

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Bc. Lucie Režná

Sebeřízené vzdělávání a jeho souvislost s vybranými psychologickými koncepty

Self-directed education in connection with selected psychological concepts

Praha 2019

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph. D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph. D. za její cenné rady, profesionální přístup a vynaloženou energii, která mi byla velkou inspirací. Dále bych ráda vyjádřila své poděkování všem školám, které se na výzkumu podílely a bez jejichž účasti by nebylo možné ho realizovat, a také školním psychologkám ze svobodných škol za jejich podporu a ochotu odpovídat na moje dotazy. Mé díky patří i Mgr. Janě Dlouhé za pomoc při statistickém zpracování dat. V neposlední řadě děkuji mému partnerovi, rodině a přátelům, kteří mi byli oporou a motivovali mě na této cestě.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 7. 2019

.....

Lucie Režná

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá koncepty kreativity a self-efficacy, a to konkrétně ve spojitosti s proudem sebeřízeného vzdělávání. V teoretické části práce je blíže představen fenomén svobodných škol, hlavních principů, kterými se řídí, a jeho srovnání s tradičními školami. Pozornost je věnována vymezení pojmu kreativity, hlavním pohledům a teoretickým přístupům a jejich provázanosti s edukačním procesem. V neposlední řadě je popsán koncept self-efficacy s důrazem na jeho zdroje a spojitost se školním prostředím. Cílem diplomové práce je srovnání vybraných psychologických konceptů (kreativity a self-efficacy) u dětí, které podstupují sebeřízené vzdělávání na svobodných školách v České republice, a těch, které navštěvují tradiční základní školu.

Empirická část představuje výzkum, jehož se zúčastnilo celkem 198 žáků druhého stupně (60 ze svobodných škol a 138 z tradiční školy). Pro testování kreativity byl využit Torranceho figurální test tvořivého myšlení, pro měření akademického self-efficacy dotazník ASE složený ze tří sebeposuzovacích škál – *Myself as a learner scale (MALS)*, *Children's self-efficacy scale (ChSE)* a dotazník postoje k domácím úkolům (HW). Dále byl využit Test intelektového potenciálu (TIP). Výsledky ukázaly, že žáci svobodných škol a žáci tradiční školy se neliší v úrovni intelektového potenciálu. Mezi skupinami nebyly prokázány signifikantní rozdíly v jednotlivých faktorech kreativity (fluence, flexibilita, originalita a elaborace). Bylo potvrzeno, že žáci svobodných škol mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy než žáci tradiční školy.

Klíčová slova:

sebeřízené vzdělávání, svobodná škola, kreativita, self-efficacy, akademická self-efficacy

Abstract

This diploma thesis focuses on the concepts of creativity and self-efficacy mainly in connection with self-directed education. In the theoretical part of the thesis, the phenomenon of free schools is introduced, their main principles and comparison with traditional schools are presented in more details. Attention is also paid to the definition of the concept of creativity, main perspectives and theoretical approaches and interdependence with the educational process. Furthermore, the concept of self-efficacy is described with an emphasis on its resources and its connection with the school environment. The main goal of the thesis is to compare selected psychological concepts (creativity and self-efficacy) in children undergoing self-directed education in democratic schools in the Czech Republic and those attending traditional primary school.

The empirical part introduces the research, which was made with a sample of 198 sixth through ninth graders (60 from democratic schools and 138 from traditional school). The Torrance Tests of Creative Thinking was used to measure creativity, for the measurement of academic self-efficacy was used ASE questionnaire consisting of three self-assessment scales – Myself as a learner scale (MALS), Child's self-efficacy scale (ChSE) and a homework questionnaire (HW). Test inteligentního potenciálu (TIP) was also applied. The results showed that pupils from democratic schools and pupils from traditional school do not differ in the level of intellectual potential. There were no significant differences in creativity (fluency, flexibility, originality and elaboration) between those groups. It has been confirmed that pupils from democratic schools have significantly higher levels of academic self-efficacy than pupils from traditional school.

Keywords:

self-directed education, democratic school, creativity, self-efficacy, academic self-efficacy

Obsah

I	ÚVOD	8
II	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	SEBEŘÍZENÉ VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1	KOMPETENCE POTŘEBNÉ VE 21. STOLETÍ.....	10
1.2	TRADIČNÍ VS. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	12
1.2.1	<i>Tradiční škola</i>	13
1.2.2	<i>Alternativní vzdělávání</i>	16
1.3	ZÁKLADY SEBEŘÍZENÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.4	PILÍŘE SEBEŘÍZENÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
1.4.1	<i>Hra</i>	19
1.4.2	<i>Věkově smíšené skupiny</i>	20
1.4.3	<i>Demokracie, svoboda a zodpovědnost</i>	21
1.5	ABSOLVENTI SVOBODNÝCH ŠKOL	22
2	KREATIVITA V KONTEXTU EDUKAČNÍHO PROCESU	24
2.1	VYMEZENÍ POJMU KREATIVITA	24
2.1.1	<i>Guilfordova struktura intelektu</i>	24
2.1.2	<i>Koncept 4P</i>	25
2.1.3	<i>Dichotomické pojetí kreativity</i>	27
2.1.4	<i>Model 4C</i>	28
2.2	DETERMINANTY KREATIVITY	30
2.3	ROZVOJ KREATIVITY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	32
2.3.1	<i>Zásady pro rozvoj kreativity v edukačním procesu</i>	35
3	KONCEPT SELF-EFFICACY V KONTEXTU EDUKAČNÍHO PROCESU	41
3.1	SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY.....	41
3.2	ZDROJE SELF-EFFICACY.....	43
3.3	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	44
3.4	AKADEMICKÁ SELF-EFFICACY.....	46
3.5	SELF-EFFICACY A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	47
3.5.1	<i>Podpora self-efficacy v edukačním procesu</i>	50

III	EMPIRICKÁ ČÁST	53
4	CÍLE VÝZKUMU	53
4.1	HYPOTÉZY	53
5	METODOLOGICKÝ RÁMEC	55
5.1	POUŽITÉ METODY	55
5.1.1	<i>Torranceho figurální test tvořivého myšlení (TFTTM)</i>	55
5.1.2	<i>Test intelektového potenciálu (TIP)</i>	60
5.1.3	<i>Dotazník akademické self-efficacy (ASE)</i>	61
5.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	64
5.3	PRŮBĚH SBĚRU DAT	68
5.4	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	69
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	70
7	DISKUZE	79
7.1	SROVNÁNÍ SKUPIN ŽÁKŮ ZE SVOBODNÝCH ŠKOL A TRADIČNÍ ŠKOLY V ÚROVNI INTELEKTOVÉHO POTENCIÁLU	80
7.2	POROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH KREATIVITU (FLUENCE, FLEXIBILITA, ORIGINALITA, ELABORACE) U ŽÁKŮ SVOBODNÝCH ŠKOL A TRADIČNÍ ŠKOLY	81
7.3	POROVNÁNÍ ROZDÍLŮ V MÍŘE AKADEMICKÉ SELF-EFFICACY MEZI ŽÁKY SVOBODNÝCH ŠKOL A TRADIČNÍ ŠKOLY	83
IV	ZÁVĚR	85
	SEZNAM LITERATURY	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ	97
	SEZNAM TABULEK	97
	SEZNAM GRAFŮ	98
	PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE	99

I Úvod

Neřídí se podle žádných osnov, jejich výkony nikdo nehodnotí známkami, nedostávají domácí úkoly a prostě si dělají, co zrovna chtějí a považují za důležité – takto lze popsat žáky svobodných škol, kteří se zde řídí přístupem sebeřízeného vzdělávání. Jeho zastánci věří, že se jedná o nejpřirozenější způsob učení a že děti nepotřebují externí motivační činitele, jako jsou známky nebo testy, k tomu, aby se naučily, co budou potřebovat v životě. Tradiční školství podle nich dětem vnucuje striktně daný obsah učiva a klade až přílišný důraz na memorování, čímž dochází k poklesu vnitřní motivace žáků, ztrátě zájmu a přirozené dětské zvědavosti. První školou tohoto typu byl britský Summerhill založený Alexanderem Sutherlandem Neillem v roce 1921 a funguje dodnes. Tomu, kdo o zmiňovaném přístupu slyší poprvé, může svobodná škola připadat jako úplný nesmysl, utopie nebo naprostá anarchie. Když jsem se o svobodných školách doslechla poprvé já, můj postoj byl velmi podobný. Říkala jsem si, že to přeci nemůže fungovat. Zároveň se ve mně probudila zvědavost, která vyústila až v napsání této diplomové práce. I proto jsem ve svobodných školách strávila nějakou dobu, měla možnost pozorovat, jak fungují v praxi, hovořit se studenty i personálem. Tato zkušenost byla nenahraditelným náhledem do prostředí, které je opravdu úplně jiné než v tradiční škole.

Žijeme v době, která na jedince klade nemalé nároky, a otázkou je, zda tradiční škola, tak jak ji známe, dokáže žáky na skutečný život dostatečně připravit. Určitou krizi, kterou školství již několik desítek let prochází, signalizuje i rozmach vzniku alternativních škol a pedagogických směrů, které se více či méně vymezují proti klasickému přístupu. S alternativními školami se mohou pojit představy o jejich efektivitě a progresivitě, avšak často nejsou opřeny o relevantní výzkumná data. To souvisí také s faktem, že je problematické definovat kritéria efektivity školy a indikátory její kvality. Proto musíme na zařízení, která se označují za alternativní, nahlížet s jistou obezřetností (Průcha, 2012).

Obecným cílem této práce je představit sebeřízené vzdělávání jako jednu z možných cest, která určitě nebude vyhovovat všem, ale pro některé jedince může být přesně tím, co hledají a potřebují. Je alternativou, která stojí na vzájemném respektu, svobodě a odpovědnosti každého člověka. Obsahem teoretické části je popis tohoto přístupu a také historického vývoje školství. Společně s tím jsou uvedeny vědecké poznatky, které byly v souvislosti se sebeřízeným vzděláváním a svobodnými školami dosud popsány. Jakožto dvě základní kritéria pro srovnání žáků svobodných a tradičních škol jsem zvolila kreativitu a akademickou self-efficacy.

Jelikož je kreativita velmi rozsáhlý koncept, zabývala jsem se nejdříve vymezením z hlediska teorií, dále jejím vývojem a determinanty, které ji významně ovlivňují. Rovněž jsem popsala, jaká je role školního prostředí, jakým způsobem lze kreativitu u žáků podporovat a co jí naopak brání. Druhým kritériem byla, jak jsem již zmínila, akademická self-efficacy. Dle posledních výzkumů docházíme k závěru, že vědomí vlastní účinnosti (jak se tento termín překládá do češtiny) je jedním z největších prediktorů úspěchu v budoucnosti. Dva jedinci se stejnými schopnostmi, ale rozdílnou úrovní akademické self-efficacy tak mohou dosahovat velmi odlišných výsledků (Usher & Pajares, 2006). Původním autorem tohoto termínu je Albert Bandura, proto byla pozornost věnována jeho sociálně kognitivní teorii, zdrojům self-efficacy a provázanosti se školním prostředím.

Na část teoretickou navazuje představení výzkumu, který se zaměřil na srovnání dvou skupin – žáků ze svobodných škol a žáků z tradiční základní školy. Hlavním cílem bylo porovnat, zda se tyto dvě skupiny liší v míře faktorů ovlivňujících kreativitu (fluenci, flexibilitu, originalitu a elaboraci), dále v úrovni akademické self-efficacy, a v neposlední řadě měl zjistit, zda existuje rozdíl v jejich intelektovém potenciálu. Získané výsledky jsou následně diskutovány v souvislosti s poznatky zmíněnými v teoretické části, zároveň jsem popsala limity a doporučení pro další výzkum.

II Teoretická část

1 Sebeřízené vzdělávání

Dnešní doba a její požadavky tvoří ideální půdu pro vznik různých přístupů ke vzdělávání. Dosud ještě nikdy nedocházelo k tak velkým společenským změnám v tak rychlém sledu jako v současnosti. Nastává obrovský rozvoj technologií, které nám umožňují být v neustálém kontaktu, poskytují nám okamžitý přístup k informacím, mění se ekonomická i politická situace. A vliv těchto celkových změn můžeme zaznamenat i ve školství. Vzniká velké množství nových alternativních směrů, které se snaží vymezit proti tradičnímu konceptu vzdělávání tak, jak ho známe. Hlavním motivačním činitelem je nespokojenost rodičů, dětí, ale i učitelů se současným stavem školství. S tím však souvisí i riziko, že ne všechny z těchto škol, které se označují za alternativní, budou mít zároveň i kvalitně zpracovaný koncept. První kapitola je věnována popisu hlavních kompetencí spojených s požadavky 21. století a historickému vývoji tradičních škol v kontrastu s alternativními proudy. Společně s tím představují základní pilíře sebeřízeného vzdělávání a teoretický pohled Petera Graye.

1.1 Kompetence potřebné ve 21. století

Se společenskou změnou jdou ruku v ruce požadavky na jedince a jeho kompetence. Boyaci a Atalay (2016) vyzdvihují tři hlavní dovednosti: **kreativita a inovace, kritické myšlení a řešení problémů, komunikace a spolupráce**. Silva (2009, s. 2) shrnuje základní myšlenky potřebných kompetencí takto: „*Klademe důraz hlavně na to, co mohou studenti se svými znalostmi dále dělat, než na to, kolik a jaké znalostí mají. To je podstatná dovednost 21. století.*“ Také zmiňuje důležitost tzv. **soft skills** neboli interpersonálních nekognitivních dovedností a **technické gramotnosti**.

Chalkiadaki (2018) vymezuje ve své studii **čtyři základní okruhy kompetencí**, které jsou potřebné a zároveň by měly být rozvíjeny v rámci vzdělávacího systému. Tyto kompetence jsou popsány v následujících bodech:

- **Osobní kompetence**

Za nejvíce podstatnou kompetenci považuje **kreativitu**, která přispívá ke schopnostem řešit problémy a přinášet nové nápady. Součástí toho je i zvědavost, představivost, hravost – tedy vlastnosti, které jsou typické pro dětský věk. Další velkou skupinu představují **dovednosti související s rozvojem Self** – self-management, sebereflexe, seberegulace. Všechny tyto

vlastnosti pomáhají jedinci zachovat si vlastní autonomii, integritu, ale také přizpůsobit se prostředí. Posledním velkým balíkem dovedností jsou ty, které souvisejí s **řešením problému a kritickým myšlením**. Sem řadíme především analytické myšlení, schopnost ověřit pravdivost informací a rozhodovat se na jejich základě.

- **Sociální kompetence**

Základní dovedností je **komunikace**. Člověk jakožto tvor společenský byl naprogramován k soužití ve skupině. Avšak s rostoucí globalizací se zvyšují i požadavky na schopnost komunikace v cizím jazyce, což umožňuje práci v heteronomním prostředí i co se týká rozličných kultur. Podstatné jsou **otevřenost vůči odlišnosti** a schopnost **zvládnání konfliktních situací**. Pro práci ve skupině je také nezbytný **leadership**, tedy schopnost inspirovat a vést druhé.

- **Informace a znalosti**

Vzhledem k tomu, že se 21. století vyznačuje vysokou mírou změn a nevyhnutelně občas i pocitem nejistoty, **je kladen větší důraz spíše na schopnost vyhledávání a hodnocení informací**. Upouští se od pouhého memorování faktů a obsahových znalostí a dbá se více na **rozvoj digitální a informační gramotnosti**. Schopnost nejen získat a analyzovat data, ale také pracovat s více informačními proudy je považována za velmi přínosnou, neboť tvoří základ pro další rozvoj nabytých znalostí v jiných situacích.

- **Digitální gramotnost**

Určitě se nelze ubránit vlivu informačních technologií, proto by měly být využívány i v rámci vzdělávacího procesu. Studentům by měla být dána možnost přístupu k médiím a informacím s tím, naučit je pracovat s nimi kriticky, analyzovat je z hlediska správnosti a pravdivosti a umět je dále využívat.

V rámci OECD a projektu PISA (Programme for International Student Assessment) probíhalo dotazníkové šetření zaměřené také na kompetence důležité pro 21. století, které mohou žáci dále využít pro úspěšné začlenění do společnosti a pracovního procesu. Ze závěrů vyplývá, že je lze rozčlenit do tří dimenzí – **informace, komunikace, etický a sociální dopad** (Ananiadou & Claro, 2009):

- **Dimenze informace**

Zde se mluví o informacích dvojího typu. Informace jakožto zdroj, které musí jedinec umět najít, vybrat, ohodnotit a následně smysluplně organizovat. A informace jako produkt, který je jedinec schopen restrukturalizovat a na jejich základě přinášet nové nápady. V této souvislosti se upozorňuje i na schopnost využívat informační technologie.

- **Dimenze komunikace**

Důraz je kladen zejména na efektivní způsob komunikace, předávání a sdílení informací, kritické myšlení, ale například i správné užívání jazyka a moderních technologií k tomuto účelu. V rámci této dimenze je důležitá i schopnost spolupráce, která může probíhat také virtuálně, neboť mladí lidé využívají technologie ke vzájemné komunikaci na denní bázi. Patří sem především týmová práce, flexibilita a přizpůsobivost.

- **Dimenze etického a sociálního dopadu**

Globalizace, multikulturalismus i rozvoj technologií s sebou nesou určité etické výzvy, a proto by bylo vhodné žáky na ně připravit. Měli by být vedeni jednak ke společenské odpovědnosti, jednak k tomu, uvědomovat si, nakolik může chování jedince ovlivňovat celou společnost, a to jako pozitivně, tak negativně.

Jak je vidět, požadavků rozhodně není málo, potřeby dětí a dospívajících se mění, a proto je třeba těmto trendům přizpůsobit i vzdělávací systém.

1.2 Tradiční vs. alternativní školy

Tato práce se zabývá konceptem sebeřízeného vzdělávání, ale k jeho pochopení je nutné podívat se na vývoj školství a hlavní myšlenky alternativních směrů, které významně ovlivnily pohled společnosti na vzdělávání. V následující části jsou zmíněny některé z těchto přístupů a také jejich vymezení vůči tradičnímu vzdělávacímu systému.

1.2.1 Tradiční škola

1.2.1.1 Vývoj tradičního školství

Podíváme-li se na úplný původ toho, čemu dnes říkáme škola, dostaneme se do 17. století, kdy August Hermann Francke založil v Prusku první rozsáhlý vzdělávací systém. Zavedl prvky, které typicky vidáme i v dnešních třídách – děti sedící v řadách lavic, učící se stejnou látku, stejným způsobem a ve stejném čase i věku v čele s učitelem. Také zavedl standardizované kurikulum či rozvrh hodin. Za jeho prací stál jasný náboženský motiv. Děti se měly naučit číst, aby mohly studovat v Bibli, byly poslušné a oddané Bohu. Věřil, že dítě samo o sobě není schopno řídit svůj život, inklinuje k hříšnému chování a potřebuje neustálý dohled a vedení. Tato idea se postupně šířila po celém světě a její vliv je zřetelně rozpoznatelný i v dnešních školách (Gray, 2016a).

Za zásadní milník vzdělávacího systému na našem území můžeme považovat rok 1774, kdy Marie Terezie vydala Všeobecný školní řád platný pro celou tehdejší rakouskou monarchii. Výrazně se tím proměnila dostupnost vzdělání, které do té doby bylo umožněno pouze vybrané části společnosti. Poprvé projevil stát zájem o vzdělání veškerého obyvatelstva (Morkes, 2006) Základní motivací bylo dovést co největší počet obyvatel alespoň k základní gramotnosti, což mělo zároveň sloužit k větší poslušnosti poddaných. Veškeré informace držela v té době v rukou elita, proto i způsob jejich předávání nižším vrstvám byl založen na frontální výuce. Feřtek (2015, s. 11–12) charakterizuje předávání těchto informací následovně:

Bylo logické, že jejich distribuce probíhala od vědoucího k nevědoucímu. Z jednoho zdroje, jedním, jasně určeným směrem. Ten, kdo věděl, sděloval informace – v pragmaticky omezené míře – těm, kteří o ně stáli nebo alespoň přijali za své, že to či ono vědět nebo umět mají.

I když tedy školy existovaly již před dobou Marie Terezie, její reforma položila základní rámec rakouskému vzdělávacímu modelu, který je i v dnešní době typický zejména pro střední Evropu.

Posuneme-li se do další etapy vývoje naší společnosti, tedy do období 20. století, můžeme vidět velký rozvoj zejména industrializace. Technický rozvoj ve velké míře ovlivnil i školství. Vzdělání se zpřístupnilo většímu množství obyvatel, školy byly často napojeny na podnikovou sféru. Stejně tak došlo ke zpřístupnění informací, ať už prostřednictvím knih, tištěných médií, rozhlasu, či televizního vysílání. Ačkoliv se vzdělání i informace staly přístupnějšími, stále nad

nimi držel velkou kontrolu stát, a to i prostřednictvím škol. Cílem bylo vychovat dobré tovární pracovníky, nebylo třeba rozvíjet jejich kreativitu (Feřtek, 2015; Kasper & Kasperová, 2008).

Nové století přineslo velké množství výzev. Oproti omezenosti informací v dobách minulých se nyní potýkáme s opačným trendem – velké množství dostupných informací ztěžuje schopnost se v nich vyznat. Je jisté, že rychlé změny společnosti se nebudou zpomalovat, učení již není omezeno pouze pro mladou generaci. Naopak by se mělo stát součástí každodenního života a vést tak k porozumění rychle se měnícímu prostředí kolem nás (Rýdl, 2003).

Otázkou tedy zůstává: **Může škola v podobě, ve které ji známe, vyhovět požadavkům dnešní doby?** Poptávka po změně je velká, čemuž odpovídá i množství alternativních cest, které se rozvíjí. Mnohé z nich mají již dlouholetou tradici, jsou podloženy propracovanou teorií a opírají se o empirické zkušenosti studentů, kteří tímto vzdělávacím systémem prošli. O některých z těchto směrů bude pojednáno v jedné z následujících kapitol.

1.2.1.2 Principy tradičního školství

Tradiční škola se vyznačuje především tím, že obsah výuky se člení do jednotlivých vyučovacích předmětů, přičemž každému z nich je věnován určitý počet vyučovacích hodin. Vztah mezi učitelem a žákem bývá autoritativní, učitel předává žákovi informace a ten si je musí osvojit. Výuka probíhá zejména frontálně a je založena na memorování. Tento způsob lze považovat za ekonomický ve smyslu předání velkého množství informací velkému počtu žáků za poměrně malé náklady. Úspěšnost žáka (a tedy i učitele) je ověřována převážně ústní či písemnou formou zkoušky a pro hodnocení se využívá klasifikační stupnice (Tomanová, 2010). Nevýhodou tohoto hodnocení je její malá objektivita. Stejná známka může mít pro dva různé žáky jiný význam a nedokáže plně postihnout jejich úsilí nutné pro odvedení práce (Kolář, 2012).

1.2.1.3 Kritika tradičního školství

Kritice je tradiční školství podrobováno už delší dobu. Příkladem je přehled problémů, které shrnuli Jůva a Svobodova (1996), a ačkoliv byl zformulován před bezmála čtvrtstoletím, mnohé z nich jsou relevantní i dnes.

- nedostatek ohledu k celkovému rozvoji jedince po stránce emoční, volní a intelektuální;
- malý zřetel k estetickým, zdravotním a tělovýchovným stránkám výchovy;
- podcenění rozvoje tvůrčích schopností a jednostranná orientace na učení;
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, velká míra nátlaku a drilu;

- jednostranná autoritativní výchova, která se zakládá na poslušnosti, a s tím spojená malá citlivost učitele vůči dítěti;
- izolovanost školy od reálného života, rodiny i kulturních institucí;

Kaila (2005) shrnuje, že hlavními problémy tradičního školství jsou zejména tyto:

- akademický úspěch je považován za důležitější než cokoli jiného;
- nedostatek školních poradců, psychologů, na které by se mohli obracet děti i rodiče;
- nedostatečné vzdělání učitelů v oblasti psychologie vývoje dítěte;
- nedostatečné vybavení škol;
- opomíjení nadaných a speciálně talentovaných žáků;
- velké množství žáků ve třídě a nerespektování individuality;
- důraz na memorování, výkon (ze strany učitelů i rodičů);
- velké množství učiva a nedostatek volného času a prostoru pro odpočinek.

Nováčková (2016) se domnívá, že v tradičním školství stále panují mýty jako například ten, že cílem vzdělávání je pouze osvojení znalostí a dovedností, že dítě se odpovědnosti naučí pouze tehdy, pokud je neustále kontrolováno, nebo že se všechny děti musí naučit totéž. Stejně tak pokládá za špatné východisko, že život je samá soutěž a stres, a proto je nutné děti naučit tomu čelit již ve škole.

Aldrich (2011) upozorňuje, že tradiční škola se soustředí většinu času pouze na typ učení, který nazývá *learning to know* (učit se znát/vědět). Tedy nutí děti učit se pouze fakta, definice, data, která lze ale v dnešní době velmi lehce vyhledat. Dle jeho názoru by měla být větší pozornost věnována učení typu *learning to be* (učit se být), při kterém žáci poznávají sami sebe, co je baví, naplňuje, dodává jim energii a jaká je jejich role v různých skupinách. A dále i třetímu typu *learning to do* (učit se dělat), které se soustředí na rozvoj praktických dovedností, ať už manuálních, či sociálních (leadership, řízení projektů, inovace, ...). Právě při sebeřízeném vzdělávání je mnohem větší prostor poskytnut „learning to be“ a „learning to do“.

1.2.2 Alternativní vzdělávání

Pojem alternativní vzdělávání popisuje různé přístupy k výuce a jiné než státem poskytované vzdělávání, obvykle ve formě veřejných nebo soukromých škol se speciálními, často inovativními studijními osnovami a flexibilním studijním programem, který je založen na velkém rozsahu zájmů jednotlivých studentů (OECD, 2008).

S postupným rozvojem školství sílily i kritické ohlasy. Koncem 19. a začátkem 20. století se začaly objevovat nové myšlenky, které se vymezovaly proti tradiční pedagogice. Tento jev se označuje jako **reformní pedagogika**. Vzniklo velké množství nových pedagogických hnutí, a ačkoliv jejich koncepce není jednotná, vycházejí ze základních principů, které jsou pro ně typické. Základní premisou je tzv. **pedocentrismus**. Učení vychází z respektu k dítěti, jeho osobnosti a individualitě. Není proto divu, že se 20. století nazývá také *Stoletím dítěte*. Důraz je kladen na svobodnou výchovu, pedagog by neměl zasahovat do přirozeného vývoje dítěte, naopak by ho měl podporovat a respektovat. Objevuje se také **antiautoritativní způsob výuky**, jakožto protiklad k jednoznačně nesouměrnému vztahu učitel-žák v tradičním systému. Učební obsah se spojuje do celků, které spolu tematicky souvisí, učení je založeno na získávání zkušeností, řešení problémů a projektové výuce. Odpovědnost se přenáší na dítě, je mu dána důvěra ve vlastní vzdělání (Kasper & Kasperová, 2008).

Mezi hlavní a nejznámější proudy alternativních pedagogických směrů můžeme zařadit **montessori pedagogiku**, jejíž zakladatelkou byla Marie Montessori. Jejím základním principem je **svoboda dítěte a respekt k individualitě**. Škola by podle ní měla vytvořit dostatečně inspirativní prostředí, které bude pomáhat k rozvoji dítěte. I proto využívá velké množství speciálních didaktických pomůcek a prostřednictvím práce s nimi se žáci učí. Zároveň jsou děti řazeny do **věkově smíšených skupin**, což opět napomáhá k respektování individuálních rozdílů mezi dětmi (Al, Midilli Sari, & Kahya, 2012; Kasper & Kasperová, 2008; Lukášová, 2013)

Mezi známé přístupy i v České republice patří určitě i **waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera**. Jeho přístup je také označován za antroposofický, neboť si klade za cíl **rozvíjet u dítěte (a člověka) jeho tělo, duši i ducha v komplexitě**. Uplatňuje holistický přístup, kdy k poznání dochází prostřednictvím tří elementů – hlavy, srdce a rukou (*head, heart, hands*) (Ceylan & Akay, 2017; Kasper & Kasperová, 2008; Lukášová, 2013).

