

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Diplomová práce

Rozvoj tvořivosti v pedagogicko výchovném procesu

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D.

Autor: Bc. Petra Flašková

Studijní obor: Navazující pedagogika volného času

Ročník: 2

2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 31.3. 2015

.....

Bc. Petra Flašková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Ing. Marii Lhotové, Ph.D., vedoucí mé práce, za cenné rady a připomínky při zpracování mé práce. Dále vychovatelům z DM při OA, SOŠ a SOU v Třeboni za umožnění realizovat výtvarný projekt a účastníkům výtvarného kroužku. Velmi děkuji své rodině za podporu a trpělivost nejen po dobu mého studia.

Obsah

Úvod	7
1. Tvořivost.....	10
1.1 Pohled z oblasti psychologie	11
1.2 Pohled z oblasti pedagogiky	12
1.3 Historický pohled.....	13
1.4 Nový biologicko-psychosociální výklad kreativity	15
2. Tvůrčí myšlení, tvůrčí proces a tvůrčí osobnost	16
2.1 Divergentní a konvergentní myšlení	16
2.1.1 Představivost	18
2.1.2 Fantazie	18
2.1.3 Inteligence a tvořivost.....	18
2.1.4 Tvořivost v průběhu života	19
2.1.5 Talent	19
2.2 Laterální myšlení	21
2.3 Kritéria a úrovně tvořivosti	21
2.4 Tvůrčí proces a jeho etapy.....	22
2.5 Tvůrčí osobnost	24
3. Výchova k tvořivosti	27
3.1 Osobnost pedagoga (vychovatele)	28
4. Metody rozvoje tvořivosti.....	29
5. Diagnostika tvořivosti.....	34
6. Bariéry v tvořivosti.....	35
6. 1 Motivace	38
7. Výtvarná výchova.....	39
7.1 Výtvarná výchova ve volném čase	40

7.1.1	Formy vyučování ve výtvarné výchově.....	40
7.1.2	Cíle ve výtvarné výchově.....	42
7.2	Environmentální výchova.....	42
7.3	Výtvarně projektová metoda	43
7.4	Výtvarné řady	44
7.5	Výtvarný projekt	44
7.5.1	Zaměření se na proces nebo na produkt.....	45
8.	Charakteristika účastníků projektu.....	46
9.	Úvod do projektu.....	49
9.1	Inspirace pro výtvarný projekt.....	50
9.2	Struktura projektu	51
10.	Projekt „Člověk napříč časem“	52
10.1	Člověk v minulosti.....	52
10.1.1	V jaké době bych chtěl žít	52
10.1.2	Nejlepší vynález podle mě	55
10.2	Člověk v současnosti.....	57
10.2.1	Hlava plná informací	57
10.2.2	Lidé a počítač	60
10.2.3	Způsoby komunikace mezi námi.....	61
10.2.4	Spotřební společnost.....	63
10.2.5	Smetiště společnosti, nepořádek.....	64
10.2.6	Přírodní katastrofy	66
10.3	Já v budoucnosti.....	68
10.3.1	Dosažení nedostupného	68
10.3.2	Člověk vs. umělá inteligence	69
10.3.3	Doprava v budoucnosti	71
10.4	Výstup projektu.....	72

10.5 Hodnocení.....	72
Závěr.....	75
Seznam zdrojů.....	78
Seznam zkratek.....	83
Seznam příloh.....	84
Přílohy.....	86
Abstrakt.....	101
Abstract.....	102

Úvod

Dnešní doba je velice náročná na schopnosti a dovednosti člověka. Tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Konkrétní fakta a postupy se často mění rychleji, než stihneme naučené vědomosti uplatnit. Kreativní myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávení času. Malé děti bývají mimořádně nápadité a tuto dovednost je třeba podporovat a rozvíjet (FICHNOVÁ, SZOBIOVÁ 2007: 5). V hledání zaměstnání si ve svém strukturovaném životopise často uvádíme, že disponujeme kreativitou. Když si otevřeme na internetu nabídku zaměstnání, můžeme se dočíst: „*Hledáme kreativní, flexibilní lidi do našeho pracovního kolektivu*“. Je tedy důležité rozvíjet tvořivost u člověka nebo je to zbytečné? Významu tvořivosti v lidském životě se věnoval i Jan Ámos Komenský, který tento pojem zmínil ve svém díle a v různých kontextech. Tvořivost chápe jako jeden z důležitých prostředků výchovy. Současným ideálem výchovy je vychovat tvůrčí osobnost.

Budoucího vědce či umělce provází jeho zájem ve volném čase již od útlého dětství. Vlohy tvořivých schopností má každý z nás. Kreativní děti pracují samostatně a vytrvale a jsou schopné odložit svůj úspěch, jako to dělají dospělí lidé. Je důležité vytvářet podmínky i v rodinném prostředí, kde je možné, aby děti mohly experimentovat a objevovat nové pro ně samotné, i když pro nás je to možná i samozřejmostí. To znamená experimentovat s materiály, barvami, technikami a s tím rozvíjet svou vlastní tvořivost, osobnost a další složky důležité pro život. Je třeba umět odhalit a rozvinout tvořivé vlohy. Existují velké talenty a dojdeme i k těm menším až nepatrným. Každý talent si zaslouží pozornost a podporu k jeho rozvoji.

Tvořivost se u lidí může projevovat na různých stupních a může mít individuální a společenský význam. Jednou z možností může být právě činnost ve volném čase, ke které je zapotřebí vlastní iniciativy a angažovanosti a dá se říct, že je důležitým předskokanem kreativity. Z rodinného prostředí se můžeme přesunout do školního či zájmového. Pedagog obecně spoluvytváří životní styl vychovávaných dětí. Tvůrčím produktem pro samotného pedagoga je zde způsob chování, jaké má žák

dětství – život a prožívání žáka. V širším pojetí do tvůrčí činnosti patří i spoluvtváření osobnosti žáka pedagogem. Výchova k tvořivosti by měla vycházet z poznání, že vnitřní motivace k řešení úloh tvořivého charakteru a prostředí, ve kterém žáci nemají obavy z hodnocení svých tvořivých produktů, budou facilitovat rozvoj jejich tvořivosti.

Pro tvořivost a nauku o ní byl vybrán pojem „*ponématika*“. Vychází z řeckého výrazu „*ponéma*“. V řečtině se tak označovalo dílo, které vzniklo namáhavou, složitou cestou a nejčastější cestou bylo vytvoření díla tvůrčím způsobem. V současnosti a směrem do budoucnosti nám jde o přerod člověka z typu učeného a moudrého (tedy homo sapiens) na člověka tvůrčího „*homo creans*“. Varování nastává před člověkem typu homo Technologies. Tento typ člověka je považován za nekompletního. Stává se z něj pouhý poloautomat ovládaný technologiemi okolo něho (KOHOUTEK, online).

První kapitoly práce se zabývají tvořivostí a jejími možnými definicemi z řad psychologie a pedagogiky. Podíváme se i na historický pohled na kreativitu v období antiky, renesance a názoru autorů z minulého století – jedním z nich byl Sigmund Freud. Dnešní pojetí kreativity je multifaktoriální, kdy vzájemně působí biologické, sociální a psychologické vlivy. Tvůrčí myšlení a jeho složky, etapy tvůrčího procesu, vlastnosti tvůrčí osobnosti a další ovlivňující faktory jako věk, inteligence, talent jsou součástí druhé kapitoly. Ve výchově k tvořivosti hraje důležitou roli rodina, školní prostředí i oblast zájmového vzdělávání. Pokud chceme podpořit rozvoj tvořivosti, můžeme využít některé z metod, které jsou popsány ve čtvrté kapitole této práce. Další kapitola je o možnostech diagnostiky tvořivosti a jejího potencionálu, které musí být provedeny odborníkem z oblasti psychologie a mohou nám sloužit jako vodítko pro další práci. Samozřejmě jsou tu i bariéry, které nám práci na rozvoji tvořivosti ztěžují. Český psycholog Jaroslav Hlavsa nám nabízí výčet antikreativních a prokreativních podmínek. I vhodně zvolenou motivací pedagog může bariéry omezit. V předposlední kapitole teoretické části se zabývám výtvarnou výchovou, jejími cíli a formami vyučování. Ve volném čase je výtvarná výchova jednou z možností rozvoje tvořivosti. K tomu nám slouží buď výtvarné řady, nebo propracovanější výtvarné projekty. Zařazuji i podkapitolu o environmentální výchově, která se dílčím způsobem podílí na mém výtvarném

projektu. V neposlední řadě je nedílnou součástí i charakteristika skupiny účastníků projektu, která je stěžejní pro druhou část práce.

Cílem této práce je vytvořit výtvarný projekt pro skupinu žáků, kteří jsou ubytováni na DM při OA, SOŠ a SOU v Třeboni. Vybraná skupina byla tvořena žáky ve věku patnáct až osmnáct let. Cílem projektu je dovést účastníky projektu k zamyšlení se nad hodnotami, vztahy, komunikací mezi námi a také nad sebou samými s důrazem na environmentální výchovu. Jedním z dílčích cílů projektu je samozřejmě rozvoj tvořivosti, a zda je to možné u této skupiny. Projekt klade záměrně důraz právě na tvořivý proces než pouze na produkt.

1. Tvořivost

Tato kapitola se zabývá definováním tvořivosti ze dvou pohledů. A to z pohledu psychologie a pedagogiky. Tyto dvě vědy spolu úzce souvisí. Obě mají ve svém zaměření osobnost jedince a jeho osobnostní i individuální rozvoj. V oblasti psychologie záleží, k jaké škole se daný autor přiklání. Přesto jedna univerzální definice tvořivosti neexistuje. Úhel pohledu autorů se liší, přesto se někdy k sobě velmi přibližují. Obecně se dá o tvořivosti říci, že je specifickým souborem schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost.

Amabile (1983 In LOKŠOVÁ, LOKŠA 1999: 12) člení definice tvořivosti do tří skupin: Definice tvořivosti orientované na jeho proces a proces tvořivého myšlení, definice založené na osobnostním principu a operující v rámci osobnosti člověka a definice, která používá znaků tvůrčího produktu. SZOBIOVÁ (2004: 16-20) přidala definice založené na jedné nebo souhrnu schopností, definice, podle kterých je tvořivost výsledkem působení vnějších sil nebo interakcí mezi subjektem a objektem. Další definice vidí podstatu tvořivosti ve vysoce flexibilním procesu analýzy, syntézy, strukturalizace s orientací na nové řešení mající význam i pro společnost.

Konkrétní definice tvořivosti ve svém základu nosí charakteristiky originality (novosti) a užitečnosti (být hodnotným pro někoho, pro něco dál). Tvořivost se projevuje jako vynalézavost, jako vznik něčeho nového, originálního, popřípadě dalším tvůrčím řešením problémů. V oblasti tvořivosti byl přikládán význam dalším faktorům a speciálním schopnostem jako jsou schopnosti hudební, výtvarné, jazykové, pohybové, atd. Jedinec se snaží v zájmové činnosti prohlubovat své schopnosti a vliv má i hodnotová orientace či temperamentové nastavení (srov. CHALUPA 2005: 9).

1.1 Pohled z oblasti psychologie

Stručná definice tvořivosti dle Velkého psychologického slovníku HARTLA A HARTLOVÉ (2010: 271): „*schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, koncepcím, uměleckým formám, výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé*“.

Jedním z autorů, které zde uvedu, je profesor Milan Nakonečný. Ten, pojem tvořivost definuje následujícím způsobem: „*Zvláštním případem osobnostních schopností je tvořivost (kreativita), schopnost originální a hodnotné intelektuální produkce v jakékoli oblasti lidské činnosti (umění, věda, technika, podnikání, řízení, řemesla atd.). Tvořivost je komplex vlastností, kde se vedle složek ryze intelektuálních, jako je tvůrčí fantazie, uplatňují i další činitele, zejména estetické vnímání, snaha po samostatnosti a seberealizaci, spontánnost, odpor ke konvenčnosti a další (...) tvořivost lze do určité míry podněcovat a trénovat, u mnoha lidí zůstává latentní pro nedostatek vnějších příležitostí nebo pro určité zábrany. Řada lidí v sobě dříve či později objevila spisovatelský nebo umělecký talent, tvořivé technické schopnosti a další druhy vloh k tvořivosti*“ (NAKONEČNÝ 2003: 304).

Tvořivost se může projevat v každodenních činnostech. Na řešení problému se podílí jedinec nebo pracovní skupina a na daný problém se mohou podívat z jiné perspektivy. Co se zdálo nemožné jeden den, se může jevit odlišně následující den. Z obou předchozích definic vyplývá, že tvořivost je schopností.

Další možný popis pojmu tvořivost „*je chápána jako komplexní proces a projev lidské činnosti charakterizovaný vznikem nových nápadů, myšlenek, objevů a vynálezů, které mají význam pro praxi*“ (CHALUPA 2005: 110).

Míra schopností je dána individuálními dispozicemi jedince, prostředím a výchovou. Schopnosti nepovažujeme za vrozené. Jsou to vlastnosti rozvinuté, na které se můžeme v rámci výchovy zaměřit. Tou schopností může být i tvořivost. Rozvinuté schopnosti se rozvíjí na podkladě vrozených vloh. V průběhu vývoje člověka záleží na stylu učení a způsobu pojetí činností. Vše je také závislé na

společenských podmínkách, včetně výchovy a vyučování (srov. ČÁP, MAREŠ 2001: 152-157).

Definice, která zahrnuje schopnosti, postoje a i samotný proces je svým způsobem obsáhlejší a má komplexní charakter. „*Souhrn kreativity je jako schopnost představit si nebo vymyslet něco nového a schopnost tvořit nápady, řešení, myšlenky, díla a to za použití kombinace, změny a replikace existujících nápadů. Postoj jednotlivce, který charakterizuje souhlas přijetí změny a novinky, ochota hrát si s nápady a myšlenkami a flexibilita v pohledu na věc. A proces charakterizovaný tvrdou prací, kontinuální myšlenkovou činností na generování řešení a prostorem pro improvizaci*“ (ŽÁK 2004: 29).

1.2 Pohled z oblasti pedagogiky

V předcházející podkapitole jsem se věnovala definicím tvořivosti z oblasti psychologie. Důležitý je i názor pedagogiky na tento pojem. Následující definice pojmu tvořivost pochází z Pedagogického slovníku (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 253): „*Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*“

Patří do oblasti definice, která podstatu tvořivosti vidí v rámci osobnosti člověka a pedagog může tvořivost podpořit svým přístupem, vytvořením pozitivně působícího prostředí a klást důraz na otevřenou mysl svých žáků.

Dále BEAN (1995: 15): „*Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.*“ Zde je kladen především důraz na proces tvorby, ne jen na samotný konečný produkt. Právě z procesu tvorby si jedinec odnese nejvíce. Finální produkt (výrobek) je vyústěním jeho snahy a skrývá se pod ním příběh tvůrčího procesu. Jedinec tak rozvíjí své sebevědomí, vyjadřování a projevuje svou identitu.

Tvořivosti v kontextu školství a výchovně-vzdělávacího procesu se věnují například autoři Ďurič, Švec, Zelina, Zelinová, Jurčová, Lokša a Lokšová.

1.3 Historický pohled

Už v historii se náhled na pojem tvořivosti různil. Každé historické období bylo specifické na pojetí tvořivosti a jeho význam pro společnost. Nejstarší pojetí bylo v období antiky a tento pohled trval až do období renesance. Nejranější výklady věří, že tvořivost (nové nápady a myšlenky) se v lidech objevují díky bohům nebo Boha. Věřilo se na transcendentní zásah do mysli jedince. Mysl jedince byla tedy rozdělena na **dvě komory**. První komoru ovládali bohové v podobě múz, které měli v jedinci podporovat inspiraci. Druhá komora měla obsah první komory sdělit všem ostatním srozumitelnou cestou. Toto paradigma dvoukomorové mysli zpochybňoval filozof Aristoteles ve čtvrtém století před Kristem. Souhlasil, že inspirace zahrnuje šílenství, ale vkládá do hlubšího poznání své vlastní myšlenky na základě procesu, který později byl známý jako **asocionismus**. Podle tohoto postoje je myšlení přeskokování z jedné ideje (sleva, představa apod.) na další za pomoci užití asociací. Mysl člověka vytváří asociace mezi jednotlivými událostmi a předměty, které se k události vážou na základě podobnosti nebo protikladu. Během „zlatého věku“ (500 až 200 před Kristem) stáli Řekové za většinou literárních a politických forem a přispěli k disciplínám z oblasti historie, medicíny, matematiky i filozofie. Řekové byli velmi hloubaví a toužili po poznání. Snažili se o co nejkrásnější a nejoriginálnější tvůrčí produkt, který byl svou podstatou seslán bohy pro jejich potěšení. Řecký člověk skládal hudbu, psal básně pro úctu ze strany společnosti, a proto svá díla podepisovali. Uznání mělo patřit hlavně jedinci, který tvořil (srov. DACEY, LENNON 2000: 20-24).

Ve **středověku** se tvořivosti věnoval i Tomáš Akvinský. Básníci, malíři, filozofové ve svých dílech kladli důraz na slávu Boží v podobě, kde se odráželo potěšení lidského bytí. Jedinec se snaží svou tvorbou přiblížit k božské tvorbě. Právě božská tvorba je ideálem a člověk se snaží alespoň přiblížit k takové dokonalosti. Renesance spojená se začátkem humanismu si cenila tvořivých jedinců. Byla to jedna z podmínek pro vývoj lidstva a kultury. Stala se významnou dobou pro nastávající úsvit moderního věku lidstva. Docházelo k odvratu od středověkých tradic. Tvořivost se stala již zcela lidskou dispozicí oproti antickému pojetí s vlivem genetické dispozice.

V tomto období vznikla slavná umělecká díla, vynálezy a všeobecné pokroky ve vědě. Na počátku osmnáctého století vědecká díla od Koperníka, Newtona, Galilea upevnila víru ve vědecké metody a postupy. Rozkvět **humanismu** dal víru ve vlastní duševní úsilí při řešení problému. Významnou osobou ve výzkumu tvořivosti byl William Duff, který jako první přišel s myšlenkou o biologicko-psychosociální povaze tvůrčího procesu. Jako základní kvality pro tvořivého jedince stanovil představivost, úsudek a vkus. Největší podíl podle něho měla představivost. Přesto by se každá složka měla doplňovat a tvořit vzájemnou kombinaci tří složek (Tamtéž: 24-29).

V 19. – 20. století se kreativité věnovalo mnoho autorů a vznikaly různé výzkumy na téma tvořivost a tvořivá osobnost. V průběhu devatenáctého století bylo odmítnuto božské vnuknutí tvořivosti jako primární příčiny. Docházelo se k přesvědčení, že velcí vědci a umělci zdědili po svých předcích příznivou kombinaci genů. Tento názor posílila lékařská věda s důkazy o dědičnosti tělesných rysů. Zformovali se dva vědecké názory – **asocionismus a gestaltismus**. S příchodem dvacátého století se více začalo řešit, do jaké míry se na kreativité podílí povaha a osobnost člověka a do jaké míry výchova. Sigmund Freud zastával myšlenku, že tvůrčí schopnosti jedinec upevňuje především v prvních pěti letech života, kdy je nejvíce otevřen světu a získává postupně informace, znalosti a dovednosti, které může později uplatnit. Tvořivost je výsledkem překonání traumatických zkušeností z období dětství. Zkušenosti jsou uloženy v nevědomí. S úlohou nevědomí souhlasil i Carl Gustav Jung (Tamtéž: 29-44).

Ve dvacátém století se výzkumy v oblasti tvořivosti více specializovaly. Novější výzkumy lze rozdělit do čtyř oblastí. Někdy se označuje jako „**čtyři P**“ – osobnost (personality), poznávací procesy (cognitive processes), fyziologie (fysiology) a produkt (product). Wolfgang Köhler a Graham Wallas se věnovali zkoumáním kognitivních procesů. Joy Paul Guilford, který se zaměřil především na zkoumání tvořivého myšlení, obohatil tuto oblast pojmem kreativita, který je synonymem českého pojmu tvořivost (Tamtéž: 34-35).

Základem významné Guilfordovy teorie je střídání **divergentního a konvergentního myšlení**. S ohledem na minulost současní odborníci nahlízejí na tvořivost spíše jako na komplexní jev, který má kognitivní, afektivní a sociální hlediska (srov. LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 24-27).

1.4 Nový biologicko-psychosociální výklad kreativity

V současné době je asi nejvíce uznávanou teorií biologicko-psychosociální. Tvůrčí činnost se stává složitou interakcí mezi biologickými, psychologickými a sociálními faktory. Autory tohoto modelu kreativity jsou Dacey a Lennonová. Tito autoři navazují na Guilfordův model kreativního řešení problému. Hlavní myšlenka tohoto nového modelu spočívá v tom, že odhaluje pětivrstvý systém příčinnosti. Každá vrstva se s ostatními navzájem ovlivňuje a prolíná se. Poslední proměnou je čas, který jde skrz všechny vrstvy jako přes celek. Čas je důležitý na začátku procesu i v jeho průběhu. Právě stav interakce mezi jednotlivými vrstvami se může v čase měnit. Zdroje, které společně nejvíce přispívají k pravděpodobnému výskytu kreativity, jsou:

- biologické znaky (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami)
- rysy osobnosti (například tolerance vůči dvojznačnosti, ochota riskovat, prodleva uspokojení)
- poznávací rysy (například vzdálené asociace, laterální myšlení)
- mikrosociální okolnosti (jako jsou vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení)
- makrosociální podmínky (obec a práce, vzdělávací, náboženské, etnické, právní, ekonomické a politické prostředí)

Rodina je primární prostředí, které ovlivňuje jedince nejvíce. Tvořivost dítěte ovlivňuje samotné rodinné prostředí a jeho atmosféra, styly rodičovského vedení a způsoby výchovy. Určitý vliv mají i genetické předpoklady na tvořivost dítěte, ale nejsou vše určující. Smysl pro humor v rodině je jedním z důležitých prvků. Dodává legraci a hravost při komunikaci a činnostech. Z provedených výzkumů vyplynulo, že rodiny tvořivých jedinců si dávali legrační jména, pojmenovávali věci svým jazykem, kterému rozuměla jen samotná rodina.

