné (vizuální), jazykové (verbální), dramatické (pohybové) a hudební (zvukové) s využitím metody CLIL, v oblasti rozvoje tzv. měkkých dovedností (zejména osobnostních a sociálních a dalších kompetencí přispívající k budování jeho svébytnosti.

⁹ Obsah webináře k nahlédnutí zde:

<https://padlet.com/hrkalovamartina/kreativn-techniky-ve-v-uce-ulh69lvqycela4iz>

Výzkumem bylo prokázáno, že systematická aplikace kreativizačních metod do edukačního procesu může těmto žákům poskytnout příležitost, jak projevit své potenciality i kompenzovat určitá znevýhodnění pramenící z jejich diagnózy, případně nediodnostikovaných specifických potřeb, a sekundárně tak přispívat ke zmírnění či eliminaci negativních projevů žáků při vyučování.

Mezi vysokou kreativitou a vysokou mírou nekonformnosti existuje podle mnohých autorů velmi úzká spojitost. „*Uvádí se, že při srovnání se svými vrstevníky jsou tvořiví žáci otevření vůči svému prostředí, jsou zvědaví, učitelé často kladou otázky a nepřijímají všechno, co učitel třídě sděluje. Jiné výzkumy ukazují, že tvořivý žák je hravý, s učivem experimentuje místo toho, aby si je jen mechanicky zapamatoval. Ve škole pracuje vytrvale a soustředěně, ale hlavně jen tehdy, když ho učivo zajímá*“ (Maňák, 2001, s. 37) Z uvedeného vyplývá, že takovýto žák je často učitelem označen za problémové dítě, protože nerespektuje školní pravidla, je velmi individualistické, neukázněné.

5. 1 Výzkumné modely

Realizace výzkumu v rámci této práce měla 5 výzkumných modelů:

1. V prvním modelu jsem vytvářela a formulovala kreativizační úkoly a aktivity (ukázka materiálů, jež jsem pro tento účel vytvořila a s nimiž jsem při realizaci pracovala viz Přílohy č. 5 - 16), realizovala (ukázky materiálů z interaktivní učebnice s ukázkami realizace úkolů viz Příloha č. 17) i reflektovala proběhnuvší integrované tematické bloky založené na strategii CAS já na základě pozorovacího archu (Příloha č. 18) a polostrukturovaného Dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro žáky (Příloha č. 19).
2. Ve druhém modelu jsem navrhovala a formulovala kreativizační úkoly a aktivity, které následně realizovali, ověřovali a reflektovali učitelé, jež souhlasili s účastí ve výzkumu. Tento proces probíhal na základě pozorovacího archu, polostrukturovaného dotazníku (resp. scénáře polostrukturovaného rozhovoru) určeného pro učitele (Příloha č. 20) a polostrukturovaného dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro žáky.

3. Ve třetím modelu vytvářeli a formulovali kreativizační úkoly a aktivity studenti PedF UK na základě práce s metodikou CAS (zadání pro práce z Příloha č. 22 a 23 viz Příloha č. 21, zadání pro práce Přílohy č. 24 - 26 viz níže v textu, ukázky prací studentů viz Přílohy č. 22 - 26), sami je realizovali (ověřovali) buď ve škole, kde vykonávali praxi, nebo na škole dle vlastního výběru, kde se domluvili s vyučujícím, následně sami reflektovali na základě pozorovacího archu a polostrukturovaného Dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro učitele a polostrukturovaného Dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro žáky.
4. Ve čtvrtém modelu kreativizační úkoly vytvářeli a formulovali účastníci webináře *Kreativní techniky ve vyučování*, jenž vedu ve spolupráci se společností Academy Education s. r. o. v rámci DVPP (ukázka viz Příloha č. 27), realizovali (ověřovali) je ve vlastním vyučování a to na základě pozorovacího archu a polostrukturovaného dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro učitele a polostrukturovaného dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro žáky.
5. V pátém modelu vytvářeli a formulovali kreativizační úkoly a aktivity učitelé 1. st. ZŠ, jež souhlasili s účastí na výzkumu, na základě práce s metodikou CAS (ukázka viz Příloha č. 28). Zároveň je realizovali (ověřovali), tedy systematicky implementovali do edukačního procesu ve škole, kde daní učitelé aktuálně vyučují. Následně je reflektovali na základě pozorovacího archu a polostrukturovaného Dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro učitele a polostrukturovaného Dotazníku (scénáře polostrukturovaného rozhovoru) pro žáky.

Tyto výzkumné modely se prolínaly všemi výzkumnými etapami 1-4 (viz níže v textu) , sloužily k zodpovídání dílčích částí výzkumných otázek a ověřování parametrů metodiky strategie CAS.

5. 2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky v rámci disertační práce Rozvoj kreativity a svébytnosti v procesech učení byly v počáteční fázi výzkumu stanoveny takto:

- 1) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležející ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební)?

- 2) Jsou zvolené aktivity, které korespondují s obsahem daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?
- 3) Umožňují vybrané kreativizační metody integrovat obsahy dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, 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?

Výzkum byl rozdělen do 4 etap, přičemž výstupem prvních dvou jsou kazuistiky celkem 38 žáků, u nichž byly prokázány pozitivní přínosy implementace strategie CAS do vyučování z hlediska stanovených cílů. Pro jejich obsáhlost vkládám do hlavní části textu této práce 1 kazuistiku v plné podobě, v příloze je pak uvedeno dalších 5 kazuistik v plném znění (Příloha č. 29). Podklady z realizace 1. a 2. etapy výzkumného šetření sloužily k vytvoření nové koncepce metodiky kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (původní koncepce viz Příloha č. 31), v níž byl mimo jiné definován systém plánování integrovaných tematických bloků (ITB) založených na textech CAS (ukázka práce učitele s ITB CAS viz Příloha č. 32), později bylo také formulováno 50 typů kreativizačních úkolů tak, aby poskytovaly příležitost rozvíjet schopnosti žáků v 9 dimenzích myšlení podle H. Gardnera (Příloha č. 3).

Přestože 5. výzkumná otázka přinesla pozitivní výsledky i konkrétní formy a možnosti individualizace a diferenciací kreativizačních metod pro žáka na základě jeho specifických potřeb a preferencí, rozhodla jsem se tuto výzkumnou otázku upozadit, jelikož tyto potřeby a preference byly častokrát velmi ovlivněny aktuálními vnějšími faktory, jež se ve školním prostředí dynamicky mění. Místo toho jsem věnovala více pozornosti potenciálu metodologie strategie CAS rozvíjet a kultivovat schopnost učitelů vytvářet a aplikovat kreativizační úkoly a aktivity do vlastního vyučování, jelikož právě ten začal postupně být prokazován v rámci výukových aktivit na KPPP PedF UK u studentů Učitelství pro 1. st. ZŠ, speciální pedagogiky i dalších oborů (ukázka prezentace na úvod naší společné práce viz Příloha č. 33 a reflexe na závěr období, během něž studenti systematicky pracovali na

zadaných úkolech viz Příloha č. 34) a také v rámci webináře *Kreativní techniky ve výuce*, pořádaného jako forma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jenž pravidelně vedu ve spolupráci se společností Academy Education, s.r.o.¹⁰.

Také z toho důvodu bylo snazší pracovat v rámci jednoho třídního kolektivu s jednotnou baterií kreativizačních úkolů a metod, přičemž nadále zůstávalo cílem sledovat přínosy a úskalí implementace strategie CAS pro předem vytipované žáky.

Výzkumné výstupy z prvních 3 etap výzkumu (popisují níže) přinesly pozitivní odpovědi z hlediska prvních 5 výzkumných otázek a tato zjištění posloužila pro modifikaci konceptu metodologie strategie CAS. Zároveň během prvních 3 etap začal být prokazován potenciál práce učitelů a studentů učitelství s metodikou CAS, tedy rozvíjet a kultivovat vlastní schopnost vytvářet a aplikovat kreativizační úkoly a aktivity do vlastního vyučování a následně reflektovat přínosy i úskalí jejich implementace do vyučování, zejména pro předem vytipované žáky se specifickými nežádoucími projevy ve vyučování. Byla tedy přidána 6. výzkumná otázka, která byla formulována následovně (a jejíž zodpovídání metodou akčního výzkumu přineslo data pro formulaci dalších 12 kazuistik žáků):

6) Jak lze know-how strategie Cool Animal School – Learning through joy předávat dalším pedagogickým pracovníkům tak, aby jej byli schopni efektivně a systematicky implementovat do vlastního vyučování?

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na schopnost učitelů a studentů učitelství:

- vybrat vhodný materiál (literární, výtvarný, hudební, dramatický) jako inspirační východisko pro tvorbu kreativizačních úkolů a aktivit tak, aby korespondoval s dalšími vzdělávacími cíli (očekávanými výstupy) pro dané období a umožnil tak transdisciplinární propojení vzdělávacích oblastí;
- formulovat úkoly a aktivity s oporou o znalosti o prokreativních a antikreativních faktorech tak, aby v co největší míře rozvíjely prvky kreativity u žáků 1. st. ZŠ a umožňovaly maximální rozvoj divergentního myšlení;
- reflektovat průběh realizace úkolů a aktivit i finální produktů z hlediska potenciálu pro rozvoj dalších schopností/kompetencí žáků (viz Dotazník pro učitele Příloha č. 20) a tyto

¹⁰ Odkaz na webinář: <https://academyeducation.cz/krea/>

Obsah webináře: <https://padlet.com/hrkalovmartina/kreativn-techniky-ve-v-uce-ulh69lvqycela4iz>

znalosti využít pro případnou modifikaci formulace úkolů a optimalizaci podmínek pro rozvoj kreativity a svébytnosti svých žáků.

Učitelé a studenti učitelství byli vyzváni, aby:

a) vybrali vhodný literární text či jiný poutavý umělecký materiál (výtvarný, hudební, dramatický), jenž využijí jako inspirační východisko pro formulaci kreativizačních úkolů tak, aby korespondoval s dalšími cíli stanovenými pro dané vzdělávací období

b) formulovali kreativizační úkoly a aktivity na základě metodiky CAS;

c) formulované aktivity realizovali s vybranou skupinou žáků (např. v jednom třídním kolektivu) pro zajištění autenticity vyučovacího prostředí, přičemž nadále zůstávalo cílem sledování přínosů a úskalí implementace strategie CAS u předem vytipovaných žáků vykazujících při vyučování specifické nežádoucí projevy (samotnými učiteli, příp. studenty učitelství ve spolupráci s třídním učitelem, byl vybrán vždy alespoň 1 žák). Podmínkou bylo systematicky implementovat minimálně 8 kreativizačních úkolů nebo aktivit (2 z každé sledované oblasti, viz výše) v průběhu minimálně jednoho výukového měsíce;

V průběhu seminářů, webinářů a individuálních konzultací byli učitelé a studenti nejprve seznámeni s pedagogicko psychologickými aspekty rozvoje kreativity žáků základní školy i s dalšími teoretickými východisky, následně jim byla představena kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a stručně popsány jednotlivé typy úkolů a aktivit a jejich cíle. Poté byli učitelé a studenti vyzváni, aby zkusili sami formulovat tyto kreativizační úkoly po hlubším seznámení s metodikou strategie CAS.

d) vyplnili reflektivní Dotazník pro učitele sledující konkrétní přínosy a úskalí implementace kreativizační strategie CAS do edukačního procesu z hlediska a) práce učitelů s nimi, b) vlivu na vybrané žáky, c) dalších přínosů pro koncepci a realizaci jejich vyučování, případná rizika a úskalí;

e) požádali žáky o vyplnění reflektivního Dotazníku pro žáka (Příloha č. 19) určeného 3.–5. ročníkům, nebo tento dotazník využili jako scénář polostrukturovaného rozhovoru u vybraných žáků 1.–2. ročníku za účelem získání dat pro zodpovězení dílčích výzkumných otázek stanovených v této disertační práci.

5.3 Výzkumné etapy

Výzkum byl rozdělen do 4 etap, přičemž každá z nich byla primárně zaměřena na 1 - 2 vybrané výzkumné otázky. Sekundárně však design každé výzkumné etapy umožňoval zodpovězení dalších dílčích výzkumných otázek stanovených v této práci.

5.3.1 1. Výzkumná etapa

První výzkumná etapa byla zaměřena na zodpovězení 1. a 2. výzkumné otázky:

- 1) Rozvíjí navržené úkoly a aktivity náležící ke každé metodě strategie CAS tvořivost v té obsahové oblasti, pro kterou jsou navrženy (výtvarná, literární, dramatická, hudební)?
- 2) Jsou zvolené formulace úkolů a aktivit, které vycházejí z obsahu daného souboru, efektivní pro dosažení vybraných cílů z oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk (AJ)?

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.

- výzkumným obdobím bylo září 2018 – červen 2019

- N = 49 žáků 1. - 5. ročníku

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

- realizace 200 integrovaných tematických bloků (ITB) založených na kreativizačně - edukační strategii Cool Animal School – Learning through joy (výzkumný model č. 1)

Ve této etapě s experimentálním vzorkem N=49 jsem formou 5 dvouhodinových kreativizačně - edukačních bloků týdně v 1. - 5. ročníku (1 ITB v každém z ročníků) realizovala tvůrčí program 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 – tematickým 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.

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. ITB probíhaly převážně v anglickém jazyku (AJ) a byly vedeny mnou. V rozvrhu byly zaneseny jako 1 vyučovací hodina AJ a 1 vyučovací hodina výtvarné výchovy (VV). Tvůrčí procesy a produkty žáků byly vyhodnocovány vždy v průběhu dvouhodinového integrovaného bloku metodou přímého pozorování a na jeho závěr prostřednictvím využití polostrukturovaného rozhovoru s žákovskou skupinou, přičemž bližší pozornost v průběhu celé této výzkumné etapy byla zaměřena na 2 předem vybrané žáky. Ti byli vybráni na základě předchozích zjištění založených na rozhovoru s jejich třídními učiteli a pozorování jejich projevů ve vyučování v prvním měsíci této výzkumné etapy. Tito žáci vykazovali určité specifické potřeby či nestandardní projevy ve vyučování a bylo u nich žádoucí detailněji sledovat vliv strategie CAS na možnost kompenzace těchto potřeb a alespoň částečnou eliminaci nežádoucích projevů, mezi které patřily například motorický neklid, vykřikování během vyučování, slovní nebo fyzické potyčky se spolužáky, nerespektování pravidel a další.

Cíl výzkumné etapy:

- průběžné vyhodnocování tvůrčích procesů a produktů žákovy imaginace, fantazie a představivosti z hlediska diverzity, fluence, flexibility, originality a elaborace relevantních nápadů v těchto oblastech:

a) jazyková (verbální, literární) tvořivost s použitím obrázkových kartiček programu CAS (Cool Cards, Rainbow Cards), vyhodnocování řešení kreativizačních úkolů a problémových situací z baterie CAS zaměřených na rozvoj jazykové kreativity. Syntaktická a morfologická správnost byla brána v potaz, ale nebyla primárně zahrnuta do hodnocení, pokud jazykové sdělení bylo smysluplné podle principů metodiky strategie CAS (mělo komunikační potenciál); vyhodnocování bylo realizováno za využití kritérií zjednodušeného testu Vytváření příběhů - test verbální tvořivosti (Durmeková, Hříbková, Rendl, 2013). K vyhodnocení sloužily záznamy z přímého pozorování realizace úkolů a dále videozáznamy, jež byly analyzovány mnou a vyučujícími dramatické výchovy. Validita byla zajištěna závěrečným

vyhodnocením žákovských produktů konsenzuální metodou (Lokša, Lokšová, 2003) ve spolupráci s vyučující českého jazyka a literatury.

b) výtvarná (vizuální) kreativita, kdy byli žáci pozorováni při dílčích fázích tvůrčího procesu (preparace, inkubace, iluminace, verifikace, prezentace) a jejich tvůrčí postupy, projevy a produkty byly vyhodnocovány na základě kritérií inspirovaných těmito standardizovanými testy: Torrancův test kreativního myšlení (TTCT) (Torrance, 1974), Urbanův test kreativního myšlení (UTKM) (Urban, 1996), Test hravé tvořivosti (THT) (Beneš 1984), Shoppeho test verbální tvořivosti (STVT) (Shoppe, 1979) za účelem zjištění efektivity těchto metod pro rozvíjení tvořivých schopností žáků ve vizuálně - výtvarném vnímání, tvorbě a komunikaci. Souběžná validita byla zajištěna konsenzuální metodou prostřednictvím vyhodnocení žákovských produktů, projektů a portfolií na základě kritérií navrhovaných Lokšou/Lokšovou (1993) a konsenzuální metodou se třemi kolegyněmi- učitelkami výtvarné výchovy, českého jazyka a hudební výchovy.

c) dramatická (pohybová, kinestetická) kreativita, kde byly hodnoceny: originální uchopení zadaného úkolu, přesah pro budování dalších klíčových kompetencí (osobnostních a sociálních, komunikačních, k řešení problémů), komunikovatelnost, celková kvalita (uměleckého) zážitku, přesah do dalších dimenzí rozvoje žákovy svébytnosti (např. sebereflexe, seberegulace). K vyhodnocení sloužily záznamy z přímého pozorování realizace úkolů a dále videozáznamy, jež byly analyzovány konsenzuální metodou mnou a vyučujícím dramatické výchovy.

d) hudební (zvuková), kde se v rovinách vnímání, tvorba a komunikace hodnotila např. originalita řešení, míra korespondence se zadaným motivem, rozmanitost využití hudebních (zvukových) prostředků, flexibilita při procesu tvorba a elaborace hudebních produktů. K vyhodnocení sloužily záznamy z přímého pozorování realizace úkolů a dále audio a videozáznamy, jež byly analyzovány konsenzuální metodou mnou a vyučující hudební výchovy.

Portfolia

V průběhu této výzkumné etapy si žáci vedli portfolia, kde měli kromě vkládání výsledných produktů v obrazové, zvukové či audiovizuální podobě (prostřednictvím odkazu na příspěvek na společné webové stránce) zaznamenávat veškeré poznámky z procesů tvorby. Zejména byli

podněcování, aby vkládali také nepovedené pokusy s komentáři, které měli průběžně reflektovat sami, případně ve dvojici či skupině.

Ověřování dosažení cílů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace - cizí jazyk - angličtina

Dosahování cílů a očekávaných výstupů ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace - cizí jazyk - angličtina, jež byly integrovány jako nedílná součást všech ITB, byly ověřovány pomocí didaktických testů na závěr každého ITB a na závěr každého uplynulého měsíce realizace výzkumné sondy.

Zároveň v této etapě probíhala průběžná analýza možností integrace kreativizačních úkolů ze strategie CAS s cíli z dalších vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí a průřezových témat s využitím metody CLIL, přičemž výzkumné otázky primárně sledující tento cíl je věnována následující výzkumná etapa.

Výsledky 1. etapy výzkumu potvrdily, že dílčí metody strategie CAS byly efektivní z hlediska rozvoje kreativity jazykové, výtvarné, dramatické i hudební a byly průběžně analyzovány a reflektovány ve 2. části 1. etapy výzkumu za účelem optimalizace podmínek pro (a dílčí metody výzkumu/jejich vyhodnocení):

- postupné posunutí poměru mezi vnitřní a vnější motivací ve prospěch autodeterminované motivace u žáků, nebo alespoň ve prospěch motivace identifikované či integrované oproti regulaci externí a inrojektované (polostrukturované dotazníky pro žáky, polostrukturované rozhovory se žáky)
- 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 žáky a učitele, polostrukturované rozhovory s žáky a učiteli)

5. 3. 2 2. Výzkumná etapa

V další výzkumné etapě byly poznatky a výstupy z 1. etapy vyhodnoceny z hlediska efektivity dílčích postupů a využity pro tvorbu nové koncepce metodiky edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a souvisejících materiálů. Ta byla využita pro 2. výzkumnou etapu zaměřenou na zodpovězení těchto výzkumných otázek:

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“?

- výzkumné období září 2019 – červen 2021

- N = 81 žáků 1. - 5. ročníku

- pražská soukromá škola s rozšířenou etickou výchovou a Montessori výukou

- pražská soukromá bilingvní škola s programem Začít spolu

- realizace cca 160 integrovaných tematických bloků (ITB) založených na kreativizačně - edukační strategii Cool Animal School – Learning through joy

- výzkumný model 1 a 2

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 (ITB) 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. Integrované tematické bloky byly realizovány mnou a učiteli, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu a implementací strategie CAS do svého vyučování.

Průběh ITB byl zaznamenáván pomocí audionahrávek, videonahrávek a fotografií, které byly analyzovány metodou otevřeného kódování 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** (+ metody výzkumu/jejich vyhodnocení):

- rozvoj divergentního myšlení při řešení úloh v obsahových předmětech,
- podporu konstruktivistického vyučování (pozorování, polostrukturované dotazníky)
- transdisciplinární vyučování (formou ITB) s využitím metody CLIL (didaktické testy, vyhodnocení projektů, vyhodnocení portfolií žáků)
- systematické vedení portfolia jako záznamu graduálních kvalitativních změn v žákově edukačním procesu (vyhodnocení portfolií žáků)
- paralelně byly sledovány cíle 1. výzkumné etapy, tedy 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).

Ukázka přípravy a realizace ITB zaměřeného na integraci dalších výchovně - vzdělávacích cílů definovaných v RVP ZV, zejména ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a cílů vedoucích k rozvoji měkkých dovedností (Příloha č. 32).

5. 3. 3 3. Výzkumná etapa

Třetí výzkumná etapa byla zaměřena na tuto výzkumnou otázku:

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?

s vedlejší výzkumnou otázkou: Jak lze pomocí individualizace a diferenciací nabídnutých úkolů a aktivit dosáhnout vyšší míry efektivity z hlediska výzkumných otázek 1 - 4?

- září 2020 – červen 2021
- N= 43 žáků 5., 3., a 2. ZŠ
- soukromá mezinárodní základní škola s programem Začít spolu
- polostrukturované dotazníky, polostrukturované rozhovory vycházející z teorií MBTI, MMTIC, LSI, GI
- výzkumný model 1 a 2

Předmětem této etapy bylo pozorování vybraných žáků v jednotlivých fázích tvůrčího procesu při aplikaci úkolů strategie CAS za účelem odhalení inklinace k určitému osobnostně - vzdělávacímu typu. Cílem však nebyla hloubková diagnostika žáků, nýbrž definování některých potřeb a preferencí, které z těchto typologických charakteristik vycházejí, a optimalizace obsahu a formulací úkolů a aktivit předkládaných žákům tak, aby jim umožňovaly co nejefektivnější rozvíjení vlastních potencialit v estetických i neestetických tvůrčích oblastech.

Za účelem pozorovací fáze byl vytvořen Pozorovací arch (Příloha č. 18), obsahující indikátory z testovacích sad náležících k výzkumným nástrojům MMTIC, Dunn and Dunn Learning style inventory upravený pro žáky 1. st. ZŠ (Příloha č. 35) a Multiple Intelligence Inventory (Příloha č. 36). Triangulace dat byla zajištěna souběžnou analýzou záznamů v Pozorovacím archu a výsledků dotazníků MMTIC, LSI a MI vyplněnými těmito vybranými žáky. Cílem této fáze bylo průběžně aktualizovat diferenciací postupů, metod a činností z hlediska jejich efektivity a optimality pro různé typy žáků a následné upravení jejich poměru ve strategii CAS za účelem nabídnutí co nejširšího spektra typově odlišných úkolů.

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, 1993). Tyto integrované tematické bloky byly realizovány s celým třídním kolektivem, přičemž primárně byl sledován průběh práce vybraného žáka a přínos realizace těchto metod pro rozvoj jeho svébytnosti v oblastech sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta, seberealizace/sebeaktualizace, autodeterminované 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 stát více úsilí. Zapojení „nevyhovujících“ metod by tedy mohlo být předmětem dalšího výzkumu. V této práci představuji 6 detailních kazuistik žáků primární školy, v nichž analyzuji přínos individualizovaně koncipované části kreativizačně-edukační strategie na rozvoj jejich tvořivosti a svébytnosti ve stanovených oblastech. Pro obsáhlost kazuistik vkládám jednu do hlavního textu této práce a 5 do Příloh. Dále jsem se rozhodla pro snazší uchopitelnost problematiky učiteli, kteří mají zájem s metodikou CAS pracovat, vytvořit také zjednodušenou strukturu kazuistik žáka (Příloha č. 30).

V rámci této výzkumné etapy byly realizovány tyto postupy:

- pozorování vybraných žáků v dílčích fázích tvůrčího procesu a zaznamenávání poznatků do Pozorovacího archu obsahujícího indikátory testových sad MBTI, MMTIC, LSI, MI, analýza potřeb a preferencí daného žáka vyplývajících z prokazatelných inklinací k těmto osobnostně - vzdělávacím typům
- autodiagnostika/diagnostika žáků pomocí třídní 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) (Murphy-Meisgeier, 2014) a příběhů z knihy D. Farrise Type tales Understanding and Celebrating Diversity Through type (1990)

- aplikace aktivit a úkolů strategie CAS optimalizovaných pro výše uvedené žáky a sledování jejich přínosů a úskalí pro multidimenzionální rozvoj žáka, zaznamenávání poznatků do Záznamového archu (Příloha č. 18), sumarizace výstupů prostřednictvím 6 detailních kazuistik (Příloha č. 29)

- 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 Myers_Brggs Type Indicator (MBTI), Dunn And Dunn Learning Style Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence (MI) 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 úkolu a realizaci jejich jednotlivých fází v kontextu poznatků o specifických potřebách a preferencích žáků mladšího školního věku.

Výstupem třetí výzkumné etapy se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostukturované rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, polostrukturované dotazníky pro a žáky, analýza videonahrávek a audionahrávek) jsou tedy kazuistiky 38 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), 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) 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 360 integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod strategie 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 vyplývajícími z aktuálního sociálního prožívání žáků ve škole, v rodině i v dalších sociálních oblastech, aktuálními zájmy,

aktuálním sebepojetím a celostním obraze o sobě samém, aktuálními znalostmi a dovednostmi.

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, umožnit výběr formy jejího uchopení a realizace, svébytně interiorizovat vytyčené cíle prostřednictvím propojení zkušeností, prožitků, dojmů a poznatků s aktuální vnitřní kognitivní i nonkognitivní strukturou.

Jeden z předpokladů této práce nastiňuje, že prostřednictvím alterací, které vznikají při tvůrčích procesech nad úkoly, jež si žák sám vybral, mu lépe umožní kontinuálně si uvědomovat důsledky pro vlastní multidimenzionální osobnostní rozvoj. 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 však 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% celkového objemu, poté je efekt naopak demotivační. Po přehodnocení výzkumné strategie byla tedy převážně ponechána kompetence výběru metody/úkolu/aktivity na učitelích a žácích v závislosti na dalších faktorech, jako například aktuální cíle dle časově - tematického plánu. Tato zjištění byla však reflektována spíše v pozdních až závěrečných fázích výzkumu, pro výzkumnou etapu 4a a 4b byl ponechán výzkumný design v původní podobě, tedy že výběr a formulace úkolů pro vybrané žáky vycházel z jeho předchozího poznání a formy a metody mu byly vybrány na míru.

5. 3. 4 4. Výzkumná etapa

- září 2021 – červen 2023
- 22 studentů Učitelství pro 1. st. ZŠ, 40 učitelů 1. st. ZŠ
- N= 898/40 žáků 1. - 5. ročníku ZŠ (celkový počet žáků, kteří byli zahrnuti v realizaci akční výzkumné sondy/předem vybraní žáci pro kazuistiky)
- státní a soukromé základní školy na území České republiky (pražské i mimopražské)
- formulace kreativitačních úkolů a aktivit studenty učitelství a učiteli základních škol na základě metodiky CAS, jejich implementace do vyučování a reflexe na základě Dotazníku pro učitele (Příloha č. 20) a Dotazníku pro žáka (Příloha č. 19)
- v této etapě jsem v 8 případech úkoly pro výzkumnou skupinu formulovala já (4a) na základě předešlých výzkumných zjištění a požádala učitele, aby je ve svém vyučování v průběhu 1 měsíce ověřovali (program byl vytvořen na základě konzultace s učitelem a ujasnění výchovně - vzdělávacích cílů pro dané období vyplývajících z časově - tematického plánu, informací o žakovské skupině (školní třídě, kolektivu) a informacích o konkrétním žákovi dlouhodobě vykazujícím určitý jev nežádoucího chování při vyučování)
- v 62 případech byli učitelé, studenti Učitelství pro 1. st ZŠ a účastníci webináře seznámeni s metodikou CAS a vyzváni, aby formulovali minimálně 2x4 úkoly/aktivity (pro každou oblast rozvoje 2 - kreativita, AJ, integrace vzdělávacích oblastí a rozvoj klíčových kompetencí/soft skills), ty během jednoho měsíce realizovali a poté reflektovali prostřednictvím vyplnění Dotazníku pro učitele (ukázka vyplněného Dotazníku pro učitele viz příloha č. 37) a s vybraným žákem Dotazníku pro žáka, příp. jej využili jako scénář polostrukturovaného rozhovoru (ukázka vyplněného Dotazníku pro žáka viz Příloha č. 38)
- vyhodnocení Dotazníků pro učitele a Dotazníků pro žáka
- výzkumné modely 3, 4 a 5

Část “a” výzkumné etapy 4 (4a)

V první části 4. etapy (4a) byly využity výstupy etapy předešlé, v níž bylo nastíněno, *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*. Výzkumným šetřením v předchozí etapě 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 efektivně rozvíjeny potenciality žáků při souběžném dosahování cílů kognitivních, afektivních i psychomotorických.

Cílem výzkumné etapy 4a bylo tyto poznatky systematicky aplikovat na proces formulace úkolů a aktivit pro další vybrané žáky, kteří vykazovali takový specifický projev chování nebo jednání, jež je v pedagogické praxi považován za projev s negativní konotací (např. rizikové nebo nevhodné chování při vyučování), těmto nabídnout individualizovaný program založený na strategii CAS a sledovat efektivitu vybraných metod na rozvoj oblastí stanovených v 1. výzkumné etapě. Tito žáci byli vybráni učiteli, kteří výzkumnou sondu v této etapě realizovali. Zaměření výzkumu na tyto žáky bylo zvoleno z toho důvodu, že právě tyto projevy často signifikují vysoce tvořivé nebo nadané jedince, nicméně ve vysokém procentu případů takové projevy žáků bývají učiteli mylně považovány za nekázeň, naschvály, “zlobení”, důkazy špatné (nebo velmi liberální) výchovy a podle toho na ně bývá zpravidla učitelem negativně reagováno - například pokáráním, poznámkou, trestem, hrozbou a podobně, přičemž to může být začátek pomyslného bludného kruhu, kdy se žáci “seknou” a následkem toho své negativní chování stupňují (vždyť už beztak nemají co ztratit), případně se u nich mohou začít projevovat známky syndromu naučené bezmocnosti či “underachievementu”, tedy podvýkonnosti, což je jev kdy žáci dlouhodobě dosahují velmi podprůměrných akademických výsledků, jenž je v rozporu s jejich intelektuálním potenciálem.

Další negativní projevy vysoce tvořivých či nadaných žáků mohou zahrnovat například výbuchy zlosti, křičení či sebeobviňování při nedosažení vlastní stanovené úrovně (způsobené perfekcionismem), tzv. “denní snění”, pokud žáka učivo nezaujme nebo pro něj nepředstavuje dostatečnou výzvu (žák působí apaticky, bez zájmu), přehnané reakce na běžné podněty, např. vizuální či auditivní způsobené hypersenzitivitou, negativní projevy v sociální oblasti, kdy se

vysoce tvořiví či nadaní žáci mohou projevovat ve dvou extrémních polohách - buď jako introvertní “podivíni” nebo jako dominantní osobnosti či “samozvaní” vůdci, kteří by rádi všechno řídili sami.

Jak zmiňuji výše, dalšími častými negativními projevy jsou projevy hyperaktivity, jež se může projevovat v oblasti motorické (rytmické pohyby, neklidné sezení, manipulace s předměty apod.), verbální (vykřikování, skákání do řeči), zpravidla kombinací obou zmíněných oblastí. Tyto projevy mohou, ale nemusejí souviset s poruchou pozornosti (ADHD), ale často jsou způsobeny nedostatečnou podnětností výuky, při které žák nemá příležitost pracovat v souladu se svými intelektovými a tvůrčími schopnostmi. Dítě se tak většinou nudí a jako důsledek se projevuje velmi hlučně, vykřikuje, vyrušuje ostatní při práci, má neustálé dotazy, poznámky apod. V dětské populaci je odhadován 3- 10% výskyt hyperaktivity (u chlapců mnohem častěji než u děvčat), ve skupině nadaných dětí je uváděn dokonce 9,5% výskyt této poruchy¹¹.