Dalším směrem, který se rozvíjel zejména ve Francii, je **freinetovská pedagogika**. Zakladatelem byl **Célestine Freinet**, který si kladl za cíl vychovat ze svých žáků samostatné

a kriticky smýšlející osobnosti. Hlavní podstatou jeho konceptu je **aktivní učení, využití mnoha pracovních pomůcek a samostatná aktivita žáka** (Kasper & Kasperová, 2008; Lukášová, 2013).

Alternativních přístupů je dnes velké množství, některé z nich jsou typické pouze pro určitou zemi a v České republice zatím tolik populární nejsou (například v Americe pragmatická pedagogika Johna Deweyho, v Německu pedagogika jenského plánu Petera Petersena a jiné). Velký boom nyní u nás nyní zažívají lesní a přírodní školy, intuitivní pedagogika, vzniká také spousta komunitních škol. Trendem je i homeschooling – domácí vzdělávání, či unschoolingové hnutí, jež založil John Holt (Lukášová, 2013).

1.3 Základy sebeřízeného vzdělávání

Teorie sebeřízeného vzdělávání je sama o sobě velmi specifická. Na jednu stranu bychom ji mohli zařadit mezi alternativní směry ve vzdělávání, budeme-li vycházet z definice OECD, že se jedná o inovativní a flexibilní přístup ke vzdělávání. Na druhou stranu se svou povahou natolik liší, že je třeba ji vymezit jako samostatnou kategorii. Prokop (2005) ji řadí mezi antiautoritativní pedagogiku.

- **Antiautoritativní pedagogika A. S. Neilla**

Alexander Sutherland Neill patří k největším propagátorům myšlenky antiautoritativní pedagogiky a sebeřízeného vzdělávání. V jeho koncepci výchovy stojí ve středu zájmu dítě se všemi jeho individuálními vlastnostmi. Řídil se principem přirozené výchovy, kdy **se škola má přizpůsobit dětem, a ne děti škole** (Lukášová, 2013). Ve své teorii navazuje na Jean Jack Rousseaua a Lva Nikolajeviče Tolstého (Prokop, 2005). Neill byl přesvědčen, že dítě je ze své podstaty dobré, moudré a realistické a má veškeré vnitřní předpoklady nutné k rozvoji. Není tedy potřeba, aby jim dospělé osoby tento rozvoj diktovaly. V návaznosti na své přesvědčení, že děti jsou samy schopny řídit své vzdělávání, založil v roce 1921 v Anglii školu **Summerhill – první svobodnou školu**, která funguje dodnes (Humes, 2019).

- **Teorie Petera Graye**

Peter Gray je pravděpodobně nejvýznamnějším propagátorem sebeřízeného vzdělávání na poli psychologie. Ve svém díle se soustředí na vývojovou psychologii dítěte, motivaci k učení a další fenomény, které se uplatňují v procesu poznávání. Svou teorii se snaží podpořit vědeckými výzkumy z oblasti srovnávací, evoluční a vývojové psychologie. Primárně se věnuje

přirozeným způsobům, jak se děti učí, a významu hry v tomto procesu (Psychology Today, n.d.). Výchozím bodem jeho teorie je přesvědčení, že děti jsou přirozeně disponovány k tomu, aby se učily. A tento svůj předpoklad se snaží dokázat jak na ontogenetickém, tak fylogenetickém vývoji člověka. Důkaz toho, že se děti učí samy, vidí v jejich schopnostech učit se ještě před nástupem do školy, tedy v období, kdy nedochází k žádnému systematickému vzdělávání. Gray (2016b, s. 21) uvádí:

Zvládnou svůj rodný jazyk, což je zajisté jeden z kognitivně nejkomplexnějších úkolů, který lidská bytost může zvládnout. Naučí se základy psychologie ostatních lidí – jak je potěšit, rozčítit, jak získat to, co od nich potřebují nebo chtějí. Všechny zmiňované dovednosti se neučí díky lekcím poskytovaným ostatními, ale díky své vlastní hře, nenasytné zvědavosti a přirozené pozornosti k chování ostatních lidí.

Za další podstatný důkaz toho, že vzdělávání probíhá i bez školského systému, považuje Gray kultury lovců a sběračů. Na základě antropologických výzkumů a pozorování různých skupin obyvatel v Africe, Austrálii, Asii, na Novém Zélandu či v Jižní Americe, které stále žijí tímto způsobem, lze říct, že ačkoliv nemají jednotný vzdělávací systém, uplatňují se u nich podobné principy, díky kterým děti získávají nezbytné znalosti. Přestože se může zdát, že se v těchto kulturních skupinách nemusí lidé tolik učit, opak je pravdou. Gray uvádí, že chlapci, kteří se chtějí stát úspěšnými lovci, se musí například naučit zvyky až tří set různých druhů savců a ptáků, umění stopovat a lovit zvěř, zhotovit si náčiní. Dívky se zase učí rozpoznávat obrovské množství rostlin, semen, ořechů a způsoby jejich zpracování. Mimo tyto genderově specifické znalosti se dále vzdělávají v oblasti léčení nemocí, stavění obydlí a mnoha dalších. Všechny tyto nezbytné vědomosti ale nezískávají nějakým systematickým a předepsaným způsobem. Za nejpodstatnější princip, kterým učení probíhá, považuje Gray **pozorování, hru a prozkoumávání** (Gray 2009, 2014, 2016b).

1.4 Pilíře sebeřízeného vzdělávání

Aplikace přístupu sebeřízeného vzdělávání v praxi jde dvěma směry. První z nich je označován jako **unschooling**. S tímto pojmem původně přišel v 70. letech 20. století John Holt, americký pedagog, který byl velkým propagátorem školské reformy a zastáncem domácího vzdělávání (Lukášová, 2013). Děti nechodí do školy, jejich vzdělávání je ponecháno pouze na nich. Holt věřil, že dítě se nejlépe učí tehdy, je-li mu dán dostatek času, prostoru a zdrojů. Dítě samo rozhoduje, co se v daný moment chce učit. Nejsou žádná pravidla, kurikula ani postupy, na základě kterých by se dítě muselo naučit jistou látku. Tento přístup, ačkoliv je postaven na přirozenosti dítěte, se často považuje za velmi radikální (Trotman, Lees, & Willoughby, 2018).

Druhou cestou sebeřízeného vzdělávání jsou **svobodné (demokratické) školy** (Gray, 2017). Tento typ škol nalezneme po celém světě, například v USA (Sudbury Valley school), Velké Británii (Summerhill), Izraeli (Jerusalem Sudbury Valley school), Rusku, Kanadě, Japonsku, Thajsku a dalších zemích (Kaila, 2005). V České republice tyto školy také existují (škola DaVinci, Svobodná škola Praha, ZŠ Donum Felix, Ježek bez klece, Starhill, ...). Jelikož ale u nás není unschooling legální, některé z těchto škol nejsou oficiálně zapsané v rejstříku školských zařízení MŠMT ČR (děti jsou v domácím vzdělávání a oficiálně zapsány v tradiční ZŠ). Ty, které jsou zapsány do rejstříku MŠMT, musí svůj vzdělávací systém přizpůsobit zákonům. Všechny tyto školy bychom mohli označit jako svobodné či demokratické.

Mezi lety 1999 a 2013 udělal Mitra společně se svými kolegy několik experimentů, na kterých se snažil dokázat schopnost dětí učit se sebeřízenou cestou. Do velmi chudých oblastí Indie nainstalovali několik desítek stolních počítačů, které byly volně dostupné komukoliv, kdo měl zájem. Byly umístěny ve výšce očí ideální pro děti ve věku 8–13 let a některé z nich disponovaly i připojením k internetu. Ačkoliv u nich nebyly žádné instrukce (kromě nápisu, že počítač slouží k volnému využití) a veškerý software byl v angličtině, děti se velmi dobře naučily, jak PC ovládat. Byly schopny vyhledávat informace, stahovat dokumenty či hrát hry. Všechny tyto dovednosti získaly samy, bez pomoci dospělých (v těchto oblastech neměli k počítačům přístup ani dospělí). Učení probíhalo ve skupinách, bez ohledu na věk dětí, děti si navzájem předávaly informace a znalosti a zlepšily si úroveň angličtiny. K získání úplné počítačové gramotnosti jim v průměru stačily tři měsíce (Mitra & Crawley, 2014).

Ačkoliv neexistuje jednotný popis, jak má taková škola vypadat, můžeme nalézt společné znaky, které jsou pro ně typické a zároveň slouží jako základní pilíře sebeřízeného vzdělávání.

1.4.1 Hra

Jak již bylo zmíněno, hra je považována za základní strategii, kterou děti přirozeně využívají a prostřednictvím níž se učí. Hru můžeme považovat za příklad dětské práce, která jim dává příležitost volně a hravě prozkoumávat oblasti, které je aktuálně zajímají (Morrison, 2016). Zároveň je připravuje na budoucí role v dospělém životě, jelikož z velké části obsahuje prvky nápodoby chování dospělých v jejich okolí (Lancy, Bok & Gaskins, 2012). Hra je popisována jako skutečný zážitek těla i duše, který se nezapomíná. Děti se prostřednictvím hry učí nepřetržitě, ať už jde o porozumění času, prostoru, okolí, využití jazyka, ale i sobě samotným (Orourke, 2012). Gray (2011) se domnívá, že důležitost hry spočívá i v jejím vlivu na psychické zdraví, neboť pomáhá:

- a) rozvíjet vnitřní zájmy a kompetence;
- b) učit se dělat rozhodnutí, uplatňovat sebekontrolu, dodržovat pravidla;
- c) regulovat emoce;
- d) najít si přátele a vycházet s druhými;
- e) prožívat radost;

V současnosti z výzkumů vyplývá, že se u dětí a adolescentů zvyšuje míra úzkostí (Twenge, 2000). Větší výskyt těchto patologických jevů může ovlivňovat velké množství faktorů. Twenge uvádí zejména větší sociální izolovanost a změny ve společnosti. Gray (2011) se domnívá, že jedním z faktorů může být omezení hry v dětském věku, jakožto důsledek stále rostoucích nároků na děti ve vzdělávacím systému. A proto je ve svobodných školách velká míra času ponechána dětem tak, aby si samy mohly zvolit svou aktivitu/hru, prostřednictvím které se budou (přirozeně) vzdělávat. Gray (2016a) popisuje, že při hře se mysl člověka (dítěte i dospělého) nachází v ideálním stavu pro řešení problémů a kreativní práci. Důležité je, aby náplň vycházela z vnitřní motivace jedince, a zároveň je mnohem podstatnější její průběh než výsledek. McClelland a Cameron (2011) zároveň považují hru za základní prostředek rozvoje seberegulace. Pomáhá dětem rozvíjet schopnost udržení pozornosti, zapamatování si instrukcí a dodržování pravidel.

1.4.2 Věkově smíšené skupiny

Ve svobodných školách nejsou děti rozděleny do tříd podle věku tak jako v tradičních školách. Naopak věkově smíšené skupiny jsou základem pro rozvoj vztahů. Díky tomu spolu mohou komunikovat a spolupracovat různě staré děti, které spojují jejich zájmy, osobnostní vlastnosti nebo aktuální potřeby. Pozitivně to působí i na jejich psychický, sociální a morální vývoj. Dvě děti stejného chronologického věku totiž mohou být na velmi rozdílné vývojové úrovni. Tento přínos můžeme propojit s Vygotského **teorií zóny proximálního vývoje**. Děti, které mají možnost být v kontaktu s osobou starší, mohou s její pomocí dosáhnout další vývojové etapy mnohem rychleji (Vygostky, 1978). Pro druhou stranu je to také výhodné, neboť starší děti se tímto způsobem učí péči, vedení (leadershipu) a kreativní práci (Gray & Feldman, 2004). Ukazuje se, že učení někoho a učení se jdou ruku v ruce, a tak obě strany ve věkově smíšených skupinách něco dávají i získávají. Přítomnost dětí všech věků přispívá k větší toleranci, porozumění rozdílnosti a vzájemnému respektu (Gray & Chanoff, 1984).

Feldman (1997) pozoroval interakce dětí v Sudbury Valley School po dobu tří let a následně popsal dva největší přínosy věkově smíšené hry:

- **Učení ve věkově smíšených skupinách probíhá implicitně, neboť hlavním motivem je zábava.** Přestože při hře bývá starší dítě většinou zkušenější a má tak větší pravděpodobnost výhry, ukazuje se, že v těchto případech jsou hry méně soutěživé a ohrožující pro obě strany. Účastníci hry jsou otevřenější, radí si a přizpůsobují hru tak, aby byla zábavná pro obě strany.
- **Starší děti přirozeně přejímají zodpovědnost.** Starší děti cíleně pomáhají mladším dětem při hře, dávají jim příklady a také jsou schopny se jich zastat v případě potřeby. Aktivně se tak rozhodují přejmout odpovědnost za své mladší kamarády.

1.4.3 Demokracie, svoboda a zodpovědnost

Ve svobodných školách mají děti kontrolu nad svým vlastním časem, aktivitami i rozhodnutími. To může působit dojmem, že zde vládne chaos. Avšak opak je pravdou. Tyto školy a jejich žáci i personál se řídí principy **participativní demokracie**. Veškerá rozhodnutí týkající se školy jsou projednávána na školním shromáždění. To probíhá zpravidla jednou týdně, účastnit se ho mohou (ale nemusí) všichni členové školy (Gray & Chanoff, 1984). Každé shromáždění má vždy jiného předsedu, který se stará o průběh diskusí, a zapisovatele, který je odpovědný za zápis průběhu. Při této příležitosti se projednávají pravidla školy, konflikty, chod školy a v podstatě vše, co studenti chtějí sdílet a řešit. Podněty pro diskusi může vnést kdokoliv. O nápravných opatřeních se následně rozhoduje prostřednictvím hlasování, přičemž každý účastník má jeden hlas (ať už se jedná o učitele, či malého žáka, jejich hlas má stejnou váhu). Přijatá pravidla jsou platná pro celou komunitu (Kaila, 2005; Neill, 2013). Zapojení dětí do rozhodovacího procesu je důležité pro jejich vývoj v kompetentní dospělé osoby. Prostřednictvím účasti na shromáždění si mohou děti vyzkoušet různé role, diskutovat mezi sebou, ujasnit si své postoje i k obtížným morálním otázkám, naučit se prosazovat svůj názor a nést odpovědnost za své činy (Feldman, 2001).

Platí zde princip negativní svobody – každý má právo na svobodu volby, pokud tím nebude ohrožovat sám sebe nebo svobodu druhého člověka (Kuntz, Aaron, & Petrovic, 2017). Ruku v ruce se svobodou tedy jde odpovědnost. Všichni mezi sebou musí jednat se vzájemným respektem, žáci a učitelé jsou považováni za rovnocenné partnery. Žáci si mohou volit své denní aktivity a přizvat k nim učitele, pokud o to mají zájem. Většinou škola nabízí určité množství předmětů, přednášek, ale účast na nich není povinná. Pokud mají žáci zájem o studium jiné látky, než je v nabídce, mohou poprosit někoho z učitelů, aby jim poskytl pomoc, nebo se mohou vzdělávat navzájem ve skupinách s použitím dostupných zdrojů či úplně individuálně (Gray & Feldman, 2004). Důležité je, aby bylo prostředí dostatečně podnětné. Většina škol

disponuje velkým množstvím edukačních pomůcek, elektronického vybavení a knih (Gray & Chanoff, 1984).

1.5 Absolventi svobodných škol

Častou otázkou těch, kteří se poprvé setkají s myšlenkou sebeřízeného vzdělávání, je, jak si vedou absolventi těchto škol? Jsou schopni konkurovat v dospělosti lidem z tradičních škol? Mají všechny potřebné znalosti? Jak se vyrovnávají s autoritou?

Bernstein (1968) provedl v 60. letech rozhovory s padesáti bývalými žáky Summerhillu. Ukázalo se, že většina z dotázaných měla dobré zaměstnání, byli mezi nimi například právníci, fyzici, univerzitní profesori (tedy i takové profese, které vyžadovaly další formální vzdělávání). Bernstein shrnuje, že jeho dojem z rozhovorů byl převážně kladný. Bývalé žáky označil za pozitivní a komunikativní, radující se ze svých životů a úspěšné v tom, čemu se věnují. Jedinou a hlavní připomínkou ke studiu ze strany bývalých žáků ke studiu v Summerhillu byl nedostatek akademických příležitostí, který šel ruku v ruce s nedostatkem inspirativních učitelů. Tento výzkum byl dlouhou dobu jediným zdrojem informací o žácích svobodných škol.

Další studii provedli Gray a Chanoff (1986) v roce 1983, kontaktovali 82 bývalých žáků Sudbury Valley school, 69 z nich následně vyplnilo komplexní dotazník a byly s nimi provedeny rozhovory. Zaměřili se hlavně na další vzdělání a zaměstnání po ukončení studia v Sudbury Valley. Výsledky ukázaly, že 35 z nich absolvovalo další formální vzdělávání univerzitního typu, 17 jiné další postsekundární vzdělání neuniverzitního typu a 17 z nich žádné další vzdělání nemělo. Dále 75 % respondentů uvedlo, že neměli žádné zvláštní potíže při dalším vzdělávání. Za hlavní handicap označovali nedostatek informací v některých oblastech (zejména v matematice), ale zároveň dokázali tyto rozdíly dohnat. Za hlavní výhody studia na Sudbury Valley school označovali větší motivaci k učení, absenci strachu z autorit (což jim pomáhalo v další interakci a dávalo pocit rovnosti a partnerství) a rozvinuté znalosti či dovednosti v jistých specifických a pro ně důležitých oblastech. Zajímavým výstupem bylo také to, že absolventi se věnují širokému spektru povolání, stejně jako většina americké střední třídy. Byli mezi nimi obchodníci, umělci, vědci, doktoři a mnozí další. Velká část z nich uvedla, že v kariéře pokračovali v činnostech, ve kterých jim bylo umožněno se rozvíjet v dětství prostřednictvím hry.

Další studie absolventů Sudbury Valley school (Greenberg, Sadofsky, & Lempka, 2005) ukázala podobné výsledky. Autoři provedli rozhovory se 119 bývalými studenty, 68 % z nich pokračovalo dále v univerzitním vzdělávání (dalších 11 zvolilo neuniverzitní vzdělávání). Většina z nich nepocítovala výrazné problémy a studium pro ně bylo dobrou

zkušeností. Někteří uváděli, že zpočátku měli problémy se začleněním a přizpůsobením se systému, hlavně v oblasti hierarchického uspořádání. Za největší přínos studia v Sudbury Valley school považovali vysokou sebedůvěru, sebekontrolu, odpovědnost a schopnost dobře vycházet s druhými lidmi. Ačkoliv se někteří z absolventů potýkali s počátečními problémy, tyto vlastnosti a schopnosti jim pomohly obtíže překonat.

2 Kreativita v kontextu edukačního procesu

V dnešní rychle se měnící společnosti je kreativita jednou z nejvíce akcentovaných vlastností. Řadí se mezi čtyři nejdůležitější vlastnosti 21. století společně s kritickým myšlením, schopností spolupráce a komunikace (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015). Postupy, které fungovaly včera, jsou již dnes zastaralé a je třeba přicházet se stále novými nápady, produkty, technologiemi, a tedy „být kreativní“ při jejich vývoji. Proto se otázkou, co to vlastně kreativita je a jak ji rozvíjet, zabývá nejen autor a zájem o výzkum v této oblasti stále stoupá.

Existuje nespočet teorií, a to jak na poli psychologie, tak v oborech neurověd, pedagogiky, filozofie, ekonomie a mnoha dalších. Následující kapitola proto bude věnována vymezení pojmu kreativita, a to převážně ve spojení s edukačním procesem a vzděláváním.

2.1 Vymezení pojmu kreativita

Psychologické bádání v oblasti kreativity započal J. P. Guilford. Vytvořil vlastní model inteligence, ve kterém upozornil na operace, které vedou k produkci nových nápadů. Kládl důraz na vymezení kreativity jakožto schopnosti přinášet nové a užitečné myšlenky či postupy (Lokša & Lokšová, 1999).

2.1.1 Guilfordova struktura intelektu

Guilford (1950, 1967) se ve své práci zaměřoval na strukturu intelektu a pomocí faktorové analýzy vytvořil model, ve kterém rozlišil šest základních operací:

- **Poznávání** (*Cognition*) – schopnost porozumět a pochopit informace
- **Uchování informací** (*Memory recording*) – schopnost kódovat
- **Vybavení informací** (*Memory retention*) – schopnost znovu si vybavit
- **Konvergentní myšlení** (*Convergent production*) – schopnost vyvodit jedno platné řešení nebo pravidlo
- **Divergentní myšlení** (*Divergent production*) – schopnost generovat více různých řešení a postupů
- **Hodnocení** (*Evaluation*) – schopnost posoudit platnost, pravdivost či přesnost informace

Právě divergentní myšlení považoval za základní složku kreativity. Došel k závěru, že tato operace je používána v situacích, které jsou nedostatečně jasně strukturované a kdy je třeba přicházet s množstvím nových a funkčních nápadů. I v současné době se tento koncept považuje za základní stavební kámen kreativity, neboť schopnost produkovat velké množství nápadů

a zvažovat alternativní možnosti významně zvyšuje pravděpodobnost nalezení originálního a funkčního řešení (Lubart, Besançon, & Barbot, 2011).

Mezi hlavní faktory ovlivňující divergentní myšlení se řadí (Jurčová, 1984):

- **Fluence** – počet relevantních odpovědí na podnět, které jedinec generuje; plynulost myšlení; bohatost psychických produktů
- **Flexibilita** – rozmanitost odpovědí; schopnost vytvářet různorodé psychické obsahy; při řešení problému se uplatňuje jako schopnost změnit přístup a způsob řešení
- **Originalita** – schopnost tvořit nové, překvapivé, objevovat skryté vztahy a souvislosti, přinášet neobvyklé kombinace a málo častá řešení;
- **Elaborace** – počet přidaných detailů; schopnost specifického rozpracování.

Fluence a flexibilita se vztahují ke kvantitě nápadů, kdežto originalita a elaborace spíše k jejich kvalitě. Ve výzkumech kreativity jsou stále často využívány testy zaměřené na divergentní myšlení. Hlavním důvodem je právě snadná operacionalizace proměnných uvedených výše. K měření kreativity lze tak využít kvantitativní metody, jako například Torranceho test kreativního myšlení a jiné (Salemi, 2010). Z Guilfordova pojetí vyplývá, že kreativita je jednou ze složek inteligence. Ve výzkumech se ukazuje, že tzv. **g faktor** (obecný faktor inteligence) souvisí s kreativitou zejména v testech divergentního myšlení (Furnham, Batey, Anand, & Manfield, 2008). Studie Sun Hee, Nijenhuis, Van Vianen, Heui-Baik a Kun Ho (2010) zkoumala vztah inteligence a kreativity za využití Ravenových progresivních matic, WAIS a Torranceho testů (verbální i figurální formy). Výsledky potvrdily, že faktor obecné inteligence koreluje s kreativitou, ve figurální formě Torranceho testu zejména ve faktoru elaborace, ale ne u faktorů fluence a originality. Ve verbální formě byla nejvyšší hodnota korelace u faktoru flexibility.

Na Guilforda navázalo velké množství autorů, i proto je možná dnes systém přístupů ke kreativě tak rozsáhlý a nejednotný.

2.1.2 Koncept 4P

Rhodes (1961) navrhnul **Koncept 4P**. Podle jeho teorie je kreativita jasně definována čtyřmi základními složkami, dominantními faktory, které se podílí na výsledcích kreativního procesu:

- **Person/Osoba** – termínem osoba označuje informace o osobnosti jedince, jeho inteligenci, temperamentu, vlastnostech, životních postojích a hodnotách, chování, sebepojetí

- **Process/Proces** – termín proces se vztahuje k motivaci, vnímání, učení, myšlení a komunikaci jedince;
- **Press/Prostředí** – zahrnuje vztah mezi jedincem a prostředím, ve kterém se nachází (zejména ve vztahu ke vzdělávání);
- **Product/Produkt** – označuje myšlenku, kterou jedinec sděluje druhým v jakékoliv podobě (jazyk, umění, hudba, ...).

Dle Kaufmana a Sternberga (2010) musí myšlenka, nápad či přístup splňovat tři základní kritéria, abychom je mohli považovat za kreativní:

- Kreativní nápady musí představovat něco jiného, nového nebo inovativního.
- Kreativní nápady musí mít vysokou kvalitu.
- Kreativní nápad musí být vhodně zvolen vzhledem k zadanému úkolu.

Na základě těchto definic můžeme tedy kreativitu popsat jako **inovativní, originální a vhodnou reakci** na danou situaci v aktuálním kontextu.

Gajda, Karwowski a Beghetto (2016) využili pro zachycení tohoto popisu jednoduchý matematický vzorec:

$$C = O \times TC$$

V tomto případě značí C kreativitu (*creativity*), O originalitu (*originality*) a TC omezení úlohou/úkolom (*task constraints*). Vyjdeme-li z této rovnice, pak jedincovo chování můžeme označit za kreativní pouze tehdy, bude-li originální ($O = 1$) a zároveň splní požadavky kladené v dané úloze ($TC = 1$), tedy i její určitý kontext. V případě, že $O = 0$ nebo $TC = 0$ (nebo obojí $= 0$), dojdeme k výsledku $C = 0$ a produkt nelze označit za kreativní.

Autoři popisují pro lepší pochopení následující situaci (Gajda, Karwowski, & Beghetto, 2016, s. 2):

Student při zkoušce z matematiky využívá matematické symboly k vytvoření obrazu holubic – tento počin bychom zajisté mohli označit za originální ($O = 1$). Ale v daném kontextu matematické zkoušky není toto řešení rozhodně vhodné ($TC = 0$). Proto celkově nebudeme jeho chování v daném kontextu považovat za kreativní ($C = 0$).

S tímto pojetím souhlasí i Runco a Jaeger (2012), kteří uvádí **standardní definici kreativity**. Má-li být produkt označen za kreativní, musí zároveň splňovat podmínku **originality** a **efektivity**. Originální znamená **nevšední, lišící se od běžného, nový**. Tyto charakteristiky však samy o sobě nesvědčí o kreativitě. Originalita je sice nutnou, avšak ne

jedinou podmínkou. Efektivita se může také projevovat v různých formách. Produkt může být efektivní svou **hodnotou, užitečností či vhodností** vzhledem k situaci.

2.1.3 Dichotomické pojetí kreativity

Jedna s často zmiňovaných teorií se na kreativitu dívá z pohledu jejího rozsahu. Můžeme se setkat s **dichotomickým rozlišením kreativity** na tzv. Big-C a little-c (Kaufman & Sternberg, 2010). Jelikož s podobnými termíny pracuje velká řada výzkumů, není jasné, kdo s touto definicí původně přišel. Merrotsy (2013) se ve své analýze snaží dostat ke kořenům teorie, zmiňuje velké množství autorů, kteří se zabývají stejným konceptem, ale bez jednotné terminologie. Dle jeho závěrů byl prvním autorem Stein, který v roce 1987 rozpracoval oba koncepty, včetně jejich využití v praxi.

- ***Big-C kreativita***

Typ kreativity označovaný jako Big-C se vztahuje k osobnostem s jednoznačným projevem kreativního projevu. Za takové jsou považovány například velká umělecká či vědecká díla (Freudova psychoanalytická teorie, Einsteinova teorie relativity, Shakespearova literatura a další). Výzkum se soustředí zejména na významné génie a jejich život prostřednictvím rozhovorů, analýzy jejich děl, případových studií (Kaufman & Beghetto, 2009).

