

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Rozvoj tvořivosti studentů gymnázia během letního tábora

Diplomová práce

Autor: Bc. Iva Čejková

Studijní program: M7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství biologie

Učitelství německého jazyka

Vedoucí práce: PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

České Budějovice

2010

University of South Bohemia in České Budějovice

Pedagogical Faculty of Education

Department of Psychology and Pedagogy

Development of creativity of high school students
during a summer camp

Thesis

Author: Bc. Iva Čejková

Study programme: M7504 Teachers for secondary school

Field of study: Teachers of biology

Teachers of the German language

Supervisor: PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

České Budějovice

2010

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Jméno a příjmení autora: Iva Čejková

Název diplomové práce: Rozvoj tvořivosti studentů gymnázia během letního tábora

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2010

Anotace:

Tato práce se zabývá oblastí tvořivosti a jejího rozvoje u studentů během letního tábora. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak lze rozvíjet tvořivost při volnočasové aktivitě. Teoretická část obsahuje dvě hlavní kapitoly. První nastiňuje problematiku tvořivosti a jejího rozvoje. Další kapitola se zabývá teoretickým vymezením volnočasových aktivit. Praktická část obsahuje ucelený týdenní program využívající různé metody na rozvoj tvořivosti, aplikovaný u studentů gymnázia při letní táborové činnosti. Použité metody pro rozvoj tvořivosti jsme porovnali z pohledu jejich vlivu na rozvoj jedince, týmové spolupráce, komunikace a míry rozvoje tvořivosti. Naše výsledky prokázaly, že rozvoj tvořivosti ve skupinové práci při volnočasové aktivitě přináší svá výrazná pozitiva. Jedná se o míru kooperace, inspirace a humoru, který při činnosti jedinci společně prožívají. Přesto různé metody pro rozvoj tvořivosti působí na jednotlivé složky kreativity v odlišné míře.

Klíčová slova: tvořivost, rozvoj tvořivosti, volnočasová aktivita, prázdninová táborová činnost, skupinová práce, projektová metoda, problémová metoda, asociační řada a didaktická hra.

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Name and Surname: Iva Čejková

Title of Thesis: Development of creativity of high school students during a summer camp

Department: Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Education, Jihočeská university in České Budějovice

Supervisor: PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

The year of presentation: 2010

Abstract:

This work is monitored from a professional point of view the area of creativity and its development on students during a summer camp. The theoretical part deals with the problems of creativity, its development and leisure activities. Research section includes a comprehensive weekly program that uses various methods to develop creativity, applied on the high school students during the summer camp activities. The aim of this study was to compare the methods used in terms of their impact on human development, teamwork, communication, creativity and degree of its development. This research showed, that the development of creativity in the teamwork brings a lot of advantages. Especially the level of cooperation, inspiration and humour, that is lived in the group together. In this research is showed that different methods for the development of creativity are developing the components of creativity in different degrees.

Keywords: creativity, development of creativity, leisure activity, holiday camp activity, teamwork, project method, method of problem, association, didactic game

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Rozvoj tvořivosti studentů gymnázia během letního tábora“ jsem vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 25. 11. 2010

.....

Tímto bych ráda poděkovala všem, kteří mi výraznou měrou pomohli při zpracování mé diplomové práce. V první řadě děkuji vedoucí práce PaedDr. Lucii Špatné Zormanové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále mé srdečné poděkování patří všem účastníkům letního tábora, jak vedoucím, tak studentům, kteří se mého programu zúčastnili.

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. TVOŘIVOST	12
1.1 Definice tvořivosti	12
1.2 Význam tvořivosti	14
1.3 Diagnostika tvořivosti	15
1.4 Složky tvořivosti	17
1.5 Úrovně tvořivosti	20
1.6 Rozvoj tvořivosti	22
1.7 Metody vedoucí k rozvoji tvořivosti	26
2. VOLNOČASOVÉ AKTIVITY	40
2.1 Historie volnočasových aktivit	40
2.2 Funkce volnočasových aktivit	43
2.3 Typy zájmové činnosti	45
II. PRAKTICKÁ ČÁST	51
3. POPIS A REALIZACE PŘÍPADOVÉ STUDIE	52
3.1 Cíl práce	52
3.2 Výzkumná otázka	52
3.3 Úkoly práce	52
3.4 Použité výzkumné metody	53
3.4.1 Pozorování	53
3.4.2 Škálování	54

3.5 Charakteristika souboru a místa výzkumu	55
3.6 Organizace výzkumu	56
4. NÁVRH A REALIZACE TÝDENNÍHO PROGRAMU	57
4.1 „Vítáme vás na této planetě“ - narození.	60
4.2 „Povídám, povídám pohádku, že trpaslík spadl ze špalku“ - 3 roky.	67
4.3 „Hola, hola, škola volá“ -6 let.	73
4.4 „Učím se rád a hodně, proto si rád ověřím, co vše už umím“ - 9 let.	78
4.5 „Asi jsem se ocitl na jiné planetě“ -12 let.	88
4.6 „Šetřím si na káru, ale ještě pár let musím vlakem“ - 15 let.	96
4.7 „Pracuji pilně jako včelička“ -18 let.	102
4.8 „Jsem chytrý, moudrý, dospělý nebo pouze plnoletý?“ Maturita.	109
5. DISKUSE	110
6. ZÁVĚR	120
7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	123
8. SEZNAM PŘÍLOH	126

ÚVOD

„Nejlepší cesta, jak mít dobrý nápad, je mít hodně nápadů.“

Linus Pauling

Všeobecně je známo, že všechny nové věci na světě vznikly nejdříve nápadem. Jak nám napovídá citát, čím více nápadů máme, tím lépe. Nemusejí být všechny nápady hned celosvětově uznávaným objevem, ale i sebemenší nápad, který je originální, může přispět dalším objevům. Nápady a originalita jsou součástí tvořivosti. Člověk, který je tvořivý, a zároveň se nebojí říkat své nápady nahlas, bývá pro společnost přínosný. Dříve se považovala tvořivost jako dar, kterým není obdarovaný každý, ale jen určití vyvolení. Tento názor je už dnes potlačen. Dnes se už ví, že tomu tak není. Zahraniční firmy toho využívají, proto tvořivost od zaměstnanců vyžadují a velice ji podporují. Vědí, že se jim vyplatí investovat prostředky do rozvoje svých pracovníků. Zaměstnance aktivizují a vedou je k samostatnosti. Rozvoji tvořivosti v zaměstnání by měl předcházet rozvoj tvořivosti při výchovně vzdělávacím procesu, jak během školní výuky, tak během volnočasové aktivity. Pokud je naším cílem rozvíjet u jedince tvořivost, musíme ho nejdříve vést k aktivitě a samostatnosti. Jedině ti, kteří jsou aktivní a samostatní, mohou být i tvořiví. Z tohoto tvrzení musíme vycházet i při výběru metod na rozvoj tvořivosti.

Tvořivost a její rozvoj je téma velice aktuální. To se odráží i v množství nabízené odborné literatury. V této práci se snažíme námi dostupnou literaturu porovnat a analyzovat. Zaměříme se především na definici tvořivosti, její složky a dále metody, které jsou v literatuře zmiňovány jako nejlepší pro rozvoj tvořivosti. Jelikož se v praktické části orientujeme na rozvoj kreativity během volnočasové aktivity, podíváme se i na problematiku a historii volného času.

Tato práce obsahuje ucelený návrh týdenního programu s využitím různých metod na rozvoj tvořivosti aplikované během volnočasové aktivity u studentů gymnázia. Metody jsou zařazeny do táborové etapové hry. Cílem navrhovaného projektu bylo prozkoumat a popsat, jak efektivně jednotlivé typy metod rozvíjí tvořivost jedince

a skupiny během volnočasové aktivity. Vyhodnotíme, zda porovnávané metody, které se pro rozvoj tvořivosti doporučují, opravdu podněcují aktivitu, samostatnost a tvořivost.

Doufáme, že výsledky výzkumu budou prospěšné nejen při práci s dětmi a studenty během volnočasové aktivity, ale i během vyučovacího procesu na školách, neboť byly použity takové metody, které je možné využít pro rozvoj tvořivosti i při výuce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. TVOŘIVOST

Tvořivost hraje v oblasti lidského života nezastupitelnou roli. Je to právě tvořivost, která nás vede k novým nápadům, užitečným myšlenkám a pestrým výsledkům při práci. U dětí se setkáváme s různou mírou tvořivosti. Ať je jejich míra tvořivosti jakkoliv velká, bývá více podporována v dětství než ve starším školním věku. V mateřské školce většinou nikdo nebrání dětem potřebě uplatnění jejich kreativity. Jejich nápady a výtvary jsou očima dospělých vnímány pozitivně, a tak se do dalších výtvarných, dramatických či jiných výtvorů pouštějí s elánem. Dnešní společnost usiluje o rozvoj tvořivosti u všech věkových kategorií, protože tvořivost úzce souvisí s aktivitou a samostatností. Cílem výchovně vzdělávacího procesu by mělo být nejen rozvíjení tvořivosti, ale i rozvíjení aktivity a samostatnosti. Tvořivost patří mezi zvláštní schopnosti ovlivňující úspěšný průběh života člověka.

1.1 Definice tvořivosti

Pro pojem tvořivost se často užívá synonyma kreativita. Dále se můžeme v literatuře setkat s termínem „tvorba“, čímž je myšlena jak samotná činnost, tak její výsledek. Při definování pojmu „tvořivost“ se u různých autorů setkáváme s velkou nejednoznačností. Jedná se totiž o pojem značně složitý. Zkoumání tvořivosti zažívá v posledních letech velký vzrůst, a tím se rozvíjí pohledy a názory na její definici. V literatuře se setkáváme s odlišnými definicemi. Nejdříve je zde uvedena definice dle psychologického slovníku (Hartlová, Hartl 2005, s. 631), který uvádí, že tvořivost je definována jako schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé. Oproti tomu pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253) říká, že tvořivost je duševní schopnost vycházející z poznávacích a motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli též inspirace, fantazie a intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Obě definice nazývají tvořivost schopností. V předcházejících

definicích lze přesto pozorovat malý rozdíl. Definice v pedagogickém slovníku klade důraz spíše na nalézání řešení a psychologický slovník se zaměřuje i na výsledek, tvorbu a výrobky tvořivosti. Z obou definic lze snadno odvodit, že v různé míře kreativitou disponuje každý jedinec. Míra schopností je dána individuálními dispozicemi jedince, prostředím a výchovou. „To znamená, že schopnosti nepovažujeme za vrozené, že jsou to vlastnosti rozvinuté na podkladě vrozených vloh v průběhu jedinceva vývoje, učení a činností, v závislosti na společenských podmínkách, včetně výchovy a vyučování“ Čáp (2001, s. 152).

U dalších autorů se setkáme také s mírnou nejednoznačností, například dle Čápa (1997) (in Petrová, 1999) znamená tvořivost souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Zahrnuje v sobě schopnosti, včetně intelektových schopností, ale nevyčerpává se jimi.

Chalupa (2005) ve své publikaci uvádí definici od Torrance, který tvořivost definuje jako proces formování myšlenek nebo hypotéz, testování hypotéz a komunikace výsledků.

První definice popisuje tvořivost jako souhrn vlastností, popřípadě schopností, což v sobě zahrnuje především dědičně podmíněné rysy osobnosti. Oproti tomu Torrance charakterizuje tvořivost jako proces, čímž je myšlen způsob vytváření a řešení. Každá úloha či jev má konkrétní řešení, které je odlišně zpracováno. Tyto definice jsou samy o sobě dost nevýstižné. Každá zahrnuje pouze jednu část z mnoha pro vysvětlení pojmu tvořivost

„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“ Žáka (2004 s. 29):.

Tato definice je nejvýstižnější a nejobsáhlejší. Nalezneme v ní jak schopnosti člověka, tak jeho postoje, ale i procesy činnosti. To znamená, že člověk potřebuje k tvořivosti schopnosti, které jsou částečně ovlivněny jeho postojem. Schopnosti

a postoje se odráží v samotném procesu. Pokud je naším cílem ovlivňovat a podporovat tvořivost, musíme brát v úvahu všechny tyto části složky, které mohou ovlivňovat míru kreativity. Nesmíme zapomínat, že tvůrčí potenciál je ukrytý v každém z nás a záleží pouze na rozvoji, jak se v životě projeví.

1.2 Význam tvořivosti

Tvořivosti je všeobecně považována za schopnost pozitivní, neboť samotná kreativita je vnímána společností kladně a přínosně. Veškeré nové objevy vznikly u kreativních jedinců, kteří se nebáli nahlas říct svůj názor, i když mohli očekávat negativní přijetí novinky. Hlavsa (1981) charakterizuje kreativitu v kladném smyslu těmito znaky:

- postup při řešení není náhodným tápáním, ale spojením volného hledání a plánovitého postupu;
- toleruje rozdílné přístupy k témuž předmětu, k témuž způsobu řešení i k témuž člověku;
- má kladný vliv na tvůrce, posilují se jeho morálně volní vlastnosti, zvyšuje se tvůrčí potenciál, rozvíjejí se jeho schopnosti;
- zvyšuje se schopnost jedince zapojit se do kolektivního úsilí.

Můžeme odvodit i jeho rozdílný význam či výsledek pro společnost. Podle Petrové (1999) se tvořivost projevuje dvojím způsobem a to za prvé tzv. vnějším projevem tvorby, jejímž výsledkem je tvorba viditelná a hmatatelná. A za druhé tzv. vnitřním projevem tvorby, který vykazuje výsledek sebeutvářením osobnosti tvůrce, který se tvořivou činností neustále zdokonaluje a stává se tak tvořivějším. Pro společnost může být přínosnější vnější projev tvorby, ale pro jedince plní nezanedbatelnou roli právě vnitřní projev tvorby a jeho zdokonalování.

Význam tvořivosti z pohledu jedince se projevuje podle Beana (1995) především v rozvoji sebevědomí, v rozvoji komunikace, ve zlepšení projevu emocí a vyjadřování své identity. Vyjadřování emocí pomocí tvůrčí činnosti přináší jedinci uvolnění a to je výborný způsob prevence stresu.