Stanovení diagnózy ADHD u nadaných dětí však může mít dalekosáhlé důsledky. Významnou roli sehrává zejména medikace, která je často při léčbě ADHD užívána. Ta může vést k narušení kognitivních funkcí a má řadu vedlejších účinků, mezi které patří zejména nespavost, tzv. noční můry, nechutenství, žaludeční nevolnost nebo úzkost a smutek. U nesprávně diagnostikovaných nadaných dětí se však může projevit také řada sociálních a emocionálních problémů. Učitelé přistupují k dítěti vzhledem k jeho diagnóze a neuspokojují tak jeho potřeby plynoucí z mimořádného nadání. Původní nadšení dítěte pro objevování všeho nového tak nenachází kladnou odezvu a dítě se dostává do dlouhodobě nepříznivé školní situace, která může vést k poklesu motivace či problémům v chování. Mohou se z nich stát žáci podvýkonní, kteří mají v porovnání s vrstevníky mnohem menší šanci uplatnit svůj potenciál a vyniknout. Zkusme tedy být vůči projevům dětí pozorní a snažme se vysledovat, co za jejich chováním stojí a jak se projevují i v jiných situacích (Webb et al., 2005).

Specifickou skupinou jsou potom žáci “dvakrát výjimeční” (“twice exceptional”), jsou nadaní, ale zároveň jsou omezováni určitou poruchou, hendikepem nebo nemocí různého stupně i intenzity. Výskyt těchto dětí mezi nadanými je odhadován mezi 5 až 10% (nebo naopak 2 až 5% mezi postiženými). Stejně jako děti s kombinovaným vícenásobným postižením potřebují i tyto děti mnohem více pozornosti a speciální výchovně-vzdělávací přístupy než běžně nadané děti, rizikem v pedagogické praxi je ale častý přístup, při kterém je

¹¹ <https://www.hyperka.eu/adhd>

většina úsilí věnována kompenzaci žákových nedostatků, místo aby se většina úsilí věnovala rozvoji potencialit tohoto žáka. Tento přístup je ve školní praxi stále dominantní nejen u žáků se znevýhodněním, ale také u žáků “zdravých”. Objevení a rozvoji těchto potencialit je tedy stěžejním cílem mého pedagogického i vědeckého úsilí a je tedy i obsahem mých dosavadních kvalifikačních prací.

Zatímco ve své diplomové práci jsem se zaměřila na možnosti a úskalí rozvoje kreativity pro žáky s SPU a SPCH, ve své disertační práci se pokouším odhalit méně explicitní, hlubší příčiny těchto projevů chování a analyzovat jejich potenciál právě pro rozvoj kreativity tohoto žáka (viz Výzkumný vzorek). Prostřednictvím transformace žákovy osobnosti v procesu jeho kreativizace má tedy docházet k rozvoji projevů jeho svébytnosti, což bylo výzkumem v této práci prokázáno. V této etapě byli žáci předem vytipováni svými učiteli. Ti následně realizovali akční výzkumnou sondu spočívající v implementaci metod strategie CAS do vyučování a provedli její reflexi formou Dotazníku pro učitele a Dotazníku pro žáka.

Část “b” výzkumné etapy 4 (4b)

Zatímco v části “a” 4. výzkumné etapy jsem kreativizační úkoly a aktivity formulovala já na základě výzkumných výstupů vzešlých z předešlých výzkumných částí, v části “b”, jež částečně probíhala souběžně s částí “a”, jsem se na základě pozitivních zkušeností zaměřila na potenciál metodiky CAS pro rozvoj schopností samotných učitelů tyto kreativizační úkoly a aktivity formulovat, implementovat do svého vyučování a reflektovat.

Část “b” 4. výzkumné etapy se zaměřovala na 6. výzkumnou otázku, jež byla přidána až v průběhu realizace výzkumu v rámci této disertační práce:

6) Jak lze know-how strategie Cool Animal School – Learning Through Joy předávat dalším pedagogickým pracovníkům tak, aby byli schopni jej efektivně a systematicky implementovat do vlastního vyučování?

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na schopnost učitelů a studentů učitelství:

- vybrat vhodný umělecký materiál (literární, výtvarný, hudební, dramatický) jako inspirační východisko pro tvorbu kreativizačních úkolů a aktivit tak, aby korespondoval s dalšími vzdělávacími cíli (očekávanými výstupy) pro dané období a umožnil tak transdisciplinární propojení vzdělávacích oblastí;

- formulovat úkoly a aktivity s oporou o znalosti o prokreativních a antikreativních faktorech tak, aby v co největší míře rozvíjely kreativitu žáků a umožňovaly maximální rozvoj divergentního myšlení;
- reflektovat průběh realizace úkolů a aktivit i finální produkty z hlediska potenciálu pro rozvoj dalších schopností/kompetencí žáků (viz Dotazník pro učitele) a tyto znalosti využít pro případnou modifikaci formulace úkolů a optimalizaci podmínek pro rozvoj kreativity a svébytnosti svých žáků.

Během seminářů v rámci předmětů na PedF UK Učitelství II., Didaktika a Vybrané pedagogické inovace v současné škole a dále během webinářů Kreativní techniky ve vyučování v rámci kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ve spolupráci se společností Academy Education, s. r. o. byli učitelé a studenti nejprve seznámeni pedagogicko psychologickými aspekty rozvoje kreativity žáků základní školy i s dalšími teoretickými východisky, následně jim byla představena kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy a stručně popsány jednotlivé typy úkolů a aktivit. Následně byli učitelé a studenti vyzváni, aby zkusili sami zformulovat tyto kreativizační úkoly na základě detailního seznámení s metodikou strategie CAS.

Učitelé a studenti učitelství byli konkrétně vyzváni, aby:

- a) zformulovali kreativizační úkoly a aktivity na základě metodiky CAS;
- b) formulované aktivity realizovali v jednom třídním kolektivu pro zajištění autenticity vyučovacího prostředí, přičemž nadále zůstávalo cílem sledování přínosů a úskalí implementace strategie CAS u předem vytipovaných žáků vykazujících při vyučování specifické nežádoucí projevy (samotnými učiteli/ studenty učitelství byli ve spolupráci s třídním učitelem vybráni vždy alespoň 3 žáci). Podmínkou bylo systematicky implementovat minimálně 8 kreativizačních úkolů nebo aktivit (2 z každé sledované oblasti, viz výše) v průběhu minimálně jednoho výukového týdne;
- c) vyplnili reflektivní Dotazník pro učitele sledující konkrétní přínosy a úskalí implementace kreativizační strategie CAS do edukačního procesu 1) pro vybrané žáky, 2) pro ně samotné;
- d) požádali žáky o vyplnění reflektivního Dotazníku pro žáka určeného 3.–5. ročníkům (viz Příloha 3), nebo tento dotazník využili jako scénář polostrukturovaného rozhovoru u vybraných žáků 1.–2. Ročníku.

Celkem od 40 respondentů byla získána kompletní data (formulace úkolů a aktivit, vyplněný Dotazník pro učitele (shrnutí sebraných dat viz příloha 39), vyplnění Dotazník pro žáka (shrnutí sebraných dat viz příloha 40), 22 respondentů splnilo pouze část výzkumného zadání - formulaci úkolů. Po nutných následujících konzultacích po předložení prvních verzí souboru s formulacemi kreativizačních úkolů a aktivit na základě metodiky CAS, kdy mezi nejčastější nedostatky patřily například úkoly nepřiměřené ontogenetické úrovni žáků, nedostatečně (vágně) stanovené výchovně - vzdělávací cíle, nerespektování prokreativních a antikreativních podmínek, nedostatečný prostor pro rozvinutí fantazie a imaginace nebo nejasná koncepce transdisciplinarity integrovaných tematických bloků, mohly být všechny formulace úkolů a aktivit považovány za zdařilé a ihned aplikovatelné do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Data získaná z této etapy výzkumu sloužila pro formulaci dalších 12 kazuistik žáků.

5. 4 Akční výzkum

Jako hlavní výzkumné prostředí pro sběr dat ve všech etapách byl využit akční výzkum. Tento přístup spojuje teorii s praxí a klade důraz na cyklický proces plánování, realizace, reflexe a úpravy pedagogických strategií na základě získaných dat, přičemž se učitelé i výzkumníci zapojují do aktivního zlepšování výukových metod (Hendl, 2016). Akční výzkum představuje metodologii, která umožňuje učitelům nejen identifikovat problémy ve výuce, ale také aktivně testovat a upravovat pedagogické přístupy v reálném čase (McNiff, 2017; Švec, 2017). Poskytuje hlubší pochopení dopadu kreativizačních technik na žáky s nestandardním chováním a umožňuje průběžné přizpůsobování metod výuky jejich individuálním potřebám. Tímto způsobem akční výzkum přispívá k efektivnějším pedagogickým inovacím a poskytuje cenné poznatky pro inkluzivní vzdělávání.

Cílem dvou dimenzí akčního výzkumu v rámci této práce bylo ověřit, zda má CAS všechny parametry, které očekávám. První dimenze výzkumu je vymezena výzkumnými otázkami č. 1 - 5, tedy cílená na analýzu přínosů a úskalí na vybrané žáky, a druhá otázkou č. 6, tedy práce učitelů a studentů učitelství s metodikou CAS.

Pro první dimenzi výzkumu byly nástroji zjišťování: terénní poznámky, zápisy o žácích, cílené pozorování, analýza reakcí a jejich práce s úkoly. Výsledkem jsou kazuistiky 6 žáků (viz Příloha č. 29). Kvalitu koncepce kazuistik jsem si ověřila vytvořením zjednodušené

struktury kazuistik (viz Příloha č. 55), jež jsem využila při formulaci dalších 32 kazuistik žáků (které jsou pro jejich obsáhlost v této práci reprezentovány ukázkou výše uvedených 6 kazuistik, neboť jejich zaměření na klíčové aspekty využití strategie CAS je stejné). Tato nová struktura má být snáze využitelná pro studenty učitelství a stávající učitele. Pro formulaci dalších 12 kazuistik jsem využila data získaná z druhé dimenze akčního výzkumu (tyto kazuistiky taktéž nejsou součástí přílohy této práce, ale data sloužící pro jejich formulaci jsou zahrnuta do výzkumných výsledků). Pro tuto dimenzi byly nástroji zjišťování zejména Dotazník pro žáka (viz Příloha č. 19) a Dotazník pro učitele (viz Příloha č. 20). Součástí nové struktury kazuistik jsou také autoevaluační dotazníky a) pro žáky 1.-3. ročníku, b) 4. a 5. ročníku pro nastínění inklinace (nikoliv hloubkové diagnostiky) k: 1) osobnostnímu typu podle MMTIC (Murphy&Meisgeier, 2008) (Příloha 55a a 55b); b) typu inteligence podle H. Gardnera (Gardner, 1983, 1999) (Přílohy č. 56a a 56b), které jsem vytvořila s oporou o poznatky z obou teorií.

6 KREATIVIZAČNĚ-EDUKAČNÍ STRATEGIE COOL ANIMAL SCHOOL - Learning through joy

Výzkumné šetření reflektovalo a analyzovalo proces integrace a implementace vlastní kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS), kterou jsem vytvořila původně jako podpurný didaktický materiál pro výuku angličtiny pro své někdejší žáky 1.–5. ročníku. Tato strategie byla prostředkem zodpovídání výzkumných otázek ve všech etapách výzkumu.

6. 1 Popis kreativizačně - edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS)

Původním účelem strategie CAS bylo seznámení žáků se slovní zásobou z různých tematických okruhů hravým a přirozeným způsobem a její propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi metodou CLIL. Jednalo se celkem o 50 básniček a veršovaných příběhů o zvířatech, z nichž je aktuálně 20 zhudebněno (i hráno, např. v Českém rozhlasu – rádio Junior). Původní koncepce CAS vznikla před více než 15 lety, kdy jsem jako reakci na nedostatek atraktivních textů v učebnicích angličtiny na 1. a 2. stupni pro své tehdejší žáky jako podpurný didaktický materiál začala vytvářet veršované texty, v nichž jsem integrovala jazykové cíle pro dané vzdělávací období a zároveň reflektovala aktuální zájmy svých žáků i další výchovně - vzdělávací cíle většinou pramenící z poznání žákovské skupiny z vícero perspektiv, zejména osobností a sociální. Tyto úkoly byly v rámci mé diplomové práce výzkumně ověřovány z hlediska rozvoje kreativity v oblasti výtvarné, literární, dramatické a hudební s dalšími interdisciplinárními přesahy. Potenciál této strategie byl průběžně prokazován v každodenním vyučování, a tak přirozeným krokem bylo vytvořit k nim kreativizační úkoly a aktivity, jež by systematicky rozvíjely žáky v multidimenzionálním pojetí, k čemuž jako struktura sloužil model humanistické výchovy KEMSAK (Zelina, Zelinová 1991).

Ve výzkumu náležejícím k mé disertační práci byl tedy tento soubor úkolů dále ověřován nejen jako efektivní prostředek rozvoje kreativity a svébytnosti žáka v kontextu synergického rozvoje klíčových kompetencí, dosahování cílů průřezových témat, především Osobnostní a sociální výchovy (OSV), a budování takzvaných „měkkých dovedností“ i možností integrace

s obsahy dalších vzdělávacích oblastí RVP ZV. Postupně bylo vytvořeno 50 typů kreativizačních úkolů a aktivit k celkem 50 veršovaným textům. Ty vycházejí z mých dlouholetých pedagogických zkušeností a jsou inspirovány např. Programem pro rozvoj tvořivosti E. Szobiové (2004), strategiemi rozvoje tvořivosti R. Sternberga (2002), metodami rozvoje tvořivosti R. Fishera (2011), kreativizačními metodami E. P. Torrance (1981), J. P. Guilforda (1950), psychogramy E. Bakaláře (1989) a dalších a jsou průběžně upravovány na základě aktuálních výzkumných zjištění. 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). Kreativita v rámci seberealizačních tendencí je s pojetím A. Maslowa úzce spojena. Nachází se podle něj na vrcholu pyramidy potřeb. Vlastnosti lidí, kteří dosáhli seberealizace, popsal autor výrazy nezávislost, samostatnost, sebeřízení, mají potenciál zažít prožitek poznání spojený s radostí, vytržením, vděčností. Přijímají život takový, jaký je. Vyznačují skromnost, pokoru, tvořivost, otevřenost vůči jiným lidem, toleranci. To, jak tyto lidé pohlížejí na své okolí, je určeno tím, jak vnímají sami sebe. (Maslow, 1968) Cílem integrace a implementace kreativizačních strategií do edukačního procesu na základních školách by tedy mělo být umožnit žákovi objevit a uplatnit své jedinečné schopnosti, vnímat se v co nepozitivnějším možném pojetí a tím přispívat k tomu, že bude tyto potenciality dále rozvíjet u sebe i pomáhat s jejich rozvojem lidem ve svém okolí. Tím bude přispívat k jeho pozitivní transformaci a v důsledku toho recipročně i sebe sama.

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. *Základní principy práce s metodami programu Cool Animal School – Learning Through Joy:*

- Úkoly a problémové situace zadané v rámci programů CAS sledují dva cíle – jeden je krátkodobý, realizovaný v rámci časového rozmezí daného měsíce. Druhý je dlouhodobý, realizovaný metodou „nasadit žákům brouka do hlavy“ a poskytnout jim tak impuls k hledání odpovědí a budování kompetencí v horizontu nadcházejících hodin, dní i let. Vedle multidimenzionálního rozvoje kreativity se tedy jedná o unikátní prostředek synergického budování žakových postojů a hodnot, propojování nových souvislostí a jejich včleňování do současné kognitivní struktury i budování osobnostních a sociálních kompetencí. Kromě funkcí kognitivních tedy dochází také k rozvoji funkcí nonkognitivních, což může působit výrazně pozitivně pro optimalizaci vnitřních podmínek žakova edukačního procesu.

- Kromě úkolů krátkodobých, které zpravidla bývají realizovány v rámci daného programu, je tedy část úkolů navržena tak, aby se žáci mohli problémem zabývat dlouhodobě, vědomě, ale nechávat na průběh řešení problému působit také nevědomé procesy. Tedy aby mimo jiné mohli naplno využít intuici, aby čas realizace přispíval k důkladné inkubaci myšlenky. *„U tvůrčí fantazie se jedná o proces, při němž psychické obsahy pronikají z oblasti nevědomí do vědomí. Jsou to vnuknutí, tedy něco, co se nijak nedá srovnat s rozvážným myšlenkovým procesem vědomí. Nevědomí tak lze považovat za tvůrčí faktor, dokonce za smělého novátora, zároveň je to však bašta konzervatismu. Připouštím, že se tento názor jeví paradoxní; fakta jsou ovšem taková. Člověk je totiž paradoxní, a to se změnit nedá.“* (Jung, 1995, s. 158) Dlouhodobé úkoly nabízejí příležitost pro setrvání v různých fázích tvořivého procesu – orientace, preparace, inkubace, iluminace, elaborace (tedy uchopení problému, jeho rozpracování, co nejoriginálnější řešení) a podle potřeby i možnost se k různým fázím vracet, přičemž fáze poslední – verifikace – je předmětem závěrečné reflexe, hodnocení či diskuze, probíhající uvnitř pracovních skupin (např. Maňák, 2001)

- Jeden z předpokladů této práce zároveň nastiňuje, že čím humornější a “bláznivější” (někdy až bizarní a nonsensové) výchozí texty a přidružené úkoly jsou, tím atraktivnější se pro žáky stávají (vzhledem k tomu, že zpravidla nemají v procesu výuky prostor se takovými úlohami zabývat). Žádoucí pro realizaci úkolů CAS je tedy jakýkoliv podnět, který bude mít efekt alterace vědomí (změnu v žakově myšlení), příp. nastolí sekundární otázky.

- Metody CAS jsou aplikovatelné na jakýkoliv umělecký materiál vhodný pro žáky ZŠ (literární, výtvarný, dramatický, hudební).

- Formulované úkoly a aktivity dynamicky prolínají devíti dimenzemi myšlení podle H. Gardnera (lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, tělesně-kinestetickou,

hudební, interpersonální, intrapersonální, přírodní a existenciální). Tuto teorii jsem zvolila proto, že reflektuje souvztažnost mezi dimenzemi myšlení a uměleckými oblastmi a představuje tak možnost pro přechod od tzv. „malé kreativity“ k „velké kreativitě“ díky transdimenzionálnímu charakteru úkolů, přičemž rozvoj kreativity v jedné dimenzi může mít podle Gardnera souběžně vliv na paralelní rozvoj myšlení v dimenzi jiné (Gardner, 1999). Zároveň takto koncipované úkoly umožňují ocenit jakýkoliv projev kreativity v určité oblasti, i kdyby to měla být schopnost dítěte úsporně naskládat věci do školního batohu.

- V oblasti kompetencí / soft skills jsou úkoly zaměřeny zejména na rozvoj dovedností zahrnujících například přizpůsobivost, kritické myšlení, empatii, proaktivitu, optimismus, resilienci, komunikační dovednosti včetně asertivního jednání, sebereflexi, sebedůvěru a další. Cíle v této oblasti jsou stanoveny na základě konkretizovaných výstupů Osobnostní a sociální výchovy J. Valenty, přičemž se přikláním také k jeho pojetí kreativity, zejména v oblasti osobnostní a sociální: podle Valenty (2010) se „kreativita každodennosti“ poměřuje tím, jak jsme schopni třeba jen o „čtvrtek“ překročit limity svého vnímání, uvažování a cítění.“ (Valenta, 2010) Inspirativní je také pojetí benefitů expresivní tvorby pro rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků optikou makro a mikrokulturní identity žáka, například v pojetí Slavíka (2011), který předestírá, že žáci při expresivní tvorbě spontánně narážejí na průniky mezi veřejným sociálním prostorem kultury a intimním osobním prostorem jednotlivce.

6. 2 Design úkolů strategie CAS a její hlavní cíle

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. „měkkých dovedností“, průřezovými tématy s důrazem na cíle OSV v kontextu metody CLIL. Využívají principů problémového vyučování, kooperativního vyučování, multisenzoriálního přístupu, zážitkového učení, reflektují poznatky teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (1983), teorie smysluplného učení D. Ausubela (1968) 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 zaměřené na **práci 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“**, např. přizpůsobivosti, kritického myšlení, empatie, poctivosti, optimismu, proaktivity, odolnosti, komunikačních dovedností, kooperace, řešení konfliktů a vyjednávání, asertivity, osobní efektivity, sebereflexe, tvůrčího řešení problémů, strategického (koncepčního) myšlení, strukturovaného myšlení vedoucího k rozpoznání, pochopení a řešení problému, analogického myšlení (uvádění poznatků z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí), konstruktivní kritičnosti a schopnosti přijímat kritiku, ochoty riskovat, ovlivňování lidí, ochoty učit se novým věcem, otevřenosti, flexibility, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, emocionální inteligence, time managementu, sebedůvěry, čestnosti, dodržování etických a morálních hodnot a dalších;

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

V navrženém postupu doporučuji pracovat s každým textem přibližně měsíc, a to v různých předmětech i doma. Úkoly je vhodné 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. Například v textu písničky *Speaky*, k níž přísluší aktivity uváděné níže, jsou přítomná 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, jazykově-literární 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. Finální podoba multimediálního programu založeného na strategii CAS stále vzniká, jelikož dosud je financována pouze ze soukromých zdrojů, nicméně její metody, postupy a principy jsou integrovány v anglických čítankách English Adventures vydavatelství TAKTIK s. r. o., jíž jsem spoluautorkou: English Adventures 3: <https://www.etaktik.cz/english-adventures-3/> a English Adventures 4: <https://www.etaktik.cz/english-adventures-4/>. Zároveň jsem jako lektorka učebnice Barevná angličtina 5: <https://www.etaktik.cz/barevna-anglictina-5/> ve finální koncepci prosadila implementaci úloh zaměřených na divergentní myšlení a další kreativizační postupy. V současné době poznatky z výzkumu implementuji při tvorbě učebnice angličtiny pro 1. a 2. ročník ZŠ (Let's Rock! 1&2) opět ve spolupráci s vydavatelstvím TAKTIK, s. r. o. a také coby členka širší konzultační skupiny pro revizi RVP ZV v oblasti Průřezová témata.

6. 3 Typy kreativizačních úkolů v rámci strategie Cool Animal School – Learning through joy

Úkoly a aktivity jsou vytvořeny a formulovány tak, aby v co největší míře rozvíjely prvky kreativity, mezi něž patří

- senzitivita (citlivost na problémy, jejich identifikaci, řešení, schopnost odhalit problém tam, kde si ho jiní nevšimnou),
- flexibilita (schopnost pružné změny, nového úhlu pohledu, kritičnosti, produkce nových nápadů a návrhů, je to schopnost přizpůsobivosti, různorodosti. Lze ji rozdělit

na: • flexibilitu obrazovou – pružnost vnímání a představivosti • flexibilitu spontánní sémantickou –schopnost rychle vymyslet odlišné varianty k obsahu, • flexibilitu obrazovou adaptivní – např. hlavolamy, • flexibilitu symbolickou adaptivní – jedná se např. o transformaci zpráv s omezujícími podmínkami

- fluence – schopnost vytvořit co nejvíce nápadů, myšlenek, více návrhů na řešení. Mezi druhy fluence patří: fluence slovní, fluence figurální, fluence číselná, fluence asociační, fluence expresivní , fluence kreační
- originalita – schopnost nalézat neobvyklé, originální návrhy na řešení problému
- elaborace – schopnost přesně formulovat myšlenky, realizovat nápady, míst smysl pro detail, systém, návaznost
- redefinice – schopnost změnit, přepracovat význam nebo použití předmětů či jejich částí (Honzíková, 2008; Maňák, 2001; Pecina, 2008)

Pro rozvoj výše uvedených prvků kreativity jsou využívány metody výtvarné, literární, dramatické a hudební výchovy v kombinaci s náměty vycházejícími z obsahu vybraného textu CAS.

Na základě ověřování efektivity úkolů pro rozvoj schopností žáků v oblastech stanovených v rámci této disertační práce byly typy úkolů a aktivit formulovány následovně: **Příloha č. 3**

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

6. 4. 1 Text 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>Odešad 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>

6. 4. 2 Možnosti práce s písničkou *Speaky* ve výuce

Níže představím kreativizačně-edukační program Cool Animal School – Learning through joy (CAS), jenž 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 soubor celkem padesáti veršovaných textů o zvířatech v angličtině, z nichž některé texty byly zhudebněny (jsou hrány 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.

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 překladací 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 cokoli, 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) a vytvářej neuvěřitelné věty/příběhy a hraj s nimi další hry podle přiložených instrukcí. (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 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 nejrady 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 cokoli, 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)



Obr. 2: Marc Chagall – Snoubenci před Eiffelovou věží (zdroj: www.zonerama.com)



Obr. 3: Gustav Klimt - Polibek (zdroj: www.klimt.com)

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? Umiš 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 vyjádři 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 zátocce. (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)

Společný obraz: Jak podle tebe vypadá Speaky? Střídejte se s kamarádem (spolužákem), každý nakreslí kousek Speakyho, až dokud jeho podoba nebude hotová do nejmenšího detailu. (V)

Společný příběh: Jaký byl Speakyho a Jimmyho a) nejlegračtější, b) nejstrašidelnější, c) nejpoučtější? Ve dvojici nebo ve skupince každý postupně přidává jednu větu příběhu, až do jeho pointy/závěru. Vybraný příběh lze poté ztvárnit také výtvarně. (L, 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 Speaky „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 (výtvárně 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. ~ Pojdme 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 analograf: ke svému jménu (např. **H**-ezký/**O**-patrný/**N**-ejrychlejší/**Z**-ze Znojma/**A**-má rád auta). Znázorni ho také výtvárně (každé písmenko podle dané asociace). (L, V)

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

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 zapiš nebo zakresli do svého CAS sešitu. (L, V)

6. 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 jednom obrázku v souboru z Přílohy č. 43 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*). *Další ukázky formulace úkolů a aktivit k vybraným textům CAS viz Přílohy č. 4 - 7.*

6. 5 Ukázky z multimediálních pracovních sešitů Cool Animal School – Learning through joy

Součástí této práce je obsáhlá ukázka z multimediálních pracovních sešitů strategie CAS pro čtenářovu lepší představu o tomto kreativizačně - edukačním programu (Přílohy č. 4, 10 - 15) (*pozn. zdroj obrázků je soukromý archiv autora*)

6. 6 Výběr textů a dalších materiálů sloužících jako inspirační východisko pro práci s kreativizačními metodami CAS

Zpočátku byly pro formulaci kreativizačních úkolů a aktivit využívány veršované (většinou zhudebněné) texty souboru Cool Animal School – Learning through joy, jež jsem vytvořila pro své tehdejší žáky jako podpůrný materiál pro výuku angličtiny na 1. st. ZŠ, jelikož jsem měla bohaté zkušenosti, že čím “neuvěřitelnější” až bizarní text je, tím lépe si žáci slovní zásobu v něm obsaženou zapamatují.

Následně však začalo vyplývat, že k využití je vhodný jakýkoliv text, který v žácích vyvolává otázky, tedy cokoliv, co navodí zvědavost. Dobře to vystihuje zvolání žáka 5. ročníku (Maty) po představení jednoho z textů CAS: *“Paní učitelko, mám spoustu otázek!”*.

Sama si vybavuji moment, kdy jsem tápala nad tím, jak by kreativizační úkoly měly být formulovány, aby v žácích vyvolaly co nejbohatší představy a fantazijní procesy - když jsem zůstala po skončení semináře didaktiky výtvarné výchovy v učebně s PaedDr. Helenou Hazukovou, CSc., žádala jsem ji o radu, jak na takový úkol, aby měl co nejvyšší kreativizační potenciál (v té době pro účely realizace výzkumné sondy v rámci mé diplomové práce Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představivosti). Dr. Hazuková dala jeden příklad z “milionu” vycházející z básničky J. Žáčka *Máte doma Velrybu?*. Žáci měli za úkol vymyslet co nejrozmanitější způsoby, jak velrybu k Vltavě dopravit. Toto byl pro mě “aha” moment, který stál u zrodu koncepce strategie CAS, tedy alespoň její části týkající se rozvoje kreativity jako takové. Od této chvíle uplynulo cca 9 let, ale tento impuls si stále vybavuji. Za tuto dobu jsem se jednak ve své pedagogické praxi na základní škole snažila implementovat kreativizační metody a úkoly do vyučování na 1. i 2. stupni ZŠ - především v rámci výuky angličtiny nebo realizaci integrovaných tematických bloků na nejrozličnější témata. Zároveň jsem se cca před rokem stala lektorkou akreditovaného webináře Kreativní techniky ve výuce, kde v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků usiluji o to, aby učitelé předškolního vzdělávání a vzdělávání na 1. a 2. st. ZŠ nejen objevovali a využívali svůj tvůrčí potenciál, ale aby ho dokázali využít pro to, aby dlouhodobě vytvářeli tvůrčí podmínky v každodenním edukačním procesu pro své žáky. Z průběhu těchto webinářů a zpětnovazebních dotazníků po jejich ukončení vyplývá, že u mnoha učitelů nastal tento “aha” moment v různých fázích webináře, případně po jeho skončení, ale know - how, stejně jako u mě, bude mít dlouhodobý vliv na jejich pojetí vyučování. Cílem přitom není, aby učitelé využívali všechny typy úkolů a metody strategie CAS, ale aby při práci s jakýmkoliv zajímavým

textovým, vizuálním či poslechovým materiálem měli jakýsi živý zásobník nápadů, jak jej využít pro rozvoj tvořivosti svých žáků v nejrůznějších oblastech.

Já sama jsem v prvních fázích zapojování kreativizačních metod do praxe využívala své texty CAS, nicméně poté jsem se musela při výběru textů přizpůsobit cílům aktuální výukové jednotky, kdy například nebylo jejím cílem rozvoj dovedností v anglickém jazyku, tudíž jsem musela vybírat texty v jazyce českém. Pro účely strategie CAS se ukázaly vhodné například texty Miloše Kratochvíla, Jiřího Žáčka nebo Emanuela Frynty, jelikož obsahují onu potřebnou dávku bizaru, nonsensu či překvapení. Zároveň, abych mohla efektivněji individualizovat výběr a využití textů na základě znalostí o dané skupině (většinou třídě), napsala jsem svůj soubor “bláznivých” básniček o zvířatech také v češtině. Texty jistě nejsou tak kvalitní jako výše uvedených autorů, ale umožňovaly mi reagovat například na aktuální faktory ovlivňující třídní atmosféru nebo jiné dění ve třídě i mimo ni, zapojovat do nich například specifické vlastnosti nebo dovednosti žáků dané třídy apod. Bylo totiž zjevné, že pokud se žáci s textem nějakým způsobem identifikovali, míra zapojení a intenzity spolupráce se jevila ještě vyšší. Vznikl tak soubor *Jak sysel na lustru visel... a další bláznivé zvířecí minipříběhy* (Příloha č. 42) coby 37 krátkých básniček sloužících jako “*kreativizační rychlovky dne*”. Případně jsem pro tento účel využívala obrazový materiál, o němž jsem předpokládala, že u žáků vyvolá otázky (ukázka např. Příloha č. 43). Za pozornost jistě stojí také fakt, že otázky (kreativizační úkoly) vytvořené mnou mnohokrát zazněly také z úst (vyplynuly z per) samotných žáků. Jen, podle slov samotných žáků, v běžném vzdělávacím procesu *na takové “hlouposti” nezbyvá čas*. Sama jsem se v průběhu svého výzkumu setkávala s podceňováním významu výzkumu něčeho tak “samozřejmého” jako je dětská kreativita, případně s názory typu “*A není to píchání do vosího hnízda?*” ve smyslu - přece už tak “*rozjívené a drzé*” žáky nebudeme učit zpochybňovat, klást otázky, myslet kriticky, argumentovat... Motivací mi v těchto momentech byly například výzkumy PhDr. Miroslava Klusáka, CSc., jenž popisuje podobné postoje odborné veřejnosti ke svým výzkumům dětských her, přičemž se opírá o tvrzení B. Sutton-Smith (1997, s. 208), že výzkum takových her (jako třeba honička, schovávaná, slepá bába, na fanty aj.) bývá v akademické obci podceňován; “*...sami jsme zažili, že podobný zájem někteří kolegové považovali za komický, historicky překonaný, co se nosil a slušel za Obrození, ale ne už nyní.*” (Klusák, 2010, s. 17)

Práce s učiteli a studenty, tedy dospělými lidmi, na rozvíjení dovedností vedoucích ke kompetencím vytvářet, formulovat, realizovat a hodnotit vlastní kreativizační úkoly pro žáky je vždy cesta poněkud trnitá a klíčová je zpravidla úvodní fáze naší spolupráce - tedy většinou

semináře či webináře. Než účastníci odhodí ostych a rozhodnou se být svolní k hrátkám s vlastní imaginací a fantazií, jsou to zpravidla krušné chvíle. Mnoho účastníků přichází s poněkud mylnou představou, že jsou zde, aby se “naučili být kreativní”. Hlavním cílem webinářů je přitom ukázat učitelům, že větší či menší míru kreativity v sobě má každý z nich, jen mnohdy tak dlouho dřímala, až se mohlo zdát, že se dočista ztratila. Sami učitelé jsou v průběhu kurzu překvapení, jak kreativní ve skutečnosti již jsou. Zatím se tedy naštěstí nestalo, že by se nenašel “odvážlivec”, který by před dalšími účastníky neprolomil ticho a nepodělil se o své řešení a nedodal ostatním odvalu dělit se v následujících hodinách o své myšlenky a nápady, které byly v mnoha případech velmi originální, hodnotná a krásné. Například při seznamovací aktivitě, kdy mají účastníci vymyslet 5 tvrzení typu: “Kdybych byl/a....., byl/a bych...”. A tak, když se po dlouhém tichu (jež například při webináři trvá subjektivně mnohem déle než v reálu), ozve: *“Kdybych byla vánoční ozdobou, byla bych andílek na špičce vánočního stroměčku.”*, vždy mi spadne pomyslný kámen ze srdce, protože tímto momentem zpravidla ztrácejí zábrany také ostatní účastníci a začnou se o své niterné tvůrčí pochody i produkty opatrně dělit, až na konci semináře/webináře mívám pocit intenzivního společného zážitku a podle zpětné vazby účastníků to vnímá mnoho z nich stejně. Pokud tedy tyto po jejich ukončení učitelé mají potřebu začít tvořit a vést své žáky cestou maximálního možného rozvoje jejich kreativních schopností, mám pocit úspěšně naplněného osobního “ikigai”.