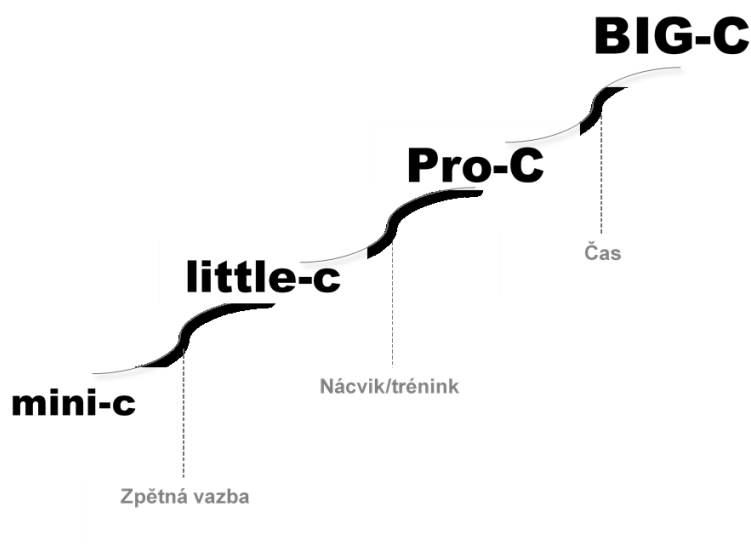
- ***little-c kreativita***

Little-c kreativita je spojována s běžnými činnostmi v každodenním životě člověka. Projevuje se změnou zažitých postupů a dispozice k této inovaci má dle této teorie každý jedinec. Mezi každodenní situace, kde se uplatňuje tento typ kreativity, patří například dle Simontova (2017) i používání jazyka. Důkazem toho je podle něj schopnost člověka tvořit nová slovní spojení, která nikdy předtím neslyšel. Jakmile si jedinec jednou osvojí základní gramatická pravidla, je schopen produkovat originální obsah.

Ačkoliv rozlišení Big-C a little-c kreativity napomáhá k lepšímu pochopení konceptu, Kaufman a Beghetto (2009) zároveň upozorňují na riziko omezení výzkumu pouze na příklady osobností vyznačujících se Big-C kreativitou. Tento zájem totiž může podle nich vést k mylné představě, že kreativitou disponují pouze určití jedinci. Právě proto přišli s novým pojetím a teorii rozšířili na tzv. Model 4C.

2.1.4 Model 4C

Za velký přínos tohoto modelu můžeme považovat to, že dává důraz i na vývojovou stránku celého konceptu kreativity. Nepohlíží na ni jako na stálý koncept, ale jako na proces, který lze v průběhu času ovlivnit například prostřednictvím zpětné vazby a nácviku. Mimo již zmíněných konceptů little-c a Big-C přidali autoři do své teorie další dva – mini-c a Pro-C, a všechny čtyři složky navzájem propojili do vývojové křivky (Obr. 1). Zároveň toto pojetí může sloužit učitelům a pedagogickým pracovníkům a ti mohou poznatky využít k podpoře rozvoje kreativity žáků ve vzdělávacím procesu. Právě ve škole se nejčastěji setkáváme s vývojovou fází na úrovni little-c, kde je k jejímu dalšímu rozvoji nutný nácvik, ocenění a zpětná vazba ze strany druhých lidí.



Obrázek 1 Vývoj kreativity na základě modelu 4C podle Beghetta a Kaufmana (2014)

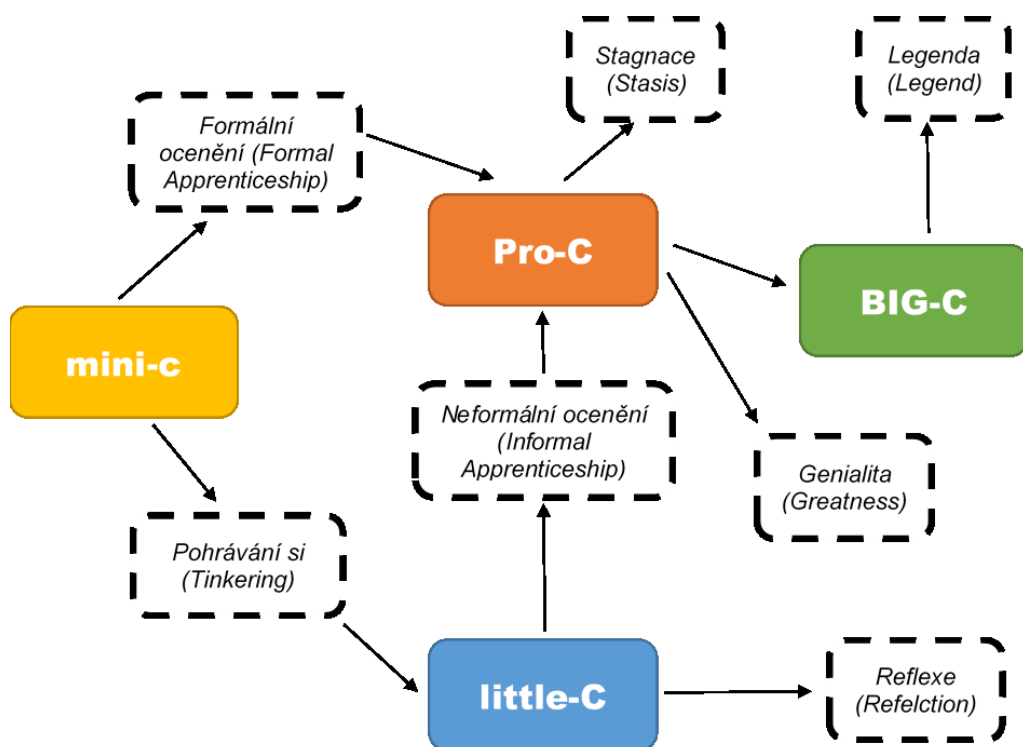
- **mini-c**

Konstrukt mini-c kreativity můžeme považovat za základní stupeň kreativity, předpřipravenost jedince ke kreativním projevům v budoucnu. Kreativní potenciál v každém z nás je třeba rozvíjet, a to zejména podporou okolí a pozitivní zpětnou vazbou k prvním kreativním projevům již v dětském věku. První projevy kreativity nejsou omezeny věkem, ačkoliv u většiny lidí se s nimi setkáme již v raném dětství. Jsou-li dostatečně oceňovány ze strany rodičů, učitelů a dalších osob v okolí dítěte, je velká pravděpodobnost, že je dítě bude dále rozvíjet. Nutnost stanovit tuto základní kategorii, kam lze zařadit zejména projevy velmi subjektivní, vycházela dle autorů z tendencí přehlížet každodenní kreativní činnosti hlavně ve vzdělávacím procesu. Díky této kategorii tak můžeme i sebemenší náznak novosti a originality považovat za kreativní na stupni mini-c (Kaufman & Beghetto, 2009).

- **Pro-C**

V původním modelu little-c a Big-C byla patrná velká mezera mezi jejich projevy. Proto autoři včlenili mezistupeň – a to kategorii Pro-C (*Professional Creativity*). Pro-C vytváří prostor pro profesionální tvůrce a umělce, které sice nelze považovat za génie a experty, ale přesto se významně liší od jedince na úrovni little-c ve znalostech, motivaci a výkonnosti (Kaufman & Sternberg, 2010).

Jak již bylo zmíněno, model 4C se soustředí na vývojové pojetí kreativity. Autoři však zdůrazňují, že ne každý člověk musí projít všemi stádii tohoto vývoje. Může docházet ke skokovým posunům z jedné kategorie do druhé, čas potřebný k vývoji je velmi individuální a liší se i koncové stádium, kterého člověk dosáhne. Na následujícím schématu je velmi dobře vidět, jaké procesy mohou vývoj ovlivňovat (Obr. 2).



Obrázek 2 Stádia vývoje kreativity podle Kaufmanna a Beghetta (2009)

Model 4C považují za velmi přínosný z hlediska jeho komplexity, vývojového pohledu a důrazu na podporu okolí při rozvoji kreativity. Zároveň je zde velký prostor pro další výzkumy, jak uvádí i sami autoři, a to zejména v oblasti empirického měření kreativity jakožto psychologického konceptu.

Dalším přístupem k lepšímu vymezení kreativity je její dělení na **kreativní potenciál** (*creative potencial*), **tvůrčí úspěch** (*creative accomplishment*) a **tvůrčí talent** (*creative talent*). Kreativní potenciál je základní, ale prozatím skrytá schopnost jedince produkovat nové a užitečné. To, zda se projeví, závisí na faktorech motivace, kognitivních schopnostech a osobnosti (Lubart, Zenasni, & Barbot, 2013). Kreativní potenciál bychom mohli přirovnat ke konstruktovi mini-c v modelu 4C. Nastane-li správná kombinace podmínek a potenciálu, může jedinec dosáhnout tvůrčího úspěchu a vytvořit tak reálný kreativní produkt splňující požadavek novosti a užitečnosti. Tuto dimenzi bychom mohli přirovnat ke konstruktovi little-c. A následně tvůrčí talent vymezují autoři jakožto opakovanou kreativní produkci, která vyžaduje určitou úroveň znalostí a expertizy. Tato rovina by odpovídala Pro-C a Big-C konstruktovi (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015).

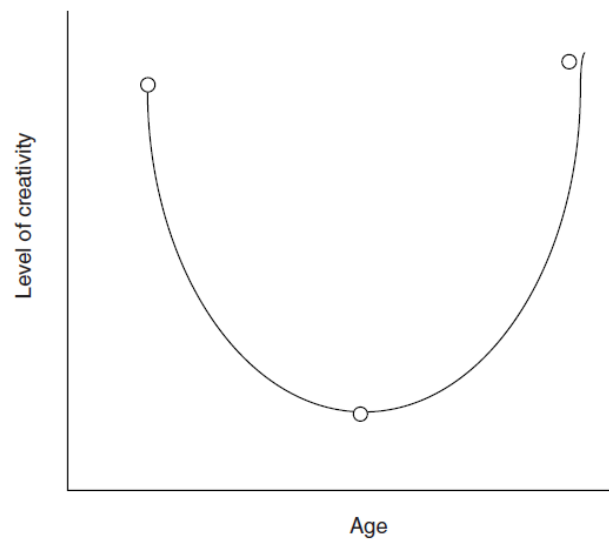
2.2 Determinanty kreativity

Vývoj kreativity podléhá určité diskontinuitě. Již Torrance (1967) na základě longitudinálních výzkumů dospěl k závěru, že ve vývoji kreativity od předškolního věku do adolescence dochází k několika propadům. Nejvýznamnější z nich jsou patrné ve věku kolem 5 let, poté přibližně v 9 letech a následně ve věku okolo 12 let. Nicméně dle dalších autorů je důležité, jakou má dítě schopnost se z těchto propadů zotavit. Barbot, Lubart a Besançon (2016) uvádějí, že k propadům dochází zejména z těchto důvodů:

- a) **Asynchronicita** – v jistém momentu nastává oslabení kreativity, avšak zároveň to dává prostor rozvoji jiných podstatných schopností, které se v budoucnu v kreativním procesu také uplatňují; dochází tak vlastně k určité kompenzaci (např. ve věku kolem 9 let se oslabuje kreativní myšlení, a naopak posiluje logické uvažování).
- b) **Vliv prostředí** – zde hraje velmi důležitou roli rodina a škola; výzkumy ukazují, že autoritativní přístupy mají vliv na pokles kreativního myšlení; školní prostředí vede žáky k poslušnosti a přizpůsobení se normě, což může mít negativní efekt na jejich individualitu a kreativitu.
- c) **Specificita úkolu** – kreativní přístup se může uplatňovat v mnoha různých oblastech, proto je velmi komplikované ho jednotně pojmut; obecný kreativní potenciál se může rozvíjet mnoha směry.

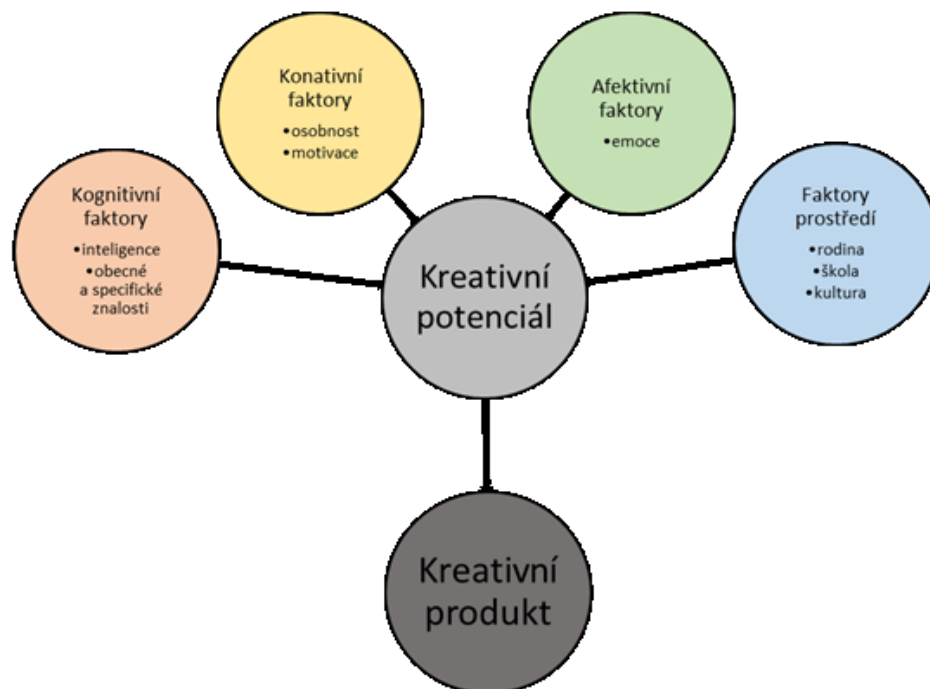
Zmíněné poklesy kreativního myšlení a chování reflektuje i Runco (2007), který popisuje tento vývojový fenomén na křivce tvaru U (tzv. *U-shaped developmental trajectory*, Obr. 3). U dětí, které vykazují kreativní potenciál, dochází v určitém věku k poklesu, avšak

postupně se znovu rozvíjí. Varuje však, že nelze jednotně určit chronologický věk, kdy k tomuto poklesu dochází, neboť se každý jedinec vyvíjí svým vlastním tempem a je ovlivněn mnoha faktory.



Obrázek 3 Křivka vývoje kreativity v závislosti na věku (Runco, 2007, s. 43)

Kreativita jednotlivce může být ovlivněna mnoha faktory a jejich vzájemná kombinace se může lišit. Obr. 4 znázorňuje multivariační model kreativity s jeho jednotlivými složkami tak, jak ho popisují autoři Lubart, Mouchiroud, Tordjman a Zenasni (2003).



Obrázek 4 Multivariační model kreativity podle Lubarta, Mouchirouda, Tordjmana a Zenasni. (2003)

a) Kognitivní faktory

Ne všichni autoři se ve výčtu všech subprocesů shodují, avšak mezi nejčastěji uváděné patří mentální flexibilita, schopnost sdružovat informace. Řadí se sem znalosti nejen obecné, ale i specifické pro určité obory (Lubart, Besançon, & Barbot, 2019). Dále identifikace problému, jeho formulace, redefinování a divergentní myšlení (Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012). Piccardo (2017) sem řadí i sebehodnocení, generování alternativ a přeskupení elementů problému a následné vytvoření nového řešení.

b) Konativní faktory

Tato složka zahrnuje zejména rysy osobnosti jako vytrvalost, ochotu riskovat (Piccardo, 2017), motivaci (Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012). Beghetto a Kaufman (2014) sem řadí otevřenost vůči zkušenosti, víru ve vlastní (kreativní) schopnosti, ale i způsobilost odhadnout, kdy je, či není přínosné být kreativní. Někdy jsou do této kategorie řazeny i emoce (afektivní faktory) (Lubart, Besançon, & Barbot, 2019), ale v tomto případě je zařazujeme do složky afektivních faktorů.

c) Afektivní faktory

Afektivní faktory odkazují zejména ke stupni pohotovosti. Do hry vstupují emoce skrze minulé zkušenosti a ovlivňují aktuální stav (Piccardo, 2017). Zejména pozitivní emoce velmi dobře ovlivňují kreativní potenciál (Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012).

d) Faktory prostředí

Jedinec je ovlivněn prostředím, se kterým se dostává do interakce. Hlavními zdroji jsou pro něj rodina, škola, ale i kulturní zázemí. Produkt je z hlediska jeho přínosu značně ovlivněn kulturním prostředím, od čehož se odvíjí i to, zda bude považován za kreativní (Lubart, Besançon, & Barbot, 2019).

2.3 Rozvoj kreativity ve školním prostředí

Jak již bylo v přechodím textu několikrát zmíněno, kreativní potenciál je vlastní každému jedinci. To, do jaké míry bude rozvinut, ovlivňuje spousta faktorů, ať už se jedná o přirozené podmínky, nebo cílené aktivity. Školní prostředí je jedním z těch nejvýznamnějších. Různé výzkumy se zabývaly tím, do jaké míry ovlivňuje rozvoj kreativity typ školy, kterou dítě

navštěvuje. Objevují se výzkumy zaměřené na srovnání tradičních škol s alternativními přístupy ve vzdělávání.

Horwitz (1979) se ve své metaanalýze pokusil srovnat výsledky studií za posledních dvacet let, které se zabývaly porovnáním studentů z tradičních škol s těmi, kteří navštěvovali jiné alternativní školy. Sjednocujícím fenoménem alternativního vzdělávání v nich je tzv. *open classroom*, což autor popisuje jako vzdělávací směr, ve kterém je žákům dána větší míra svobody, mohou se sami rozhodovat o předmětu svého učení, je jim dán větší prostor (i fyzický), vyučování probíhá v menších skupinách i individuálně. Zároveň je kladen důraz na propojení souvislostí, předměty spolu úzce souvisí v rámci daného kurikula a využívají velké množství vzdělávacích pomůcek. Kromě kreativity zde Horwitz zkoumal také další fenomény, které jsou uvedeny v tabulce (Tab. 1).

Tabulka 1 Výsledky metaanalýzy – srovnání tradičních a alternativních škol (Horwitz, 1979)

<i>Koncept</i>	Výsledky				
	Celkový počet studií	Pozitivní vliv alternativních škol	Pozitivní vliv tradičních škol	Směšené výsledky	Bez signifikantního rozdílu
<i>Kreativita</i>	33	12	0	10	11
<i>Postoj ke škole</i>	57	23	2	14	18
<i>Pojetí self</i>	61	15	2	12	29
<i>Nezávislost a konformita</i>	23	18	1	2	2
<i>Zvidavost</i>	14	6	0	5	3
<i>Úzkost a přizpůsobení</i>	17 (úzkost)	3 (nižší úzkost)	5 (nižší úzkost)	1	8
	22 (přizpůsobení)	7 (lepší přizpůsobení)	0	11	4
<i>Locus of control</i>	24	6 (vyšší míra vnitřní kontroly)	1	4	13
<i>Spolupráce</i>	9	6	0	1	2

Jak je vidět z výsledků metaanalýzy, lze velmi těžko dojít k obecnému závěru, zda má alternativní vzdělávání větší přínos. U většiny sledovaných konceptů se zdá, že výsledky hovoří spíše v jeho prospěch. Avšak u velkého množství z nich autoři nedošli k signifikantním či konzistentním závěrům. Můžeme si dovolit usuzovat, že v některých případech opravdu lze měřitelně dokázat pozitivní vliv alternativního přístupu, často však rozdíl mezi oběma přístupy není prokazatelný. Dobrou zprávou ale je, že v žádném z případů nemá alternativní přístup na rozvoj schopností a kompetencí dítěte vliv negativní oproti tradičnímu školství. Horwitz (1979, s. 26) své závěry shrnuje následovně:

V současné době nejsou důkazy z evaluačních studií o vlivech této formy výuky na děti dostatečně konzistentní, aby zaručovaly, že je tento přístup rozhodně lepší než tradičnější metody. Ale rozhodně je dostatek důkazů pro to, aby tento přístup byl podporován jako životaschopná alternativa pro ty (učitele a rodiče), kteří o ni mají zájem.

Besançon a Lubart (2008) se ve svém výzkumu věnovali měření kreativity u dětí z tradičních a alternativních škol. Do výzkumu zařadili celkem 211 dětí ze čtyř škol ve Francii, dvě z nich byly tradiční, jedna Montessori a jedna Freinetovská škola. Pro výzkum byly využity dvě metody – Torranceho test kreativního myšlení a dva integrativní úkoly (vytvoření příběhu a kresby). První testování proběhlo s dětmi od první do čtvrté třídy a následně bylo opakováno za rok se stejnými probandy. Výsledky jsou shrnuty v následující tabulce (Tab. 2):

Tabulka 2 Výsledky srovnání kreativity u žáků z tradičních, Montessori a Freinetovských škol (Besançon & Lubart, 2008)

Metoda	Výsledek
Integrativní úkoly	Vliv pohlaví – dívky vykazovaly lepší výsledky než chlapci.
	Žáci Montessori školy dosahovali lepších výsledků než žáci Freinetovské školy a tradičních škol.
	Výkon v testu se zlepšoval se stoupajícím ročníkem (od první do páté třídy).
	Nebylo zjištěno zlepšení výsledků mezi prvním a druhým testováním.
Torranceho test kreativního myšlení	Žáci Montessori školy dosahovali lepších výsledků než žáci Freinetovské školy a tradičních škol.
	Obecně dosahovali žáci alternativních škol (Montessori + Freinetovské) lepších výsledků než žáci tradičních škol.
	Byl prokázán pokles ve výkonu mezi prvním a druhým měřením.
	V prvním roce testování byl výkon žáků z Montessori a Freinetovské školy srovnatelný a zároveň lepší než u žáků z tradičních škol. V druhém roce testování byl výkon žáků z Freinetovské školy srovnatelný s tradičními školami.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že typ navštěvované školy může ovlivnit úroveň kreativity. Na základě výsledků lze předpokládat, že využívání jiných edukačních metod v alternativních a tradičních školách ovlivňuje to, do jaké míry se u žáků rozvíjí kreativní potenciál. K tomuto závěru dochází i sami autoři, avšak zmiňují jako limit výzkumu jeho omezení na pouhé dvě alternativní školy a doporučují opakování v budoucnu s větším vzorkem (Besançon & Lubart, 2008).

2.3.1 Zásady pro rozvoj kreativity v edukačním procesu

Jak již bylo zmíněno, na rozvoji kreativity se podílí jak faktory individuální, tak sociální. Žáci přichází do školy s odlišnými zájmy, různými přesvědčeními o vlastních schopnostech i rozdílnými schopnostmi a znalostmi. Dále pak záleží na učiteli/škole, zda zajistí takové

prostředí, které bude rozvoj dále podporovat, nebo ho naopak tlumit. Beghetto a Kauffman (2014) popisují šest bodů, které pozitivně působí na rozvoj:

- **Účelné využití technik rozvíjejících kreativní myšlení.**
- **Poskytnutí prostoru pro vlastní rozhodování a objevování.**
- **Podpora vnitřní motivace žáků.**
- **Vytvoření prostředí podporujícího kreativitu.**
- **Poskytnutí prostoru pro využití vlastní představivosti při učení.**

Zároveň také zdůrazňují roli hravého přístupu k učení, což snižuje tlak a umožňuje žákům větší volnost a sebeřízení. Podporující prostředí je dle nich typické vzájemným respektem učitele a žáků, možností otevřeného dialogu či diskuse a spolupráce.

Nickerson (in. Sternberg, 1999) sepsal následující doporučení:

- **stanovení cíle a záměru** – je nutný dlouhodobý a trvalý záměr rozvíjet kreativní potenciál jedince; stanovit kreativní jednání jako cíl;
- **budování základních dovedností** – vychází z předpokladu, že složitější kreativní procesy navazují na základní znalosti; nahlíží na kreativitu v kontextu kontinuálního vývoje;
- **podpora získávání znalostí ve specifické oblasti** – lidé, kteří se projevují kreativně, mají většinou velmi dobrou znalost svého oboru; rozvíjení a získávání specifických znalostí je nezbytnou součástí kreativní tvorby;
- **podpora a ocenění zvědavosti a objevování** – kreativní děti jsou hravější; schopnost hravě přemýšlet a pohrávat si s nápady je charakteristická i pro kreativní jedince v dospělosti; touha objevovat značí zájem o hlubší poznání a porozumění, což napomáhá získávání znalostí a staví základy pro kreativní smýšlení; děti jsou přirozeně zvědavé a je důležité v nich tuto vlastnost nepotlačovat;
- **motivace, zejména vnitřní** – Nickerson upozorňuje, že způsob, kterým je kreativní chování žáka hodnoceno i podněcováno, může ovlivnit jeho vnitřní motivaci; pokud je odměna (hodnocení) vnímána jako hlavní důvod aktivity, snižuje se vnitřní motivace dítěte;
- **podpora sebedůvěry a ochoty riskovat** – strach je považován za jednu z hlavních příčin útlumu kreativních projevů u dětí; sebedůvěra pramení ze zážitků úspěchu, proto by měla být každá snaha dítěte oceněna; to neznamená, že by žáci měli být chráněni

před pocitem neúspěchu, ale jejich okolí by mělo i v takovém případě být podporující a pomoci k překonání neúspěchu;

- **podporovat zkušenosti, jež žáky utvrdí v tom, že určitou dovednost dobře ovládají, a podporovat soutěžení sama se sebou, nikoli s druhými** – místo porovnávání dětí mezi sebou doporučuje autor soustředit se na porovnání vlastních výsledků v minulosti se současnými; díky tomuto přístupu může jedinec dobře zhodnotit vlastní posun a motivuje ho to k dalšímu rozvoji; zároveň mu to dává možnost objevit své silné stránky a ty i nadále rozvíjet v expertní znalost;
- **zdůrazňování podporujících přesvědčení** – je důležité podporovat víru žáků, že vlastními schopnostmi lze kreativitu rozvíjet a že není podmíněná pouze genetickými faktory;
- **možnost vlastní volby** – žáci jsou mnohem více zaujati aktivitami, které si sami zvolili; tím stoupá i úroveň vnitřní motivace; v tradiční škole pracují studenti na úkolech, které jim zadává někdo jiný, což limituje jejich snahu přicházet s kreativními nápady;
- **rozvoj self-managementu** – záměrné určování, pozorování, hodnocení vlastního chování souvisí i s převzetím zodpovědnosti za vlastní jednání; čím lépe se daný jedinec zná, ví, co mu vyhovuje, tím lépe se dokáže přizpůsobit různým typům situací a přistupovat k nim kreativně;
- **využití vyučovacích metod pro rozvoj kreativity** – existují různé techniky, které přispívají k rozvoji kreativního potenciálu žáků; učitelé by je měli znát a využívat je v edukačním procesu;
- **rovnováha** – ačkoliv v předchozích bodech bylo popsáno, že žáci potřebují velké množství svobody, prostor pro vlastní rozhodování a podporu zvědavosti, neznamená to, že nevyžadují hranice; naopak Nickerson upozorňuje, že příliš volné a liberální prostředí může mít inhibiční účinky na kreativní chování stejně jako restriktivní prostředí; doporučuje, aby děti byly vedeny k respektu k pravidlům, ale zároveň jim bylo vysvětleno, proč jsou nezbytná;

Davies et al. (2013) provedli velkou metaanalýzu a sesbírali 210 zdrojů z oblasti vzdělávání vydaných mezi lety 2005 a 2011. Na jejich základě shrnuli základní doporučení pro pedagogické pracovníky a školy, která by měla sloužit k rozvoji kreativity. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, **jaké jsou klíčové charakteristiky edukačního prostředí, které přispívají k rozvoji kreativního myšlení?** K odpovědi na tuto otázku nakonec posloužilo 58 relevantních zdrojů (34 kvalitativních případových studií, 12 rozsáhlých kvantitativních výzkumů

a 2 experimentální studie). Jednotlivé závěry se jim podařilo shrnout do devíti základních klíčových charakteristik:

a) Fyzický prostor

Uspořádání třídy (i školy) by mělo být co nejvíce flexibilní, aby se dalo přizpůsobit aktuálním potřebám žáků i učitelů a dávalo jim dostatečnou svobodu. Žáci by měli mít možnost podílet se na jeho plánování. Ideální je odstranění velkých kusů nábytku, aby se děti mohly volně pohybovat a využít celý prostor. Důležité jsou smyslové podněty (barva, zvuk, světlo, ...), doporučuje se také rozdělení prostoru na menší části (akusticky oddělené od zbytku třídy), které lze využít pro práci v malých skupinách či individuálně.

b) Dostupnost zdrojů/materiálů

Mnohé ze studií upozorňovaly na důležitost neurčitého podnětového materiálu, jako je hlína, modelovací pěna, dráty, papíry a další výtvarné pomůcky (zejména pro děti mladšího věku). U starších žáků se klade důraz na dostupnost moderních technologií jako počítače, tablety, mobilní telefony, interaktivní tabule a další.

c) Využití venkovního prostředí

Práce a činnost ve venkovním prostředí mimo budovu školy jsou prospěšné z několika důvodů, ale za dva hlavní můžeme považovat spolupráci a pocit vlastní odvedené práce. Žáci přistupují k venkovním činnostem s větším zaujetím, dokážou pak více propojovat nabyté znalosti a rozšiřují si také kooperativní kompetence, kterým je dán větší prostor než při individuální školní práci. Také jim toto prostředí poskytuje více času a prostoru pro zkoumání a objevování prostřednictvím vlastních smyslů a poznávacích procesů.

d) Pedagogický přístup

Celkový typ školy a zvolený vzdělávací přístup mohou být příčinou rozdílů v kreativě. Výzkumy popisují jednak rozdíly mezi tradičními a alternativními školami, ale také rozdíly mezi tradičními školami, které volí nové vyučovací a pedagogické metody. Významnou roli hraje motivace žáků, pro kterou je nejpodstatnější smysluplnost práce. Úkoly, které sami žáci považují za zajímavé a vnímají je v reálném kontextu, podněcují jejich kreativní myšlení. Z tohoto pohledu je tedy nutné zdůraznit, že vztah žáka k dané aktivitě má větší důležitost než její samotná podstata. Dalšími kritérii, která dle výsledků ukazují výzkumy, jsou svoboda

a vlastní kontrola nad učením. Mají-li děti příležitost samy rozhodovat o své činnosti, výrazně se posiluje jejich vnitřní motivace a kreativita, rozvíjí se tvořivé i kritické myšlení.

e) Úloha hry

Prvky hry jsou často spojovány pouze s raným věkem, avšak svou výraznou roli hrají i v dalších etapách vzdělávání. Hravé přístupy podporují rozvoj kreativních dovedností ve všech věkových skupinách. Jako nejprínosnější pro rozvoj kreativity se jeví přístup, který žákům poskytuje velkou míru flexibility, je neformální a nenutí žáky pracovat pod tlakem.

f) Práce s časem

Kreativní činnost vyžaduje čas. Bude-li dítě nuceno pracovat pod tlakem a v určeném čase, do značné míry to omezí jeho schopnost generovat nové postupy a být kreativní. Dostatek času umožňuje plné ponoření do činnosti. Je dobré poskytnout každému jedinci takový čas, který potřebuje, aby mohl pracovat vlastním tempem.

g) Vztah učitel-žák

Aby byl vztah učitele a žáka podporující, měl by mezi nimi být vzájemný respekt a otevřenost. Tvůrčí snaha žáka by měla být ze strany učitele oceňována, a ne shazována. Zároveň je velmi důležitá flexibilita učitele, aby byl schopen reagovat na měnící se potřeby žáků a spontánně měnit plány. Velkou součástí je práce v kolektivu a vzájemná spolupráce, které nemusí probíhat pouze ve věkově heterogenních skupinách, ale naopak je podnětné, pokud mohou mladší žáci spolupracovat se staršími.

h) Využití jiných prostředí mimo školu

Učení by nemělo být omezené pouze na prostředí školy. Naopak je dobré žáky vzít do inspirativního prostředí, jako jsou muzea, galerie, ale i do přírody. Setkávání a práce v neformálním prostředí podporují zájem, motivaci i kreativitu.