Z pohledu významu tvořivosti v oblastech tvůrčí činnosti působí prakticky ve všech sférách lidského konání. Nejedná se tedy pouze o tvořivost v umění a vědě, ale její projev je pozorovatelný i v mezilidských vztazích, výchově, při učení, práci apod. Tvořivost jako lidská schopnost je pro společnost důležitá, neboť jak tvrdí Carl Rogers (in Dacey, Lennon 2000), tak kreativita má společné rysy, kterými jsou otevřenost vůči zkušenostem, schopnost hodnotit situace podle vlastních norem, ale zároveň oceňovat hodnocení druhých a schopnost experimentovat s novými situacemi, což umožňuje vytváření hypotéz a vyjadřování absurdity. Musíme v lidech podpořit možnost rozvoje tvořivosti a nebránit jim jejich nápadům či myšlenkám. Dát jim prostor projevit se. Nezesměšňovat názory jiných, ale vyslechnout si je, jak ve škole u žáků, tak v zaměstnání od spolupracovníků. Ovlivníme tím myšlenky nejen samotného autora, ale i myšlenky naše.

1.3 Diagnostika tvořivosti

U diagnostiky tvořivosti, zvláště u dětí, se podle různých výzkumů ukázalo, že hodnotící, nejčastěji učitelé, často spojují tvořivost a inteligenci, jak například uvádí Nicholson, Moran (1996) (in Lokšová, Lokša, 1999), že jejich hodnocení bývá subjektivní a vůbec nekorresponduje s objektivním měřením tvořivosti psychologickými diagnostickými metodami. Dříve byl velice rozšířen názor, že míra inteligence se odráží v míře tvořivosti. Bohužel ze studií (Švaříček, on-line, [12-03-2010]) vyšlo najevo, že tento názor přetrvává u většiny učitelů dodnes. Žáci, kteří mají samé jedničky a vykazují o hodinách aktivitu, jsou podle většiny učitelů zároveň i tvořiví. Jedná se o omyl, který je potřeba vyvrátit. Dnes se už ví, že tomu tak není. Tvořivost sice může do určité míry souviset s inteligencí, ale pouze v oblasti průměrné inteligence. To znamená, že zvyšující se inteligenční kvocient není úměrný s mírou tvořivosti. „Tvořivé myšlení je představováno specifickými schopnostmi, které jsou v různé míře závislé na výši inteligence. Při nízké inteligenci se vysoká úroveň tvořivosti těžko projeví, ale ani při vysoké inteligenci se automaticky nemusí projevit vysoká tvořivost“ (Kohoutek,

on-line, [15-11-2010]). Tento fakt musí být poukázán pedagogům, kteří chtějí rozvíjet u studentů tvořivost a tím i jejich celkovou aktivitu.

U diagnostiky tvořivosti je proto důležité, abychom uměli rozpoznat a definovat, co kreativní je a co není. Pro stanovení a ujasnění kreativity jsou zde uvedena kritéria podle Žáka (2004), který říká, že psychologie považuje za kreativní takové jednání a myšlení, které splňuje následující: originalitu, správnost, aplikovatelnost a přínos.

Z toho rozumíme, že při diagnostice kreativity musíme hodnotit nápad, způsob řešení a výsledek ze všech těchto kritérií, neboť v případě jedné chybějící složky se už nejedná o tvořivost. Pro ujasnění uvádíme, že výsledek, který je originální, nemusí splňovat podmínky, které byly dány ve vstupním zadání. Nebo naopak výsledek splňuje zadání, ale je zcela nepoužitelný a není tím pádem aplikovatelný. Nesmíme však zapomenout, že naše kritéria hodnocení mohou demotivovat samotného tvůrce a proto musíme mít na paměti, že žádný nápad není sám o sobě špatný, a to i v případě, že je zdánlivě neaplikovatelný. Nevyzkoušíme-li aplikovatelnost, nemáme právo pochybovat o kvalitě výsledku a vždy si musíme uvědomit, že okamžité soudy nemusejí být vždy spravedlivé.

Dnes existuje velké množství testů pro identifikaci tvořivosti. Patří mezi ně různé testy na vynalézavost či rychlost tvoření. Většina z nich mívá však své kritiky, kteří poukazují na jejich zkreslené výsledky a validitu. Je to pochopitelné, už ze samotné definice tvořivosti, ze které lze odvodit, že při hodnocení tvořivosti vždy hraje určitou roli i subjektivní přístup. Přesto uvedeme nejznámější psychologické diagnostické testy, mezi které patří:

- *Torranceův test tvořivého myšlení*, který hodnotí proces divergentního myšlení. Například *kresebná zkouška*, při které zkoušející dá každému dítěti list papíru formátu A4 s 20 kroužky rozmístěnými v pravidelných řadách na obou stranách papíru; dohromady tedy s 40 kroužky (Lokšová, Lokša).
- *Schürerův projektivní kresebný test kreativity a osobnosti Kreatos*. Během deseti minut mají zkoušení za úkol nakreslit co nejvíce zajímavých věcí tak, aby

přítom využili předkreslené kroužky. Zkoumá se potom, kolik různých věcí dokážou nakreslit. Můžeme přidat i to, aby pod každou kresbičku napsali její pojmenování. Touto zkouškou se dají trénovat 4 dimenze tvořivého myšlení: plynulost toku nápadů, pružnost, původnost a propracovanost (Lokšová, Lokša 1999).

1.4 Složky tvořivosti

Pokud chceme s tvořivostí pracovat a rozvíjet ji, musíme vycházet ze složek tvořivosti a faktorů, které tvořivost ovlivňují. Jedná se o různé komponenty, které mají na tvořivost člověka vliv. V literatuře nalezneme opět určité rozdíly v dělení jednotlivých složek. Například Maňák (1998) rozčleňuje tvořivost na strukturní prvky jako je paměť, myšlení, představivost, fantazie, imaginace a intuice. Dále upozorňuje na velký vliv tvůrčích schopností, jakými jsou senzitivita (citlivost na problémy), flexibilita (schopnost produkovat různorodá obsahově odlišná řešení), fluence (schopnost rychlé produkce množství nápadů), originalita, elaborace (schopnost vypracování řešení) a redefinice (schopnost použít staré poznatky novým způsobem).

Jedná se o složky, které se vzájemně doplňují, proto nestačí disponovat některými prvky dokonale. Tyto složky by měly tvořit dohromady souhru, která se vzájemným ovlivňováním a podporováním zdokonaluje. Především se jedná o ovlivňování tvořivosti osobními vlastnostmi. Otázku, jak moc je tvořivost podmíněna geneticky a do jaké míry ji lze ovlivňovat, je těžké přesně vymezit, jako u ostatních schopností osobnosti berme na vědomí, že i na tvořivosti a její míře u jednotlivců se podílí více vlivů.

Dacey, Lennon (2000, s. 17) zdůrazňuje pět zdrojů kreativních schopností, které jsou řazeny od nejmenšího po největší:

- biologické znaky jako jsou hormony, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami;

- rysy osobnosti jako jsou tolerance vůči dvojznačnosti, stimulační svoboda, funkční svoboda, flexibilita, ochota riskovat, prevence zmatku, prodleva uspokojení, oproštění od stereotypu sexuálních rolí, vytrvalost a odvaha;
- poznávací rysy např. vzdálené asociace, laterální myšlení;
- mikrosociální okolnosti jako jsou vztahy s rodinou a přáteli;
- makrosociální podmínky, tím je myšleno vzdělávací, ekonomické, etnické prostředí.

Z tohoto modelu vidíme, že školní prostředí je až na vrcholu, ale sám autor dodává, že hierarchie od nejmenšího k největšímu nepoukazuje na hierarchii významu, takže každý zdroj plní nenahraditelnou funkci.

Při rozvoji tvořivosti, jako při každém jiném cvičení, se začíná od základů. **Biologické znaky** jsou takové, které je nejméně možné rozvíjet. Pro tuto práci je z biologických znaků nejdůležitější dominance hemisfér. Jedná se o znak, který je důležitý brát v úvahu při rozvoji tvořivosti. Na rozdílnosti dominanci hemisfér a jejich funkce se odráží i způsob myšlení a práce člověka. Každá hemisféra se projevuje specifickými funkcemi. Levá hemisféra se vyznačuje verbálním myšlením, slovním vyjadřováním, analytickým myšlením, dedukcí, logikou a používáním vzorců chování. Oproti tomu je pro pravou hemisféru typické vizuální myšlení, laterální myšlení, syntéza, obrazové vyjadřování, intuice, tvořivost, zobrazování a představivost. Když si znova přečteme charakteristiku hemisfér, vyjde nám jasně najevo, že dominance pravé hemisféry je u jedinců tvořivějších. Dle diagnostiky dominance hemisfér se u konkrétního jedince můžeme zaměřit na způsob rozvíjení jeho osobnosti.

Další komponentou jsou **osobnostní rysy**, mezi které patří.

- Tolerance vůči dvojjazyčnosti, což znamená toleranci k vnímání více variant řešení problémů či úloh. Kreativní jedinci jsou zvyklí vyhledávat nové varianty řešení.
- Stimulační svoboda, která je podobná toleranci vůči dvojjazyčnosti. Tvořiví jedinci mající vysokou stimulační svobodu, dokážou lehce překračovat své hranice a nahlíží na věci z jiných úhlů.

- Funkční svoboda je charakteristická svobodou využívající představivosti při každodenně zaběhlých věcech.
- Flexibilní jedinci jsou takoví, kteří dokážou pružně reagovat na změnu a nebojí se podstoupit určitou změnu.
- Ochota riskovat je další důležitou komponentou tvůrčího jedince, neboť pro objevování nových věcí se nesmíme bát prohry. Náš návrh nemusí být nejlepší, ale kdo nezkusí, tak ani nezjistí úspěch svého nápadu.

Dalším bodem byly **poznávací procesy**, mezi které patří laterální myšlení. Jedná se o takové myšlení, ve kterém se spojuje více myšlenek dohromady a je charakteristické pro pravou hemisféru.

Mikrospolečenské prostředí, jako je rodina a vztahy v rodině, ovlivňuje samozřejmě jedince od raného věku v celém jeho vývoji. Jedinci, kterým je během dětství umožněno tvořit a jejich výtvořky, ať pro ostatní sebevíc nepochopitelné, jsou přijímány pozitivně, tak mají do života nastartovanou v oblasti tvořivosti vynikající cestu. Samozřejmě záleží na přístupu rodiny a jejich podpoře. Na vývoji kreativity se odráží množství podnětů a možností, které dětem nabízíme. „Chceme-li kreativitu dětí podporovat a rozvíjet, je proto nutné nespoléhat na živelný vývoj, ale vytvářet k tomu vhodné, věku přiměřené podmínky“ Maňák (1998, s. 83).

Během povinné školní docházky zasahuje do výchovy jedince i **makrospolečenské prostředí**. Škola, učitelé i spolužáci mají nezanedbatelný vliv na tvůrčí potenciál všech jedinců. Nemůže sice nahradit předcházející komponenty, ale může je doplnit. Nesmíme zapomenout na fakt, že samotný učitel a jeho způsob jednání může tvořivost nejen podporovat, ale i brzdit a tlumit. Proto myslíme na to, že pedagog by měl být sám tvořivý. Pokud učitel bude vést hodiny autoritářsky, těžko umožní žákům prostor pro rozvoj jejich nápadů a fantazii. Direktivní řízení tlumí rozvoj tvořivosti. Učiteli se nabízí příležitost svým stylem výuky podněcovat tvořivé myšlenkové pochody, být pro své žáky zrcadlem a v rámci spolupráce se vzájemně moct od sebe učit a inspirovat. Vzor v učiteli dělíme na pozitivní a negativní. Skládá se z jeho chování, charakterových vlastností, odborností, postojů, vztahů atd. Pokud chceme rozvíjet tvořivost u jiných,

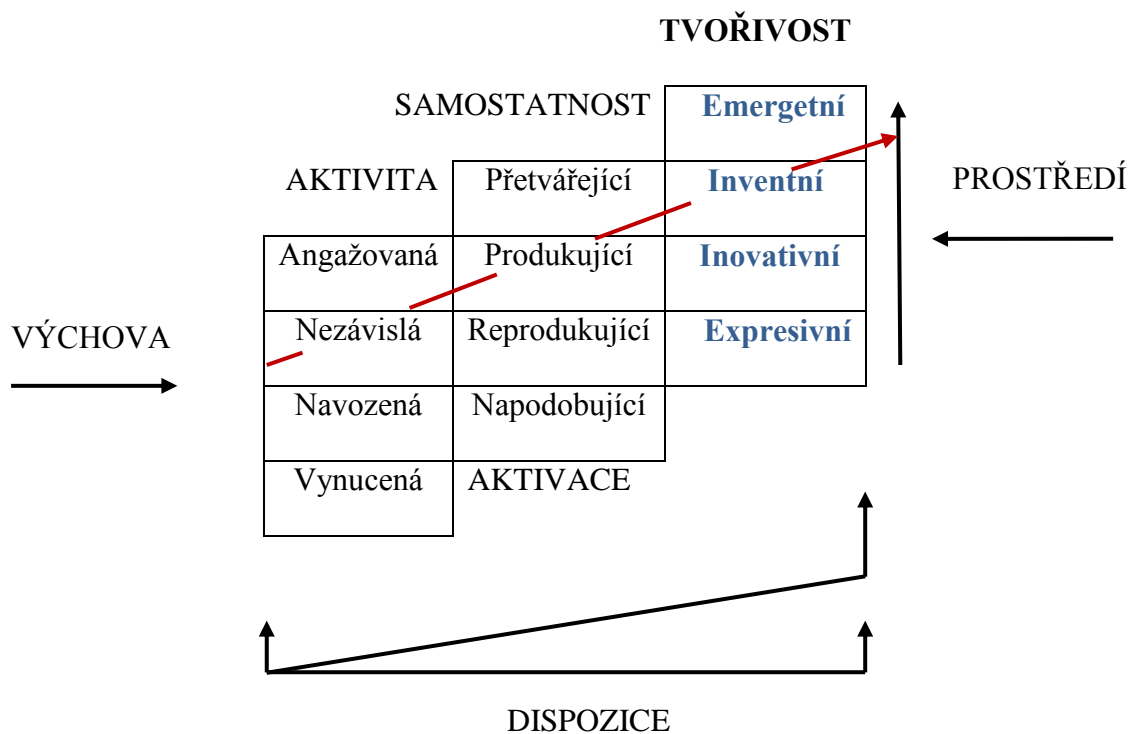
musíme být sami jedincem tvořivým. „Pedagogická tvořivost je svou podstatou tvořivostí sociální. Pedagog vlastně spoluvytváří životní styl vychovávaných dětí. Tvůrčím produktem je zde způsob chování, života a prožívání žáka“ (Kohoutek, on-line [15-11-2010]).