Rodiče jsou motivačním faktorem, který by měl dávat svým dětem najevo podporu v jeho zájmech, snech a s nimi spojené úspěšné zvládnutí jednotlivých cílů. Měli by do určité míry respektovat jeho názory, pocity a mít ve svém dítěti důvěru. Pokud dítě bude cítit podporu ze strany svých nejbližších, může ho to postrčit k lepším výkonům a zahloubání se do tvůrčího procesu a rozvíjet svou tvořivost (srov. DACEY, LENNON 2000: 47-62).

2. Tvůrčí myšlení, tvůrčí proces a tvůrčí osobnost

Tvořivé myšlení je specifický druh myšlení, pro které jsou typické následující vlastnosti: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritě, smysl pro originalitu či snaha vyřešit daný problém. Tento druh myšlení není jen záležitostí vloh, nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení (srov. PETROVÁ 1999: 18-20).

Člověk flexibilně reaguje procesem analýzy a syntézy informací o řešeném problému. Snaží se být samostatný, motivovaný a dynamický při postupu nacházení řešení. Každý nový prvek může být podněcující a obohacující.

KÖNIGOVÁ (2007: 40-42) ve své publikaci, ve které se zabývá tvořivostí, vidí podstatu tvořivého myšlení v následujících myšlenkových operacích: poznávání ať už smyslové nebo zprostředkované druhými lidmi, paměť pro ukládání a uchovávání informací a možnosti znovu je po čase vyvolat. Poté ono vybavování dřívějších obsahů paměti a snaha o jejich reformulaci do nových myšlenek a na konec hodnocení, kde se jedinec snaží o ověření správnosti a reálnosti jím navrženého řešení.

2.1 Divergentní a konvergentní myšlení

Myšlení spojené s kreativitou je často označováno jako divergentní myšlení neboli rozbíhavé. Je to tedy myšlenkový proces vedoucí k velikému počtu nápadů a myšlenek. Tato oblast zahrnuje rozvíjení tvořivého vnímání světa, svého okolí a řešení problémů a snahu o podporu v oblasti fantazie, imaginace, obrazotvornosti, představivosti či intuice. Nelze opomenout zvyšování plynulosti myšlení, originalitou myšlení a řešení problémů, které se promyslí do nejmenších detailů a dotáhnout se do fáze realizace (srov. ZELINA, ZELINOVÁ 1990: 28-30).

Opakem myšlení divergentního je myšlení konvergentní. Takový myšlenkový postup, který směřuje k pouze jednomu správnému řešení. Příkladem konvergentního myšlení je výběr jedné správné položky v testu s více možnostmi výběru. Divergentní myšlenkový postup se nejprve postará o generování mnoha různých řešení, poté nastupuje myšlení konvergentní, které umožní vybrat z množství nápadů ten

nejvhodnější. Skutečný tvůrčí proces je ovšem kombinací obou složek myšlení (srov. DACEY, LENNON 2000: 203).

Neuropsychologové na základě činnosti dominantní (u většiny lidí levá mozková hemisféra), která zajišťuje konvergentní způsob myšlení a nedominantní, jak už vyplývá je u většiny lidí pravá polovina mozku zajišťující divergentní myšlení. Kromě toho má i funkci výběrového emociálního filtru, kdy vstupují na scénu i subjektivní činitelé. (ĎURIČ 1988: 81).

Složky divergentního myšlení často citované v literatuře věnované teorii tvořivosti uvádí Joy Paul Guilford (In KOHÁKOVÁ 1987: 14):

- Fluence (plynulost) – plynulost toku nápadů, představ i pojmů
- Flexibilita (pružnost) – pružnost myšlení, nacházení nových řešení situace
- Originalita (původnost) – osobitý pohled na řešenou situaci
- Senzitivita (citlivost) - citlivost na problémy a schopnost je rozpoznat a orientovat se v nich, to platí i při příležitosti
- Redefinování (nová interpretace) - změna významu či reorganizace informací, použití starých poznatků novým způsobem
- Elaborace (propracování) - schopnost najít, doplnit, vypracovat funkční detaily při řešení problému, jejichž spojením se vytvoří kompletní řešení

Fluence v kreativním procesu je o kvantitativním sbírání podnětů, nápadů, myšlenek a možných řešení daného problému i výtvarného. Flexibilita se vyznačuje schopností myslet v souvislostech, vytvářet nové, dosud neexistující vazby. Spojení fluence s flexibilitou přináší, jak množství nápadů, tak i navození nových originálních vazeb a spojení, které nebylo dříve bráno v potaz. Uvedené složky tvořivosti jsou často užívány k měření úrovně tvořivosti.

Dalšími složkami tvořivosti (MAŇÁK 1998: 40), které hrají v tvůrčím procesu důležitou roli, jsou:

- Imaginace
- Intuice
- Představivost
- Fantazie

Jednotlivé složky se vzájemně doplňují. Není důležité disponovat jednou z nich dokonale. Tím, že se tyto složky doplňují, je důležitá jejich souhra. Pak nastane situace, kdy se mohou zdokonalovat.

2.1.1 Představivost

Představivost je obecně řečeno schopnost generovat představy (srov. PLHÁKOVÁ 2004: 233). Obvykle nedochází k operacím se slovy, ale se smyslovým materiálem. Produktem tohoto procesu jsou obrazy v mysli, které vznikají na základě názorných představ. Dle NAKONEČNÉHO (2004: 232) je představa „reprodukováný obraz předmětu, založený na naší minulé zkušenosti.“

2.1.2 Fantazie

Fantazie rovněž pracuje s představami. Není schopná představy produkovat, ale kombinuje a spojuje je a tím vznikají nové situace a souvislosti. NAKONEČNÝ (2004: 434) tvrdí, že fantazie má dvě funkce – únikovou a tvůrčí. Únikem do fantazie člověk kompenzuje reálný svět vytvořením vlastního imaginárního světa. Tvůrčí fantazie vede ke vzniku nápravy, k vytvoření nových produktů.

K rozvoji fantazie a tím i kreativity přispívají nepochybně pestré zážitky, silný zájem o problém, citlivost vůči projevům vlastní fantazie (zachycování fantazijních myšlenek). Jedinec se snaží vyhnout na určitý časový úsek logickému myšlení. Využívá náhodných podnětů a je uvolněný.

2.1.3 Inteligence a tvořivost

Jedním z faktorů, o kterém se v odborné společnosti diskutuje, je spojení kreativity s intelektem. Nejdříve převládaly teorie, které dokazovaly, že právě intelekt úzce souvisí se schopností tvořit. V současné době se od tohoto názoru upustilo. NAKONEČNÝ (2004: 304) se na toto téma vyjadřuje: „*vysoce tvořivé osoby mají i vysokou úroveň obecné inteligence, ale nikoli naopak, obecně vysoce inteligentní lidé nemusí mít vlohy k tvořivosti.*“ Getzels a Jackson (In DACEY, LENNON 2000: 14-15) vypracováním své studie prokázali, že běžné hodnoty inteligence plně dostačují k tomu, aby bylo dosaženo vysoké úrovně tvořivosti. Pokud se u člověka prokáže vysoké IQ nad

120 neexistuje zjištěná korelace s tvořivostí. Dále se uvádí, že právě vysoká inteligence může vytvářet bariéry v rozvoji tvořivosti.

2.1.4 Tvořivost v průběhu života

Zdá se, že v průběhu života lze vyzdvihnout několik období, kdy člověk má největší šance k rozvinutí své tvořivosti. Jejich mysl je otevřená změnám a jsou schopni více riskovat. Podnítilo je to k větší představitosti. Další okolností může být povzbuzení ze strany rodičů či pedagoga, a nebo úspěch v činnosti vyžadující mimořádné úsilí. DACEY (1989: 78-80) uvedl **šest kritických období**: prvních pět let života, počáteční léta dospívání, raná dospělost (kolem dvacítky), věk od devětatvaceti do jednatřiceti, začínající čtyřicítka a věk od šedesáti do pětadesáti. To znamená, že největší význam má dění v raném věku, zatímco přínos v pozdějších letech je o něco menší. Lidé starší už nejsou tolik vnímaví vůči vlivům sociálního prostředí.

Výzkumný projekt orientovaný na vývoj tvořivosti ve Švédsku Smithem a Carlssonem (1983, 1985, 1987 In LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 64) zjistili, že první rysy opravdové tvořivosti se objevují u dětí mezi pátým a šestým rokem. Po té dochází k poklesu díky nástupu do školy a k opětovnému zvýšení kolem desátého roku. Věk kolem dvanácti je charakteristický snížením a křivka stoupá v období puberty. K markantnímu zvýšení dochází kolem šestnácti let a postupně se stabilizuje. S těmito poznatky souhlasí i Hlavsa a kol. (1986) či výsledky výzkumu Ďuriče (1984).

2.1.5 Talent

Jedním z předpokladů tvůrčí činnosti je talent. Jedná se o velmi pozitivní spojení schopností, které umožňuje tvůrčí činnost. Propojený systém předpokladů, který může být určující pro tvořivou činnost v jedné nebo více oblastech. Budeme předpokládat, že talent potřebuje vysokou psychomorfologicky podmíněnou úroveň nadání a tím můžeme dosáhnout v určité oblasti mimořádných úspěchů. Talent jedince se může projevat v různých oblastech. Buď v oblasti umělecké - hudební, výtvarný, literární nebo technického rázu. Jedinec s talentem v matematice i pohybového charakteru. Talent se může projevit již v útlém dětství.

Talenty můžeme třídit na:

- naukové
- umělecké
- sociálně praktické
- pohybové

Naukové můžeme dále třídit na jazykové, matematické, teoretické, filozofické, přírodovědné a technicko-konstrukční, resp. mechanické či technické - vymýšlení nových strojů, nových projektů. Naukové talenty charakterizuje vyspělost myšlenkových pochodů v určité oblasti poznávání, zejména v oblasti abstrakce. Naukové talenty mívají zájem o studium, shromažďování poznatků, intelektuální hry a rozhovory.

Umělecké talenty jsou schopny citlivé analýzy a diferenciací emočních podnětů. Vyznačují se emočním prožíváním, empatií, senzitivitou a samozřejmě zájmem v umělecké oblasti (kreslení, fotografování, tanec, zpěv, hra na hudební nástroj, apod.). Přesto talent sám o sobě ještě nezaručuje úspěch. Pro jeho rozvoj je nutný trénink, cvičení, učení a obecně usilovná práce. Brněnský psycholog Robert Konečný zavedl pojem subjekt potenciální, možný. Ten znamená psychické i fyzické, osobnostní meze, možnosti člověka. Jde o to, aby byla probuzena a stimulována aktivita směřující k naplnění mezí (potencialit) člověka. Vyžaduje to vnitřní potřebu člověka realizovat své možnosti, vysokou zaměřenost a adekvátnost plánů činnosti (KOHOUTEK, online).

Někdy se hovoří také o **obecném talentu a talentu speciálním**. Obecný talent se projevuje u těch osob, které obvykle rychleji a dokonaleji chápou nové situace a učí se nové poznatky, které dovedou nadprůměrně analyzovat, syntetizovat a abstrahovat i konkretizovat. Dovedou používat adekvátně dané situaci logické mechanismy a pracovat novým způsobem. O speciálním talentu hovoříme tehdy, projevují-li se nadprůměrné schopnosti člověka jenom v určité speciální oblasti např. v matematice, jazycích, výtvarné oblasti, pohybové oblasti apod. (ĎURIČ 1984: 20-25).

Jak už jsem zmínila výše, talent se musí rozvíjet. I k práci pedagoga patří cvik, zkušenosti a i ten, co učí a vychovává se má a musí učit celý život. Pokud mu jeho původní způsob práce nefunguje, je na řadě promyšlení nového přístupu. Tím, že dokáže reorganizovat svou minulou zkušenost do nového systému.

Pedagog (vychovatel) by měl mít úctu ke každému projevu tvořivé činnosti a nadání. Může to mít specifický vliv na utváření osobnosti mimořádně nadaných i těch

méně. Současně však platí, že zdokonalování a růst speciálních schopností nebo speciálního talentu téměř vždy rozšiřuje a prohlubuje obecný talent (KOHOUTEK, online).

2.2 Laterální myšlení

Autor termínu laterální myšlení, Edward de Bono (1970 In DACEY, LENNON 2000: 154-155), staví tento termín do protikladu k pojmu vertikální myšlení, jež probíhá v krocích, které mají svou logickou stavbu a posloupnost. Někdy je ovšem nutné z původního postupu laterálně odstoupit a začít jinak. Laterální myšlení je způsobem, jak na problém nahlížet z různých stran, jiných pohledů než je běžné. Nabourává zaběhaný způsob myšlení, narušuje zažitý vzorce myšlení, podněcuje k silnějšímu a komplexnějšímu vnímání. Rozvíjí myšlení v souvislostech a nových strukturách.

2.3 Kritéria a úrovně tvořivosti

V této menší podkapitole rozeberu, jaká kritéria bývají uváděna ve vztahu k tvořivosti a dále vymezení vývojových období kreativní tvorby. Za kritéria tvořivosti se považují: objektivnost, novost, efektivita a v neposlední řadě přínos něčeho nového. Přitom kritérium novosti se určuje dle dvou hledisek. Podle Musila (1985 In LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 15) je to z hlediska celospolečenského a historického kontextu, kdy jde o **objektivní tvořivost**, která přináší na onu dobu a společnost něco zcela nového, například objevy a vynálezy. Druhé hledisko je užší, kdy tvoří skupina nebo jedinec v momentálním kontextu a jde především o **subjektivní tvořivost**, kde jedinec přišel na něco nového dříve než ostatní v rámci skupiny.

Hlavně u žáků se zdůrazňuje subjektivní novost. Od tvůrčí činnosti žáka nemusíme očekávat sociální přínos pro společnost. Má nezastupitelné místo ve výchovném procesu, kdy se snažíme o všestranný vývoj osobnosti, psychických i kognitivních funkcí.

V souvislosti na tato kritéria se v pedagogické psychologii jeví jako důležité hledisko ontogeneze člověka. LOKŠOVÁ, LOKŠA (1999: 129-130) vymezili několik úrovní lidské tvořivosti a ty jsou následující:

1. **expresivní kreativita** – ta je typická pro předškolní věk dítěte, kdy dítě tvoří spontánně a volně
2. **produktivní kreativita** – jedinec se svojí tvořivostí je konfrontován se světem (realitou) a spontánnost s volností tím trpí
3. **heuristická úroveň** – člověk na této úrovni se snaží o nacházení nového na základě svých dosavadních vědomostí a životních zkušeností
4. **inovační úroveň** – jedinec se snaží o prosazení změn, které inovují dosavadní danosti, když pochopí kauzální vztahy v realitě
5. **emergenční úroveň** – je nejvyšší dosaženou úrovní tvořivosti, kdy jedinec výsledky své práce přetvoří na nové vědecké přístupy, teorie, paradigmaty a to i v oblasti umělecké

2.4 Tvůrčí proces a jeho etapy

Tvůrčí proces probíhá ve všech sférách lidské tvořivé činnosti. Využívá různé psychické procesy a aktivity. Vytvářejí hlubokou koncentraci na objekt tvorby se zaměřením na finální produkt. Jejich podstatou je redefinování a restrukturalizace elementů do nových forem.

Než v této podkapitole uvedu jednotlivé etapy tvůrčího procesu, podíváme se obecně na lidskou činnost. Ve většině lidských činností se prolíná několik typů činností a to:

- aplikativní
- interpretativní
- reproduktivní
- tvůrčí

Pod aplikační či aplikativní činností se skrývá schopnost smysluplně využít nabyté vědomosti, znalosti, pravidla, dovednosti a aplikovat je ve vhodné situaci. Takovými příklady může být osvojení pravopisu a tím psaní bez gramatických chyb, znalost pravidel společenského chování, a nebo použití správného vzorce ve fyzikálním příkladě. Interpretační činnosti probíhají tam, kde potřebujeme vysvětlit svůj zamýšlený záměr, myšlenku, připravený plán nebo vše co je naznačeno pouze rámcově. Tato

interpretační činnost je důležitá pro umělce – hudebníky, výtvarníky, herce. V praxi si tuto činnost můžeme představit na otázce, s kterou se nejspíše setkal každý z nás a to: „Co tím chtěl básník říci?“

Dalším typem je reproduktivní činnost. Jde o postup vypracovaný jiným a v praxi ověřený. Subjekt si tento postup osvojil v podobě vědomosti nebo dovednosti. Některé z těchto činností se stanou stereotypními, jednostrannými a často se opakujícími. Jiné jsou více variabilní. Nejlépe probíhají, pokud jsou zcela zautomatizované a člověk o nich už tolik nepřemýšlí. Člověk s převahou tohoto typu činnosti dokáže přesně reprodukovat obraz, obsah předmětu, který byl vnímán. Uplatní se například při reprodukci znalostí v zeměpise, nebo při dovednosti v matematice násobení (HOLEŠOVSKÝ 1975: 83-90).

JIŘÍ POKORNÝ (2004: 124) rozděluje tvůrčí proces na devět základních etap:

1. Tvůrčí nabuzení (iniciace)
2. Vymezení problému (orientace)
3. Informační příprava řešení (preparace)
4. Zrání tvůrčí myšlenky (inkubace)
5. Nalezení řešení (iluminace)
6. Ověření nosnosti tvůrčího nápadu (verifikace)
7. Propracování tvůrčího nápadu (elaborace)
8. Uskutečnění nápadu v praxi (realizace)
9. Vyhodnocení tvůrčího procesu (evaluace)

Často se také používá rozdělení etap tvůrčí činnosti podle G. Wallace (In DACEY, LENNON 2000: 36-37) na fáze přípravy (uvědomění a analýza), inkubace, osvětlení ("insight") a ověření si realizace, kdy nový nápad dosahuje vrcholu.

Na Wallacovu klasifikaci tvůrčího procesu navázal později G. PETTY (1996: 237-245), který ji rozšířil o další fázi:

1. inspirace – spontánní hledání nápadů, podnětů
2. klarifikace – vyjasnění účelu a cíle práce
3. destilace – vybírání nejlepších myšlenek pro další rozpracování pomocí analytického myšlení
4. inkubace – „dozrávání“ nápadů, odstup od problému na určitý čas
5. usilovná práce – volba řešení a jeho následné rozpracování do konečné podoby

Tvořivý proces lze při rozvíjení tvořivosti ve škole rozčlenit do pěti etap, toto členění se nazývá **PASPSA**. P (percepce) je vjem podnětů a problémů, A (analýza) znamená rozbor situace a stanovení cílů, SP (syntéza a produkce) probíhá produkce nápadů a možností řešení, S (selekce) je výběr nejvhodnějšího řešení a A (aplikace) – uplatnění nápadů (MUSIL, In LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 19-20).

Lze rozlišit dva základní významy tvořivosti. První tzv. malá tvořivost – **little c** – creativity – se týká tvorby produktů, které jsou nové v časovém smyslu, vznikly nedávno nebo v současnosti a jsou výsledkem aktivit obyčejných lidí. Velká tvořivost – **big C** – Creativity – je poté chápána jako nové díla ve smyslu horizontu celé lidské historie (SZOBIOVÁ 2004: 16). Bývá rozlišována rovněž tvořivost objektivní (primární), které přináší doposud neznámé výtvořiny a tvořivost subjektivní (sekundární), při které je poznatek nový pouze pro člověka, který k němu samostatně dospěl a pro druhého už to tak být nemusí (KOHOUTEK, online).

2.5 Tvůrčí osobnost

Tvůrčí osobnost se dá popsat mnohými vlastnostmi. Každý má svou představu o těchto vlastnostech. Vybrala jsem si tento výčet deseti rysů a vlastností tvořivé osobnosti (srov. DACEY, LENNON 2000: 88-101):

- tolerance vůči dvojnáčnosti
- stimulační svoboda
- funkční svoboda
- flexibilita
- ochota riskovat
- preference zmatku
- prodleva uspokojení
- sexuální role
- vytrvalost
- odvaha a sebeovládání

Základem tolerance vůči dvojnáčnosti je, že si tvořivá osobnost vyhledává takové situace, které umožňují různé pojetí, úhel pohledu a problémová situace nemusí mít jedno konkrétní řešení. Tvůrčí osobnost vidí v neznámém vzrušení, zajímavost a to podněcuje jeho schopnost reagovat na tento podnět tvůrčím způsobem.

Stimulační svobodou se chápá obcházení pravidel, pokud předem nastavená pravidla brání v projevení tvořivosti. Oproti tomu jedinec svázaný stimulem se snaží o dodržování pravidel, aby se vyhnul strachu z nesprávného řešení. Tyto pravidla nejsou striktně napsána. Jedinec je pouze tak vnímá. Známou metodou ověření této schopnosti je vyřešení problému devíti bodů. Při funkční svobodě se na předmět řešení musí tvůrčí osobnost podívat z jiného úhlu. Předmět má svou obvyklou funkci, která je všeobecně známá, ale jeho vlastnosti se mohou využít i jiným způsobem.

Flexibilita je vlastností člověka, která předpokládá otevřenost novým nápadům a světu, připravenost na změny a dokázat je svým jednáním i vyvolat. Pokud se řešení, které jedince napadne jako první a zdá se nevyhovující, dokáže od této fixace na část problému přejít a vidět problém celistvě. Přejde tedy na jiný způsob řešení. V zásobě má mnoho možných alternativ a nebojí se je použít.

Tvůrčí osobnost je schopna přiměřené míry risku. Když se jedinec nesetká s odmítnutím jeho nápadů je ukolébán v pocitu bezpečnosti a schopnost riskovat slábne. Přesto by se jedinec měl vyhnout extrémům – riskovat nadměrně a minimálně. Měl by volit zlatou střední cestu a tím podpoří svou tvořivost.