Maňák (2007) specifikoval hlavní překážky, které se objevují v tradičním výchovně-vzdělávacím procesu a mohou negativně ovlivňovat rozvoj kreativity. Ve školním prostředí převládá orientace na úspěch (dobré známky, prospěch, zapamatování si velkého množství informací). Nejvíce úloh je zaměřeno na konvergentní myšlení, zejména kvůli jejich časové

úspornosti, a dětem není dán dostatečný prostor klást otázky. S tím souvisí i jasně vymezené autoritativní postavení učitele, což může vést ke snížení motivace dětí, nervozitě z práce pod tlakem a vzniku obav z chybného výkonu. Autoritativní styl výuky také oslabuje vnitřní kázeň žáků, kvůli neustálé nutnosti poslouchat příkazy autority mohou mít problémy vytvořit si vlastní pracovní návyky, a to může negativně ovlivnit i vnímání sama sebe a sebedůvěru. Často se přehlíží individualita žáků, ti jsou pak nuceni přizpůsobit se a potlačit své osobní odlišnosti.

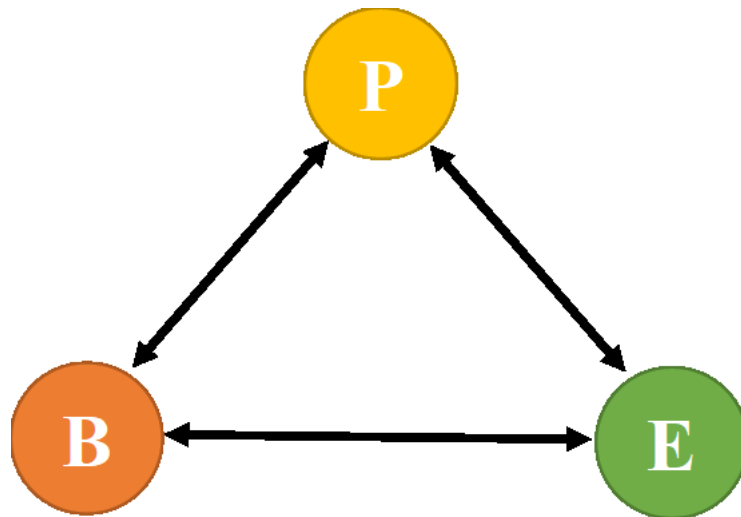
3 Koncept self-efficacy v kontextu edukačního procesu

Termínem **self-efficacy** se označuje jedna ze složek psychické odolnosti (rezilience), která je součástí celkového sebepojetí jedince. V češtině se můžeme setkat s překladem „*vnímaná osobní účinnost*“ (Hoskovcová, 2006). Autorem tohoto pojmu je Albert Bandura, který ho definoval v rámci sociálně kognitivní teorie, jejíž je jedním z hlavních bodů. Původně byl termín self-efficacy definován spíše jako specifický typ očekávání jedince týkající se víry ve schopnost vykonat dané chování (Bandura, 1977a). Následně byla definice rozšířena, aby odkazovala více na **víru ve schopnost kontrolovat, organizovat a řídit své chování potřebné k dosažení cíle** (Bandura, 1989). Přesvědčení jedince o vlastních schopnostech ovlivňuje jeho motivaci, chování, ale i to, jak se cítí nebo co si myslí. Tato vlastní přesvědčení se projevují ve čtyřech základních procesech – **kognitivních** (volba cílů, hodnocení vlastních schopností a dovedností, řešení problémů, konstrukce možných scénářů, zpracování informací), **motivačních** (seberegulace, motivace), **afektivních** (zvládání náročných a stresových situací) a **selektivních** (výběr prostředí, ve kterém je jedinec schopen úkol zvládnout). Vysoká míra self-efficacy pozitivně ovlivňuje osobní úspěšnost a pocity well-beingu (Bandura, 1994). Self-efficacy nesouvisí s reálnými schopnostmi jedince, ale hlavně s jeho vlastními úsudky o nich. (Maddux, 1995). Očekávaná osobní účinnost určuje, do jaké míry je jedinec ochoten setrvávat v náročné situaci, jak velké úsilí vynaloží při dosahování cílů a jak dlouho je schopen čelit překážkám a averzivním zkušenostem (Bandura, 1977b).

3.1 Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury

Self-efficacy je jedním z ústředních pojmů sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, která se zabývá lidským chováním. Jeho pojetí je jakýmsi vymezením se proti dvěma nejsilnějším proudům – humanisticko-existenciálnímu, podle kterého je člověk svobodnou bytostí, a behavioristickému přístupu, který věří, že hlavním determinantem je prostředí (Hoskovcová, 2006).

Základem jeho teorie je **model triadického recipročního determinismu** (Obr. 5). Bandura věří, že člověk je ovlivňován interakcí tří hlavních faktorů – behaviorálních (B), osobnostních (P) a environmentálních (E) (Schunk & Meece, 2006).



Obrázek 5 Model triadického recipročního determinismu podle Bandury (1986)

Tyto tři determinanty nejsou podle Bandury v rovnováze a nemusí působit vždy stejnou silou. Relativní vliv chování, prostředí a osoby závisí na tom, který z triadických faktorů je v daném okamžiku nejsilnější (Bandura, 1997). Bandura (1977a) tvrdí, že člověk je aktivním činitelem, který dokáže ovlivňovat své vlastní chování, prožívání, myšlení, ale i svět kolem sebe. Na druhou stranu je však i produktem světa, který ho obklopuje. Na jedince nahlíží jako na proaktivní, seberegulující a sebeorganizovanou jednotku, uvědomující si vztah mezi vlastním chováním a jeho následky, spíše než na reaktivní organismus, který je ovlivněn pouze okolními silami. Lidské fungování podle něj představuje produkt dynamické souhry všech tří zmíněných determinant (Bandura, 1986).

Velkým tématem Bandurovy teorie je **observační učení**, někdy nazývané také učení modelováním (*learning through modeling*). Bandura tvrdí, že velká část sociálního chování jedince je získávána právě procesem symbolického modelování, tedy pozorováním chování druhých a následků jejich činností (Hoskovcová, 2006). Lidé si na základě těchto zkušeností mohou konstruovat vzorce chování a zvažovat, zda je, či není vhodné je v dané situaci uplatnit (Janoušek, 1992). Observační učení ovládají čtyři subprocesy. **Pozornostní procesy** (*attention*) ovlivňují zaměření pozornosti a výběr relevantních informací či chování, které bude napodobováno v budoucnu. Proces **udržení informace** (*retention*) rozhoduje o tom, jak dobře si dané chování zapamatujeme, ne všechno chování, které pozorujeme, bude i udrženo v paměti. Proces **reprodukce** (*reproduction*) zajišťuje schopnost předvést stejné chování, které bylo pozorováno u modelu. A posledním procesem, který se uplatňuje, je **motivace** (*motivation*). To, zda dané chování bude opakováno, či ne, velmi záleží na zvážení vloženého úsilí a získané odměny. Motivace a vůle jedince jsou základním hnacím motorem (Bandura, 1977a).

3.2 Zdroje self-efficacy

To, do jaké míry je člověk přesvědčen o vlastních schopnostech, je dle Bandury (1994, 1997) ovlivněno čtyřmi základními zdroji:

- **Zvládnutí úkolu (*Mastery Experience*)**

Nejefektivnějším způsobem posílení self-efficacy je zážitek zvládnutí úkolu. Tyto dílčí úspěchy pomáhají jedinci budovat víru ve své schopnosti a přesvědčení, že má dostatek síly překonávat překážky. Naopak neúspěch vede ke snížení self-efficacy, zejména tehdy, není-li její úroveň v osobnosti ještě plně ukotvena. Je důležité si uvědomit, že jsou to právě náročné úkoly, které člověka posouvají dál. Pokud je jedinec dlouhodobě vystaven pouze jednoduchým a snadno zvládnutelným úkolům, může ho lehce rozhodit první náznak nepříjemnosti a bude mít tendence rychle se vzdávat.

- **Zástupná zkušenost (*Vicarious Experience*)**

Další cestou, prostřednictvím které může být self-efficacy budováno, je zprostředkovaná zkušenost druhých. To znamená, že jedinec získává zkušenost, aniž by sám musel podávat výkon. Pozorováním úspěchů druhých je posilováno vlastní přesvědčení, že podobná aktivita či chování povede ke stejnému úspěšnému výsledku. To platí i v případě neúspěchu. Máme tendence vyhýbat se takovým činnostem, které u druhého vedly k negativním důsledkům. Toto modelování je velmi ovlivněno podobností jedince s modelem, který pozoruje. Čím větší je míra podobnosti, tím silněji se buduje víra ve vlastní účinnost a naopak.

- **Verbální ujištění (*Verbal Persuasion*)**

Třetím zdrojem k posílení přesvědčení o vlastní účinnosti je verbální ujištění. Máme-li ve svém okolí pro nás významné osoby, které dostatečně vyjadřují podporu (především verbálně), pozitivně to ovlivňuje úroveň self-efficacy. Verbální podpora okolí posiluje schopnost dosahovat vysokých výsledků, vynakládat větší úsilí a nevzdávat se. Toto ujištění je důležité zejména v dlouhodobě náročných situacích, avšak musí být v rámci reálných mezí. Bude-li jedinec neustále chválen i za banální činnosti, ztratí to svou účinnost. Lidé, kteří byli naopak dlouhodobě přesvědčováni o nedostatečnosti svých schopností, mají tendence vyhýbat se výzvám, předcházet neúspěchu a rychle se vzdávat.

- **Fyziologické a afektivní stavy (*Physiological and Affective States*)**

Posledním způsobem posílení self-efficacy je snižování prožívaných stresových reakcí. Lidé mají tendence usuzovat o svých schopnostech na základě informací, které získávají z vlastních fyziologických či emočních stavů a jež následně chybně interpretují jakožto znak vlastní zranitelnosti, nepřipravenosti či selhání. Lidé s vysokým self-efficacy pociťují fyzické a psychické napětí před výkonem jako energizující faktor. Naproti tomu lidé s nízkým self-efficacy vnímají toto napětí negativně, což jim může znemožňovat podat jakýkoliv výkon. Proto je důležité naučit se pracovat s vlastními pocity a emocemi tak, aby se člověk cítil ve svém těle dobře.

3.3 Vymezení základních pojmů

V některých případech bývá self-efficacy špatně definované a zaměňované s jinými pojmy. Pro lepší přehlednost budou v následující kapitole tyto příbuzné termíny blíže vysvětleny.

- **Sebepojetí – *self-concept***

Z pohledu uceleného konceptu je sebepojetí vnímáno jako komplexnější konstrukt, který zahrnuje jak kognitivní, tak afektivní reakce směrem k sobě, je silně ovlivněno sociálním srovnáváním a hodnocením významných osob. Self-efficacy se naopak týká především kognitivních úsudků o schopnostech založených na předchozích zkušenostech o zvládnutí úkolu (*mastery experience*) (Schunk & Pajares, 2001). Self-efficacy je budováno na základě domněnek o vlastních schopnostech, orientuje se na úkol a vztahuje se k odhadu jedince vykonat v budoucnu určitý úkol. Sebepojetí zahrnuje pocity vlastní sebehodnoty, je relativně stálé v čase a více závislé na hodnocení orientovaném do minulosti (Bong & Clark, 1999). Z výsledků empirických výzkumů vyplývá, že sebepojetí je více hierarchicky organizovaný a obecný koncept, který v sobě zahrnuje další oblasti, jako je například sebedůvěra či sebehodnocení (Schunk & Usher, 2011).

- **Sebehodnocení – *self-esteem***

Sebehodnocení je postoj jedince k sobě samotnému, může být pozitivní či negativní. Zahrnuje hodnocení vlastních přesvědčení, pocity vůči sobě, hodnocení vlastní hodnoty jako člověka. Self-efficacy je konceptem hodnocení schopností, nesouvisí s přesvědčením o vlastní hodnotě. Přestože bude mít jedinec nízké self-efficacy v jedné oblasti činností, nemusí to mít vliv na jeho sebehodnocení. Avšak v některých oblastech, které jsou pro něj důležité, může nízké self-efficacy významně souviset se sebehodnocením (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2001; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995).

- **Locus of control**

Termín locus of control (někdy překládaný do češtiny jako místo kontroly) definoval Rotter jako míru přesvědčení jedince o schopnosti kontrolovat a ovládat výsledky svého chování a ovlivňovat okolí. Jedinci s externím locus of control přikládají velkou váhu vnějším faktorům, cítí se být spíše oběťmi druhých, jsou přesvědčeni o danosti událostí osudem a věří, že nemohou sami ovlivnit úspěch či neúspěch svého jednání. Proti tomu jedinci s interním locus of control jsou aktivními hybateli, věří svým schopnostem a jsou přesvědčeni o vlastním potenciálu ovlivnit výsledek činnosti. Oproti self-efficacy však locus of control nevypovídá o tom, nakolik jedinec důvěřuje svému potenciálu, svědčí spíše o vnímané míře kontroly nad životními událostmi (Ajzen, 2002).

- **Očekávané výsledky – *outcome expectancy***

Koncept očekávaných výsledků popisuje odhad jedince, že jeho vlastní chování mu přinese zisk, a podle Bandury úzce souvisí se self-efficacy (Schunk & Pajares, 2001). Bandura (1997) popisuje hlavní rozdíl tak, že self-efficacy souvisí s vnímáním potenciálu jedince uskutečnit chování, kdežto očekávané výsledky představují posouzení zisků, které z tohoto chování plynou. Tvrdí také, že self-efficacy přímo ovlivňuje očekávané výsledky, avšak opačně to neplatí. Tyto jeho domněnky ale novější teorie popírají a shodují se na oboustranné provázanosti obou konceptů (Rhodes & Blanchard, 2007; Williams, 2010). Na základě vztahu mezi úrovní self-efficacy a očekáváním výsledků popsal Bandura (1997) čtyři vzorce chování (Tab. 3).

Tabulka 3 Vztah mezi self-efficacy a očekávanými výsledky podle Bandury (1997)

		Očekávané výsledky	
		Pozitivní	Negativní
Self-efficacy	Vysoké	Produktivní angažovanost, vysoká úroveň aspirace, osobní uspokojení	Protestování, stěžování si, snaha změnit prostředí
	Nízké	Podhodnocení sebe sama a svých schopností, sklíčenost	Rezignace, apatie

3.4 Akademická self-efficacy

Jelikož se práce zaměřuje na oblast vzdělávání, je důležité blíže specifikovat klíčový pojem, a to **akademická self-efficacy**. Jedná se o zúžení Bandurova konceptu na školní prostředí. Popisuje přesvědčení či úsudek jedince o vlastních schopnostech ve vztahu k cílům, akademickým úkolům a standardům (Bong & Clark 1999). Studenti, kteří mají vysokou úroveň akademického self-efficacy, projevují větší zájem o školní práci, stanovují si vyšší cíle, projevují více úsilí při jejich dosahování a jsou zároveň odolnější, pokud se jim nedaří uspět. Jedinci s nižší mírou akademické self-efficacy mají tendence pochybovat o sobě, dosahují horších výsledků, lehce se vzdávají. To zároveň vysvětluje, proč můžeme u žáků se stejnými schopnostmi pozorovat rozdílné akademické výsledky (Usher & Pajares, 2006).

V kontextu školy je vnímaná vlastní účinnost jedním z hlavních prediktorů úspěchu. Jedná se o víru, že jedinec je schopen dosáhnout čehokoliv, ovlivňuje jeho rozhodování, volby i snahu, se kterou plní úkoly. Pokud se žákovi nedaří a má zároveň vysokou úroveň self-efficacy, nebojí se vyhledat pomoc, je motivovanější tyto nesnáze překonat (Dullas, 2018). Vysoké self-efficacy pomáhá také regulovat vlastní učení a vyrovnávání se s požadavky, které jsou na ně v rámci studia kladeny (Urbánek & Čermák, 1996). Zimmerman, Bandura a Martinez-Pons (1992) zjistili, že self-efficacy společně s motivací studentů výrazně ovlivňuje stanovování osobních cílů. Bong (1997) pozoroval souvislost self-efficacy a akademického úspěchu u středoškolských studentů. Prokázal, že vyšší vědomí vlastní účinnosti pozitivně koreluje s úspěšným splněním zadaného úkolu. Zároveň prokázal, že právě úspěšné zvládnutí úkolu (byť jednoduchého) se generalizuje a přispívá k vyšší míře self-efficacy v budoucnu u náročnějších úkolů podobného typu. Jako příklad uvádí, že studenti, kterým se dobře dařilo plnit jednoduché jazykové úlohy, následně tento „pocit úspěchu“ přenesli i na situaci, kdy čelili

mnohem komplexnější úloze, což jim pomohlo se s ní úspěšněji vypořádat. Bassi, Steca, Delle Fave a Caprara (2007) provedli výzkum, při kterém pozorovali dvě skupiny studentů ve věku 15–19 let, jednu s vysokou mírou self-efficacy, druhou s nízkou mírou self-efficacy. Výsledky potvrdily, že studenti s vysokou mírou self-efficacy se považují za schopné vypořádat se s mimořádně náročnými situacemi, jsou schopni regulovat svou školní činnost. Objevovaly se však u nich také pocity apatie při výkonu některých úkolů, což autoři vysvětlují jako možný následek nedostatečně motivujících úloh či nedostatku individuálních vzdělávacích činností, které by studenty dostatečně motivovaly. U skupiny s nízkým self-efficacy se ukázalo, že školní práce je u nich často spojena s úzkostí, což může vést až k apatii. Činnosti vnímají jako stresující, zahlcující a nad své možnosti. Závěrem autoři také upozorňují, že pokud si studenti mohou svou školní práci sami volit, je pro ně mnohem více spojena s pozitivní zkušeností, což vede k zážitku úspěchu a následně zvýšení self-efficacy.

3.5 Self-efficacy a školní prostředí

Jak bylo již zmíněno v předchozích kapitolách, self-efficacy významně přispívá ke schopnosti studentů regulovat své chování, učení, zvládání požadavků, zvyšuje úroveň jejich aspirace a společně s motivací se podílí na dosaženém akademickém úspěchu. Zejména ve školním prostředí je ovlivněno sociálním srovnáváním s vrstevníky a podobností s výraznými sociálními modely (Zimmerman, 1995). Spolužáci a vrstevníci se stávají pro jedince modelem a na základě podobnosti porovnává své schopnosti se schopnostmi modelu. V případě nízkého self-efficacy může mít selhání modelu negativní efekt na to, jak pozorovatel vnímá sám sebe. Vede to k přesvědčení „když to nedokáže on, tak ani já“. V případě vysokého self-efficacy bude u pozorovatele převažovat spíše přístup „on neuspěl, ale já mohu“. Je proto důležité vést studenty k tomu, aby i v případě chybování a selhání mluvili o svých pocitech, a podporovat jejich copingové strategie. V takovém případě se totiž mohou stát dobrým modelem pro spolužáky s nízkým self-efficacy, kteří se s tímto modelem ztotožní a zároveň budou podpořeni ve zvládání náročných situací. To povede k modelu „on sice neuspěl, ale nevzdal se, já se také nevzdám“ (Pajares, 2006). Důležitost vrstevnické skupiny narůstá kolem 8. až 9. roku a dosahuje vrcholu mezi 12. a 16. rokem života. To, do jaké skupiny jedinec spadá, ovlivňuje také jeho motivaci (Schunk & Pajares, 2001). Vliv vrstevníků (*peer influence*) se projevuje nejen ve smyslu vnějšího faktoru ovlivňujícího vlastní self-efficacy, ale můžeme se na něj dívat i z hlediska tzv. kolektivního self-efficacy (*collective self-efficacy*). Kolektivní self-efficacy odkazuje na víru skupiny v její společné schopnosti dosáhnout svých cílů a požadovaných

úkolů. V případě školy se tedy jedná o přesvědčení studentů, že jsou schopni se učit, ale také o přesvědčení učitelů o jejich schopnostech dobře učit (Bandura, 1986).

To vede k dalšímu důležitému pojmu, a sice *učitelská self-efficacy*. Tento termín popisuje, do jaké míry učitel věří, že dokáže efektivně plnit úkoly, které vyžaduje výuka, a že má dovednosti potřebné pro učení. Definuje také víru učitele, že může ovlivnit, jak dobře se studenti učí (dokonce i ti, kteří bývají často považováni za nemotivované či obtížně zvladatelné). Self-efficacy žáka a učitele jsou vzájemně velmi těsně spjaty, nízká self-efficacy učitele vede k nízké self-efficacy žáků a horším akademickým výsledkům, což zase zpětně ovlivňuje pokles vnímané vlastní účinnosti učitele. Dále je také spojeno s chováním učitele ve třídě. Učitelé s vyšší mírou self-efficacy (a interním locus of control) mají pozitivnější vztah k vyučování, jsou otevřenější novým nápadům a přístupům, ochotnější zkoušet nové edukační metody, odolnější vůči náročným situacím, a i méně kritičtí vůči chybám žáků (Dimopoulou, 2014).

Ve středu zájmu mnoha výzkumů stojí také otázka **rozdílu vnímání vlastní účinnosti mezi pohlavími**. Některé z nich došly k závěru, že rozdíly mezi chlapci a dívkami (respektive muži a ženami) jsou patrné, nejvíce pak v oblasti (školních předmětech) matematiky, jazyků a přírodovědných oborů (D'Ailly, 2004; Bong, 1997, 1999). Na druhé straně existují i studie, které tento rozdíl neprokázaly (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006). Metaanalýza Huanga (2013) však potvrdila, že rozdíly mezi pohlavími existují. Na základě 247 studií dospěl k závěru, že tyto rozdíly jsou patrné zejména v oblastech matematiky, jazyka, společenských věd a práce s počítačem. U dívek se prokázala vyšší míra self-efficacy v jazykové oblasti, kdežto u chlapců byla vyšší ve zbylých třech oblastech. Z hlediska sociálně kognitivní teorie lze na tyto rozdíly nahlížet jako na výsledek procesu socializace, který dává základ odlišnému vnímání vhodnosti určitých úkolů, činností, ale i zaměstnání pro mužské či ženské pohlaví (Chávez, 2014). Ačkoliv je vztah genderu a akademické self-efficacy často zkoumaným tématem, Pajares (2002) upozorňuje, že se jedná o mnohem komplexnější problém a rozdíl v self-efficacy mezi pohlavími je ovlivňován řadou dalších faktorů, jako například postojem rodiny, výchovou, sociálním prostředím, kulturou, působením masmédií atp. Zároveň příslušnost k určitému pohlaví nelze brát pouze z biologického hlediska, ale také na základě identifikace jedince s konkrétním genderem.

Významný vliv mají samozřejmě také rodiče. V tomto případě mluvíme o rodičovské self-efficacy (*parental self-efficacy*), což je přesvědčení a víra rodičů ve vlastní schopnost vykonávat nezbytné aktivity spojené s výchovou dítěte. Toto přesvědčení následně ovlivňuje

jejich chování a postoje vůči dítěti, což může určovat jeho vlastní self-efficacy (Schneewind, 1995). Na našem území byl realizován výzkum pod vedením Urbánka a Čermáka (1996), kde se prokázala souvislost rodičovského a dětského self-efficacy především ve věku 12–14 let, ale nebyla doložena souvislost mezi rodičovským self-efficacy a výkonem dítěte ve škole v mladším věku. Autoři toto zjištění interpretují tak, že v mladším věku probíhá vývoj self-efficacy spíše prostřednictvím zástupného učení. Výsledky také potvrdily souvislost mezi nízkým self-efficacy a problémovým chováním (nízké aspirace, vysoká vulnerabilita, asociální aktivity, agresivita).