V našich školách přetrvávají dodnes často bariéry pro rozvoj tvořivosti. Ve svém výzkumu Maňák (1998) uvádí, že ve většině škol převládá hromadná výuka, diktování učiva učitelem, což má za následek doslovnou reprodukci učiva při zkoušení, dále zde převládají kritické připomínky nad pozitivním hodnocením. Jedná se o překážky, které je možné správným přístupem minimalizovat, a přeorientovat se na faktory podporující tvořivost, které jsou protipólem zmíněných překážek. Jako je zařazení skupinové práce, aktivizačních a komplexních metod do výuky, zaměření se na pochvalu a ocenění snah žáků a studentů. Z pedagogických fakult by měli odcházet tvořivý absolventi. „Tvořivost je třeba zařadit do přípravy učitelů jak ve směru výchovy jejich tvořivé osobnosti, tak jejich postojů k žákům a metod pedagogické činnosti“ Hlavsa (1981, s. 141).

1.5 Úrovně tvořivosti

Úrovně tvořivosti a její rozlišení je u různých autorů odlišné. Maňák (1998) poukazuje na výskyt tvořivého procesu v určitých úrovních, které na sebe přímo nenavazují, ale mohou se vyskytovat i paralelně vedle sebe. Jedná se o rozdělení, které představuje čtyři stupně tvořivosti. Pro lepší orientaci je zde uveden obrázek úrovní tvořivosti a její posloupnost z publikace Maňáka (1998).

Obr.1: Stupně tvořivosti



Zdroj: Maňák (1998, s. 80)

Stejný autor popisuje jednotlivé stupně tvořivosti následovně.

1. Stupeň: expresivní tvořivost se vyznačuje spontánností. Převažuje u dětí, např. v kresbách apod.
2. Stupeň: inovativní tvořivost je spojována s netradičními výkony, kterými se realizují změny již existujících prací.
3. Stupeň: inventivní tvořivost je spojována s objevy, vynálezy či s uměleckými artefakty.
4. Stupeň: emergentní tvořivost se projevuje zřídka. Jedná se o tvořivost géníů, kteří vytváří nečekanou a neexistující realitu (Maňák, 1998).

Z obrázku je odvoditelné, že různým úrovním tvořivosti předchází různý typ aktivity a samostatnosti. To znamená, že jedinec tvořivý, musí být i aktivní a samostatný.

Pokud pracujeme s rozvíjením tvořivosti během výchovně vzdělávacího procesu, je dobré zmínit dělení tvořivosti na podtypy, jak je uvádí ve své publikaci Petrová (1999), která tvořivost rozděluje na profesní a sociální. O profesní tvořivosti se mluví v souvislosti s projevy kreativity v pracovní činnosti, kde je tvořivost a následná tvůrčí práce charakterizována schopností nepřijímat automaticky a bezmyšlenkovitě určité zaběhnuté šablonovité postupy, ale naopak nebát se uplatňovat nové kombinace při hledání řešení problémů, které se v každé profesi více či méně uplatňují. Sociální tvořivost je projev tvořivosti člověka, která se prolíná celým jeho životem. Sociálně tvořivý člověk snadněji komunikuje s lidmi, je více schopen spolupráce, reálně posuzuje sám sebe a snadněji se orientuje v nových sociálních situacích. Tento přístup následně pomáhá jedinci lépe zvládat různé problémy, ať v oblasti osobní, tak pracovní. Dělení na profesní a sociální tvořivost není zcela oddělené. Je samozřejmostí, že do profesní tvořivosti se prolíná tvořivost sociální a naopak. Smékal (1996) popisuje rozlišení tvořivosti na specifickou a nespecifickou. Specifická tvořivost se orientuje na určitou oblast, např. výtvarnou, technickou apod. Jejím cílem je tvůrčí proces a řešení v určité oblasti. Nespecifická tvořivost se vyznačuje velkým množstvím nápadů v nespecifické oblasti, ale neorientuje se na řešení.

1.6 Rozvoj tvořivosti

Nejdříve je důležité zodpovědět otázku, zda je vůbec možné tvořivost rozvíjet a cvičit. Pokud budeme vycházet z komponent tvořivosti, je evidentní, že tvořivost více či méně rozvíjet lze. Zde se shoduje i většina autorů, neboť se jedná o schopnost, která je dána nejen vrozenými individuálními dispozicemi, ale i prostředím a výchovou. Došlo se souhrnně k závěru, že tvořivost rozvíjet lze. Tvořivost je vždy lepší rozvíjet cíleně, než ji nechat volnou cestu. Je dobré vytvářet podněty a cestu k projevu tvořivosti jedinců. Lokšová, Lokša (1999) odůvodňuje možnost rozvoje tvořivosti tím, že se jedná

o vlastnost, která podléhá vlivům prostředí, především cílevědomým výchovným vlivům, a proto ji je možné trénovat a rozvíjet. Zelina, Zelinová (1990) poukazují na dvě zásady:

- do jisté míry a v jistém směru může být každý člověk tvořivý;
- tvořivost je trénovatelná a můžeme ji zvyšovat.

Pro dosažení nejlepších výsledků při rozvoji tvořivosti hraje velkou roli věkové období rozvíjejícího jedince, osobnost vedoucího a celkové klima prostředí, ve kterém o rozvoj kreativity usilujeme.

Věkové období rozvíjejícího jedince. Rozvoj tvořivosti, stejně jako u jiných schopností, je v různém věku odlišně úspěšný. Nejlepší věkové období pro rozvoj tvořivosti se u různých autorů mírně liší. Např. Dacey, Lennon (2000, s. 64) ve své publikaci uvádí závěry na základě výzkumu Gardnera, že období od dvou přibližně do sedmi let je kritické období na uvolnění nebo zablokování tvořivosti a uměleckých schopností. Dále z výzkumu vyvodili, že většina dětí po prvních letech povinné školní docházky ztrácí svoje novátorství a stávají se opatrnějšími a z účastníků dění se stávají pouze jeho diváci. Ve třetí třídě dochází u hodnocení tvořivosti k trvale sestupné tendenci, což stejní autoři odůvodňují tím, že se v tomto věku zesilují tlaky na konformitu se spolužáky. Torrance (in Dacey, Lennon, 2000) shrnuje, že hlavním viníkem je školní prostředí. Kohoutek poukazuje (Kohoutek, on-line [cit. 10-03-2010]) na to, že tvořivé schopnosti ubývají kolem 5. roku, a rostou se vstupem do školy až do třetí třídy. Další akcelerace je sledovatelná v 8. třídě. Kolem 12 let je patrný pokles tvořivého myšlení. Oproti tomu Albert 1996 (in Dacey, Lennon, 2000) uvádí domněnku, že skutečná kreativita začíná ve věku kolem deseti let, kdy poznávací procesy začínají být na zralejší úrovni, ale zároveň dodává, že kolem puberty může nastat „mrtvé období“, které je silně ovlivněno sociálními vlivy a vlivem vzdělání. Jako poslední příklad rozdílného náhledu na období vrcholné kreativity uvádíme tabulku od Dacey (1989) (in Dacey, Lennon 2000, s. 79), kde jsou uvedena věková období vrcholné kreativity a zároveň pohlavní rozdíl v těchto obdobích.

Tabulka 1: Období vrcholné kreativity

	Věk-muži	Věk-ženy
1.	0-5	0-5
2.	11-14	10-13
3.	18-20	18-20
4.	29-31	29-31
5.	40-45	(37?) 40-45
6.	60-65	60-65

Zdroj: Dacey, Lennon, 2000, s. 79

Z tabulky vyplývá rozdíl mezi pohlavími pouze v období puberty, což je dáno rozdílným nástupem období puberty u dívek a chlapců. Jiné rozdíly vrcholných období kreativity mezi pohlavími nejsou. My se však přikláníme především k názoru Lokšové, Lokši (1999, s. 118), kteří říkají: „Výchova k tvořivosti je možná a potřebná ve všech věkových úrovních, nevyužití možností mladších dětí vytváří bariéry pro jejich tvořivý vývoj v pozdějším období.“ Zde je shrnuto, že opravdu existují citlivější období v mladším školním věku, ale rozvoj tvořivosti by měl být kontinuální a neměl by být potlačován v žádné vývojové fázi. Cílem učitelů má být tvořivost rozvíjet nejen na prvním a druhém stupni základních škol, ale i na školách středních.

Osobnost vedoucího. Jako existuje mnoho různých možností u žáků a jejich individualita se projevuje v mnoha směrech nevyzpytatelně, tak tomu je i u učitelů. Osobnost učitele nebo jiného vedoucího při rozvoji tvořivosti se projevuje na výsledcích. Hlavsa (1981, s. 155) popisuje osobnost vedoucího jako první a rozhodující faktor, ovlivňující tvořivost v celém kolektivu. Učitel tvoří normu pro ostatní členy třídy. Svým vlivem významně působí na faktory tvořivosti, tzn. styl, organizaci, účast jednotlivců a klima pro tvořivost. Dacey, Lennon (2000) poukazuje na to, že učitelské povolání přitahuje autoritářské osobnosti a že někteří lidé se stávají učiteli, aby dominovali druhým, a jiní učí proto, aby svým žákům pomohli se rozvíjet. Z toho vyplývá, že by z pedagogických fakult měli odcházet tvořiví jedinci, kteří chtějí pomoci

své tvořivosti rozvíjet tuto schopnost u druhých. S kreativitou musíme umět pracovat a podporovat její vývoj správným směrem. Pedagog, který touží rozvíjet tvořivost u svých studentů, pracuje sám či za pomoci jiných i na rozvoji své tvořivosti a tvořivém způsobu jednání při vyučovacích hodinách.

Tvořivé klima. Při rozvoji tvořivosti, ať ve škole nebo během mimoškolní aktivity, by měl pedagog, či vychovatel podněcovat tvořivé klima. Např. Bean (1995) ve své publikaci doporučuje zařadit při rozvoji tvořivosti humor, který je podle něho základním prvkem ovzduší, v němž se daří tvořivost dobře rozvíjet. „Humor, smích a tvořivost spolu úzce souvisejí“ Bean (1995, s. 52). Dále by každý pedagog měl zajistit dostatečný přístup k materiálům a zapojit různé inovativní metody během výuky či programu, více s dětmi komunikovat a diskutovat, podporovat jejich samostatnost, vést je k vyslovení vlastních názorů a nápadů, umět na jejich názory tvůrčím způsobem reagovat a především nezesměšňovat jejich neobvyklé nápady.

Při rozvoji tvořivosti musíme myslet na všechny její komponenty a cíleně podporovat všechny její složky. Podle Hlavsy (1981) se jedná o:

- předmět, na který činnost působí;
- prostředky, kterými tvůrce působí na předmět své činnosti;
- tvůrce, jeho znalosti, schopnosti apod.;
- podmínky, za kterých tvorba probíhá, tzn. jak vnitřní (psychický a tělesný stav tvůrce) tak vnější;
- proces, jehož prostřednictvím se tvůrčí činnost uskutečňuje;
- cíl, kterého chceme dosáhnout;
- produkt v podobě výsledku či výtvoru a hodnotu produktu i činnosti, která přináší tvůrci nebo společnosti význam.

Při rozvoji tvůrčí osobnosti je podle Hlavsy (1981) nutné rozvíjet především následující strukturu osobnostních složek:

- úroveň intelektu;
- úroveň speciálních schopností;
- motivaci;

- další osobnostní faktory;
- interakční a sociální vztahy (komunikaci);
- prostředí a způsob života;
- tělesnou a psychickou kondici;
- psychosomatickou kondici;
- aktuální duševní stavy.

Pokud směřujeme k cíli rozvoje tvůrčí osobnosti, musíme rozvíjet jedince ve všech těchto faktorech tak, aby vznikla kreativní osobnost, která se vyznačuje podle Nöllke (2006) těmito vlastnostmi:

- je citlivá k problémům, umí rozpoznat problémy jako takové, dovede si klást otázky na obvyklé věci a zároveň má schopnost prozkoumávat nové možnosti;
- přemýšlí flexibilně, ovládá více stylů myšlení a bere v úvahu různé možnosti;
- je originální, tím odhaluje abnormální aspekty a kombinuje různé nápady;
- baví ji její práce a dovede se sebemotivovat;
- je vytrvalá, není spokojená hned s prvním řešením, vyznačuje se nadprůměrnou energií;
- disponuje jistou soudností, umí rozpoznat akceptovatelné řešení.

Pokud se nám podaří jako pedagogovi, při samotném rozvoji tvořivosti uspokojovat a naplňovat samotného tvůrce, můžeme očekávat jeho další snahu i v budoucím tvůrčím procesu.

1.7 Metody vedoucí k rozvoji tvořivosti

Metod a technik na rozvoj kreativity se nabízí velká řada. Podle různých autorů se přehled nejvíce používaných metod trochu liší. Existují odlišné úhly pohledů na metody využívající se při rozvoji tvořivosti. Někteří autoři se zaměřují na rozvoj tvořivosti především během školního vyučování a jiní zas pracují s rozvojem tvořivosti během zaměstnání. Ve všech publikacích, které jsme analyzovali, je zmíněná podobná

podstata metod pro rozvoj tvořivosti. Podstatu lze shrnout dle Zeliny a Pavlíka (1988) (in Lokšová, Lokša, 1999), kteří uvádějí metody pro rozvoj tvořivosti, do pěti kategorií:

- přeměna konvergentních úloh a postupů na divergentní;
- komplexní rozvíjení poznávacích funkcí, jejichž vrcholem je tvořivé myšlení;
- metody spojené s cvičením jednotlivých funkcí, procesů tvořivého myšlení;
- metody rozvíjející osobnostní vlastnosti, jež tvořivost podporují a které ji umožňují;
- komplexní metody rozvíjející tvořivost na bázi heuristických metod.