Z mé zkušenosti totiž mnohdy tvůrčí počiny dětí, k nimž jsou námi, učiteli, pobídnuty, skrývají mnohonásobně více informací o dítěti samotném a otevírají mnoho dimenzí možností poznání žákovy osobnosti, jeho aktuálních radostí, ale nezdědka kdy také starostí, které by jinak mohly zůstat skryty a nepovšimnuty. Tvůrčí práce přitom nabízí bezpečné prostředí, jak se s těmito starostmi vyrovnat prostřednictvím vlastní tvorby, ale hlavně prostřednictvím jejího sdílení.

7 ADMINISTRACE VÝZKUMNÝCH DAT

7.1 Výzkumná etapa 1 - 4a

Výstupy z každého integrovaného tematického bloku z výzkumné etapy 1 - 4 byly vyhodnoceny prostřednictvím otevřeného kódování zápisů v záznamovém archu, analýzou videonahrávek s využitím otevřeného kódování, Dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů se žáky a učiteli (Přílohy č. 39 a 40) s cílem reflektovat, jak kreativizační metody vybrané na základě zjištění z předešlých výzkumných fází souběžně rozvíjejí žákovu svébytnost v různých dimenzích myšlení a jednání a pro jejich přínos z hlediska dosahování těchto cílů:

A. rozvoj tvořivých schopností v oblasti jazykové (verbální/literární), vizuální (výtvarné), dramatické (pohybové/kinestetické) a hudební (zvukové)

B. schopnost řešit problémové situace; ochota riskovat, dělat chyby; objevení specifického nadání, kultivace potencialit; umožnění pocitu kompetence, úspěchu, dále z hlediska možností:

C. integrace metody CLIL, propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi; propojení s mimoškolním životem; analogické myšlení, konstruktivismus;

D. zvýšení motivace; regulace nežádoucích projevů žáků při vyučování; komunikační schopnosti, kooperace (asertivita); pocit úspěchu, radosti; schopnost sebereflexe, rozvoj sebedůvěry; příp. další měkké dovednosti, které přispívají k celkovému well-beingu žáků

Zároveň byla prostřednictvím SWOT analýzy provedena stručná didaktická analýza každého integrovaného bloku, v němž bylo aplikováno 4- 6 metod z kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy z hlediska jejich efektivity pro dosažení cílů ve výše uvedených oblastech, přičemž v oblasti C byla souběžně sledována efektivita z hlediska očekávaných výstupů a cílů definovaných RVP ZV, zejména: ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a svět; v oblasti D budování soft skills a dosahování cílů průřezových témat. Zároveň byl každý integrovaný blok analyzován z hlediska úspěšnosti integrace a realizace cílů oblastí definovaných v systému KEMSAK. Ukázka SWOT analýzy je součástí přílohy této práce (Příloha č. 41).

7. 1. 1 Didaktické kazuistiky

Jedním z hlavních způsobů administrace výzkumných dat v této práci je kazuistika žáka. Jejich zpracování však obsahuje velké množství detailních analýz konkrétních pedagogických situací nastalých během realizace akčního výzkumu a může tak sloužit také jako sborník didaktických kazuistik. Kazuistika je vědecko výzkumná metoda, používaná v empirickém výzkumu, založená na vědecké analýze konkrétního případu. (Hučík, Hučíková, 2009). Didaktická kazuistika nám umožňuje sledovat situační vztahy a jejich proměny, které nastávají při výuce. Díky didaktické 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 (Mousová, 2005). Jedlička, Kořa 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. Jedlička, Kořa 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 et al. (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 integrované tematické bloky s využitím textů CAS jim byl například zadán také v rámci předmětu Učitelské praktikum II a Didaktika. Společně s dr. Hejlovou jsme například vytvořily didaktický materiál *“Ukázka práce učitele s integrovaným tematickým blokem CAS”*– Příloha č. 32.

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.**

7. 1. 2 Kazuistika žáka

Strieženec (In Hučík, Hučíková, 2009) definuje kazuistiku jako ucelenou zprávou o jednotlivém případě. Jde o popis a rozbor jednotlivého případu na základě kompletní písemné dokumentace nebo jiných zprostředkovaných informací a vlastního zkoumání. Dle Vančové (2005, s. 9) „*kazuistika umožňuje hloubkovou analýzu a interpretaci fenoménů týkajících se daného případu, vyslovení diagnostických a prognostických závěrů, poznání diagnostických závěrů jiných odborníků umožňuje relativní odpoutání se od subjektivního posuzování případu, pomáhá hledat řešení či intervenci díky odkazům na podobné případy, pomáhá určit specifické, jedinečné znaky, vlastnosti zkoumaného jednotlivce. Kazuistická metoda má v diagnostice významné postavení*“. Obsahuje popis, kdy sbíráme, uspořádáváme a analyzujeme všechna fakta, která se vztahují k případu, který je objektem výzkumu, a tato zjištění využijeme pro výběr a aplikaci vhodné intervence (Mousová, 2005).

Jednu kompletní kazuistiku uvádím níže v této práci a dalších 5 detailních kazuistik je součástí **Přílohy č. 29**.

7. 1. 3 SWOT analýzy

U vybraných žáků byla součástí kazuistik SWOT analýza, jejímž cílem bylo v co největší možné míře popsat všechny determinanty, které ovlivnily následný proces výběru vhodných metod CAS pro daného žáka (Příloha č. 41).

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).

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 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, pokud měli zájem se jich zúčastnit, a polostrukturovaných dotazníků předložených žákům, učitelům a rodičům, pokud měli zájem je vyplnit:

Využití SWOT analýz jako součástí kazuistik umožnilo detailnější pochopení každého případu a pochopení souvislostí mezi různými faktory přímo ovlivňujícími proces rozvoje žákovy kreativity a svébytnosti. To umožnilo výběr individualizovaných metod CAS, jež byly s vybraným žákem realizovány v různě dlouhých časových výzkumných obdobích i modelech, a následně analyzovány z hlediska jejich efektivity pro rozvoj cílových oblastí definovaných pro účely této práce (viz výzkumné otázky 1 - 5).

Detailní obsah SWOT analýz je k nahlédnutí v Příloze č. 41.

7. 2 Výzkumná etapa 4b

Celkem 62 učitelů 1. st. ZŠ, studentů učitelství a účastníků webináře Kreativní techniky ve vyučování bylo v období září 2021 - červen 2023 požádáno, aby vytvořili vlastní soubor kreativizačních úkolů a aktivit po vzoru představených souborů Cool Animal School – Learning through joy, minimálně 8 z nich realizovali během maximálně 1 měsíce se svými (nebo “půjčenými” žáky) a následně reflektovali jejich efektivitu z hlediska efektivity pro dosahování výše uvedených cílů (A - D) prostřednictvím a) polostrukturovaných dotazníků pro ně samotné (Dotazník pro učitele) a b) polostrukturovaných dotazníků (příp. polostrukturovaných rozhovorů se scénářem předloženého dotazníku v případě žáků 1. - 2. ročníku (Dotazník pro žáka viz výše), jež vyplní po realizační fázi.

Výstupy byly analyzovány z hlediska stanovených výzkumných otázek metodou otevřeného kódování, přičemž cílem bylo zodpovězení výzkumné otázky č. 6.

7. 2. 1 Analýza souborů kreativizačních úkolů a aktivit formulovaných učiteli 1. st. ZŠ a studenty učitelství 1. st. ZŠ z hlediska dodržení principů a postupů definovaných v metodice strategie Cool Animal School – Learning through joy

Všechny formulace kreativizačních úkolů vytvořených učiteli a studenty učitelství, tedy celkem 62 x (8 - 10) (598) bylo podrobena analýze z hlediska těchto faktorů:

- a. vhodnost vybraného textu jako inspiračního východiska (zcela vhodný - vhodný s výhradami - nevhodný)
- b. potenciál formulací pro rozvoj tvořivých schopností žáků s respektováním prokreativních a antikreativních faktorů (Hlavsa, 1986) (zcela vhodné - vhodný s výhradami - nevhodné)
- c. interdisciplinární propojení s dalšími cíli RVP ZV (zcela vhodné - vhodné s výhradami - nevhodné)
- d. míra zapojení AJ metodou CLIL (vysoká - střední - nízká)
- e. potenciál úkolů a aktivit z hlediska rozvoje “soft skills” a dalších klíčových kompetencí (vysoký - střední - nízký)

7. 2. 2 Analýza úspěšnosti realizace vlastních kreativizačně - edukačních programů vytvořených učiteli 1. st. ZŠ a studenty učitelství na základě reflektivních dotazníků

Jako hlavní výzkumný nástroj ve fázi výzkumu, která se zaměřovala na schopnost učitelů vytvářet vlastní integrované tematické bloky na základě metodiky CAS a jejich přínos na rozvoj stanovených kompetencí, byly zvoleny polostrukturované dotazníky, a to a) Dotazník pro učitele (Příloha č. 20) a b) Dotazník pro žáka (Příloha č. 19).

7. 2. 2. 1 Dotazník pro učitele

Plné znění Dotazníku pro učitele je v Příloze č. 20

7. 2. 3 Dotazník pro žáka

Cílem otázek formulovaných v Dotazníku pro žáka je reflexe realizovaných programů samotnými žáky 1. - 5. ročníku po jejich skončení. Odpovědi byly vyplněny buď samotnými žáky, případně sloužily jako scénář polostrukturovaných rozhovorů u žáků nižších ročníků (zpravidla 1. - 2.).

Plné znění Dotazníku pro žáka je v Příloze č. 19.

7. 2. 3 Zdůvodnění výběru škol a výzkumného vzorku

Školy byly vybrány tak, aby poskytly 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 využití 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.

Výzkumné etapy 1 - 3

- 10 pražských a mimopražských základních škol různého typu, například:
 - 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, školní vzdělávací plán (ŠVP) “S chutí do školy”
 - státní škola běžná v centru Prahy
 - Soukromá ZŠ alternativního typu s Montessori programem, zaměřením na etickou výchovu, umístěna na pražské periferii. Celkový počet žáků na 1. a 2. stupni: 78, ŠVP: “Nauč mne, abych to dokázal sám”
 - Státní ZŠ v Praze se zaměřením na matematiku. Celkem 598 žáků. Vzdělávací program „Od kořenů ke korunám“
 - 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, ŠVP: „**Beehive** – proletíme celý svět“

Výzkumná etapa 4a a 4b

40 pražských a mimopražských základních škol - viz vyhodnocení Dotazníků pro učitele

7. 4 Popis a výběr výzkumného souboru

V empirickém výzkumu v rámci této disertační práce jsem na vybraných žácích 1. - 5. ročníku 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.

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“ (i nediodagnostikovaným - “jen” vyzozorovaným rodiči či učiteli)/specifickým rysem intervenujícím do edukačního procesu – s negativní konotací, jež ve školském prostředí standardně diagnostikováno nebývá, ale může ovlivňovat procesy učení neméně závažně. Jednalo se tedy o cílený výběr na základě doporučení (uvážení) učitelů.

Výzkumný soubor pro etapy 1 - 4a

Celkem bylo do výzkumu v etapách 1 - 4a zapojeno cca 361 žáků základních škol, přičemž pozornost byla zaměřena na 38 předem vytipovaných žáků, jejichž dlouhodobé projevy ve vyučování bývají považovány za nežádoucí nebo rizikové z pohledu učitele, tedy ti, již mají tzv. „negativní hodnotící nálepkou“. Každý z cca 450 integrovaných tematických bloků založených na metodice CAS byl realizován v rámci celé třídy (kolektivu, žakovské skupiny) jednak proto, že pozitivní přínos zapojení metod strategie CAS byl prokázán plošně pro většinu žáků, jež se výzkumu zúčastnili, za druhé pro snazší podmínky implementace kreativizačních úkolů a aktivit do vyučování, kdy práce pouze s jedním žákem by byla realizačně mnohem náročnější, za třetí pro autentičnost prostředí při práci vybraného žáka s

nabídnutými metodami, kdy právě socioemoční klima ve třídě procesy tvorby vysokou měrou ovlivňuje.

Na základě výzkumných etap 1 - 3 bylo vytvořeno 38 kazuistik vybraných žáků, v nichž analyzují vliv strategie CAS na jejich rozvoj v dimenzi kreativizační, emocionalizační, motivační, socializační, afektivizační. V těchto kazuistikách zahrnují 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 kreativizačních úkolů a aktivit z CAS, během jejichž realizace 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) (Hlavsa, 1986). Výstupem je 38 kazuistik žáků 1. – 5. ročníku ZŠ, z nichž pro ilustraci 6 (pro jejich velkou obsáhlost) přikládám v Příloze č. 29. Jejich struktura byla následně formulována tak, aby umožňovala využití učiteli různých stupňů vzdělávání a poskytla potřebné informace a poznatky, ale zároveň učitele neodradila kvůli přílišné odbornosti, pro kterou by se pro práci s ní mohli cítit nekompetentně (**viz Příloha č. 30**).

Pro účely formulace kazuistik byly tedy sledovány 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 průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova a rozvoje tzv. „soft skills“ a možnosti individualizace a

diferenciace kreativizačních postupů na základě specifických potřeb a preferencí každého žáka vyplývajících z teorie Myers – Briggs Type Indicator (MBTI), Learning Style Inventory (LSI) a teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera (MI).

Výzkumný soubor pro výzkumnou etapu 4b

Ve výzkumné etapě 4b bylo zapojeno celkem 22 studentů Učitelství 1. st. ZŠ a 40 učitelů 1. st. ZŠ (z toho 9 účastníků webináře Kreativní techniky ve výuce, jež jsem vedla ve spolupráci Academy Education, s. r. o. v rámci DVPP). Učitelé realizovali výzkumné šetření na školách, kde aktuálně vyučují, tedy státních a soukromých školách v Praze (16) i mimo Prahu (24), studenti učitelství výzkumné šetření realizovali buď na školách, kde plní pedagogickou praxi, případně na jiných na základě domluvy s vyučujícími různých předmětů. I zde se jednalo o školy pražské (14) i mimopražské (8). Výzkumné šetření bylo realizováno vždy s celou žákovskou skupinou (ve většině případů s třídním kolektivem nebo jeho polovinou při předmětech dělených), bližší pozornost však měla být zaměřena na jednoho předem vybraného žáka vykazující specifické potřeby či (negativní) projevy vyplývající z jejich případné diagnózy (SPU, SPCH, nadání).

7. 4. 1 Kritéria pro výběr výzkumného vzorku

Zatímco výzkumný soubor tvořili všichni žáci v žákovské skupině, v níž byl akční výzkum realizován, výzkumný vzorek byl vybrán tak, aby zahrnoval žáky, kteří vykazují nestandardní (“nežádoucí”) chování a projevy nebo jsou jinak neúspěšní ve škole. Tito žáci mohou mít různorodé vzdělávací potřeby, které mohou být způsobeny různými faktory – od specifických poruch učení a chování, nadání, sociálního znevýhodnění nebo kombinací těchto aspektů. Důvody pro toto “nežádoucí” chování a projevy mohou být velice různorodé, nicméně mnohdy mají společné pozadí. Definovala jsem proto základní oblasti, ze kterých tyto “nežádoucí” projevy žáků mohou vyplývat, přičemž příčiny těchto projevů se mohou v rámci těchto oblastí prolínat. Žáci měli pro zařazení do výzkumného vzorku splňovat alespoň jedno z následujících ***kritérií*** (pro přehlednost jsou kritéria v této části textu označena tučně a kurzívou):

- 1) ***Specifické poruchy učení (SPU) a chování (SPCH)***– *poruchy učení* – např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie nebo kombinace těchto obtíží; ***neurovývojové***

poruchy – ADHD, ADD, poruchy autistického spektra (PAS); *specifické emoční nebo behaviorální poruchy* – úzkosti, deprese, poruchy chování, psychosomatické potíže ovlivňující výkon ve škole.

Specifickou skupinu pro zařazení do výzkumného vzorku, patří žáci, kteří mají projevy nadání. Tito žáci sice mívají vysoké intelektové nadání, oplývají schopností rychlého osvojování znalostí (např. schopností chápat nové koncepty mnohem rychleji než vrstevníci); širokým všeobecným přehledem (např. nadprůměrná znalost v oblastech, které na základní škole nejsou běžně vyučovány na dané úrovni); schopností hlubokého analytického myšlení (např. vytvářet vlastní teorie, nacházet souvislosti, formulovat složité otázky), případně specifickým nadáním (například v jedné z oblastí myšlení/typů inteligence podle teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (1983, 1999) nebo kreativním nadáním; dále silnou představivostí (např. vytváření složitých příběhů, hypotéz, vizí budoucnosti; schopností improvizace např. rychlé přizpůsobení se novým situacím, vynalézavost; netypickými myšlenkovými vzorci (schopnost vidět věci z jiného úhlu než ostatní - tzv. myšlení “out of the box”) nebo silnou vnitřní motivací (projevujícím se hlubokým zájmem o určitá témata, samostatnou prací mimo školní rámec) apod., což je sice velkou výhodou pro samotný rozvoj kreativity, přesto však v edukačním procesu nemusí vždy dosahovat výborných výsledků. Tito žáci mohou být ve škole přehlíženi nebo nedostatečně podporováni, což může vést k jejich demotivaci, školní neúspěšnosti či problémovému chování. Mívají četné limity v emoční a sociální oblasti, které je ve školním prostředí výrazně znevýhodňují, například tyto, které jsou zároveň dalšími kritérii pro zařazení do výzkumného souboru:

2) Vysoké nadání a z něj pramenící “nežádoucí” projevy chování:

perfekcionismus (*vysoké nároky na sebe i okolí, frustrace při neúspěchu*); projevy vyplývající z **vysoce rozvinuté empatie** (hluboké prožívání emocí, citlivost k nespravedlnosti); **sklon k izolaci** (pocit odlišnosti od vrstevníků, obtížné zapojení do kolektivu; **vzdor vůči autoritám** (kritické myšlení, neochota přijímat pravidla, která považují za nelogická). **Behaviorální a psychická rizika** (*problémové chování – impulzivita, hyperaktivita nebo naopak pasivita a uzavřenost*); *úzkosti a deprese* (pramenící například z pocitů selhání, nepochopení, nedostatku podpory); *nízká sebedůvěra*.

Tyto projevy mohou být typické také pro další specifickou skupinu, což jsou žáci s tzv. “dvojitou výjimečností”. Stejně jako žáci nadaní mohou tito žáci bez vhodné podpory ztratit zájem o školu, mít problémy v kolektivu a trpět psychickými obtížemi.

- 3) **Žáci s tzv. “dvojitou výjimečností” („twice exceptional“ nebo “2E” žáci)**, pro které může běžný edukační proces navíc znamenat například tato znevýhodnění a z nich vyplývající projevy, které jsou zároveň dalšími kritérii pro zařazení do výzkumného vzorku:

Akademická rizika (např. *nejednoznačné školní výsledky* – výborní v jedné oblasti, neúspěšní v jiné; nadání kombinované s poruchou učení (např. matematický talent a současně těžká dyslexie); *nadání v určitých oblastech, ale zároveň sociální nebo emoční problémy* (např. vysoká inteligence, ale výrazné úzkosti, deprese nebo sociální izolace); *nízká motivace k učení* (pramenící například z nedocení či přehlížení nadání - kvůli poruše učení se jejich talent nemusí projevit, učitelé je mohou vnímat spíše jako problémové než jako nadané).

Další oblastí, která může v edukačním prostředí žáky znevýhodňovat a pramenit v “nežádoucí” projevy ve vyučování, je:

- 4) **Sociální znevýhodnění** – žáci pocházející ze sociálně slabého prostředí s omezeným přístupem ke vzdělávacím příležitostem, například nízkou nebo nedostatečnou podporou rodiny, *žáci s absencí motivace k učení z důvodu nezájmu nebo nemožnosti pomoci ze strany rodičů*; s rodinnými problémy nebo jinými faktory, které ovlivňují jejich vzdělávací úspěšnost (např. kulturní nebo jazyková bariéra).

Pomyslnými podkategoriemi výše uvedených oblastí, ve které mohou vyústit neuspokojené potřeby žáků ve vyučování, jsou:

- A) **Problémové chování** – například *žáci s disciplinárními problémy* – časté kázeňské přestupky, konflikty se spolužáky, učiteli nebo autoritami; *žáci vykazující pasivitu a odmítání spolupráce* – nezájem o školní práci, časté vyhýbání se aktivitám, pasivní odpor k učení; *žáci vykazující nadměrnou impulzivitu nebo agresivitu* – slovní či fyzickou vůči sobě nebo ostatním; *žáci vykazující vyhýbavé chování* – časté absence, únikové strategie, izolace od kolektivu.
- B) **Akademická neúspěšnost** – například *žáci s dlouhodobě nízkým prospěchem*, opakovanými neúspěchy v klíčových předmětech, *velkými rozdíly ve výkonu mezi předměty* nebo *rizikem propadnutí*.

Další skupina žáků, u kterých byl prokázán pozitivní vliv implementace strategie CAS, byli žáci s lehkým či středně těžkým mentálním či fyzickým postižením (viz Příloha č. 28), nicméně tito žáci primárně netvořili výzkumný vzorek, a tak jsou zde tyto přínosy zmiňovány spíše okrajově. Zařazení těchto žáků umožnilo získat hlubší pohled na efektivitu strategie CAS při práci s různorodými vzdělávacími potřebami. Výzkum má pomoci objasnit, jak lze tuto strategii přizpůsobit potřebám různých žáků a jaké výzvy mohou při implementaci této strategie vznikat.

7. 5 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 započítím každé části výzkumu bylo potřeba v souvislosti s GDPR získat souhlas zákonných zástupců žáků s využitím foto/audio/video záznamů žáků (Příloha č. 44) 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)/natáčen(a) a pokusit se využít situaci alespoň k pozorování a bezprostřední analýze konkrétních jevů a aspektů individuální či skupinové práce žáků. Častým jevem přitom během výzkumu bylo, že žáci nejprve byli k metodám strategie CAS nedůvěřiví, a proto nechtěli být foceni či natáčeni, ale po realizaci několika úkolů a aktivit, zejména pokud se při nich cítili úspěšní, svůj postoj přehodnotili a s focením a natáčením souhlasili.

7. 6 Prohlášení k využívání nástrojů AI

V této práci byly využity nástroje AI, konkrétně *chat.gpt* na zpětné vyhledávání elektronických zdrojů a stylistickou úpravu některých částí textu a *deepl.com* na kontrolu správnosti překladu abstraktu.

8 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY

Výzkumné závěry vedoucí k zodpovězení výzkumných otázek 1 - 5

K zodpovězení výzkumných otázek 1 - 5 sloužily výzkumné etapy 1 - 4a, v nichž jsem prostřednictvím kazuistik vybraných žáků nejprve analyzovala potřeby žáka v procesu učení a tvorby s využitím metod přímé pozorování, dotazník/polostrukturovaný rozhovor pro žáka, SWOT analýza. Na základě vzešlých zjištění jsem vybrala kreativizační metody, které byly vyhodnoceny pro žáka jako optimální a potencionálně nejefektivnější z hlediska dosahování stanovených cílů. Ty jsem následně se žákem realizovala a jejich průběh analyzovala z hlediska dosažení cílů stanovených výzkumnými otázkami této práce.

8.1 Kazuistiky žáků

V této části z důvodu obsáhlosti kazuistik představím jednu z 50 kazuistik žáků 1. – 5. ročníku ZŠ, v nichž analyzuji přínos aplikace kreativizačních metod strategie *Cool Animal School – Learning through joy* do edukačního procesu z hlediska stanovených výzkumných otázek (dalších 5 ukázek detailních kazuistik je v Příloze 29). 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 - dotazník upravený pro děti a mládež), Learning Style Inventory (LSI) a Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence (MI). 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.

8. 1. 1 Struktura kazuistiky - ukázka Kazuistiky 1

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy: říjen 2020 – listopad 2020

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. Tato škola je fakultní školou PedF UK.

8. 1. 1a 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.

8. 1. 1b 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/>), která vytvořila vizuální materiál tento blok se mnou vedla v tandemu, a fotografem MgA. Petrem Machanem (<https://www.verumphoto.cz/petr-machan-photographer/>), jenž zajistil fotodokumentaci. Zhudebnění textu realizoval MgA. Zdeněk Beran (<https://berrymusic.cz/>)

The Sparrows

Sitting nicely in a row

Started to cry.

On an oak branch

„Why are you crying?“ asked his Grandad

Were six little sparrows

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

From Sunny Hill Ranch

They sat watching the clouds

In the rainy sky

When suddenly one of them

8. 1. 1c 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 piktoqramů 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 Stories: 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 instrukcí





Obr. 4: tzv "Cool cards" - piktogramy a ideogramy znázorňující obsah písničky (soukromý materiál autorky)

Ukázky Tadeášova řešení:



Obr. 5: Tadeáš při realizaci jednoho z úkolů založeného na “Cool cards” (soukromý archiv autorky)

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?

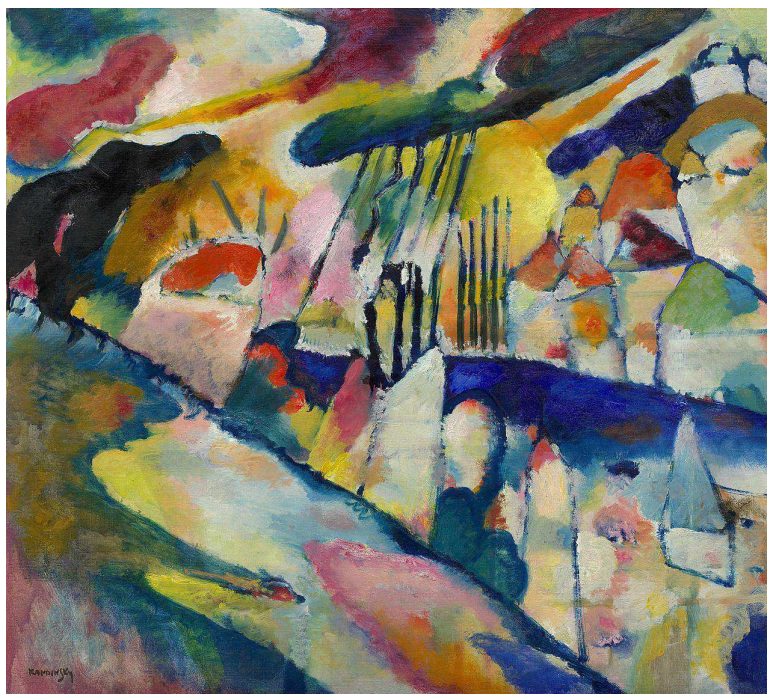
Cíle:

LV

- 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- Kandinski: Landscape with rain



Obr. 6: Kandinski: Landscape with rain (zdroj: www.zonerama.com)

- 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 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 děšť a rodinu Vrabčákových
- pomocí Orffových nástrojů zvukově vyjádří děšť a pláč
- pomocí dramatických prvků znázorní slova a slovní spojení z textu písničky

Ukázka realizace úkolů viz Příloha č. 29

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?

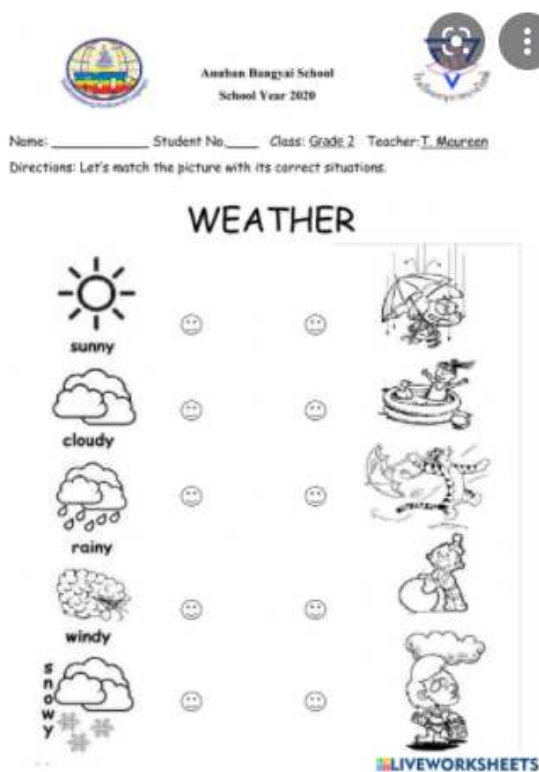
Cíle

- 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 nepadla, 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.



Obr. 7: Pracovní list "weather"

(zdroj: www.liveworksheets.com)



Obr. 8: Pracovní list "Lightning safety"

(zdroj: www.liveworksheets.com)

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, popíše, vysvětlí svůj žebříček hodnot

Vybraná metoda CAS:

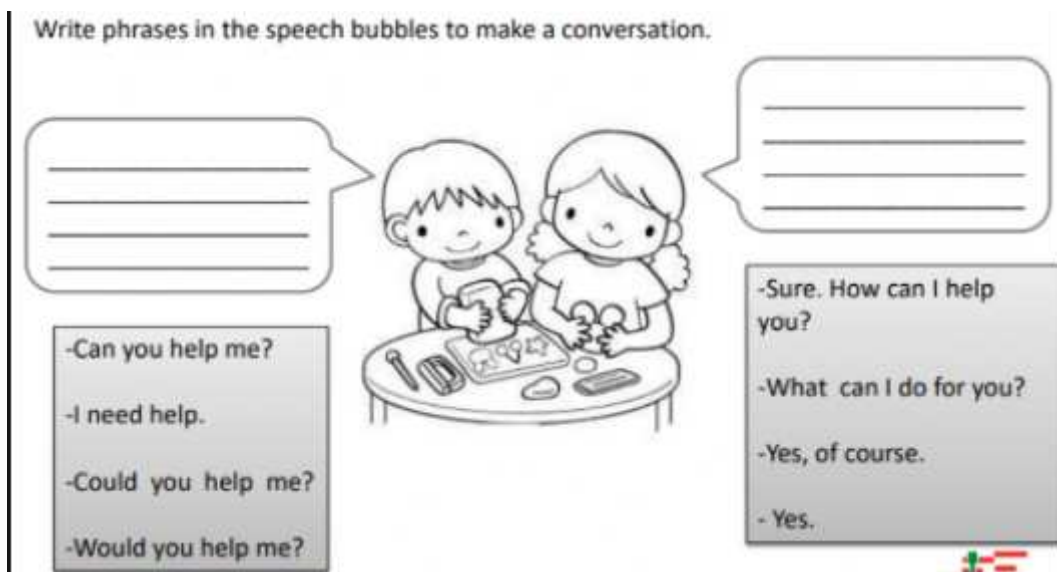
Pocity/emoce: Pracujte ve skupině po 4: Diskutujte: Pláčeš taky někdy? Kdy a proč jsi naposledy plakal/a? Proč myslíš, že lidé (zvířata) pláčou? Musí pláč být vždy vidět? Pokud

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... Znázorníte 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)



Obr. 9: pracovní list "Feelings" (zdroj: www.liveworksheets.com)



Obr. 10: Pracovní list "How to ask for help" (zdroj: www.twinkl.com)

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, 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

8. 1. 1d 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 nezatelné, 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.