Bohužel není prozatím moc prozkoumáno, jaký vliv má typ školy na self-efficacy studentů. Za zmínku stojí studie Andersona, Hattie a Hamiltona (2005), kteří se pokusili srovnat akademickou úspěšnost, locus of control a motivaci žáku ze tří různých typů škol, a částečně se zde hovoří i o self-efficacy. Školy byly vybrány třemi nezávislými experty na vzdělávání na základě tří kritérií – kooperace, strukturovanosti a zaměření na soutěživost či kooperaci. Škola 3 byla popsána jako vysoce strukturovaná, orientovaná na soutěživost, s malým důrazem na spolupráci. Škola 2 byla označena jako slabě strukturovaná, orientovaná na spolupráci. Škola 1 byla posouzena jako neutrální a nevykazovala extrémní přístup v žádné dimenzi. Z každé školy se následně pro výzkum vybraly čtyři třídy. Výsledky ukázaly, že existují signifikantní rozdíly v motivaci, žáci ze školy 1 a 2 vykazovali vyšší motivaci (zaujetí školní činností, dokončování úkolů) než žáci ze školy 3, u školy 1 byla zaznamenána vyšší motivace než u školy 2. Z toho vyplývá, že příliš strukturované a konkurenční prostředí snižuje úroveň motivace. Potvrdilo se také, že existuje vztah mezi locus of control a akademickým úspěchem (vyšší interní locus of control souvisí s lepším akademickým úspěchem). Zároveň se ukázalo, že u školy 3 byly nejvýraznější rozdíly ve vnímání locus of control mezi studenty (vyskytovaly se u nich extrémně nízké i extrémně vysoké hodnoty), což mělo zprostředkovaně vliv i na self-efficacy. Autoři přišli také se zajímavou myšlenkou, a to že střední hodnoty locus of control a self-efficacy jsou pro akademickou úspěšnost přínosnější než jejich extrémní formy (tedy příliš nízké i příliš vysoké). S tím souvisí i závěr, že průměrně strukturované prostředí je pro správný vývoj a přizpůsobení dětí lepší než extrémně liberální či přísné prostředí. Autoři však upozorňují, že toto je pouze domněnka, kterou je potřeba ověřit dalším výzkumem na mnohem větším vzorku (Anderson, Hattie, & Hamilton, 2005).

Výzkum Dorfmana a Fortuse (2019) se soustředil na rozdíly v self-efficacy mezi tradičními (10 škol), Waldorfskými (5 škol) a svobodnými školami (4 školy). Žákům byl zadán dotazník, který obsahoval položky týkající se science self-efficacy (SSE, specificky v oblasti

vědeckých předmětů), obecné akademické self-efficacy (GASE – *general academic self-efficacy*) a zdrojů self-efficacy (*sources of SE*). V demokratických školách se SSE a GASE studentů v žádném konkrétním ročníku studia významně nesnížila, zatímco v klasických a Waldorfských školách došlo k signifikantním poklesům mezi ročníky 5–9. Ve všech školách se jako nejvýznamnější zdroj SSE ukázalo mastery experience (zvládnutí úkolu).

3.5.1 Podpora self-efficacy v edukačním procesu

V předchozích kapitolách bylo vysvětleno, že self-efficacy je koncept závislý na velkém množství faktorů a významně ovlivňuje další směřování studentů, kariérní volbu a víru ve vlastní schopnost uspět. Výzkumy poukazují na významnou roli self-efficacy v různých aspektech akademického fungování – úroveň motivace, afektivní reakce, výkon, ale především schopnost regulace vlastního učení. Posílení vnímané vlastní účinnosti připravuje žáky nejen k získávání nových znalostí a kultivaci nových dovedností, ale také k přijetí odpovědnosti za vlastní vzdělávání (Zimmerman, 1995). Stává se také prediktorem akademického úspěchu a pozitivního prožívání při procesu učení (Cinkara, 2009). Proto je důležité, aby během školní docházky bylo vytvořeno takové prostředí, které bude přispívat pozitivnímu rozvoji self-efficacy.

Bandura (1994) tvrdí, že self-efficacy nejvíce trpí v těch oblastech, kde bývá jedinec často vystavován srovnávání s ostatními ve skupině. A to je právě případ školních tříd, kde velké množství dětí pracuje na stejném úkolu a jejich výsledky jsou hodnoceny pouze na základě správnosti či nesprávnosti výsledku. V této monolitické struktuře se žáci zařazují do skupin na základě výkonu v porovnání s ostatními a tato „reputace“ se velmi těžko mění. Oproti tomu individualizovaná výuka více napomáhá rozvoji silných stránek osobnosti každého jedince, umožňuje rozlišování kompetencí a vede studenty k větší všímavosti ke svým pokrokům vzhledem k vlastním normám než ke srovnávání se skupinou. Pozitivně na sebehodnocení a self-efficacy působí také úkoly vyžadující spolupráci a zároveň vedou i k lepším akademickým výsledkům.

Komaraju a Nadler (2013) na základě svého výzkumu doporučují, aby učitelé, vychovatelé a další lidé v oblasti vzdělávání kladli důraz na rozvoj self-efficacy. Svým žákům by měli poskytovat dostatek příležitostí zažívat úspěch, pozorovat sociální modely, se kterými se lze ztotožnit (například pořádat besedy s bývalými studenty, úspěšnými absolventy z různých oblastí apod.). Dále je přínosné nacvičovat a objevovat společně s nimi strategie zvládání obtížných situací a vyrovnávání se s úzkostí či stresem, mluvit o emocích a pocitech spojených s úspěchem i neúspěchem, poskytovat jim podporu pro rozvoj silných

stránek jejich osobnosti. Při vykonávání úkolů jasně a zřetelně vysvětlovat postup a smysl těchto cvičení a po dokončení poskytovat přínosnou zpětnou vazbu společně se sebereflexí žáka.

Pajares (2006) postavil svá doporučení pro pedagogy (ale i rodiče) na základě čtyř hlavních zdrojů self-efficacy popsanych Albertem Bandurou. Nejvlivnějším zdrojem informací o vlastní efektivitě je zvládnutí úkolu. **Úkoly by měly být dostatečně těžké, aby byly pro žáky výzvou, ale ne příliš náročné, aby je neparalyzovaly.** Splnění náročného úkolu je samo o sobě uspokojivé, příliš lehké úkoly toto uspokojení nepřinášejí. Chceme-li, aby děti dosahovaly lepších výsledků, musíme podporovat zvýšení jejich self-efficacy. To posílí jejich motivaci a odvalu pouštět se do náročnějších úkolů a čelit překážkám. Důležité také je, aby se žáci nebáli chybovat a pochopili, že i tyto chyby jsou součástí dlouhodobé cesty k úspěchu. **Dobří učitelé (a rodiče) mají pozitivní postoj k chybám, nesprávným odpovědím a špatným krokům, protože v nich vidí potenciál k dalšímu rozvoji.** Self-efficacy se dále buduje na základě srovnávání s vrstevníky. Teorie Herberta W. Marshe z roku 1984 *Big Fish Little Pond Effect* – **Efekt velké ryby v malém rybníce**, popisuje tento fenomén v souvislosti s akademickým sebepojetím žáka. Ale právě na školách, kde je kladen důraz na standardizované hodnocení, konkurenci a porovnávání úspěchů, může mít negativní vliv nejen na celkové sebepojetí a sebehodnocení žáka, ale i na self-efficacy (Marsh, Trautwein, Lüdtke, & Köller, 2008). V rámci druhého zdroje – zástupné zkušenosti, rozlišuje Pajares (2006) dva druhy modelů – copingové (*coping models*) a mistrovské (*mastery models*). Lidé, které bychom mohli označit jako mistrovské modely, jsou orientováni pouze na úspěch, nepřiznávají si chyby a neodpouštějí je sobě ani druhým. Naproti tomu copingové modely jsou jedinci, kteří se nebojí přiznat vlastní chybu a berou ji jako přirozenou součást vývoje. Z tohoto pohledu by se učitelé a rodiče měli snažit stát se právě copingovými modely, neboť tím v dítěti posilují schopnost překonávat překážky a vyrovnávat se s neúspěchem. Třetí zdroj, verbální ujištění, souvisí s **důležitostí pochvaly a ocenění**, a to hlavně ve smyslu snahy a vytrvalosti. Pochvala typu „ty jsi tak chytrý!“ má spíše opačný efekt. Informuje totiž jedince o tom, že „chytrost“ je vlastnost, kterou buď má, nebo nemá. Mnohem vhodnější je proto oceňovat snahu, odhodlání a energii vloženou do plnění úkolu bez ohledu na výsledek. Chválit mladého člověka za dobře odvedenou práci je důležitým způsobem, jak ukázat povzbuzení a podporu. Avšak chválit, pokud jedinec nevyvinul žádné nebo pramalé úsilí, je kontraproduktivní, protože to vysílá zprávu o tom, že takováto minimální snaha je dostačující, což snižuje motivaci. Fyziologické a afektivní stavy (čtvrtý zdroj), jako je úzkost, stres, aktuální nálada, poskytují také silnou informaci o self-

efficacy. Úkol pedagoga (a rodiče) je **pomoci žákům rozeznávat a pojmenovávat jejich pocity a to, jak ovlivňují vnímání sebe sama**. Optimismus a pozitivní naladění souvisí s vyšší mírou self-efficacy, kdežto zoufalství, úzkost, stres či deprese jeho míru snižují. Nezáleží ani tak na objektivní intenzitě fyziologického indikátoru, jako spíše na individuální interpretaci.

III Empirická část

V rámci teoretické části práce byla pozornost věnována problematice sebeřízeného vzdělávání a jeho hlavním pilířům. Pro lepší pochopení tohoto edukačního přístupu jsem zmínila historický vývoj školství a také kompetence potřebné pro život ve 21. století, které by škola měla pomoci žákům rozvíjet. Dále byl vymezen pojem kreativita, hlavní determinanty jejího vývoje a představena doporučení pro rozvoj kreativity v edukačním procesu. V poslední kapitole jsem se věnovala pojmu self-efficacy a jeho specifické podobě – akademické self-efficacy, jejím hlavním zdrojům a vztahu ke školnímu prostředí. V následující empirické části bude představen výzkum, který se soustředil na kreativitu a self-efficacy u dětí ze svobodných a tradičních škol.

4 Cíle výzkumu

Cílem práce je zjistit, zda existují rozdíly v úrovni tvořivého myšlení a akademické self-efficacy mezi skupinou žáků ze svobodných škol a skupinou žáků z tradiční školy. V širším kontextu považuji za cíl práce představení konceptu sebeřízeného vzdělávání a jeho hlavních výhod či případných rizik.

Na základě teoretických poznatků a výzkumů uvedených v první části práce byly stanoveny hlavní výzkumné cíle:

- *Srovnání skupin žáků ze svobodných škol a tradiční školy v úrovni intelektového potenciálu.*
- *Porovnání jednotlivých faktorů ovlivňujících kreativitu (fluence, flexibilita, originalita, elaborace) u žáků svobodných škol a tradiční školy.*
- *Porovnání rozdílů v míře akademické self-efficacy mezi žáky svobodných škol a tradiční školy.*

4.1 Hypotézy

Z výše uvedených cílů a na základě prostudování odborné literatury zmíněné v teoretické části práce jsem stanovila výzkumné hypotézy.

H1: Žáci svobodných škol a žáci tradiční školy se signifikantně liší v testu intelektového potenciálu (TIP).

H2: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru fluence v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

H3: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru flexibility v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

H4: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru originality v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

H5: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru elaborace v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

H6: Žáci svobodných škol mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) než žáci tradiční školy.

5 Metodologický rámec

Pro výzkum dané problematiky jsem zvolila kvantitativní design, v rámci kterého byla využita baterie psychologických testů zahrnujících metody zaměřené na kreativitu, self-efficacy a kognitivní potenciál. Ke statistickému zpracování dat jsem využila program R studio.

5.1 Použité metody

Pro účely testování byla sestavena baterie složená ze tří testů, které jsou popsány níže. První test byl zaměřen na kreativitu, druhý na intelektový potenciál a poslední na akademickou self-efficacy. Všechny metody se zadávaly ve formě tužka-papír a doba vyplnění se pohybovala kolem dvou až dvou a půl hodiny.

5.1.1 Torranceho figurální test tvořivého myšlení (TFTTM)

První verze Torranceho testů (známých také jako Minnesotské testy tvořivého myšlení) byla vydána v roce 1966 a obsahovala dvě verze – verbální a figurální. Od té doby se u nich vyvíjel zejména hodnoticí systém a v roce 1980 byla vydána čtvrtá revidovaná verze hodnoticích příruček. U nás je dostupná slovenská verze figurálního testu ve formě B, jejíž validizační studii uskutečnila Jurčová (1984). Tato verze byla využita v rámci mého výzkumu. Torranceho figurální test tvořivého myšlení je řazen mezi testy divergentního myšlení, které jsou používány k měření kreativity jedince a vychází z teoretického přístupu J. P. Guilforda.

Torrance (1966, in Jurčová, 1984) uvádí hlavní důvody konstrukce testu a možnosti jeho využití. Zejména klade důraz na komplexnější pochopení procesu myšlení a schopností, které klasické testy inteligence opomíjejí. Testy kreativity jsou prostředkem odhalení potenciálu žáka, který jinak zůstává bez povšimnutí. To může pomoci upravit vzdělávací přístup tak, aby vyhovoval různým typům žáků. Uvádí totiž, že žáci, kteří disponují vysokým stupněm kreativního myšlení, upřednostňují jiné způsoby učení.

Test umožňuje hodnotit čtyři kategorie kreativního myšlení, které odpovídají Guilfordovým faktorům. Jsou jimi:

- **Fluence (F)**
- **Flexibilita (Fx)**
- **Originalita (O)**
- **Elaborace (E)**

Fluence je dána počtem relevantních odpovědí, které proband vyprodukuje za stanovený čas. Hodnotí tedy kvantitu odpovědí, a to konkrétně u úloh 2 a 3. Je dobré pozorovat vztah mezi fluencí a elaborací, neboť jedinci s vysokou mírou elaborace často v omezeném čase dosahují nižšího skóru fluence. **Flexibilita** hovoří o schopnosti jedince produkovat množství nápadů z rozdílných kategorií. Značí počet přesunů (shifts) a využití rozdílných myšlenkových vzorců. Hodnotí se u úlohy 2 a 3. **Originalita** vypovídá o schopnosti produkovat neobvyklé a nové nápady. Hodnotí se statistická významnost vyobrazeného objektu, což značí unikátnost nebo obvyklost odpovědi. Hodnotí se u všech úloh. **Elaborace** představuje detailnost a propracovanost výtvoru. Udává ji počet detailů a specifických jednotek, o které je základní kresba rozšířena. Hodnotí se u úloh 1 a 2. Ve studiích se opakovaně ukazuje vliv genderu na elaboraci, přičemž dívky dosahují vyšších skóre než chlapci (Jurčová, 1984). Celkový hrubý skóre všech faktorů tedy získáváme součtem hrubých skóre získaných v jednotlivých úlohách (Tab. 4).

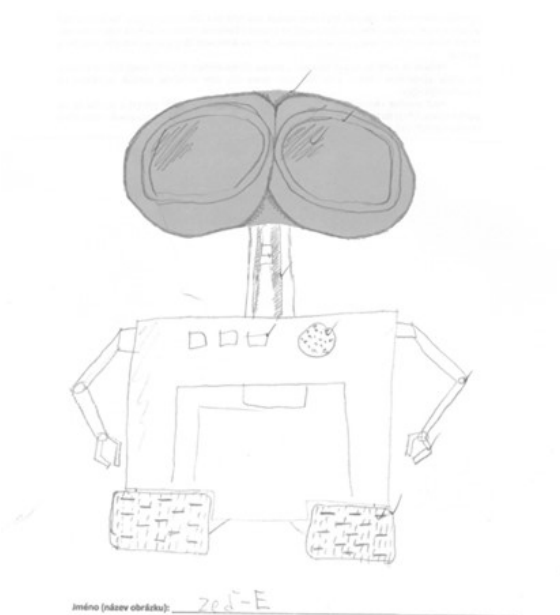
Tabulka 4 Hodnocení faktorů v TFTM

	Fluence	Flexibilita	Originalita	Elaborace
1. úloha				
2. úloha				
3. úloha				
CELKEM	F (HS)	Fx (HS)	O (HS)	E (HS)

Test se skládá ze tří částí a na vypracování každé z nich je dáno 10 minut. Čistá doba testování činí tedy 30 minut, ale musíme počítat i s časem na zadání, vysvětlení účelu úlohy a motivování žáků. V **první úloze – Tvoření obrázku**, je respondentovi předložen kousek barevného papíru oblého tvaru (připomínající fazoli). Respondenta vyzveme, aby tento objekt umístil kamkoliv na prázdný papír formátu A4 a začlenil ho do celkové kresby tak, aby byl vytvořen co nejoriginálnější výtvor, o kterém si myslí, že by ho nikdo jiný nenakreslil. Zároveň má výslednou kresbu co nejvýstižněji pojmenovat (to ulehčuje práci hodnotiteli). Hodnotí se zde dva faktory – **originalita a elaborace**. U originality lze dosáhnout bodového ohodnocení 0–3, přičemž v manuálu jsou uvedeny kategorie odpovědí a jejich skórování na základě frekvenční analýzy výskytu odpovědí 614 žáků slovenské populace. Ukázkové kresby se nacházejí na následujících obrázcích (Obr. 6 a 7). U obou kreseb můžeme pozorovat nejvyšší hodnotu originality a zároveň i propracovanost a dodání detailů, čemuž odpovídá vysoké skóre elaborace.

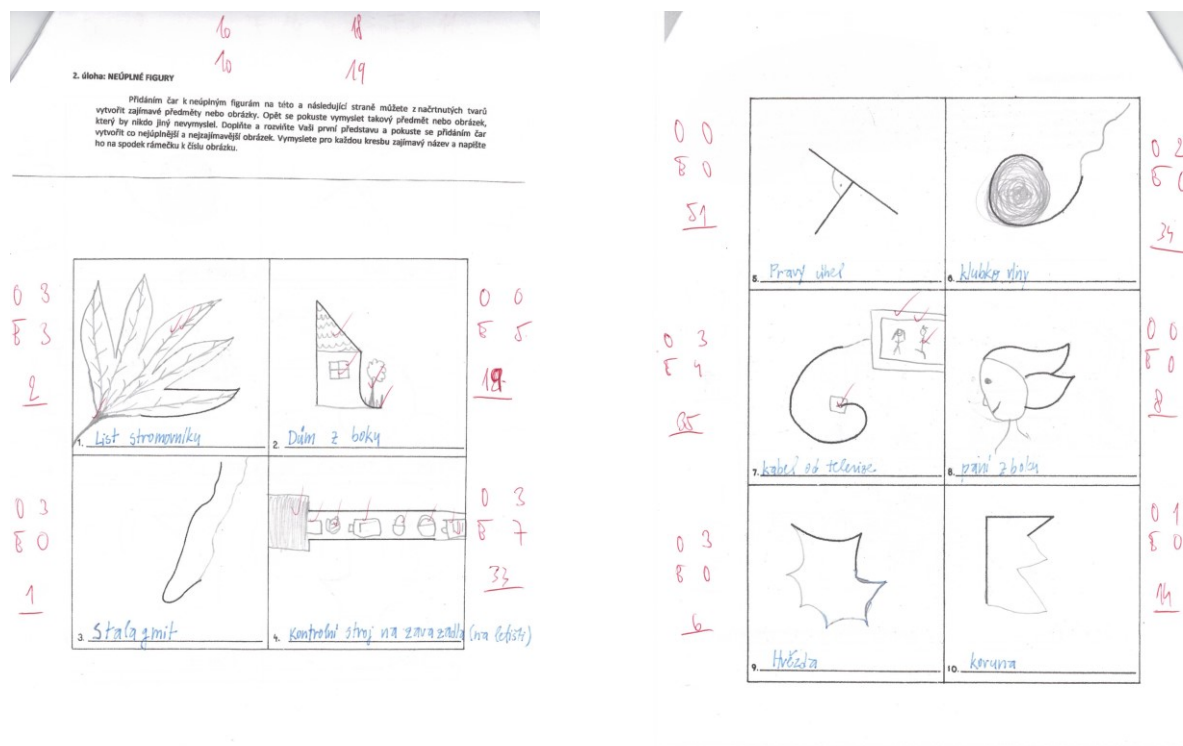


Obrázek 6 Úloha 1 – Francouzská spisovatelka (dívka, 11 let), O=3, E=11



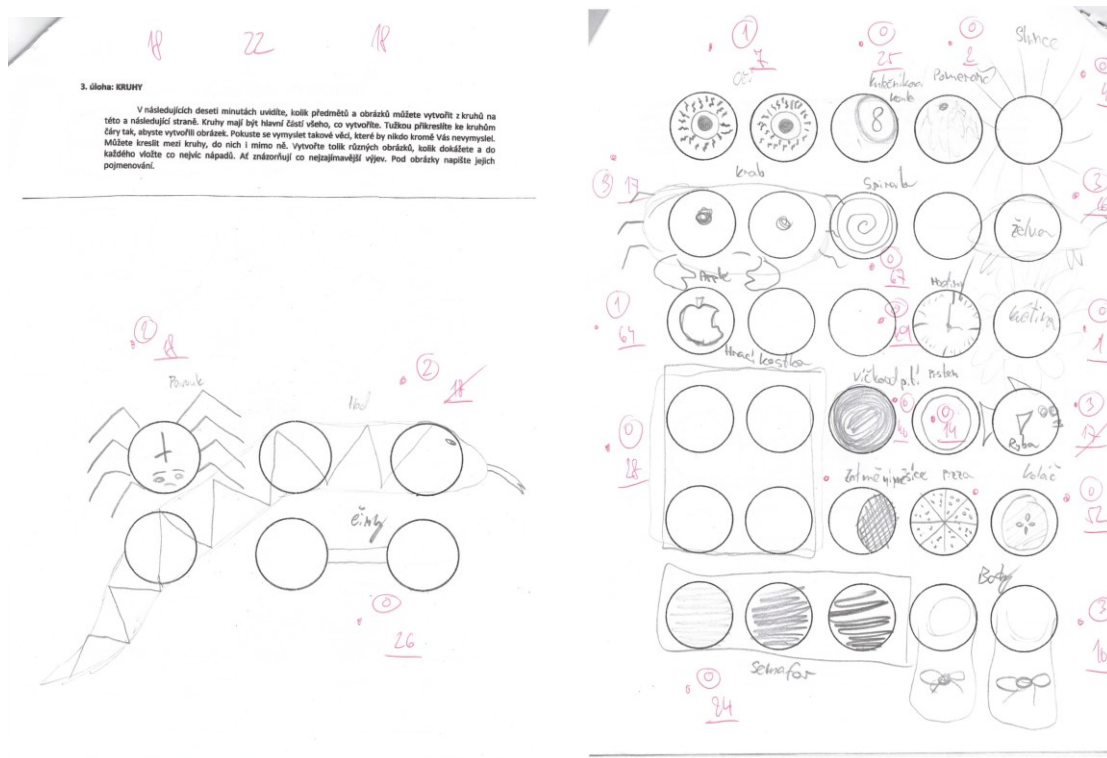
Obrázek 7 Zed-E (chlapec, 14 let), O=3, E=11

Druhá úloha se nazývá **Neúplné figury**. Na dvou stranách se nachází 10 políček s nedokončenými figurami (čtyři na jedné straně, šest na druhé) a probandovým úkolem je dokreslit každou (nebo co nejvíce z nich) tak, aby vytvořil co nejoriginálnější výjev. Každou kresbu opět doplňuje názvem. Hodnotíme **fluenci** v rozpětí 0–10 bodů (počet vytvořených přijatelných odpovědí), **flexibilitu** (počet rozdílných kategorií, při jejichž hodnocení pomáhá jejich soupis), **originalitu** opět za pomoci manuálu, kde je ke každé figuře uvedena frekvenční analýza, a **elaboraci** jednotlivých kreseb. Příkladem vysoké fluence je výtvar jednoho z respondentů (Obr. 8), který v daném čase doplnil všech deset neúplných figur.



Obrázek 8 Úloha 2 – Neúplné figury (dívka, 12 let), F=10, Fx=10, O=18, E=19

Třetí úloha – Kruhy je založena na opakujícím se stimulu. Obsahuje celkem 36 kruhů (6 na první straně, 30 na druhé straně) a respondent je vyzván, aby je využil a vytvořil takové obrázky či objekty, které by nikdo jiný nevymyslel. Kruhy může využít jednotlivě nebo je spojit do větších celků. Skórovány jsou faktory **fluence**, **flexibilita** a **originalita**. Pro jednodušší hodnocení je k dispozici tabulka kategorií pro hodnocení flexibility a originality. Na obrázku (Obr. 9) můžeme pozorovat vysokou fluenci (22 přijatelných objektů), respondent využil téměř všechny podnětové kruhy a u některých z nich se vyskytuje i spojení více kruhů do jedné kresby.



Obrázek 9 Úloha 3 - Kruhy (dívka, 15 let), F=22, Fx=18, O=18

Z hlediska reliability skórování se jako významný faktor ukazuje znalost manuálu a zkušenost hodnotitele. Korelační koeficienty se pohybují kolem $r=0,90$, nejvyšší jsou u faktorů fluence a flexibility, u originality a elaborace bývají rozdíly v hodnocení větší. Torrance zároveň upozorňuje, že je nutné mít při interpretaci reliability na paměti, že ji ovlivňují další faktory jako motivace, emoční a fyzický stav probanda či skupinová atmosféra. Validita testu je vzhledem k jeho povaze nejednoznačná stejně jako u většiny testů divergentního myšlení. Hlavní důvod představuje samotné Torranceho pojetí kreativity jakožto procesu, nikoliv jako funkce. Proto tvrdí, že hledání všeobecného koeficientu validity je nevhodné (Torrance, 1966 in Jurčová, 1984).

Někteří autoři hodnotí Torranceho testy jako nevhodné, příliš jednostranně zaměřené a nedostačující. Sternberg a Lubart (1992) považují za největší problém typ úloh, které jsou vytržené z kontextu a reálného života. Baer (2011) považuje diagnostiku kreativity pouze na základě testu divergentního myšlení za trend, který může být velmi zavádějící. Upozorňuje, že kreativní projev v jednom typu testu nepředikuje obecné závěry o kreativitě jedince. Všichni tito autoři hovoří o nutnosti zadávání testu v širší baterii, čímž se odhalí i další důležité faktory a vlastnosti jedince. Ve stejném duchu se však o testu vyjadřuje i Torrance (1966, in Jurčová, 1984).

Hodnocení Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení může být do jisté míry ovlivněno subjektivitou hodnotitele, ačkoliv se jeho autor snažil tuto pravděpodobnost snížit popisem jednotlivých kategorií a přesných postupů vyhodnocování. I přesto v některých případech nenalezneme návod na vyhodnocení a hodnotitel se musí sám rozhodnout. I z tohoto důvodu jsem přistoupila k možnosti ověření shody posuzovatelů. U dvaceti náhodně zvolených respondentů byl požádán o skórování testu podle manuálu druhý hodnotitel. Pro srovnání jsem využila Cohenovo kappa, a jak je vidět z tabulky (Tab. 5), oba hodnotitelé se dobře shodovali. U obou hodnotitelů bylo vyhodnocení zaslepené a nebylo možné rozpoznat, zda se jedná o respondenta ze svobodných škol či z tradiční školy. Výsledky testu byly zpětně spárovány k příslušnému respondentovi na základě přiděleného kódu.

Tabulka 5 Shoda posuzovatelů

	Kappa	z
F	0.757	5.493
Fx	0.797	5.525
O	0.832	5.799
E	0.810	5.792

5.1.2 Test intelektového potenciálu (TIP)

Test intelektového potenciálu vytvořil Pavel Říčan v roce 1971. Jedná se o neverbální test, který se soustředí na tzv. g-faktor, tedy obecný faktor inteligence, jak ho popsal Spearman. Základním principem testu je doplňování řady obrázků výběrem nejvhodnější možnosti z nabídky na základě odhalení pravidla. Každou řadu tvoří tři obrazce, přičemž čtvrtý v pořadí je třeba doplnit z šesti možných variant. Test se vyznačuje zejména časovou nenáročností, zabere pouhých 12 minut, a celkově je tvořen 29 úlohami. Autor uvádí, že se jedná o rychlou screeningovou metodu, která by měla být zadávána jako součást širší testové baterie, nikoli samostatně. Souvisí to zejména s psychometrickými parametry testu, kdy validita vzhledem ke školnímu prospěchu odpovídala hodnotě kolem 0,4, korelace s Ravenovým testem $r=0,64$ a s IST $r=0,55$ a reliabilita zjišťovaná metodou split-half měla výsledek kolem 0,9. Výsledné hrubé skóry (1 bod za správnou odpověď) se převádí dle norem na steny (Říčan, 1971).