Zde je evidentní, že tyto metody jsou velice široce shrnuty a do jednotlivých kategorií patří řada různých metod.

Rozdílnost konvergentního a divergentního myšlení je pro naši práci důležité vysvětlit, neboť způsob myšlení hraje při rozvoji kreativity velkou roli. Podstatný rozdíl mezi divergentním a konvergentním myšlením spočívá v tom, že při divergentním myšlení se jedinec otevřeně, nesystematicky a hravě přibližuje k problémům. Vyskytuje se však v úkolech, ve kterých je možné postupovat více směry. Opakem je konvergentní myšlení, které směřuje pouze k jedinému možnému výsledku. Myšlení pak probíhá logicky, deduktivně a zcela racionálně. Při výběru metod na rozvoj tvořivosti musíme umožnit dostatečný prostor hravému divergentnímu řešení. Při správné volbě metody docílíme společného výsledku, kterým je rozvoj tvořivého myšlení prostřednictvím tvořivých schopností. Nesmíme opomenout zmínit, že bez konvergentního myšlení samotné divergentní uvažování nejde, neboť konvergentním myšlením získáváme informace, které při divergentním myšlení uplatňujeme k hledání kreativních a alternativních řešení, proto by byla chyba přímo divergentní myšlení ztotožňovat s tvořivým myšlením a naopak konvergentní myšlení s myšlením netvořivým.

Zelina, Zelinová (1990) shrnuje postup myšlení při rozvoji tvořivosti do tří složek:

- nějaký základ tvořivosti vytváříme prohlubováním konvergentního myšlení, jejichž uspořádáním rozvíjíme potřebné aspekty na tvořivý projev člověka;
- samotnou tvořivost trénujeme a zvyšujeme pomocí divergentních úloh;

- vrcholem formování kreativity jsou metodické postupy, které využívají heuristiku.

„Tvořivost se ve vyučovacím procesu rozvíjí především záměrným navozováním tvořivé aktivity žáků prostřednictvím tvořivých situací, úloh tvořivého charakteru, řešení problémů apod. Jednou z prioritních strategií tvořivého vyučování jsou problémové metody, protože strategie, které umožňují více přístupů k řešení problémů, nedovolují vytvářet myšlenkové stereotypy a napomáhají rozvoji alternativního a tvořivého myšlení“ Lokšová, Lokša (1999, s. 111).

V této práci se zabýváme nejznámějšími metodami na rozvoj tvořivosti a dále metodami, které považujeme jako nejefektivnější pro rozvoj tvořivosti během volnočasových aktivit. Jedná se o metody diskusní, brainstorming, synektiku, myšlenkové mapy, situační metody, inscenační metody, didaktická hra, heuristické metody, problémovou výuku, projektovou výuku.

Diskusní metody. Maňák, Švec (2003) 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 pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. Do diskusních metod řadí i dialog. Oproti tomu Petrová (1999) spojuje ve své publikaci hlasitou řeč, dialog, diskusi a řešení problémů ve skupině. Popisuje zde rozdíly mezi jednotlivými pojmy, ale zároveň je označuje jako způsoby komunikace, které rozvíjí u jedinců jejich sociální tvořivost. To je jistě fakt, neboť jakýkoliv kontakt a komunikace ve společnosti na nás po stránce sociální působí. Tento účinek může být bohužel nejen směrem pozitivním, ale i negativním. Přesto existují mezi těmito pojmy značné rozdíly, které vyplývají z definice v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), v němž se dialog popisuje jako typ komunikačního aktu, v němž se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů. Oproti tomu je diskuse typ komunikačního aktu, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky. Diskuse mívá proti dialogu dynamičtější průběh, pokud je však diskuse vedena správně a řídí se určitými pravidly, tak rozvíjíme

účastníky diskuse nejen po stránce komunikační, ale i sociální. Pravidla můžeme shrnout dle Maňáka, Švece (2003) do těchto bodů:

- oponent není nepřítelem, nýbrž partnerem;
- snažit se pochopit cizí tvrzení;
- pro své argumenty mít i důkazy;
- neutíkat od tématu;
- umlčení oponenta neznamena výhru;
- dodržovat disciplínu a řídit se rozumem;
- dialog není monolog;

Při diskusi je naším cílem řešit nějaký konkrétní problém či téma.

Brainstorming. Další metodou na rozvoj tvořivosti je brainstorming, jehož autorem je Alex Osborn. Svoji metodu odůvodňuje tím, že mnohé dobré nápady zahynou dřív, než se vysloví nahlas, a to z důvodu strachu je vůbec nahlas vyslovit, aby nebyly nápady moc bláznivé a pro jiné k smíchu. Doslovný překlad brainstormingu do češtiny znamená „bouří mozků“ neboli „bouřlivé myšlení“ mozku. K nastartování metody brainstormingu se využívá asociace. „Asociace je obecně naučené spojení mezi dvěma nebo více prvky psychického obsahu, kterými mohou být pocity, představy, pojmy, myšlenky apod. Spojování probíhá podle tzv. asociativních zákonů. Jde o asociace podle podobnosti, kontrastu, styčnosti v čase a prostoru, novosti, častosti a živosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 19). U brainstormingu se můžeme setkat se dvěma základními variantami provedení. A to ve formě, kdy jsou myšlenky produkovány slovně, pak je pro metodu označení „Brainstorming“, anebo jsou myšlenky produkovány písemně, pak se metoda označuje jako „Brainwriting“. Někteří autoři např. Žák (2004), brainwriting oddělují jako samostatnou metodu. Hlavní princip je však stejný. Spočívá ve vyprodukování co nejvíce nápadů a jejich následného posouzení. Jedná se o metodu, která má jasně daná pravidla. Počet účastníků se u různých autorů liší, ale většinou se pohybuje kolem 10. Maňák, Švec (2003) doporučuje pracovat ve skupinkách menších, o 5-8 členech. Brainstorming můžeme využít i v kolektivu o 20 až 25 členech. Optimální čas na brainstorming činí 30 až 45

minut. Pravidla jsou v publikacích dosti podobná, uvádíme zde popis metody dle Lokšové, Lokši (1999), kteří zdůrazňují, že se nepřipouští kritika žádných navrhovaných řešení. Posuzování nápadů spadá až do další fáze. Podporování naprosté volnosti v produkci nápadů je samozřejmostí. Každý návrh se musí zaevidovat. Zajistit možnost inspirace již vyslovenými nápady. Brainstorming uskutečňujeme v několika krocích. Začínáme stanovením pravidel brainstormingu. Na viditelný a dostatečně velký prostor (tabuli, či arch papíru) napíšeme problém. Ve spolupráci s ostatními vyslovíme otázku k řešení problému. Pak se všechny nápady zapisují, opět na viditelném místě pro všechny zúčastněné. Po skončení psaní nápadů necháme přestávku pro uložení informací. Následuje poslední krok, a tím je hodnocení, který je podle Lokšové, Lokši (1999) děleno na hodnocení:

- písemné, kdy se nápady píše na arch papíru, který putuje od jednoho účastníka ke druhému;
- pingpongové, které je určeno pro dva účastníky, kteří navzájem reagují na své návrhy, a tím se vzájemně inspirují a doplňují;
- individuální, které dělá jedinec sám, přičemž využívá a dodržuje pravidla brainstormingu;
- odložených nápadů, při nichž se berou v úvahu řešení, která byla v prvním kole zavržena jako nepoužitelná.

Brainstorming můžeme ještě oživit tzv. Osbornovým seznamem, kdy po skončení brainstormingu aplikujeme na skupinu řadu otázek, které rozšiřují samotné možnosti brainstormingu, popřípadě se používá ke generování vzniklých nápadů. Otázky jsou kladeny od jednoho pojmu k dalšímu. Otázky jsou typu: „Co kdybychom to použili jinak? Co kdybychom to předělali? Co kdybychom to zvětšili? Co kdybychom to skombinovali?...“

Pro nastartování brainstormingu se běžně využívají asociační řady. Jedná se o metodu získávání informací založenou na volném toku vědomých asociací a myšlenek, využívá se v oblastech, kde je hledání nápadu podmínkou úspěšné realizace. Vodítko pro nasměrování asociační řady je určeno na počátku. Asociační řady

můžou být v provedení sériovém nebo centrovaném. Sériové asociační řady jsou takové, kdy jedna asociace vychází následně z druhé. Centrované asociace se rozvíjí paprskovitě od středu.

Synektika. Autory této metody jsou William J. Gordon a George Prince. Slovo synektika pochází z řeckého *synectikos*. Termín lze přeložit jako spojování odlišných věcí dohromady. Proto podstata synektiky spočívá na principu spojování zdánlivě nespojitelných věcí dohromady. Synektika může být použita v jakékoliv skupině a při jakékoliv práci (Žák, 2004). Synektika je metoda, která pracuje s principem analogie. Analogie je vysvětlena v psychologickém slovníku jako nalezení stejných rysů či vlastností u jinak netotožných objektů (Hartl, Hartlová, 2005, s. 37). Jedná se o objekty, které se nám zdají shodné z jedné vlastnosti, tak je k sobě přiřadíme. Analogie podle Žáka (2004) mají svá pravidla a mohou být:

- uzavřené/přímé (mají velmi silné funkční paralely)
- fantastické (analogie vzniklé na fantazii)
- vzdálené/překvapivé.

Petrová (1999) poukazuje i na negativní stránku metody analogie, která může být příčinou chybného řešení z důvodu špatného postřehnutí pozorovatele, který odvodí shody, které jsou pouze zdánlivé, proto nemůžeme s analogií pracovat bezmyšlenkovitě a bez pochopení podstaty a souvislosti.

Synektika se využívá jak při generování nápadu, tak ve hledání řešení. Jedná se o metodu, která umožňuje jak jednotlivci, tak skupině najít nová nečekaná řešení, zrealizovat je a projevit vnitřní myšlenkové pochody (Žák, 2004). Autor této metody vychází ze skutečnosti, že tvořivá činnost je nejen racionální, ale i emocionální proces. Právě lidské emoce jsou nejčastější příčinou a podmínkou tvorby. Nejoriginálnější tvorba vznikala v historii vždycky při silné negativní či pozitivní emoci. Pro definování etap tvořivého řešení problémů metodou synektiky budeme vycházet z rozdělení od Lokšové, Lokši (1999) 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.

Přetvoření probíhá na základě analogie, proto je analogie hlavním principem této metody.

Myšlenkové mapy, jak říká Žák (2004) jsou jednoduchým metodickým postupem, který rozvíjí všechny tři dílčí složky kreativní kompetence. Jak postoj, tak schopnosti, tak procesy. Podstata tkví v zapisování myšlenek pomocí využití barev, obrázků, symbolů. Tyto zápisy myšlenek se proti lineárnímu způsobu zapisování myšlenek na papír liší právě větší kreativitou, možností sledování souvislostí, jak naše myšlenky vyplouvají na povrch a k jejich zachycení posloupnosti. Na první pohled se může zdát myšlenková mapa nevýhodná v tom, že ostatní v ní nedokážou číst jako autor sám. Myšlenkové mapy se však nejvíce využívají, jak uvádí Žák (2004) při popisu problému, hledání definice problému, přípravě prezentace, plánování akcí, zápis přednášky, atd. Jedná se o činnosti individuální, nebo kolektivní. Při skupinové práci je možné pracovat s více mapami pomocí diskuse či jiné metody, tím podněcujeme inspiraci a rozvoj slovního vyjadřování.

Situační metoda spočívá v tom, že účastníci obdrží popis konkrétní situace, která se podle požadavku zadávajícího vztahuje k tématice, kterou se chce zabývat. Popis situace obsahuje zároveň několik úkolů, které mají účastníky motivovat k řešení problému, nebo nalezení východiska z dané situace. Situační metody rozšiřují řešení problému o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší pojetí problému a na reálné případy ze života, které vyvolávají právě potřebu vypořádat se s nimi. Výhodou metody je převážně vazba na realitu života. Maňák a Švec (2003) uvádí, že analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy, ale kognitivního úsilí, které také vyžaduje,

aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Stejní autoři uvádí i fáze řešení situace:

- volba tématu musí odpovídat připravenosti žáků;
- seznámení s materiály a umožnění přístupu k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné;
- vlastní studium případu, kde je žádoucí předat úvodní rady a pokyny od zadávajícího;
- návrhy řešení a diskuse.

Lokšová, Lokša (1999) oproti tomu zmiňují, že v situačních metodách, je důležité, aby v popisu situace nebyl žádný komentář autora z důvodu zabránění vlivu na řešení situace. Situační metody velice rozvíjí tvůrčí myšlení a vedou účastníky k aplikaci teoretických poznatků do praktických situací, ale je důležité vždy si situaci a tuto metodu důkladně promyslet, aby se neodbočilo od původních záměrů.

Inscenační metody mají velice blízko k metodám situačním, jsou však propojeny s větší dramatičností a dynamičností. Mají velice blízko k hraní divadla, neboť v předváděné dramatizaci problémových situací se prohlubují znalosti a objasňují otázky lidských osudů a umožňují pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů. Pro účastníky to znamená možnost získat uměle nahodilé prožitky a seznámit se s formami vystupování typických pro budoucí profesi. Průběh inscenace člení Maňák, Švec (2003) na:

- přípravu inscenace, která zahrnuje stanovení cílů, konkretizaci obsahu, časový plán a rozdělení rolí;
- realizaci inscenace, při jejímž nácviku se připouštějí kombinace a improvizace provedení;
- hodnocení inscenace se provádí s citem a pozitivním duchem buď formou diskuse, nebo individuálně.