8. 1. 1e Ukázky realizace úkolů v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS

Příprava na animaci/realizace 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>

Ukázka fotografií z realizace tohoto ITB je součástí **Přílohy č. 29** (Kazuistika 1)

Další kazuistiky v plném znění jsou součástí **Přílohy č. 29**.

8. 1. 2 Nová struktura kazuistik pro využití studenty a učiteli

Na základě zkušeností s formulací kazuistik žáků jsem vytvořila jejich novou formulaci tak, aby byly snadno využitelné studenty učitelství a učiteli na základní škole. Zjednodušila jsem formulaci jednotlivých kategorií, přičemž zaměření na zodpovězení výzkumných otázek zůstalo stejné. Zároveň jsem přidala autoevaluační dotazníky pro žáky, rozdělené podle věku na dotazníky pro 1., 2. a 3. ročník a na dotazníky pro 4. a 5. ročník, za účelem nastínění (nikoliv hloubkové diagnostiky) inklinace k osobnostní dimenzi podle MMTIC (Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children) (Murphy&Meisgeier, 2008) (Přílohy č. 55a a 55b) a typu inteligence podle H. Gardnera (Gardner, 1983, 1999) (Přílohy č. 56a a 56b). S touto upravenou strukturou jsem následně pracovala také já při formulaci dalších 44 kazuistik, které pro jejich velkou obsáhlost nejsou součástí této práce, přičemž jsou reprezentovány vzorkem 6 kazuistik v Příloze č. 29. Tato nová struktura vychází z výsledků výzkumu realizovaného v rámci této práce a umožňuje také přehlednější podklad pro následnou kategorizaci získaných výzkumných dat.

Nová struktura kazuistiky:

Časové rozpětí realizace akční výzkumné sondy:

Místo realizace, popis školy:

1. 1a Charakteristika žáka

Jméno, věk, ročník:

Osobní anamnéza:

Rodinná anamnéza:

Školní anamnéza (včetně specifických projevů ve vyučování):

Významné informace o žákovi (např. osobní zájmy):

1. 1b Použitý zhudebněný text z CAS (s ohledem na další cíle stanovené v časově – tematickém plánu pro dané období v rámci dané třídy)

1. 1c Cíle AJ (RVP ZV):

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

Ukázka realizace úkolů/aktivit CAS (viz příloha)

Reflexe:

2) Rozvoj kreativity v oblastech: výtvarná, literární, dramatická, hudební

Cíle (RVP ZV):

VV

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

LV

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

HV

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

DV

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

Ukázka realizace úkolů a aktivit (viz příloha):

Reflexe:

3) Integrace dalších vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace, příp. dalších) při integraci metody CLIL

Cíle (RVP ZV) + vybrané metoda CAS a formulace úkolů/aktivit:

Ukázka realizace úkolů/aktivit (viz příloha):

Reflexe:

4) Osobnostní a sociální výchova, „měkké dovednosti“, příp. další kompetence

Cíle:

Vybraná metoda CAS a formulace úkolu/aktivity:

Ukázka realizace úkolů/aktivit (viz příloha):

Reflexe:

5) MMTIC, MI (teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera) (viz Dotazník MMTIC pro žáky a Dotazník MI pro žáky)

minimálně 2 vybrané metody CAS a formulace úkolů/aktivit:

Ukázka realizace úkolů/aktivit (viz příloha):

Reflexe:

1. 1e Shrnutí hlavních přínosů a úskalí implementace úkolů/aktivit CAS do vyučování pro tohoto žáka (příp. popis didaktických situací a jejich řešení).

1. 1f Ukázky realizace úkolů a aktivit v rámci integrovaných tematických bloků s využitím kreativizačních metod CAS (viz příloha)

8. 2 Zodpovězení výzkumných otázek 1 - 5

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 (MI). 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.

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 představitivosti 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 podpurný 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)?

Výsledky výzkumu potvrdily, že dílčí metody strategie CAS byly efektivní z hlediska rozvoje kreativity výtvarné, jazykové (literární), dramatické i hudební (souběžná validita: Torranceův test kreativního myšlení (ukázka vyplněných archů po skončení výzkumné intervence viz Příloha 49), konsensuální metoda) při respektování prokreativních podmínek a eliminaci podmínek antikreativních (Hlavsa, 1986). Jednotlivé metody vycházejí z mých 20letých 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, psychogramy 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.

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 piktoqramů 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 zvládnání 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 zaujmutí 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 nehledě 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 do edukačního procesu prokázalo pozitivní efekt pro dosahování cílů OSV v tematických okruzích Rozvoj schopností poznávání, Sebezpoznání a sebezpojetí, Seberegulace a Sebeorganizac; 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, vidomedailonek; 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 (Diskutuj, 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 sledovaných 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 ujistňovat, že si nepočínají nesprávně, a dále o tom, že co neoriginálnější 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 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, umožňuje 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 svébytnost 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.

Celkově lze říci, že integrace poznatků teorie mnohočetné inteligence, metod kritického a tvůrčího myšlení a zajištění podnětného vzdělávacího prostředí může významně přispět k celostnímu rozvoji dětí na základní škole a připravit je na požadavky stále složitější a inovativnější společnosti. V dnešním rychle se měnícím světě musí vzdělávací systém upřednostňovat rozvoj tvořivého myšlení u dětí na základních školách (Sukarso et al., 2023). 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. Slavík (1994) tento jev označuje jako *syndrom naučené bezmocnosti*, který vzniká, jestliže se dlouhodobě v oblasti, na niž člověku záleží, nedostavuje úspěch. Jedinec dále pociťuje 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 a integrity. Kreativizačně-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.

8. 3 Výzkumné závěry vedoucí k zodpovězení výzkumné otázky č. 6

Zatímco při procesu zodpovídání výzkumných otázek 1 - 5 jsem byla autorkou formulací kreativizačních úkolů a aktivit já, stejně jako jsem integrované tematické bloky na nich založené realizovala se žáky já i analyzovala jejich přínosy a úskalí pro vybrané žáky, ve výzkumné etapě 1a a 1b byla postupně rozvíjena spolupráce s učiteli 1. st. ZŠ a studenty učitelství pro 1. st. ZŠ a dalších oborů. Ti byli vyzváni, aby ve svém vyučování realizovali integrované tematické bloky s 6 - 8 kreativizačními úkoly strategie CAS, (ve fázi 4a) a následně je analyzovali prostřednictvím Dotazníku pro učitele a Dotazníku pro žáka, ve fázi 4b byli učitelé metodicky vedeni pro práci s metodikou CAS tak, aby byli sami schopni vybrat vhodné inspirační východisko (pro účely této disertace veršovaný text CAS) tak, aby zohlednili další výchovně - vzdělávací cíle pro dané období, na jeho základě formulovat kreativizační úkoly a aktivity a jejich průběh následně reflektovat z hlediska přínosů a úskalí zvolených metod pro vybrané žáky.

8. 3. 1 Jak učitelé vnímají pojem “kreativita” a její přesahy v kontextu rozvoje osobnosti

V teoretické části uvádím přehled definic a pojetí konceptu “kreativita”, jež zahrnují propojují pohledy na tento fenomén z hlediska biologického, psychologického, sociologického i dalších vědních oborů. V této části předkládám ukázkou toho, jak jej vnímají sami učitelé. Pochází z webinářů Kreativní techniky ve výuce, jež vedu ve spolupráci se společností Academy Education s. r. o. v rámci DVPP a dokazuje, že učitelé jsou si vědomi, že kreativita není jen tvorba nějakého produktu, ale že právě dílčí procesy od preparace přes inkubaci, iluminaci až po realizaci a verifikaci jsou právě ty důležité složky, jež dovolují formovat osobnost a

jedinečnost jich samotných a při správném nastavení učebního a tvůrčího prostředí s prokreativními faktory také osobnost jejich žáků.

Napište asociace ke slovu "kreativita"

31 responses



Tvořit znamená...

24 responses



8. 3. 2 Zadání 1 pro učitele ZŠ a studenty Učitelství pro 1. st. ZŠ

V průběhu Přednášky Rozvoj tvořivých schopností žáků na 1. st. ZŠ v rámci semináře Vybrané pedagogické inovace v současné škole (ukázka náplně semináře viz Příloha 33 a reflexe semináře viz příloha č. 34) a webináře Kreativní techniky ve vyučování (vz

<https://padlet.com/hrkalovamartina/kreativn-techniky-ve-v-uce-ulh69lvqycela4iz>) byli studenti a učitelé vyzváni k vypracování těchto úkolů:

- 1) Ke každé ze 4 kategorií (viz prezentace str. 22 - pozn. Příloha č. 33) zformulujte 2 kreativizační úkoly/aktivity vztahující se k jednomu veršovanému textu souboru Cool Animal School (v příloze viz soubor CAS a tabulka s typy kreativizačních aktivit). Výběr textu zdůvodněte - uveďte nejméně 3 další interdisciplinární cíle/očekávané výstupy definované v RVP ZV pro dané vzdělávací období, jež Vás vedly výběru tohoto textu (díla) a následné práci s ním.
- 2) Realizujte s dítětem/děťmi mladšího školního věku.
- 3) Vyplňte a) Dotazník pro učitele, b) Dotazník pro žáka - u obou dotazníků odpovězte na otázky, na které můžete v závislosti na formě realizace odpovědět, u ostatních uveďte důvod, proč odpovědět nelze. U předškolních dětí a žáků 1. a 2. třídy využijte dotazník jako scénář k polostrukturovanému rozhovoru s vybraným žákem.
- 4) Vložte do Moodle řešení úkolu ve struktuře:
 - a) formulace kreativizačních aktivit
 - b) Dotazník pro učitele
 - c) Dotazník pro žáka
 - d) přílohy (ukázky realizací úkolů/aktivit - pozor na GDPR)

8. 3. 3 Ukázka souboru kreativizačních úkolů formulovaných učiteli 1. st. ZŠ a studenty Učitelství pro 1. st. ZŠ

Správné nastavení podmínek pro optimální průběh tvůrčích procesů ve školním prostředí na 1. stupni ZŠ je klíčové. Patří mezi ně také schopnost komunikace učitele se žáky tak, aby také oni sami spatřovali důležitost v procesech tvorby, chápali jejich přínosy, nebáli se dělat chyby a dokázali projevit a uplatnit právě ty schopnosti a dovednosti, které je dělají jedinečnými. Kromě zajištění příznivých komunikačních podmínek, díky kterým se žák cítí ve škole sounáležitě a kompetentně, by měl učitel umět formulovat kreativizační úkoly aktivity tak, aby umožňovaly efektivní rozvoj nejen fantazijní, imaginativní a obrazotvorné složky, ale aby

díky nim docházelo k rozvoji dalších složek osobnosti, zejména nonkognitivních, pro které zpravidla v edukačním procesu na běžné škole nebývá dostatek prostoru. Na základě výsledků výzkumné etapy 1 a 2 jsem vytvořila soubor typů úkolů a aktivit, u nichž byl tento potenciál ověřen. Lektorská práce s učiteli spočívá v tom, že je navádím k tomu, aby byli schopni formulovat vlastní úkoly a aktivity s využitím vybraného inspiračního východiska (textu, výtvarného díla, divadelního představení, hudební skladby apod.) tak, aby v co největší možné míře rozvíjeli individuální potenciality svých žáků.

V **Příloze č. 51** předkládám ke každému typu úkolu několik formulací, které vytvořili studenti a učitelé na základě práce s metodikou CAS, které považuji za zdařilé a efektivní z hlediska vytyčených cílů. Formulace úkolů a aktivit, stejně jako učitelé a studenti, kteří je vytvořili, jsou okódovány za účelem snazší konceptualizace výzkumných dat.

Ukázky dalších zdařilých souborů s formulacemi úkolů a aktivit studenty a učiteli viz také Přílohy č. 22 - 28.

Výše uvedené přílohy jsou cenným didaktickým materiálem a důležitým výstupem výzkumu realizovaného v rámci této práce.

8. 4 Proces zodpovídání výzkumné otázky č. 6

Účelem demonstrace formulací úkolů učiteli bylo zodpovědět část 6. výzkumné otázky, jež byla stanovena takto:

6) Jak lze know-how strategie Cool Animal School – Learning through joy předávat dalším pedagogickým pracovníkům tak, aby byli schopni jej efektivně a systematicky implementovat do vlastního vyučování?

Konkrétně tedy dokázat, že učitelé jsou schopni:

a) vybrat vhodný materiál (textový, vizuální, zvukový) jako inspirační východisko pro tvorbu kreativizačních úkolů a aktivit tak, aby korespondoval s dalšími vzdělávacími cíli (očekávanými výstupy) pro dané období a umožnil tak transdisciplinární propojení vzdělávacích oblastí;

- b) formulovat úkoly a aktivity s oporou o znalosti o prokreativních a antikreativních faktorech tak, aby v co největší míře rozvíjely prvky kreativity u žáků 1. st. ZŠ a a umožňovaly maximální rozvoj divergentního myšlení;
- c) reflektovat průběh realizace úkolů a aktivit i finální produkty z hlediska potenciálu pro rozvoj dalších schopností/kompetencí žáků (viz Dotazník pro učitele a Dotazník pro žáky) a tyto znalosti využít pro případnou modifikaci formulace úkolů a optimalizaci podmínek pro rozvoj kreativity a svébytnosti svých žáků.

Do této části výzkumu bylo zahrnuto 62 učitelů a studentů učitelství, již vytvořili celkem 62 souborů formulací kreativizačních úkolů a aktivit na základě práce s metodikou CAS pod mým vedením. Analýza výsledků byla provedena metodou otevřeného kódování. Cílem této výzkumné části bylo shrnout základní poznatky o plánování kreativizačních integrovaných tematických bloků učiteli a studenty, neboť tato výzkumná otázka byla přidána až v průběhu realizace původního výzkumu. Zjištění, která z ní vyplynula, by však mohla sloužit jako podklad pro detailnější výzkum zaměřený na toto téma.

První část výzkumné otázky (6/a) mohla být ve všech případech zodpovězena kladně, neboť učitelé a studenti během společných webinářů/seminářů prostřednictvím praktických aktivit získali know - how, resp. rozvinuli stávající kompetence k tomu, jak postupovat při výběru inspiračního východiska (literárního textu, výtvarného díla, hudební skladby, dramatického představení) tak, aby umožňovalo integraci výchovně - vzdělávacích cílů pro dané období (zpravidla dvou týdnů). Učitelé byli vyzváni, aby pracovali s aktuálními časově - tematickými plány, jež sami vytvořili pro svůj vyučovaný předmět (předměty). Navázání na konkrétní cíle a očekávané výstupy poté zpravidla nebylo náročné, jelikož stačila mírně rozvinout schopnost učitelů nahlížet “za oponu textu (díla)” a vnímat také témata, která v textu explicitně nejsou obsažena, nicméně sekundárně, po hlubší úvaze nad textem, se vynořují. Ve většině případů se ukázalo, že učitelé po překonání prvotní fáze nedůvěry ve své vlastní schopnosti dokázali velmi smysluplně hledat a nalézat asociace, dvojsmysly, aforismy a metafory i ve zdánlivě bezvýznamných detailech. Na schopnost učitelů vybrat vhodný materiál jako inspirační východisko byla zaměřena otázka, jež byla součástí zadání úkolu zadaného učitelům a studentům, v němž měli formulovat kreativizační úkoly a aktivity (viz Příloha) “Uveďte nejméně 3 další interdisciplinární cíle/očekávané výstupy definované v RVP ZV pro dané vzdělávací období, jež Vás vedly výběru tohoto textu (díla) a následné práci s ním.”

- za nižší úroveň schopnosti integrovat cíle RVP ZV s obsahem vybraného textu (díla) bylo považováno právě navázání na explicitní obsahové materiální prvky (např. zvíře, o němž je daný veršovaný text), materiální prostředí apod. Této úrovni dosáhlo z celkového počtu 62 učitelů a studentů celkem 39 (při byl hodnocen vyšší počet úloh vykazujících danou úroveň myšlení - např. 6 z 8)
- za vyšší úroveň schopnosti integrovat cíle RVP ZV s obsahem vybraného textu (díla) bylo považováno přenesení významu obsahových prvků textu (díla), jež v něm nebyly explicitně vyjádřeny (např. autumn - stáří (roční období jako období lidského života). Této úrovni dosáhlo z celkového počtu 62 učitelů a studentů celkem 23 (při byl hodnocen vyšší počet úloh vykazujících danou úroveň myšlení - např. 6 z 8)

6c) míra integrace AJ

Pro hodnocení úspěšnosti učitelů z hlediska části “b” výzkumné otázky č. 6 byla využita třístupňová hodnotící škála: vyhovující - s potenciálem - nevyhovující, přičemž za **vyhovující** úkoly byly považovány ty formulace úkolů a aktivit, které lze bez výhrad a změn ihned využít ve výuce; **s potenciálem** byly hodnoceny formulace úloh a aktivit, které měly jistý potenciál být efektivním prostředkem pro rozvoj kreativity a svébytnosti žáků, ale vykazovaly dílčí nedostatky, například byly formulovány příliš návodně (“Dnes si děti vyrobíme domeček pro pavoučka. Vezměte si ruličku od toaletního papíru, nabarvěte ji na zeleno a poté vystříhnete ze čtvrtky 3 červené a 5 modrých kytíček...”), byly příliš náročné nebo naopak neznamenal dostatečnou výzvu pro žáky daného věku (tedy byly málo náročné) z hlediska intelektuálního či psychomotorického apod. Jistý potenciál byl ve formulaci těchto úkolů a aktivit přesto spatřován a po jejich přeformulování na základě mé zpětné vazby mohly být považovány za vyhovující. Třetím stupněm hodnotící škály byly označeny zpravidla ty formulace úkolů a aktivit, v nich byly zmíněné nedostatky, které zmiňuji výše, příp. jejich kombinace, jež nebyly přeformulovány buď z důvodu nespolečné spolupráce respondenta (učitele, studenta) nebo při zájmu studenta/učitele, ale evidentním nepochopením problematiky tvořivosti, kdy ani nové formulace nespĺňovaly kritéria vycházející z metodiky CAS, zejména v oblasti respektování prokreativních faktorů a eliminace antikreativních faktorů (Hlavsa, 1986).

Jako vyhovující bylo označeno celkem 2666 formulací úkolů a aktivit, jako s potenciálem bylo označeno celkem 744 úkolů a aktivit a jako nevyhovující bylo označeno 434 úkolů a aktivit.

8. 4. 1 Dotazník pro učitele

Jako jeden z výzkumných nástrojů byl zvolen Dotazník pro učitele, v němž měli po realizaci série kreativizačních úkolů a aktivit reflektovat různé aspekty jejich implementace do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Jeho plné znění je v **Příloze č. 20**.

8. 4. 1a Popis dotazníku, shrnutí výstupů

Cílem úvodní části Dotazníku pro učitele (Příloha č. 20) bylo zjistit, v jakých podmínkách byl program založený na strategii Cool Animal School – Learning through joy ověřován.

Škola (název + krátká charakteristika):

Ročník:

Počet dívek:

Počet chlapců:

První část Dotazníku pro učitele (otázky 1, 2, 3) byla zaměřena na zjištění školních podmínek, ve které realizace kreativizačních úkolů a aktivit probíhala.

1) Máte ve třídě žáky s SPU/SPCH nebo naopak výjimečně nadané (příp. s jinými diagnózami)? Pokud ano, uveďte diagnózy a základní podpůrná opatření, která jsou žákovi/žákům poskytována:

2) Mívají výše uvedení žáci při vyučování (ve školním prostředí) nějaké nestandardní projevy?

3) Jsou někteří z výše uvedených žáků výrazně úspěšnější v nějaké oblasti než jejich spolužáci?

Akční výzkumná sonda založená na realizaci programu vycházejícího z metodiky Cool Animal School – Learning through joy proběhla na 40 základních školách v České republice. Z dotazníku vyplývá, že výzkumu se zúčastnilo 22 pražských škol a 18 mimopražských škol (Středočeský kraj 5x, Jihočeský kraj 3x, Severočeský kraj 3x, Moravskoslezský kraj 2x, Východočeský kraj 5x. Detailní data k sérii prvních 20 Dotazníků pro učitele (viz Příloha č. 39), z toho 32 státních a 8 soukromých.

Souhrn dat z Dotazníků pro učitele nalezneme v **Příloze č. 52**.

Rozmanitost škol, tedy i podmínek ověřování programu CAS, byla velká, učitelé v sekci charakteristiky škol uvedli například následující (charakteristika školy, genderové složení skupiny- D = dívky, CH = chlapci):

8. 4. 1b Vyhodnocení Dotazníků pro učitele

Souhrn dat pro analýzu Dotazníků pro učitele je součástí přílohy č. 39.

Z úvodní části dotazníku vyplývá, že výzkumné sondy v této výzkumné etapě se zúčastnilo celkem 40 škol, z toho 22 pražských a 18 mimopražských, z toho 32 státních a 8 soukromých. Důležitým aspektem je celková rozmanitost škol, ať už z pohledu lokace, velikosti či vzdělávací koncepce a to z toho důvodu, že bylo prokázáno, že strategie CAS je implementovatelná do vyučování právě na různých typech škol, za velmi rozmanitých podmínek. Z dotazníků dále vyplynulo, že ve všech výzkumných skupinách byli žáci s nějakým specifickým vzdělávacím znevýhodněním. Na tyto aspekty jsou zaměřeny otázky č. 1- 3.

1) Máte ve třídě žáky s SPU/SPCH nebo naopak výjimečně nadané (příp. s jinými diagnózami)? Pokud ano, uveďte diagnózy a základní podpůrná opatření, která jsou žákovi/žákům poskytována:

2) Mívají výše uvedení žáci při vyučování (ve školním prostředí) nějaké nestandardní projevy?

3) Jsou někteří z výše uvedených žáků výrazně úspěšnější v nějaké oblasti než jejich spolužáci?

Ve většině případech se jednalo o SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další), SPCH (ADHD, ADD), porucha autistického spektra (PAS), odlišný mateřský jazyk (OMJ) a další. Zároveň se výzkumné sondy však účastnili žáci, kterým bylo diagnostikováno nadprůměrné nadání v různých oblastech (zejména matematické). Vedlejším zjištěním dotazníků bylo, že oproti realizaci výzkumu v rámci mé diplomové práce, v současnosti byl počet žáků, kterým bylo diagnostikováno nadání, markantně vyšší než před 9 lety, což považuji za velmi pozitivní. Většina z těchto žáků má individuální vzdělávací plán (IVP) a podporu asistenta pedagoga. Dále učitelé uvedli mnoho příkladů nestandardních (nežádoucích, rizikových, patologických) projevů žáků při vyučování, které u vybraných žáků pozorují, nicméně nevyplývají ze žádné oficiální diagnózy. Mezi tyto projevy patřily zejména psychomotorický neklid, problémy v oblasti sociálních kontaktů a komunikace, neadekvátní reakce na vyučovací aktivity, odmítání učitele či asistenta, agresivita, výbuchy vzteku, vulgární mluva, plačtivost, sebepoškozování při každém menším neúspěchu a další. Pozitivním zjištěním bylo, že zapojení metod CAS ve většině případů mělo pozitivní vliv na kompenzaci těchto projevů. Zajímavá byla zjištění, zda někteří z výše uvedených žáků, naopak vyniká v některé (např. vzdělávací) oblasti nad svými spolužáky. U 42 z celkového počtu 214 žáků zmíněných v Dotazníku pro učitele bylo vedle diagnózy či nestandardních projevů uvedeno také, v čem

konkrétně tito žáci nad svými spolužáky vynikají. Zde je nutno zdůraznit, že žádný ze žáků nemá oficiální diagnózu dítěte s dvojitou výjimečností (“twice exceptional”), jedná se pouze o výsledek dlouhodobého pozorování žáka učitelem. Zde učitelé uvedli například tyto odpovědi: Ď. s vývojovou dysfázií (asistent pedagoga), chlapec M. s ADHD, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií (2 hodiny reedukace, asistent pedagoga), psychomotorický neklid, vyskakuje, vykřikuje, nadprůměrné logické myšlení; Jedná se o chlapce 6 let s ADHD, je hyperaktivní, ale krásně kreslí a píše.; žák ADHD (kombinace subtyp, nadprůměrně inteligentní, vyniká zejména v humanitní oblasti); 3 žáci s dyslexií (úprava zadání, přehledy, navýšení času) - dva z nich jsou nadprůměrně nadané děti, jedno z děvčat je velmi nadané ve hře na klavír; 1 Aspergerův syndrom – je úspěšnější v matematice.; 1x žák MIND neustále vykřikuje a potřebuje mít pozornost, matematika – úlohy má výrazně rychleji hotové, dostává nastavbové úkoly a práci navíc; Žáci s ADHD motorický neklid, jeden z nich velmi vulgární mluva, 1 žák s ADHD nadaný na matematiku; Žák s dyspraxií mívá výbuchy vzteku, když mu něco nejde, žák s ADHD hlasitě vykřikuje (někdy vulgárně), žák s poruchou autistického spektra mívá sklony k sebepoškozování, Žák s poruchou autistického spektra je nadprůměrný v matematice, žák s ADHD má velkou fantazii, je dobrý ve sportech.

Druhá část Dotazníku pro učitele (otázky č. 5, 7, 8, 9) byla zaměřena na zjišťování stávajících podmínek a pojetí výchovně - vzdělávacího procesu učitelem, kde měli konkrétně uvést, zda a jakými způsoby uplatňují princip individualizace a diferenciací ve vlastním vyučování (otázka č. 5), zda zapojují aktivity (metody, formy, techniky) vedoucí k rozvoji kreativních schopností žáků do vyučování a pokud ano, jak (otázka č. 7); zda zapojují do vyučování pravidelně aktivity pro rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí, případně aktivity vedoucí k budování příznivého třídního klimatu a pokud ano, jaké? (otázka č. 8) a zda vedou žáky k sebereflexi, sebehodnocení (otázka č. 9).

5) Uplatňujete při svém vyučování princip **individualizace a diferenciací žáků**? Pokud ano, uveďte jak.

7) Zapojujete aktivity (metody, formy, techniky) vedoucí k rozvoji **kreativních schopností** žáků do vyučování? Pokud ano, jak?

8) Zapojujete do vyučování pravidelně aktivity pro rozvoj **osobnostních a sociálních kompetencí**, případně aktivity vedoucí k budování **příznivého třídního klimatu**? Pokud ano, jaké?

9) Vedete žáky k sebereflexi, sebehodnocení?

Z této části dotazníku vyplynulo, že 29 učitelů se domnívá, že uplatňuje princip individualizace a diferenciací ve vyučování, což doložili například těmito příklady, které ilustrují, že tito učitelé ve svých třídách tento princip aplikují, případně jak a jaké v této oblasti vnímají úskalí a výzvy: *“žáci postupují v některých předmětech (matematika) svým tempem, to samé v psaní”*; *“často pracují ve skupinkách na jiných zadáních dle svých schopností”*; *“snažím se podporovat a rozvíjet jeho individuální schopnosti”*; *hledám metody, které jsou pro žáka nejvhodnější*”; obsáhlejší odpovědi obsahovaly například tyto názory: *“Nonverbální žák nebude dělat všechny aktivity, které dělá žák bez narušené kom. schopnosti. (např. nebude se vzdělávat dle Elkoninovy metody, jako většina třídy). Těžká epileptička, která velmi dobře vnímá jakoukoliv segregaci od kolektivu a trápí jí to, že nesmí např. běhat, musí být v klidu, zatímco jiní spolu něco tvoří. Je naší povinností takovému dítěti vytvořit program tak, aby dělal společně s dětmi aktivitu, kterou má zakázanou. Vytvořit podmínky pro to, aby se takový člověk necítil vyloučený. V případě této slečny nahradit její běh např. jízdou na kolečku. Nebo na mých zádech. Nebo to vzít z jiného konce a ztlžit podmínky pro ty ostatní. Na hudebním kroužku jsou děti rozděleny nikoliv dle věku. Rozdělené jsou tak, abych vytvořila skupiny, kde je individualizace výuky nutná co nejméně. V případě, že hraje na nástroj, chybí Vám jeden pár rukou; individualizace výuky je jedna z nejdůležitějších částí náplně mé práce; individuálně l žákům přistupuji od rána do odpoledne, ke všem a téměř ve všem; používám TPR, CTM, individuální přístup k potřebám žáků, využívám pomoc asistenta pedagoga ve výuce; nažím se respektovat jedinečné vlastnosti a potřeby každého žáka. Přizpůsobuji jim tempo učení, uspořádání obsahu učební činnosti apod.; upravuji zadání podle potřeb jednotlivých žáků, střídám činnosti, aby se mohli zapojit všichni žáci. Vždy poskytuji zpětnou vazbu a hledám pozitiva na každém žákovi”*; dále se objevily tyto odpovědi: *“Žákům pomalejším dáváme více času na dokončení úkolů/aktivit. Žákům rychlejším potom přidáváme aktivity umožňující samokontrolu (domina, trimina, pexesa, lota...).* Snažíme se v

našem teamu hodně využívat manipulativních prvků, kartiček... Vytváříme je sami nebo využíváme materiály z metodického portálu RVP nebo web Učitelnice...”; “práce ve skupinách dle schopností, gradované úlohy - úlohy jsou přizpůsobené z hlediska obsahu, rozsahu, obtížnosti, časového hlediska, vrstevnické učení, diskuzní kruhy”; “uplatňuji práci ve skupinách, gradované úlohy, dobrovolné úkoly založené na zájmech žáků; vrstevnické učení, gradované úlohy, projekty..”. Další odpovědi učitelů jsou k nahlédnutí v Příloze č. 39

Na otázku č. 7 25 učitelů uvedlo, že zapojují aktivity vedoucí k rozvoji kreativních schopností svých žáků, což doložili například těmito příklady, které ilustrují, jakými metodami, prostředky a formami tyto kroky realizují: *“snažím se - vyrábějí si sami deskové hry na procvičování učiva, sami si píšou otázky k opakování, často diskutujeme”; “vystřihávání a skládání z papíru, modelování z modelíny, tanec, zpěv, sportovní aktivity; vyprávění kladení otázek diskuze hra experiment videoprojekce relaxace produkční metody napodobování diskuze řešení problému hraní rolí, projekt, brainstorming aktivity pro rozvoj kritického myšlení”; “Používám pojmové a myšlenkové mapy, projektové dny, vyrábíme lapbooky”; “Používám ve výuce písničky, myšlenkové mapy, kartičky, otevřené otázky pro práci ve dvojicích a skupinách, kreativní zadání, pohybové aktivity, projekty, kde žáci zpracovávají širší témata a vytvářejí prezentace, podporuju a oceňuji kreativitu žáků”; “děti velmi často dostávají za úkol rozpracovat základní myšlenku podle svého”; “pracujeme v centrech aktivit, ve kterých žáci společně pracují na projektech a tvoří na zadané téma, učí se od sebe navzájem a vnášejí do výuky nové nápady. Zároveň dělají, co je baví; lapbooky, scénky apod.”; “projekty, divadlo pro rodiče, výtvarné a literární soutěže...”. Další odpovědi učitelů jsou k nahlédnutí v Příloze č. 39.*

Co se týče aktivit vedoucí k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí a budování příznivého třídního klimatu, ty do svého vyučování pravidelně zařazuje 19 z dotázaných učitelů. Poslední otázka této části dotazníku se zaměřovala na otázku, zda učitelé systematicky vedou své žáky k sebereflexi a sebehodnocení. Zde 32 učitelů odpovědělo kladně a přidalo konkrétní příklady metod a technik, jak toho dosahují, například tyto: *“Pravidelně máme třídnické hodiny, kde pracujeme s různými hrami a kooperativními technikami pro posílení sounáležitosti a spolupráce”; “Se žáky využíváme metody dramaterapie v podobě přehrávání rolí. Určitou dovednost si se žáky natrénujeme, nacvičíme. Např. jak navázat rozhovor s cizím člověkem, jak požádat o radu atd.”; “Ranní kruh aktivity pro rozvoj kritického myšlení”; “Třídnické hodiny”; “Hry”; “Diskuse”; “práce s příběhem (textem písně) relaxace výlety mimo školu (příroda, obchod), návštěvy kulturních akcí”; “Hry*

na zlepšení spolupráce (lidské bingo, tichá pošta, stonožka...); “Motivuju a podporuju kreativitu žáků, snahu a tvořivost, připravuju různé typy zadání, aby každý měl možnost se projevit a být úspěšným.”; “Pokud děti rozdělujeme do skupinek, snažíme se skupinky různě míchat, aby spolu dokázaly všichni spolupracovat.”; “máme pravidelné např. třídnické hodiny (u žáků velice oblíbené).”; “Začínáme každé ráno prací v ranním kruhu, kde se pozdravíme, řekneme si, co nás ten den čeká, každý má prostor vyjádřit své pocity a myšlenky. Jednou za čas také zařazujeme aktivitu stížnost a ocenění, kdy si žáci navzájem vyříkají, co se jim líbí a co ne a společně vyřeší případné problémy ve třídě, samozřejmě pod vedením učitele. Učíme se, že každý jsme jedinečný a vnímáme případné ztížené podmínky druhých.”; “Práce ve skupinách, vrstevnické učení, třídnické hodiny (spolupráce se speciálním pedagogem, který pravidelně ve třídách monitoruje situaci a po dohodě s ním připraví i třídnickou hodinu „na míru“); “Vrstevnické učení”; “Skupinová práce”; “práce ve dvojicích”; “tandemová výuka”; “Ranní kruh, třídnické hodiny, školní parlament.”; “Ranní elipsa, kooperativní hry...” a další.