Tvořiví lidé dávají přednost složitosti a asymetrii, a proto volí zmatek. Zmatek pro ně znamená zajímavost a snaží se do něj vnést svůj vlastní řád. Spočívá v tom větší výzva než v jednoduchosti a tím uspokojí svou potřebu dosáhnout vyššího cíle.

S novým nápadem se tvořivý jedinec vzdává za určitých okolností úspěchu v krátkém časovém horizontu. To je důvodem, proč někteří tvořiví lidé jsou schopni vytrvat na svém projektu i několik let. Věří ve své schopnosti, které po čase vyvrcholí finálním produktem a uznáním společnosti. Odložení uspokojení se snoubí s vytrvalostí a odvahou. Tvořiví lidé směřují ke svému cíli a vkládají velké množství energie do řešení problému a právě vytrvalost je jedním z hnacích motorů. Při práci narazí na mnohé překážky, které by méně vytrvalé jedince odradily. Paul Torrance (1995) považuje právě odvahu za nejdůležitější předpoklad úspěchu. Odvaha stát se menšinou na začátku originálního nápadu ve společnosti a po té se svým nápadem vyjít i z bezpečí ateliéru, laboratoře a překonat strach ze zavržení i dlouholeté práce.

Dalšími takovými vlastnostmi tvůrčí osobnosti mohou být tyto (AMABILE, In DACEY, LENNON 2000: 101-102):

- vnímání a asociace tvořivé osobnosti směřují k menší všeobecnosti a typičnosti
- projevuje zájem o formu a eleganci, není svázána přesností a pečlivostí
- je intuitivní a empatická, má zájem o lidské jednání
- je otevřená, vnímavá, nachází zalíbení v nových přístupech
- je esteticky, emocionálně a sociálně senzitivní
- využívá vlastní představivosti a fantazie
- překračuje hranice konvencí a je málo konformní nebo vůbec - dá se říci, že nejde s dobou
- je zvědavá a snadno se nechává inspirovat okolím
- má široké zájmy, je hravá, často využívá například přirovnávání a srovnávání

3. Výchova k tvořivosti

Výchova k tvořivosti se týká všech lidí. Nutný je proto diferencovaný přístup a respektování svéráznosti každého jedince, což klade na výchovu velké nároky. Důležité je podporovat a rozvíjet také předstupně tvořivosti a to je aktivitu a samostatnost. Tato výchova je výsledkem kombinace výchovného působení sebevýchovou, sebeutvářením vlastní osobnosti a právě zmíněné samostatnosti. Základním elementem výchovy k tvořivosti je vytvořit tvořivou situaci (řešení problému, výtvarný problém). U předškolních či školou povinných dětí sehrávají hlavní roli rodinné prostředí, škola a po případně zájmové vzdělávání (srov. MAŇÁK 1998: 8).

KEN ROBINSON (online) v jeho přednášce „How schools kill creativity“ vyřkl myšlenku: *„Ke kreativitě věkem nedospíváme, my kreativitě odrůstáme. Nebo přesněji, vzdělání nás postupně zbavuje kreativity.“* Předměty, které jsou nejužitečnější pro práci, bývají na vrcholu. Těmi předměty jsou matematika a jazyky, pak kousek pod nimi následují humanitní předměty a úplně dole je umění. Skoro každý se ve škole setkal s myšlenkou, že to co nás nejvíce bavilo, by nás v budoucnosti neuživilo. Nebuď umělcem, to nemá finanční budoucnost. Domnívám se, že tato situace trvá, přesto se najdou světlé výjimky, které se snaží vychovávat tvořivé jedince a podporovat jejich talent.

Stenberg a Lubart (1995, In DACEY, LENNON 2000: 66) tvrdí, že jakmile děti docházejí po nějaký čas do školy, začne být většina z nich opatrnější a ztrácí své novátorství. Jedním z problémů školního prostředí je skutečnost, že se studenti nenaučí smysluplně riskovat, neosvojí si dovednost, kterou využijí při tvůrčí práci. Škola poskytuje většinou nízkou toleranci k selhání a tím vzniká nevěle riskovat ve zdravé míře.

Dnešní doba je prostorem pro inovativní přístupy ve školním prostředí, přesto se dá říct, že ne vždy je originalita a tvořivý přístup zcela podporován. Žáci mohou být označeni za rušivé elementy ve vyučování, pokud se snaží být originální a dávají učitelům neobvyklé otázky. Samotný žák je ovlivněn svými vrstevníky. Nechce být příliš „jiný“ než ostatní spolužáci. Mohl by se stát terčem posměchu a dostat se do nepříjemné situace pro něho. Omezování tvořivosti může být i na straně samotného pedagoga. Spadá pod určitý systém, pohybuje se v určitém pedagogickém sboru a překážkou se

stává mnohdy i samotný ředitel instituce. Nepodpoří pedagoga v jeho nových nápadech a inovativních projektech (Tamtéž: 64-77).

Mihálik (1989 In LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 29) se věnoval znakům, které jsou charakteristické pro tvořivého žáka. Tvůrčí žáci jsou v popředí a zastávají vedoucí pozici v kolektivu. Jsou aktivní a plní energie. Projevují zájem a chtějí dále poznávat vše v oblasti řešeného problému. Při řešení jsou obvykle samostatní, hýří nápady, fantazií a iniciativou. Snaží se hledat více možných řešení, myslí divergentně. Projevují averzi k šablonovitému typu práce a stereotypnímu postupu. Specifické vlastnosti žáka jsou pozitivní vzhledem k tvořivé činnosti, ale někdy narážejí na bariéry ze strany spolužáků, pedagogů i rodičů. Chce-li pedagog podpořit rozvoj tvořivosti u svého žáka, je důležité si všimnout jeho vlastností a rysů, kterými se tvůrčí osobnost žáka vyznačuje.

3.1 Osobnost pedagoga (vychovatele)

Jedním z důležitých faktorů, které působí na rozvoj tvořivosti, je také osobnost učitele či vychovatele. Cílem pedagoga mimo jiné je vychovávat tvořivé jedince. Proto i on sám musí mít vlastnost tvůrčí osobnosti. Tvůrčí osobnost učitele charakterizují především: *humanistická orientace, inovační výuka, sebereflexe a sociálně-komunikativní dovednosti* (Tamtéž: 70).

Podle Hlavsy, Patersonové a Silbermana (In PETROVÁ, 1999: 51-53) má mít pedagog vědomosti o tvořivosti a její problematice. Měl by znát bariéry a další činitele, které brání tvůrčímu procesu. Tím dokáže rozvíjet tvořivost u svých žáků i u sebe samého. Právě tvůrčí osobnost pedagoga (vychovatele) a jeho přístup dokáže vytvořit tvůrčí atmosféru. Zná metody a techniky pro rozvoj tvořivosti a zařadí vhodnou motivaci s ohledem na věk žáků.

4. Metody rozvoje tvořivosti

Metodami a technikami rozvoje kreativity se zabývá mnoho autorů. Naším stěžejním autorem v této oblasti je Petr Žák. Právě aktivizující výukové metody se stávají přínosem pro rozvoj žáka se zaměřením na jeho myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Umožňují rozvíjet již zmíněnou samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků, osvojit si dovednosti a znalosti (MAŇÁK, ŠVEC 2003: 55-85).

Aktivizující metody se dostávají do popředí výuky. Jejich vlivem nabývá výuka hravých prvků s ohledem na věk žáka. Pro pedagoga i toho tvořivého je příprava náročnější, ale odměnou je mu radost, nadšení svých žáků z aktivit.

Následuje přehled metod rozvoje tvořivosti:

Brainstorming: Autorem této techniky je Alex Osborn, který předpokládal, že lidé mnohé své myšlenky k tématu nevysloví, protože mají zábrany v tom, aby neřekli něco špatně, nepřesně a nechtějí v očích druhých vypadat neschopně. Proto vymyslel tuto metodu, která by odbourala psychické bariéry. Doslova lze tento pojem definovat jako „mozková bouře“. Podstatou brainstormingu je volné asociování.

Pravidla brainstormingu: zákaz kritiky v průběhu techniky v jakékoli podobě (i nonverbální reakce), uvolnění fantazie (i ta nejméně pravděpodobná odpověď, může být nejlepším řešením problému), produkce množství nápadů (čím více nápadů, tím větší pravděpodobnost v nalezení nejlepšího nápadu), vzájemná inspirace (propojení myšlenek, zdokonalení předcházejícího nápadu), převaha kvantity myšlenek nad kvalitou (kombinace předchozích pravidel produkce množství nápadů a uvolnění fantazie), všichni účastníci jsou si rovni (neplatí sociální role jako podřízenost a nadřízenost). Přínosem je oddělení fáze produkce nápadů od jejich hodnocení v závěru techniky. Formy brainstormingu jsou brainwriting, pingpongový brainstorming, individuální, konsekvenční, questionstorming, Gordonova odpověď a další (srov. LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 113-116).

Diskusní metody: PETROVÁ (1999: 156) spojuje s touto metodou hlasité vyjadřování, dialog, diskusi a problém řešený ve skupině. Popisuje zde rozdíly mezi jednotlivými pojmy, ale zároveň je označuje jako způsoby komunikace, které rozvíjí u jedinců jejich sociální tvořivost. MAŇÁK, ŠVEC (2003: 20-25) poukazují ve své publikaci na rozdíl diskuse od rozhovoru a definují diskusi jako formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma. Na základě svých znalostí uvádějí své argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému a snaží se svými argumenty přesvědčit druhé. Do diskuse patří i dialog, bez kterého by to nešlo. Neměli bychom tyto pojmy uvádět jako synonymum. Pokud se podíváme na výklad těchto pojmů do pedagogického slovníku (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 43), najdeme, že dialog je „*typ komunikačního aktu, ve kterém se účastníci střídají v roli hlavního mluvčího a posluchačů*“. Je to základ komunikace mezi učitelem a žákem a prostředek pro vytváření řečnických dovedností. Diskuse mívá oproti dialogu dynamičtější průběh. Stejně jako u dialogu se jedná o komunikační akt, kdy dochází k výměně názorů mezi účastníky, který vede k řešení nastoleného problému. Pokud je diskuse vedena správně a řídí se určitými pravidly, tak rozvíjíme komunikační i sociální stránku jedince.

Synektika: Autory techniky jsou William J. Gordon a George Prince. Pojem pochází z řeckého *synectikos*, což je složenina slova *syn* (spojovat dohromady) a *ectos* (odlišnost, rozmanitost, pestrost). Můžeme tedy říci, že jde o spojování odlišných věcí dohromady. Technika je založena na totální změně myšlení a principu spojování zdánlivě nespojitelného. Nacházíme tak nová nečekaná řešení, boříme dosavadní uvažování a obohacujeme uvažování současné (srov. ŽÁK 2004: 60). Synektika je metodou, která pracuje s principem analogie. Analogie je vysvětlena v psychologickém slovníku jako „*nalezení stejných rysů či vlastností u jinak netotožných objektů*“ (HARTL, HARTLOVÁ 2000: 37). Pro definování etap tvořivého řešení problémů metodou synektiky je rozdělení na pět fází: nastolení problému nebo úlohy, určení známého a neznámého v úloze, přetvoření neznámého ve známé, opis úlohy či problému po přetvoření neznámého ve známé, přetvoření známého na neznámé.

Laterální myšlení: Autorem techniky je Edward de Bono. V Oxfordském slovníku současné angličtiny je definováno jako způsob hledání řešení problému neobvyklou nebo částečně nelogickou cestou (viz. podkapitola 2.2).

Myšlenkové (mentální) mapy: Na tuto koncepci přišel v 60. letech 20. století Američan Tony Buzan. Jde o jednoduchý metodický postup, který rozvíjí všechny tři složky kreativní kompetence – postoj, schopnosti i proces. Principem je zde uvažování nad problémem jako nad komplexním celkem. Mapa cíleně kombinuje klíčové slovo s obrázkem a dále využívá různých symbolů, barev, značek apod. Umožňuje asociační a analogické spojování dílčích aspektů problémů či tématů. Výhodami tohoto postupu je, že jasně zachycují podrobnosti jako celek, tím umožní mozku vnímat danou problematiku komplexně, rozvíjení kreativity, sledování souvislostí a zapamatovatelnost. Mozek vnímá souvislosti, které si může vzájemně asociovat. Nevýhodou může být nesrozumitelnost pro ostatní, kteří mentální mapu nevytvořili, časová náročnost nebo pokud potřebujeme do mentální mapy vepsat delší text. Vyhovuje především lidem s vizuálním typem paměti (90% populace), diskriminuje typ auditivní, komunikativní a motorický (BUZAN 2007: 83-90).

Didaktická hra: Jednou ze základních forem činností člověka je hra. Hra je charakteristická tím, že nesleduje zvláštní cíl. Oproti tomu didaktická hra má stanovený didaktický cíl. Patří do jedné z aktivizujících metod, které je možné použít při rozvíjení tvořivosti. Přináší s sebou tvořivou, uvolněnou atmosféru s pozitivním emočním prožitkem. Didaktická hra působí celostně do sociálních vztahů a zdokonaluje komunikační schopnosti účastníků. Dále pomocí didaktické hry rozvíjíme představivost, imaginaci, samostatnost a angažovanost při aktivitě (srov. LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 122).

Dramatizace: Neznámé poznatky mohou při dramatizaci v konkrétních situacích pomoci zapamatovat si a pochopit ono dříve neznámé. Jedná se o převedení řešeného problému do podoby hrané scény, kdy hrající postavy musí mezi sebou komunikovat, aby řešený problém mohly vyřešit a přijít na řešení. V současnosti má dramatizace své vlastní metody a techniky a vyvinula se z ní nová disciplína „dramatická výchova“.

Inscenační metoda: Podstata této metody je v tom, že někteří (nebo všichni) ve skupině budou inscenovat (hrát) určité role. Výhodou inscenační metody spočívá ve vkládání individuálních zkušeností, představ a postojů do hrané role, kterou jedinec inscenuje. Jedinec si tak může osvojit emoční reakci a při diskusi najít vhodné řešení situace. Situace se vybírá taková, která se již stala, a nebo se může stát. Tím, že se dramatizuje vyučovací hodina, umožňuje účastníkům rozvíjet tvořivé myšlení i afektivní stránku osobnosti. Mohou prožít situace z reálného života a připravit se na ně (PETTY, 1996 In LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 120-121).

Simulační metoda: Je velmi podobná předcházející metodě. Při podílení na simulační metodě se zapojuje co největší počet ve skupině. Časová náročnost této metody se většinou nevejde do jedné vyučovací hodiny, ale protáhne se na měsíc či na celé pololetí. Do výhod se může zařadit rozvoj tvořivého a hodnotícího myšlení a dalších psychických funkcí. Na začátku simulační metody je třeba si ujasnit jednotlivé role a čeho chce každá role dosáhnout. Při řešení problému musí aktivní člen v roli změnit svou předešlou strategii na jinou, promýšlet své kroky a předvídat možnou reakci druhých (MAŇÁK a kol. 1997: 50).

Projektová metoda: Při této metodě jsou účastníci vedeni ke komplexnímu řešení problému. Cílem není předat útržkovité poznatky, ale přiblížit se praktickému životu. Do projektu se mohou zapojit učitelé i více tříd a má interdisciplinární charakter. Na problém se nahlíží ze všech možných stran a oblastí. Žáci svou vlastní aktivitou získávají poznatky, které aplikují na řešení problému na projektu a míra kooperace mezi jednotlivými články projektového týmu je vysoká (LOKŠOVÁ, LOKŠA 2003: 125-126).

Heuristické metody: Tato metoda vede k větší samostatnosti, podporuje hledání a pátrání po řešení problému. Velmi efektivní je metoda řešení problému – problémová výuka, kdy se žáci učí z vlastních neúspěchů a úspěchů. Při heuristické metodě může pedagog využít různé heuristiky. Příkladem je heuristika **PASPSA** od Musila. Při průběhu heuristické hodiny je na začátku úvodní část hodiny (pozdrav, úřední záznam, atd.), následuje navození problému a materiály vedoucí k možnému řešení problému (literatura, ilustrace, apod.) a tím žák sám objevuje nové poznatky. Pedagog by měl

poznatky uspořádat do celku a doplnit, či objasnit špatné závěry žáků. Na závěr je třeba žáky seznámit s tématem na budoucí hodinu.

V odborné literatuře najdeme mnoho forem heuristických metod. Dalším schématem heuristiky, které uvedu, se nazývá **DITOR** a lze ho využít ve vyučování, experimentování i v jiných oblastech.

- 1) D jako definování problému – jde o výběr a formulaci problému, problém je nutné si přesně vymezit a určit jakého cíle se chce dosáhnout.
- 2) I jako informování se o problému – o řešeném problému si najít relevantní informace, dosavadní poznatky v oblasti řešení podobného problému, které mohou nasměrovat k řešení námi vytyčeného problému.
- 3) T jako tvoření řešení, nápadů a hypotéz – při tvorbě řešení jsou důležité návrhy možného řešení problému a originalita je velmi ceněná. K nápadům pomůže použití brainstormingu, morfologické analýzy apod.
- 4) O jako ohodnocení nápadů a řešení – snaha o výběr nejvhodnějšího řešení vytyčeného problému vzhledem k užitečnosti a reálnosti uskutečnění v praxi.
- 5) R jako realizace vybraných řešení v praxi – vytvoření projektů, které návrhy řešení a realizují (DRAZE 1986: 5).

5. Diagnostika tvořivosti

K diagnostice tvořivosti slouží speciální psychologické diagnostické testy, které smí být využívány pouze kvalifikovanými odborníky z řad psychologie. V tomto smyslu bychom mohli více spolupracovat ze školního prostředí (třídní učitelé a výchovní poradci) a více využívat odborné pomoci poradenských pracovníků, zvláště pedagogických psychologů. V tom případě pokud máme ve skupině talentovaného žáka.

Mezi diagnostické testy patří **figurální test tvořivého myšlení** (TTCT) od Torranceho. Tento test je určený ke zjišťování všeobecného tvořivého potenciálu. Představovaná figurální forma identifikuje všechny základní formy divergentního myšlení. Prostřednictvím kreslených odpovědí měří flexibilitu, originalitu, fluenci a elaboraci ve třech aktivitách: 1. Tvoření (konstrukce) obrázku, 2. Neúplné figury, 3. Opakované figury. Používá se individuálně i skupinově a je určen od předškolního věku po dospělost. Zkoušející dá dítěti papír formátu A4 s 20 kroužky rozmístěnými v pravidelných řadách na obou stranách papíru.

Dalším testem je **Urbanův figurální test tvořivého myšlení**, jehož autory jsou K. K. Urban, H.G.Jellen a T. Kováč, poskytuje odhad kreativního potenciálu osobnosti. Úkolem je libovolně dotvořit načrtnutou kresbu, která pak odhalí různé stránky kreativního potenciálu.

Kreatos Miroslava Schürera, kdy během deseti minut mají zkoušení nakreslit co nejvíce zajímavých věcí, aby využili předkreslené kroužky. Záleží, kolik různých věcí jsou schopni nakreslit a po té případně pojmenovat. Touto zkouškou se dají trénovat 4 dimenze tvořivého myšlení: plynulost toku nápadů, pružnost, původnost a propracovanost.

V neposlední řadě zmíním tvarový test tvořivosti T. Urbánka a V. Smékala a Owenův test tvořivosti. Sestrojeno bylo také několik multidimenzionálních projektů a testů jako například Baterie pro kreativitu C. J. Mullinse (z roku 1963), která má predikovat úspěch na vysoké škole. Dalším příkladem je Testová baterie pro originalitu autora F. Barrona. Tato baterie byla vytvořena pro experimentální zkoumání originality a testování hypotéz o rysech tvořivé osobnosti. Samozřejmě existují i další diagnostické testy (LOKŠOVÁ, LOKŠA 1999: 30-34).

6. Bariéry v tvořivosti

Tvůrčí činnost může narušit mnoho překážek. Tyto překážky útočí z vnějšku ve formě lidí kolem jedince, prostoru, nedostatku informací, institucí, atd., a nebo v tvořivém procesu si je jedinec sám sebou omezením (vnitřní bariéry).

Český psycholog Jaroslav Hlavsa (1986 In KOHOUTEK 2002: 318) ve své práci, kde se zabývá otázkou výchovy k tvořivosti, uvádí seznam antikreativních a prokreativních podmínek. Antikreativní faktory tvořivosti brání a prokreativní faktory tvořivost podporují a dochází k jejímu rozvoji.

Antikreativní podmínky a faktory:

- nedostatek autonomie, postojová uzavřenost
- přílišné uctívání autorit a závislost na nich
- přílišné zdůrazňování verbálně orientovaných logicko - analytických kognitivních způsobů výchovy
- nacvičování myšlení v hlavním směru - vertikálnost
- potlačená fantazie, spontánnost, potlačování intuice
- destruktivní kritika i zvýšená sebekritičnost
- závist, nevraživost v sociálním prostředí
- nesprávné informace nebo jejich nedostatek
- malá frustrační tolerance
- přílišný důraz (např. ze strany rodičů) na sociální pravidla a normy
- nedostatek zájmů, přeceňování tradice
- časové limity, časová tíseň
- neúměrný důraz okolí na praktičnost a užitečnost
- strach z riskování
- lenost, nervozita, neklid, úzkost, stres, tréma, strach z omylu a chaosu.