Tento test jsem zvolila zejména kvůli jeho časové nenáročnosti a hlavním účelem využití bylo srovnání intelektového potenciálu skupiny žáků svobodných škol a tradiční školy.

Pokud by se mezi nimi vyskytoval velký rozdíl, mohly by být zkrusleny výsledky testu kreativity a akademické self-efficacy. Na druhou stranu jeho použití má i své limity. Zejména stáří testu a zastaralost norem může být negativním faktorem. Stejně tak fakt, že normy v manuálu odpovídají věkovému rozpětí 12,5–15,5 let a do výzkumu byly zařazeny děti ve věku 11 i 16 let. Proto byli tito respondenti při převodu hrubého skóru na steny hodnocení podle nejbližšího možného věku (u jedenáctiletých byly použity normy pro 12,5 let staré žáky a u šestnáctiletých nejvyšší hranice 15,5 let), což opět mohlo zkruslit výsledky.

5.1.3 Dotazník akademické self-efficacy (ASE)

Dotazník **akademické self-efficacy (ASE)** v této podobě byl vytvořen pro účely studie *Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího* (Kučerová, 2015). Skládá se ze tří částí ve formě sebeposuzovacích škál, které jsou popsány níže.

První část tvoří dotazník **MALS** (*Myself As a Learner Scale*), který se soustředí na to, jak žák vnímá své vlastní schopnosti v souvislosti s učením. Původní verzi vytvořil Robert Burden. Dotazník je nenáročný na zadávání i vyhodnocení, obsahuje celkem 20 položek (výroků), na které respondent odpovídá formou subjektivně vnímané pravdivosti na škále od „zcela nepravdivé“ po „zcela pravdivé“. Příkladem je výrok: „*Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.*“ Následně se odpovědi hodnotí 1 (za zcela pravdivé) až 5 body (za zcela nepravdivé), přičemž pět položek je hodnoceno v opačném směru. Celkové skóre se tedy může pohybovat v rozmezí minimálně 20 a maximálně 100 bodů. Lze ho využít pro široké věkového rozpětí od 8 do 16 let. Dotazník není časově omezen, pro mladší děti je doporučeno ponechat prostor pro otázky v případě nejasnosti některých výroků (Burden, 2000). Kučerová (2015) provedla položkovou analýzu této verze a potvrdila reliabilitu testu ($r=0,87$, Cronbachovo alfa $\alpha=0,89$).

Druhou částí je dotazník **ChSE** (*Children's self-efficacy*). Vytvořily ho Hoskovcová a Krejčová (2015) a jedná se o modifikaci dotazníku CPSE (Children's Perceived Self-efficacy scales; Pastorelli at al., 2001). Původní verze CPSE obsahovala 37 položek, avšak autorky se na základě pilotní studie rozhodly položky redukovat na 17, které jsou zaměřené na vnímání akademické a sociální účinnosti a seberegulace. Žáci hodnotili jednotlivé výroky na škále „nedokážu to udělat“ až „určitě to dokážu“. Odpovědi byly vyhodnoceny 1 (za nedokážu to udělat) až 5 body (za určitě to dokážu), výsledný hrubý skór se pohyboval v rozmezí 17–85 bodů. Vzhledem k modifikaci této metody byla znovu ověřena reliabilita.

Kučerová (2015) na základě položkové analýzy potvrdila dostatečnou reliabilitu dotazníku ($r=0,89$, Cronbachovo alfa $\alpha=0,86$). Z důvodu rozdílné koncepce svobodných škol oproti tradičním bylo nutné upravit některé výroky, zejména pak ty, které se týkaly domácích úkolů (neboť ty na svobodných školách neexistují). Úprava jednotlivých položek byla konzultována se dvěma školními psycholožkami ze zapojených svobodných škol. Na základě jejich připomínek jsem vytvořila verzi, která byla následně využita pro svobodné i tradiční školy. Jednalo se o následující výroky (Tab. 6):

Tabulka 6 Upravené položky dotazníku ChSE

Původní verze	Upravené položky
Vždy se soustředit na školní předmět během hodiny;	Vždy se soustředit na probírané téma během hodiny;
Donutit se dělat domácí úkoly ;	Donutit se pracovat doma na výstupech/dělat domácí úkoly ;
Kontrolovat svoje nálady;	Kontrolovat svoje nálady/ Zvládat svoje emoce ;

Poslední část je tvořena dotazníkem **HW** (*homework*) a zaměřuje se na schopnost žáků věnovat se domácí přípravě do školy. Vychází z původního výzkumu Morgensternové a Šulové (2008), který sledoval vztah dětí k domácím úkolům. Celkem je tvořen deseti položkami a v této podobě byl využit Kučerovou (2015). Odpovědi jsou zaznamenávány na škále od „nikdy“ po „vždy“ a hodnoceny 1 až 5 body. Ve výzkumu Kučerové (2015) byla provedena položková analýza dotazníku, která odhalila psychometrické nedostatky. Položky 6 a 8 neměly dostatečnou diskriminační sílu, výsledná hodnota reliability byla $r=0,42$ a vnitřní konzistence odpovídala hodnotě $\alpha=0,3$. Test tedy nelze považovat za dostatečně reliabilní, což ale může být způsobeno nízkým počtem položek. Stejně jako u předchozí části (ChSE) jsem i zde přistoupila k modifikaci některých položek tak, aby lépe odpovídaly prostředí svobodných škol a zároveň byly využitelné i pro tradiční školy (Tab. 7).

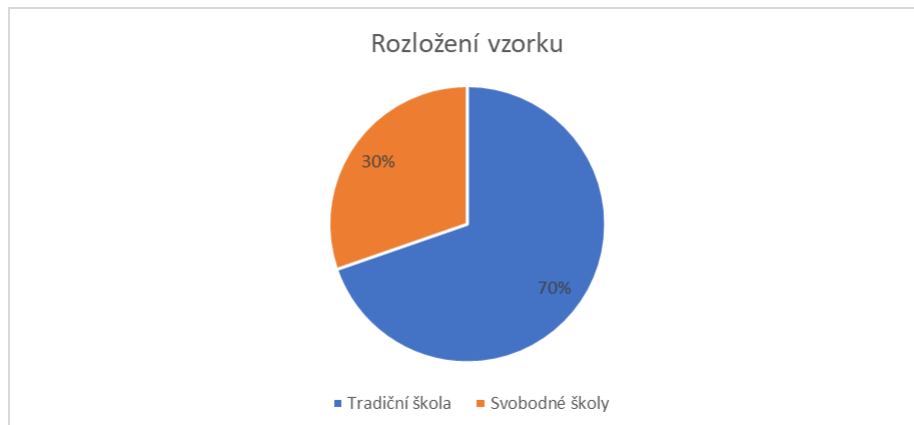
Tabulka 7 Upravené položky dotazníku HW

Původní verze	Upravené položky
Když dělám domácí úkoly , jsem roztržitý/á a myslím na něco jiného.	Když dělám domácí úkoly/práci doma , jsem roztržitý/á a myslím na něco jiného.
Když si nevím rady s úkoly , prosím rodiče nebo jiné členy rodiny, aby mi pomohli.	Když si nevím rady s přípravou do školy , prosím rodiče nebo jiné členy rodiny, aby mi pomohli.
Když si nevím rady s úkoly , telefonuji svým kamarádům, aby mi pomohli.	Když si nevím rady s přípravou do školy , telefonuji svým kamarádům, aby mi pomohli.
Pracuji na domácím úkolu více soustředěně, když mne u toho někdo (třeba rodič) kontroluje.	Pracuji na přípravě do školy více soustředěně, když mne u toho někdo (třeba rodič) kontroluje.

Všechny části dotazníku jsem hodnotila samostatně, ale zároveň byl vypočítán i **celkový skóre ASE** – akademické self-efficacy. Původně jej měl tvořit součet hrubých skóre všech tří částí (MALS + ChSE + HW). Ale vzhledem k výsledkům položkové analýzy provedené Kučerovou (2015) jsem využila pouze první dvě části (ASE = MALS + ChSE). Reliabilita testu v této podobě dosáhla hodnoty $r=0,92$ s vnitřní konzistencí testu $\alpha=0,91$. Pro všechny tři části dotazníku a získaná data v tomto výzkumu jsem provedla analýzu závislosti, která potvrdila, že mezi částmi MALS a ChSE je středně silná pozitivní korelace ($r = 0.649$, $p < 0.001$).

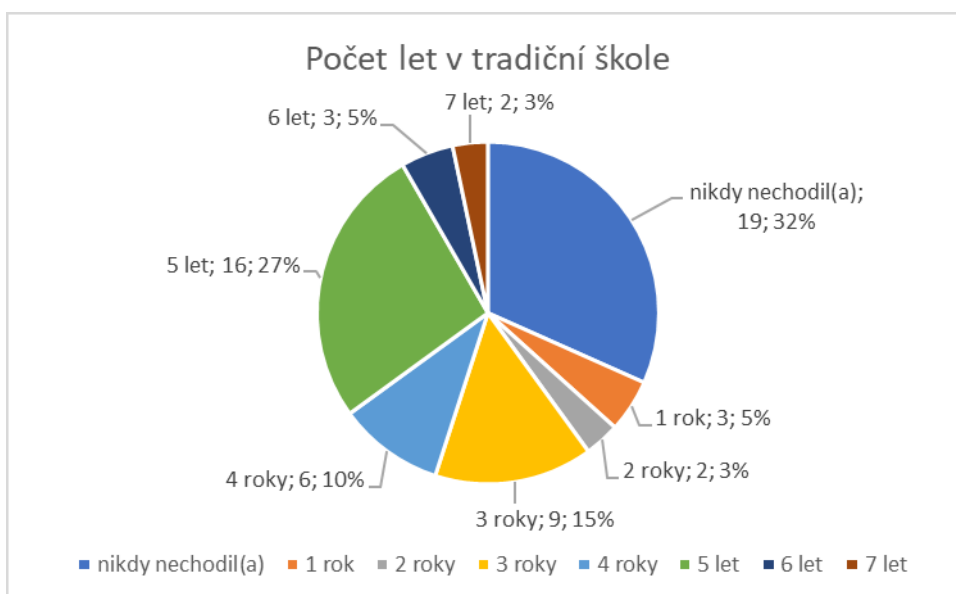
5.2 Výzkumný vzorek

Jak jsem již zmínila, výzkumu se nakonec zúčastnili žáci ze tří svobodných škol a jedné tradiční základní školy (N=198). Skupina žáků ze svobodných škol čítala 60 respondentů, skupina z tradiční školy pak 138 (Graf 1).



Graf 1 Poměr zastoupení žáků z tradiční školy a svobodných škol

Děti ze svobodných škol uváděly, zda v minulosti navštěvovaly tradiční školu. 19 z nich do tradiční školy nikdy nechodilo, 41 ano. Počet let strávených v tradiční škole ukazuje Graf 2. Ale vzhledem k tomu, že byly děti v rozdílných ročnících, podívala jsem se na poměr doby strávené v tradiční a svobodné škole. 37 dětí navštěvuje aktuálně svobodnou školu déle než polovinu celkové školní docházky (a z toho 19 nikdy nechodilo do tradiční školy). 23 dětí strávilo více než polovinu školní docházky v tradiční škole. 4 děti z tradiční školy navštěvovaly v minulosti nějaký typ alternativní školy.



Graf 2 Počet let strávených v tradiční škole (u dětí aktuálně docházejících na svobodné školy)

Z hlediska **pohlaví** byl vzorek relativně vyvážený. V celkovém vzorku se nacházelo 52 % chlapců a 48 % dívek. V jednotlivých skupinách bylo rozložení podobné, v rámci svobodných škol (SŠ) tvořili 50 % chlapci, stejně tak dívky, v tradiční škole (TŠ) 52 % chlapci a 48 % dívky (Tab.8.).

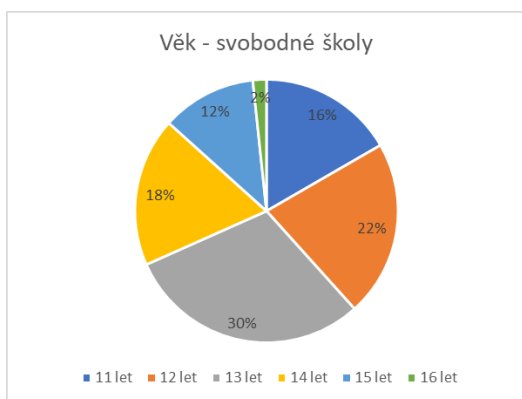
Tabulka 8 Rozložení četnosti žáků podle pohlaví

Úroveň	Četnost	Relativní četnost
Chlapec	102	0.520
Dívka	96	0.480
Chlapec (SŠ)	30	0.500
Dívka (SŠ)	30	0.500
Chlapec (TŠ)	72	0.520
Dívka (TŠ)	66	0.480

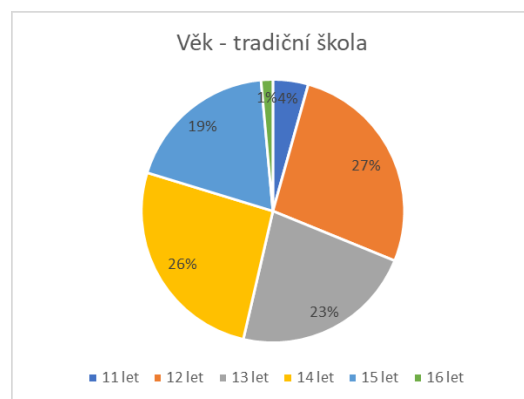
Věkové rozpětí se pohybovalo mezi 11 a 16 lety, což odpovídá druhému stupni základní školy. **Průměrný věk celkového souboru byl 13,2 let.** U skupiny ze svobodných škol činil průměrný věk 13,1 a u skupiny z tradiční školy 13,3. Četnosti vzhledem k věku respondentů ukazuje následující tabulka (Tab. 9). Srovnání obou skupin z hlediska věkového rozložení je dobře vidět v grafech (Graf 3 a 4).

Tabulka 9 Rozložení četnosti žáků podle věku

Věk	Četnost (svobodné)	Relativní četnost	Četnost (tradiční)	Relativní četnost
11 let	10	0.170	6	0.040
12 let	13	0.220	37	0.270
13 let	18	0.300	31	0.220
14 let	11	0.180	36	0.260
15 let	7	0.120	26	0.190
16 let	1	0.020	2	0.010



Graf 4 Věkové rozložení – svobodné školy



Graf 4 Věkové rozložení – tradiční škola

Výzkumu se účastnily děti mezi 6. a 9. ročníkem studia. Ačkoliv ve svobodných školách není pravidlem, že jsou děti separovány do tříd podle věku, ve školách, které se výzkumu účastnily, měli žáci přiřazenu třídu, do které spadali (ale v rámci školy mohli navštěvovat rozličné předměty určené pro různé ročníky). Proto lze vzorek popsat také z hlediska **rozdělení do ročníků** (Tab. 10 a 11).

Tabulka 10 Rozdělení žáků tradiční školy dle ročníku

Ročník (TŠ)	Četnost	Relativní četnost
6	32	0.230
7	36	0.260
8	32	0.230
9	38	0.280

Tabulka 11 Rozdělení žáků svobodných škol dle ročníku

Ročník (SŠ)	Četnost	Relativní četnost
6	15	0.250
7	13	0.220
8	22	0.370
9	10	0.170

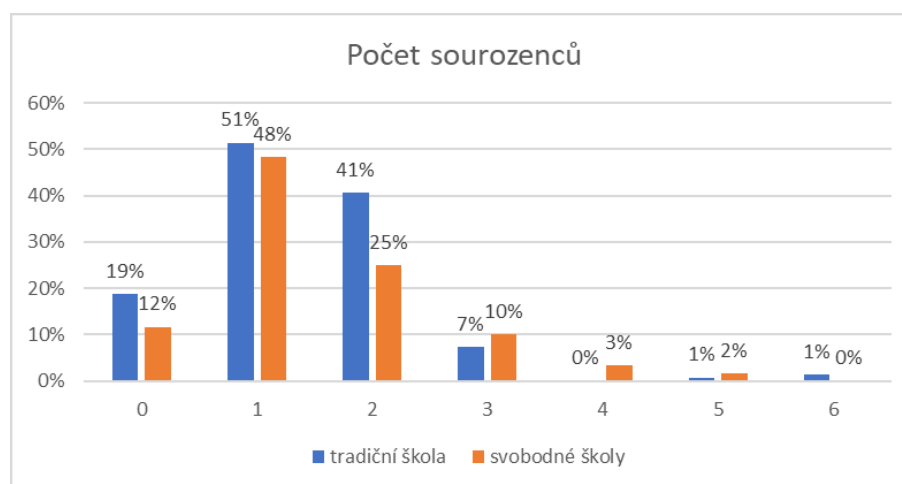
Při vyplňování informovaného souhlasu uváděli rodiče **nejvyšší dosažené vzdělání matky i otce**. Tabulka (Tab. 8) ukazuje rozložení četností vzdělání u obou skupin, a to v kategoriích základní vzdělání (ZŠ), střední odborné učiliště (SOU), středoškolské vzdělání

(SŠ), vyšší odborná škola (VOŠ) a vysokoškolské vzdělání (VŠ). Jak je vidět, ve skupině svobodných škol se nevyskytovali rodiče se základním vzděláním, zatímco u tradiční školy uvedly dvě matky a dva otcové tento typ. Ve skupině svobodných škol se nacházelo nejvíce matek i otců s vysokoškolským vzděláním, u tradiční školy byly nejvíce zastoupeny matky i otcové se středoškolským vzděláním. Podrobněji lze rozdělení četností vidět v tabulce (Tab. 12).

Tabulka 12 Rozdělení vzorku podle nejvyššího dosaženého vzdělání matky a otce

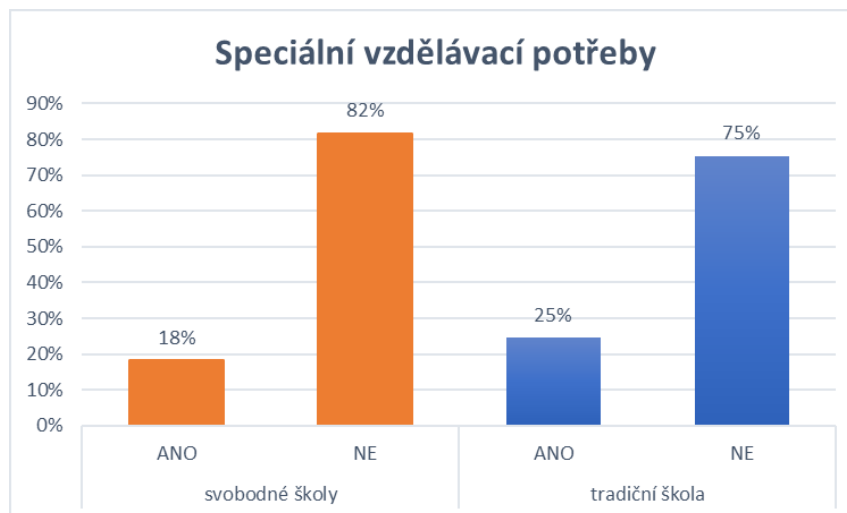
Dosažené vzdělání	Četnost (matka SŠ)	Relativní četnost	Četnost (matka TŠ)	Relativní četnost	Četnost (otec SŠ)	Relativní četnost	Četnost (otec TŠ)	Relativní četnost
ZŠ	0	-	2	0.010	0	-	2	0.010
SOU	1	0.020	1	0.010	1	0.020	7	0.050
SŠ	24	0.400	75	0.540	27	0.450	71	0.510
VOŠ	1	0.020	7	0.050	0	-	2	0.010
VŠ	34	0.570	53	0.380	32	0.530	56	0.410
ZŠ	0	-	2	0.010	0	-	2	0.010

Dalším z údajů byl **počet sourozenců dítěte**. Nejmenší uvedený počet činil 0 – žák byl jedináček. Naopak nejvyšší počet sourozenců byl 6 a týkal se dvou dětí z tradiční školy. Nejčtenější odpověď byla v obou skupinách jeden sourozenec – 51 % v případě tradiční školy, 48 % ve svobodných. Další podrobnosti a srovnání obou skupin je vidět v grafu (Graf 5).



Graf 5 Počet sourozenců u skupiny z tradiční školy a svobodných škol

V informovaném souhlasu byla uvedena položka, u které měli rodiče uvést, zda se u dítěte vyskytují některé ze speciálních vzdělávacích potřeb. Ve skupině svobodných škol se SVP vyskytovaly u celkového počtu 11 žáků (18 %), v tradiční škole byl počet 34 (25 %) (Graf 6).



Graf 6 Speciální vzdělávací potřeby žáků z tradičních a svobodných škol

5.3 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal od ledna do dubna 2019. Navázala jsem spolupráci se třemi svobodnými školami a jednou tradiční základní školou. Jednalo se tedy o záměrný výběr vzorku přes instituci a výzkumu se účastnili žáci 6.–9. ročníku.

Již v průběhu podzimu 2018 jsem začala komunikovat s vedením svobodných škol o jejich zájmu zúčastnit se této studie. Ačkoliv je v České republice svobodných škol více, podmínku, aby jejich žáci věkově odpovídali druhému stupni základních škol, splnily jen čtyři školy (s jednou z nich nakonec spolupráce neproběhla z důvodu časové náročnosti). Vedení všech škol bylo mým záměrům nakloněno, ale vzhledem k povaze instituce, která stojí na principech svobody, demokracie a vlastní odpovědnosti dětí, jsem v každé z nich výzkum, jeho průběh a cíle prezentovala před školním shromážděním žáků. Ti tak měli možnost zeptat se na cokoli, co je ohledně výzkumu zajímalo, a následně se mohli sami rozhodnout, zda se zúčastní. Po těchto setkáních byl rozeslán e-mail rodičům, který obsahoval popis výzkumu a žádost o udělení informovaného souhlasu. Pokud se tedy rodič(e) a dítě dohodli, že se výzkumu zúčastní, informovaný souhlas vyplnili a přinesli do školy pověřené osobě (většinou třídní učitel nebo školní psycholog) do určeného termínu testování.

U tradiční základní školy byl vynechán proces představení výzkumu žákům (vedení školy tento postup nepožadovalo) a rovnou rozeslán e-mail rodičům s prosbou o udělení informovaného souhlasu. Důvodem zastoupení pouze jedné tradiční školy byla zejména časová náročnost výzkumu, která ostatní kontaktovaná zařízení odradila.

Sběr dat jsem vždy prováděla sama, žáci byli většinou spojeni do větších skupin (cca dvě třídy, dohromady přibližně 30 žáků). Nejdříve jsem se představila, uvedla důvod, kvůli kterému výzkum zpracovávám, a popsala, co všechno žáky čeká. Zároveň jsem dala prostor jim, aby se zeptali na cokoli, co je zajímalo. Tímto způsobem jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru, snížit úzkost, která by u některých žáků mohla nastat, a důrazně jsem vysvětlila, že nejde o žádný test, jehož prostřednictvím budou hodnoceni, a také že jejich výsledky se nedostanou k nikomu z jejich učitelů či vedení školy. Zadávání následně probíhalo skupinově, formou tužka-papír. Jako první byl zadán Torranceho figurální test tvořivého myšlení, následně Test intelektového potenciálu a jako poslední dotazník akademické self-efficacy. Uvedené pořadí jsem zvolila z toho důvodu, že Torranceho test je časově nejnáročnější a vzhledem k jeho kreativní a hravé formě dokázal u žáků navodit pohodovou atmosféru. Dotazníky na self-efficacy nebyly omezeny časem, nechala jsem je tedy na závěr. Celková doba testování se pohybovala kolem dvou hodin s tím, že mezi jednotlivými metodami byla vždy pauza 5–10 minut.

5.4 Etické aspekty výzkumu

Jelikož jsem výzkum realizovala za účasti žáků 6.–9. tříd základních škol, tedy v nezletilém věku, bylo třeba získat informované souhlasy zákonných zástupců dětí. Informované souhlasy jsem na svobodných školách rozdávala osobně dětem v rámci představení výzkumu. Zároveň byl rodičům odeslán prostřednictvím e-mailu v elektronické podobě, takže si ho mohli sami vytisknout. V tradiční škole byla tištěná forma souhlasů předána jedné z učitelek, která je osobně rozdala žákům při vyučovacích hodinách, a stejně jako v předchozím případě obdrželi rodiče elektronickou formu e-mailem. Kromě stručného představení mé osoby, účelu a průběhu výzkumu obsahoval tento dokument tabulku pro doplnění demografických údajů (jméno a příjmení dítěte, datum narození, nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce, počet sourozenců, SVP), které byly využity ke statistickému popisu vzorku. Rodičům jsem nabídla možnost zažádat si o zpětnou vazbu výsledků svého dítěte. Všechny děti, které se zúčastnily výzkumu, odevzdaly informovaný souhlas nejpozději v den testování. Souhlas byl vyhotoven ve dvou formách – pro svobodné a tradiční školy. Jejich

podoba je součástí příloh (Příloha 1 a 2). Pro statistické zpracování dat a zaručení anonymity byl každému dítěti přidělen identifikační kód.

6 Výsledky výzkumu

Před samotným testováním hypotéz bylo třeba ověřit rozložení normality dat za účelem vhodného výběru statistických testů. Výsledky analýzy normality (Tab. 13) prokázaly normální rozložení dat u dotazníků MALS, ChSE, ASE (MALS + ChSE) a faktoru originality u metody TFTTM. Pro jejich statistické zpracování jsem proto využila parametrické testy. U dotazníku HW a faktorů fluence, flexibilita a elaborace v testu TFTTM byl porušen předpoklad normality dat, proto jsem pro jejich vyhodnocení využila neparametrické testy.

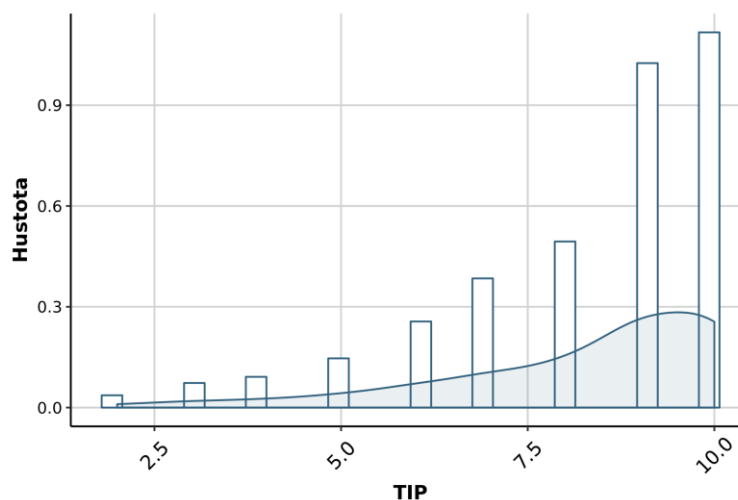
Tabulka 13 Analýza normality dat

var	W	p.value	Výsledek
age	0,931	< 0.001	Není normální rozdělení
tip	0,834	< 0.001	Není normální rozdělení
mals	0,989	0,1447	Je normální rozdělení
chse	0,987	0,0769	Je normální rozdělení
hw	0,958	< 0.001	Není normální rozdělení
ase	0,993	0,4578	Je normální rozdělení
torranceF	0,969	< 0.001	Není normální rozdělení
torranceFx	0,955	< 0.001	Není normální rozdělení
torranceO	0,991	0,3762	Je normální rozdělení
torranceE	0,873	< 0.001	Není normální rozdělení

H1: Žáci svobodných škol a žáci tradiční školy se signifikantně liší v testu intelektového potenciálu (TIP).

Hrubé skóry dosažené v testu inteligenčního potenciálu (TIP) byly následně převedeny na steny podle manuálu uvedeného v příručce. Normy jsou stanoveny pro žáky ve věku od 12,5 let do 15,5 let. Vzhledem k tomu, že v daném výzkumném souboru se vyskytovali i žáci ve věku 11 a 16 let, jejich výsledné hrubé skóry byly na steny převedeny dle nejbližšího možného věku (tedy 12,5 pro jedenáctileté a 15,5 pro šestnáctileté).