Třetí část Dotazníku pro učitele byla zaměřena na zjišťování vlivu implementace strategie CAS do vyučování. Učitelé měli uvést, zda se domnívají, že strategie Cool Animal School může poskytnout žákům příležitost ukázat a kultivovat nějakou specifickou dovednost (potencialitu, talent), ke které by v běžné výuce neměli příležitost, a pokud ano, jak (otázka č. 4) a jak si myslí, že může přispívat kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School k individualizaci a diferenciaci žáků ve vyučovacím procesu z hlediska Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence (jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová inteligence, zvukově-hudební inteligence, tělesně-pohybová, společenská (interpersonální), vnitřní (intrapersonální), přírodní (naturalistická) inteligence, duchovní (existenciální a morální); různých učebních stylů (vizuální, auditivní, taktilní, kinestetický) a/nebo teorie Myers-Briggs Type Indicator (extroverze či introverze, preference smyslového vnímání či intuice, rozhodování opřené o myšlení či cítění, usuzování (tendence věci ukončovat) či vnímání (nechávat věci otevřené) (otázka č. 6) Zde byli učitelé vyzváni, aby svá tvrzení opírali o poznatky teorií mnohočetné inteligence H. Gardnera, různých učebních stylů manželů Dunnových a teorie MBTI. Dále měli učitelé uvést, jak často (otázka č. 10), v rámci jakých předmětů (otázka č. 11) a jaké typy úkolů a aktivit strategie CAS učitelé do vlastního vyučování zapojovali, a měli uvést, zda se domnívají, že strategie Cool Animal School může poskytnout žákům příležitost ukázat a kultivovat nějakou specifickou dovednost (potencialitu, talent), ke které by v běžné výuce neměli příležitost (otázka č. 4) a pokud ano, jak; dále jaký vliv měla implementace kreativizačních metod, forem a technik z hlediska

A) plnění dalších výstupů, konkrétně: (a) rozvoje dovedností v anglickém jazyku; b) rozvoje kreativity (v oblasti výtvarné, jazykové, dramatické a/nebo hudební); c) rozvoje klíčových kompetencí/dosahování cílů průřezových témat, zejména Osobnostní a sociální výchovy s důrazem na rozvoj „soft skills“ (příp. ENV, MKV, MEV); d) dalších vzdělávacích oblastí RVP ZV, zejména Člověk a jeho svět (otázka č. 12). a B) dalších přínosů pro žáka, konkrétně: - rozvoj vnitřní motivace - rozvoj pozitivního sebepojetí (zejm. zvýšení sebedůvěry) - schopnosti autoreflexe (sebehodnocení) - rozvoj metakognitivních strategií - možnosti eliminace negativních (nežádoucích, rizikových) projevů chování žáků při vyučování (otázka č. 13)

Otázka č. 4:

4) Domníváte se, že strategie Cool Animal School může poskytnout žákům příležitost ukázat a **kultivovat nějakou specifickou dovednost** (potencialitu, talent), ke které by v běžné výuce neměli příležitost? Pokud ano, jak?

6) Jak si myslíte, že může přispívat kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School k individualizaci a diferenciaci žáků ve vyučovacím procesu z hlediska **Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence** (jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová inteligence, zvukově-hudební inteligence, tělesně-pohybová, společenská (interpersonální), vnitřní (intrapersonální), přírodní (naturalistická) inteligence, duchovní (existenciální a morální); **různých učebních stylů** (vizuální, auditivní, taktilní, kinestetický) a/nebo **teorie Myers-Briggs Type Indicator** (extroverze či introverze, preference smyslového vnímání či intuice, rozhodování opřené o myšlení či citění, usuzování (tendence věci ukončovat) či vnímání (nechávat věci otevřené))?

Strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) a její implementace do edukačního procesu na 1. st. ZŠ

10) Jak často jste metody CAS zařazovali do vyučování?

11) V rámci kterých předmětů jste metody CAS nejčastěji realizovali?

12) Které aktivity jste se žáky realizovali? Prosím zaškrtněte (zvýrazněte) a uveďte, jaký výstup (jaké výstupy) byly splněny z hlediska:

a) rozvoje dovedností v anglickém jazyku;

b) rozvoje kreativity (v oblasti výtvarné, jazykové, dramatické a/nebo hudební);

c) rozvoje klíčových kompetencí/dosahování cílů průřezových témat, zejména Osobnostní a sociální výchovy s důrazem na rozvoj „soft skills“ (příp. ENV, MKV, MEV);

d) dalších vzdělávacích oblastí RVP ZV, zejména Člověk a jeho svět

(Následuje seznam 50 typů kreativizačních úkolů/aktivit, které učitelé měli zaškrtnout nebo zvýraznit - viz Příloha č. 3.)

Na otázku č. 4 24 učitelů uvedlo kladnou odpověď, 7 neuvedlo žádnou, 9 uvedlo, že se s touto teorií neměli příležitost dostatečně seznámit. Ti, kteří uvedli kladnou odpověď, uvedli například: *“Určitě se domnívám, že strategie Cool Animal School může poskytnout žákům specifickou dovednost a rozvíjet jejich talent.”*; *“Cool Animal School rozvíjet představivost, logické myšlení, zvědavost, důslednost, dramatické schopnosti, schopnost orientovat se v okolním světě, chápat ostatní.”*; obsáhlejší potom: *“Otázkou je, co pro Vás znamená běžná výuka na ZŠ. Mám pouze vlastní zkušenosti s běžnou ZŠ, jako žákyně (od r. 1999 do r. 2000). Strategie CAS může být určitě jednou z mnoha možností, jak poskytnout žákům příležitost ukázat a kultivovat nějakou specifickou dovednost. Každá činnost a aktivita ve škole může být přesně taková. Rozhodujícím faktorem je osobnost učitele a cíle, které si ve výuce stanovil. Dobrý učitel by měl být schopen připravovat žákům takové podmínky, ve kterých bude rozvoj a kultivace dovedností (či talentu) těchto žáků, prioritou. To by měl být standard, zvláště v době, kdy se už téměř 10 let pyšníme „inkluzivním školstvím..“. Učitel, který si není plně vědom toho, jak důležité místo v lidském světě zaujímá sebeúcta, respekt k druhým, schopnost týmové hry a schopnost převzít zodpovědnost, za to co dělám, by neměl, dle mého názoru, učit. Sebelepší strategie to nezachrání, je to pouze nástroj. Naše ZŠ se snaží poskytnout žákům dostatečný prostor pro to, aby nikdo nezůstal pozadu. Jsou zde malé kolektivy tříd a více pedagogických pracovníků ve většině z těchto tříd. Máme proto prostor realizovat to, co děti nejen potřebují, ale i chtějí. Znat velmi dobře každé jedno dítě ve škole, znát jeho zájmy, rodinu, sny, oblíbenou píseň, pohádku. A na základě toho připravovat výuku, která probouzí tvůrčího a týmového ducha, nikoliv vystresovaný produkt k pásu.”*; *“Ano, strategie Cool Animal School motivuje žáky k projevování tvořivosti, vyjadřování svých názorů. Je to kreativní a moderní metoda. Myslím si, že použití metody uskutečňuje žákům projevat jejich talenty.”*; *“Cool Animal School mi přijde jako velice dobrý nástroj pro podporu dovedností dětí, kterou jsou při běžné výuce – sedím v lavici, memoruji, atd.. opomíjeny.”*; *“Ano - rozvíjet, všimnout si lidí okolo, posouvat hranice”*; *“Rozvoj představivosti a fantazie”*; *“Ano, nabízí dětem rozvoj jejich kreativity a přináší plno možností.”*; *“Myslím si, že uvedená strategie dokáže rozvíjet především kreativitu žáků. Co se týče konkrétních dovedností, jedná se např. o určitý kritický přístup, tvůrčí řešení problémů, ochotu učit se novým věcem.”*; *“Nevím, ale každá strategie, která podporuje kreativitu a vlastní zapojení žáků je přínosná.”*; *“Myslím, že jakékoli obohacení výuky a zavedení nové aktivity umožňuje žákům najít jiný*

náhled na problém, který řeší a obohacuje tak žáky. Zároveň tyto aktivity umožňují lépe propojovat učivo různých předmětů a učit tak integrovaně a v širších souvislostech.”; “Může podnítit výtvarné a estetické cítění, výtvarný talent, dramatizační schopnosti, apod.”; “Může jim nabídnout nové typy úloh, nad kterými musí uvažovat jinak. Pro některé je to výzva, kterou zvládnou, pro některé je to náročné a potřebují čas, aby se naučili, jak k nim přistupovat.”; “Pohybově nadaný žák s ADHD může při dramatických scénkách projevit pohybový talent, další žáci, kteří krásně kreslí, mohou být přínosem při práci ve skupině, kde ostatní plní jiné funkce (při projektu).” a další.

Na otázku č. 6 22 učitelů uvedlo, že s těmito teoriemi dosud nesetkalo, nicméně některé další odpovědi přinesly hlubší pohled na tuto tematiku, v nichž učitelé reprezentují své snahy o rozvoj svých žáků v rozmanitých oblastech, byť se necítí být erudovaní ve zmíněných teoriích: *„Cílem učitele by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.“ (MUDr. František Koukolík)* *Nabídneme-li dětem dostatek atraktivních činností, které budou odpovídat svým zaměřením celému spektru schopností (všem typům inteligence), je postaven základní kámen pro diferenciaci a individualizaci žáků. různých učebních stylů (vizuální, auditivní, taktilní, kinestetický) Nejsme stejní, stejně tak, jako máme různé povahy, máme i jiné preference, jak se učit, jak si nové informace zapamatovat a osvojit. Na základě toho, jaký výběr preferuje žák, lze žáky diferencovat. Budou-li mít možnost svobodně si vybrat a tvořit, odhalí nám velmi rychle, jaký styl je pro každého žáka vhodný. Zároveň tak můžeme zmapovat, na čem je třeba zapracovat, co je slabina. teorie Myers-Briggs Type Indicator (extroverze či introverze, preference smyslového vnímání či intuice, rozhodování opřené o myšlení či cítění, usuzování (tendence věci ukončovat) či vnímání Předčasné odhadování typu žáka by mohlo bránit v tom, aby si vyzkoušel různé typy činností a tím zjistil, jaké typy činností a úkolů ho nejvíce přitahují. Skrze ně uspokojuje své potřeby. Zároveň s tím, jak dítě zjišťuje, které úkoly a dovednosti zvládá poměrně snadno, si také postupně víc a víc uvědomuje, že některé úkoly a dovednosti jsou pro něj obtížnější než jiné. Nejvýhodnější výchovnou strategií je proto možnost volby, která stimuluje vnitřní motivaci a angažovanost dítěte. Když si dítě samo vybere, bere tím na sebe zodpovědnost za výsledek, začíná mu na něm záležet a činí kroky k jeho dosahování. Strategie CAS tuto možnost nabízí.; Záleží na volbě zadání práce s touto metodou. Vede k individualizaci, kreativité, představitosti, komplexnosti práce s textem. Rozvoj převážně jazykové, vizuální, společenské a vnitřní složky. Učební styl je použit především vizuální. Vede žáka k samostatnosti, myšlení, vnímání. Lze zajisté použít všechno z*

výše zmíněného, chtělo by to více tyto metody vyzkoušet a zjistit o nich ještě více.”; “Určitě, umění vyjít ze své komfortní zóny, zkusit něco nového, spolupracovat”.; “Žáci můžou řešit i úkoly, které běžně ve škole zařazeny nebývají.”, “K řešení úkolu můžou využít i jiný způsob vyjádření (výtvarný, pohybový, hudební...)”.

V další části dotazníku (otázky č. 10 a 11) měli učitelé uvést, jakým způsobem metody CAS integrovali do vyučování. Z odpovědí vyplývá, že učitelé zařazovali metody CAS do vyučování v různých režimech, například: “jednou týdně prostřednictvím integrovaného tematického bloku”; “jednou za dva týdny prostřednictvím projektového dne”; “jednou týdně v hodinách AJ, VV a HV” a další.

V závěru dotazníku měli učitelé analyzovat přínos jednotlivých metod z hlediska sledovaných cílů.

13) Jak vnímáte přínosy vyzkoušených aktivit pro žáky z hlediska rozvoje/budování:

- vnitřní motivace

- sebepojetí (zejm. zvýšení sebedůvěry)

- schopnosti autoreflexe (sebehodnocení)

- metakognitivních strategií

- možnosti eliminace negativních (nežádoucích, rizikových) projevů chování žáků při vyučování

Celkově bylo dotazníkovým šetřením prokázáno, že zapojení metod CAS do vyučování mělo podle většiny učitelů (37) pozitivní vliv na rozvoj kompetencí žáků ve všech zkoumaných oblastech, zejména v oblasti rozvoje kreativity (36 učitel) a rozvoje osobnostně - sociálních kompetencí (32 učitelů), dále na rozvoj klíčových kompetencí (19 učitelů), propojení s metodou CLIL (29 učitelů), propojení s cíli z dalších vzdělávacích oblastí v RVP ZV (25 učitelů). Z hlediska dalších přínosů pro žáka (otázka č. 12) učitelé uvedli pozitivní přínos pro rozvoj vnitřní motivace (22 učitelů), rozvoj pozitivního sebepojetí (20 učitelů), rozvoj metakognitivních strategií (7 učitelů, ale zde lze nízký počet pozitivních odpovědí spíše přičítat tomu, že mnoho učitelů nedokáže přesně definovat, co to metakognitivní strategie jsou a jak jejich rozvoje dosahovat), možnost eliminace negativních projevů žáků při vyučování

udává celkem 27 učitelů. Odpovědi na tyto otázky je velké množství a jsou k nahlédnutí v Příloze č. 39.

Výše uvedené výstupy pomohly přinést čilčí odpovědi na všech 6 výzkumných otázek.

8. 4. 2 Dotazník pro žáka

Dalším nástrojem, který vedl k zodpovězení stanovených výzkumných otázek, je Dotazník pro žáka, jehož plné znění nalezneme v **Příloze č. 19**. U mladších žáků, zpravidla 1. - 2. ročníku, případně 3. na základě zvážení učitele, sloužil jako scénář polostrukturovaného rozhovoru.

8. 4. 2a Popis Dotazníku pro žáka, shrnutí výstupů

Dotazníky byly vyplněny žáky po sérii realizace kreativizačních úkolů a aktivit, jež pro ně vymysleli učitelé tak, aby jejich korespondovaly s dalšími výchovně - vzdělávacími cíli stanovenými pro dané období (ve většině případů jednoho kalendářního měsíce). Při formulaci úkolů učitelé brali v potaz také personální a sociální specifika dané žákovské skupiny (třídního kolektivu), aktuální dění ve škole i mimo ni, pokud jim byly známy skutečnosti, které by mohly průběh realizace výzkumné sondy ovlivnit. Dotazník byl vyplňován buď žáky samotnými v tištěné či elektronické podobě, v případě mladších žáků (1. - 2. ročníků) byl využit jako scénář polostrukturovaného rozhovoru se žákem, kdy odpovědi zaznamenával učitel.

V první části dotazníku (otázka č. 1) jsem zjišťovala, zda žáci rozuměli všem úkolům a instrukcím.

1. Rozuměl/a jsem všem úkolům/pokynům (pokud ne, tak kterým) 😊 😐 😞

Porozumění může být ovlivněno například zvolením typu úkolu, jenž neodpovídá stupni ontogenetického vývoje žáků, je příliš náročný nebo naopak představuje příliš malou výzvu. Z pozorování přístupu žáků k realizaci úkolů v prvních etapách výzkumu v rámci této práce vyplynulo, že někteří žáci si nevěděli rady s úkoly, jež byly zaměřeny čistě na fantazii nebo imaginaci, ale dobře si poradili s úkoly, jež vyžadovaly využití představivosti. Byli to

většinou žáci logicko - analytického typu (nebo také s převahou S “smyslů” a T “thinking” podle MBTI). Přestože jsem se v prvních fázích výzkumu snažila eliminovat využívání názorných ukázek realizace daného úkolu (tedy například výtvarného nebo literárního díla, dramatické scénky, hudební skladby apod.), bylo zjištěno, že žáci, kteří například pocházejí z málo podnětného sociálního prostředí, si s takovým úkolem nevěděli rady a často ho vzdali. Žáci, u kterých bylo známo, že jejich sociální prostředí podnětné je (například je rodiče pravidelně berou na kulturní akce, do knihovny a jinak podporují kultivovanost svých dětí), prokazovali vyšší míru úspěšnosti při tvůrčích procesech, zejména ve fázi preparace, inkubace iluminace a realizace. Ve fázi verifikace, pokud žáci realizovali úkol jako skupina, naopak žáci z málo podnětného sociálního prostředí dosahovali stejné nebo i vyšší míry úspěšnosti. Pokud tedy bylo žákům krátce představeno několik ukázek předešlých realizací úkolů, byl prokázán pozitivní efekt na flexibilitu i fluenci nápadů při zachování originality a elaborace jejich vlastních tvůrčích počinů. S těmito principy, stejně jako s dalšími prokreativními a antikreativními podmínkami, byli učitelé seznámeni. Z dotazníků vyplývá, že 36 žáků instrukcím porozumělo, 3 neví a 1 neporozuměl.

Druhá část dotazníku zjišťovala, zda žáci během výzkumné sondy měli příležitost vyzkoušet něco nového (otázka č. 2), vymysleli nebo vytvořili něco nového (otázka č. 3).

2. Měl/a jsem příležitost vyzkoušet něco nového 😊 😐 😞

co:

3. Vymyslel/a, vytvořil/a jsem něco nového 😊 😐 😞

co:

Na otázku č. 2 všech 40 žáků odpovědělo kladně a jako příklad uvedli například: *rozhovor, modelování zvířat, vystřihování postaviček, myšlenkovou mapu, hledání ve slovníku, zajímavou a tvořivou práci s básničkami, vytváření myšlenkové mapy, “ve škole se učíme jinak, než bylo tohle”, mluvit o pocitech, malování pocitů, zábavnou práci v angličtině, spát jako ježek, hraní scének, zahrát si na reportéra v angličtině, zapisování počasí, divadlo, rozhovor, jaké to je být tlustý, legrační zvířata, lapbook, zahrát si na stromy a rostliny, vymyslet vynález, udělat rozhovor, básničku o vynálezu, malovat s fěnem a solí, opravdovou animaci, tvoření v přírodě, jak pomáhat ostatním, duhové bubliny, jaké to je, když mě spolužáci urážejí, ptát se dědečka - hodně toho ví, legrační věty v angličtině, práci ve skupině, obrácenou hodinu (pozn. žák v roli učitele), projekty, pracovat s vůněmi, být sama sebou,*

spolupracovat, anglická básnička, dělat věci jinak, vymyslet divadlo, naplánovat výlet, indické násobení, stavby ze špejlí, stát si za svým názorem.

Na otázku č. 3 žáci 29 žáků odpovědělo kladně, 2 odpověděli nevím a 9 odpověď nevyplnilo (zřejmě proto, že odpověď již vyčerpali při předchozí otázce). Ti, co odpověděli kladně, uvedli například tyto odpovědi: *video, ježka v životní velikosti, mapu, popletená zvířátka, "Zamyslel jsem se nad tím, co chci. Také jsem si na toto téma popovídal s kamarády ve škole.", nové anglické slovíčko pro pojmenování žirafy :D, havran, zábavné věty o zvířátkách, stroj na hádky/proti hádkám, chtěla bych umět měnit myšlenky v hlavě lidem, pohyblivou loutku stonožky, hodně dlouhý ocas krokodýla, plyšáka s vůní okurkového salátu, bláznivé věty, "Vytvořila jsem vlastní vynález – stroj na výrobu lízátek", graf o počasí, O pavoukovi, divadelní kulisy, divadelní scénář, legrační zvířata, lapbook, špeky tloušťka, stroj na zážitky, vesmírnou holubici, skafandr pro velblouda, motýla z květin, motýlí křídla, motýlí tanec, básničku o svém budoucím já, nakreslit vůni, vymyslet bacila, udělat rozhovor s myslivcem, zahrát si na youtubera, učit celou třídu, naplánovat výlet, domluvit s blbcem, překladač snů.*

Ve třetí části dotazníku měli žáci uvést, zda mohli projevit nějakou znalost nebo dovednost, ke které jindy nebývá příležitost.

4. Mohl/a jsem ukázat nějakou svou znalost/dovednost, ke které jindy nebývá příležitost 😊 😐 😞
pokud ano, tak jakou a při které aktivitě:

Tato otázka byla zacílena především na ty znalosti a dovednosti, pro které často ve školním prostředí nebývá mnoho příležitostí. Zpětně tuto otázku hodnotím jako poněkud náročnou, žáci si mnohdy své potenciality neuvědomují, tedy v mnoha případech odpovědi obsahují spíše popis nějaké aktivity, kterou žák považuje za netradiční a během programu ji vyzkoušel a domníval se, že se mu při ní dařilo. 28 Žáků odpovědělo kladně, 9 odpovědělo "nevím" a 2 odpověď nevyplnili. Ti, co odpověděli kladně, uvedli například tyto znalosti a dovednosti: *točení videí, modelování zvířat, malování žvlů, popsat to více způsoby najednou, "Hrát si se slovy – když jsme z kartiček tvořili věty, které nemusely dávat smysl.. často si takhle hraju ve své hlavě", přiřazování kartiček, umím dobře kreslit, "Představit si, jak se cítí stonožka, když má 100 nožiček, to bylo těžké!", "Znám toho hodně o zvířatech, tak jsem nemusel nic hledat v knihách"., "využil jsem znalost angličtiny, ale jinak mě teď nic nenapadá", chodím do dramatařáku, hraju na kytaru, "umím dobře velít skupině", rád vymýšlím bláznivé vynálezy, teď se mi to hodilo, rád dělám pokusy, vím toho hodně o zvířatech, umím trochu japonsky, ráda*

vymýšlím bláznivé příběhy, učit ostatní, táta mě učí pracovat se dřevem, zajímá mě vesmír, hodně toho o něm vím, mohl jsem využít, co jsem se naučil v přírodovědném kroužku, vaření, balet, ráda stavím různé stavby venku, usmířit kamarády, “Když jsme hráli ty scénky, byl jsem režisér”, často si hraju s myšlenkama, vymýšlíme s klukama hry a závody, umím docela hezky zpívat, všichni mi říkají, že hezky kreslím, umím se orientovat podle azimutů, umím číst v mapě, ráda šiju oblečení pro panenky, “Často mě napadají otázky, na které se radši neptám a teď jsem mohl.”, parkour, děda je myslivec, tak umím číst les, tancovat a zpívat, taky něco z krasobruslení.

Otázka č. 5 zjišťovala materiálně - technické a časové podmínky pro realizaci úkolů a aktivit, kde žáci měli uvést, zda měli vše, co potřebovali.

5. Měl/a jsem všechno potřebné k plnění úkolů (materiál/místo/čas) 😊 😐 😞

pokud ne, tak co:

Na tuto otázku 26 žáků odpovědělo kladně, 8 žáků odpovědělo neurčitě, 4 odpověděli záporně, 2 odpověď neuvedli. Pokud žáci odpověděli neurčitě nebo záporně, uvedli tyto odpovědi: *málo času (celkem 8x), “Málo času, klidně bych tvořil celý den.”, někdy bych potřeboval více času, pořádné pódium, nějaký materiál na lapbook, chtěl jsem ho mít vychytanější, elektrické součástky, náladu, ticho, dost prostoru, aby nám to pořád ostatní neničili, možnost pracovat sám, měli jsme málo místa, furt nám to padalo, kluci nám snědli křupíky a my neměli čím tisknout, nadpřirozený schopnosti, tablet.*

V další otázce (č. 6) jsem se zaměřila na sociálně - emoční podmínky realizace programu.

6. Nejlépe se mi pracovalo s (případně samotné/mu) a proč:

Zde měli žáci uvést, jakou formou se jim nejlépe pracovalo - zda samotným či ve dvojici nebo skupině. Z odpovědí žáků vyplývá, že 6 žákům se lépe pracovalo samotným, 14 ve dvojici s kamarádem/kamarádkou a 13 ve skupině, 4 na tuto otázku odpověď neuvedli a 3 uvedli místo osoby/osob materiál. Žáci, kterým se pracovalo nejlépe samotným, uvedli tyto důvody: *Samotnému – rád pracuji sám, jsou pak vidět mé znalosti., sám - nikdo mi neporoučí, sám - lépe se mi soustředí, sám - můžu si to udělat, jak chci, sama - nikdo mě neotravuje, sama - když pracuju s někým jiným, nemůžu se soustředit, sám - nikdo mému vynálezu nevěřil.* Žáci, jež uvedli, že se jim lépe pracuje ve dvojici, k tomu uvedli tyto důvody (s kým a proč): *Adamem a proč: je s ním sranda, kamarádkou a proč: je s ní sranda a je šikovná; Honzíkem -*

šlo nám to líp, měli jsme víc nápadů, kamarádem. Je nejlepší.; Fančou - je legrační, Pepou - je hrozně chytrý, kamarádem - šlo nám to líp, kamarádem - moc často spolu pracovat nemůžeme, Tadeášem - měl skvělé nápady. Žáci, kteří uvedli, že se jim nejlépe pracovalo ve skupině, k tomu uvedli tyto důvody (s kým, proč): Tondou a Štěpánem a proč: protože mě nechají pracovat, jak potřebuju; skupině - Navzájem jsme si pomáhali., kamarády ve skupině - prostě proto, holkama - dobře jsme spolupracovaly, měly jsme dobré nápady, ve skupinkách - mám ráda práci ve skupince, nejvíce když si je můžeme vybrat, mojí skupinou - Měli skvělé nápady, hodně jsme se smáli., klukama - protože mě poslouchali, skupině, ale jenom, když jsme si ji mohli vybrat - šlo nám to líp a byla sranda, navzájem jsme si radili, skupině s holkama - nezlobí tolik jako kluci, skupince - moc to neděláme, skupině s Pétou a Oldou - jsou hodný, s Lenkou, Lídou a Tondou - mají super nápady, s většíma - jsou chytřejší a víc mě berou., s klukama a paní asistentkou - hodně nám pomáhala, s Leou - hezky kreslí. Žáci, kteří otázku nepochopili (pro další výzkum ji tedy bude potřeba přeformulovat), odpověděli následovně (s, proč): modelovací hmotou - baví mě to, kartičkama - líbily¹² se mi obrázky, pastelkami - hodně ráda kreslím, tabletem - umím to s ním, počítačem - je to zábava, bublinami - nikdy jsme to nedělali.

Otázka č. 7 byla zaměřena na pocit kompetence žáků při plnění úkolů a pocit úspěchů z jejich realizace, v otázce č. 8 měli žáci uvést, zda si plnění úkolů “užívali”, tedy zjišťuje pocit uspokojení či radosti nebo naopak případného neuspokojení či frustrace.

7. Měl/a jsem pocit, že mi práce na úkolech jde, cítil/a jsem se při nich úspěšný/á 😊 😐 😞

8. Práci na úkolech jsem si užíval/a 😊 😐 😞

proč:

Žáci měli uvést také důvody. Na otázku č. 7 26 žáků odpovědělo kladně, 8 žáků odpovědělo “nevím” a 6 odpovědělo záporně. Na otázku č. 8 24 žáků odpovědělo kladně, 5 “nevím” a 1 odpověděl záporně. Mezi důvody, proč si žáci plnění úkolů užívali, uvedli na příklad: *bylo to zase jiný, bylo to něco jiného než obvykle, Byli to nové věci., Šlo mi to dobře, bylo to vtipný, Bylo to zábavné. Škola mě baví, hlavně úspěchy., Byla to zábava (celkem 4x), byla sranda, Byly zábavné., Ano, bylo to super, takové úkoly mě baví!, bylo to zábavné, baví mě práce ve skupince, moc mě to baví a normálně to neděláme, Hodně se mi toho povedlo, ani jsem to nečekal. Takové učení se mi líbí, nikdy jsme nic takového nedělali., byla strašná sranda,*

¹² Pozn.: Odpovědi z Dotazníků pro žáky i Dotazníku pro učitele byly ponechány v nezměněné podobě za účelem jejich autentičnosti.

*takhle bych se chtěla učit pořád, konečně jsem si nepřipadala divná, že si pořád něco vymyslím, předháněli jsme se v co nejbláznivějších nápadech, nemusel jsem se bát špatné známky, naučila jsem se řešit problémy, o kterých jsem se styděla mluvit - zjistila jsem, že je mají i ostatní. Mezi důvody, proč žáci uvedli neurčitou odpověď, byly například tyto důvody: hudebku úplně nemusím, Mě nebaví divadlo, nejde mi angličtina. Žák, který na otázku odpověděl negativně uvedl, že "ho to nebavilo", protože "se mu nic nepovedlo". Součástí otázky č. 8 bylo uvést, za jakých podmínek (v jakém případě) by si žáci práci na úkolech užívali ještě více. Tvrzení "Ještě více bych si práci na úkolech užíval/a, kdyby: ..." dokončili žáci následovně: *kdybych nemusel tolik psát; nic bylo to skvělé!; víc mě asi nenapadá. Užil jsem si to; úkoly jsem si užívala; kdybych nemusela nic psát; bylo více času (6x); kluci nedělali bordel; někdy jsem si skupiny nemohli vybrat; nebyla nemocná; nám to paní uklízečka nevyhodila, mi do toho kluci furt nekecali, jsme to mohli dodělat doma; mi fungoval mozek, mě ostatní podporovali; se mi to pořád nerozpadávalo, mohla pracovat s kým chci, měla na přemýšlení větší klid, nebyl ve třídě takový hluk, o tom věděl dopředu, mohl využít všechny svoje nápady, můj vynález fungoval.**

V otázkách 9 - 12 měli žáci uvést, který úkol/aktivita je nejvíce/nejméně zaujala a která jim byla nejvíce/nejméně příjemná. I zde byli žáci vyzváni ke konkretizaci svých odpovědí.

9. Ještě více bych si práci na úkolech užíval/a, kdyby:

Nejvíce mě zaujala aktivita/úkol:

proč:

10. Nejméně mě zaujala aktivita/úkol:

proč:

11. Nejpříjemnější mi byla aktivita:

proč:

12. Nejméně příjemná mi byla aktivita:

proč:

Jako aktivitu, která žáky nejvíce zaujala, případně proč, žáci uvedli: *točení videa proč: rád koukám na youtubery a teď jsem mohl točit, natoč reportáž - natočit krátkou reportáž/videomedailonek z okolí svého bydliště (zahrada, park apod.) proč: bavilo mě to, bláznivá básnička - naučila jsem se hodně slov, která jsem neznala, a hrozně jsem se*

nasmála, malování proč: mám to rád, popletená zvířátka, proč: bylo to byla zábava, popis mého snu a snu spolužáků proč: lépe jsem je poznal, myšlenková mapa, proč: nikdy jsem ji ještě nedělala, Pexetrio - vznikly vtipné kombinace, básnička na téma „Štěně“ proč: mám ráda štěňata, ráda zpívám a mám ráda hudební výchovu, s vodou pokusy, mám ji ráda, anglická čísla, mám rád čísla, postavení loutkového divadla a pohyblivé loutky. proč: Těšila jsem se, že budeme divadlo předvádět ostatním třídám., angličtina, proč: Umím dobře anglicky., scénky (pozn. Zažij to na vlastní kůži) proč: mám rád divadlo a tohle mě bavilo, Vynálezci, proč: protože jsme vymýšleli a vytvářeli vlastní stroj, ptačí tanec, proč: baví mě tancovat a blbnout s angličtinou, protože mě bavý, divadlo, proč: ráda ho hraju a vymýšlím, lapbook, stát se tlouštíkem, proč: kreslení a stříhání mě baví, hodně toho vím a mohl jsem to všechno využít, nikdy jsem si neuvědomil, jaké to je být tlustý a že se nesmím tomu smát, vymysli vynález, udělej rozhovor s vynálezcem, proč: taky bych chtěl jednou být vynálezce, experiment (být na jeden den cizincem), proč: bylo to věrohodné a trochu smutné, týden plný otázek: nejvíc mě jich napadlo, když jsem usínal, komixová knížka: společná práce se vyplatila, taneční představení, proč: se spolužáky máme taneční skupinu, mohli jsme předvést naše představení, vesmírná holubice, proč: konečně nebylo špatně, že jsem to udělal jinak, řekni všechno, co víš, o: proč: ukázal jsem všechny strategie a algoritmy řešení rubikovy kostky, vymysli pozdrav, proč: byla to zábava a pořád ho používáme, zeptej se někoho, koho máš rád/a (prarodičů na oblíbené hry v dětství), proč: vůbec jsem je neznala, udělej rozhovor (se záchranářem), proč: taky se chci stát záchranářem, zahraj scénku s různými konci, proč: byla to zábava a bylo to i poučné, experiment - polární záře, proč: hráli jsme si se světly, to jsme ještě nedělali, kartárka, bavilo mě být jasnovidce, zapeklitá úloha, proč: společně jsme vymysleli hodně řešení a konečně jsem pochopila sčítání zlomků.