Stejní autoři rozlišují inscenace strukturované a nestrukturované. Strukturované se opírají o předem připravený scénář a je dané i obsazení do rolí. Nestrukturovaná inscenace je taková, která nemá detailně zpracovaný scénář, a definitivní scénář vzniká dle účastníků. U inscenační metody není hlavním přínosem provedená dramatická kreace, ale procesy a postupy, které k němu vedou. Opět se jedná o časově náročnější metodu, které předchází promyšlená příprava (Maňák, Švec, 2003).

Didaktická hra. Hra je sama o sobě základní forma činnosti člověka, pro niž by mělo být charakteristické to, že je svobodně zvolená a že nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama o sobě (Maňák, Švec, 2003). Didaktická hra by měla plnit z pohledu metodiky jistá pravidla a těmi podle Maňáka, Švece (2003) jsou:

- vytyčení cílů hry;
- diagnóza připravenosti žáků;
- ujasnění pravidel hry;
- vymezení úlohy vedoucího hry;
- stanovení způsobu hodnocení;
- zajištění vhodného místa;
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit;
- určení časového limitu hry;
- promyšlení případných variant.

I když didaktická hra představuje cíle sama o sobě, v didaktické hře musí organizátor vědět, s jakým cílem hru do programu zařazuje, proto je nezbytné si cíl vždy určit. Pravidla, časový limit a hodnocení musí být předem stanoveny, aby se předešlo případným připomínkám ze strany účastníků. Z pohledu významu hry v rozvoji žáků uvádí Maňák, Švec (2003), že díky hře mají žáci příležitost pronikat do sociálních vztahů a zdokonalovat své komunikační schopnosti. Didaktická hra vždy působí celostně do sociálních vztahů a zdokonaluje komunikační schopnosti. Dále pomocí didaktické hry rozvíjíme představivost, imaginaci, prožívání, aktivitu,

samostatnost a angažovanost. Všechny tyto jevy se mohou stát impulsem ke tvořivému procesu.

. Při vhodném výběru metody můžeme u dětí dosáhnout nejen pozitivních změn ve vědomostech, dovednostech a ve zvýšení jejich aktivity a samostatnosti, ale i v samotné potřebě sebevzdělávání, což je nenahraditelná součást a podmínka tvořivého přístupu k životu.

Heuristické metody se zabývají řešením problémů. Jedná se o jednu z nejvýznamnějších metod na rozvoj tvořivosti. Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení a heuristická činnost znamená způsob řešení problému. Právě proces řešení problému a tvůrčí myšlení nám nabízí řadu spojitostí. Heuristika navazuje na významný rys lidské bytosti, a tím je potřeba objevovat a poznávat. Objevování bylo z evolučního pohledu chování člověka vždy učebním postupem. Dnes heuristické metody ve výchovně vzdělávacím procesu výrazně posilují. Zde se vychází z faktu, že problémy nás potkávají v každodenním životě. Samotné trénování řešení uměle vytvořených problémů, nás rozvíjí a připravuje na setkání s jinými problémy, které jsou reálné a opravdové. Heuristické metody pracují jak s konvergentním, tak s divergentním myšlením. Chalupa (2005, s. 55) uvádí: „Systém řešení problému vychází z poznání působících příčin a podmínek situace, zahrnuje stanovení cíle a prostředků činnosti a směřuje k dosažení určitého výsledku či produktu činnosti. Může vést k různým důsledkům. Pomocí percepce, představ, pojmů, myšlenkových relací, pohybových operací a pamětního vědění jsou vytvářeny kognitivní a operativní struktury a celkové modely. Mentální obraz a konečné produkty musí vykazovat základní shodu se skutečností“. Pro přesnější ujasnění heuristických metod uvádíme vysvětlení heuristického algoritmu od Petrové (1999), která zdůrazňuje charakteristický rys-dvoufáznost. To znamená, že v první fázi se problém řeší odhadem, intuitivně a v druhé fázi se již postupuje přesněji, formuluje se už teorie problému a podle ní se problém řeší. Při vedení heuristických metod pedagog či vychovatel dětem poznatky a řešení přímo nesdílí, ale vede je k tomu, aby si je samy samostatně osvojovaly, přičemž jim, zejména na začátku, pomáhá a radí, tím usměrňuje jejich objevování

(Maňák, Švec, 2003). Maňák, Švec (2003) poukazuje celkem na pět fází řešení problému.

1. Identifikace problému.
2. Analýza problémové situace a odlišení známých a dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz a návrhů řešení.
4. Vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

Problémovým učením se zabývala řada autorů např. Dörner, D. (*Die kognitive Organisation beim Problemlösen*), pro tuto práci považujeme rozdělení fází od Maňáka a Švece (2003) za dostatečně výstižné.

Chalupa (2005, s. 99) zkusil vytyčit praktické zásady pro řešitele nových a otevřených problémových úloh, které zní:

- vždy jsou možná různá řešení, některá z nich budou podle daných podmínek relativně nejlepší;
- nespokojíme se s nejpřístupnější úrovní poznání, ale postupujeme výš;
- zdrojem orientace ve světě je zvědavost, nechejme se stále něčím překvapovat;
- pátrejme do šířky a do hloubky;
- důležitější než fakta jsou souvislosti;
- vytvořme si celistvý model reality a srovnajme ho s našimi cíli, prostředky, postupy a očekávanými výsledky;
- skutečnost je spíše komplexní a variabilní, než jednoduchá a stálá;
- použijme různých hledisek a přístupů k věci, různých metod;
- zítra se mohou věci jevit jinak.

Z těchto zásad by měl čerpat při volbě heuristické metody každý pedagog. Zásady se týkají sice řešitelů problémových úloh, ale i samotný tvůrce problémové úlohy by měl z těchto pravidel vycházet. Pokud ne při tvorbě problémové úlohy, tak

alespoň při jeho hodnocení. To znamená dívat se na různá řešení objektivně. Motivovat tvůrce k postupu výše a nespokojit se zcela s prvním řešením. Podporovat u žáků zvědavost. Vést je k tomu, aby výukový problém a jeho řešení viděli ze všech stran. Ukázat jim cestu, jak pracovat se svými dosavadními znalostmi, jak využívat různých prostředků a postupů. A v poslední řadě chválit za všechna možná řešení, a tím je motivovat k dalším.

Při výběru výukového problému je důležité znát jednoduchou klasifikaci, která má dle různých autorů více hledisek. Chalupa (2005) uvádí hledisek dělení celkem dvanáct. Jako příklad uvádíme klasifikaci na problémové úlohy uzavřené a otevřené. Jak název napovídá, hlavními znaky uzavřených problémových úloh je jednoznačnost řešení, problémový prostor je vymezen instrukcí. Za určitých okolností lze problémové úlohy uzavřené převést na problémy otevřené a řešit je heuristicky. Hlavními znaky otevřených problémových úloh je velký stupeň volnosti řešení, v procesu řešení se otvírají nové myšlenky. Další klasifikací je problém reálný a umělý. Při reálném problému využíváme více zkušenosti a při uměle vytvořeném problému a jeho řešení využíváme více představivosti a fantazie. Heuristická metoda rozlišuje dva základní typy problémových úloh. Jedná se o úlohy na dokazování, které rozvíjí hodnotící myšlení, a pak úlohy na hledání, nacházení a objevování řešení.

Tímto dělením lze však charakterizovat veškeré úlohy heuristických metod. Jejím zadáním si sami určíme, zda chceme spíše rozvíjet fluenci, elaboraci a redefinici, pak zadáme metodu na hledání řešení. Pokud naším cílem je rozvíjení hodnotícího myšlení, zadáme takové úlohy, které se zaměřují na dokazování a zdůvodňování.

Problémová metoda úzce souvisí s pojmy problémové učení, problémová situace a problémový úkol. Rozdílnost těchto pojmů výstižně definoval ve své publikaci Kašpar (1982), který problémové učení charakterizuje jako učební činnost žáků při osvojování vědomostí a dovedností v podmínkách problémové situace, samostatnou analýzou problémových situací (podle potřeby i s pomocí učitele), formulací problémů a jejich řešení. Problémová situace je samotná podstata problémového učení., vzbuzuje v žákovi poznávací potřebu a aktivuje jeho myšlení. Tím se dostáváme k objasnění posledního pojmu- problémový úkol, který je podstatou všech aktivizujících metod.

Právě zadáním problémového úkolu navozujeme problémovou situaci a při jejím řešení probíhá problémové učení.

Projektová metoda. Za autora této metody je považován W. H. Kilpatrick, který rozšířil problémovou metodu vytvořenou jeho učitelem J. Deweyem na metodu projektovou. V problémové a projektové metodě nalezneme společné rysy, ale jedná se o jiné metody. Podstata spočívá v plnění projektu žáky nejen teoreticky, ale i prakticky. Každý žák plní při plnění projektu svoji roli. Role mají být předem jasně rozděleny, aby se každý žák projektu účastnil. Projektová metoda má dané fáze, kterými jsou:

- stanovení cíle;
- vytvoření plánu, do kterého patří i samotné rozdělení rolí, sehnání materiálu atd.;
- realizace plánu, který je plněn na základě vytvořeného plánu;
- vyhodnocení projektu, srovnání plánu a realizace, přičemž je důležité objektivní posouzení nejen účastníků, ale i hodnotitelů.

Skupinová práce. Je důležité mít na paměti, že individuální rozvoj tvořivosti má svá pozitiva především při výchově v domácím prostředí, kde plní nezanedbatelnou funkci rodiče. Jak uvádí Bean (1995, str. 69), „Tvořivosti většinou neprospívá činnost ve skupinách, avšak spojíte-li správným způsobem dohromady správné lidi, mohou se i tak u jednotlivých členů takové skupiny tvořivé schopnosti uplatňovat“. Ve školním prostředí a v prostředí volnočasových aktivit se nám nabízí pro rozvoj tvořivosti spíše skupinová práce, která při správném rozvoji přináší také velmi pozitivní výsledky. Skupinová práce se totiž vyznačuje specifickými vlastnostmi. Více jedinců pohromadě mají předpoklady pro větší produkci nápadů a vzájemného pozitivního ovlivňování. Pozitivní působení mezi jedinci navzájem se nám podaří pouze při správně vytvořených skupinách. Siegriest (2001) (in Žák 2004, str. 51) popisuje skupinovou práci jako složitou, při které se odehrává pět základních fází, které jsou vystiženy v následující tabulce.

Tabulka 2: Pět základních fází při skupinové práci

Fáze	Pojmenování	Charakteristické znaky	Nejčastější bloky
1.	První kontakt	Nejistota členů skupiny, odstup, testování facilitátora	Postoje. Já to dělat nebudu. Nebudu se ztrapňovat
2.	Boj o moc, kontrola, kvašení	Personifikace členů skupiny, kritika ostatních boje o status a manévry k uhájení	Já už mám zkušenosti Co vy víte Podléhání silnějším
3.	Důvěrnost a intimita, vyjasnění	Otevřená komunikace Dynamika Výměna nápadů a názorů	Podléhání prvnímu řešení Hledání nejlepšího Kreativita pro kreativitu
4.	Diferenciace, jednání	Omezení individuality Skupinová práce Samořízení skupiny	Rigidní postupy v realizaci Návrat k prvnímu řešení
5.	Rozchod	Neklid ve skupině, Ambivalentní vztahy Porušování sehraných pravidel	Návrat k původnímu Odmítnutí zpětné vazby

zdroj: Žák (2004 s. 51)

Při práci ve skupině je dobré znát nejčastější chyby spolupráce a zkušenostmi se snažit jich vyvarovat. Pokud jednotlivé bloky zaznamenáme a víme, že je to na škodu našeho cíle, snažíme se je při skupinové práci ovlivnit. Nesmíme ani zapomenout, že u některých předešlých metod se zároveň pracuje ve skupinách, takže didaktická hra, či situační metoda odráží charakteristiku skupinové práce.

2. VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

Pro objasnění pojmu volnočasových aktivit nejdříve nastíníme pojem volný čas, který je podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) vysvětlen jako čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je taková doba, která zůstane ze dne po odečtení času věnovanému práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). Volný čas můžeme podle Hofbauera (2004) definovat jako činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.

2.1 Stručný nástin historie volnočasových aktivit

Historii volnočasových aktivit je možno sledovat spolu s vývojem lidské kultury. Pojem jako takový, ale není zas tak starý. Samotný začátek poznání významu a důležitosti volného času při výchově spadá do druhé poloviny šedesátých let dvacátého století.

Mezi významné osobnosti při vývoji volnočasových aktivit patří například:

- Jan Ámos Komenský;
- Giovanni Bosco;
- Ernst Thompson Seton.

Jan Ámos Komenský (1592-1670) poukazuje ve svém díle *Zákony školy dobře spořádané* na význam života ve volném čase, kde zdůrazňuje pravidla při hře a boj proti obecné lenosti.

Giovanni Bosco (1815-1888) vychovatel z Itálie používal jako výchovné prostředky právě činnosti, které dnes patří mezi volnočasové aktivity. Jednalo se především o četbu, divadlo, zpěv, sporty, hry, vycházky a výlety. Díky těmto moderním způsobům vnesl do výchovy zábavu, radost a veselí (Přadka, 1999).

Ernst Thompson Seton (1860-1946) měl intenzivní vztah k přírodě. Přírodu se snažil zachytit ve svém literárním díle doplněném vlastními ilustracemi, které jsou dodneška velkým přínosem nejen pro mládež. Za svého života pořádal besedy s dětmi a zdůrazňoval smysl výchovy dětí ve volném čase. Inspiraci hledal nejdříve v přírodě a později u indiánských kmenů. Zasloužil se o vznik zálesáků, sepsal první rozsáhlou sbírku her a zdůrazňoval lesní moudrost. Jeho koncepce byly převzaty nejen skautingem, ale i ostatními organizacemi (Přadka, 1999).

Mezi významné hnutí během vývoje volnočasových aktivit patří např:

- YMCA;
- Skauting;
- Sokol;
- Trampské hnutí.

YMCA (1844) zkratka pochází z anglického pojmu *Young men's Christian Association*, které přeloženo do češtiny znamená křesťanské sdružení mladých lidí. Organizace byla založena v roce 1844 Angličanem Georgem Williamsen. Jejím cílem byla křesťanská pomoc mladým lidem ztracených v přeindustrializované Anglii. Jedná se o nejstarší a největší celosvětovou mládežnickou organizaci na světě. V roce 1855 vzniká v Londýně i dívčí obdoba YWCA (*Young Women's Christian Association*).