Prokreativní faktory a podmínky:

- spontaneita, invence, inspirace, využívání intuice
- prožívání světa osobitým, novým, jakoby dětským způsobem
- receptivita, přístupnost podnětům, senzitivita, citlivost pro problémy, „otevřená mysl“
- potřeba seberealizace využitím vlastního potenciálu a svých schopností (sebeaktualizace)
- vysoká frustrační tolerance, velká vitalita, odvaha překračovat hranice konvencí
- schopnost nechat své nápady, myšlenky, pocity, dispozice volně vyvěrat z podvědomí
- radost z činnosti při zavádění něčeho nového
- snaha zavést systém tam, kde nebyl, uspořádat věci
- jakoby dětská, hravá schopnost fantazírovat, flexibilita, pružnost představ
- schopnost laterálního myšlení - tzn. myšlení ve vedlejším směru, schopnost myslit nekonvenčně, původně, originálně, spojovat zdánlivé nesouvisející věci
- orientace na pocity vnitřní svobody a jistoty
- dominance s vysokou energií, vytváření sebeobrazu jako odpovědné osoby, rozhodnost, pozitivní vztah k sobě, sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí, ctižádost
- porozumění sobě samému, víra v úspěch
- velká důvěra ve spolehlivost svého vlastního vnímání, myšlení a svých vlastních psychických procesů vůbec, někdy až určitá arogance, schopnost a dovednost hájit své názory a přít se o něj
- menší vazba na sociální a kulturní podmíněnost, malá konformita
- společenská duchapřítomnost
- mírný tělesný pohyb při myšlení, např. chůze

Jiné dělení pochází od Jamese L. Adamse (In MAŇÁK 2001: 24-30), který shrnul možné bariéry do čtyř bodů:

- **Bariéry percepční** – základním procesem při orientaci v problémové situaci je individuální vnímání. Při vnímání problému dochází k zavádějícím informacím a neschopnosti přesně vymezit samotný problém. Problém dotyčný nevidí z různých perspektiv a jeho pohled se zúží pouze na jeden úhel pohledu (stereotyp v řešení problémů, nebo kvůli své profesi). Při definování problému je charakteristická tendence buď k úzkému či širokému vymezení a nedostatečné využití imaginace v myšlení.
- **Bariéry prostředí a kultury** – společenské prostředí a jeho kultura (tradiční kulturní vzorce) může být velmi omezující při tvořivé práci. Může to navést k mylným názorům typu, že fantazie je zbytečná, hravost je pouze doménou dětí, humor do tvořivé práce nepatří. Právě humor vytváří přátelskou, otevřenou a velmi podnětnou atmosféru a členové pracovní skupiny jsou si blíže. Tvořivý člověk by měl rozpoznat co je přínosné pro společnost a co ne. Do své práce by měl zapojit cit a intuici. Při tvořivé práci nastávají různé interakce uvnitř skupiny (konflikty, závist, nespolutpráce), ovlivňující je postoj vedoucího i finanční či časové podmínky.
- **Emocionální bariéry** – člověk tvoří, protože ho k tomu vede jeho vnitřní motivovanost. Strach brzdí tok nápadů. Je to strach z toho, že uděláme chybu. Pohybujeme se raději v bezpečné zóně, kde nemusíme tolik riskovat. Pokud řešitele čeká vysoká odměna, snaží se o nadměrnou produkci nápadů v krátkém čase na úkor kvality. Z toho pramení neschopnost relaxovat, omezená představivost a snížená míra odlišit realitu od fantazie.
- **Intelektuální a komunikační bariéry** – intelektuální bariéry vychází z nesprávného způsobu myšlení. Spoléháme se na neověřené informace, používáme stereotypní metody a vybereme nevhodnou strategii řešení. Komunikační bariéry jsou projevem neobratnosti při zaznamenání myšlenky a nedostatečná schopnost vyjádřit verbálně myšlenku srozumitelnou cestou druhým.

6. 1 Motivace

Ke každé činnosti je důležitá motivace. DECI A RYAN (1985) vychází z teorie sebedeterminace a užívají pojmů **vnitřní a vnější motivace**. Pro vnitřní motivaci jsou charakteristické tři principy: autonomie, kompetence, začlenění do skupiny. Aby mohli být lidé vysoce tvořiví, musí být vnitřně motivováni. Vnitřní motivací rozumíme radost z tvůrčí činnosti, zájem o dané téma. Vnitřní motivace funguje jako intervenující proměnná pozitivně ovlivňující úroveň tvořivosti jedince. Tvůrčí výkon je spjatý s úrovní vnitřní motivace k řešení problému. Člověk tak přenáší zapálenost pro danou činnost tedy vnitřní motivaci na vnější motivaci (spojená s odměnou nebo trestem, s pochvalou, s rostoucí prestiží ve skupině, postavením ve skupině, atd.). V důsledku toho jedinec řešením problému chce dosáhnout vnějšího cíle. Člověk má tím pádem koncentrovat svou pozornost jen na činnost, kde řeší problém. V tomto případě výtvarnému vyjadřování, tvořivosti, výběru techniky, atd.

Oba způsoby motivace se tedy navzájem prolínají, působí jedna na druhou a navazují na sebe. Většinou se pedagog zaměřuje na růst motivace vnitřní. Přesto u některých žáků může převládat nejdříve motivace vnější, která zapůsobí na vnitřní motivaci. Vnější motivace převažuje u dětí mladšího školního věku, později je možné stále častěji využívat vlastní aktivitu žáků, To vše vytváří předpoklady pro cílevědomé výchovné působení. Pedagog motivaci použije většinou v úvodní části, kdy chce vhodnou motivací oslovit žáka a vybudit jeho zájem o danou činnost. Motivací ve výtvarné výchově může být čtení prózy, návštěva galerie nebo výstavy, ukázka reprodukce uměleckého díla, krátké video související s tématem činnosti, výběr netradičního materiálu, apod. (srov. ŠOBÁŇOVÁ online, 2006).

Motivace může být důležitá pro rozvoj tvořivosti. Právě tvořivost dodává člověku subjektivně smysl života. Člověk může úspěšně překonat překážky a problémy, které mu život připraví. Je předpokladem pro úspěch v mnoha oblastech lidského působení a svým řešením problému pomoci usnadnit život i společnosti. Člověk zažije mnoho zábavy při tvořivém procesu a stane se pro druhem relaxace (srov. NĚMEC 2004: 15-18).

7. Výtvarná výchova

Předmět výtvarná výchova dává prostor pro poznávání okolního světa i svého vlastního, které v podobě výtvarných činností může každý vyjádřit a tím formuje samotné výtvarné myšlení. Poznáváním pomáhá jedincům poznávat okolní svět i svůj svět vnitřní prostřednictvím výtvarných činností a postupně se formujícího výtvarného myšlení. Tímto poznáváním objevují estetické hodnoty bohatost dané kultury. Je zaměřeno i na rozvoj osobnosti člověka. Smysl pro originalitu a vlastní vyjádření pohledu na námět ve výtvarné výchově napomáhá rozvoji i kreativní složky osobnosti. (srov. VÍTKOVÁ 1986: 6-8).

Senzibilita k vlastnímu zážitku a k vlastní tvořivé práci je neoddělitelná součást u uměleckých oborů. Lowenfeld (In UŽDIL 1978: 40-41) zastává myšlenku, že základní povinností estetické i výtvarné výchovy je „*učinit mládež senzitivnější k sobě samé a k svému okolí*“. Schopnost přeskupovat a přetvářet materiály k novému způsobu použití, dojít k redefinici původní funkce materiálu, je pro výtvarnou výchovu potřebné. Činnosti, které výtvarná výchova nabízí, by neměly vést k uniformnímu zpracování (šablonovitému), ale k obměně a osobitému vyjádření. Jedinec nemusí stvořit vrcholně originální dílo, může jít o řeč s dobovými prvky a kulturními hodnotami. Pomůže to jedinci vidět sám sebe a své schopnosti v reálnějším světle.

Při hodinách výtvarné výchovy se vytváří prostor pro komunikaci a navázání vztahu k jednotlivým žákům. Nemusí být striktně dodržováno, aby žák seděl v lavici. Může u výtvarné činnosti stát, pohybovat se pro potřebné pomůcky bez dovolení, komunikovat se svým spolužákem. Příjemné klima v učebně může dotvořit poslech hudby. Výtvarná výchova rozvíjí zejména citovost, smysly, tvořivost, fantazii. Žáci postupně nabývají výtvarných dovedností a zkušeností. Při výtvarné výchově je hodnocena zejména aktivita, pozitivní přístup k práci, celý tvůrčí proces. Pedagog zhodnotí žáka hlavně za snahu, kterou vyvinul během tvůrčího procesu. Ve výtvarné výchově mohou zažít úspěch a ocenění i méně úspěšní žáci v jiných předmětech (srov. KAVČÁKOVÁ, MALIVA 1994: 68-70).

7.1 Výtvarná výchova ve volném čase

Zájmová výtvarná činnost ve volném čase je dále specifická tím, že je pro dítě přirozenější, radostnější a produktivnější než v rámci školní výuky. Vzhledem k menšímu počtu dětí je zde větší prostor pro individuální přístup a respektování pracovního tempa každého jednotlivce. Jelikož zájmová výtvarná činnost nemusí vycházet ze ŠVP, umožňuje volbu technik a materiálů, které nelze zařadit v rámci výuky ve škole právě díky většímu počtu dětí. Výtvarná výchova ve volném čase je živnou půdou pro seberealizaci dětí, rozvoj jejich tvořivosti a citovosti. Ještě jednou zdůrazním výhody. Žáci pracují v menších skupinách, ve specializovaných dílnách a ateliérech. Pedagog tak může uplatnit více individuální přístup a může si k žákovi vytvořit bližší vztah (srov. HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA 1982: 122-123).

Ve výtvarné výchově ve volném čase se dají rozvíjet různé oblasti. Dále je na místě zmínit dobrovolnost a nestresující časové podmínky. Tím může být seznámení s výtvarnými technikami, jako je kresba, malba, modelování, grafické zpracování nebo individuální kombinování technik. Další oblastí je experimentování s výtvarnými prostředky, jako je hra s barvou, hra se stíny a světlem. V rámci výtvarné výchovy se dá rozvíjet i vztah k umění a estetickému cítění, kde se může využít návštěvy výstav, muzeí či galerií a následující možná motivace k činnosti (PÁVKOVÁ 2002: 96).

Výtvarná výchova v sobě skrývá dvě významné složky a to výtvarně vzdělávací a složku výchovnou. Obě dvě složky jsou významné, přesto se klade větší důraz na výchovnou složku. Ve výchovné složce žák osobnostně a duchovně vyspívá (ROESELOVÁ 1995: 11).

Také vychovatelův přístup k výtvarnému projevu dítěte nám prozrazuje jeho osobní i profesní „kvality“. Pedagog může výtvarnou práci hodnotit s nadšením, dokázat se vžít do jejího obsahu i formy a tak dát dítěti najevo svůj zájem a tím posílit jeho chuť do další práce. Naopak vychovatelův nezájem či lhostejnost k práci dítěte, vyjádření nespokojenosti či strohé hodnocení, může dítě v další výtvarné práci brzdit.

7.1.1 Formy vyučování ve výtvarné výchově

Tou nejzákladnější formou výuky výtvarné výchovy je vyučovací hodina. Délku určuje časová dotace učebního plánu ve škole. Mezi dva základní typy vyučovací hodiny zařazujeme:

- **Vyučovací hodina aktivní výtvarné činnosti**

Ve škole tato hodina obvykle probíhá v místnosti, která je přímo určená k výuce výtvarné výchovy. Názvy učeben se různí. Může to být dílna či ateliér. Žák pracuje s různými materiály a technikami, které mu umožňují rozvíjet jeho senzibilitu, tvořivost, zobrazovací schopnosti a výtvarného vidění reality. Tato hodina má několik částí. V úvodu hodiny je motivace a vysvětlení řešeného problému, následuje samostatná práce žáků a na závěr hodnocení výtvarného díla a hodiny celkově.

- **Vyučovací hodina s besedou o umění**

Jedním z úkolů učitele je vytvářet vztah žáka k výtvarnému umění a jeho historickému vývoji. Učitel objasňuje pojmy, obsah, formu zpracování uměleckého díla. Umělecké dílo a jeho autor jsou hlavním bodem této vyučovací hodiny. Spočívá v práci s uměleckým dílem.

Ke dvěma základním vyučovacím hodinám výtvarné výchovy se pojí i méně volené formy vyučování výtvarné výchovy. Jsou jimi:

- 1) **Návštěva výtvarných výstav, galerií, vernisáží** – umožňují žákovi setkání se s originálním uměleckým dílem a také jak se žák má chovat při této návštěvě
- 2) **Výtvarná exkurze** – při této formě vyučovací hodiny učitel vezme žáky do prostorů, kde vznikají výtvarná díla (atelier umělce). Na žáka působí atmosféra prostoru, kde se setká s tvořivým procesem a s umělcem samotným.
- 3) **Výtvarná vycházka** – žák si prohlídne významné památky ve svém městě (či jiném) a to vytváří vztah žáka k historii a k prostředí, ve kterém žije. To se může stát inspirací pro další výtvarnou činnost i mimo školní prostředí.
- 4) **Výtvarný kurz** – zúčastňují se ho většinou žáci s hlubším vztahem k výtvarné výchově. Výtvarný kurz trvá i více dní. Vytváří se zde větší časová dotace pro tvůrčí činnost a i prostředí tvořivý proces podněcuje.

Jak už je zmíněno výše, žáci se mohou zapojit do výtvarné výchovy i mimo školu. Pro tyto děti existuje zájmová činnost – výtvarné kroužky v domech dětí a mládeže, na základních uměleckých školách či v jiných zařízeních, které tuto možnost nabízejí (srov. KAVČÁKOVÁ, MALIVA 1994: 68-85).

7.1.2 Cíle ve výtvarné výchově

J. Uždil uvádí čtyři hlavní úkoly výtvarné výchovy:

- 1) **vyučování základům zobrazování** jako je kreslení, malování, modelování, atd. - jde o osvojení si základních pravidel při postupu práce a získání dovedností, znalostí různých technik a postupů ve výtvarné výchově.
- 2) **rozvíjení obecně vnímavosti a prostorové představivosti**, budovat pozorovací schopnosti, které jsou důležité pro zobrazování při výtvarné výchově.
- 3) **výchova k tvořivosti**, která postupuje ostatními úkoly.
- 4) **rozvoj vztahu o výtvarné umění a vychovávat děti od útlého věku uměním.**

Ve výtvarné výchově lze sledovat mnoho cílů. Mezi ně se dá zařadit:

- rozvoj smyslových a citových schopností, smyslové a citové senzibility, hlubší prožívání a uchování prožitku, rozvoj představivosti, imaginace a fantazie
- rozvoj tvořivosti a uchopení problému tvořivě
- dosáhnout reflexe vztahu k vlastní osobě a poznání sebe sama, vztahu k druhým lidem kolem sebe a světu, ve kterém každý z nás žije
- rozvoj vztahu k hodnotám kultury dané společnosti, jak k hodnotám z minulosti, tak i vztah k současným hodnotám
- rozvoj vztahu k výtvarnému umění a památkám, schopnost kritického postoje k hodnocení sebe a druhých lidí kolem sebe
- schopnost nalézat a vnímat krásu a estetické hodnoty v přírodě, ve světě vytvořeném lidmi, uvědomění si jejich významu pro plnohodnotný život člověka
- rozvoj výtvarných dovedností a výtvarného vyjádření, seznámení s možnými technikami v oblasti výtvarné výchovy

K naplnění cílů může sloužit experimentování s výtvarnými prostředky a technikami, objevování hodnot v přírodě, umění a tím dokázat řešit problém tvořivě (In HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA 2005: 32).

7.2 Environmentální výchova

Vzhledem k výtvarnému projektu je nutné se zmínit v této podkapitole o environmentální výchově. Environmentální výchovu můžeme v nejširším pojetí chápat jako souhrnné označení pro komplex často značně se různících přístupů reagujících na problémy v hledání koexistence mezi lidskou společností a přírodou.

Vede každého z nás ke spoluodpovědnosti za současný i budoucí stav přírody, společnosti a za místo, ve kterém každý z nás žije. Zabývá se hodnotovou oblastí člověka. Environmentální výchova je rozčleněna do tří základních oblastí (ČINČERA, 2006, online):

1. **výchova o životním prostředí**, která zahrnuje základní znalosti o životním prostředí, porozumění životnímu prostředí a jeho komplexním vztahům

2. **výchova v životním prostředí**, která užívá přírodu jako zdroj poznání, který umožňuje žákům získávat přímé zkušenosti z přírody a uvědomovat si její estetické hodnoty

3. **výchova pro životní prostředí**, zdůrazňující etickou dimenzi, zahrnující hodnoty, postoje a pozitivní činnosti

Při didaktice musíme brát na zřetel vývojové hledisko dle Břicháčka (In MÁCHAL 2000: 60) – věk účastníků. Adolescenti ve věku nad patnáct hledají své místo na světě a lehce se nadchnou. Pouštějí se do větších projektů, protože již chápou přírodní zákonitosti. Stává se, že jim unikají důležité detaily, a proto tu mají pedagoga pro usměrnění. Pedagog by měl být v pozici partnera, který je provází a snaží se, aby byli účastníci otevření novým faktům.

7.3 Výtvarně projektová metoda

Tato metoda vznikala v 70. letech 20. století. Pedagogové si začali uvědomovat, že žáci se ztrácejí ve světě a nejeví k němu žádný zájem. I mezilidské vztahy mezi žáky a okolím se oslabují. Pedagogové se snažili najít taková témata, která by souvislosti mezi světem a jednotlivcem více přiblížila a tím se žák mohl více angažovat. Pedagog se snaží podporovat tvořivé myšlení a probouzet odpovědnost k ostatním lidem k přírodě a k životu, tak aby v očích žáka byla představa o celistvosti. Tím se otevírá nová cesta ke komunikaci, k toleranci k jinému názoru, ale i k porozumění výtvarného umění. Výtvarně projektová metoda ve výtvarné výchově využívá především výtvarné řady nebo výtvarné projekty. Pro obě možnosti je důležitá návaznost úloh (srov. ROESELOVÁ 1997: 28-30).

7.4 Výtvarné řady

Výtvarné řady jsou ve své podstatě kratší a srozumitelné celky. Při tvorbě postačí jakýkoliv námět, který se postupně rozvíjí ve výtvarných úkolech. Jedna úloha výtvarné řady na druhou navazuje a jsou záměrně řazeny. Výtvarnou řadu lze vytvořit jak pro mladší žáky, tak i pro starší. Pro mladší žáky se volí pro smyslové a emoční prožitek. Starším žákům bude vyhovovat vážnější téma, na kterém musí více uvažovat a projeví se posun k racionálnímu myšlení. Stavba výtvarných řad záleží na přístupu učitelů. Ve výtvarných řadách můžeme charakterizovat tři druhy – **výtvarný cyklus** (pro něj je typické jedno společné téma, individuální výtvarný nápad žáka), **tematická řada** (ta jde více do hloubky samotného námětu), **srovnávací řada** (zvolený výtvarný problém učitel sleduje z mnoha oblastí jako je z psychologického, didaktického nebo jiného pohledu a hledá potvrzení/vyvrácení svých předpokladů) (srov. ROESELOVÁ 1997 30-32).

7.5 Výtvarný projekt

Výtvarný projekt je oproti výtvarným řadám složitější svou stavbou a deklaruje vážnější obsahový smysl. Na zvolené téma se nahlíží různými pohledy a snaží se najít více cest, které by směřovali k podstatě tématu a tím odpovědět na otázku výtvarného problému. Cílem je dospět k hlubšímu poznání souvislostí a porozumět jim. Cenou se projektová metoda stává, až když žáci přiměje ke změně myšlení a k pluralitnímu nahlížení na skutečnost. Uvědomění si, že podstata celku se skládá z dílčích skutečností, které celek ovlivňují. Výtvarný projekt potřebuje svůj řád a ten mu může dát postoj učitele ke světu, k výtvarnému umění a k výchově. Každý učitel do výtvarného projektu vkládá své životní zkušenosti a postoje.

Tím, že sám sebe učitel pozná, volí adekvátní výtvarné prostředky, obsah i formu a dosahuje správným seřazením hlubšího smyslu. Pro výtvarný projekt není nutné vybrat velké téma. Postačí zvolit i méně významné náměty, které hloubkou zpracování mohou vést stejně k pochopení hlavní myšlenky. Pedagog se má vyvarovat tendenci využít všechny motivy, které z tématu vyplývají. Mohl by se tím vzdálit hlavní myšlence projektu. Přitom si ponechat vnímavost ke skrytým souvislostem a otevřenost k jinému přístupu.

Žáci i pedagog by měli společně přemýšlet a nalézat odpovědi. Podstata tématu není nikdy stejná, záleží právě na konkrétním pojetí pedagoga i žáků. Nelze opominout souvislosti skryté v jednotlivých námětech. Pokud je postupně začne pedagog s žáky odkrývat, může o nich přemýšlet více do hloubky. Projekt tak splní pedagogický záměr a myšlenkou koncepci, kterou pedagog před realizací do projektu vložil. Východiskem pro první výtvarné projekty může být tematická řada. Ta rozvíjí další myšlenkové pochody či výtvarné podněty. Žák obohacuje své výtvarné cítění, myšlení a porozumí východiskům řešených jevů (ROESELOVÁ 1997: 33-34).

7.5.1 Zaměření se na proces nebo na produkt

K výslednému produktu (dílu) vede mnoho cest. Některé z nich jsou kratší, některé si vyžadují více času. Proces tvorby by měl být z pohledu pedagoga a právě zúčastněných hodnotnější. Díky procesu je zúčastněná skupina aktivní, angažovaná a každý z nich zapojuje svou tvořivost spojenou s představami, fantazií. Podílejí se tak na cestě k cíli (produktu) s emocionálním prožitkem. Umělecká aktivita je důležitá pro svůj průběh a nikoliv pro svůj výsledek. Nezáleží proto na míře talentu, ale na ochotě a touze zapojit se, poznávat a rozvíjet se (srov. BEAN 1995: 17).