Mezi úkol/y a aktivitami, jež žáky nejméně zaujaly, byly tyto: *o oslovi proč: nic jsme netvořili, kouzelné příběhy - nakreslit obrázek, jehož předlohou je obsah básničky Šikovný ježek, proč: nebaví mě kreslit, tancování, proč: je to trapný, angličtina, proč: neumím všechny slova, malování proč: to mi moc nejde, „Rozhovor na prapodivném místě“, proč: nemám ráda místa, které jsou strašidelná, zoubky, nerada si je čistím, experiment: byla jsem celá špinavá, Badatelství, proč: Bojím se brouků a pavouků, “nic” (celkem 7x), básnička (pozn. Napiš básničku), proč: nemám rád psaní a češtinu, nevím, proč: všechno mě bavilo, to hledání informací proč: nešlo mi to probouzení, protože je to nuda, slovní úloha, proč: nemám ráda matiku, mluvení o pocitech proč: nerad o tom mluvím, je to trapné, básnička o vynálezu, proč: moc mě to nebavilo, gymnastická sestava: nejde mi tělocvik, řešení matematických*

příběhů: nic my nevyšlo, představení projektu, proč: nerad mluvím před třídou, Krasohled, proč: kolem mě nic hezkého není (pozn. rodiče se rozvádějí), společný obraz, proč: Lukáš mi to kazil.

Mezi aktivitami, jež žáci uvedli jako ty, které jim byly nejvíce příjemné, uvedli tyto: *točení videa proč: baví mě to, interview s hlavní postavou z básničky, proč: bavilo mě pokládat otázky spolužákovi, zeptej se někoho, koho máš rád/a: mohli jsme se ptát paních učitelek, ošetřovatel v ZOO, proč: chtěl bych to skusit, relaxace, proč: bylo to příjemný a celá třída hezky voněla, celý pracovní list, překládání do angličtiny, myšlenková mapa proč: mám rád angličtinu, mám rád věci přehledné, myšlenková mapa, proč: hodně jsem se smáli, řekni/napiš všechno, co víš o: jezcích, proč: vím toho o nich hodně, konečně jsem to mohl využít, Co se stane, když dáš dohromady, proč: protože vznikla zábavná spojení (pes zpívá aj.), stroj, ráda vymyslím vynálezy, malování, rád maluju, robota pro stonožku. proč: Hodně jsme se u toho nasmáli., Spát jako ježek proč: Je super prospat celou zimu., práce se spolužáky (pozn. Zjistí informace, zeptej se a pátrej), proč: rád pracuji ve skupince, hra na reportéry proč: bylo mi při ní dobře a připadala jsem si významná, ptačí tanec proč: bavilo mě to poslechy, protože jsem to nikdy nedělala, hraní divadla, proč: ostatním se to líbilo a přišli se podívat ostatní učitelky, představování si lesa při hudbě, proč: bylo to příjemné, skoro jsem usnul, rozhovor s vynálezcem, proč: jednou bych chtěl, aby takový rozhovor dělali se mnou, společný příběh, proč: líp jsme se poznali, uhni, proč: bavilo mě dělat věci jinak, rozhovor, proč: dozvěděla jsem se hodně věcí o spolužácích, Cool Cards, proč: hodně jsem se toho naučila, vyřeš problém, proč: rád pomáhám ostatním řešit problémy, stavba ze špejlí, proč: chtělo to hodně trpělivosti, divadlo, proč: mám doma hodně kostýmů, mohla jsem je přinést, pokus, proč: baví mě pozorovat přírodu, tanec sněhové vločky, proč: bylo to krásné, i ta knížka, zvukostrom: hraje nám teď do oken, spartakiáda, proč: byla to hrozná legrace, chodit jako zvířata, proč: vymysleli jsme nové druhy, malování pocitů, proč: bylo zvláštní přemýšlet jinak, rozhovor s odborníkem, proč: přišel jsem si jako profesionál., venkovní učebna, proč: chtěla bych se tam učit už navždycky., matematická bojovka, proč: konečně mě matika bavila.*

Mezi aktivitami, které jim byly příjemné nejméně, žáci uvedli tyto: *Pocity/emoce – v rámci diskuze s ostatními spolužáky popsat jaké pocity/emoce v nich vyvolává ježek. proč: nevím, Vše dobré, scénky: nemám rád mluvení před ostatními proč: jsem stydlivý, relaxační salón: nechtěl jsem, aby se mě někdo dotýkal, divadlo, proč: je to nuda, “ Jak zůstat zdravý a v bezpečí“ proč: protože se mu ostatní štěňata smála kvůli tomu, že měl Spike strakatou čepici a to se nedělá, lapbook - je to moc práce, zeptej se někoho, koho máš rád/a, proč: poslali mě*

do háje, Badatelství, proč: Bojím se pavouků a hmyzu., nic (celkem 13x), poslouchání příběhu (pozn. Nahlížení za oponu), proč: bylo to hodně dlouhé, nevím, to hledání informací proč: nebavilo mě to, prezentace o pavoukovi, protože se stydím, to vymyšlení na první písmenko, proč: nic mě nenapadalo, být tloušťkem, když se mi ostatní smáli, proč: není to hezké, jak jsme se měli ptát co kdo vymyslel, proč: nevěděl jsem koho se mám ptát, bádání v přírodě, proč: nemám ráda brouky, diskutuj/argumentuj, proč: skončilo to hádkou, to mluvení o pocitech, proč: bylo mi to trapné, lepší by to bylo potají (pozn. anonymně), ta práce ve skupině, proč: neuměli jsme se domluvit, zeptej se babičky nebo dědečka, proč: babička nedávno umřela, společný příběh, proč: s kamarádkou jsme se pohádali., být na jeden den (učitelem), proč: vůbec mě neposlouchali a dělali hroznej bordel, vnímej všemi smysly (bosá stezka), proč: bolely mně z toho nohy.

V otázce č. 13 byla zjišťována motivace žáků pro další plnění úkolů a realizaci aktivit a důvodu k tomuto tvrzení.

13. Na další aktivity/úkoly jsem se těšil/a 😊 😐 😞

proč:

Na otázku, zda se na další aktivity žáci těšili, odpovědělo 30 žáků kladně, 5 žáků neurčitě a 5 žáků záporně, přičemž své odpovědi konkretizovali následovně: *určitě (celkem 3x), ano, moc mě to bavilo (celkem 4x), moc, docela jo, bylo to hezký, baví mě škola a různé úkoly, pokud je tedy chápu, bavilo mě to, těšila jsem se, co se dozvím nového, sou zábavné, Ráda si hraju. Už jsem byla unavená, ano, byl jsem zvědav, zábavné a většinou jsme mohli pracovat s kamarádkami společně., Bylo to super. bavilo mě to, byla jsem zvědavá, co nám paní učitelka vymyslí, protože mi to bylo fuk, tohle mě baví a neučíme se v lavicích, bavili mě, takhle se chci učit, takhle bych se mohl učit pořád, tohle učení bylo supr, takový jiný, někdy jsem moc nechápal, co mám dělat, takhle se prý učí kamarád v Rumunsku pořád, bavilo mě, že jsme mohli pracovat s kamarády, měla jsem radost, kolik jsem toho vymyslela., musel jsem u toho moc přemýšlet.*

V otázce č. 14 byli žáci vyzváni, aby doplnili toto tvrzení třemi odpověďmi: Teď už vím, jak/co/že...., čímž měli formulovat dílčí výstupy, kterých během realizace úkolů a aktivit dosáhli.

14. Ted' už vím, jak/co/že...:

-
-
-

Žáci uvedli tyto odpovědi: *jak se řekne anglicky opice, jak se řekne anglicky osel, Musím se hodně učit, Všichni máme hodně snů, jiných snů, Něco nového o spolužácích, Umím udělat myšlenkovou mapu, Je dobře, že si v hlavě tvořím se slov nesmyslné věty, Adam je zábavný, Holubice je dove, Je zbytečné se hádat, Pracovat, kde nás je víc, Co se dá vytvořit z různých kartiček, důležité jsou kamarádi, Jak být trpělivá, 3 hlavní města v Evropě, Jak a kde žije stonožka, Co je potřeba k výrobě deskové hry, Není lehké odpovídat na otázky do mikrofonu moderátorovi, Všechno, Jakou babičku mají spolužáci, Co by udělalo mojí babičce radost, Že je babička ráda, když za ní přijedu, Něco vyrobit, Co je potravinová pyramida, Přezouvání by mohlo být daleko horší :D, Na to nedokážu odpovědět, Nic jí nenapadlo, Jak pomáhat ostatním, když mají strach, Co dělat, když se bojím, Každý se něčeho bojí, Se musíme domluvit po dobrém, Jak si udělat plán, Že i herci to mají těžké, Se tlustým lidem nebudu smát, Myslivci chrání les od pytláků, Co jsou ekosystémy, Hodně vynálezci se pokus povede až třeba postý, Jak se dělá reportáž, Že Honzovi umřela nedávno babička, Že pavouci slyší chlupama na nohou, Jak se sčítají zlomky, Jak se domluvit ve skupině, Jak se dělají duhové bubliny, Jak se plánuje výlet, Proč je Pepa někdy smutný, Jak se tančí balet, Žáby na zimu zmrznou, ale neumřou, Co mám dělat, když jsem ve stresu, Jak pečovat o své zdraví, Jak se řeknou anglicky roční období, Jak se usmířit s kamarádem, Proč některý lidi nemají rádi zimu, Jak pomoci někomu najít cestu, Jak se dělá lapbook, Proč Hanka nemá psa, Jaká je Lenky nejoblíbenější kytky, Proč se babička odstěhovala ze Slovenska, Za co se platí hypotéka, Jak se dělají experimenty, Jak se domluvit s cizincem, Proč jsou známky důležité, Proč se se mnou Lída nebaví, Kdo má doma zvíře, Proč má paní učitelka tetování, Že příklad se dá řešit různými způsoby, Že se nemám vzdávat, Že máma toho hodně zažila, Jak skládat básničky, Vymýšlet blbosti se někdy vyplatí, Co je to za barák tamhle na rohu, Jak se staví dům, Že vůně nám můžou pomoci zvednout náladu, Nemusím lístky kreslit stejně jako ostatní (pozn. ve školce to tak být muselo - přeci nejsou průhledné!), Je lepší se domluvit po dobrém, Kdo je náš prezident, Jakou má Sebík rodinu, Jaká je superschopnost mého táty, Že umím docela hezky kreslit.*

V otázkách 15 a 16 žáci byli dotazováni, zda se naučili vyřešit nějakou novou situaci/problém (č. 15) nebo strategii (postup) při řešení úkolu/problému (č. 16) a své odpovědi měli konkretizovat.

15. Naučil/a jsem se vyřešit nějakou situaci/problém 😊 😐 😞

jakou/jaký a jak:

16. Naučila jsem se nějakou novou strategii (postup) při řešení úkolu/problému 😊 😐 😞

u kterého úkolu/problému a jakou:

U první otázky žáci ve 12 případech odpověděli neurčitě - *asi nevím* (3x), *nevím* (5x), 6 záporně, 4 žáci neodpověděli, ostatní uvedli tyto odpovědi (Jakou/jaký a jak.): *ZOO, Udělat myšlenkovou mapu; Hádku řešit domluvou, když se mi někdo třeba směje; Že když mi něco nejde, tak si toho nevšímám; Snažím se vnímat pocity druhých; Žádná nebyla; Nic mě teď nenapadá; Pomohli jsme stonožce, aby se těšila do školy; Když se někdo bojí, tak ho musím uklidnit; Domluvit se, kdo bude hrát jakou roli; Když jsem smutný, můžu toho udělat hodně, abych nebyl; Neposmívat se ostatním; Že když mi někdo něco zničí, nemám mu to oplácet; Nenechat se vyprovokovat; Když se ztratím, komu si říct o pomoc, když přejedu zastávku v autobuse; Když si nevím s něčím rady, koho se můžu zeptat; Třeba když je někdo smutný, jak ho rozveselit; Když se mi něco pořád dokola nevede, zkusit to úplně jinak; Netrápit se, když mě někdo nemá rád, Nevzdávat to; Domluvit se s klukama; poprosit paní učitelku na angličtinu, jestli by nám nevysvětlila ty časy; Říkat rodičům pravdu; Urovnat hádku mezi kamarádama.*

Na otázku, zda se žáci naučili nějakou novou strategii (postup) při řešení úkolu/problému, 8 žáků odpovědělo neurčitě, 3 záporně, 5 žáků neodpovědělo a 24 žáků odpovědělo kladně. Svě odpovědi konkretizovali takto: (u kterého úkolu/problému a jakou): *Ano, trpělivost u modelování ježka v životní velikosti; Asi moc ne, většinu jsem znal; Myšlenkovou mapu; Výhody/nevýhody – naučila jsem se pracovat se svými přáteli; Otázky a odpovědi pro stonožku; Odpovědi v Anglickém jazyce byly těžké, hodně jsem přemýšlela, ale zvládla jsem to; Lépe se domluvit s kamarády; U ježka při dohledávání informací v knihách; Naučili jsme se lépe pracovat ve skupině; Nejdříve jsme se trochu hádali, ale potom už ne; U strachu - nesmím ho víc znervóznit; Udělat si nejdřív plán; Dohodnout se se spolužáky, když každý chceme něco jiného; Zkoušet to znova než se to povede; Vyřešit nejdřív ty úkoly, které umím*

dobře; Nechat si poradit od spolužáků; Nespěchat; Dávat lepší pozor při zadávání úkolu; Co dělat, když se s někým nemůžu dohodnout; Zapisovat si všechny nápady; “Dvakrát měř, jednou řeš”. (pozn. zde nelze určit, zda tím žák skutečně myslel “řeš” nebo jde-li o gramatickou chybu); Když je nás víc, víc toho vymyslíme; Nehádat se; Být trpělivý; Rozložit si všechny nápady na zem; Nechat tomu čas.

V otázce č. 17 žáci měli uvést, co považují za svůj nejzdařilejší počín během realizace programu, a v otázce č. 18 reflektovat počiny svých spolužáků (dalších členů žakovské skupiny) a uvést, čím považují za nejzdařilejší a proč.

17. Nejzajímavější, co jsem při těchto aktivitách vytvořil/a, bylo:

18. Nejzajímavější mi přišlo, co vytvořil/a, vymyslel/a Co to bylo a proč tě to zaujalo?

V nové verzi Dotazníku pro žáka (viz Příloha č. 54) byla přidána otázka zjišťující, zda také někdo kromě (učitele) ocenil (“pochválil”) tvůrčí počín daného žáka (vyplňujícího dotazník), jelikož bylo prokázáno, že právě uznání od někoho, na jehož názoru žákům z různých důvodů záleželo, mělo vysoký podíl na motivaci žáka pro další tvorbu i pro další procesy učení, často s dlouhodobým efektem. Snad každý z nás by si dokázal vybavit minimálně jeden (pozitivní i negativní) komentář, který ovlivnil jeho snahy o dosažení úspěchu v určité oblasti jak v krátkodobém tak dlouhodobém, někdy snad i celoživotním horizontu. Zároveň byla přidána otázka zjišťující, co se žákovi naopak nepovedlo a proč si myslí, že to tak bylo. Na otázku, co si žáci myslí, že se jim nejvíce povedlo, odpověděli následovně: *křídla z kartonu, ježka v životní velikosti, malování vět, popletená zvířata, rozhovor se spolužáky, myšlenková mapa, kartičky, obrázky, jak by měl vypadat Spikeův domov a s kým by chtěl Spike trávit volný čas, stroj na hádky, smajlíky, asi loutka stonožky a desková hra, zuby krokodýla., bláznivé věty v angličtině (pozn. Cool Stories), stroj na lízátka, ptáčí tanec, obrázek pavoučka, divadelní představení a hudba k němu, špeky tloušťka, stroj na zážitky, vesmír ze sladkostí, taneční představení, lapbook o rodině, asi ta animace, myslím, že ty legrační věty, s Honzou to letadlo z kartonu, raketa v životní velikosti, dělat moderátora, dotazník pro rodiče, nachystat si hodinu pro spolužáky, to mě moc bavilo, pavoučí síť, stezka pro bosé nohy, relaxační salón, malování kytkama, urovnávat hádky v naší skupině, hudba do našeho muzikálu.*

Na otázku, co považují za nejzajímavější počín svých spolužáků a proč, žáci odpověděli: *Táda s Leošem - - zajímalo by mě další řešení; Terežka - tvořila spoustu nesmyslných vět;*

Natálka - že když chce kamarádka kamarádce koupit dárek a nemá na to peníze, tak mu ten dárek může vyrobit sama a je to lepší; Kamarádka Petra - Stonožkolžička, legrační nápad.; Kamarád - Jak krokodýl vozí děti v kočárku. Bylo to směšné.; Moje kamarádka - umí dobře češtinu a napsala hezkou básničku o babičce.; Leontýnka - Ptačí tance - byla to legrace; Nechápu; Sára - Legrační divadlo; Tomáš - hodně popletených zvířat, byly hrozně prdlý.; Lenka - cestovní mapu času, bylo to skvělý.; Sebík, Lori a Max - divadlo se žábou a pávem - vymysleli skvělý konec; Davča - videomedailonek o něm - vůbec jsem nevěděl, že taky rád pozoruje letadla a hraje na bicí!; Holky - to město z kartonu, to se jim fakt povedlo!; Simi a Tea - ta scénka z ptačích křídel (pozn. - rozhovor na prapodivném místě) - to bylo moc krásný.; Kačka - dárek pro motýla (Monkey and Donkey) - taky bych chtěla mít takového kamaráda.; Kluci - reportáž z Animalympiády - bylo to strašně srandovní!; Jiřík - přednáška o rubikovce - jak si to může pamatovat, to fakt nechápu!; Viky - videomedailonek o svých koníčcích - že vystupovala i v televizi, to jsem teda koukala!; Paní učitelka - matematický příběh O sýrovém království - nevěděla jsem, že je tak vtipná.; Dan - plán školního výletu - doufám, že to vyjde.; Péťa - pět tvrzení o sobě - líp jsem ho díky tomu poznala.; Asi spolužák - kouzelný krasohled - nechápu, jak to udělal, aby mu to tak fungovalo.

Cílem otázky č. 19 bylo zjistit, zda a jaké žákům po realizaci programu zůstávají v hlavě otázky.

19. V hlavě mi zůstává otázka:

Důležitým aspektem zapojení kreativizačních strategií do edukačního procesu je totiž právě rozvinout u žáků schopnost klást otázky, a to jak sami sobě, tak v rámci svého sociálního mikroprostředí později i v širším sociálním radiu. Učitelé a rodiče však na sebe musí vzít riziko, že často jsou to otázky, na něž neznají odpovědi, a je to tak naprosto v pořádku. Co se týče encyklopedických a faktických informací, v dnešní době informačních technologií není problém, aby si dítě odpověď vyhledalo samo. Co se týče otázek směřujících na oblasti, na které si mnozí dospělí často sami kladou otázky (například existenciální či duchovní), nezbyvá, než s dětmi otevřeně diskutovat o svých myšlenkách, názorech, pojetích a hypotézách, samozřejmě přiměřeně věku dítěte, a dát dítěti příležitost si na základě těchto rozprav utvořit svůj vlastní názor. Stále jsou totiž v pedagogickém i rodinném prostředí patrné tendence učitelů a rodičů se vyhýbat otázkám, na něž neznají odpovědi. Z mé zkušenosti rodiče i učitelé ale právě otázky dětí (při respektování pravidel slušnosti a nezasahování do

integrity jiných) činí vyučování i běžný život pestřejší, zajímavější, zábavnější, přínosnější a dává příležitost žákům formovat své osobnosti a vyrovnávat se s vlivy okolí i vlastními myšlenkami, ale je to také jedinečná příležitost pro osobnostní i pedagogický růst. Žáci uvedli tyto otázky, které jim po skončení programu zůstaly v hlavě: *Více takových aktivit?; proč už musí být konec?; Jak to ty děti udělaly, aby je Jackovy bodliny při jízdě nepíchaly?; Mohly by u nás v lese žít žirafy?; Jestli se sny mění a jaké budou.; Asi teď nevím., nevím (6x), Proč se hraje divadlo.; Proč se lidi tolik hádají?; Můžu mít ten stroj doma?; Jak někdo může umět tak hezky kreslit?; Jak se někdo naučí rapovat, to nechápu!; Jak mohla žirafa naučit pána Boha balet, když v nebi měla jenom hlavu?; Rád bych tyto aktivity dělal častěji.; žádná (4x); Proč se někdo bojí pavouků?; Budu mít v příštím životě stejnou maminku?; Může se žába utopit?; Když žába tak dobře slyší, vadí jí, když některá kuňka falešně?; Proč se musíme učit matiku?; Proč někdo nemá rodiče?, Mohly by ty zvířata přežít?, Dokážu jednou cestovat časem?, Můžou mít dva lidi stejný sny?; Proč někdo umí líp matiku a někdo češtinu?; Proč jsou lidi v Mexiku na pohřbu veselý.; Jak se můžu stát pilotem stíhačky?; Kam chodí spát ptáci?, Proč se lidem líbí jiné barvy a vůně?; Proč kdysi neměli mobil?; Proč můj táta mohl chodit ven sám už v pěti letech a já ani v 8?; Může se někdo stát chirurgem, i když má jednu ruku?; Když dám pěsti někomu, kdo mě otravuje, dostanu poznámku já nebo on?; Proč taky nemáme školu v korunách stromů?; Učí se děti v Africe češtinu?; Čte smradlavý Hank taky rád komiksy jako já?; Dá se dojít pěšky na Aljašku?; Může masožravá kytka sníst člověka?; Proč musej bejt kluci tak drzý.; Když pavouci slyší chlupama na nohou, čím slyší ryby?; Proč někdo věří v Boha?; Proč se dějí špatné věci, když existuje Bůh?; Jak mohl Kájův děda lítat se stíhačkou?; Může se na Mount Everestu dýchat?; Kdo vymyslel, že auta jezdí vpravo?; Jak může někdo žít bez ledničky?; Jak čůrají Eskymáci?; Můžeme se takhle učit častěji?; Co by se stalo, kdybych nechodil do školy?.*

V závěrečné části dotazníku byli žáci vyzváni, aby vyplnili 6 - 8 otázek, jež byly zformulovány učitelem jako součást reflexe realizace programu zjišťující úroveň znalostí dosažených ve vzdělávacích oblastech, jež byly v programu integrovány (většinou AJ, PRV, MAT)

20. Na závěr ještě prosím vyplň tento test (cca 6 - 8 otázek zjišťujících dosažené znalosti/výstupy v oblasti AJ a ČaS (příp. dalších předmětů/vzdělávacích oblastí dle zvoleného textu CAS): (viz příloha – studenti otázky do testu doplní dle zvoleného tématu)

8. 4. 2b Vyhodnocení Dotazníků pro žáka

V první části dotazníku (otázka č. 1) jsem zjišťovala, zda žáci rozuměli všem úkolům a instrukcím. Z dotazníků vyplývá, že 36 žáků instrukcím porozumělo, 3 neví a 1 neporozuměl. Druhá část dotazníku zjišťovala, zda žáci během výzkumné sondy měli příležitost vyzkoušet něco nového (otázka č. 2), vymysleli nebo vytvořili něco nového (otázka č. 3). Na otázku č. 2 všech 40 žáků odpovědělo kladně a uvedli mnoho příkladů (viz výše). Na otázku č. 3 žáci 29 žáků odpovědělo kladně, 2 odpověděli neví a 9 odpověď nevyplnilo (zřejmě proto, že odpověď již vyčerpali při předchozí otázce). Ti, co odpověděli kladně, uvedli opět mnoho příkladů. (viz výše). Ve třetí části dotazníku měli žáci uvést, zda mohli projevit nějakou znalost nebo dovednost, ke které jindy nebývá příležitost. Tato otázka byla zacílena především na ty znalosti a dovednosti, pro které často ve školním prostředí nebývá mnoho příležitostí. Na tuto otázku 28 žáků odpovědělo kladně, 9 odpovědělo “nevím” a 2 odpověď nevyplnili. Otázka č. 5 zjišťovala materiálně - technické a časové podmínky pro realizaci úkolů a aktivit, kde žáci měli uvést, zda měli vše, co potřebovali. Na tuto otázku 26 žáků odpovědělo kladně, 8 žáků odpovědělo neurčitě, 4 odpověděli záporně, 2 odpověď neuvedli. Pokud žáci odpověděli neurčitě nebo záporně, uvedli většinou důvody “málo času” (celkem 18x), což nás opět vede k zamyšlení, zda je pro úkoly divergentního typu v edukačním procesu vyčleněno dostatek času a prostoru v celkovém kurikulu. V další otázce (č. 6) jsem se zaměřila na sociálně - emoční podmínky realizace programu. Zde měli žáci uvést, jakou formou se jim nejlépe pracovalo - zda samotným či ve dvojici nebo skupině. Z odpovědí žáků vyplývá, že 6 žákům se lépe pracovalo samotným, 14 ve dvojici s kamarádem/kamarádkou a 13 ve skupině, 4 na tuto otázku odpověď neuvedli a 3 uvedli místo osoby/osob materiál. Žáci, kterým se pracovalo nejlépe samotným, uvedli různé důvody, zejména v tomto duchu: “Samotnému – rád pracuji sám, jsou pak vidět mé znalosti., sám - nikdo mi neporoučí, sám - lépe se mi soustředí, sám - můžu si to udělat, jak chci”. Otázka č. 7 byla zaměřena na pocit kompetence žáků při plnění úkolů a pocit úspěchů z jejich realizace, v otázce č. 8 měli žáci uvést, zda si plnění úkolů “užívali”, tedy zjišťuje pocit uspokojení či radosti nebo naopak případného neuspokojení či frustrace. Žáci měli uvést také důvody. Na otázku č. 7 26 žáků odpovědělo kladně, 8 žáků odpovědělo “nevím” a 6 odpovědělo záporně. Na otázku č. 8 24 žáků odpovědělo kladně, 5 “nevím” a 1 odpověď záporně. Mezi důvody, proč si žáci plnění úkolů užívali, uvedli na příklad: bylo to zase jiný, bylo to něco jiného než obvykle, *Byli to nové věci.*, Šlo mi to dobře, bylo to vtipný, Bylo to zábavné a další vesměs podobné odpovědi. V otázkách 9 - 12 měli žáci uvést, který úkol/aktivita je nejvíce/nejméně zaujala a

kteřá jim byla nejvíce/nejméně příjemná. I zde byli žáci vyzváni ke konkretizaci svých odpovědí. Žáci uvedli velké množství konkrétních odpovědí (viz výše) i důvodů, proč tomu tak bylo. Mezi úkol/y a aktivitami, jež žáky nejméně zaujaly, byly zejména aktivity, které žákům připadaly nějakým způsobem “trapné” (zde je nutno podotknout, že když jsem s implementací kreativizačních metod do vyučování začínala (cca v r. 2010), žáci byli, zřejmě vlivem absence přemíry technologií jaksi “dětštější, hrajvější a otevřenější” než žáci dnešní. Mezi aktivitami, jež žáci uvedli jako ty, které jim byly nejvíce příjemné, uvedli právě například ty, které zahrnovaly využití technologií, například točení videí, tvorbu animací, digitální tvorbu, hrátky s umělou inteligencí a další, ale také mnoho dalších, které mnohdy měly stejného “jmenovatele”, a to že to bylo něco nového, mohli pracovat s kamarádem, dozvěděli se, jak řešit nějaký problém apod. Mezi aktivitami, které jim byly příjemné nejméně, žáci ale paradoxně také úkoly typu “Pocity/emoce” a aktivity vyžadující nějakou interakci, například Scénky na různá témata. Ukázalo se, že mnoho žáků má potíže s mluvením před spolužáky, neboť jsou stydliví a nesebevědomí. Dále žákům byly nepříjemné některé haptické aktivity, které vyžadovaly fyzickou interakci, jako například *Relaxační salón*, a to zkrátka z toho důvodu, že někteří žáci nemají rádi, když se jich někdo dotýká. V otázce č. 13 byla zjišťována motivace žáků pro další plnění úkolů a realizaci aktivit a důvodu k tomuto tvrzení. Na otázku, zda se na další aktivity žáci těšili, odpovědělo 30 žáků kladně, 5 žáků neurčitě a 5 žáků záporně, přičemž své odpovědi konkretizovali následovně: určitě (celkem 3x), ano, moc mě to bavilo (celkem 4x), moc, docela jo, bylo to hezký, baví mě škola a různé úkoly, pokud je tedy chápu, bavilo mě to, těšila jsem se, co se dozvím nového, *sou* zábavné, ráda si hraju

V otázce č. 14 byli žáci vyzváni, aby doplnili toto tvrzení třemi odpověďmi: Teď už vím, jak/co/že...:, čímž měli formulovat dílčí výstupy, kterých během realizace úkolů a aktivit dosáhli. Žáci opět uvedli mnoho rozmanitých odpovědí (detailně viz výše), často se opakovaly odpovědi odkazující na nabyté obsahové znalosti, například nové termíny či výrazy v angličtině nebo nové poznatky ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Dále se často opakovaly odpovědi ukazující na nabyté kompetence řešit nějaké problémy, zejména v osobnostní a sociální oblasti, což považuji za jeden z nejdůležitějších přínosů implementace strategie CAS do vyučování. Částečně tím zodpověděly otázky, které následovaly. V otázkách 15 a 16 žáci byli dotazováni, zda se naučili vyřešit nějakou novou situaci/problém (č. 15) nebo strategii (postup) při řešení úkolu/problému (č. 16) a své odpovědi měli konkretizovat. U první otázky žáci ve 12 případech odpověděli neurčitě - asi nevím (3x), nevím (5x), 6

záporně, 4 žáci neodpověděli, Na otázku, zda se žáci naučili nějakou novou strategii (postup) při řešení úkolu/problému, 8 žáků odpovědělo neurčitě, 3 záporně, 5 žáků neodpovědělo a 24 žáků odpovědělo kladně. V otázce č. 17 žáci měli uvést, co považují za svůj nejzdařilejší počin během realizace programu, a v otázce č. 18 reflektovat počiny svých spolužáků (dalších členů žakovské skupiny) a uvést, či považují za nejzdařilejší a proč. V nové verzi Dotazníku pro žáka (viz níže) byla přidána otázka zjišťující, zda také někdo kromě (učitele) ocenil (“pochválil”) tvůrčí počin daného žáka (vyplňujícího dotazník), jelikož bylo prokázáno, že právě uznání od někoho, na jehož názoru žákům z různých důvodů záleželo, mělo vysoký podíl na motivaci žáka pro další tvorbu i pro další procesy učení, často s dlouhodobým efektem. Cílem otázky č. 19 bylo zjistit, zda a jaké žákům po realizaci programu zůstávají v hlavě otázky. Důležitým aspektem zapojení kreativizačních strategií do edukačního procesu je totiž právě rozvinout u žáků schopnost klást otázky, a to jak sami sobě, tak v rámci svého sociálního mikroprostředí později i v širším sociálním prostředí. V závěrečné části dotazníku byli žáci vyzváni, aby vyplnili 6 - 8 otázek, jež byly zformulovány učitelem jako součást reflexe realizace programu zjišťující úroveň znalostí dosažených ve vzdělávacích oblastech, jež byly v programu integrovány (většinou AJ, PRV, MAT). Ve většině případů žáci uvedli odpovědi, které mohly být považovány za správné a pokud bychom je měli hodnotit na pětibodové hodnotící škále, dosáhli by hodnocení 1, výjimečně 2.