Skauting (1907) založený Angličanem Sirem Robertem Baden- Powelem (1857-11941) měl původně vojenský podtext. I když sami zakladatelé tento názor odmítali slovy, že všechna cvičení sledují zdánlivě militaristický účel, nejsou však specificky vojenská a mají stejnou důležitost pro každého. Vojenský charakter byl vnímán z několika důvodů. Jednalo se o hnutí pouze pro chlapce, kde byly povinné uniformy a velká disciplína. Průkopníkem českého junáctví je Antonín Benjamin Svojsík, který jako první formuloval myšlenky převzaté od Setona a Baden- Powela do češtiny. Výrazem skautování se rozumí práce a vlastnosti zálesáků, kteří se pomocí systému her a cvičení vychovávají k čilému životu ve volné přírodě. Původně bylo tedy hnutí zaměřeno pouze na chlapce. Posléze se zřídila obdobná instituce pro výchovu dívek, tzv. „Girl guides“. Dodnes se jedná o hnutí, které má své oddíly rozlišené dle

pohlaví. I když je podstata skautingu společná pro chlapce i děvčata, tak oddíly mají rozdělené. Tím se značně odlišují od ostatních organizací.

Sokol je první česká tělocvičná organizace, která vznikla v 19. století z iniciativy dr. Miroslava Tyrše a Jindřicha Hügnera. Oficiální název Sokol byl přijat v roce 1864. Zaměření Sokola bylo od začátku velice vlastenecké a projevovalo se celým jeho vystupováním, např. výlety v krojích, účastí na národních slavnostech či veřejných cvičeních. V období mezi válkami měl Sokol více než milion členů. V jeho řadách byli i významní lidé, jako např. T. G. Masaryk nebo E. Beneš. Svépomocí si lidé budovali ve městech či vesnicích sokolovny. Program Sokola byl velice všestranný. Jednalo se jak o pravidelné cvičení pro všechny věkové kategorie, tak o kulturní vyžití, jako byly výlety, výstavy či vydávání různých časopisů a příruček. Vyvrcholením pro činnost Sokola byly všesokolské slety. Organizace to neměla v historii vždy jednoduché. Byla celkem třikrát rozpuštěna. V roce 1990 byla počtvrté obnovena. V dnešní době má zhruba 190 000 členů (Česká obec sokolská, on-line [17-11-2010]).

Trampeké hnutí (1911) je typické pro naši zemi. Jak uvádí Přadka (1999), jednalo se o české hnutí, které se vyznačovalo tažením do přírody, kde si skupinky stavěly své osady. Jednalo se na rozdíl od ostatních hnutí o neorganizovanou činnost. Netoužili po pravidlech, ale pouze po svobodě a přírodě. Tento styl trávení volného času se postupně z Čech šířil i na Moravu a Slovensko. Trampové se vyznačují tábořením, zpěvem a hraním na kytaru a sezením u ohně. Trampeké trávení volného času se drží v naší zemi dodnes.

Současné kurikululární dokumenty kladou důraz na rozvoj kompetencí k trávení volného času při školách a v zařízeních zájmového vzdělávání. Za kompetence k trávení volného času se považují např. tyto:

- umět účelně trávit volný čas;
- orientovat se v možnostech smysluplného trávení volného času;
- umět si vybrat zájmové činnosti podle svých dispozic;
- rozvíjet své zájmy v organizovaných i individuálních činnostech;
- rozvíjet schopnosti aktivního trávení volného času jako kompenzaci stresových situací;

- umět odmítnout nevhodné nabídky pro trávení volného času (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 159).

2.2 Funkce volnočasových aktivit

Funkcí volnočasových aktivit a správného trávení volného času je celá řada. Různí autoři je člení do odlišných podskupin. Hofbauer (2004) zařazuje mezi hlavní funkce volného času:

- relaxaci;
- prožitek;
- rozvoj osobnosti.

Oproti tomu Pávková a kol. (2002) vyzdvihuje funkci volného času jako výchovu mimo vyučování, která obsahuje jak výchovně- vzdělávací funkce, tak sociální a zdravotní funkce. Jedná se však o odlišné rozdělení stejných posláních. Relaxace je adekvátní zdravotní funkcí, prožitek odpovídá výchovně-vzdělávací funkci a rozvoj osobnosti lze řadit mezi sociální funkce. Pokud se zaměříme na jednotlivé funkce podrobněji, zjistíme, že relaxace a regenerace spočívá především od odpoutání všedních povinností a načerpání sil do dalších dnů. Relaxace během volného času je především psychická. To znamená, že samotnou činností jedinec zapomene myslet na každodenní starosti a věnuje se činnosti. Činnost při volnočasové aktivitě vyžaduje většinou určitou fyzickou aktivitu, proto se může na první pohled zdát, že u ní jedinci neodpočívají. Ale i fyzická relaxace má svůj význam. Pro objasnění významu **relaxace** při volném času cituji Míčka (1984, s. 54), který se ve své publikaci zabývá duševní hygienou a říká, že Přestávka vyplněná takzvaným aktivním odpočinkem je pro zotavení účinnější než celková nečinnost. Dále zde zdůrazňuje, že nedostatek fyzické aktivity podporuje emoční napětí, proto je důležité, aby děti a mládež vyplňovaly volný čas správně. Pokud tomu tak není, je potřeba, je tomu naučit tzv. výchovou k volnému času, aby si osvojili, jak správně volný čas vyplňovat a trávit.

Další funkcí volného času je **prožitek**. Jedná se o tak významnou funkci, že se v posledních letech vyčlenilo samostatné odvětví v podobě zážitkové pedagogiky neboli výchově zážitkem. „Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry, [...]. Tímto přístupem je česká zážitková pedagogika jedinečná a originální (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12)“. Zážitek znamená intenzivní zkušenost získaná aktivní účastí v programu. V zážitkové pedagogice se odráží vlastní a úspěšná intelektuální činnost v úspěšném osvojení. Jedná se o programy, které obvykle zahrnují fyzicky náročnou činnost spojenou s kontrolovaným rizikem. Zážitková pedagogika musí být vždy přizpůsobena podmínkám jak vnějším, tak vnitřním. Mezi vnější patří prostředí, kde se činnost odehrává, a k těm vnitřním se přiřazují schopnosti účastníků aktivity. Pávková a kol.(2002) uvádí, že zážitkové akce jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. Ze zážitkové pedagogiky vyplývající podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008) následující poznatky:

- skoro všichni lidé zvládnou víc, než si myslí;
- společný život v malých smíšených skupinách a styk s přírodou představuje významnou fyzickou a psychickou výzvu pro zúčastněné;
- učení je více než osvojení zprostředkovaných faktů, ale je nutné osvojit si řešení konkrétních situací, aby jednání bylo účinné.

Z těchto poznatků lze čerpat nejen při volnočasových aktivitách, ale i při školní výuce. Dnes je moderní zařazovat výchovu zážitkem i do školní výuky. Publikace od Pelánka (2010) popisuje zážitkové programy vhodné k zařazení do výuky, jejichž cílem je podle autora nedávat lidem „přežvýkané“ odpovědi, ale předkládat otázky k myšlení, dodávat nové podněty a také se snažit předávat přesvědčení, že má smysl se nad složitými problémy zamýšlet. Z tohoto tvrzení lze vyvodit, že pokud se nám podaří zařadit nové inovativní metody do školní výuky, kdy děti nebudou pouze sedět

v lavicích, ale budou při výuce aktivně pracovat, dokážeme je lépe motivovat jak do výuky, tak ke správnému způsobu trávení času. I když se volný čas značně od školní výuky odlišuje, existují věci, které je spojují a které v jejich spojitosti můžeme neustále vylepšovat.

Poslední funkcí volného času je **rozvoj osobnosti**. Rozvoj osobnosti patří mezi nepostradatelné funkce volného času. Správným trávením volného času můžeme osobnost rozvíjet velice pozitivním směrem. Ovlivňujeme jeho postoje, hodnoty, rozvíjíme jedince po sociální i zdravotní stránce. Můžeme preventivně působit proti negativním jevům, jako jsou drogy, gamblerství, záškoláctví apod. Ale i naopak nesprávné trávení volného času ovlivňuje osobnost jedince negativním směrem. Jedná se většinou o neorganizované plnění volna v partě, kdy je jedinec negativně ovlivněn vrstevníky. Proto, jak jsme již zmínili, je důležitá výchova nejen ve volném čase, ale i ke správnému trávení volného času. „Společnost by měla mít zájem na tom, jak děti svůj volný čas tráví. Je samozřejmé, že na prvním místě je to záležitost rodiny. Názor, že výchovu dětí ve volném čase plně zabezpečí rodina, je však mylný. Pro tuto funkci má nejen nedostatek času, ale chybí jí i potřebné materiální vybavení a odborná kvalifikace“ Pávková a kol. (2002, s. 14).

2.3 Typy zájmové činnosti

Jak uvádí Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) tak základem každé volnočasové aktivity je činnost založená na zájmu. Z toho vyplývá, že pro pojem volnočasových aktivit je možné používat synonymum zájmová činnost. Podle typu zájmů se vymezují jednotlivé zájmové činnosti, které se dělí buď podle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty, nebo podle obsahu.

a) Rozdělení z hlediska úrovně činnosti:

- aktivní jsou zájmy, při nichž jedinec sám vyvíjí činnost a produkuje (kreslení, sport,...);
- receptivní jsou zájmy, při nichž je aktivita zaměřená především na vnímání předmětu zájmu (sledování sportu, či výstavy obrazů).

Obě činnosti je mohou prolínat a doplňovat, jak vyplývá z příkladu: při sledování výstavy obrazů, což patří mezi receptivní zájmy, je jedinec inspirován či motivován do zájmu aktivního.

b) Rozdělení z hlediska časového trvání:

- krátkodobé;
- dočasné;
- přechodné;
- trvalé.

c) Rozdělení z hlediska stupně koncentrace:

- jednostranné;
- mnohostranné.

d) Rozdělení z hlediska společenské hodnoty:

- žádoucí pro společnost,
- nežádoucí pro společnost, tedy nepřínosné.

e) Rozdělení z hlediska obsahu:

- rukodělné zájmové činnosti, u kterých je rozvíjení manuálních dovedností, např. šití, vaření,...;
- technické zájmové činnosti se vyznačují také rozvojem manuálních dovedností se zaměřením na představivost a přesnost. Sem patří např. modelářství;
- přírodovědné zájmové činnosti se vyznačují seznamováním se s přírodou, např. rybářství a chovatelství;
- estetickovýchovné zájmové činnosti formují vztah k estetickým hodnotám;
- tělovýchovné zájmové činnosti a sport;
- turistická zájmová činnost, která spojuje přírodovědnou a společenskovední činnost;

- počítačová zájmová činnost, která patří v dnešní době mezi nejrychleji se rozvíjející zájmové činnosti dětí. Tato činnost má ze všech zájmových činností největší sklon k negativnímu účinku v podobě virtuální závislosti (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008).

Všechny typy zájmových činností mohou mít tři základní formy, jak je rozděluje Hájek, Hofbauer, Pávková (2008).

- Zájmová činnost příležitostná;
- pravidelná zájmová činnost;
- táborová činnost.

Zájmová činnost příležitostná je charakterizována jako činnost organizovaná, konaná příležitostně nebo v podobě cyklických akcí. Jedná se o činnost časově vymezenou. Patří sem např. výlety, exkurze, místní soutěže, jednotlivé akce příměstských táborů apod. Trend příměstských táborů se rozjel v České republice teprve nedávno. Jedná se o jednodenní akce pořádané v době prázdnin, kdy je vytvořen pro děti, v době pracovní doby rodičů, záživný program. Jedná se o činnost příležitostnou, a tak si sami účastníci volí, jaký den v týdnu na příměstský tábor půjdou. Je samozřejmé, že doba, kterou budou trávit na příměstských táborech, záleží na nich. Může to být nejen den, ale celý týden či měsíc.

Pravidelná zájmová činnost je charakterizována také jako činnost organizovaná, ale pravidelná. Tato činnost očekává od účastníků pravidelnou docházku. Patří sem např. různé typy kroužků (sportovní, hudební, dramatické atd.), oddíly (junácké, vodácké atd.), soubory (taneční, hudební, apod.)

Táborová činnost patří také mezi organizované činnosti s dětmi, mládeží, popř. s rodiči a s dětmi. Jedná se zpravidla o činnost provozovanou v době prázdnin. Tábory mohou mít různá zaměření. Jelikož je tato práce zaměřena na táborovou činnost, nastíníme ji zde konkrétněji z pohledu významu při rozvoji tvořivosti.

1. *Význam táborové činnosti* lze lehce odvodit z funkcí volného času. Táborová prázdninová činnost má však svá specifika. Jedná se obvykle o pobyty delší než jeden týden, a tak možnost působení ve všech složkách je mnohem silnější. Ovlivňujeme zde jedince po dobu několika dní souvisle. Odnesené pocity a zážitky na jedince mohou působit celý život. Nejdůležitějším kritériem je volba správného tábora. Před výběrem si rodiče či děti musí položit otázku, co od pobytu očekávají. Existuje široká nabídka letních pobytů s různými zaměřenými, od sportovních táborů přes výtvarné až jazykové pobyty. Dle zaměření se odráží i konkrétní význam. U sportovních táborů můžeme očekávat větší důraz na rozvoj obratnosti, vytrvalosti a síly. Všechny tábory však propojují jisté znaky. Jedná se o pobyty v cizím prostředí. Děti se zde musí osamostatnit. Kirschner, Hnízdil a Louka (2005) popisují specifika dlouhodobých akcí právě v jejich efektivnosti při vytváření dobře fungujícího kolektivu, protože je zde dostatek času na skupinové působení, které umožňuje nalezení bližšího vztahu k jednotlivým členům. Obvykle se jedná o pobyty, které jsou z většiny času tráveny v přírodě a na čerstvém vzduchu, což znamená především pozitivní vliv na rychlejší regeneraci a relaxaci organismu. Musíme ale od všech účastníků očekávat různou míru aklimatizace. Jejich nezvyklost trávení času v přírodě se může projevit zvýšenou únavou. I když se všeobecně tvrdí, že o letních prázdninách můžeme vyloučit únavu, se kterou se studenti setkávají během školního roku, kterou Pávková a kol. (2002) vysvětluje slovy: „Školní vyučování vyvolává u žáků únavu fyzickou i psychickou. Příčinou fyzické únavy je především nerovnoměrné zatížení svalových skupin při dlouhém sezení [...]. K psychické únavě přispívá nutnost záměrného soustředování pozornosti, [...]. Obecnými projevy únavy jsou zpomalení tempa, zhoršení kvality činnosti a nutnost zvýšeného úsilí, což vede k menší výkonnosti“ (Pávková J. a kol., 2002. s. 84.). Přesto se musí s určitým typem únavy počítat. Děti jsou po dobu tábora pořád na čerstvém vzduchu, jejich fyzická aktivita je o mnoho větší než v době školní docházky, proto je důležité zařadit do programu dostatek času pro odpočinek, jak nám i předepisuje vyhláška Ministerstva zdravotnictví ČR č. 106/2001 Sb., o zotavovacích a jiných podobných akcích pro děti.