8. Charakteristika účastníků projektu

Postupně s přibývajícím zkušenostmi dospívající chápou vlastnosti různých materiálů a snaží se hledat souvislosti mezi vztahy a dílčími skutečnostmi. Je důležité zmínit i období mezi dvanáctým až čtrnáctým rokem, které předchází cílové skupině této práce. Jedinec zaznamenává ve svém vývoji dovršení svých znalostí ve výtvarném směru a to i svých návyků a postojů. Žákův racionální přístup je využit zejména u prostorového zobrazování a to i v užívání barev. V období dospívání by se měl žák také seznámit se základními úvahami o výtvarném umění, zahrnující problematiku estetiky, životního prostředí a aktuálního dění kolem nás. Zdá se, že toto období je poslední dobou pravidelné výtvarné výchovy ve škole a tím poslední šance pro možný vliv ze strany učitele na svého žáka. Dále se s hodinami výtvarné výchovy nemusí člověk setkat na střední škole, pokud nemá umělecké zaměření (srov. TROJAN 1977: 11-12).

Oproti předchozím etapám vývoje, kdy mladší a méně zkušené žáky pracují spíše intuitivně, je výtvarné dílo adolescentů výsledkem jeho samostatného rozhodnutí, určité estetické volby a do jisté míry poučenosti. V tomto věku je metodicky správné, pokud vyučující zvolí téma volné, kdy se může každý volně vyjádřit. Pracuje se s abstrakcí, s asociacemi, imaginací, vnitřním modelem světa či nahodilostí. Volná výtvarná tvorba rozvíjí tvořivost a je nutné ji odlišit od té studijní, kdy se snažíme o naturalistický popis skutečnosti s uvědoměním si proporcí, pohybu a zaměření se na detail. Přesto dynamika obou možností je důležitá pro výpověď při volné tvorbě (srov. PEROUT 2005: 44-45).

Jak už bylo naznačeno, práce s adolescentními žáky s sebou přináší možnost pracovat s rozmanitými druhy materiálu, s méně obvyklými technikami práce nebo zkoušet experimenty s obojím a tím objevovat nové možnosti. Do vytvoření se svým způsobem promítá identita každého z nás, ať už je to vědomé či ne. Tím se pedagogovi otevírá nové pole působnosti, jak s žáky rozvíjet jejich tvořivost a projeví se i jeho vlastní tvůrčí osobnost. Nesmí tedy stagnovat (KYZOUR, online).

Problém výtvarného projevu adolescentních žáků je v měnící se psychické struktuře osobnosti, rostoucího sebevědomí a vyrovnání se s životními překážkami. Pro výtvarnou výchovu by byla škoda, kdyby jen kvůli určité ztrátě spontánnosti tohoto věkového období, přestala působit.

Pokud si charakterizujeme při výtvarné ontogenezi období, které bude součástí následné části práce, zaměříme se na rané období adolescentů. Toto období dle LOWENFELDA (1987: 474-479) je **uměním adolescentů** (14-17 let, věk rozhodování):

Charakteristika kresebných projevů: pokud se žáci ve výtvarném vyjadřování dál nerozvíjejí, tak se tvorba takto starých dětí podobá práci dvanáctiletých. Žáci již mají možnost pracovat se všemi výtvarnými materiály. Je důležité, aby si uvědomovali své schopnosti a dovednosti, k tomu by jim mělo dopomoci kultivované vedení ze strany poučeného pedagoga. V této době má již výtvarný projev osobitý ráz, jsou patrné individuální rozdíly ve výtvarném pojetí takto starých žáků.

Ztvárnění prostoru: žáci by již měli pracovat s perspektivními zákonitostmi a se zachycením atmosféry a nálady daného prostoru. Je rozdíl v práci hapticky a vizuálně zaměřeného jedince.

Ztvárnění lidské postavy: žáci jsou schopni zaznamenat reálné proporce, detaily na figurách a pohyb těchto figur by již neměl být loutkový. Užívání figur může být imaginativní, včetně užití humoru a satiry.

Způsob užití barvy: užívání barvy odlišuje vztah k haptickému a vizuálnímu typu.

Ve výtvarném projevu se bude temperament jedince projevovat odlišně. Právě UŽDIL (1976: 123-124) dělí typologii výtvarného projevu na **extravertní a introvertní typ**. Extravertní typ, jiným způsobem objektivizující, se snaží postihnout objekt v celé jeho celistvosti, řeší správnou proporčnost, prostorovost, zabývá se tím, kam dopadá světlo a stín. Jedná se o práci podrobnou, analytickou, mnohdy bez niternějšího zaujetí k zobrazovanému. Opakem je typ introvertní (imaginativně expresivní). Ten si nachází subjektivní vztah k zobrazovanému, proto je pro ně velmi důležitý výběr tématu a vztah k tvarovému a barevnému podání.

Podobné dělení typologie tvůrčí osobnosti, i když s určitými niancemi pochází od JANA SLAVÍKA (1994: 18-24) podle psychických funkcí:

1. **typ intuitivní** - introvertní: sleduje obrazy na pozadí procesů mysli přinášející vhled
- extrovertní: má "čich" na lidi a jejich skryté možnosti
2. **typ emotivní** (citový) - introvertní: usiluje o intenzitu citu a harmonickou koexistenci
- extrovertní: orientuje se podle aktuálně společensky žádaných hodnot a rozvíjí extenzitu citu
3. **typ senzuální** (smyslový) - introvertní: snaží se tvořivě zpracovat subjektivní dojmy
- extrovertní: vyhledává estetické nebo příjemně stimulující zážitky
4. **typ intelektuální** (myšlenkový) - introvertní: snaží se filosoficky a do hloubky postihnout obecné zákonitosti

Podle preferované tvůrčí činnosti rozlišuje:

1. **typ plastický** – zaměřuje se na práci s plastickým a tvárným materiálem, jako je hlína, modelovací hmoty, dřevo apod.
2. **typ konstruktivní** – tvoří zejména z daných oddělených konstrukčních prvků, jako dílky stavebnice, dřevěné odřezky, papírové profily apod.
3. **typ malířský** – upřednostňuje práci s barvou v ploše
4. **typ grafický** – dává přednost práci s linií a jejími modifikacemi v ploše

Další dělení dle LOWENFELDA (1987: 356-362) na **typ vizuální** - zrakový a na **typ haptický** – hmatový. Jak už vyplynulo s pojmenování, záleží na smyslu, který jedinec upřednostňuje při vnímání okolních vjemů.

Vizuální typ se primárně seznamuje s prostředím očima, řeší vzhled objektů. Má schopnost vidět celek bez uvědomění si detailů. Zaměření na detaily přijde až později. To znamená, že například nejdříve vidí dům, až po té si všímá počtu oken, dveří a tvaru střechy. Tyto detaily mu nejdříve unikají, protože se mu slévají do celku. Tyto jedinci se zajímají o efekty na objektech, které se mohou měnit ročním obdobím, denní hodinou. Díky tomu jsou objekty ovlivněny světlem, stínem a i vzdáleností. Haptický typ je zaujat vnímáním těla a subjektivními zážitky, jež se dostávají na emocionální rovině. Vyhýbá se vnímání pomocí zraku. Více spoléhá na vnímání tělem a hmatem.

9. Úvod do projektu

Ve druhé části mé práce uvádím vytvořený výtvarný projekt „**Člověk napříč časem**“, jehož záměrem je zamyšlení se obecně nad hodnotami společnosti v době minulé i současné, nad vztahy, nad komunikací mezi námi a zvláště zamyšlení se nad sebou samými s důrazem na environmentální výchovu. Záměrem také bylo vyzdvihnout samotný tvořivý proces a nesoustředit pozornost pouze na finální dílo. To mělo být dosaženo volnějším výběrem techniky, velikosti formátu a materiálu k tvorbě námětu.

Projekt je rozepsán na jednotlivé náměty vztahující se k danému tématu. Každé téma je rozčleněno na několik námětů (od dvou do šesti námětů). Jednotlivý námět je určen na jedno setkání ve výtvarném kroužku na DM, Zámek při škole OA, SOŠ, SOU v Třeboni. Na DM najdeme učně a studenty z uměleckých oborů – malíř skla, brusič skla, modelářství návrhářství oděvů, tak i z oborů jako cestovní ruch, mechanik opravář motorových vozidel a další. Na DM je nabízeno několik zájmových kroužků, do kterých se může ubytovaný žák přihlásit bezplatně. Mezi pravidelnou zájmovou činností patří fotbal, stolní tenis, vaření, angličtina, florbal, střelba, bowling, badminton, squash, dle počasí turistika, běžky, bruslení, cyklokroužek.

Nově se do těchto kroužků zařadil výtvarný kroužek, který funguje od poloviny ledna 2015. Tento zájmový kroužek není určen výhradně pro učně a studenty uměleckých oborů, přesto ve skupině převažovali. Výtvarný kroužek zatím probíhá dvakrát až třikrát týdně dle časových možností žáků. Místem konání je prostor v DM, přesněji na sále, kde je dostatek prostoru a technického vybavení pro realizaci tohoto projektu. Je zde možnost využít připojení počítače na obrazovku televize, tím odpadá instalování promítacího plátna. Místnost je vybavena audio příslušenstvím – čtyři velké reproduktory, několika stoly se židlemi (můžeme přidat), dobrým osvětlením. Určitou nevýhodou může být, že na podlaze není koberec, proto jsem ve většině případů nevolila aktivitu na zemi. Druhým prostorem je klubovna na druhém patře DM. Místnost je menší a působí intimnějším dojmem. Nedostatek je v nedobrém přírodním osvětlení. Místnost je umístěna v podkroví, pouze s jedním menším oknem.

Finanční podmínky pro realizaci projektu a celého výtvarného kroužku jsou omezené. Na nákup zamýšlených pomůcek pro výtvarnou činnost přispívá škola nízkou částkou a ty nepokryjí vše potřebné, proto se zapojili samotní žáci a přispěla jsem

i vlastními zásobami z domova nebo jsem pomůcky nakoupila sama. Zájem o kroužek byl zpočátku nad mé očekávání větší. Přihlásilo se nejdříve čtrnáct žáků, ale postupně se počet žáků snižoval do zahájení první hodiny kroužku. Na úvodní hodinu mi nakonec dorazila skupina o sedmi členech.

9.1 Inspirace pro výtvarný projekt

Člověk žije v uspěchané době, kde je kladen důraz na výkon a na sebeprosazení bez ohledu na druhé. Mezilidské vztahy a komunikace se oslabují a liší od minulosti, kde převažovala solidarita a komunikace tváří v tvář. Lidé se ve svém okolí dobře znali a dnes je společnost více anonymní. V městech vyrůstají rozsáhlá sídliště, nákupní centra, kde celá rodina tráví svůj volný čas o víkendu a přesto spolu nemusí sdílet zážitky. Spotřební životní styl spojený s touhou vlastnit více a lepší, disponovat luxusními věcmi, aby nám okolí mohlo závidět. To má odraz v hodnotové orientaci každého z nás. Odtud pramenil nápad na jednu část projektu o člověku v současnosti.

Produkce odpadu se zvyšuje a tím se zvyšuje důraz na ekologii. Environmentální výchova by měla upozornit na problém životního prostředí a na jeho ochranu. Svým chováním člověk může ovlivnit přírodu a zdá se, že nám to příroda „vrací“ v podobě přírodních katastrof (zvýšení počtu záplav, hurikánů, tornád). Právě na tuto úvahu navazuje téma s pohledem do budoucnosti. To, co není možné v současnosti a je nedostupné, se může změnit. Při rozvoji technicky zaměřených oborů, úspěchy ve vědeckých výzkumech nejen v oblasti zdravotnictví se v budoucnosti můžeme dočkat velkých objevů. Umělá inteligence je diskutované téma i teď. Existuje mnoho sci-fi filmů na tento námět. Zajímá mě pohled na vyřešení dopravy. Vrátime se zpět do minulosti a budeme využívat koňská spřežení nebo se bude s automobily létat po nebi a vesmír bude dostupný pro všechny vrstvy společnosti jako běžný výlet?

Ještě než jsem výtvarný projekt realizovala, přidala jsem téma o člověku v minulosti se dvěma náměty, které by předcházely současnosti a mohly by vést k zamyšlení nad hodnotami z jiného úhlu, a co bylo podstatné pro minulé generace.

9.2 Struktura projektu

V této podkapitole práce bych ráda uvedla základní pojmy, které souvisí s vytvořeným výtvarným projektem pro danou skupinu a měly by sloužit k lepšímu pochopení a celkové přehlednosti pro ostatní.

Název – uvádí název tématu výtvarného projektu pro rozpracované následující náměty.

Název námětu – uvádí přesněji název pro aktivitu dané hodiny výtvarného kroužku.

Cíle – charakterizuje konkrétní cíle, které jsou pro danou hodinu výtvarného kroužku podstatné.

Doba trvání aktivity – čas potřebný pro zvládnutí aktivity pro danou hodinu, vyhrazeno maximálně dvě hodiny pro jedno setkání. Doba přípravy vedoucího kroužku na aktivitu není zahrnuta.

Místo konání – místo konání je pro většinu aktivit jednotné. Jedná se o vyhrazenou místnost na Domově mládeže, která je zmíněna v kapitole číslo devět.

Věk účastníků projektu – není v projektu dále rozepisováno, jedná se o skupinu ve věku 16-18 let.

Počet účastníků projektu – v tomto případě se počet pohyboval mezi šesti až osmi. Aktivity jsou možné pro menší i větší počet účastníků. Při větším počtu je možné rozdělit účastníky do menších pracovních skupin a složení skupiny obměňovat či zachovat.

Hry/Motivace – obsahuje návody pro hry a další možné varianty pro motivaci účastníků výtvarného projektu (promítání videa, ilustrační obrazy, návštěva výstavy). Obrázky, videa a články k jednotlivým námětům jsou dány v příloženém CD.

Postup činnosti – popisuje konkrétní pracovní postup dané hodiny od zahájení setkání vedoucím kroužku, přes popis aktivity účastníků projektu až po zakončení setkání.

Diskuse – jedná se o závěrečnou reflexi s účastníky výtvarného kroužku po uplynulém zpracování jednoho námětu. Jednotliví účastníci svá díla prezentují ostatním a přidávají slovní komentář, co je ke zpracování vedlo. Důležitou roli zastává i samotný pedagog. Vedoucí výtvarného kroužku zastává funkci moderátora diskuse k danému tématu. Dává pozor, aby byla dodržována obecně platná pravidla: mluví pouze jeden, každý se snaží naslouchat a porozumět názoru druhého a poté může na názor druhého reagovat. Vedoucí kroužku si může otázky k diskusi předem připravit k nastartování diskuse a doplnit je v jejím průběhu dle aktuální situace.

Poznámka – další možné obměny aktivity, upozornění zjištěné z realizace projektu.

10. Projekt „Člověk napříč časem“

10.1 Člověk v minulosti

10.1.1 V jaké době bych chtěl žít

Název: Člověk v minulosti

Název námětu: V jaké době bych chtěl žít

Cíle: Uvědomit si, jaké hodnoty zastávali a co považovali za důležité v minulosti (záleží na vybrané době, kterou si účastník vybral pro své zpracování)

Výstup: Účastník kroužku dokáže definovat vybranou dobu a hodnoty, komunikuje v sociální skupině, prezentace jednotlivých děl

Hry/motivace: Pro inspiraci k výtvarnému zpracování je přečtení příspěvků žáků do školního časopisu na tento námět.

I. příspěvek: „Každý člověk má své vysněné místo, dobu i čas. Kdybych se měl zamyslet, v jaké době bych chtěl žít, tak bych si vybral asi pravěk. Lidé se zde nezabývali dnešními věcmi jako: musíš dojít vysypat koš, vypni ten počítač a jdi se učit. Lidé v té době neměli vůbec ponětí, proč vůbec svítí to na obloze a proč je to najednou pryč. Mohli snít o věcech, o kterých dnes víme skoro vše. A to bylo super. Oni měli radost z maličkostí jako třeba: prší, svítí sluníčko, někde slyším šumět řeku, ... V této dnešní době máme střechy, haly a spoustu obchodů. Lidé jsou dnes zvyklí, že mají úplně všechno. A to je hodně špatně. Lidé v pravěku mohli objevovat nové a nové věci, zvířata a místa. Má dnešní člověk vůbec radost, když je venku hezky, když je pořád zavřený v kanceláři, bytě, domě, pokoji, hale, ...? Tím chci jenom říct, že by měl člověk trávit více času venku, v přírodě, a ne tím, že by jí pořád ničil a poškozoval.“

II. příspěvek: „Chtěl bych žít v době divokých indiánů. A proč? Protože se mi líbí, jak jezdí na koních a jsou pomalovaní různými barvami. Loví zvířata, aby přežili. Bojují o svá území proti ostatním kmenům. Toto se mi na nich líbí, ale je i spousta jiných věcí, které obdivuji. Je to jejich životní styl, válečné umění, které uplatňují v boji i při lovu zvěře. Ale nejvíce obdivuji šamany, kteří dokážou neuvěřitelné věci. Když nějakého válečníka při boji zraní, šaman dokáže i nemožné a s pár bylinkami a zaříkadly ho

vyléčí. Toto ale není vše, dále mají na dobu, ve které žili velice pěkné a pevné stany, kam se vešlo až nad třináct osob. Ve stanech probírali různé věci, válečnou strategii, ochranu vesnice, zabíjení obětí, stavění nových stanů, ... Tato doba se mi hrozně líbí, je taková plná napětí a rád bych tak zkusil žít taky.“

Postup činnosti: Na tuto hodinu se dostavilo šest účastníků kroužku. Mezi účastníky jsou čtyři chlapi a dvě dívky. Jelikož šlo o první setkání, účastníkům jsem se představila a oni mně. Účastníky kroužku jsem seznámila s projektem „Člověk napříč časem“ a i s námětem pro první hodinu a to „V jaké době bych chtěl žít“. Jako inspiraci pro další činnost jsem použila přečtení článků ze školního časopisu. Po přečtení článků jsme se domluvili na dalším postupu. Rozdělila jsem účastníky po jednotlivcích a každý měl vlastní prostor pro práci. Než začali pracovat na svém díle, měl každý říct jakou dobu má v plánu ztvárnit a jakým způsobem. V průběhu hodiny obcházím každého jednotlivě a všímám si použitých pomůcek a způsobu ztvárnění. Na konci hodiny má každý účastník prostor pro prezentaci svého díla a zodpovězení otázek k diskusi.

Účastníci kroužku:

Jan – 16 let, je na uměleckém čtyřletém oboru Malíř, je velmi komunikativní. To předvedl při svém představování, prezentaci i závěrečné společné diskusi. Někdy potřeboval usměrnit, aby dal prostor i svým kolegům v kroužku. Vybral si dobu starověkého Říma a Řecka, protože to byla doba, kde vznikala umělecká díla – sochy, keramika, literatura. Zvolil kresbu tužkou na balicím papíru, který by umístil na lampu nebo jiné místo, které by papír osvítilo. Ocenila jsem výběr balicího papíru a jeho další použití (Příloha I., Obr. 1).

František – 17 let, je na uměleckém čtyřletém oboru Malíř. V té době ho čekala vernisáž k vlastní výstavě ve Vimperku. Když jsem se to dozvěděla, očekávala jsem od něho velmi kvalitní díla a že dokáže ztvárnění námětu pojmout specifickým způsobem. Při této hodině nebyl příliš koncentrovaný a nekomunikoval s ostatními účastníky. Při činnosti si vybral místo dále od ostatních jako by chtěl být úplně sám. Vybral si dobu, kdy se v Čechách rozvíjelo sklářství. Chtěl by se dále ve svém životě věnovat designu skla a obdivuje kvůli tomu danou dobu. Pro ztvárnění si vybral formát A4 a rudku, kde

se snažil jednotlivé nakreslené věci vystínovat. Jeho zapojení bylo poloviční, ale přisuzovala jsem to téměř k blížící se vernisáži (Obr. 2).

Daniela - 17 let, je na uměleckém čtyřletém oboru Malíř. Nejdříve si nemohla vybrat konkrétní dobu. Měla mnoho nápadů a vybrat jí pomohla kolegyně z kroužku - Egypt a dobu faraonů. Daniela byla velmi pečlivá a zaměřila se na detaily (Obr. 3).

Martin - 17 let, je na uměleckém čtyřletém oboru Malíř. Má sklony k introverzi. Byl nerad středem pozornosti a při představování začal koktat. Překvapil mě ztvárněním námětu – portrét indiána. Nic si nepředkresloval tužkou a šel do portrétu rovnou barvou (žlutou, kterou mohl přemalovat). Do portrétu použil i peří a nebál se použít více pomůcek (Obr. 4).

Dominik – 16 let, tříletý obor Opravář zemědělských strojů. Od začátku nebyl ve skupině příliš vítán. I od vychovatelek jsem dostala předem upozornění, že je často vylučován ze skupiny a berou ho jako přítěž kvůli jeho údajným depresivním stavům, pro které byl určitou dobu v lékařské péči. Přesto se snažil komunikovat s ostatními a po půl hodině ho akceptovali. Pro zpracování si vybral středověk a dobu rytířů – kresba uhlem. Při činnosti se uvolnil a byl naprosto nadšený (Obr. 5).

Marie – 18 let, je na uměleckém čtyřletém oboru Malíř. Zatím se příliš neprojevila. Vybrala si dobu renesance a vytvořila portrét šlechtičny. Jako jediná zaplnila celou plochu (Obr. 6).

Reflexe: Pro členy kroužku byl tento námět inspirativní. Každý si vybral jinou dobu a nesnažil se napodobit kolegu. Nadšení účastníků přispělo k dobře odvedené práci a k živelné diskusi. Dominik jako jediný nebyl z uměleckého oboru, ale od mala má k výtvarné činnosti vztah a jak se mi svěřil, je pro něj výtvarná výchova únikem z reality a přitom se může dál rozvíjet a vyjadřovat. Každého účastníka jsem za něco v průběhu tvorby ocenila – barva, výběr pomůcek, formát. Uvědomila jsem si důležitost hodnocení v průběhu i na konci činnosti od pedagoga a dalších účastníků.

Poznámka: Vhodným doplněním by byla návštěva Národního muzea v Praze či výstavy směřující k danému námětu. Při tomto námětu bych nedoporučovala práci ve skupinách, aby každý mohl vyjádřit svůj výběr doby.