8. 5 Nové znění dotazníků

Reflexe učitelů po realizaci minimálně 8 kreativizačních úkolů a aktivit v průběhu 1 týdne - 1 měsíce probíhala na základě reflektivních dotazníků, jež byly formulovány na základě výzkumných zjištění vzešlých z předešlých etap výzkumu. (Příloha 20). Tyto dotazníky přinesly potřebné informace, nicméně pro případný další výzkum bylo potřeba některé položky přeformulovat a některé doplnit. Otázky byly upraveny tak, aby umožnily ještě užší vzhled do zkoumané problematiky. Jejich aktualizované znění přikládám v **Příloze č. 53 (Nové znění Dotazníku pro učitele)** a v **Příloze č. 54 (Nové znění Dotazníku pro žáka)**.

8. 6 Zodpovězení výzkumné otázky č. 6

6) Jak lze know-how strategie Cool Animal School – Learning Through Joy předávat dalším pedagogickým pracovníkům tak, aby byli schopni jej efektivně a systematicky implementovat do vlastního vyučování?

Tato výzkumná otázka se zaměřovala na schopnost učitelů a studentů učitelství: a) vybrat vhodný materiál (textový, vizuální, zvukový) jako inspirační východisko pro tvorbu kreativizačních úkolů a aktivit tak, aby korespondoval s dalšími vzdělávacími cíli (očekávanými výstupy) pro dané období a umožnil tak transdisciplinární propojení vzdělávacích oblastí. Výzkumem bylo prokázáno, že učitelé, studenti Učitelství pro 1. st. ZŠ a účastníci webináře Kreativní techniky ve výuce prokázali schopnost vybrat vhodný text sloužící jako inspirační východisko a na základě jeho obsahu formulovat kreativizační úkoly a aktivity integrující cíle a očekávané výstupy z dalších vzdělávacích oblastí stanovených v časově - tematických plánech pro dané vzdělávací období (ve většině případů v průběhu 1 měsíce). Z celkového počtu 62 souborů úkolů a aktivit vytvořených respondenty bylo bez připomínek přijato jen 27. V ostatních se vyskytovaly nedostatky, k jejichž odstranění byli respondenti vyzváni, a teprve poté mohly být soubory považovány za zdařilé a aplikovatelné do edukačního procesu. Tyto nedostatky se týkaly zejména (počet souborů, které minimálně jeden z těchto nedostatků v původní verzi vykazovaly, z celkového počtu 62): nesprávné nebo nepřesné formulace očekávaných výstupů z jednotlivých vzdělávacích oblastí (7), nedostatků při formulaci cílů kognitivních, afektivních či psychomotorických (19) (v pozdější fázi výzkumu byly tyto cíle soustředěny do oblastí systému KEMSAK, tedy kognitivizační, emocionalizační, motivační, socializační, afektivizační a kreativizační), převahy úkolů typu konvergentního, nerespektování vývojových specifík daného vývojového období žáků (například příliš nízká nebo vysoká kognitivní náročnost), nesrozumitelnosti/nejasnosti zadání adekvátním věku/ontogenetické úrovni cílové skupiny žáků (12), nereálných představ o materiálně - technické vybavenosti škol a dalších (5), nesrozumitelnosti vazby formulovaných úkolů a aktivit na vybrané inspirační východisko (16).

Z hlediska schopností učitelů a studentů učitelství “formulovat úkoly a aktivity s oporou o znalosti o prokreativních a antikreativních faktorech tak, aby v co největší míře rozvíjely prvky kreativity u žáků 1. st. ZŠ a a umožňovaly maximální rozvoj divergentního myšlení” bylo výzkumem prokázáno, že ve všech případech bylo nakonec docíleno kvalitní formulace kreativizačních úkolů a aktivit, nicméně v původních verzích několika souborů se

vyskytovaly například tyto nedostatky (počet souborů, které minimálně jeden z těchto nedostatků v původní verzi vykazovaly z celkového počtu 62): příliš návodný styl zadání neumožňující žákovi plně rozvinout svou představivost, fantazii, imaginaci (22), nerespektování prokreativních a antikreativních faktorů pramenících z aktuální úrovně kognitivního vývoje žáků dané věkové skupiny (16), úkoly nebo aktivity zahrnující kontroverzní témata (4), úkoly nebo aktivity potenciálně narušující zásady etiky nebo morálku žáků (2), úkoly nebo aktivity vedoucí k příliš jednostrannému řešení problémové situace (8), úkoly a aktivity neúměrně zaměřené na a) 1 - 2 typy inteligence (11), b) 1 - 2 osobnostní typy dle MBTI (4), c) 1 - 2 učební styly dle LSI (9), nedostatečná časová dotace (18), nereálné představy o materiálně - technickém vybavení škol (3), úkoly neumožňující optimální identifikaci s tématy v nich obsaženými (15)

V další části této výzkumné otázky bylo cílem analyzovat schopnost učitelů a studentů učitelství reflektovat průběh realizace úkolů a aktivit i finální produkty žáků z hlediska jejich potenciálu pro rozvoj dalších schopností/kompetencí žáků (viz Dotazník pro učitele a Dotazník pro žáka) a tyto znalosti využít pro případnou modifikaci formulací úkolů a optimalizaci podmínek pro rozvoj kreativity a svébytnosti svých žáků. Také v této oblasti učitelé a studenti učitelství prokázali schopnost kvalitní reflexe činnosti své i svých žáků, zejména faktorů, které příznivě nebo, naopak nepříznivě ovlivňovaly procesy kreativizační, kognitivizační, emocionalizační, motivační, socializační a afektivizační. V kreativizační oblasti byly předmětem reflexe metody, formy a přístupy, dále četnost implementace metod do vyučování, aplikace principů individualizace a diferenciací, pochopení některých projevů vybraných žáků jako nedílné součástí jejich tvůrčí osobnosti, poznání a definování specifických (zejména atypických) potencialit žáků a další formy jejich systematického rozvoje. V této oblasti pozitivně hodnotí přínos metod strategie CAS celkem 36 respondentů z řad učitelů a studentů učitelství, 3 nedokáže posoudit pro nedostatečnou zkušenost s touto strategií a 1 ji nepovažuje za přínosnou. Z hlediska socializačního zejména byly předmětem reflexe strategií budování pozitivního třídního klimatu prostřednictvím zapojení metod problémového vyučování, kooperativního vyučování, zážitkového vyučování a dalších edukačních konceptů. Zde kladně hodnotí přínos zapojení metod strategie CAS do vyučování 31 respondentů, 6 nedokáže posoudit a 3 ji nepovažují za přínosnou. Z hlediska kognitivizačního byly reflektovány interdisciplinární metody, formy a postupy vedoucí k dosahování cílů různých vzdělávacích oblastí (zejména Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět a Umění a kultura) s využitím metody CLIL, kde učitelé pracovali zejména s

metodami programu Začít spolu a principy integrované tematické výuky, jež pro mnohé byly dosud neznámé či známé, ale nevyzkoušené. Zde hodnotilo kladně přínos zapojení metod strategie CAS do vyučování celkem 33 respondentů, 5 nedokáže posoudit a 2 jej považují za přínosné. V oblasti afektivizační byly předmětem reflexe metody, formy a aktivity zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí, zejména osobnostní a sociální, k řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních a kompetencí k učení a tzv. “soft skills”, jež se v mnoha ohledech s cíli klíčových kompetencí shodují. Zde považuje za přínosné zapojení metod strategie CAS 29 respondentů, 13 nedokáže posoudit a 4 jej za přínosné nepovažují. V oblasti rozvoje motivace považuje za zapojení metod strategie CAS přínosné 28 respondentů, 11 nedokáže posoudit a 1 jej za přínosné nepovažuje. Emocionalizační oblast se prolínala všemi výše uvedenými oblastmi a jejím cílem bylo rozvíjet emoční inteligenci, sociální emoce a vyšší city (Zelina, Zelinová, 1993, Zelinová, 2007). Kreativita se často definuje jako nejvyšší poznávací a mimopoznávací funkce, čili je příhodné, aby snahy o autonomizaci dítěte a rozvoj jeho svébytnosti probíhaly právě prostřednictvím systematického zapojování kreativizačních postupů, metod, strategií a technik do každodenního edukačního procesu.

Za velmi pozitivní efekt však považuji vývoj, jaký zpravidla metodická práce s učiteli, studenty a účastníky webináře měla. Zatímco zpočátku často mezi účastníky panovaly obavy, nedůvěra, neochota spolupracovat pramenící z nedostatku zkušeností s touto oblastí a nedůvěry ve vlastní kompetence, v průběhu procesu naší společné práce se jejich postoj měnil a na konci naší společné práce byli respondenti zpravidla již ohledně svých schopností tvořit kreativizační úkoly a aktivity o poznání optimističtější. Níže uvádím dva z mnoha pozitivních výroků z evaluačního dotazníku po skončení webináře Kreativní techniky ve výuce: *“Opravdu krásně připravený webinář. Přínosný do praxe. PS: Prosím, vyříd'te paní lektorce, že mne naprosto pohltila s tvořením, během webináře mi naskakovalo spousta myšlenek jen mi bylo trapné stále vstupovat do debaty a přednášet své myšlenky - chtěla jsem dát prostor i ostatním, tak jsem se raději snažila ovládnout a spíše poslouchat. Moc děkuji.”*; *“Úžasný webinář, milá a profesionální paní lektorka... Původně jsem tomu moc nevěřila, čekala jsem opět spousta teoretických zbytečností, ale během tohoto webináře jsem se opět mohla přenést do doby, kdy jsem si jako malá hrávala se svými myšlenkami, a uvědomila si, jak moc mi to chybí. Škoda, že my dospělí už k tomu máme tak málo příležitostí.”*; *“Webinář byl nabitý inspirací a metodami, jak rozvíjet tvořivost u žáků, ale nejlepší bylo, že jsme si je mohli zároveň vyzkoušet na vlastní kůži... Nemůžu se dočkat, až metody vyzkouším se svými žáky!”* Tato zpětná vazba pro mě měla důležitou výpovědní hodnotu, jelikož se díky ní

potvrzuje reciproční efekt implementace kreativních metod do vyučování - tedy nejen, že učitel má možnost obohacovat, rozvíjet a kultivovat tvořivé schopnosti svých žáků, ale že tyto procesy mají pozitivní vliv i na samotného učitele. Mohou jim být nejen prostředkem, jak rozvíjet vlastní tvořivé schopnosti, ale také jak hlouběji poznat své žáky i sama sebe, nezdědkakdy i objevit ztracenou radost a uspokojení z vykonávání pozice učitele a předejít tak syndromu vyhoření, jímž jsou učitelé podle mnohých výzkumů vysokou měrou ohroženi (Gregar, 2023).

8. 7 Návaznost výzkumu

V závěrečné fázi výzkumu jsem se zaměřila na spolupráci s učiteli, o nichž vím, že strategii CAS do svého vyučování začali pravidelně implementovat i po skončení účasti ve výzkumném šetření, jež bylo realizováno v předchozí fázi výzkumu. Právě ty zároveň považuji za nejdůležitější výstup svého bádání, jelikož dokazují, že know - how strategie CAS je přenositelné a aplikovatelné do edukačního procesu nejen mnou, ale také dalšími kolegy a lze v této problematice podnikat další kroky, jež by mohly být zároveň předmětem dalšího výzkumu.

V doposud poslední fázi výzkumu, jež stále probíhá, jsem požádala 9 učitelů základních škol, aby během jednoho kalendářního měsíce:

- vybrali vhodný text (či jiné inspirační východisko) ze souboru CAS nebo jiného tak, aby jeho obsah korespondoval s dalšími výchovně - vzdělávacími cíli pro dané období
- na základě metodiky CAS vytvořili soubor nejméně 10 kreaivizačních úkolů a aktivit, které vudou systematicky během tohoto měsíce implementovat do vlastního vyučování
- refletovali realizaci výzkumných úkolů a aktivit se žák na základě nové verze Dotazníku pro učitele (viz výše) a nové verze Dotazníku pro žáky (viz výše)

V této výzkumné fázi, jež stále probíhá, poskytují učitelům a studentům, kteří se rozhodli s metodikou CAS pracovat a zapojovat kreativizační úkoly a aktivity do každodenního edukačního procesu, zpětnou vazbu formou e-mailu či setkání prostřednictvím platformy ZOOM.

Přestože původní verze dotazníků přinesly důležitá zjištění, pro účely navazujícího výzkumu, byly Dotazník pro učitele i Dotazník pro žáka přeformulovány tak, aby umožnily přesnější a přehlednější získávání dat potřebných k zodpovězení nových výzkumných otázek, které by měly učitelům pomáhat ještě efektivněji při implementaci metod strategie CAS do vlastního vyučování (viz výše).

Snahy učitelů o zapojení kreativizačních metod, technik a strategií není v českém prostředí příliš probádanou (a probádávanou) oblastí, a proto by má dosavadní zjištění v této otázce mohla poskytnout základ pro další výzkum zaměřující se právě na možnosti, jak umožnit budoucím a současným učitelům (nejen) primárního vzdělávání systematicky a dlouhodobě rozvíjet kreativní schopnosti u svých žáků.

Vzhledem k tomu, že tato výzkumné šetření, jež má za cíl sledovat procesy implementace kreativizačních metod strategie CAS do vyučování učiteli základních škol, zatím nepřineslo dostatek dat pro zajištění výzkumné reliability a validity, předkládám prozatím pouze jeden z důkazů, že také v této oblasti lze systematickou integrací strategie CAS docílit pozitivních změn v přístupu učitelů k plánování, realizaci a reflexi vlastního vyučování z hlediska rozvíjení kreativních schopností a budování svébytnosti žáků v edukačním procesu na 1. st. ZŠ (Příloha č. 28).

9 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Práce se zabývala možnostmi integrace autorské kreativizačně-edukační strategie Cool Animal School – Learning through joy (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. CAS vychází z mých 20letých pedagogických zkušeností a je založené na 50 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 vyhovely tak specifickým potřebám a preferencím žáků vyplývajících z dynamického komplexu 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 and Dunn Learning Styles Inventory (LSI)* a *teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (MI)*.

Prvotním cílem výzkumu bylo ověřit účinnost implementace 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), 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), budování tzv. „měkkých dovedností“ a možností individualizace a diferenciací postupů pro vybrané žáky.

Výstupem první části empirického výzkumu se smíšeným výzkumným designem (přímé pozorování, polostrukturované rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, polostrukturované dotazníky pro žáky, učitele a rodiče, konsensuální metoda, analýza videonahrávek a audionahrávek) jsou kazuistiky žáků, jež dlouhodobě vykazovali projevy chování v pedagogické praxi standardně považované za rizikové či nežádoucí a analýza přínosů integrace kreativizačních metod CAS pro tyto žáky z hlediska stanovených výzkumných otázek.

Výzkumem bylo prokázáno, že zapojením kreativizačních metod strategie CAS mohou být systematicky, kontinuálně a graduálně kultivovány potenciality žáka a svébytnost žáka

v dimenzích sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta, seberealizace, sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, při změně určitých podmínek výzkumu (například delší časová dotace na akční výzkumnou sondu) také schopnost metakognice a autoreflexe. Takto koncipované vyučování mu umožňuje uplatnit a rozvíjet svou autonomii, dílčí komponenty úspěšné sebeaktualizace a dopřávat mu tím pravidelný pocit kompetence, sounáležitosti, úspěchu a radosti ve vlastním tvůrčím a edukačním procesu. Výzkumem bylo dále prokázáno, že 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.

Výsledky výzkumu dále 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).

V oblasti rozvoje “soft skills”, zejména osobnostních a sociálních kompetencí, bylo výzkumem 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 nevhledě 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.

Ve spolupráci s učiteli 1. st. ZŠ a studentů Učitelství pro 1. st. ZŠ a dalších pedagogických oborů bylo zároveň v této oblasti prokázán vliv na tyto schopnosti žáka:

- přemýšlí o okolí, lidech v okolí, jejich vztazích apod.
- rozvíjí své komunikační dovednosti
- dokáže si poradit při řešení problémových situací ve třídě i mimo ni
- přijímá chybu jako součást učení, poučí se z ní, nehroučí se z ní
- při řešení projektu využije také znalosti a dovednosti z mimoškolních aktivit
- dokáže se radovat ze svého úspěchu i z úspěchu druhých, chová se ohleduplně, pokud jeho kamarádi/spolužáci neuspějí
- pro realizaci projektu využívá různých prostředků (knihy, tablet, debaty s odborníky), svá zjištění dovede smysluplně kombinovat a propojovat
- své dlouhodobé poznatky prohlubuje a “nabaluje” na sebe pomocí metody “scaffolding”, kterou aplikuje jak učitel, tak žáci mezi sebou
- je schopný představit si určitý charakter a jeho chování za určitých okolností
- rozvíjí možnosti pro poznávání lidí, spolužáků
- rozvíjí své komunikační schopnosti
- pozná základy úspěšné kooperace
- pochopí, že hádky nikam nevedou, rozvíjí schopnost sebereflexe, umění se nad věcmi zamyslet
- dokáže “vidět sklenici poloplnou” – rozvíjí schopnost vidět věci pozitivně, optimisticky
- rozvíjí schopnosti pro konstruktivistické učení
- ví, jak a komu si říci o pomoc v případě osobních problémů
- pozná a uplatňuje techniky vedoucí k posilování krátkodobé i dlouhodobé paměti

- na základě poslechu uklidňující hudby relaxuje a vizualizuje příjemné místo v lese, osvojuje si základy techniky mindfulness

Učitelé a studenti, kteří se výzkumu účastnili, dále ocenili metody strategie CAS pro rozvoj schopnosti přemýšlet nestandardními způsoby, celkový rozvoj, fantazie, představivosti, imaginace a mnoha dalších pozitivních přínosů pro rozvoj kreativity ve 4 dimenzích - jazykové (literární), vizuální (výtvarné), dramatické (pohybové) a hudební (zvukové), jež primárně spadají do vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura.

Zatímco při procesu zodpovídání výzkumných otázek 1 - 5 jsem byla autorkou formulací kreativizačních úkolů a aktivit já, stejně jako jsem integrované tematické bloky na nich založené realizovala se žáky i analyzovala jejich přínosy a úskalí pro vybrané žáky, ve výzkumné etapě 1a a 1b byla postupně rozvíjena spolupráce s učiteli 1. st. ZŠ a studenty Učitelství pro 1. st. ZŠ a dalších oborů. Ti byli vyzváni, aby ve svém vyučování realizovali integrované tematické bloky s 6 - 8 kreativizačními úkoly strategie CAS, (ve fázi 4a) a následně je analyzovali prostřednictvím Dotazníku pro učitele a Dotazníku pro žáka. Ve fázi 4b byli učitelé metodicky vedeni pro práci s metodikou CAS tak, aby byli sami schopni vybrat vhodné inspirační východisko (pro účely této disertace veršovaný text CAS) tak, aby zohlednili další výchovně-vzdělávací cíle pro dané období, na jeho základě formulovat kreativizační úkoly a aktivity a jejich průběh následně reflektovat z hlediska přínosů a úskalí zvolených metod pro vybrané žáky.

Výzkumem bylo ověřeno, že učitelé, studenti Učitelství pro 1. st. ZŠ (byť někteří až po různých intervencích a metodickém vedení) prokázali schopnost vybrat vhodný text sloužící jako inspirační východisko a na základě jeho obsahu formulovat kreativizační úkoly a aktivity integrující cíle a očekávané výstupy z dalších vzdělávacích oblastí stanovených v časově-tematických plánech pro dané vzdělávací období (ve většině případů v průběhu 1 měsíce). Z celkového počtu 62 souborů úkolů a aktivit vytvořených respondenty bylo bez připomínek a dalších intervencí přijato jen 27. V ostatních se vyskytovaly nedostatky, k jejichž odstranění byli respondenti vyzváni, a teprve poté mohly být soubory považovány za zdařilé a aplikovatelné do edukačního procesu.

Z hlediska schopností učitelů a studentů učitelství “formulovat úkoly a aktivity s oporou o znalosti o prokreativních a antikreativních faktorech tak, aby v co největší míře rozvíjely prvky kreativity u žáků 1. st. ZŠ a umožňovaly maximální rozvoj divergentního myšlení” bylo výzkumem prokázáno, že ve všech případech bylo nakonec docíleno kvalitní formulace

kreativizačních úkolů a aktivit. V původních verzích několika souborů se však vyskytovaly například tyto nedostatky (počet souborů, které minimálně jeden z těchto nedostatků v původní verzi vykazovaly, z celkového počtu 62): příliš návodný styl zadání neumožňující žákovi plně rozvinout svou představivost, fantazii, imaginaci (22), nerespektování prokreativních a antikreativních faktorů pramenících z aktuální úrovně kognitivního vývoje žáků dané věkové skupiny (16), úkoly nebo aktivity zahrnující kontroverzní témata (4), úkoly nebo aktivity potenciálně narušující zásady etiky nebo morálku žáků (2), úkoly nebo aktivity vedoucí k příliš jednostrannému řešení problémové situace (8), úkoly a aktivity neúměrně zaměřené na a) 1 - 2 typy inteligence (11), b) 1 - 2 osobnostní typy dle MBTI (4), c) 1 - 2 učební styly dle LSI (9), nedostatečná časová dotace (18), nereálné představy o materiálně-technickém vybavení škol (3), úkoly neumožňující optimální identifikaci s tématy v nich obsaženými (15)

V další části této výzkumné otázky bylo cílem analyzovat schopnost učitelů a studentů učitelství reflektovat průběh realizace úkolů a aktivit i finální produkty žáků z hlediska jejich potenciálu pro rozvoj dalších schopností/kompetencí žáků (viz Dotazník pro učitele a Dotazník pro žáka) a tyto znalosti využít pro případnou modifikaci formulací úkolů a optimalizaci podmínek pro rozvoj kreativity a svébytnosti svých žáků. Také v této oblasti učitelé a studenti učitelství prokázali schopnost kvalitní reflexe činnosti své i svých žáků, zejména faktorů, které příznivě, nebo naopak nepříznivě ovlivňovaly procesy kreativizační, kognitivizační, emocionalizační, motivační, socializační a afektivizační. V kreativizační oblasti byly předmětem reflexe metody, formy a přístupy, dále četnost implementace metod do vyučování, aplikace principů individualizace a diferenciací, pochopení některých projevů vybraných žáků jako nedílné součástí jejich tvůrčí osobnosti, poznání a definování specifických (zejména atypických) potencialit žáků a další formy jejich systematického rozvoje. V této oblasti pozitivně hodnotí přínos metod strategie CAS celkem 36 respondentů z řad učitelů a studentů učitelství, 3 nedokáže posoudit pro nedostatečnou zkušenost s touto strategií a 1 ji nepovažuje za přínosnou. Z hlediska socializačního zejména byly předmětem reflexe strategií budování pozitivního třídního klimatu prostřednictvím zapojení metod problémového vyučování, kooperativního vyučování, zážitkového vyučování a dalších edukačních konceptů. Zde kladně hodnotí přínos zapojení metod strategie CAS do vyučování 31 respondentů, 6 nedokáže posoudit a 3 ji nepovažují za přínosnou. Z hlediska kognitivizačního byly reflektovány interdisciplinární metody, formy a postupy vedoucí k dosahování cílů různých vzdělávacích oblastí (zejména Jazyk a jazyková komunikace, Člověk

a jeho svět a Umění a kultura) s využitím metody CLIL, kde učitelé pracovali zejména s metodami programu Začít spolu a principy integrované tematické výuky, jež pro mnohé byly dosud neznámé či známé, ale nevyzkoušené. Zde hodnotilo kladně přínos zapojení metod strategie CAS do vyučování celkem 33 respondentů, 5 nedokáže posoudit a 2 jej nepovažují za přínosné. V oblasti afektivizační byly předmětem reflexe metody, formy a aktivity zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí, zejména osobnostní a sociální, k řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních a kompetencí k učení a tzv. “soft skills”, jež se v mnoha ohledech s cíli klíčových kompetencí shodují. Zde považuje za přínosné zapojení metod strategie CAS 29 respondentů, 13 nedokáže posoudit a 4 jej za přínosné nepovažují. V oblasti rozvoje motivace považuje za zapojení metod strategie CAS přínosné 28 respondentů, 11 nedokáže posoudit a 1 jej za přínosné nepovažuje. Emocionalizační oblast se prolínala všemi výše uvedenými oblastmi a jejím cílem bylo rozvíjet emoční inteligenci, sociální emoce a vyšší city (Zelina, Zelinová, 1993, Zelinová, 2007). Kreativita se často definuje jako nejvyšší poznávací a mimopoznávací funkce, čili je příhodné, aby snahy o autonomizaci dítěte a rozvoj jeho svébytnosti probíhaly právě prostřednictvím systematického zapojování kreativizačních postupů, metod, strategií a technik do každodenního edukačního procesu.

Učitelé a studenti dále uváděli pozitivní přínosy pro rozvoj vnitřní motivace žáků, rozvoj pozitivního sebepojetí a eliminaci nežádoucích projevů při vyučování, naopak ve většině případů nepozorovali přínos v oblasti rozvoje metakognitivních strategií, zejména z důvodu nedostatečné časové dotace výzkumné sondy pro potvrzení této hypotézy. Rozvoj schopností autoreflexe (sebehodnocení) byla prokázána zejména u žáků těch učitelů, kteří je již před výzkumnou sondou zařazovali do vyučování a žáci k sebereflektivním metodám již měli dílčí kompetence.

Důležitá zjištění přinesly také Dotazníky pro žáky, jež byly vyplněny samotnými žáky (zpravidla 3. - 5. ročníku nebo formou polostrukturovaného rozhovoru vedeného učitelem/studentem (zpravidla u žáků 1. - 2. ročníku). Z těch vyplynulo, že většina žáků dobře rozuměla instrukcím, měla příležitost vyzkoušet si něco nového, vymysleli nebo vytvořili něco nového. Dále z dotazníků vyplynulo, že žáci mohli projevit nějakou znalost nebo dovednost, ke které jindy nebývá příležitost. Také z hlediska materiálně-technického žáci měli dostatek prostředků, naopak mnoho z nich uvedlo, že na plnění úkolů měli málo času. Z podmínek sociálně-emočních žáci hodnotili kladně možnost na úkolech pracovat ve dvojici nebo ve skupině. Žáci dále ve většině případech uváděli, že si práci na úkolech užívali, přičemž jako nejčastější důvody uváděli například, že: “bylo to něco jiného než obvykle”,

“byly to nové věci”, “bylo to vtipné”, “bylo to zábavné”, “bylo to super”, “takové úkoly mě baví!”, “takhle bych se chtěla učit pořad”, “naučila jsem se řešit problémy, o kterých jsem se styděla mluvit - zjistila jsem, že je mají i ostatní”. Potenciál implementace metod CAS spatřuji právě v nenásilném otevírání témat, která žáky mohou tížit a nemají příležitost o nich s nikým hovořit, přičemž v programech založených na CAS se toto děje přirozeně, pod rouškou hry, s jistou mírou nadsázky, nadhledu a humoru - tedy v prostředí umožňujícím bezpečné sebevyjádření, sdílení i reflexi, protože je to jenom “jako”, přičemž dopady na schopnosti řešit skutečné problémy jsou reálné. Mezi aktivitami, které žáky zaujaly nejvíce a které jim byly nejvíce příjemné, žáci uvedli širokou škálu činností i konkrétních důvodů proč, například: “bláznivá básnička - naučila jsem se hodně slov, která jsem neznala, a hrozně jsem se nasmála”; “popis mého snu a snu spolužáků - lépe jsem je poznal”; “stát se tloušťkem - kreslení a stříhání mě baví”; “hodně toho vím a mohl jsem to všechno využít”; “nikdy jsem si neuvědomil, jaké to je být tlustý a že se nesmím tomu smát”; “vymysli vynález, udělej rozhovor s vynálezcem - taky bych chtěl jednou být vynálezce stejně tak aktiv”; “myšlenková mapa - mám rád angličtinu, mám rád věci přehledné”; “Co se stane, když dáš dohromady - protože vznikla zábavná spojení (pes zpívá aj.)”; “hra na reportéry - bylo mi při ní dobře a připadala jsem si významná”; “rozhovor s vynálezcem -jednou bych chtěl, aby takový rozhovor dělali se mnou”; “uhni - bavilo mě dělat věci jinak”; “rozhovor - dozvěděla jsem se hodně věcí o spolužácích”. Mezi těmi, které je zaujaly nejméně nebo jim byly nejméně příjemné, a důvody proč, žáci uvedli například: “experiment: byla jsem celá špinavá”; “badatelství: bojím se brouků a pavouků”; “mluvení o pocitech: nerad o tom mluvím, je to trapné”; “představení projektu: nerad mluvím před třídou”, “krasohled: kolem mě nic hezkého není (pozn. rodiče se rozvádějí)”; “ta práce ve skupině- společný příběh: s kamarádkou jsme se pohádaly”. Většina žáků také odpovídala kladně na otázku, zda se těšili na další úkoly v rámci programu CAS. Také v otázce, kde byli žáci vyzváni, aby doplnili toto tvrzení třemi odpověďmi: *Ted' už vím, jak/co/že...:*, formulovali mnoho zajímavých výstupů, kterých během realizace úkolů a aktivit dosáhli. Uvedli například tyto odpovědi: “Všichni máme hodně snů, jiných snů.”; “Něco nového o spolužácích.”; “Umím udělat myšlenkovou mapu.”; “Je dobře, že si v hlavě tvořím se slov nesmyslné věty.”; “Adam je zábavný.”; “Holubice je dove.”; “Je zbytečné se hádat.”; “Žáby na zimu zmrznou, ale neumřou.”; “Co mám dělat, když jsem ve stresu.”; “Jak pečovat o své zdraví.”; “Jak se řeknou anglicky roční období.”; “Jak se usmířit s kamarádem.” a další, které vypovídají mnoho o aktuální kognitivní struktuře i vnitřním prožívání žáků. Pozitivní výsledky přinesl také přínos zapojení metod CAS pro rozvoj kompetencí i strategií k řešení problémů, například: “Snažím se vnímat

pocity druhých.”; “Pomohli jsme stonožce, aby se těšila do školy.”; “Když se někdo bojí, tak ho musím uklidnit.”; “Že když mi někdo něco zničí, nemám mu to oplácet.”; “Nenechat se vyprovokovat.”; “Když se ztratím, komu si říct o pomoc.” a další, které mají reálný impakt pro rozvoj kvality života žáků. V závěrečné části dotazníku měli žáci jednak uvést, co považují za svůj nejzdařilejší počin, a také reflektovat nejzdařilejší počin jejich spolužáka/spolužáků. Zde žáci prokázali vysokou úroveň schopnosti sebereflexe i reflexe ostatních tvůrčích produktů, přičemž svolnější byli k ocenění počinů spolužáků, spíše než svých. I rozvoj schopností (pozitivního) sebehodnocení je důležitým cílem CAS, jež ale může evidentně být realizován spíše při dlouhodobějším zapojení metod strategie CAS do vyučování. Velmi zajímavé byly otázky žáků, které jim po skončení programu zůstaly v hlavě. Jsou odrazem široké škály kognitivních i nonkognitivních pochodů, které vznikají jako produkty alterace vědomí žáků, k němuž během kreativizačních procesů dochází. Na úplný závěr dotazníku měli učitelé vytvořit krátký didaktický test, jež ověřoval dosažení konkrétních stanovených očekávaných výstupů ze vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace (AJ) a Člověk a jeho svět (ČaS), příp. dalších, jako například Matematika a její aplikace. Ověřování dosažení konvergentních cílů je synergickou součástí strategie CAS, byť jejím stěžejním je dosahování rozvoje osobnosti žáka prostředním realizace cílů divergentních.

Strategie CAS integruje úkoly a aktivity zaměřené jednak na kognitivní cíle, nicméně akcentuje také potřebu zapojení cílů nonkognitivních, jelikož právě tyto cíle jsou v edukačním procesu v primární škole stále často opomíjeny, přičemž dosahování cílů kognitivních je mnohdy nonkognitivními 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 výrazný pozitivní vliv také 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. Významný pozitivní vliv, jež byl výzkumem realizovaným v rámci této práce prokázán, má však zapojení metod tvořivosti do každodenního edukačního procesu pro rozvoj oblastí svébytnosti žáka, jako jsou sebezpoznání, sebezpojetí, sebeúcta, seberealizace/sebeaktualizace, autodeterminovaná motivace, autoregulace, metakognice, autoreflexe. autodeterminovaná motivace.

10 DISKUZE

Kreativizačně-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. Tyto programy byly koncipovány s důrazem na srozumitelnost pro učitele, kteří se například z obav z nedostatečné jazykové vybavenosti nebo pocitu nedostatečných kompetencí na poli rozvoje kreativity začlenění těchto metod do výuky vyhýbají. Narozdíl od pojetí Robinsona (2017), jenž kritizuje tradiční vzdělávání jako celek, CAS nabízí konkrétní edukační programy, které umožňují okamžitou aplikaci kreativních metod bez nutnosti radikální změny školního systému.