2. *Táborová hra.* Pro přípravu kvalitního tábora je nepostradatelná příprava táborové hry. Příprava táborové hry se skládá z více částí. Nejdůležitějším bodem je originální nápad, na základě kterého je vypracován scénář budoucí hry. U vymyšleného příběhu je důležité podporovat fantazii a představy dětí konkrétními doklady, abychom je dostatečně motivovali. Využíváme při hře co nejvíc fantazii dětí, neboť mají schopnost si vysnit své vlastní světy. Vedoucí jsou ve hře proto, aby dětem snění usnadnili a doplnili, například dramaturgií. Dramaturgie zhmotňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu. Dramaturgie se při procesu stává praktickou tvůrčí činností, která doplňuje veškeré práce, podílí se nejen na koncepci táborové hry, ale i na vytváření atmosféry celé akce. Táborová hra vychází z výchovných cílů, z prostředí, z finančních možností a kvality organizátorů (Kirscher, Hnízdil a Louka, 2005). Dále si zvolíme bodování, kterým budeme jednotlivé dny táborové hry hodnotit. Mnohdy se stane, že rozdělení do oddílů i přes všechnu snahu není rovnoměrné a jeden oddíl všechny hry vyhrává, tím můžeme nechtěně demotivovat ostatní oddíly do další hry. Ani u táborové činnosti nesmíme zapomenout na motivaci. Jak říká Petty (1996) při motivaci do učení je důležitá odměna, bez předpokládané odměny k učení nedochází. Nikdo se neučí pro nic za nic. To platí všeobecně i u činností během tábora. Pro udržení motivace dětí po celou dobu táborové hry sledujeme průběžné hodnocení a dle situace lze měnit i způsob hodnocení (Friedrich, 2007).
3. *Táborová hra a rozvoj tvořivosti.* Pokud se podíváme na přípravu táborové hry z pohledu rozvoje tvořivosti, jsou v přípravě jistá pozitiva. Rozvoj tvořivosti při volnočasové aktivitě má nejednu výhodu. Při rozvoji tvůrčího profilu jsou důležitou složkou interakce, tělesná a psychická kondice. Tyto složky můžeme po celou dobu letního tábora velice snadno zajistit. Interakce a spolupráce docílíme rovnoměrným rozdělením členů do jednotlivých oddílů. Tak docílíme podnětu, který obsahuje prvky pobídky a sdělení odjinud. Prostředí přírody pro plnění úkolů nabízí velké množství materiálů. Použití neobvyklých materiálů podněcuje kreativitu. Táborová hra, pokud je dobře promyšlená, tak nám umožňuje využívat představivost

a fantazii zúčastněných. Neustálým pobytem přes den v přírodě je zajištěn dostatečný rozvoj fyzické i psychické kondice, které vzájemně souvisejí a vzájemně se podporují. U letního tábora se očekává i velká aktivita a samostatnost, což jsou vlastnosti, které je nutné podporovat, aby jedinec mohl rozvíjet svoji tvořivost. Z těchto hlavních důvodů umožňuje táborová hra ideální podmínky pro rozvoj tvořivosti.

Na většině táborů jsou vytvořeny z dětí různé oddíly, které mezi sebou spolupracují. Bohužel i na letním táboře se setkáme s úskalím při rozvoji tvořivosti. Tím se může stát špatný vliv skupiny. Jedná se o situace, kdy je řešitelem problémové úlohy právě celá skupina. Pokud se nám nepodaří sestavit kvalitní skupinu, které nebrání momentální naladění, může se vše projevit v celkové kvalitě výsledku i průběhu řešení.

Táborová hra i celý pobyt je náročný jak z pohledu organizace, tak přípravy. Tuto činnost by měli vykonávat pouze zkušení pedagogové. Je to aktivita náročná jak po stránce fyzické, tak psychické a to nejen pro vedoucí, ale pro všechny zúčastněné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. POPIS A REALIZACE PŘÍPADOVÉ STUDIE

3.1 Cíl práce

Cílem této práce je dokázat, že tvořivost je možné rozvíjet při volnočasové aktivitě různými metodami. Tuto skutečnost ověříme aplikováním vytvořeného týdenního programu, který využívá různé typy metod na rozvoj tvořivosti studentů. Celkem jsme vybrali čtyři metody na rozvoj tvořivosti uvedených v teoretické části. Jednalo se o problémovou metodu, projektovou metodu, didaktickou hru a asociační řady. Jako organizační forma byla u všech činností použita vždy skupinová práce. Cílem bylo tyto metody porovnat a zjistit, která metoda je pro rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity nejúčinnější.

3.2 Výzkumná otázka

Na začátku výzkumu byla položena následující výzkumná otázka: *Jak probíhá rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity při využití metod pro rozvoj tvořivosti zařazených do táborové hry?*

3.3 Úkoly práce

Mezi úkoly práce patřilo v následujícím pořadí:

- na základě obsahové analýzy a dosud získaných zkušeností vytvořit návrh týdenního programu v přírodě pro studenty gymnázia;
- realizace týdenního programu v době letních prázdnin a zachycení potřebných výsledků pomocí pozorování a škálování od jednotlivých vedoucích;
- zpracování analýzy všech získaných dat a vyhodnocení výsledků;
- provedení diskuse, prezentace výsledků a závěrečné zhodnocení práce.

3.4 Použité výzkumné metody

Dle cíle a podmínek této práce, jak psychologických, technických, ale i organizačních, jsme pro výzkum použili případové studie jednoho tábora. Jedná se o detailní studium a popis jednoho případu, a to popis prázdninového tábora a možností využití aktivit provozovaných na táboře pro rozvoj tvořivosti zúčastněných jedinců.

Případová studie označuje strategii výzkumu, v rámci níž jsou uplatňovány různé techniky. V rámci tohoto designu bývají nezdědka kombinovány techniky kvalitativního a kvantitativního výzkumu, čehož je náš výzkum příkladem. U případové studie se očekává výstižný popis, kterého jsme se snažili docílit hlavně pomocí metody zúčastněného pozorování doplněného analýzou prací studentů a dále pomocí metody škálování jsme se snažili o reflexi pohledů pozorovatele a vedoucích oddílů na rozvoj tvořivosti při různých aktivitách.

Cílem případové studie je prozkoumání jednoho případu pomocí detailního, hloubkového a mnohazdrojového sběru informací.

3.4.1 Pozorování

V naší případové studii se jednalo o zúčastněné nestrukturované pozorování. Pozorování patří mezi metody kvalitativní. Dle Gavory (1996, s. 16) znamená pozorování sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje. V našem případě se jednalo o kombinaci několika typů pozorování. Vždy záleželo na jednotlivém provedení hry. Pozorování probíhalo z větší části v podobě přímého a zúčastněného pozorování, kdy byly sledovány pozorované osoby a činnosti. V některých případech docházelo i k záznamu pro kontrolu, kdy následovalo opakované nepřímé pozorování z videonahrávek a fotodokumentace.

3.4.2 Škálování

Dále jsme ve výzkumu zkoumali rozvoj tvořivosti posuzovacími škálami. U škálování se jednalo o snadné zachycení kvalitativních jevů pomocí kvantitativní metody. Jevy byly přeneseny na číselnou stupnici, kdy každé číslo představovalo konkrétní pocit hodnotitele. Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu, anebo jeho intenzitu. Posuzovatelů bylo celkem pět. Jednalo se o hlavního vedoucího a čtyři oddílové vedoucí. V naší práci škálování pouze kvantitativně doplňuje metodu kvalitativní. Námi posuzovací nástroj obsahoval 17 položek, které jsme rozdělili do pěti částí. Každá část měla společné obsahové vlastnosti z pohledu rozvoje tvořivosti zvolených dle osobnostních rysů a schopností, které se při rozvoji tvořivosti mají cíleně rozvíjet. Jednalo se o následující dimenze:

1. motivace do činnosti (položky č. 1-4);
2. vzájemná interakce a týmová spolupráce (položky č. 5-8);
3. komunikace (položky č. 9 – 11);
4. rozvoj jedince (položky č. 12-13);
5. tvořivost a originalita řešení (položky 14-17).

Těchto pět dimenzí obsahovalo 2-4 škálové položky. U všech škálovaných položek byly použity 5stupňové posuzovací škály. Tato škála zjišťovala vliv jednotlivých metod na rozvoj tvořivosti. Jednotlivá písmena znamenají tyto odpovědi:

A=Nesouhlasím, nevyskytovalo se.

B= Spíše nesouhlasím. Spíše nebyl jev viditelný.

C= Ani nesouhlasím, ani souhlasím. Nemůžu říct, že jsem jev pozoroval ani nepozoroval.

D= Spíše souhlasím. Jev byl při činnosti lehce prokazatelný.

E= Souhlasím. Jev byl evidentně při činnosti viditelný.

Ukázka škály je v příloze 1.

3.5 Charakteristika souboru

Pro výzkum byli osloveni studenti z jednoho gymnázia Středočeského kraje. Náš tábor byl sportovní. Výběr studentů probíhal na základě dobrovolnosti. Během měsíců březen až květen se přihlásilo 28 studentů převážně z osmiletého gymnázia. Během června se přihlásilo dalších 10 dětí, které byly mladšími sourozenci již přihlášených účastníků. Tím vznikl věkový rozptyl pozorovaných od 7-16 let. Průměrný věk souboru byl 12,07 let.

Výzkumný vzorek tvořilo 38 jedinců. Dívek bylo celkem patnáct a chlapců dvaadvacet. Studenti byli z jednoho gymnázia, ale z různých tříd, proto se mezi sebou znali minimálně, k tomu se tábora účastnilo deset již výše zmíněných sourozenců. Někteří měli na táboře i spolužáky. Soubor byl předem rozdělen do čtyř oddílů tak, aby byli vyrovnáni jak z pohledu věkového, tak pohlavního zastoupení. Bylo zde usilováno o to, aby spolužáci a sourozenci byli v jiných oddílech.

Tabulka 3: Složení výzkumného souboru dle věku a pohlaví

	Věk	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Počet děvčat		0	0	0	0	0	5	3	4	2	1
Počet chlapců		2	2	3	1	1	6	3	5	0	0

Dva oddíly měly deset členů a dva oddíly devět. Každý oddíl představoval skupinu osmi studentů gymnázia a jednoho až dvou mladších účastníků. Dále každý oddíl dostal přiřazeného vedoucího. Vedoucí se také aktivně účastnili programu. Jeden vedoucí byl student ekonomické fakulty, bylo mu 21 let a na táboře byl poprvé. Ostatní vedoucí byly slečny. První byla studentka pedagogické fakulty, které bylo 21 let, měla za sebou několik táborů, kde byla jako oddílová vedoucí. Další dvě vedoucí byly pracující, které tento tábor braly jako svoji dovolenou. Obě měly už dvouletou zkušenost ve funkci vedoucího na jiných letních táborech.

3.6 Organizace výzkumu

Letní tábor se odehrával v letním středisku Ředkovec, blízko Světlé nad Sázavou. Jednalo se o termín 12. července až 19. července roku 2009. Do střediska jezdíme už pátým rokem, a tak nám byl dopředu znám veškerý terén a podmínky pro realizaci her.

Celkem se jednalo o osm dní, poslední den byl odjezdový, kdy už nebyl žádný program. Každý den byla aplikována část etapové táborové hry. Jednotlivé etapy táborové hry byly vytvořeny tak, aby vždy byla použita jedna ze zvolených metod na rozvoj tvořivosti zúčastněných. Některé metody se v etapové hře opakovaly. Dále jsme se zaměřili na využití prvků zážitkové pedagogiky.

Naší samotné legendě tábora byl nadřazen název „Škola života“. Každý den představoval jednu etapu života, od narození až po plnoletost. Vše bylo doprovázeno legendou, aby děti dopředu věděly, co je v ten den čeká. Životní etapy byly vždy po třech letech, takže se jednalo o:

- narození;
- 3 roky- období batolete;
- 6 let-nástup do školy;
- 9 let- první stupeň ZŠ;
- 12 let- období puberty;
- 15 let- nástup na SŠ a možnost prvního přivýdělku;
- 18 let- maturita.

4. NÁVRH A REALIZACE TÝDENNÍHO PROGRAMU

Zde je zpracovaný týdenní program do jednotlivých dnů. Každá etapa je popsána z následujících hledisek.

Použitá metoda. Jedná se vždy o jeden typ metody na rozvoj tvořivosti. Ve všech případech se jednalo mimo jmenovanou metodu i o skupinovou práci, protože všechny úkoly plnily společně jednotlivé oddíly.

Cíl. Cíl etapy je popsán vždy z pohledu rozvoje tvořivosti a ostatních cílů, které jsme od hry očekávali.

Organizace. V organizaci jsme usilovali o co nejpřesnější popis hry a její přípravy. Komentář řečený dětem je uveden vždy kurzivou. V organizaci je zahrnuta i legenda, která doprovázela všechny táborové etapy a která byla před hrou zúčastněným vždy přečtena.