Z histogramu lze vyčíst, že není splněna podmínka normality, proto byl využit neparametrický Wilcoxonův test (Graf 7). Zároveň tento graf naznačuje, že velké množství žáků dosáhlo vysokých skóre. Můžeme předpokládat, že test je pro danou skupinu respondentů velmi jednoduchý, tudíž může mít horší rozlišovací schopnosti v oblasti vyšší inteligence.



Graf 7 Histogram rozložení stenů v TIP

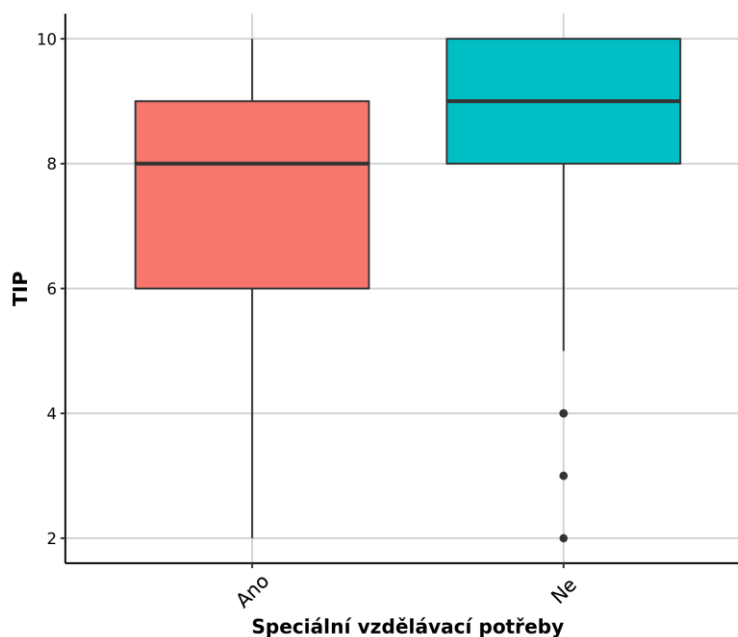
Výsledky znázorňuje následující tabulka (Tab. 14):

Tabulka 14 Výsledky TIP

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	8.116	9.000	1.933	10.000	2.000
Svobodná	60	8.617	9.000	1.668	10.000	3.000
Celkem	198	8.268	9.000	1.867	10.000	2.000

Na základě Wilcoxonova testu nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi skupinami tradiční školy ($M = 8.12$, $SD = 1.93$) a svobodnými školami ($M = 8.62$, $SD = 1.67$) a $W = 3481$, $p = 0.067$. Výsledky ukázaly, že skóre dosažený v Testu intelektového potenciálu u obou skupin se neliší. Proto **můžeme hypotézu H1 zamítnout**. Žáci svobodných škol a tradiční školy se v úrovni intelektového potenciálu neliší.

V doplňkové analýze Wilcoxonovým testem byl prokázán signifikantní rozdíl mezi žáky, u kterých se vyskytují některé speciální vzdělávací potřeby ($M = 7.58$, $SD = 2.14$), a těmi, u kterých se nevyskytují ($M = 8.47$, $SD = 1.74$), $W = 2550$, $p = 0.007$. Můžeme se domnívat, že výskyt specifické poruchy učení, ADHD, autismu či jiné poruchy ovlivňuje výsledek v testu TIP. Srovnání skupin lze také pozorovat v grafu (Graf 8). Podíváme-li se na procento výskytu žáku se SVP, vidíme v tradiční škole 24,5 % žáků a ve školách svobodných 18,3 %. Ačkoliv se rozdíl v TIP mezi oběma skupinami neukázal, tento fakt je nutné brát v potaz.



Graf 8 Speciální vzdělávací potřeby a výsledek v testu TIP

H2: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru fluence v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

V případě fluence (tedy počtu generovaných relevantních odpovědí na podnět) byly porovnány hrubé skóry žáků ze svobodných škol a tradiční školy. Podrobnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 15).

Tabulka 15 Hodnoty fluence v TFTTM

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	14.603	14.500	5.872	32.000	2.000
Svobodná	60	14.586	15.000	5.807	37.000	5.000
Celkem	198	14.598	15.000	5.837	37.000	2.000

Využila jsem Wilcoxonův test vzhledem k nerovnoměrnosti rozložení dat. Na základě výsledků testu nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 14.6$, $SD = 5.87$) a svobodnými školami ($M = 14.59$, $SD = 5.81$), $W = 3904$, $p = 0.912$. Na základě tohoto zjištění **hypotézu H2 zamítám**. Žáci svobodných škol a tradiční školy sledovaného souboru se pravděpodobně v úrovni fluence výrazně neliší.

H3: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru flexibility v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

Faktor flexibility značí rozmanitost odpovědí, a i zde byly porovnány hrubé skóry žáků z obou skupin. Výsledné hodnoty lze vidět v tabulce (Tab. 16).

Tabulka 16 Hodnoty flexibility v TFTTM

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	12.294	12.000	4.832	37.000	0.000
Svobodná	60	12.254	13.000	4.361	24.000	4.000
Celkem	198	12.282	12.000	4.684	37.000	0.000

Na základě výsledků Wilcoxonova testu nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 12.29$, $SD = 4.83$) a svobodnými školami ($M = 12.25$, $SD = 4.36$), $W = 3975$, $p = 0.919$. Z tohoto důvodu **hypotézu H3 zamítám**. Je pravděpodobné, že se žáci svobodných škol a tradiční školy ve sledovaném souboru v úrovni flexibility neliší.

H4: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru originality v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

Dále byly srovnány hrubé skóry žáků z obou skupin ve faktoru originality, což je schopnost generovat nové nápady, přinášet málo častá řešení a objevovat neobvyklé kombinace. Výsledky jsou podrobně uvedeny v tabulce (Tab. 17).

Tabulka 17 Hodnoty originality v TFTTM

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	17.553	17.000	7.589	40.000	0.000
Svobodná	60	19.094	19.000	8.184	40.000	3.000
Celkem	198	18.017	18.000	7.782	40.000	0.000

Jelikož data splňují podmínku normality, pro statistickou analýzu byl využit dvouvýběrový t-test. Jeho výsledky neukázaly signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 17.55$, $SD = 7.59$) a svobodnými školami ($M = 19.09$, $SD = 8.18$), $t(92.28) = -1.171$, $p = 0.244$, 95% CI [-4.155, 1.072]. Proto **hypotézu H4 zamítám**. Můžeme předpokládat, že ani ve faktoru originality se jedinci z obou sledovaných skupin vzájemně neliší.

H5: Žáci svobodných škol dosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru elaborace v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

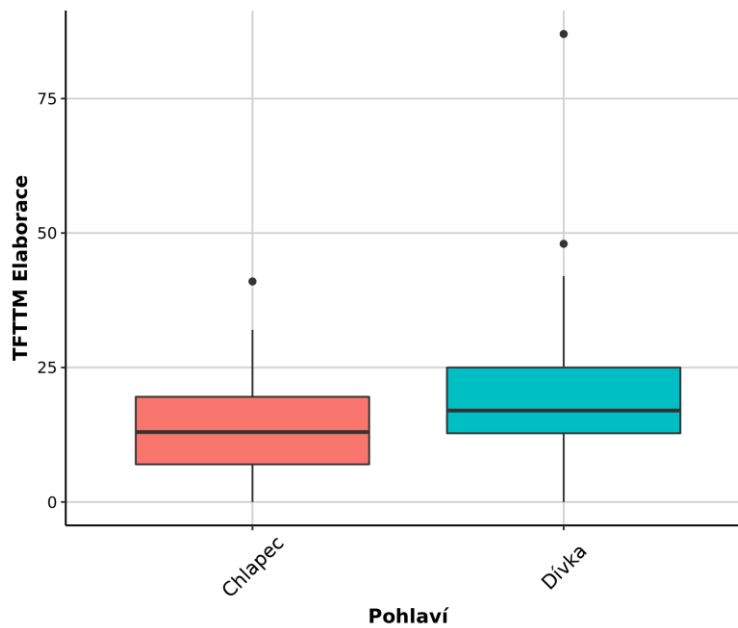
Elaborace vypovídá o schopnosti specifického detailního rozpracování. Hrubé skóry a další hodnoty žáků svobodných škol a tradiční školy a jejich srovnání jsou uvedeny v následující tabulce (Tab. 18). Zajímavé je srovnání odlehlých hodnot. U tradiční školy se v jednom případě vyskytla hodnota 87, zatímco minimální hodnota byla 0. U svobodných škol činila maximální hodnota 33 a minimální 4.

Tabulka 18 Hodnoty elaborace v TFTTM

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	16.412	14.000	11.794	87.000	0.000
Svobodná	60	16.415	16.000	6.904	33.000	4.000
Celkem	198	16.413	15.000	10.557	87.000	0.000

Z důvodu porušení předpokladu normality dat byl v tomto případě použit Wilcoxonův test. Výsledky ukázaly, že nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 16.41$, $SD = 11.79$) a svobodnými školami ($M = 16.42$, $SD = 6.9$), $W = 2963$, $p = 0.267$. Ani v tomto případě tak není dostatek důkazů k zamítnutí nulové hypotézy, a proto **hypotézu H5 zamítám**.

V rámci dalšího testování se ukázalo, že existuje vztah mezi pohlavím respondenta a dosaženým hrubým skórem faktoru elaborace. Na základě Wilcoxonova testu byl nalezen signifikantní rozdíl mezi chlapci ($M = 13.5$, $SD = 7.96$) a dívkami ($M = 19.59$, $SD = 12.08$), $W = 2639$, $p < 0.001$. Srovnání lze pozorovat na grafu (Graf 9). Můžeme předpokládat, že dívky jsou při tvorbě více soustředěné na detail, pečlivě zpracovávají detaily řešení a promýšlejí jednotlivé části vzhledem ke kompletaci celku. Toto zjištění odpovídá všeobecným závěrům studií, jak je uvedeno v manuálu testu (Jurčová, 1984).

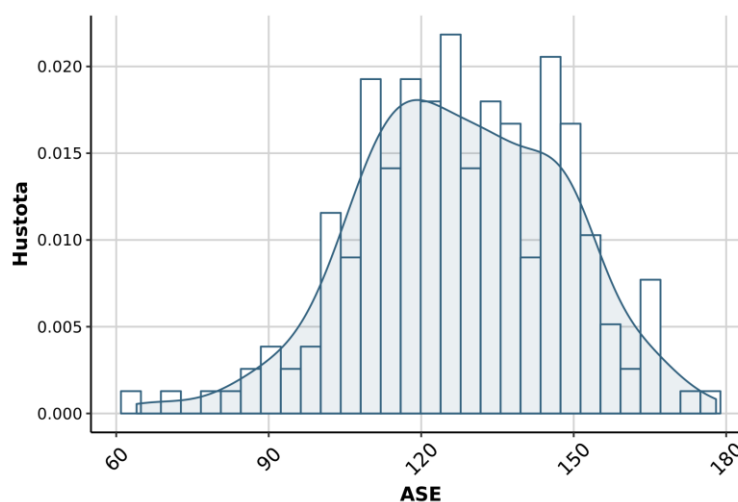


Graf 9 Srovnání HS elaborace podle pohlaví

Provedla jsem také analýzu závislosti Testu intelektového potenciálu a jednotlivých faktorů v Torranceho testu. Mezi výsledkem v TIP a faktory fluence, flexibilita a originalita nebyl nalezen signifikantní vztah. Mezi TIP a faktorem elaborace byla nalezena slabá, ale statisticky významná korelace. Byl nalezen statisticky významný vztah mezi TIP ($M = 8.267677$, $SD = 1.86718$) a TFFT M elaborace ($M = 16.41263$, $SD = 10.5569$), $r(176) = 0.17$, $p = 0.023$, 95% CI [-0.065, 0.212].

H6: Žáci svobodných škol mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) než žáci tradiční školy.

Pro porovnání úrovně akademické self-efficacy byl použit celkový hrubý skór získaný součtem hrubých skórů z částí MALS a ChSE. Analýza normality dat prokázala normální rozložení (Graf 10).



Graf 10 Analýza normality dat ASE

U skupiny žáků z tradiční školy se vyskytují odlehlé hodnoty, maximální je 172 a minimální 64, zatímco u svobodných škol dosahuje maximální hrubý skór hodnoty 178 a minimální 100. Tato skutečnost může mít vliv na celkový výsledek. Jednotlivé hodnoty jsou uvedeny v tabulce (Tab. 19).

Tabulka 19 Hodnoty ASE

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	124.667	124.000	20.104	172.000	64.000
Svobodná	60	134.567	138.500	18.536	178.000	100.000
Celkem	198	127.667	127.000	20.119	178.000	64.000

Na základě dvouvýběrového t-testu byl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 124.67$, $SD = 20.1$) a svobodnými školami ($M = 134.57$, $SD = 18.54$), $t(121.14) = -3.365$, $p = 0.001$, 95% CI $[-15.724, -4.076]$. Vzhledem k přítomnosti odlehlých hodnot jsem využila i Wilcoxonův test, závěry potvrdil. Byl nalezen signifikantní rozdíl, $W = 2981.5$, $p = 0.002$. V tomto případě **hypotézu H6 přijímám**. Výsledky ukázaly, že žáci svobodných škol v našem souboru vykazují signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy než žáci tradiční školy.

V rámci bližší analýzy byly testovány i jednotlivé části dotazníku. V první části dotazníku – MALS, lze opět pozorovat odlehlé hodnoty (Tab. 20). Vidíme, že maximální hodnota je velmi podobná (u tradiční školy 96, u svobodných škol 95), kdežto minimální hodnoty se výrazně liší (tradiční škola 26, svobodné školy 51).

Tabulka 20 Hodnoty MALS

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	64.471	64.000	12.859	96.000	26.000
Svobodná	60	70.317	71.000	10.972	95.000	51.000
Celkem	198	66.242	66.500	12.582	96.000	26.000

Jelikož MALS splňuje podmínku normality dat, použitý dvouvýběrový t-test ukázal signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 64.47$, $SD = 12.86$) a svobodnými školami ($M = 70.32$, $SD = 10.97$), $t(130.47) = -3.265$, $p = 0.001$, 95% CI [-9.387, -2.304]. Stejně jako v předchozím případě z důvodu odlehlých hodnot byl výsledek ověřen neparametrickým testem. Wilcoxonův test potvrdil signifikantní rozdíl mezi skupinami, $W = 3056.5$, $p = 0.003$.

Následující tabulka (Tab. 21) znázorňuje naměřené hodnoty v případě druhé části dotazníku – ChSE.

Tabulka 21 Hodnoty ChSE

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	60.196	60.000	9.525	80.000	34.000
Svobodná	60	64.250	65.500	9.004	83.000	45.000
Celkem	198	61.424	61.500	9.532	83.000	34.000

Za použití dvouvýběrového t-testu byl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou ($M = 60.2$, $SD = 9.53$) a svobodnými školami ($M = 64.25$, $SD = 9$), $t(118.32) = -2.861$, $p = 0.005$, 95% CI [-6.861, -1.248]. Vzhledem k výskytu odlehlých hodnot jsem provedla dodatečné testování Wilcoxonovým testem. Jeho výsledek také ukázal signifikantní rozdíl mezi skupinami, $W = 3114.5$, $p = 0.006$.

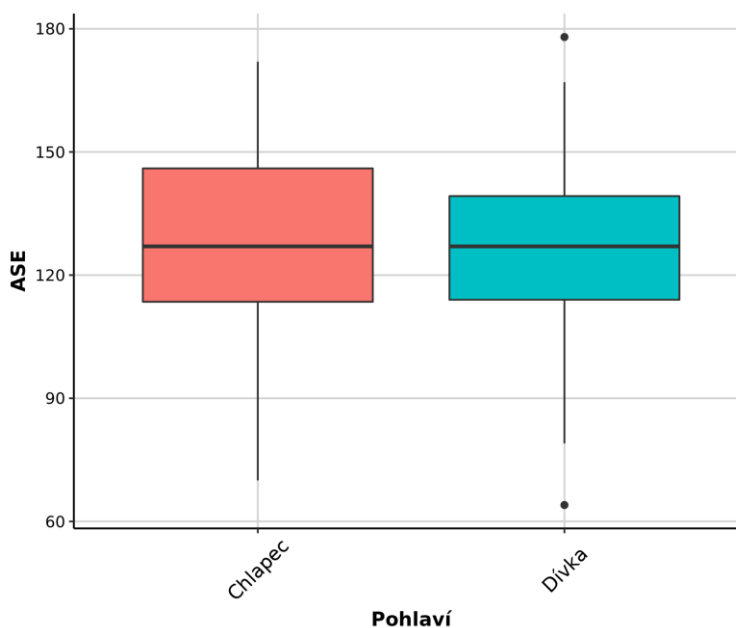
Poslední částí dotazníku zaměřeného na akademickou self-efficacy byla škála HW. Tu jsem nakonec do celkového skóru ASE nezařadila na základě výsledků položkové analýzy, kterou provedla Kučerová (2015). Tato část nesplňovala základní psychometrické požadavky a zároveň test neprokázal dostatečnou reliabilitu. Přesto byly výsledky vyhodnoceny alespoň v rámci dodatečné analýzy. Jednotlivé hodnoty jsou uvedeny v tabulce (Tab. 22). Nejvýraznější odlehlou hodnotou je minimální skóre u respondenta z tradiční školy, který činí pouhé 3 body.

Tabulka 22 Hodnoty HW

Typ školy	Frequency	M	Med	SD	Max	Min
Tradiční	138	30.246	31.000	5.525	41.000	3.000
Svobodná	60	32.100	32.000	4.736	42.000	21.000
Celkem	198	30.808	31.000	5.355	42.000	3.000

Použila jsem Wilcoxonův test, na základě kterého byl nalezen signifikantní rozdíl mezi tradiční školou (M = 30.25, SD = 5.52) a svobodnými školami (M = 32.1, SD = 4.74), $W = 3329.5$, $p = 0.028$.

Dále jsem se soustředila i na rozdíl ASE mezi pohlavími. Nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi chlapci (M = 129.11, SD = 20.8) a dívkami (M = 126.14, SD = 19.37), $t(195.98) = 1.041$, $p = 0.299$, 95% CI [-2.656, 8.601].



Graf 11 Srovnání hodnot ASE podle pohlaví

7 Diskuze

V této kapitole se zaměřuji na interpretaci výsledků jednotlivých oblastí zkoumaných ve výzkumu a jejich srovnání s výzkumnými cíli. Z důvodu lepší přehlednosti se držím struktury výsledků tak, jak jsou uvedeny v předchozí kapitole. Současně se věnuji i popisu limitů a rizik, které se v rámci výzkumné studie objevily. V neposlední řadě uvádím doporučení pro budoucí výzkum.

Limitem výzkumu, který musím zmínit hned na začátku diskuze, je složení výzkumného vzorku. Z hlediska svobodných škol považuji výsledný počet 60 respondentů za velmi úspěšný. V rámci České republiky se mi podařilo kontaktovat několik svobodných škol, které se ve svém přístupu drží konceptu sebeřízeného vzdělávání především v návaznosti na filozofii škol Summerhill či Sudbury Valley school. Vzhledem k zaměření výzkumné studie na žáky odpovídající druhému stupni základních škol byly následně vybrány čtyři, ve kterých se žáci v tomto věku vyskytovali. Do testování se pak zapojily tři z nich. Spolupráce se čtvrtou školou nakonec nebyla navázána z důvodu časové náročnosti a velké dojezdové vzdálenosti. I přesto však její vedení vyjádřilo výzkumu podporu a sympatie. Pro srovnání dvou skupin bylo nutné získat vzorek žáků druhého stupně tradičních škol. Zde jsem se potýkala s nesnázemi při komunikaci. Bohužel většina kontaktovaných škol účast ve výzkumu odmítla. Hlavním důvodem byla jejich vytíženost a časová náročnost mého výzkumu, při kterém bylo nutné, abych s žáky sama strávila 2,5 hodiny, čímž bych škole, učitelům i žákům zasahovala do rozvrhu. Nakonec se však podařilo navázat spolupráci s jednou základní školou, kde se výzkumu zúčastnilo 138 žáků. Přes prvotní nesnáze tak považuji finální počet za velmi dobrý. Jak škola tradiční, tak všechny tři svobodné školy se nachází v Praze či jejím blízkém okolí. Samozřejmě je ale nutné vzít v potaz, že výsledky nejsou reprezentativní a nemůžeme je zobecnit na celou populaci žáků druhého stupně tradičních škol. Na výsledky této studie je tedy nutné nahlížet s obezřetností a posuzovat je jako výchozí bod pro další výzkum.

7.1 Srovnání skupin žáků ze svobodných škol a tradiční školy v úrovni intelektového potenciálu

Jako první jsem se se zabývala srovnáním žáků z tradiční školy a ze svobodných škol v úrovni intelektového potenciálu. Výsledky ukázaly, že mezi oběma skupinami neexistuje signifikantní rozdíl.

Hypotéza H1 byla zamítnuta. Skór dosažený v testu intelektového potenciálu (TIP) se u žáků tradiční školy a svobodných škol neliší.

Z tohoto poznatku můžeme usuzovat, že typ školy nemá vliv na výsledek v Testu intelektového potenciálu. Tento závěr odpovídá tomu, že samotný test se soustředí na vrozenou složku inteligence – tzv. g faktor. Jedná se o základní schopnost řešit problémy a je geneticky podmíněná (Říčan, 1971). Pokud by se však ukázal signifikantní rozdíl v intelektovém potenciálu, mohl by zkreslit výsledky testu kreativity či akademické self-efficacy. Právě z tohoto důvodu jsem přistoupila k metodě ověření faktoru inteligence. Analýza závislosti testu TIP a jednotlivých faktorů v testu TFTTM ukázala signifikantní vztah mezi výsledkem TIP a faktorem elaborace. Toto zjištění odpovídá závěrům studie Sun Hee, Nijenhuis, Van Vianen, Heui-Baik a Kun Ho (2010), kde byla prokázána korelace faktoru obecné inteligence měřené pomocí Ravenových progresivních matic a WAIS s faktorem elaborace v Torranceho figurálním testu.

Výsledky statistické analýzy však ukázaly další podstatnou věc. Na histogramu (Graf 7) lze pozorovat, že většina žáků dosáhla nejvyšších skóre a nacházela se ve vysokém pásmu (steny 8, 9 a 10). Díky tomu se domnívám, že test je pro žáky velmi jednoduchý, což může mít negativní vliv na jeho rozlišovací schopnosti, zejména pak v pásmu vysoké inteligence. Autor v manuálu sám uvádí, že test dobře rozlišuje u jedinců s průměrnou a mírně podprůměrnou inteligencí (Říčan, 1971). Dalším faktorem, který může přispívat k jednoduchosti testu pro žáky této úrovně, je již starší datum jeho vydání. Z toho vyplývá i zastaralost norem, které byly vytvořeny v rámci standardizace testu v 70. letech minulého století. Jelikož byl můj vzorek porovnán s normami získanými skoro před 50 lety, mohou být výsledky zkresleny. Problematickou oblastí je i věkové rozložení probandů, kteří se zúčastnili této studie. Ve vzorku se vyskytovaly děti od 11 do 16 let. Říčanův test byl původně doporučen pro děti od 12 let schopné normálního vzdělávání (Říčan, 1971). Normy jsou zároveň stanoveny pro věk 12–15 let. V této studii jsem tak byla nucena přistoupit k posouzení jedenáctiletých a šestnáctiletých dětí podle nejbližšího věku (tedy 12,5 a 15,5 let). Konkrétně byl tento postup

využit u 16 jedenáctiletých dětí a 3 šestnáctiletých. I tato skutečnost mohla jistým způsobem zkreslit výsledky. Možným řešením by bylo využití novějších norem, které jsou k dispozici v rámci testu KIT (Krátký inteligenční test). Jedním ze subtestů je právě TIP a normy na základě aktuální standardizace (N=1637) umožňují použití testu od 12 do 59 let (Říčan & Laciga, 2017). Vyhodnocení je nutné provést elektronicky a respondenti ve věku 11 let by opět museli být posouzeni podle nejnižšího možného věku (tedy 12 let).

Pro účely dalšího výzkumu by bylo dobré využít spíše jiné inteligenční testy, které jsou komplexnější, mají aktuálnější normy a mohou poskytnout ucelenější pohled na tuto problematiku. Nicméně pro účely mého výzkumu byl využit Test intelektového potenciálu zejména z důvodu jeho časové nenáročnosti, neboť vypracování celé testové baterie trvalo cca 2–2,5 hodiny času, což je pro žáky druhého stupně školy náročné, a komplexnější inteligenční test nebylo možné zařadit. V případě využití jiné metody by bylo zajímavé podívat se podrobněji na vztah mezi výsledky dosaženými v tomto testu a v testu kreativity.

7.2 Porovnání jednotlivých faktorů ovlivňujících kreativitu (fluence, flexibilita, originalita, elaborace) u žáků svobodných škol a tradiční školy

K tomuto výzkumnému cíli se vztahovaly čtyři hypotézy (H2, H3, H4 a H5), z nichž se každá soustředila na jeden z faktorů kreativity. Vycházela jsem z předpokladu, že školní prostředí je jednou z determinant, které se významně podílejí na rozvoji kreativity. V této studii jsem využila Torranceho figurální test tvořivého myšlení. Už samotné využití tohoto testu přináší jistá omezení. Při jeho konstrukci Torrance vyšel z Guilfordovi teorie a kreativita je zde diagnostikována zejména v souvislosti s divergentním myšlením. Právě toto omezení bývá kritizováno některými autory (Baer, 2011), stejně tak jako povaha předložených úloh, které neodpovídají využití kreativity v reálném životě.

Hlavním předpokladem bylo, že žáci svobodných škol budou dosahovat signifikantně vyšší úrovně kreativity než jejich vrstevníci v tradiční škole, neboť prostředí škol vycházející z konceptu sebeřízeného vzdělávání je více podporující z hlediska rozvoje kreativity. Na základě výsledků statistické analýzy však nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi žáky svobodných škol a žáky tradiční školy ani v jednom z uvedených faktorů.

Z toho důvodu byly hypotézy H2, H3, H4 a H5 zamítnuty. Žáci svobodných škol nedosahují signifikantně vyšších výsledků faktoru fluence, flexibility, originality a elaborace v testu kreativity (TFTTM) než žáci tradiční školy.

Porovnáme-li zjištění s výsledky jiných studií, vidíme, že často dochází k podobně nejednoznačným závěrům. Horwitz (1979) v metaanalýze uvádí výsledky několika studií zaměřených na srovnání kreativity žáků z prostředí tradičních a alternativních (tzv. *open classroom*) škol. Celkem zde bylo srovnáno třicet tři studií a u dvanácti z nich byl prokázán pozitivní vliv alternativních škol na kreativitu. Jedenáct neprokázalo signifikantní rozdíl a deset vykazovalo smíšené výsledky. Výzkumy, které by se přímo zaměřily na srovnání tradičních a svobodných škol v úrovni kreativity, bohužel nebyly pravděpodobně vůbec provedeny. Z hlediska porovnání alternativních a tradičních škol prokázali signifikantní rozdíl v kreativitě například Besançon a Lubart (2008), kteří rovněž využili Torranceho test. Žáci v jejich výzkumu pocházející z Montessori a Freinetovské školy dosahovali lepších výsledků než žáci z tradičních škol. Jak je vidět, výsledky studií jsou smíšené a rozhodně nedochází z jednoznačným závěrům ve prospěch alternativních či tradičních škol. Ani můj výzkum neprokázal signifikantní rozdíl v míře kreativity. Na tomto místě si však dovoluji souhlasit s Horowitzem (1979), že závěry dosavadních výzkumů nejsou dostatečně konzistentní, abychom mohli jeden přístup označit za lepší než druhý, ale zároveň dosud nebyl potvrzen negativní vliv alternativního přístupu. Proto by bylo dobré dále pokračovat ve výzkumu různých vzdělávacích proudů a podporovat rozličné cesty tak, aby si každý jedinec mohl vybrat tu nejvhodnější, která bude odpovídat jeho individuálním potřebám.