Diskuse: Proč jsi vybral právě tuto dobu? Zaměření se na hodnoty té doby, jaké pozitiva či negativa nachází v porovnání s dnešní dobou. Poté další doplňující otázky.

10.1.2 Nejlepší vynález podle mě

Název: Člověk v minulosti

Název námětu: Nejlepší vynález podle mě

Cíle: Zjistit, bez čeho by nemohl člověk existovat

Výstup: Zjištění nejdůležitějšího vynálezu dle účastníků, prezentace jednotlivých děl

Hry/motivace:

I. Motivací je krátké video „Vynález zkázy“ od Karla Zemana a po zhlédnutí videa otázka kolik vynálezů v tomto videu zaznamenali.

Postup činnosti: Na dnešní hodinu se dostavilo šest účastníků kroužku. Přivítala jsem je a seznámila je s dnešním námětem setkání, kterým je „Nejlepší vynález podle mě“. Jako motivací jsem vybrala video z filmu „Vynález zkázy“. V tomto videu je použito mnoho vynálezů, a právě proto jsem ho vybrala. Po zhlédnutí videa jsem položila otázku „Kolik vynálezů jsi ve videu zaznamenal?“ Rozdělila jsem je na tři dvojice a mohli si psát na papír, jaké vynálezy viděli. Když uplynul čas pěti minut, zapsala jsem na tabuli jejich nápady. Vyhrála dvojice s více napsanými vynálezy a odměnila jsem je malým diplomem s nápisem: Nejlepší pozorovatel. Poté se účastníci osamostatnili a začali pracovat na svých dílech. Dva účastníci si vybrali formát papíru A3, tři formát A4 a jeden vytváří model. Začalo se pracovat, dnes si účastníci kroužku vybrali pro malbu voskové barvy, vodové barvy i tužku. Sledovala jsem každého při jeho práci. Mezi vybranými vynálezy byly: žehlička, elektřina, oheň, dvě žárovky a balón. Při bližícím se konci setkání je většina děl dokončena, kromě modelu balónu. Počkali jsme na něj a mezitím jsme uklidili místnost. Každé dílo jsem vystavila a začalo se prezentovat ostatním a přešli jsme k diskusi. Na závěr setkání jsme se rozloučili a příště účastníky čeká video, které uvede další téma naší práce.

Účastníci kroužku:

Dominik – Dnes vyráběl model balónu i s detaily (pytlíky se zátěží). Svým výběrem byl originální i způsobem zpracování. Vynález chtěl zaměřit na způsob dopravy osob a hned ho napadl balón, protože vidí zem pod sebou a může cestovat s osobou, kterou má nejraději bez toho, aby je někdo rušil (Příloha II., Obr. 1).

Marie – Svým výběrem černého podkladu mě překvapila. Zvolila malbu voskovkami a jako nejlepší vynález zvolila elektřinu, s rukou v blízkosti drátů, kde přeskakuje elektrický proud. Bez elektřiny si nedokáže představit svůj život (Obr. 2).

Daniela – Vidí nejlepší vynález v žárovce. Žárovku nakreslila tužkou na formát A3 a žárovku si položila před sebe, aby ji mohla věrně zachytit. Žárovka je zdrojem světla a tepla (Obr. 3).

Vít – 16 let, tříletý obor Opravář zemědělských strojů. Dnes přišel poprvé jen na zkoušku. Je o něco méně chápavý a pomalejší z důvodu úrazu v dětství (autonehoda). Jinak nemá jiné zdravotní trvalé následky. Nejdříve mi přišlo, že ho námět zaujal a těšil se, že může začít pracovat. Když přišlo na práci, čekal, až začnou ostatní a okopíroval výběr Daniely, i když zvolil jinou techniku zpracování. Sám to při prezentaci řekl i ostatním. Ti ho nabádali, aby se příště zkusil projevit sám (Obr. 4).

František – Zvolil vynález žehličky. Od kluka jsem tento výběr nečekala. Vybral jí kvůli ulehčení práce ženám a podpořil v diskusi elektřinu, kterou žehlička také potřebuje (Obr. 5).

Aleš – 17 let, tříletý obor Opravář zemědělských strojů. Maloval vodovými barvami oheň. Malba byla jednoduchá, ale výstižná. Bez ohně by nebylo teplo, neměli bychom jak ohřát jídlo a vytvářet další výrobky a vynálezy (Obr. 6).

Reflexe: Na kroužku se objevili i noví účastníci a někteří z minulého setkání se nedostavili. Některá díla nejsou tolik propracovaná. Došlo k použití více technik a to hodnotím kladně. Jeden z účastníků vyráběl koš k balónu – z krabičky od čaje si

poslepoval krychli dle svého uvážení a polepil ji lýkem. Nezapomněl ani na pytlíky s pískem, které přivázal ke koši balónu. Jako balón nafoukl balónek a přivázal k němu provázek jako lana ke koši. Další pozitivum vidím při výběru barevného podkladu černého a kreslení voskovkami. Účastníci kroužku při diskusi zpočátku moc nereagovali. Diskuse vážla, ale když se odvážil promluvit první účastník, postupně se rozvíjela. Účastníci se shodli na názoru, že nejdůležitějším a nejlepším vynálezem je elektřina a oheň.

Poznámka: Vhodné je doplnění návštěvy Technického muzea v Praze nebo jiného regionálního muzea s vynálezy, či ilustrace na téma vynálezy.

Diskuse: Proč právě tento vynález? Čím je výjimečný právě pro tebe?

10.2 Člověk v současnosti

Na začátku tohoto tématu je vhodné promítnout dokument „Miluj svůj počítač a mobil? Cracberry 2010“ a vyhradit si na to jedno setkání. Uvedeme účastníky do celého tématu s jednotlivými náměty a řekneme, jaké náměty je čekají.

10.2.1 Hlava plná informací

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Hlava plná informací

Cíle: Zjistit představu, kolik informací, věcí, povinností ovlivňuje náš každodenní život

Výstup: Zjištění, jaké informace, věci na účastníky působí, rozvoj komunikace v sociální skupině, prezentace děl.

Hry/motivace:

I. Při usazení účastníků na místo, které si vybrali, je vyzvat, aby zavřeli oči a poslouchali moji řeč na tento námět. „Zvoní budík. Je půl sedmé ráno a já pohmatu hledám mobilní telefon, abych alarm budíku odsunula o pět minut. Bohužel pět minut je jako třicet vteřin a už musím vstávat. Přemlouvám se. Vždyť mě čeká ranní hygiena, snídaně, příprava svačiny do školy. Už zase nestíhám. Měla jsem vstát o těch pět minut dřív. Házím věci do tašky a odcházím do školy. Utíkám na autobus. Řidič už málem

odjíždí, ale počká na mě. Uf, už sedím v autobuse a pouštím MP3 přehrávač a přemýšlím, co mě čeká a jestli mám všechny věci. V hlavě mi nabíhají myšlenky, co budu dělat, až přijedu domu. Úkoly? Číst si? Půjdu ven? A co bude zítra? Mám přeci za dva dny referát, takže budu hledat informace a dávat to dohromady. A kruci. Dneska má svátek babička, musím ji napsat. Vystupuji z autobusu a zjišťuju, kdy jede městská doprava. Ve škole mě čekají dva předměty a hurá domu. To jsem vám řekla ve stručnosti můj den. Zaznamenali jste, kolik povinností, informací útočí na naši mysl? A teď bych ráda viděla vaši hlavu plnou informací a je jen na vás, jak to vyjádříte.“

Postup činnosti: Na dnešní setkání se dostavilo opět šest účastníků. Po přivítání se účastníci usadili do křesel. Požádala jsem je, aby zavřeli oči. Začala jsem hovořit o dnešním námětu a sledovala jejich reakci. Zkoušela jsem měnit intenzitu hlasu a chodila mezi účastníky. Domlouvali jsme se na formě další práce. Převládá názor, že každý sám a poté se vytvoří společná koláž. Jeden z účastníků pracoval samostatně na hlavě člověka s kouskem těla. Pustila jsem relaxační hudbu, aby se všem lépe pracovalo a dokreslilo to můj záměr, jak si navodit odpočinkovou atmosféru. Čas ubíhá a koláže se pomalu dokončují i kresba postavy. Na tabuli připevňuji postavu člověka a k němu vzniklé koláže, které účastníci ještě doplňují přímo na tabuli. Přesouváme se ke společné diskusi.

Účastníci kroužku:

František – Pracoval na postavě člověka na větší formát papíru. To se stalo základem pro další práce kolegů.

Vít, Marie, Daniela, Dominik, Aleš – Jsou ve skupině, kde každý sám pracuje na koláži. Nakreslili si pomyslnou hlavu a okolo nalepují vystřižené obrázky z časopisů (Příloha III.).

Reflexe: Při mém povídání bylo zajímavé sledovat reakci účastníků. Někteří s nedůvěrou zavřeli oči a ze začátku je občas otevírali. Když jsem střídala intenzitu hlasu a chodila mezi účastníky, tak se smáli a mě to také rozesmálo. František rozhodl, jak se bude dál pracovat, a všichni jsme souhlasili. Vzal si na starost největší kresbu a ostatním přišli s tím, že budou dělat koláže. Účastníci chtěli, abych se také zapojila do tvorby. Přitom jsme se ještě více sblížili. Povídali mi o svých starostech. Tím, že bylo přítomno šest účastníků, je atmosféra přátelská. Z diskuse vyplynulo, že každý má mnoho starostí, povinností a musí mít v hlavě mnoho informací, i když by se dali kdekoliv najít. Převládala věta typu: „Já nemám vůbec čas. Musím se učit nebo půjdu radši spát.“ A došlo se k závěru, že je to jen o organizaci času a každý má mít aktivitu, u které se uvolní a nabere síly pro příště.

Poznámka: Tento námět jsem doplnila návštěvou výstavy ve Vimperku, kde je vystavena skleněná plastika hlavy, která se týká tohoto námětu (tato exkurze se uskutečnila až po realizaci námětu).

Diskuse: Dnešní požadavky na člověka jsou velké a v hlavě bychom měli udržet mnoho informací. Asi všichni jsme se ocitli ve stavu, kdy jsme měli pocit, že nám hlava praskne a je jako balón, do kterého se už nemůže více myšlenek vejít. Jak se toho zbavit? Jaké jsou možnosti relaxace, jak se říká „vypnutí mozku“?

Kolik máme povinností, kolik času jen pro sebe? Je možnost to změnit?

Na závěr uvést z článku „Jak si vyčistit hlavu“ deset typů na pročištění hlavy, které by mohli zařadit do svého života a pár slov ke každé možnosti.

10.2.2 Lidé a počítač

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Lidé a počítač

Cíle: Uvědomit si, zda dnešní doba není pouze o technice

Výstup: prezentace díla, trávení volného času jiným způsobem než u počítače

Hry/motivace:

I. K motivaci slouží krátké video „Máte doma počítač? Devatenáct z dvaceti nemá z roku 1988“, které je určitým kontrastem dnešní doby v České republice. Ve druhém čtvrtletí roku 2010 bylo v České republice více než 2,4 milionů domácností vybaveno osobním počítačem, to je více než polovina všech domácností (59 %), z toho téměř třetina z nich (732 tisíc, 18 % všech domácností) používala dva nebo více počítačů. Tím se podstatně zvýšil podíl počítačů v domácnostech.

Postup činnosti: Dnes se na kroužek dostavil jeden účastník. Přesto setkání proběhlo po domluvě s Vítem. Pustila jsem krátké video, které je z roku 1988 a jeho záměrem bylo ukázat kontrast s dnešní dobou. Dříve lidé osobní počítač doma nevlastnili v takovém množství jako dnes. Po zhlédnutí videa jsem přečetla statistiku z roku 2010. Jelikož se účastnil pouze Vít, bylo rozhodnutí o práci jednoduché. Pracoval samostatně na koláži. Přitom jsem mu pokládala otázky k diskusi i k samotnému dílu. Hodinu jsem ukončila dříve a naznačila námět dalšího setkání.

Účastník kroužku:

Vít – Na jeho přání setkání proběhlo. Podle něho to byla chyba ostatních, že se nedostavili. Krátké video ho pobavilo, když viděl i tehdejší počítač. Pro zpracování námětu si vybral koláž na formát A4 a vystříhoval obrázky z dostupných časopisů. Na obrázcích byl vždy počítač, u něho seděl jeden člověk nebo více a vždy se tvářili spokojeně. Dílo bylo celkem rychle hotové (Příloha IV.).

Reflexe: Dnešní hodina neumožnila konfrontaci s jinými díly účastníků. Vít se snažil a to musím ocenit. Bohužel jsem neviděla příliš prvků tvořivosti, jiného úhlu pohledu. Při diskusi přiznal, že tráví u počítače většinu svého času, protože je mu vše dostupné.

Může komunikovat s přáteli, hledat informace do školy nebo jen bezcílně surfovat na internetu. Stačí být na jednom místě a vše se zjistí. Podle něj by se to dalo omezit a snaží se o to prostřednictvím kroužků na Domově mládeže – sport a výtvarný kroužek. Snad se na příští hodinu dostaví více účastníků.

Diskuse: Kolik času trávíš denně u počítače? Proč myslíš, že tomu tak je? Dalo by se to omezit?

10.2.3 Způsoby komunikace mezi námi

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Způsoby komunikace mezi námi

Cíle: Zjistit, jakým způsobem mezi sebou komunikujeme, odlišnosti od minulých dob

Výstup: prezentace děl, výhody a nevýhody virtuální komunikace

Hry/motivace:

Jako hry využijeme I. „Tichá pošta“, kdy vymyslíme delší souvětí pro větší složitost a počkáme, co z původního souvětí se zachová. Alternativou mohou být použité vysílačky na větší vzdálenost.

II. „Jak se cítím“, při této hře odejde z místnosti jeden (dva) účastníci a zbylá skupina se domluví, jakým způsobem, se k němu budou chovat. Tipy: úplná ignorace příchozího, navázání konverzace, ale příchozí neví souvislosti.

III. Napsání dopisu navzájem ve dvojici.

IV. Přehrání skladby „V síti“ od skupiny FROM.

Postup činnosti: Dnes se setkání účastnili čtyři členové. Na začátku setkání jako vždy proběhlo krátké přivítání a představení námětu. Pro motivaci jsem použila několik způsobů. První byla „Tichá pošta“. Účastníků byla podle mě málo, tak jsem došla ještě pro pár dalších, aby se na chvíli zapojili. Na tichou poštu jsem měla deset účastníků. Prvnímu jsem řekla větu: „Medvědovitý mýval míval špinavé tlapičky, které si mýval ve špinavém zaplivaném umyvadle“. Mezi jednotlivými účastníky byla menší mezera, aby se nemohli navzájem slyšet. Druhá aktivita byla „Jak se cítím“. Poslala jsem dva dobrovolníky ven z místnosti. Zbytek se domluvil, jak se k němu zachová. Nabídla jsem své tipy. Skupina akceptovala ignoraci příchozího, pro druhého vybrali to samé. Jako

třetí aktivitu jsem zvolila videoklip „V síti“ od skupiny FROM. Bylo velice výstižné pro dnešní námět. Po zhlédnutí videa tvořil každý sám své dílo. Po dokončení díla jsem dala díla na tabuli. Začala prezentace děl a diskuse.

Účastníci kroužku:

Vít – Je aktivní při každé činnosti, snaží se zapojit, i když má pomalejší tempo. Při ztvárnění námětu si nejdříve nakreslil mobilní telefon, který vybarvil pastelkami. K tomu přikreslil přeškrtnutou obálku jako znak, že se dnes dopisy neposílají. Vyhrává komunikace spíše přes mobilní telefon. Dílo není pečlivě propracováno, ale každý pochopí jeho základ. Mohl si nechat více záležet na detailech (Příloha V., Obr. 1).

Dominik – Jsem ráda, že si našel v této skupině své místo a je ostatními přijímán. Na každé setkání se těší, i když minulé musel vynechat kvůli škole. Navázal kamarádské vztahy, které si přenesl i mimo výtvarný kroužek i vychovatelé si této pozitivní změny všimli. Při zpracování námětu namaloval anilinovými barvami na formát A4 tři černé postavy, nad nimi krouží satelit, který dává mobilnímu telefonu, internetu signál. Vymaloval barvami okolí a dílo působí kompaktně (Obr. 2).

Marie – Pro tvárnění námětu namalovala vodovými barvami na formát A3 obrys dvou obličejů z profilu, kterým se honí hlavou statusy na Facebook, smajlíci a létající obálky mezi nimi. Obličejové mají přeškrtnutou pusy na důkaz menšího přímého kontaktu. Dílo působí chaoticky. Oceňuji použití barev bez předkreslení tužkou (Obr. 3).

Aleš – Pro ztvárnění námětu si vybral počítač na stole s otevřenou stránkou YouTube a v pozadí police a skříň. Svůj nápad diskutoval s Dominikem. Použili skoro stejné barvy a styl práce (Obr. 4).

Reflexe: Při „Tiché“ poště vyšla věta: „Medvěd mýval měl špinavé pacičky, které měl v zaplivaném umyvadle“. Byl to důkaz toho, že existuje komunikační šum a že původní smysl věty se může vytratit. Po této aktivitě se účastníci bavili a smáli. Druhá aktivita byla pro dva dobrovolníky těžší. Sami přiznali, že se cítili velmi nepříjemně a zbytečně. Snažili se navázat komunikaci, ale nikdo nereagoval. Nevěděli, jak upoutat jejich pozornost. Atmosféra zvažněla. Účastníci se posadili na svá místa a dívali se jeden na druhého jako by se chtěli omluvit za své chování. Videoklip završil úvodní část a

účastníci pozorně sledovali a poslouchali slova písně. Při práci se účastníci opět rozhovořili mezi sebou. Prezentace děl a diskuse byla obohacující. Každý přispěl svým pohledem a s tím, co prožil (pomlouvání na sociálních sítích, nepochopení se, příliš falešných kamarádů). Našli se i pozitiva při sdílení hudby k poslechu, komunikace s přáteli, s kterými se nemůže vidět každý den, sdílení podkladů pro učení.

Poznámka: Napsání dopisu je vhodné zařadit ve skupině, která se zná delší dobu.

Diskuse: Píšete si ve vaší rodině, mezi kamarády dopisy/pohledy?

Jaké vidíte nebezpečí při virtuální komunikaci? Neztratilo se kouzlo osobního kontaktu?

Setkali jste se s kyberšikanou? Jaká jsou pozitiva komunikace přes sociální sítě?

10.2.4 Spotřební společnost

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Spotřební společnost

Cíle: Uvědomit si vlastní hodnoty

Výstup: prezentace díla, srovnání hodnot s ostatními

Hry/motivace:

I. Vlastní slovo: „Dnešní společnost je charakteristická orientací na spotřební způsob života. Právě spotřební životní styl spojený s touhou vlastnit více a lepší, disponovat luxusními věcmi, aby nám okolí mohlo závidět. Ne v každém případě jde o užitek dané věci, stačí ji mít. Jeden si pořídí tuhle značku mobilního telefonu a druhý den ji musí mít i jeho kamarád, preference určité značky oblečení. Když ji daný člověk nebude mít, nebudeme se s ním bavit. Je horší než my. Dnešní doba se orientuje na výkon, sebeprosazení, na krásu a vlastnění různých věcí. To vše má odraz v hodnotové orientaci každého z nás.“

II. Dále hodnoty v ČR: V současnosti je v ČR na prvním místě "rodina", na druhém místě "přátelé a známí", pak "volný čas" na čtvrtém místě "práce" a za ní s velkým odstupem "politika" a "náboženství".

Postup činnosti: Na dnešní hodinu se dostavili dva účastníci. Nejdříve jsem hovořila sama o spotřebním životním stylu a preferovaných hodnotách v ČR. Dnes jsem zvolila

koláž pro ztvárnění hodnot účastníků. Oba dva začali pracovat na svých kolážích a já jsem pustila hudbu na jejich přání. Po dokončení koláží se díla prezentovala. Diskuse nad díly vážla s důvodu malého počtu účastníků.

Účastníci kroužku:

Aleš – Své hodnoty vyjádřil pomocí slov. Jednotlivá písmena vystříhoval z časopisů a skládal s nimi slova. Hodnoty seřadil hierarchicky i s čísly. Tento způsob byl originální (Příloha VI., Obr. 1).

Dominik – Pojal svoji koláž v černobílé verzi a bílou plochu se snažil vyplnit pomocí tužky. Jen hodnota zdraví byla naznačena slovem (Obr. 2).

Reflexe: Díla stvořená na dnešním setkání jsou jednoduchá, a přesto svým způsobem originální. Práce na koláži netrvala příliš dlouho. Čím se dostáváme dále s projektem, účast postupně klesá a i nadšení účastníků se zmenšuje. Snažila jsem se za pomoci vychovatelů členy kroužku motivovat i mimo hodiny, které trávíme spolu. Šla jsem s nimi na bowling, jiné aktivity, kde se snad vyjádří směrem k projektu. Nestalo se tak, přesto přislíbí většina účastníků na dalším setkání. Dala jsem jim za úkol si přinést svůj vyprodukovaný odpad za jeden den.

Poznámka: Abychom viděli kontrast/podobnost individuální hodnotové orientace, je žádoucí umístit jednotlivá vyjádření na větší formát.

10.2.5 Smetiště společnosti, nepořádek

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Smetiště společnosti, nepořádek

Cíle: Uvědomit si množství vyprodukovaného odpadu

Výstup: prezentace díla, motivace pro třídění odpadu

Hry/motivace:

Dokumenty: *I.* Pro uvedení do námětu použijeme krátká videa „Skládka (samoskou, třídím odpad, 22.01. 2013)“ a „Odpady v umění“.

II. Pro ilustraci uvedeme starší statistiku z roku 2010 o vyprodukovaném odpadu za rok, který připadá na každého člověka z ČR. Statistika je uvedena v článku „Čisté prvenství:

Češi vyprodukují nejméně odpadu z celé EU“. Na jednoho obyvatele České republiky je to "jen" 306 kg. Průměrně každý Evropan z Unie vytvoří za rok 524 kg komunálního odpadu. Prvenství v EU má ale háček - neumíme prý recyklovat.