Materiály a metodika CAS se tak mají stát smysluplnou alternativou současných edukačních programů v českých, případně i zahraničních základních školách, neboť nejsou jen teoretickým konceptem, ale praktickým nástrojem, což jej činí atraktivním pro učitele, kteří chtějí rozvíjet kreativitu žáků, ale nemají čas nebo odvahu na zásadní změny výuky. Další výhodou a konkurenceschopným faktorem implementace CAS oproti podobným výzkumům, které zdůrazňují, že kreativita musí být nejen originální, ale i užitečná (např. Runco & Jaeger, 2012), je spojení kreativních technik s moderními výukovými metodami. Tím přirozeně propojuje kreativní myšlení s výukovými cíli, takže žáci nejen tvoří, ale i dosahují konkrétních znalostních a dovednostních výsledků. Studie Craftové (2015) rozšiřuje pohled na kreativitu tím, že zdůrazňuje její etický a sociální rozměr – děti by měly tvořit s ohledem na druhé a na širší společenské důsledky. Poukazuje na důležitost propojení kreativity s reálným životem a hodnotami, s čímž korespondují také principy CAS tak, že integruje kreativitu do různých předmětů a témat. CAS tak ukazuje, že kreativita není izolovaná dovednost, ale multidimenzionální schopnost, která může obohatit téměř jakýkoliv předmět.

Důležitým výstupem výzkumu v rámci této disertační práce jsou soubory kreativizačních úkolů vytvořených učiteli 1. st. ZŠ na základě práce s metodikou CAS a ověřené na žácích 1. - 5. ročníku (ale také například v mateřské škole – ukázka práce s metodami CAS v MŠ viz Příloha 50). Ty prošly základní revizí a jsou nyní aplikovatelné do každodenního edukačního procesu na českých školách, ať už formou integrovaných tematických bloků, projektů či

formou využití dílčích metod na každodenní bázi. Tyto soubory jsou prozatím shromažďovány v archivu autorky této práce, přičemž v budoucnu by mohly sloužit učitelům (nejen) základních škol jako depozitář instantně využitelných materiálů sloužících k systematickému rozvíjení tvořivých schopností, individuálních potencialit i autonomních kompetencí žáků. Glavenau (2020) zdůrazňuje důležitost podpory spolupráce mezi učiteli a sdílení dobré praxe, přičemž této potřebě odpovídá také další záměr a další směřování koncepce strategie CAS, jejíž součástí má být vytvoření metodického depozitáře a online platformy, kde si učitelé mohou vyměňovat zkušenosti a získávat podporu. Mnoho výzkumů končí formulováním teoretických závěrů, přičemž CAS poskytuje praktickou strukturu pro sdílení a rozvoj metodik mezi pedagogy.

Přestože byl prokázán pozitivní přínos aplikace metod CAS 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 nebudou 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 nonkognitivních. Jedním z úskalí, před nímž nelze “zavírat oči”, je také riziko jakési indoktrinace žáků, tedy přijímání hodnot a postojů učitele, k čemuž během realizace aktivit CAS může docházet intenzivněji a ve vyšší míře. Není bohužel výjimkou, že učitel zastává názory, které nekorespondují s principy hodnotového systému, na němž je CAS postavena. Další mezí, na kterou aplikace strategie CAS naráží, je, že mezi mnohými učiteli panuje obava z toho, že aplikace kreativizačních metod by měla negativní vliv na (včasné) dosahování cílů stanovených v ŠVP i ve vlastních časově – tematických plánech. Nicméně, 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, nedostatečně respektují podmínky pro jejich začleňování do aktuální kognitivní i nonkognitivní struktury osobnosti žáka. Toto jsou další důvody, pro něž je využití kreativních technik pro dosahování cílů v různých vzdělávacích

oblastech naopak efektivní a prospěšné. 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 svébytnou dimenzi aplikace kreativizačních metod do vyučování v primární škole, bude potenciálním předmětem mého dalšího výzkumu. Přestože většina oslovených učitelů s účastí na výzkumu souhlasila, bylo zřejmé, že to pro ně bude v počátku znamenat komplikaci v tom smyslu, že do už tak nabitého časově - tematického plánu budou muset zařadit další aktivity, s nimiž nemají mnoho zkušeností, a budou jejich zapojení do výuky muset obhájit před vedením a mnohdy i kolegy či dokonce rodiči. V tomto směru se domnívám, že pokud bych výzkum realizovala v této době, kdy dochází k poměrně razantní úpravě RVP ZV, a to ve prospěch systematického zařazování metod pro rozvoj kompetencí, dosahování cílů průřezových témat a rozvoji well beingu žáků, byl by počet učitelů ochotných spolupracovat na výzkumu vyšší. Lépe bych snad, jako člen širší konzultační skupiny pro revizi RVP ZV v oblasti Průřezová témata, mohla argumentovat prospěšnost zapojení strategie CAS do vyučování a své argumenty opírat přímo o formulace konceptu nové podoby RVP ZV. Přesto je z výzkumných výstupů patrné, že většina učitelů ji hodnotí kladně a je rozhodnuta metody této strategie v budoucnu ve svém vyučování využívat. Nicméně - z evaluačních dotazníků, které jsem předkládala učitelům po realizaci programu CAS, vyplynulo, že učitelé by uvítali možnost dlouhodobé metodické podpory v této oblasti i příležitost sdílet myšlenky, nápady i dotazy napříč pedagogickou komunitou, a to osobně i on-line. Kdybych měla tedy výzkum realizovat znovu, od jeho začátku bych otevřela virtuální prostor určený pro sdílení vlastních nápadů učitelů, kde bych poskytovala metodickou podporu, a jenž, jak uvádím výše, by sloužil jako dynamický depozitář kreativizačních programů rozřazených podle klíčových výrazů reprezentující témata (za účelem využití v integrovaných tematických blocích), a cíle různých oblastí RVP ZV, na něž se tato práce zaměřuje. Domnívám se, že pokud by učitelé měli příležitost sdílet své poznatky, dojmy, reflexe a doporučení z tvorby a aplikace kreativizačních metod do vlastního vyučování, mohl by tak vzniknout kreativní prostor obohacující praxi učitelů i studentů učitelství.

11 ZÁVĚR

Disertační práce se zabývala analýzou přínosů a úskalí implementace metod autorské kreativizačně-edukační strategie *Cool Animal School – Learning through joy* (CAS) do edukačního procesu na 1. st. ZŠ. Akční výzkum byl realizován na 21 českých základních školách na výzkumném vzorku $N=722$ a byl při něm využit smíšený výzkumný design, přičemž hlavním rámcem je přístup kvalitativní, který je doplněn v dílčích aspektech řešení problematiky kvantitativním. Hlavními výzkumnými metodami byly přímé pozorování, polostrukturovaný dotazník pro žáky (příp. rozhovor v závislosti na věku), polostrukturovaný dotazník pro učitele. Metodou zpracování dat byla analýza pozorovacích archů a analýza dotazníků. Získaná data posloužila pro zpracování kazuistik 50 vybraných žáků, jež poskytují přehled přínosů a úskalí zvolených metod CAS pro jejich multidimenzionální rozvoj i další návrhy práce s nimi. Zpracování kazuistik žáků obsahuje velké množství detailních analýz konkrétních pedagogických situací nastalých během realizace akčního výzkumu a může tak sloužit také jako sborník didaktických kazuistik. Výstupy těchto kazuistik přinášejí cenné poznatky pro učitele i pedagogy zaměřené na inovativní přístupy ve výuce, neboť poskytují praktické návody a metodické postupy, jak efektivně využít kreativizační strategie v běžné školní praxi.

Výsledky výzkumu přinesly pozitivní zjištění o vlivu strategie CAS na rozvoj kreativity žáků v oblastech vizuálně-výtvarné, jazykově-literární, pohybově-dramatické a zvukově-hudební, v možnostech transdisciplinární integrace cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s využitím metody Content and Language Integrated Learning (CLIL) i na budování kompetencí (zejména osobnostních a sociálních) podporující well-being žáků ve školním prostředí i mimo něj.

Zároveň bylo výzkumem potvrzeno, že design 50 typů úkolů a aktivit zaměřených na rozvoj kreativity a svébytnosti žáka obsahuje široké, vnitřně diferencované, spektrum prostředků, jak žákovi umožnit objevit a kultivovat své potenciality.

Výzkum zároveň prokázal, že kreativizační aktivity založené na divergentním myšlení mohou efektivně kompenzovat některé projevy specifických vzdělávacích potřeb, včetně žáků s SPU, SPCH a nadaných dětí. Rovněž bylo potvrzeno, že kreativizační přístup nejen podporuje

akademický růst, ale také přispívá k emočnímu a sociálnímu rozvoji žáků, čímž se školní prostředí stává inkluzivnějším a podporujícím individuální vzdělávací potřeby.

Mezi sekundární, avšak neméně důležité výstupy výzkumu patří ověření potenciálu metodiky strategie CAS pro rozvoj kompetencí studentů učitelství a učitelů preprimárního, primárního a sekundárního školství pro tvorbu, zapojování a reflektování kreativizačních aktivit ve vlastním vyučování. Ten byl prokázán v rámci mnou vedených seminářů pořádaných na katedře preprimární a primární pedagogiky PedF UK, dále akreditovaných webinářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ve spolupráci se společností Academy Education, s. r. o. Některé materiály CAS jsou zároveň součástí nových učebnic a pracovních sešitů angličtiny vydavatelství TAKTIK, s. r. o., jichž jsem spoluautorkou (*English Adventures 3, English Adventures 4, Let's Rock! 1, Let's Rock! 2*), případně lektorkou (*Barevná angličtina 5, Upgrade 7*). Zároveň některé materiály slouží jako podklady pro diskuze v procesu velké revize RVP, v níž figuruji jako členka širší konzultační skupiny pro oblast Průřezová témata.

Výsledky této práce tak mohou sloužit jako teoretický i praktický základ pro inovace v pedagogické praxi, zejména v oblasti revize RVP ZV, metodického vedení učitelů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Doporučení plynoucí z výzkumu zahrnují systematickou podporu učitelů v implementaci kreativních metod do výuky, posílení interdisciplinárních přístupů a důraz na individualizovaný rozvoj každého žáka.

Závěrem lze konstatovat, že podpora kreativity a svébytnosti v edukačním procesu představuje významný nástroj pro rozvoj potenciálu žáků a posílení jejich kompetencí pro život v dynamickém světě 21. století. Strategie CAS se ukázala jako efektivní cesta k dosažení těchto cílů, a proto by její širší aplikace mohla výrazně přispět k modernizaci pedagogického přístupu na základních školách.

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 prostřednictvím vnitřního konfliktu vedoucího k žádoucí alteraci vědomí svého vědomí. Zároveň mu dává možnost své pojetí konfrontovat s pojetím spolužáků a učitelů, kteří by měli

být žákovi respektujícími průvodci a facilitátory 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 jedinečná příležitost, jak žák může nejen být sám sebou, ukázat, co všechno zvládne, překonávat po malých krůčcích své dosavadní limity, budovat si jasnou představu o svém místě v našem světě a o tom, ale také, jak může být právě svou jedinečností důležitý pro ostatní a tím 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 tvořivě humanistická výchova (THV) 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, neboť kromě cílů kognitivních umožňují také dosahování cílů afektivních, motivačních, socializačních a emocionalizačních. Taková koncepce vyučování poskytuje optimální prostředí pro zapojení úloh divergentního typu. Zároveň – pokud jsou dodržena pravidla, která především vylučují nežádoucí nebo nevyžádané zasahování do integrity spolužáka, slušnost, objektivnost apod., je to šance, jak dát žákovi pocítit výhody své jedinečnosti, jak být přijímán takový, jaký je, jak mu dávat naději, že má ve svých rukou moc stávat se uvědomělejším, spokojenějším, tvořivějším člověkem s pevnými morálními zásadami a stabilním hodnotovým žebříčkem. Jsou-li zároveň žákům zajištěny optimální podmínky pro rozvoj jejich tvořivosti, dochází k interiorizaci cílů a zvyšuje se motivace pro jejich dosahování. 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. Stále více škol má dlouhodobě úspěšně naplánovanou edukační strategii, při níž jde především o to, aby žák v edukačním procesu mohl pravidelně dosahovat pocitů úspěchu, kompetence, sounáležitosti a radosti. Upozadují se cíle zaměřené na mnohdy přemrštěné vzdělávací obsahy a naopak se akcentuje potřeba rozvoje kompetencí žáků vedoucích k jejich well-beingu, například prostřednictvím tvořivého rozvoje jejich kompetencí osobnostních a sociálních – na to, aby žák věděl, kým je a jak, kam a proč směřuje. Strategie CAS by tak mohla být pro žáky jedním z prostředků, jak těchto cílů dosahovat, a zároveň příležitostí pro učitele, jak objevit svůj tvůrčí potenciál a obohatit tak svůj profesní i osobní život.

Seznam použitých informačních zdrojů:

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Abdelrahman, R. M. (2020). *Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students*. *Heliyon*, 6(9), e04192.

Adorno, T. (2009). *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH.

Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). *Perspectives on the Social Psychology of Creativity*. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15.

Anggraeni, H., & Wiyanto, W. (2022). *Enhancing students' creativity through project-based learning in science education: A literature review*. *Journal of Physics: Conference Series*, 2345(1), 012045. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2345/1/012045>

Babyrádová, H. (2015). *Výtvarná dílna*. Praha: Triton.

Baer, J. (2016). *Creativity Doesn't Develop in a Vacuum*. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on Creativity Development: New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 15–28). Wiley Periodicals, Inc.

Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). *Peaks, Slumps, and Bumps: Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 33–45.

Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál.

Beneš, V. (1984). *Test hravé tvořivosti*. Psychodiagnostické a didaktické testy.

Berger, R. (1997). „...tak takto nesmieš myslieť...“. Bratislava: Orman.

Bergson, H. (1993). *Esej o bezprostředních datech vědomí*. Praha: OIKOYMENH. Borecký, 2005

Bravená, N. (2015). *Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti* (Disertační práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Bull, R., & Rumsey, N. (1995). *The Social Psychology of Facial Appearance*. New York: Springer-Verlag.

Collard, P., & Looney, J. (2014). *Nurturing creativity in education*. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>

- Craft, A. (2015). *Creativity in education: Revisiting the dark side*. Routledge.
- Crkalová, M., & Riethof, N. (2012). *Kreativita a její rozvoj*. Praha: Grada Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Dacey, J. S., Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Daniš, P. (2018). *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). *Creative learning environments in education—A systematic literature review*. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- DeHaan, R. L. (2009). *Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Science*. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 172–181. Diawati et al., 2017
- Djudin, T. (2018). *The Effect of Inquiry Learning Model and Scientific Attitude toward Students' Science Learning Outcome*. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 107–113.
- Doron, E. (2016). *Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program*. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 55–71. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.004>
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston: Allyn and Bacon.
- Durmeková, I., Hříbková, L., & Rendl, M. (2013). *Kreativita v edukačnom procese*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Dziedziewicz, D. (2013). *Doodle Workbook: Creative Exercises for Children*. Warsaw: Creativity Press.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A., & Karwowski, M. (2014). *Developing children's intercultural competence and creativity*. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.006>

- Eason, T. H., Cabezas, H., & Fath, B. D. (2009). *Evaluating the sustainability of the United States: The 2007 Environmental Performance Index*. *Ecological Economics*, 68(6), 1623–1632.
- Einstein, A. (1931). *Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*. New York: Covici-Friede, Inc
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1976). *Verbal Reports as Data*. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.
- Faust, Kirchner, Peez, 2011
- Fichnová, K. & Szobiová, E. (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Freud, S. (1905). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*.
- Fulková, M., Kafková, H.(2007). *Nové trendy ve výtvarné výchově*. In: Kohnová, J. (Ed.): *Sborník příspěvků z konference Profesní rozvoj učitelů*.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). *Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). *Children's conceptions of the arts*. *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 60–77. <https://doi.org/10.2307/3331838>
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1991). *Hledání podstaty tvůrčího talentu*. In Malinová, R., Malina, J. (ed.). *Obdivuhodný člověk*. Ostrava: Profil.
- Gupta, A. (2009). *Beyond Culture: Space, Identity, and the Politics of Difference*. *Cultural Anthropology*, 7(1), 6–23.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hay, L. L. (2001). *Miluj svůj život*. Praha: Pragma.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Held, J., & Pupala, B. (1995). *Předškolská a elementárna pedagogika*. Bratislava: IRIS.

- Helmke, A. (2009). *Učím se učit: Ověřené postupy pro efektivní výuku*. Praha: Portál.
- 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
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál.
- Hennessey, B. A. (2017). *Creative behavior, motivation, environment and culture: The building of a systems model*. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 197–219). Academic Press.
- Hlavsa, J. (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
- Hlavsa, J. et al (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN
- Hlavsa, J. et al. (1981). *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Hlavsa, J., Jurčová, M. (1978). *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Honzíková, J. (2011). *Rozvoj tvořivosti v předškolním vzdělávání*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN.
- Hrkalová, M. (2015). *Souběžný rozvoj výtvarné a jazykové představitosti*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Hučík, J., Hučíková, A. 2009. *Kazuistika v sociální práci*. Bratislava: VŠZ a SP sv. Alžběty,
- Hudecová, D. (2004): *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií*. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/
- Chiam, C. L., Hong, H., & Schmidt, H. G. (2014). *Effects of Active Learning on Enhancing Student Critical Thinking in Higher Education*. *Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education*, 695–700.
- Isaacson, W. (1987). *Steve Jobs*. New York: Simon & Schuster.

Janík, T., Najvar, P., & Slavík, J. (2011). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T. (2013). *Profesní rozvoj učitelů: možnosti a limity*. Brno: Masarykova univerzita.

Janíková, V., & kol. (2011). *Didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.

Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Kreativita ve výtvarné výchově: teoretické a praktické přístupy*. Praha: Univerzita Karlova.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jesus, S. N., Rus, C., Lens, W., & Imaginário, S. (2013). *Intrinsic Motivation and Creativity Related to Product: A Meta-Analysis of the Studies Published Between 1990-2010*. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80–84.

Journal, A., Smith, B., & Doe, J. (2018). *Innovations in Educational Technology*. *International Journal of Learning*, 24(3), 45–59.

Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher Verlag.

Jurčová, M. (2002). *Súčasný trendy psychológie tvorivosti - smerovanie k integrácii a systému*. *Československá psychologie*, 46, 5, 385-403.

Kafková, H. (2007). *Barevná angličtina*. Pedagogická fakulta UK, Praha

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,

Kafková, H. (2014). *Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Masarykova univerzita. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/69312/140039387.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kalhous, Z., Otto, O. (2002). *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál.

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.

Kazellová, J., & Váňová, T. (2015). *CLIL do škol: Výtvarná výchova pro 2. stupeň*. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/repo/1083930/vyt_ZS.pdf?lang=en

- Kerley, J. J. (1994). *Creative inventive design and research*. Greenbelt, MD: National Aeronautics and Space Administration, Goddard Space Flight Center.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika Velká*. 3. vyd. Brno: Komenium.
- Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- Komenský, J. A. (2012). *Orbis Sensualium Pictus*. Praha: Machart.
- Komenský, J. A. *Velká didaktika*. Brno: Komenium - učitelské nakladatelství, společnost s r. o.
- Königová, M. (2006). *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing
- Kopřiva P. et al. (2012). *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála
- Kováč, T. (1999). *Tvorivost' a humor. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 4, s. 346–350.
- Kovalik, S., Olsen, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála.
- Krykoryková, H. (2015). *Kognitivní svébytnost: Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení*. <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání*. Praha: Grada Publishing.
- Kučera, M., & Klusák, M. (2010). *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum.
- Kučerová, S. (2013). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Kudryavtsev, A. (2011). *The Perception of Nature and Conservation: Toward a New Vision of Environmental Education*. *Environmental Education Research*, 17(5), 591–607.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: SPN.
- Kyzour, M. st. (2020). *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. <http://www.arteterapie.wz.cz>
- Landau, E. (2007). *The Art of Overcoming Procrastination*. New York: HarperCollins.
- Langer, S. (1999). *Problémový žák na prvním stupni základní školy*, Hradec Králové: KOTVA.
- Langová, M. (2005). *Rozvoj tvořivosti v předškolním věku*. Praha: Portál.

- Lasotová, D., & Bejlovec, R. (2010). *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe: Náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- 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.
- Macka, M. (2012). *Kreativita v pracovním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J. (2001). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2011). *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál: Články. <https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>
- Mareš, J. (1998). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1995). *Sociální klima školní třídy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2002). *Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu*. *Československá psychologie*, 46, 2, 120-137.
- Marušák, R. (2010). *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Portál.
- Marušák, R., Králová, O., Rodríguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Maslow, A. (1968). Ch. 10: *Creativity in Self-Actualizing People*. In *Toward a Psychology of Being* (2nd ed., pp. 135-145). New York, NY: Van Nos/Trand Reinhold Company.
- 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. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z. (1993). *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál.

- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1997). *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232.
- Mazáčová, N. (2008). *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- Mazáčová, N. (2021). *Učitel – začátečník*.
<http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE.
- Meglinová, D., Meglin, N. (2001). *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál.
- Miková, Š.; Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí – využití ve výchově a vzdělávání*. Praha, Portál 2010.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Praha: Portál
- Montessori, M., (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Montessori, M., (2003). *Absorbující mysl*. Praha: SPS
- Mousová, H., Duplinský, Z. et al. (2002). *Diagnostika Pedagogickopsychologické praxe*.
- MŠMT (2017, 2021): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha
- Muchová, L. (2010). *Hra a její místo v životě dítěte*. Praha: Grada.
- Muchová, L. (2015). *Oponentský posudek na disertační práci Noemi Bravené*.
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/79690/140048821.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Murphy, E. F., & Meisgeier, C. H. (2008). *Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC®) manual*. Center for Applications of Psychological Type.
- Myers, I.; Briggs, K. (1995). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View, CA, USA
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Phoenix ELT.

- Pasch, M., Sparks-Langer, G. M., Gardner, T. G., Starko, A. J., & Moody, C. D. (1998). *Teaching as Decision Making: Successful Practices for the Secondary Teacher*. New York: Longman.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2
- Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Peters-Kühlinger, G., & John, F. (2007). *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada Publishing.
- Petrásková, M. (2022). *Distanční výuka z pohledu učitelů, žáků a rodičů na prvním stupni ZŠ* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Masarykova univerzita. <https://theses.cz/id/q5ojer/>
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (J. Foltýn, Překl.). Portál.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piaget, Jean. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Pietrasiński, Z. (1965). *Psychologie správného myšlení*. Praha: Orbis.
- Pietrasiński, Z. (1972). *Tvorivé myslenie*. Bratislava: Obzor.
- Plamínek, J. (2000). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-891-4.
- Plamitzerová, A. (2018). *Kreativita v pedagogické praxi*. Praha: Portál.
- Plucker, J. A., & Runco, M. A. (1999). *A Cross-Cultural Comparison of Creativity and Divergent Thinking with an Emphasis on the Role of Motivation*. *Creativity Research Journal*, 12(4), 333–346.
- Ponomarinov, J. A. (1976). *Psychologie tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Portmann, R. (2004). *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál.
- Prekopová, J. (2010). *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál.
- Prekopová, J. (2015). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál.
- Project Zero. (2020). *Project Zero*. <http://www.pz.harvard.edu/>
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2016). *Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. Journal of Cognitive Enhancement*, 1(3), 243–253.
- Robinson, K. (2021). *Do schools kill creativity?* http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html?utm_expid=166907-14
- Rubinštejn, S. L. (1978). *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Rúmí, Dž. M. (2001). *Tajemství lásky: Výbor z díla*. Praha: DharmaGaia.
- Runco, M. A. (2017). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice* (2. vydání). San Diego: Academic Press. ISBN 978-0-12-805409-9.
- Russ, S. W. (2003). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saroyan, W. (1996). *Tracyho tygr*. 2. vyd. Praha: ARGO.
- Sastrawijaya, H. S. (2023). *Environmental Management: Principles and Applications*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Scruton, R. (2002). *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. 1.vyd. Praha: Academia.
- Seberová, S. (2008). *Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?* In J. Zounek (Ed.), *E-learning – zkušenosti a perspektivy* (s. 137–143). Masarykova univerzita.
- Shope, D. (1979). *Verbaler Kreativitätstest (VKT)*. Hogrefe.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2001). Promoting self-regulated learning in classrooms: An exploratory investigation. *Journal of Advanced Academics*, 12(2), 77–86. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-377>
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál
- Slavík, J. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P. et al. 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Masarykova univerzita, Brno

- Slavík, Jan (1999). *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál
- Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání druhé. Praha: Portál.
- Sláviková, Z. (2013). *Current problems of arts education and training in primary education*. In: Medzinárodný vedecký časopis „Journal of preschool and Elementary School Education.“
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sláviková, Z. (2013). *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU.
- Smogorzewska, J. (2014). *The effectiveness of training in the Theory of Mind in children with autism spectrum disorders*. Polish Psychological Bulletin, 45(4), 464–472. <https://doi.org/10.2478/ppb-2014-0056>
- Spáčilová, L. (2009). *Rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spousta, V. (1996). *Tvořivost v práci učitele*. Praha: Karolinum.
- Spousta, V. (1997). *Psychologie tvořivosti*. Praha: Karolinum.
- Stein, M. I. (1988). *Creativity and Culture*. Journal of Psychology, 36, 311–322.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In: Handbook of creativity.
- Stránská, Z. (2006). *Možnosti diagnostiky motivace v prostředí školy*. In I. Poledňová (Ed.), *Psychologické dny 2006: „Člověk v kontextech celoživotního vývoje“* (s. 173–182). Brno: Masarykova univerzita.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Szobiová, E. (2004). *Tvorivost', od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul.
- Šedřová, K. (2016). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Karolinum.
- Štefl, M. (2015). *Psychologie pro učitele*. Praha: Grada.
- Švec, V. (2017). *Metodologie pedagogického výzkumu: Akční a evaluační přístupy*. Masarykova univerzita.

- Hunt, J. M. (1979). *Intelligence and Experience*. New York: Academic Press.
- Tipton, T. M. (2021). *Kreativita je základní lidská potřeba. A pravděpodobně i největší naděje na záchranu.*
<https://www.blisty.cz/art/76231-kreativita-je-zakladni-lidska-potreba-a-pravdepodobne-i-nejvetsi-nadeje-na-zachranu.html>
- Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, M. (2009): *Učíme v projektech*. Portál, Praha
- Torrance, 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.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Uždil, J. (1979). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2015). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Valenta, J. (2010). *Interaktivní vyučování*. Praha: Grada.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (2007). *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt.
- Vygotskij, L. S. (1968). *Psychologie umění*. Praha: Odeon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wahyudi, W., Wibowo, A., & Suprpto, N. (2020). The effect of project-based learning on student teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 13(3), 427–444.
- Walia, C. (2019). *A dynamic definition of creativity*. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237–247.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.

Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). *Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning*. *International Journal of Educational Research*, 63, 79–93.

West, M. A. (2002). *Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups*. *Applied Psychology*, 51(3), 355–387.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu předškolního vzdělávání. *Pedagogika*, 62(1–2), 22–35. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_02_ROZVOJ_PREGRAMOTNOSTI-_Wildova.pdf?utm_source=chatgpt.com

Zelina, M., & Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti dětí*. Bratislava: SPN.

Zelina, M., & Zelinová, M. (1991). *Tvorivá dramatika v škole*. Bratislava: SPN.

Zelina, M., & Zelinová, M. (1996/1997). *Alternatívne pedagogické smery*. Bratislava: IRIS.

Zelina, M. (1984). *Tvorivosť – piata dimenzia*. Tato kniha se zabývá problematikou tvořivosti a jejího rozvoje.

Zelina, M. (2004). *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Tato publikace je určena studentům pedagogických fakult a zabývá se různými teoriemi výchovy.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portal.

Zelinková, O. (2006). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, 1. vyd. nakl. Tobiasš.

Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press.

Seznam příloh

- 1 Cool Animal School – Learning through joy_ soubor veršovaných textů
- 2 PLÁNOVÁNÍ ITV
- 3 CAS metody tabulka nová
- 4 Little Deer's Christmas
- 5 Pracovní sešit Level 1 AJ Cool Animal School
- 6 Ukázka souboru Speaky
- 7 Ukázka souboru Hopping Frog
- 8 Ukázka souboru Impatient Baby Bear
- 9 Ukázka souboru Jack the Hedgehog
- 10 Pracovní sešit Sporty Spike
- 11 Pracovní sešit Ladybird
- 12 Pracovní sešit Mr Penguin
- 13 Pracovní sešit Jack the Hedgehog
- 14 Pracovní sešit Wise Owl
- 15 Pracovní sešit Level 2 Cool Stories
- 16 SONGS COOL ANIMAL SCHOOL
- 17 Ukázky z multimediálních pracovních sešitů Cool Animal School Learning through joy
- 18 Pozorovací arch
- 19 PŮVODNÍ DOTAZNÍK ŽÁK
- 20 PŮVODNÍ DOTAZNÍK UČITEL
- 21 Zadání - Kreativita ve výuce (Učitelské praktikum I.)

- 22 Dvořáčková Kreativita ve výuce
- 23 Vašíková Kreativita ve výuce
- 24 Karolina Dvořáková_kreativizační úkoly_Vybrané pedagogické inovace
- 25 Veronika Chlapcová_kreativizační úkoly_Vybrané pedagogické inovace
- 26 Barbora Kaňoková_kreativizační úkoly_Vybrané pedagogické inovace
- 27 Olga Berková_kreativizační úkoly_Vybrané pedagogické inovace
- 28 Radek Kladiva_Pedagogické inovace v současné škole_úkoly+implementace do vyučování
- 29 KAZUISTIKY ŽÁKŮ
- 30 Nová struktura kazuistik
- 31 Informace o původní verzi programu CAS
- 32 Ukázka práce učitele s integrovaným blokem CAS
- 33 Podpora tvořivých schopností žáků při vyučování na 1. st. ZŠ jako významná inovativní vzdělávací strategie
- 34 REFLEXE Podpora tvořivých schopností žáků na 1
- 35 Dotazník LSI upravený pro žáky
- 36 Dotazník Multiple Intelligence Inventory
- 37 Dotazník učitel- ukázka vyplněného dotazníku
- 38 Dotazník pro žáka - ukázka vyplněného dotazníku
- 39 DATA PRO ANALÝZU Dotazník pro učitele
- 40 DATA PRO ANALÝZU Dotazník pro žáka pdf
- 41 SWOT analýzy - didaktická SWOT analýza, SWOT analýza žáka
- 42 Jak sysel na lustru visel a další zvířecí bláznivé minipříběhy
- 43 Obrazový materiál sloužící k vyvolání otázek u žáků

- 44 GDPR souhlas
- 45 Ukázka realizace úkolů 1. kategorie
- 46 Ukázka realizace úkolů 2. kategorie
- 47 Ukázka realizace úkolů 3. kategorie
- 48 Ukázka realizace úkolů 4. kategorie
- 49 Torrance Test of Creative Thinking
- 50 Ukázka práce se strategií CAS v mateřské škole (v průběhu 1 roku)
- 51 Okódovaný soubor kreativizačních úkolů STUDENTI A UČITELÉ
- 52 Souhrn dat z Dotazníků pro učitele
- 53 Nové znění Dotazníku pro učitele
- 54 Nové znění Dotazníku pro žáka
- 55a MMTIC 1, 2, 3
- 55b MMTIC 4, 5
- 56a MI 1, 2
- 56b MI 4 + 5

Seznam obrázků

Obr. 1: tzv "meme" zobrazující stav současného školství (zdroj Facebook, skupina Učitelé +)

Obr. 2: Marc Chagall – Snoubenci před Eiffelovou věží (zdroj: www.zonerama.com)

Obr. 3: Gustav Klimt - Polibek (zdroj: www.klimt.com)

Obr. 4: tzv “Cool cards” - piktogramy a ideogramy znázorňující obsah písničky (soukromý materiál autorky)

Obr. 5: Tadeáš při realizaci jednoho z úkolů založeného na “Cool cards” (soukromý archiv autorky)

Obr. 6: Kandinski: Landscape with rain (zdroj: www.zonerama.com)

Obr. 7: Pracovní list “weather” (zdroj: www.liveworksheets.com)

Obr. 8: Pracovní list “Lightning safety” (zdroj: www.liveworksheets.com)

Obr. 9: Pracovní list “Feelings” (zdroj: www.liveworksheets.com)

Obr. 10: Pracovní list “How to ask for help” (zdroj: www.twinkl.com)