Jedním z důvodů, proč výzkumy dochází k nejednoznačným výsledkům, může být samotná problematika měření a testování kreativity. Jak jsem naznačila v teoretické části této práce, kreativita je velmi komplexním konceptem, jednotlivé teorie přinášejí různorodé pohledy, čímž se komplikuje samotné měření kreativity. Torranceho testy jsou často využívanou metodou, která ale zároveň čelí kritice pro svou jednostrannost, omezení kreativity pouze na proces divergentního myšlení či vytržení úloh z reálného života. Zároveň jeho hodnocení může být do jisté míry ovlivněno subjektivním názorem hodnotitele, ačkoliv kategorie a postupy pro hodnocení uvedené v manuálu testu se snaží toto riziko eliminovat. Proto jsem ve svém výzkumu využila metodu shody dvou posuzovatelů. Oba hodnotitelé se u dvaceti náhodně vybraných respondentů dobře shodovali. Bylo by zajímavé porovnat míru

shody u všech 198 získaných testů, což by umožnilo sledovat trend hodnocení u jednotlivých posuzovatelů.

Pro další výzkum bych doporučila využít pro měření kreativity více metod, které by lépe dokázaly postihnout komplexnost problému. Batey (2012) doporučuje kombinaci tří perspektiv – objektivní měření kreativity za použití různých testů (v České republice je dostupný kromě TFTTM například Urbanův figurální test tvořivého myšlení, v zahraničí pak Remote Associates Test nebo Barron-Welsh Art Scale), sebeposuzovací škály hodnotící vlastní kreativní produkci a posouzení kreativity jedince druhou osobou (v případě dětí například učitelem či rodičem). Ačkoliv by takovýto přístup byl časově náročný, mohl by přinést mnoho zajímavých poznatků pro lepší pochopení kreativity a jejího vývoje v rámci různých edukačních přístupů.

7.3 Porovnání rozdílů v míře akademické self-efficacy mezi žáky svobodných škol a tradiční školy

Poslednímu výzkumnému cíli odpovídala hypotéza H6, jelikož se akademická self-efficacy formuje na základě zážitků úspěchu, postojem a hodnocením učitelů či vlivem vrstevníků. Pro výzkum jsem využila dotazník ASE složený ze dvou částí (MALS a ChSE), které byly ale hodnoceny i zvlášť. Původně byla součástí dotazníku i desetipoložková část HW, ale ta nakonec nebyla zařazena do hodnocení ASE. Vyhodnotila jsem ji pouze samostatně. Na základě výsledků statistické analýzy však byl prokázán signifikantní rozdíl mezi žáky svobodných škol a žáky tradiční školy v míře akademické self-efficacy.

Hypotéza H6 byla přijata. Žáci svobodných škol mají signifikantně vyšší úroveň akademické self-efficacy (ASE) než žáci tradiční školy.

Jak ukázaly výsledky výzkumu, lze pozorovat rozdíl v míře vnímané akademické self-efficacy mezi žáky, kteří navštěvují tradiční školu, a těmi, kteří dochází do škol svobodných. Z tohoto závěru můžeme usuzovat, že prostředí školy je významným faktorem ovlivňujícím akademickou self-efficacy. Na rozdíl od poznatků Huanga (2013) nebyl v mém výzkumu zaznamenán rozdíl v ASE mezi dívkami a chlapci.

Signifikantně vyšší úroveň vykazovala skupina dětí ze svobodných škol také v obou částech dotazníku ASE. Vyšší skóre v části MALS vypovídá o tom, že tyto děti vnímají své schopnosti v souvislosti s učením pozitivněji, důvěřují samy sobě a tomu, že dokážou plnit

různé úkoly, více než žáci tradiční školy. Tomuto trendu napovídají i minimální a maximální dosažené hodnoty v obou skupinách. Zatímco u maximálních hodnot je rozdíl pouhého jednoho bodu, na opačném pólu je u tradiční školy nejnižší skóre 26, kdežto u svobodných škol 51. Vyššího skóru dosáhly děti ze svobodných škol také v části ChSE, z čehož můžeme usuzovat, že věří více vlastním schopnostem v oblasti seberegulace i sociální účinnosti než žáci tradiční školy. Důvodem může být právě koncept svobodných škol, neboť klade důraz na vlastní odpovědnost žáků. Ti jsou sami zodpovědní za to, čemu se aktuálně věnují a jak si organizují svůj volný čas. Oproti tomu v tradičních školách je většina činností žáků řízena prostřednictvím autorit – učitelů a vedení školy.

Rozdíl se projevil i části HW, ve které respondenti hodnotili svůj vztah k domácí přípravě. Zde žáci svobodných škol dosahovali vyššího výsledku než žáci tradiční školy. Z toho vyplývá, že skupina ze svobodných škol má k domácí přípravě pozitivnější vztah, věnuje se jí více soustředěně. Svůj vliv na tento výsledek může mít i postoj školy k samotné domácí přípravě. Zatímco ve svobodných školách je domácí příprava víceméně dobrovolnou záležitostí a děti samy se mohou rozhodnout, kdy a jak si své povinnosti splní, v tradiční škole jsou domácí úkoly přirozeným nástrojem výuky, jsou povinné a při jejich neplnění je žák potrestán (například formou špatné známky, poznámky či jinak). Právě donucení k domácí přípravě může mít negativní efekt na vnímání a postoje žáků vůči ní.

Jako další cestu výzkumu vidím možnost více se zaměřit na zdroje self-efficacy, které žáci ze svobodných a tradičních škol považují za nejdůležitější. Podobným směrem se ubíral výzkum Dorfmana a Fortuse (2019), kteří se ale soustředili na specifickou oblast – science self-efficacy (vnímaná osobní účinnost ve vědeckých vyučovacích předmětech). Bylo by zajímavé zjistit, jak je tomu u obecné akademické self-efficacy vzhledem k velmi odlišným konceptům obou typů škol. Dále považuji za vhodné rozšířit výzkum na širší věkovou skupinu žáků. Například v případě longitudinální studie by se dal velmi dobře pozorovat vývoj akademické self-efficacy a jejich zdrojů.

IV Závěr

Záměrem předložené práce bylo propojení edukačního přístupu sebeřízeného vzdělávání s koncepty kreativity a self-efficacy. V teoretické části jsem se věnovala představení sebeřízeného vzdělávání a vymezení jeho základních pilířů oproti tradičnímu školskému přístupu. Z důvodu lepšího pochopení této problematiky byl stručně popsán historický vývoj školství a proudy, které významně ovlivnily formování hnutí svobodných škol. Rovněž jsem se zaměřila na teoretické poznatky Petera Graye, který se tomuto tématu z psychologického hlediska věnuje převážnou část své kariéry. Dále jsem se snažila postihnout hlavní přístupy ke konceptu kreativity, a to především s důrazem na jeho souvislost se školním prostředím. Na závěr byl popsán koncept self-efficacy a jeho specifická forma – akademická self-efficacy, která je typická právě pro prostředí školy.

Empirická část se věnovala porovnání výsledků žáků ze svobodných škol a tradiční školy. Kvantitativního výzkumu, který probíhal od ledna do dubna 2019 se zúčastnilo celkem 198 respondentů, kteří vyplňovali baterii složenou ze tří testů. Pro měření kreativity žáků jsem využila Torranceho figurální test tvořivého myšlení, dále dotazník ASE pro měření akademické self-efficacy, který se skládal ze tří částí, a v neposlední řadě Test intelektového potenciálu. Hlavními cíli práce bylo zjistit, zda se liší dvě sledované skupiny (žáci ze svobodných škol a žáci z tradiční školy) v úrovni intelektového potenciálu, faktorů kreativity a vnímané akademické self-efficacy. Na základě prostudování dostupné literatury jsem stanovila šest výzkumných hypotéz.

Výsledky nepotvrdily statisticky významný rozdíl v úrovni intelektového potenciálu mezi žáky svobodných škol a tradiční školy. Stejně tak nebyl nalezen statisticky signifikantní rozdíl ani u jednoho z faktorů kreativity (fluence, flexibility, originality a elaborace) mezi skupinami. Ukázalo se však, že ve faktoru elaborace existuje signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami, přičemž dívky vykazují vyšší úroveň, jejich výtvary obsahují více detailů a jsou propracovanější. Na druhou stranu v rámci akademické self-efficacy byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Žáci svobodných škol dosahovali vyšších výsledků jak v dotazníku ASE, tak v jeho jednotlivých částech MALS a ChSE. Tento výsledek potvrdil mé očekávání.

Realizovaný výzkum má jistě mnoho omezení, kvůli kterým nelze jeho závěry zobecňovat. Avšak i přesto mohou být jeho zjištění přínosná pro další směřování výzkumu v oblasti různých směrů vzdělávání. Věřím, že jedním z kladů této práce bude i přiblížení sebeřízeného vzdělávání jakožto možné alternativy.

Seznam literatury

- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32*. 665–683.
- Al, S., Midilli Sari, R., & Kahya, N. C. (2012). A Different Perspective on Education: Montessori and Montessori School Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 1866-1871.
- Aldrich, C. (2011). *Unschooling Rules. 55 ways to unlearn what we know about schools and rediscover education*. Texas, USA: Greenleaf Book Group.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". *OECD Education Working Papers, 41*, Paris: OECD Publishing.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology, 25*(5), 517–535.
- Baer, J. (2011). How divergent thinking tests mislead us: Are the Torrance Tests still relevant in the 21st century? The Division 10 debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 5*(4), 309–313.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-Efficacy – Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review, 84*, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175–1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, US: Freeman.

- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3–13*, 43(4), 371–381.
- Barbot, B., Lubart, T., & Besancon, M. (2016). "Peaks, Slumps, and Bumps": Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents. *New directions for child and adolescent development*, 151, 33–45.
- Bassi, M., & Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G.. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301–312.
- Batey, M. (2012). The Measurement of Creativity: From Definitional Consensus to the Introduction of a New Heuristic Framework. *Creativity Research Journal*, 24, 55–65.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014) Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53–69.
- Bernstein, E. (1968). Summerhill: A Follow-Up Study of its Students. *Journal of Humanistic Psychology*, 8, 123–136.
- Besançon M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments, *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389.
- Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgments: Evidence of hierarchical relations. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 696–709.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-332.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139–153.
- Boyaci, S. D. B., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133–148.
- Burden, R. (2000). *Myself As a Learner Scale*. UK: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

- Ceylan, R., & Akay, D. (2017). Waldorf Schools. In R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, & V. Kotseva (Eds.), *Current Trends in Educational Sciences* (pp. 153–162). St. Kliment Ohridski University Press.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction, 11*(3), 1–16.
- Chávez, J. (2014). A Gender Study on College Students' Academic Self-Efficacy. *Science Journal of Education, 2*(6), 180–184.
- Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: its sources and relationship with success (Thesis). Gaziantep University.
- D'Ailly, H. (2004). The role of choice in children's learning: A distinctive cultural and gender difference in efficacy, interest, and effort. *Canadian Journal of Behavioral Science, 36*, 17–29.
- 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*(1), 80–91.
- Dimopoulou, E. (2014). Self-Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Relation to Position, Quality of Teaching and Years of Experience. *Literacy Information and Computer Education Journal, 5*, 1467–1475.
- Dorfman, B., & Fortus, D. (2019). Students' self-efficacy for science in different school systems. *Journal of Research in Science Teaching, 2019*, 1–23.
- Dullas, A. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. *Frontiers in Education, 3*(19), 1–14.
- Feldman, J. (1997). The educational opportunities that lie in self-directed age-mixing play among children and adolescents. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Retrieved June 9, 2019, from <https://eric.ed.gov/?id=ED406005>
- Feldman, J. (2001). The moral behavior of children and adolescents at a democratic school. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved April 13, 2019, from <https://eric.ed.gov/?id=ED453128>

- Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: the roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434–458.
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality And Individual Differences*, 44(5), 1060–1069.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2016). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299.
- Gray, P. (2017). Self-Directed Education—Unschooling and Democratic Schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved June 20, 2019, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-80>
- Gray, P. & Chanoff, D. (1984). When Play Is Learning: A School Designed for Self-Directed Education. *Play in Education Development and Learning*, 65(9), 608–611.
- Gray, P. (2009). Play as the foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 476–522.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in childhood and adolescence. *American Journal of Play*, 3, 443–463.
- Gray, P. (2014). Play theory of hunter-gatherer egalitarianism. In D. Narvaez, K. Valentino, A. Fuentes, J. J. McKenna, & P. Gray (Eds.). *Ancestral landscapes in human evolution: Culture, childrearing and social wellbeing*, 192–215. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Gray, P. (2016a). Children’s natural ways of learning still work—even for the three Rs. In D. C. Geary, & D. B. Berch (Eds.). *Evolutionary perspectives on child development and education* (pp. 63–93). Switzerland: Springer.
- Gray, P. (2016b). *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PeopleComm.

- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94, 182–213.
- Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110, 108–146.
- Greenberg, D., Sadofsky, M., & Lempka, J. (2005). *The pursuit of happiness: The lives of Sudbury Valley alumni*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Horwitz, R. A. (1979). Psychological Effects of the “Open Classroom”. *Review of Educational Research*, 49(1), 71–85.
- Hoskovcová, S. & Krejčová, L. (2015). Changes of Academic Efficacy in the Course of Education Levels Transition. In Krejčí, I., M. Flégl a M. Houška (Eds.) *Efficiency and Responsibility in Education 2015: Proceedings of the 12th International Conference*. 174–180. Praha: Czech University of Life Sciences.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost dítěte předškolního věku*. Praha, Grada Publishing.
- Huang, Ch. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35.
- Humes, W. (2019). A. S. Neill and Scotland: Attitudes, Omissions and Influences. *Scottish educational review*, 47, 66–85.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Jurčová, M. (1984). *Torranceho figurálny test tvorivého myšlenia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Jůva, V., & Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.

- Kaila, L. H. (2005). Democratizing schools across the world to stop killing creativity in children: An Indian perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 18, 1–6.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11–26.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Kučerová, B. (2015). *Self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání (Diplomová práce)*. Praha: FF UK. Retrieved July 5, 2019, from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/150971?lang=en>
- Kuntz, A., & Petrovic, J. (2017). (Un)Fixing Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(1), 65–80.
- Lancy, D. F., Bock, J. C., & Gaskins, S. (2012). *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lubart, T. I., Besançon, M., & Barbot, B. (2011). *Evaluation du potentiel créatif (EPoC)*. Paris: Editions Hogrefe France.

- Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2019). La créativité, ressource potentielle de l'enfant et l'adolescent, à évaluer, révéler et développer. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(3), 121–129.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la Créativité*. Paris: Armand Collin.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1, 41–50.
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání.
- Maddux, J. E. (1995). *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Maňák, J. (2007). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510–524.
- McClelland, M., & Cameron, C. (2011). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142.
- Megalakaki, O., Craft, A., & Cremin, T. (2012). The nature of creativity: Cognitive and confluence perspectives. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1035–1055.
- Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474–476.
- Mitra, S., & Crawley, E. (2014). Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments. *Journal of Education and Human Development*. 3(3), 79–88.

Morgensterová, M., & Šulová, L. (2008). Czech-French-Canadian Intercultural Study Analyzing Parent-Child-Teacher Interaction in Home Preparation for School. In L. Šulová, I. Gillernová (Eds.), *The individual and the process of socialization in the environment of current society* (pp. 207–219). Praha: MATFYZPRESS.

Morkes, F. (2006). Tereziánská reforma v českém školství. Metodický portál RVP. Praha. Retrieved May 19, 2019 from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/>

Morrison, K. (2016). „The Courage to Let Them Play“: Factors Influencing and Limiting Feelings of Self-Efficacy in Unschooling Mothers”. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 10(19), 48–81.

Neill, A. S. (2013). *Summerhill: Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm.

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 392–410). Cambridge, UK Cambridge University Press.

Nováčková, J. (2016). *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála.

OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD Publishing.

Orouke, D. (2012). Letting The Child Work: Real Learning, Real Play In School. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 6(12), 30–53.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved May 19, 2019 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares, & T C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age.

Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rózsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87–97.

Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8.

- Prokop, J. (2005). *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Psychology Today (n.d.) Peter Gray Ph.D. Retrieved April 13, 2019, from <https://www.psychologytoday.com/us/experts/peter-gray-phd>
- Rhodes, M. (1961). *An Analysis of Creativity*. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rhodes, R. E., & Blanchard, C. M. (2007). What do confidence items measure in the physical activity domain? *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 759–774.
- Říčan, P. & Laciga, J. (2017). *Krátký inteligenční test*. Otrokovice: Propsyco.
- Říčan, P. (1971). *Test intelektového potenciálu (T.I.P.)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů, nakladatelství.
- Salemi, M. L. (2010). *Utilizing fluency, flexibility, originality and elaboration to enhance creativity and vocabulary use for improving reading comprehension in third through sixth grade students* (PhD. Thesis). Union University.
- Schneewind, K. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 114–148). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schunk, D. & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282–297). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*. 90(9), 630–634.
- Simonton, D. K. (2017). Big-C versus little-c creativity: Definitions, implications and inherent educational contradictions. In Beghetto, R. & Sriraman, B. (2017). *Creative Contradictions in Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. 3–19). Switzerland, Springer.
- Sterberg, R. J., & Lubart, T. (1992). Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1–5.
- Sun Hee, C., Nijenhuis, J. T., Van Vianken, E. M., Heui-Baik, K. & Kun Ho, L. (2010). The Relationship Between Diverse Components of Intelligence and Creativity. *Journal Of Creative Behavior*, 44(2), 125–137.
- Tomanová, D. (2010). *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: projekt Školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Torrance, E. P. (1967). The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and International Extensions. *The Journal of Creative Behavior*, 1, 137–154.
- Trotman, D., Lees, H. E., & Willoughby, R. (2018). *Education studies: The key concepts*. UK: Routledge.
- Twenge, J. (2000). The Age of Anxiety? Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007–1021.

- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc.* (pp. 101–113). Brno.
- Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 125–141.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, D. (2010). Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, 14*, 417–425.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676.

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1 VÝVOJ KREATIVITY NA ZÁKLADĚ MODELU 4C PODLE BEGHETTA A KAUFMANA (2014)	28
OBRÁZEK 2 STÁDIA VÝVOJE KREATIVITY PODLE KAUFMANNA A BEGHETTA (2009)	29
OBRÁZEK 3 KŘIVKA VÝVOJE KREATIVITY V ZÁVISLOSTI NA VĚKU (RUNCO, 2007, s. 43)	31
OBRÁZEK 4 MULTIVARIAČNÍ MODEL KREATIVITY PODLE LUBARTA, MOUCHIROUDA, TORDJMANA A ZENASNI. (2003)	31
OBRÁZEK 5 MODEL TRIADICKÉHO RECIPROČNÍHO DETERMINISMU PODLE BANDURY (1986)	42
OBRÁZEK 7 ÚLOHA 1 – FRANCOUZSKÁ SPISOVATELKA (DÍVKA, 11 LET), O=3, E=11	57
OBRÁZEK 8 ZED-E (CHLAPEC, 14 LET), O=3, E=11	57
OBRÁZEK 9 ÚLOHA 2 – NEÚPLNÉ FIGURY (DÍVKA, 12 LET), F=10, Fx=10, O=18, E=19	58
OBRÁZEK 10 ÚLOHA 3 - KRUIHY (DÍVKA, 15 LET), F=22, Fx=18, O=18	59

Seznam tabulek

TABULKA 1 VÝSLEDKY METAANALÝZY – SROVNÁNÍ TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOL (HORWITZ, 1979)	33
TABULKA 2 VÝSLEDKY SROVNÁNÍ KREATIVITY U ŽÁKŮ Z TRADIČNÍCH, MONTESSORI A FREINETOVSKÝCH ŠKOL (BESANÇON & LUBART, 2008)	35
TABULKA 3 VZTAH MEZI SELF-EFFICACY A OČEKÁVANÝMI VÝSLEDKY PODLE BANDURY (1997)	46
TABULKA 4 HODNOCENÍ FAKTORŮ V TFFTMM	56
TABULKA 5 SHODA POSUZOVATELŮ	60
TABULKA 6 UPRAVENÉ POLOŽKY DOTAZNÍKU CHSE	62
TABULKA 7 UPRAVENÉ POLOŽKY DOTAZNÍKU HW	63
TABULKA 8 ROZLOŽENÍ ČETNOSTI ŽÁKŮ PODLE POHLAVÍ.....	65
TABULKA 9 ROZLOŽENÍ ČETNOSTI ŽÁKŮ PODLE VĚKU	65
TABULKA 10 ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ TRADIČNÍ ŠKOLY DLE ROČNÍKU	66
TABULKA 11 ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ SVOBODNÝCH ŠKOL DLE ROČNÍKU	66
TABULKA 12 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE NEJVYŠŠÍHO DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ MATKY A OTCE.....	67
TABULKA 13 ANALÝZA NORMALITY DAT.....	70
TABULKA 14 VÝSLEDKY TIP	71
TABULKA 15 HODNOTY FLUENCE V TFFTMM	72
TABULKA 16 HODNOTY FLEXIBILITY V TFFTMM	73
TABULKA 17 HODNOTY ORIGINALITY V TFFTMM	73
TABULKA 18 HODNOTY ELABORACE V TFFTMM	74
TABULKA 19 HODNOTY ASE.....	76
TABULKA 20 HODNOTY MALS.....	77
TABULKA 21 HODNOTY CHSE	77
TABULKA 22 HODNOTY HW.....	78

Seznam grafů

GRAF 1 POMĚR ZASTOUPENÍ ŽÁKŮ Z TRADIČNÍ ŠKOLY A SVOBODNÝCH ŠKOL.....	64
GRAF 2 POČET LET STRÁVENÝCH V TRADIČNÍ ŠKOLE (U DĚTÍ AKTUÁLNĚ DOCHÁZEJÍCÍCH NA SVOBODNÉ ŠKOLY)	64
GRAF 3 VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ – SVOBODNÉ ŠKOLY.....	66
GRAF 4 VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ – TRADIČNÍ ŠKOLA	66
GRAF 5 POČET SOUROZENCŮ U SKUPINY Z TRADIČNÍ ŠKOLY A SVOBODNÝCH ŠKOL.....	67
GRAF 6 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY ŽÁKŮ Z TRADIČNÍCH A SVOBODNÝCH ŠKOL.....	68
GRAF 7 HISTOGRAM ROZLOŽENÍ STENŮ V TIP	71
GRAF 8 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A VÝSLEDEK V TESTU TIP	72
GRAF 9 SROVNÁNÍ HS ELABORACE PODLE POHLAVÍ	75
GRAF 10 ANALÝZA NORMALITY DAT ASE.....	76
GRAF 11 SROVNÁNÍ HODNOT ASE PODLE POHLAVÍ	78

Přílohy diplomové práce

PŘÍLOHA 1 INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE (SVOBODNÉ ŠKOLY)	100
PŘÍLOHA 2 INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE (TRADIČNÍ ŠKOLA)	102

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Vážení rodiče,

ráda bych Vás tímto poprosila o spolupráci při výzkumu a zároveň Vás informovala o podrobnostech a jeho průběhu.

Jmenuji se Lucie Režná a jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Aktuálně studuji poslední ročník oboru Psychologie a v rámci své diplomové práce se věnuji tématu sebeřízeného vzdělávání. Hlavními psychologickými koncepty, na které se soustředím, jsou kreativita a tvořivé myšlení dětí a také jejich důvěra ve vlastní schopnosti.

K vypracování výzkumu budu využívat tři dotazníkové metody, které jsou standardně používány v psychologické praxi. První dotazník se soustředí na kognitivní schopnosti dětí, druhý na tvořivé myšlení a třetí na vnímání vlastních schopností dítěte v souvislosti s edukačním procesem.

Průběh výzkumu:

Zadání všech tří metod bude probíhat skupinově v prostorách Vaší školy a bude trvat přibližně dvě hodiny (mezi jednotlivými testy budou pauzy). O přesném termínu budete informováni. **Veškerá data týkající se Vašeho dítěte budou zpracována anonymně za pomoci specifických kódů a nebudou nikde zveřejněna ani poskytnuta třetí straně.** V případě zájmu Vám mohu následně poskytnout individuální vyhodnocení výsledků Vašeho dítěte.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění doplňujících demografických údajů*:

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

Třída:

Nejvyšší dosažené vzdělání matky: ZŠ SŠ VŠ jiné:

Nejvyšší dosažené vzdělání otce: ZŠ SŠ VŠ jiné:

Počet sourozenců dítěte:

Od kterého školního roku navštěvuje dítě
svobodnou školu?

Navštěvovalo dítě v minulosti klasickou ZŠ? ANO – jak dlouho?
NE

Vyskytují se u dítěte některé specifické vzdělávací potřeby? (zaškrtněte nebo vypište)

dyslexie dysgrafie dyskalkulie
dysortografie ADHD
poruchy autistického spektra
Aspergerův syndrom
výraznější logopedické obtíže
postižení zraku postižení sluchu
pohybové postižení
jiné:

**tyto údaje budou využity pouze ke statistickému zpracování dat*

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera zúčastnil/a výzkumného šetření v rámci zpracování diplomové práce.

Souhlasím, aby demografické údaje v anonymizované podobě byly využity ke statistickému zpracování dat.

V případě jakýchkoliv dotazů mne neváhejte kontaktovat.

- tel. 725 026 925
- e-mail: reznalucie@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce:

- PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.
- email: lenka.krejцова@ff.cuni.cz

Předem Vám děkuji za spolupráci při realizaci výzkumu!

Dne

V

.....

Podpis

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Vážení rodiče,

ráda bych Vás tímto poprosila o spolupráci při výzkumu a zároveň Vás informovala o podrobnostech a jeho průběhu.

Jmenuji se Lucie Režná a jsem studentkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Aktuálně studuji poslední ročník oboru Psychologie a v rámci své diplomové práce se věnuji tématu sebeřízeného vzdělávání. Hlavními psychologickými koncepty, na které se soustředím, jsou kreativita a tvořivé myšlení dětí a také jejich důvěra ve vlastní schopnosti.

K vypracování výzkumu budu využívat tři dotazníkové metody, které jsou standardně používány v psychologické praxi. První dotazník se soustředí na kognitivní schopnosti dětí, druhý na tvořivé myšlení a třetí na vnímání vlastních schopností dítěte v souvislosti s edukačním procesem.

Průběh výzkumu:

Zadání všech tří metod bude probíhat skupinově v prostorách Vaší školy a bude trvat přibližně dvě hodiny (mezi jednotlivými testy budou pauzy). O přesném termínu budete informováni. **Veškerá data týkající se Vašeho dítěte budou zpracována anonymně za pomoci specifických kódů a nebudou nikde zveřejněna ani poskytnuta třetí straně.** V případě zájmu Vám mohu následně poskytnout individuální vyhodnocení výsledků Vašeho dítěte.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění doplňujících demografických údajů*:

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

Třída:

Nejvyšší dosažené vzdělání matky: ZŠ SŠ VŠ jiné:

Nejvyšší dosažené vzdělání otce: ZŠ SŠ VŠ jiné:

Počet sourozenců dítěte:

Navštěvovalo dítě v minulosti alternativní ZŠ ANO
(Monstessori, Waldorf, svobodná škola, lesní škola → jak dlouhou?
apod.)? → jaký typ?

NE

Vyskytují se u dítěte některé specifické vzdělávací
potřeby? (zaškrtněte nebo vypište)

dyslexie dysgrafie dyskalkulie

dysortografie ADHD

poruchy autistického spektra

Aspergerův syndrom

výraznější logopedické obtíže

postižení zraku postižení sluchu

pohybové postižení

jiné:

**tyto údaje budou využity pouze ke statistickému zpracování dat*

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera zúčastnil/a výzkumného šetření v rámci zpracování diplomové práce.

Souhlasím, aby demografické údaje v anonymizované podobě byly využity ke statistickému zpracování dat.

V případě jakýchkoliv dotazů mne neváhejte kontaktovat.

- tel. 725 026 925
- e-mail: reznalucie@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce:

- **PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.**
- email: lenka.krejцова@ff.cuni.cz

Předem Vám děkuji za spolupráci při realizaci výzkumu!

Dne

V

.....

Podpis