Postup činnosti: Dnes přišlo pět členů kroužku. Měli si přinést vyprodukovaný odpad za jeden den. Tři tento úkol splnili, čtvrtý člen ne. Přinesli jsme si váhu a zvážili si jednodenní vyprodukovaný netříděný odpad. V průměru to vychází na 0,5 kg odpadu. Po zvážení odpadu jsem pustila dvě videa. Druhé z nich popisuje, že i odpad se dá využít uměleckým způsobem. Po zhlédnutí videí jsem uvedla statistiku o produkci odpadu za rok v ČR. Účastníci pracovali samostatně. Ke konci setkání přišla na řadu prezentace jednotlivých děl a samotná diskuse.

Účastníci kroužku:

Daniela – Vybrala si formát A3, redis pero a tuš. Zmačkala si jeden papír a měla ho jako předlohu. Snažila se zachytit záhyby, světlo a stín. Vodovými barvami dokreslila stín, který vrhal papír na stůl. Opět se zde projevilo zaměření na detail a snaha udělat něco jiného než ostatní (Příloha VII, Obr. 1).

Marie – Ze svého přineseného odpadu si vybrala plastovou láhev od pití. Zvolila formát A4, tužku a stínování pomačkané láhve. Jako jediná ze skupiny třídí odpad a sama se chopila diskuse s ostatními (Obr. 2)

Vít – Jako tradičně se pustil do koláže. Tentokrát část sám namaloval – planetu Zemi. K tomu přilepil obrázky týkající se odpadu, nepořádku. Bojí se malovat, kreslit. Má dojem, že není talentovaný jako ostatní, a proto většinou volí koláž. Nemyslím si, že je to špatně, přesto se ho snažím podpořit v malování. Navrhla jsem mu namalovat planetu Zemi a měl radost, že se mu to povedlo (Obr. 3).

Dominik – Zvolil formát A3. Nejdříve plochu zabarvil do černa/šeda – kaňky, čáry, různě štětec táhl po ploše. Vyndal papírový kapesník a do něho zapíjel anilínové barvy. To samé udělal s papíry a zmačkal je. Po zaschnutí vše nalepil na papír a přidal ještě obaly od bonbonů, kousek látky. Tentokrát bylo dílo plné chaosu a nepořádku se zaplněnou celou plochou (Obr. 4).

Aleš – Nesplnil úkol tohoto setkání, protože žádný odpad nevyprodukoval. Přesto se aktivně chtěl zapojit do procesu tvorby. Požádal mě, jestli může obejít DM a pokoje a když něco najde na chodbě, co není v odpadkovém koši, přinese na hodinu. Překvapilo mě, kolik odpadků našel a dal ho na pytel z koše. Myslel jiným směrem než ostatní členové (Obr. 5).

Reflexe: Na začátku setkání jsem byla plná očekávání, kolik členů dorazí na hodinu. Zdá se, že čtyři/pět členů se stal standardem. Půl hodiny před koncem setkání dorazil šestý člen, který se zapojil pouze do diskuse vedenou Marií. Díla z této hodiny jsou velmi zdařilá, možná až na vytvořenou koláž. Každé dílo bylo osobité. Členové kroužku pracovali nadšeně ve srovnání s minulou hodinou. Připisuji to většímu počtu členů. Dokážou se mezi sebou hecovat.

Poznámka: Vhodným doplněním pro setkání je návštěva Stráže nad Nežárkou, kde se zpracovává odpad a úkol třídít odpad po dobu jednoho týdne.

Diskuse: Jak se správně třídí odpad? Třídíte ho? Je možnost třídít odpad na Domově mládeže? Jak by se mohla zlepšit situace ohledně třídění a recyklace odpadu v ČR? Víte, kde je u vás skládka odpadu?

10.2.6 Přírodní katastrofy

Název: Člověk v současnosti

Název námětu: Přírodní katastrofy

Cíle: Uvědomit si interakci mezi člověkem a přírodou

Výstup: prezentace díla

Hry/motivace:

I. Na úvod setkání si účastníci poslechnou skladbu „System (oficiální audio)“ od skupiny FROM a video „Přírodní katastrofy po celém světě“.

II. K dokreslení námětu poslouží i obrázky na téma přírodní katastrofy, kterých najdeme na internetu mnoho, a záleží na našem vlastním výběru.

III. V místní knihovně v Třeboni jsem objevila publikaci „Přírodní katastrofy: Požáry a povodně“ od Nicola Barbery. Publikace hovoří o tom, jak vznikají přírodní katastrofy, jaké působí škody, jak se dají předvídat a co lze proti nim dělat. Nechybí ani výčet těch nejzajímavějších událostí z lidské historie a příběhy svědků události.

IV. Zapojíme i účastníky, jaké mají povědomí o přírodních katastrofách v ČR. Události, které u nás zaznamenali v posledních letech a zda mají vlastní zkušenosti s přírodními katastrofami (v našich podmínkách zejména povodně, poryvy větru či sněhové vánice).

Postup činnosti: Na začátku setkání je motivace v podobě krátkých videí, obrázky přírodních katastrof a kolování publikace o přírodních katastrofách. Účastníci vyjádří své znalosti o událostech v ČR a své zkušenosti nebo zkušenosti svých blízkých s nimi. Účastníci kroužku si vyberou formu ztvárnění námětu. Dle přání je možnost kulisy v podobě hudby. Na konci je prezentace jednotlivých děl a diskuse nad nimi s připojením základních otázek k diskusi.

Reflexe: Tento námět jsem nerealizovala z důvodu nemoci účastníků.

Poznámka: Aktivita byla realizována individuálně a zjistila jsem, že je lepší pracovat ve skupinách při tomto námětu a volit větší formát papíru (například balicí papír).

Diskuse: Co můžeme dělat, abychom zabránili přírodním katastrofám?
Jak můžeme pomoci lidem postižených přírodními katastrofami?

10.3 Já v budoucnosti

10.3.1 Dosažení nedostupného

Název: Já v budoucnosti

Název námětu: Dosažení nedostupného

Cíle: Získat motivaci k dosažení vysněného cíle, vlastního snu

Výstup: prezentace díla, získání motivace k jednotlivým krokům pro dosažení dlouhodobého cíle

Hry/motivace:

I. Tento námět uvedu vlastními slovy, které mohou sloužit jako inspirace pro vedoucího kroužku a nemusí se jimi řídit doslova. „Před několika setkáními jsme si vybírali nejlepší vynález podle mě. Podle vás to byla žárovka, oheň, elektřina a je mnoho dalších objevů a vynálezů, které nám usnadňují život. Také to bylo nemyslitelné, někdy až nemožné. A pak? Stačilo úsilí, nápad i obyčejného člověka a bylo to tu. Malá věc s tak obrovským dopadem pro ostatní. Kam můžeme posunout hranice my? Budeme vyrábět náhradní srdce a jiné orgány jako na běžícím páse? Budeme létat do vesmíru na výlet o víkendu? Nebo nalezneme lék proti rakovině? Vše, co se teď zdá vzdálené, se může v blízké budoucnosti změnit. Kdo ví, třeba se někdo z vás stane slavným umělcem a jeho obrazy se budou prodávat na exkluzivních aukcích a vystaveny v nejpřednějších muzeích po celém světě. Je tedy možné dosáhnout nedostupného?“

II. Dále pro inspiraci slouží vybrané obrázky – příklady toho, co bylo dříve nemožné a dokázalo se (první let do vesmíru, životní příběh slavného člověka podpořené ilustrací, inspirace z námětu Nejlepší vynález podle mě).

Postup činnosti: Uvedeme název námětu a téma, ve kterém se pohybujeme. Zahájíme naši řeč k námětu a plynule přejdeme na obrázky a životní příběh slavného člověka, který dokázal přínosnou věc pro společnost. Následuje krátké zamyšlení nad otázkami z úvodních slov. Poté si účastníci vyberou pomůcky pro ztvárnění svého nápadu. Dle přání je možné pustit hudbu. Ke konci setkání je diskuse nad díly a zodpovězení následujících otázek k diskusi. Na závěr řekneme námět dalšího setkání.

Reflexe: Tento námět nebyl realizován z důvodu nemoci účastníků.

Poznámka: Vhodné je pracovat ve větších skupinách (jedna až dvě) dle počtu účastníků.

Diskuse: Jaký je váš životní sen? Čeho chcete dosáhnout, kým se chcete v budoucnosti stát? Jdete si za svým snem, jste cílevědomí? Jaké kroky k tomu děláte? Pracujete na sobě, rozvíjíte své schopnosti, dovednosti, znalosti? Navštěvujete vzdělávací kurzy?

10.3.2 Člověk vs. umělá inteligence

Název: Já v budoucnosti

Název námětu: Člověk vs. umělá inteligence

Cíle: Uvědomit si riziko možné budoucí umělé inteligence, robotů

Výstup: prezentace díla, vyjádření svého názoru k dané problematice

Hry/motivace:

I. Jako motivace k činnosti je přečtení vybrané části článku „Budoucnost kancelářských kryš“, konkrétně části věnované umělé inteligenci. „Momentálně jsou roboti využíváni především při výrobě. Stojí na místě a provádějí několik předem naprogramovaných pohybů. Pokud bychom je chtěli přiblížit živé bytosti, jedním ze základních předpokladů je, aby byl takový robot schopen orientace a pohybu v dynamickém fyzickém prostředí. Opravdu se jednou roboti s lidmi potkají někde uprostřed a rozdíly budou smazány? Vypadá to tak. Dokonce by se tak prý mělo stát někdy kolem roku 2050, což opravdu není zadlouho. Ovšem co pak? Musíme přece přijít na nějaký způsob vzájemné komunikace. Tlačítka, displeje a dálková ovládání jsou už opravdu passé. Budeme s roboty muset umět mluvit, vybudovat si vzájemné vztahy. Ale jak na to, když máme obrovské problémy komunikovat sami mezi sebou?“

II. Dramatizace – účastníci kroužku se rozdělí do dvojic. Jeden hraje člověka, druhý robota (mluví, pohybuje se jako robot, způsob komunikace mezi člověkem a robotem).

III. Zhlédnutí krátkého videa „Umělá inteligence jako zkáza lidstva?“. Před umělou inteligencí varoval i Stephen Hawking: „*Umělá inteligence by žila vlastním životem,*

sama by se stále rychleji vylepšovala. Lidé, které omezuje pomalá biologická evoluce, by tomu nedokázali konkurovat.“

Postup činnosti: Na toto setkání přišli dva členové kroužku. V úvodní části jsem se s Alešem a Dominikem přivítala a seznámila je s námětem tohoto setkání. Přečetla jsem vybranou část z článku „Budoucnost kancelářských krys“ a navázala dramatizací. Byla pouze jedna dvojice. Na ukončení úvodní části setkání jsem pustila krátké video „Umělá inteligence jako zkáza lidstva?“ Po zpracování námětu účastníky kroužku následovala diskuse nad díly a nad předem připravenými otázkami.

Účastníci kroužku:

Aleš – Pracoval na výrobě robota z krabiček od čaje a jedné větší krabice. Dále použil ruličku od toaletního papíru a víčka od plastových láhví. Jednotlivé části k sobě přilepil lepidlem Hercules a nakonec ho přetřel na šedivo (Příloha VIII., Obr. 1).

Dominik – Vybral si také robota. Tělo mu udělal z novin a obalil krepovým papírem. Hlava byla vytvořena z látky a vycpaná vatou, nohy jsou z kožené rukavice a vycpané novinami. Ruce jsou z novin a obalené krepovým papírem, aby se dali tvarovat je v nich umístěn drát. V ruce drží kytku na důkaz křehkosti a vážení si všeho živého. Jako dopravní prostředek měl k dispozici loď na pohon oxidem uhličitým (Obr. 2).

Reflexe: Po nemoci se dostavili pouze dva členové kroužku. Při dramatizaci vznikla jen jedna dvojice a postrádalo to smysl. Můj záměr byl, aby dvojice navazovala kontakt s jinou dvojicí a mělo to zábavný prvek. Po chvíli jsem tuto aktivitu přerušila. Přečtení článku i video členy kroužku zaujalo. Každé dílo mělo v sobě subjektivní typ tvořivosti. Dominik použil více materiálů dohromady a chtěl, aby jeho umělá inteligence nesla poselstvo lidstvu. Při diskusi se Dominik a Aleš nakonec shodli, že umělá inteligence bude mít v životě člověka důležité místo. Člověk by měl udržet techniku v patřičných mezích, protože se dá zneužít. Neodsuzují umělou inteligenci k zániku, protože může přinést pozitiva ve zdravotnictví, v domácnosti.

Diskuse: Potřebujeme techniku, robota, umělou inteligenci na všechno? Kde zůstane místo pro člověka, nebude nahrazen? Existují i argumenty na obranu umělé inteligence?

10.3.3 Doprava v budoucnosti

Název: Já v budoucnosti

Název námětu: Doprava v budoucnosti

Cíle: Zjistit, jaká je představa dopravního prostředku v budoucnosti

Výstup: prezentace díla, zjištění představy účastníků k danému námětu

Hry/motivace:

I. Brainstorming na téma doprava v budoucnosti.

II. Úryvek z článku „Budoucnost kancelářských krys“, která se věnuje dopravě v budoucnosti. „Jak se budeme přemísťovat z místa na místo třeba v roce 2050? Tak jedno je jisté už dnes. Záležet bude hlavně na tom, jaké pohonné hmoty budeme používat. Většina hromadných dopravních prostředků bude jezdit nejspíš na principu Maglev, tedy magnetické levitace. Již dnes jsou vlaky jezdící na magnetických polštářích schopné vyvinout rychlost přesahující 500 km/h, jak rychle asi pofrčí takový vlak v roce 2050?“.

III. Vybrané části z článku „Doprava budoucnosti: Kapsle v tunelu, vesmírný výtah, kavítace“. „Dlouho očekávaný model dopravy Hyperloop byl představen před pár dny a představuje koncepci pro dopravu především mezi nepřilíživě vzdálenými dvojicemi měst, jako jsou třeba San Francisco a Los Angeles v Kalifornii. Jde o tunel, kde je uměle udržován snížený tlak, kterým sviští kapsle s pasažéry. Vzdálenost mezi kalifornskými městy ujedou auta za šest hodin, zatímco Hyperloop by to zvládl za třicet minut. Další možností je Vesmírný výtah. Vesmírný výtah by byl více než 36 000 km dlouhý kabel, na kterém by bylo možno vyvést až 900 tun nákladu. Kabel by byl z jedné strany uchycen na plošině někde poblíž rovníku, zatímco druhý konec by se vznášel vysoko ve vesmíru. Klíčovým problémem je však materiál na kabel: všechny zatím známé materiály jsou při takové délce příliš těžké, vědci však nepřestávají hledat“.

IV. Zhlednutí videa „Fifth element Taxi Chase“.

Postup činnosti: Na dnešní hodinu dorazil jeden člen kroužku. V úvodní části jsem se s Dominikem přivítala a zeptala se ho, zda chce pokračovat. Souhlasil, že zůstane a já jsem mu přečetla dva články. Úvodní část jsem zakončila promítnutím videa z filmu

„Pátý element“. Na konci setkání Dominik prezentoval svoje dílo a diskutovali jsme během tvorby díla.

Účastník kroužku:

Dominik – Vytvořil model automobilu z plastové láhve a krabiček od salátů. Kola k láhvi připevnil špejlí (Příloha IX.).

Reflexe: Poslední setkání mě zklamalo. Čekala jsem větší účast na kroužku. Vynechala jsem brainstorming, protože by neměl smysl v jednom člověku. Dominik. Při výrobě automobilu chtěl zužitkovat plast a myslí si, že je to možnost i do budoucnosti. Plast je lehký a mohlo by se v něm i létat (inspirace z filmu „Pátý element“). Automobil bude využívat pohon na vítr/sluneční záření. V budoucnosti se bude létat do vesmíru jako na běžný výlet. Když toto říkal, cítil nadšení z pokroku.

Diskuse: Jaký pohon se bude využívat v budoucnosti?

Jaká doprava bude převládat (letecká, vesmírná,...) a kam se bude cestovat?

10.4 Výstup projektu

Výstupem celého výtvarného projektu „Člověk napříč časem“ je uspořádání výstavy na Domově mládeže. Výstava se zrealizuje buď na sále, kde se většina setkání výtvarného kroužku uskutečnila, nebo na chodbách Domova mládeže. Přístup by měli i ostatní žáci a studenti, kteří jsou ubytováni na Domově mládeže. Návštěva výstavy by se mohla nabídnout i ostatním školám v Třeboni (Mateřské školy, Základní školy). Na každém stanovišti by byl umístěn slovní komentář od účastníků projektu, který by dotvořil představu o námětu ostatním. Pro žáky a studenty ubytované na Domově mládeže je možné uspořádat i diskusi, kterou by vedli účastníci projektu a předali tak své zkušenosti.

10.5 Hodnocení

Výtvarný projekt s názvem „Člověk napříč časem“ se skládal ze tří větších témat s různým počtem námětů v jednotlivém tématu. Záměrem výtvarného projektu bylo dovést účastníky výtvarného kroužku, který vznikl pro realizaci projektu na DM,

k zamyšlení se nad hodnotami, vztahy, zvoleným způsobem komunikace mezi námi a také celkově nad sebou samými s důrazem na environmentální výchovu.

Před založením výtvarného kroužku jsem byla ráda za aktivní přihlášení jednotlivých účastníků. Byla jsem nejdříve překvapená, jak velký zájem výtvarný kroužek vzbudil a dodalo mi to motivaci k vymýšlení postupu v jednotlivých setkáních.

Při každé činnosti i té výtvarné, je důležité obeznámit účastníky se zvoleným námětem (řešeným problémem). Tím dodám námětu můj úhel pohledu, a co jsem zvoleným námětem chtěla ostatním říct, předat. Před každou činností jsem dlouho přemýšlela nad motivací, která by nadchla pro činnost i v tomto věku účastníků. Převážně jsem volila hudební skladby, krátká videa a dokumenty. Při setkání se mi tento druh inspirace a objasnění námětu osvědčil nejvíce. Už méně zaujalo čtení úryvků z článků, pokud článek nebyl obzvláště zajímavý. Obecně je vnější motivace k činnosti velmi důležitým faktorem. I když se bude pedagog snažit sebevíc, bez určité aktivity jedince nemá absolutně šanci.

Účast na výtvarném kroužku postupně klesala. Někteří po prvním setkání již na další nedorazili. Další pokles byl hlavně zapříčiněn onemocněním většiny stálých účastníků kroužku, proto se tématu „Já v budoucnosti“ zúčastnili pouze dva. Neustále jsem přemýšlela, jak bych mohla motivaci vylepšit. Přiznávám, že jsou zde určité rezervy, na kterých by se dalo ještě zapracovat. Výhodou skupiny účastníků bylo, že se navzájem znali už minimálně půl roku, a proto už tu nebyl ostych a stydlivost před druhým ve skupině.

Při činnosti jsem chtěla, aby byl libovolný výběr formátu, výběr pomůcek i techniky zpracování. Tím jsem chtěla podpořit rozvoj tvořivosti a projevit se v tvůrčím procesu. Nebylo striktně dáno jak a čím vyjádřit svůj výtvarný záměr. Přesto se většina účastníků ubírala stejným směrem a nechtěla vybočovat zpracováním od ostatních až na některé výjimky. Účastníci volili formát po většinou menší a koláž se stala velmi oblíbeným vyjádřením. Mým očekáváním bylo, že se účastníci pokusí experimentovat s materiály a zkusí zkombinovat různé techniky dohromady. Toto mé očekávání plynulo nejspíše z uměleckého zaměření oboru některých účastníků kroužku. Přiznávám určité své zklamání, když jsem věřila ve stejné nadšení pro výtvarný projekt, kterým jsem oplývala sama.

Přesto si myslím, že výtvarný projekt splnil cíle, které byly pro něj určující. Vyplynulo to s diskusí nad vytvořenými díly a z odpovědí na otázky k navození diskuse. Otázky si kladli i sami účastníci mezi sebou a diskuse se plynule rozvíjela.

Výstava, která měla být výstupem projektu, je ve fázi instalace na chodbě DM a z časových důvodů ještě nebyla plně realizována.

Závěr

Je nutné rozvíjet u člověka jeho tvořivou stránku? Mohl by se bez tvořivosti obejít? Podle mého názoru je tvořivost určitě důležitou záležitostí v životě každého z nás. Tvořivost nebo jinými slovy kreativita rozvíjí naši osobnost. Je nedílnou složkou osobnosti, bez které by byl náš život o něco ochuzen. Již od dětství mohou samotní rodiče podpořit rozvoj tvořivosti u svých ratolestí. Právě v dětství je pro práci na rozvoji tvořivosti asi největší prostor. Děti jsou sami od sebe velmi zvědavé a chtějí objevovat neznámé skutečnosti, nové věci. Oplývají neuvěřitelnou fantazií, která někdy pro dospělého člověka se zdá naprosto zcestná. Pokud si alespoň uchováme drobnou vzpomínku na toto dětské objevování a řešení problému i neobvyklým způsobem do starších let je to přínosem pro nás samotné i pro druhé. Právě toto se může stát základem pro rozvíjení tvořivosti po celý život. Tvořivý přístup napomáhá ke zvládnutí rychle se měnícím podmínkám současné doby a usnadní nám překonávat životní překážky, které můžeme potkat na naší cestě životem. Nejistota a strach z nového se budou zdát mnohem vstřebatelnější, pokud uplatníme výchovu k tvořivosti od dětství. Svět kolem nás se neustále vyvíjí a je na každém z nás, jak se budeme snažit přizpůsobit této náročné době plné individualismu.

Když se vyhneme školnímu a rodinnému prostředí, kde je také mnoho možností k rozvoji tvořivosti, tak se nabízí oblast volného času. Otevírá se nám nepřehledný prostor možností pro výchovu k tvořivosti. Ve volnočasových aktivitách nejsme příliš omezováni školními osnovami, povinným známkováním a svazováním tlakem povinností být ve škole. Volnočasové aktivity jsou svobodnou volbou jedince a panuje v nich přátelské klima. Každého účastníka volnočasové aktivity spojuje jejich hlubší zájem o aktivitu, a proto jsou ve větší míře vnitřně motivováni k činnosti a vnější motivace je jen dokreslením k aktivitě. V oblasti volného času se pedagogovi nabízí mnoho možností, jak působit pozitivně na rozvoj jedince.

Samozřejmě se nedá rozvoj tvořivosti zúžit pouze na uměleckou oblast (například výtvarnou), i když ta se nabízí jako jedna ze správných variant. Ve výtvarné výchově je mnoho možností, jak se může tvořivost u jedince rozvíjet právě při tvořivém procesu, o který jde především. Každý člověk disponuje různým stupněm kreativity a míry jejího rozvoje. Člověk si to neuvědomuje, předem se podceňuje a tvrdí, že

kreativní rozhodně není. Je to mylné přesvědčení a stojí za námahu takové lidi přesvědčit o opaku a ukázat jim, kde se schopnost naší tvořivosti může projevit. V podstatě můžeme tvořivost uplatnit v každodenních činnostech.

Uvedená práce si kladla za cíl vytvořit výtvarný projekt pro vybranou věkovou skupinu žáků na Domově mládeže a jedním z dílčích cílů projektu byl mimo jiné rozvoj tvořivosti, a zda je to možné u této skupiny. Jak už jsem naznačila, je možné rozvíjet tvořivost u každé věkové skupiny, i když věk dětí do pěti let se zdá nejvhodnějším obdobím i raná dospělost je vhodná k rozvoji tvořivosti. Přínos v pozdějším věku je o něco menší a těžší. Nezískala jsem reflexi od všech účastníků výtvarného projektu. Pouze od Dominika, kterému jsem položila otázku: „*Co jsi říkal na tento projekt?*“ Odpověděl mi: „*Uvědomil jsem si, že se musím víc snažit navazovat vztahy a kontakt s ostatními. Měli bysme se mít rádi a umět si naslouchat, i když to může být těžký. Máme kolem sebe tolik krásných věcí, přírody a musíme si toho vážit. Vždy tu bude hrozit nějaké to nebezpečí, ale to je přeci život, ne? Jinak by byla přeci nuda. A pak přijdeš ty. Můžeme se zasmát, povídat si a ještě přemýšlet o tolika věcech, co se nás týkají.*“ Tím, co řekl, jsem si sama uvědomila, že pokud projekt měl přínos alespoň pro jednoho člověka. Měla setkání svůj smysl.

Domnívám se, že využití v praxi vyžaduje připravenost a promyšlenost jednotlivých aktivit. Osobnost pedagoga je nedílnou součástí pro úspěch výtvarného projektu a přispívá k tomu jeho celkový přístup k životu. Příkladem je zájem o osobnostní i profesionální růst (pracovat se svými slabšími a silnými stránkami, ochota učit se novým metodám a technikám), pozitivní vztah k přírodě k oblasti environmentální výchovy. Domnívám se, že tvořivost se stává vlastností, na níž je v oblasti výchovy i mimo klasické vyučování kladen silný důraz. Tvořivost je podrobena mnoha dlouholetým výzkumům ze strany odborníků. Nachází se nové teorie, teorie doplňující předešlé o její podmíněnosti a čím vším je tvořivost ovlivňována a jaké metody rozvoje jsou ideální.

Podle svých dosavadních zkušeností bych ke klíčovým kompetencím tvořivé osobnosti pedagoga přiřadila následující vlastnosti: další zájem o sebevzdělávání - návštěva nejrůznějších kurzů, které pořádají pedagogická centra, kurzy pod záštitou MŠMT, vysoké školy a další instituce s tím související touha po novém, účast na seminářích, přednáškách a nejrůznějších akcích, které by mohly být přínosem pro jeho růst. Další vlastností by měl být aktivní přístup a neutuchající motivace k práci

s vybranou věkovou skupinou, sebereflexe a hodnocení výběru metod pro aktivitu, navázání kontaktu s účastníky (najít vhodný způsob komunikace). Dosáhnout oboustranné komunikace je někdy obtížné. Překážkou se může stát komunikační ostýchavost účastníků aktivity, kdy se bojí promluvit před větší skupinou nebo strach, že odpoví špatně a jeho názor bude ostatním k smíchu. Měl by umět vytvářet tvůrčí a uvolněnou atmosféru, která je nesmírně důležitá pro pocit bezpečí a uvolnění účastníků aktivity. Pedagog (vychovatel) nemůže očekávat fenomenální výsledky svého působení na rozvoj tvořivosti, přesto se může dočkat drobných úspěchů ve svém snažení a nevzdávat se.

Seznam zdrojů

BEAN, R., BUMBÁLEK, J.. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 86 s. ISBN 80-7178-035-9.

BUZAN, T.. *Mentální mapování*. 1. vyd. Přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J.. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

DACEY, J. S., LENNON, K.. *Kreativita*. 1. české vyd. Přeložil Jan Adámek. Praha: Grada Publishing, 2000, 250 s. ISBN 80-7169-903-9.

DECI, E., L., RYAN, R. M.. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985, 372 s. ISBN 0306420228.

DRAZE, D.. *Primarily Problem Solving*. USA: Dandy Lion Publications, 1986, 68 s. ISBN 0-931724-39-2.

ĎURICĚ, L. a kol.. *Naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov*. Psychológia a škola IX. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, 212 s.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.. *Didaktika výtvarné výchovy I*. brož. Praha: Univerzita Karlova, 2005, 129 s. ISBN 80-7290-237-7

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982, 159 s. ISBN neuvedeno.

HLAVSA, J. a kol.. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986, 189 s. ISBN 1452686.

HOLEŠOVSKÝ, F.. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: 1975.

CHALUPA, B.. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2005, 118 s. ISBN 80-7364-007-4.

KAVČÁKOVÁ, A., MALIVA, J.. *Úvod do výtvarné výchovy: určeno pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ a 1. stupně ZŠ-speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994 ISBN 80-7067-383-4.

KOHÁKOVÁ, L.. *Estetická výchova a rozvoj tvořivosti. Závěrečná zpráva orientačního výzkumu*. Praha: Ústav pro výzkum kultury Praha: Ústav pro výzkum 1987, 53 s.

KOHOUTEK, R.. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM s.r.o., 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

KÖNIGOVÁ, M.. *Tvořivost = kreativita*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. kultury, ISBN 978-80-247-1652-7.

LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I.. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003, 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7367-176-X.

LOWENFELD, V., LAMBERT BRITTAİN, W.. *Creative and Mental Growth*. 8th ed. ISBN 0-02-372110-3.

MÁCHAL, A.. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. 1. vyd. Brno: Rezekvítek, 2000, 205 s. ISBN 80-902954-0-1.

MAŇÁK, J.. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti*. Brno: Masarykova univerzita 1998, 134 s. ISBN 80-2010-1880-1.

MAŇÁK, J.. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V.. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

NAKONEČNÝ, M.. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

NĚMEC, J.. *S hrou na cestě za tvořivostí - Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 135 s. ISBN 80-7315-014-X.

PÁVKOVÁ, J. et al.. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. akt. vyd. Praha: Portál, 2002, 221 s. ISBN 80-7178-711-6.

PEROUT, E.. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005, 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

PETROVÁ, A.. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999, 169 s. ISBN 80-86226-05-0.

PLHÁKOVÁ, A.. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. , dotisk. Praha: Academia, 2007, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

POKORNÝ, J.. *Myslet kreativně*. 1.vyd. Brno: Cerm, 2004. 124 s. ISBN 8072043242.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROESELOVÁ, V.. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1995, 195 s. ISBN neuvedeno.

ROESELOVÁ, V.. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997, 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

SLAVÍK, J.. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. Hodnota, osobnost, motivace*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1994, 81 s. ISBN neuvedeno.

SZOBIOVÁ, E.. *Tvorivosť : od záhady k poznaniu: chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. 2. vyd. Bratislava: Stimul, 2004, 282 s. ISBN 80-88982-72-3.

TROJAN, R.. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, 83 s. ISBN 17-041-77.

UŽDIL, J.. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Stát. ped. nakl., 1978, 333 s. ISBN neuvedeno.

VÍTKOVÁ, M.. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1986. 92 s. ISBN neuvedeno.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 130 s. ISBN 80-08-00442-8.

ŽÁK, P.. *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004, 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

Internetové zdroje:

ČINČERA, J.. *Trendy v environmentální výchově - interpretivistický a kritický proud*.

Envigogika. 2006. [online]. [cit. 24.1. 2015]. Dostupné z:

<<http://www.czp.cuni.cz/envigogika/index.php/cz/recenzovane-clanky/2006/20061/45-trendy-v-environmentalni-vychove-intepretivisticky-a-kriticky-proud>>.

KOHOUTEK, R.. *Psychologie v teorii a v praxi. Tvořivost a její poznávání*. 4. 11.

2009. [online]. [cit. 9. 1. 2015]. Dostupné z:

<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/tvorivost-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>>.

KULTURA, UMĚNÍ A VÝCHOVA. Štěpánková, K.: *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. 1/2013*. [online]. [cit. 22. 1. 2015]. Dostupné z:

<http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21>.

KYZOUR, M.. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 10. 1. 2015]. Dostupné z:

<<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

PERIODIZACE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU. [online]. [cit. 10. 1. 2015].

Dostupné z:

<<http://media1.webgarden.cz/files/media1:510a09c81aaeb.doc.upl/Periodizace%20d%C4%9Bts.%20v%C3%BDtv.%20projevu.doc>>.

ROBINSON, K.. *How schools kill creativity*. 2006 [online]. [cit. 26. 1. 2015]. Dostupné

z <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity>.

Seznam zkratk

apod.	– a podobně
atd.	– a tak dále
CD	– kompaktní disk
ČR	– Česká republika
DM	– Domov mládeže
IQ	– inteligenční kvocient
kol.	– kolektiv
mj.	– mimo jiné
MŠMT	– Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OA, SOŠ a SOU	– Obchodní škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště
obr.	– obrázek
sci-fi	– science fiction
ŠVP	– školní vzdělávací program
tzn.	– to znamená

Seznam příloh

Příloha I. V jaké době bych chtěl žít

- Obr. 1 Jan – Řecko a Řím
- Obr. 2 František - Sklářství
- Obr. 3 Daniela - Egypt
- Obr. 4 Martin - Indián
- Obr. 5 Dominik - Rytíř
- Obr. 6 Marie – Renaissance

Příloha II. Nejlepší vynález podle mě

- Obr. 1 Dominik – Balón
- Obr. 2 Marie – Elektřina
- Obr. 3 Daniela – Žárovka
- Obr. 4 Vít – Žárovka
- Obr. 5 František – Žehlička
- Obr. 6 Aleš – Oheň

Příloha III. Hlava plná informací

Příloha IV. Lidé a počítač

Příloha V. Způsob komunikace mezi námi

- Obr. 1 Vít – Mobil
- Obr. 2 Dominik – Signál
- Obr. 3 Marie – Blízko a přesto daleko
- Obr. 4 Aleš – Počítač

Příloha VI. Spotřební společnost

- Obr. 1 Aleš – Hodnoty z písmen
- Obr. 2 Dominik – Černobílá kombinace

Příloha VII. Smetiště naší společnosti, nepořádek

Obr. 1 Daniela – Zmačkaný papír

Obr. 2 Marie – Plastová flaška

Obr. 3 Vít – Koláž

Obr. 4 Dominik – Nepořádek

Obr. 5 Aleš – Odpadky

Příloha VIII. Člověk vs. umělá inteligence

Obr. 1 Aleš – Robot

Obr. 2 Dominik – Robot s kytkou

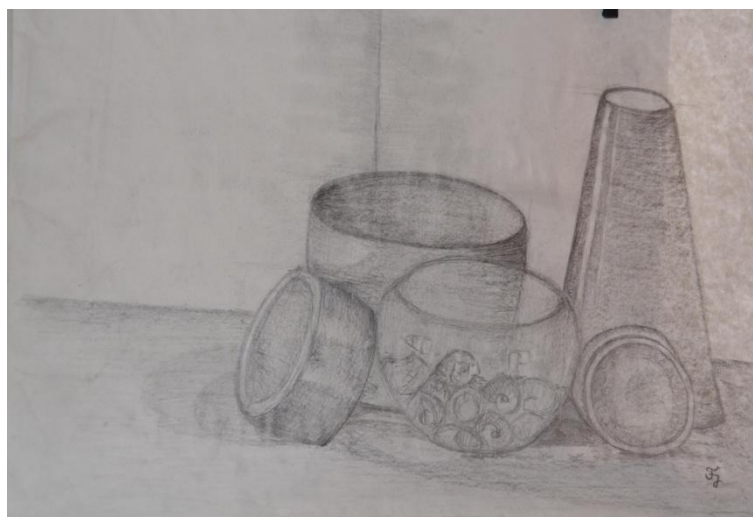
Příloha IX. Doprava v budoucnosti

Přílohy

Příloha I.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6

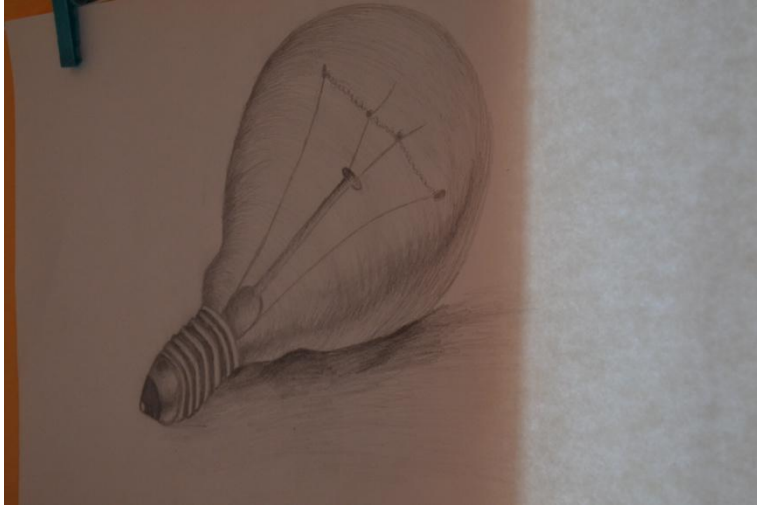
Příloha II.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

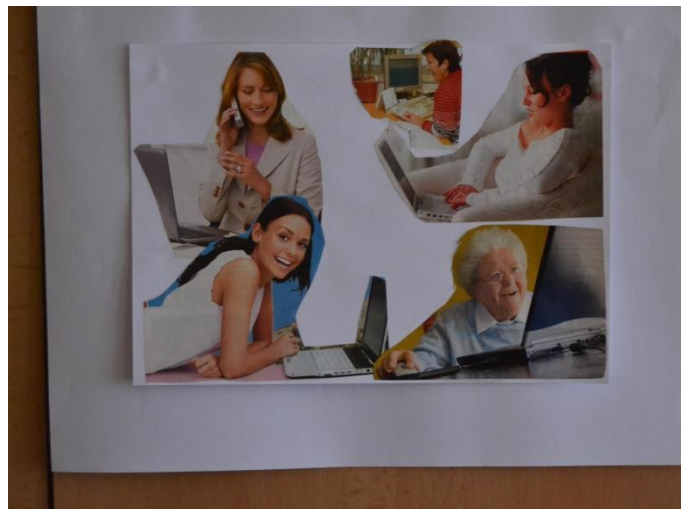


Obr. 6

Příloha III.



Příloha IV.



Obr. 1

Příloha V.



Obr. 1



Obr. 2

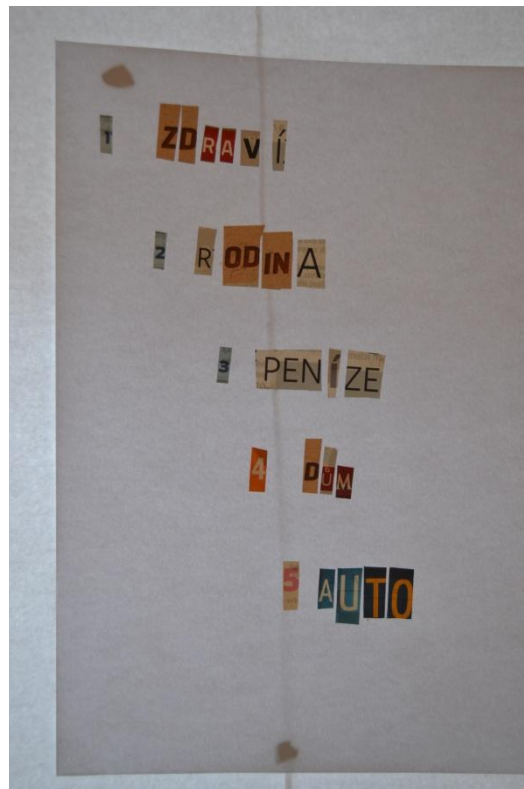


Obr. 3

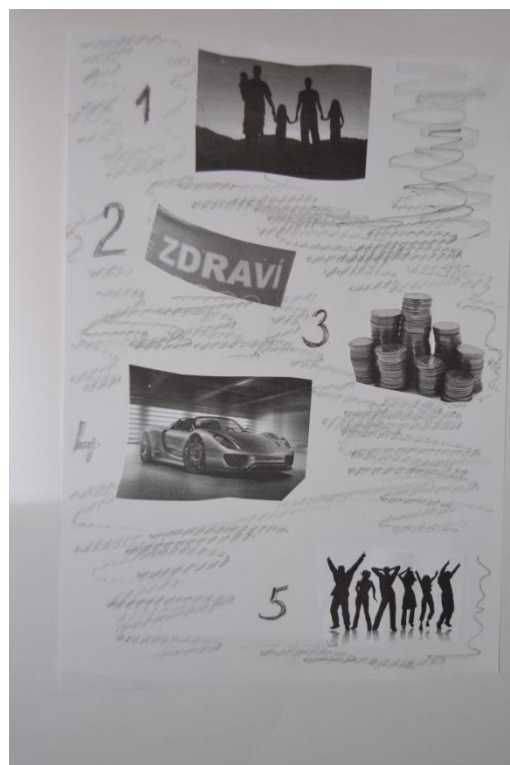


Obr. 4

Příloha VI.



Obr. 1



Obr. 2

Příloha VII.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

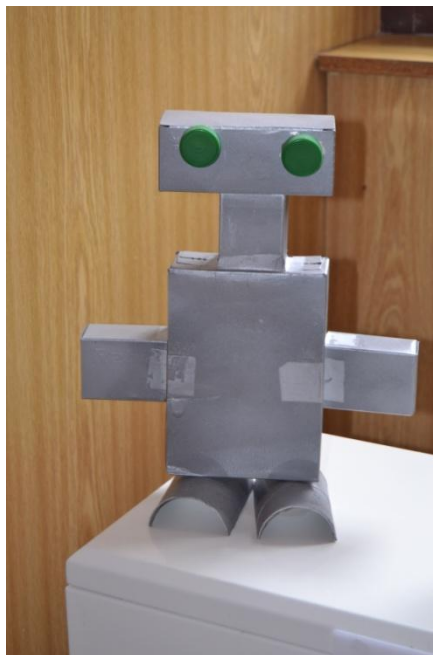


Obr. 4



Obr. 5

Příloha VIII.



Obr. 1



Obr. 2

Příloha IX.



Abstrakt

FLAŠKOVÁ, P. *Rozvoj tvořivosti v pedagogicko výchovném procesu*. České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D..

Klíčová slova: tvořivost, rozvoj tvořivosti, bariéry tvořivosti, tvůrčí osobnost, výtvarná výchova, environmentální výchova, domov mládeže, výtvarný projekt

Práce má dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou zmíněny definice tvořivosti, pojmy související s tvořivostí jako inteligence, fantazie, věk, bariéry i metody rozvoje tvořivosti. Každý tvůrčí proces má své etapy a dají se vyjmenovat vlastnosti tvůrčí osobnosti, kterými by měl disponovat samotný tvůrčí pedagog. Výtvarná výchova je jednou z možností rozvoje tvořivosti a k tomu může sloužit výtvarný projekt. Účastníky výtvarného projektu jsou žáci ubytováni na DM při OA, SOŠ, SOU v Třeboni. Věk účastníků se pohybuje mezi 16-18 lety.

Výtvarný projekt „Člověk napříč časem“ je druhou částí této práce. Na začátku druhé části uvádím inspiraci pro tento projekt a vysvětluji jeho strukturu. Cílem projektu je dovést účastníky k zamyšlení se nad hodnotami, vztahy, komunikací mezi námi a nad sebou samými s důrazem na environmentální výchovu. Jedním z dílčích cílů projektu je samozřejmě rozvoj tvořivosti, a zda, je to možné u této skupiny.

Abstract

The development of creativity in educational process

Key words: creativity, creativity development, creativity barriers, creative personality, art lesson, environmental education, student's hall of residence, art project

This thesis consists of two parts – theoretical and practical. In the theoretical one, definition of creativity, terms connected with creativity such as intelligence, imagination, age, barriers and methods of developing creativity are mentioned. Every creative process has its stages and it is also possible to enumerate qualities of a creative personality that a good creative teacher should have. Art lessons represent one of many options how to develop creativity and an art project is a very good tool for that. Students accommodated in a student's hall of residence that comes under schools OA, SOŠ and SOU in Třeboň are participants of this project. These students are about 16-18 years old.

The art project called “Člověk napříč časem” represents the second part of this thesis. At the beginning of this part, I mention inspiration for this project and I explain its structure. The aim of this project is to make the participants think about values, relationships, communication among us and also to make them think about themselves while emphasising environmental education. One of the sub-goals of this project is naturally also the development of creativity and to find out whether it is possible with this group.