Potřebné pomůcky. U každé hry jsme vyjmenovali pomůcky, které jsme ke hře potřebovali.

Výsledky k pozorování

Naše pozorování bylo zaznamenáváno pomocí terénních zápisků ve formě vlastního pedagogického deníku, který byl doplněn videozáznamy a fotodokumentací. Do terénních zápisků byly následně po hře zapsány zvláštní jevy při skupinové práci, vedení a organizace hry kapitánů jednotlivých oddílů, aktivita jedinců, jakým způsobem komunikovali, kdo byl hlavní komunikující a následné vyvozování pozorovaných jevů.

U zúčastněného pozorování jsme sledovali výskyt kategorií uvedených v tabulce. Kódování obsahovalo celkem deset kódů. Jednalo se o složky, které jsme ve výzkumu sledovali a jejich protiklady. Přehled kódů je v tabulce 4.

Tabulka 4: Přehled kódů a pozorovaných kategorií

Kód	Pozorovaný jev
10	Motivace do činnosti
11	Demotivace do činnosti
20	Vzájemná interakce a týmová spolupráce
21	Nespolupráce v týmu
30	Pozitivní komunikace, rozvíjející jedince i celý tým
31	Negativní komunikace, tlumící jedince i celý tým
40	Rozvoj jedince a jeho aktivita
41	Útlum jedince a jeho pasivita
50	Tvořivé a originální řešení, rozdílný výsledek u oddílů
51	Netvořivé řešení a jednotný výsledek

Výsledky byly vyhodnoceny ke každému dnu zvlášť. Čtvrtý den byl v hodnocení rozčleněn na další dvě části, neboť tento den byly použity dvě rozdílné metody pro rozvoj tvořivosti. Při hodnocení jsme se zaměřili na výskyt jednotlivých sledovaných složek, to znamená, že jsme v terénních zápiscích hledali znaky:

- úvodní motivace do činnosti, která se vyznačovala kladením otázek o podrobnější informace v průběhu her ze strany účastníků, dále zájem účastníků o výsledky a srovnání výsledků s ostatními;
- týmová spolupráce a vzájemná interakce, které se vyznačovaly skupinovým způsobem provedení úkolu, k výsledku se mohli účastníci dopracovat pouze s předešlou domluvou, při vypracovávání úkolu byla nezbytná spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddíle a jejich schopnost zorganizovat skupinovou práci se projevila i na konečném výsledku;
- komunikace, u které se sledoval verbální i neverbální projev při hledání společného kompromisu, dále zda mezi sebou jedinci při plnění úkolu volně

komunikují, a jestli se při činnosti musel každý člen nějakým způsobem projevit. Dále sledování zájmu o názory ostatních;

- rozvoje jedince, který se vyznačoval tím, že se při činnosti musel každý nějakým způsobem projevit a říct svůj názor a dále sledování individuálního charakteru činnosti, aniž by jedinec byl ovlivněn ostatními členy;
- rozvoj tvořivosti a originality byl pozorován v případech zájmů jedinců o různé pomůcky a materiál, dále, zda se lišily výsledky od jednotlivých oddílů, zda originalita a originální provedení ovlivnilo konečný výsledek hodnocení činnosti.

Ukázka z terénního zápisku je v příloze 2.

Výsledky ke škálování

Při hodnocení škálování jsme nejdříve zjistili, kolik respondentů volilo jednotlivé odpovědi, tím jsme zjistili frekvenci jednotlivých voleb. Celkem bylo pět respondentů. Dále jsme přiřadili k jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty (koeficienty) od 1 (úplný nesouhlas s výrokem) po 5 (úplný souhlas s výrokem). To znamená, že poloze „Souhlasím. Jev byl evidentně při činnosti viditelný.“ se přiřadil koeficient 5. Poloze „Spíše souhlasím. Jev byl při činnosti lehce prokazatelný.“ se přiřadil koeficient 4. Poloze „Ani nesouhlasím, ani souhlasím. Nemůžu říct, že jsem jev pozoroval, ani nepozoroval.“ se přiřadil koeficient 3. Poloze „Spíše nesouhlasím. Spíše nebyl jev viditelný.“ se přiřadil koeficient 2. Poloze „Nesouhlasím, nevyskytovalo se.“ se přiřadil koeficient 1. Jednotlivé frekvence voleb se těmito koeficienty vynásobily. Tyto výsledky se sečetly a následně se výsledek vydělil počtem respondentů. Tím jsme získali výsledek, který odpovídal určitému koeficientu a který představoval průměrnou odpověď. Dále jsme v tabulce zvýraznili červeně výsledky, kde se shodli s výpovědí všichni respondenti.

Tabulka 5: Přehled jednotlivých poloh škály a jejich koeficientů

Nesouhlasím, nevyskytovalo se.	Spíše nesouhlasím. Spíše nebyl jev viditelný.	Ani nesouhlasím, ani souhlasím. Nemůžu říct, že jsem jev pozoroval ani nepozoroval.	Spíše souhlasím. Jev byl při činnosti lehce prokazatelný.	Souhlasím. Jev byl evidentně při činnosti viditelný.
A	B	C	D	E
1	2	3	4	5

Dále je ve výsledcích uveden graf s průměrnou výpovědí ke sledovaným složkám. V našem nástroji máme celkem 5 dimenzí. Každá z těchto dimenzí je zastoupena 2-4 škálami. Při vyhodnocování dané škály patřící k dané dimenzi jsme koeficienty zprůměrovali a za každou dimenzi jsme vykazali jeden číselný údaj. Hodnoty v grafu jsme získali u jednotlivých dimenzí sečtením koeficientů představující průměr z odpovědí, ze kterých jsme vypočítali průměr u každého dne ke sledovanému jevu, což znamenalo, u motivace do činnosti jsme zprůměrovali výsledky výpovědi čísla 1-4, u vzájemné interakce a týmová spolupráce jsme zprůměrovali výpovědi 5 až 8, u komunikace 9 až 11, u rozvoje jedince výpovědi 12-13 a u tvořivosti a originality řešení úkolu výpovědi 14-17.

Shrnutí. Zde jsou shrnuty naše výsledky a hodnocení do jaké míry se nám podařilo naplnit předem dané cíle.

4.1 „Vítáme vás na této planetě!“ – narození.

Pomůcky. Tři převleky za anděla. Použili jsme velice jednoduchý převlek v podobě vystřižených papírových křídel a čelenky, každý anděl měl křídla a čelenku v jiné barvě. Tato barva byla po celou dobu barvou oddílu. Převlek čerta. Arch balicího papíru, který jsme nechali na okrajích ohořet, pro věrohodnost pekelné cesty. Předem připravenou bodovací škálu, která představovala jednotlivé etapy hry, až k maturitě viz příloha 3. Toto bodování viselo po celou dobu tábora na nástěnce, pro všechny dobře přístupné a viditelné pro motivaci na další dny.

Organizace hry. První den po příjezdu byly všechny děti svolány. Pro uvedení do táborové hry byly oddílové vedoucí převlečeny za anděly. Mezi nimi byl však jeden roztomile rozzlobený čert. Ten nesl v ruce pergamon, na kterém byl předem připravený seznam dětí rozdělených do čtyř oddílů. Čert vítal děti slovy: *„Tak to jste vy? Mně Lucifer říkal, že mi posílá pár človíčků pro novou šanci prožít svůj život znova od narození. Byli jste však do tohoto života vrženi nedobrovolně a už tu jednou jste a odsud není cesty zpět. Záleží na vás, jak svůj život prožijete Ale, abyste věděli, tak já jsem neuvěřitelně hodný čert. K tomu, abyste život zvládli i se všemi překážkami, dám vám k tomu na pomoc hodný andělíčky strážný.“* Následovalo přiřazení oddílových vedoucích, dle vylosování barev odpovídající barvám andělům. Poté je hlavní vedoucí přivítal do táborové hry úvodní legendou, která zněla: *„Vítáme všechny zúčastněné, jak ty dobrovolně, co si sportovní tábor zvolili, protože chtějí zažít vše, co jim letní tábor může nabídnout, tak ty nedobrovolně, co sem byli posláni rodiči s cílem, zlepšit svoje schopnosti v různých sportovních odvětvích a zároveň zkusit převychovat některé vaše zlovyky, co jste si zatím v životě navykli. Víím, že jste zatím docela malinkatí, ale nebojte se, za pár dní z vás vyrostou zdatní a úspěšní jedinci, kteří budou plně připraveni na život.*

Kdo se však stane naším nejlepším absolventem školy života, ukáže čas. Pro absolvování budete potřebovat nejen zdatnost, nápaditost, vytrvalost a šikovnost, ale především spolupráci ve vaší skupině (oddíle).

Takže ti zkušenější asi už tuší, že mimo všemožných druhů sportů, her a jiného programu, zde zažijete i táborovou hru, která vás povede krůček po krůčku, neboli schůdek po schůdku od narození až k maturitě.

Každý den pro vás bude jedním schůdkem konkrétní životní etapy. Záleží jen na vás a vaší skupině s jakou úspěšností jednotlivou etapou projdete, a tím pádem s jakou pozicí budete pokračovat v etapě následující. Jednotlivé etapy budou ohodnoceny dudlíky. Ten nejúspěšnější obdrží 3 dudlíky, ten o něco méně úspěšný 2 dudlíky, ten ještě o malinko méně úspěšný 1 dudlík a ten nejméně úspěšný dostane 0 dudlíků.

Ale nebojte! Po celou dobu vašeho skupinového růstu vám bude k dispozici váš anděl strážný. Tento anděl vám bude po celý táborový život vaší oporou, záchranou, dozorem

a pomocníkem. Je to takový moudrý anděl, co vás dostal na povel, a na kterého se můžete spolehnout.“

Táborová hra- 1. etapa

Použitá metoda: projektová metoda

Cíl: seznámení s ostatními v kolektivu, zamyšlení se nad budoucími 7 dny, co by zde jedinci chtěli prožít a co si myslí, že je tu čeká. Rozvoj představivosti a tvořivosti při výrobě komiksu a shánění materiálů či pomůcek pro focení, využití komunikace a tvořivosti při doplňování textu do komiksů.

Pomůcky: fotoaparáty, počítač, tiskárna.

Organizace. Do každého oddílu jsme zajistili předem jeden fotoaparát, z kterého bylo možno fotky stáhnout do počítače a následně vytisknout. Po vytisknutí komiksů, děti dopsaly text. Pak následovalo vyhodnocení. Hotové komiksy jsme umístili na nástěnku, aby je mohli zhlédnout i ostatní účastníci tábora. Uvedení do hry se začalo touto legendou: *„Byli jste nedobrovolně vrženi do tohoto života. Jste už jednou tu, odkud není cesty zpět. Záleží na vás, jak svůj život prožijete. Jste novorozeňata, co nemají, co jíst, co na sebe a kde bydlet. Jak byste si jako skupina představovala život na táboře v 7 dnech- 7 obrazech? To máte teď možnost zachytit pomocí fotoaparátu a oživit tyto obrázky v podobě komiksu. Nejoriginálnější a nejzáživnější život dobře ohodnotíme a možná i zrealizujeme v opravdovém chodu tábora. Připomínám, že život zde trvá 18 let. Od vašeho narození po, doufejme, úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky“.*

Prvním úkolem bylo nafotit v oddíle nejméně 7 maximálně 14 obrázků tak, aby každý ze členů oddílu byl minimálně na jednom obrázku přítomen. Fotky byly předány oddílovému vedoucímu, který je vytisknul. Následně k němu děti doplnily text. Hodnocena byla originalita, nápad a preciznost provedení komiksového života.

Výsledky k pozorování

Jednalo se o první úkol, takže jsme mohli sledovat vyrovnanou motivaci do hry z důvodu, že ještě nikdo v táborové hře nevedl a všichni na tom byli stejně. Z terénních zápisků je evidentní, že děti byly zvědavé, jaká táborová hra je čeká, což dokládá citace z terénních zápisků: „*Při čtení legendy byli všichni pozorní a nikdo nevyrušoval. Bylo znát, že jsou zvědaví, co je čeká*“. Jejich motivace se držela u všech oddílů v průběhu celého provedení. Jediná zaznamenaná demotivace byla, když se jednomu oddílu při tisku komiksu přeházelo pořadí fotek, čímž byl vyvolán určitý spor mezi členy. Následně na sebe sváděli vinu jako např.: „*Za to můžeš ty- ty jsi to předával*“. Jedná se o výpověď dvanáctiletého chlapce. Ukázala se však vyspělost staršího člena oddílu, kterým byla patnáctiletá kapitánka, která se doděláním komiksu chopila a obrázky očíslovala a dodělala za ostatní. Týmová spolupráce byla díky zadání úkolu velká nejen mezi členy stejného věku, ale i mezi mladšími a staršími, což dokládá úryvek ze zápisku: „*Děti po táboře společně litaly a sháněly materiál.[...] Nejmladší v oddíle byli rádi, že se mohou fotit*“. I když z terénních zápisků nevyšla komunikace jako jev pozorovatelný, může být tento výsledek ovlivněn nemožností pozorovat všechny oddíly při činnosti, neboť se po zadání všechny oddíly rozutekly, aby je ostatní neslyšely a nemohly okoukat jejich nápad. I když jsme chodili mezi oddíly, nemohli jsme pozorovat všechny skupiny po celou dobu. Rozvoj jedince, jak vyplývá z pozorování, nebyl při úkolu zcela naplněn, neboť se prvního úkolu chopily nejvíce dominantní typy ve skupině a ostatní se jen mlčky přidali v plnění úkolu. Z pozorování a po doložení výsledků hotových komiksů vyšlo, že někteří pracovali tvořivě při samotné činnosti a dále, že měli potřebu srovnávat a inspirovat se z komiksů ostatních oddílů, jak je napsáno v zápisku: „*Během večera byl velký zájem si komiksy na nástěnce přečíst. U čtení se scházely skupinky a společně výtvary komentovaly. „A který že to vyhrál?“ „Tenhle je taky dobrý:“ „No, to je ten výherní.“ „A viděl si náš?“*“. Ukázka výherního komiksu je v příloze 7.

Výsledky ke škálování

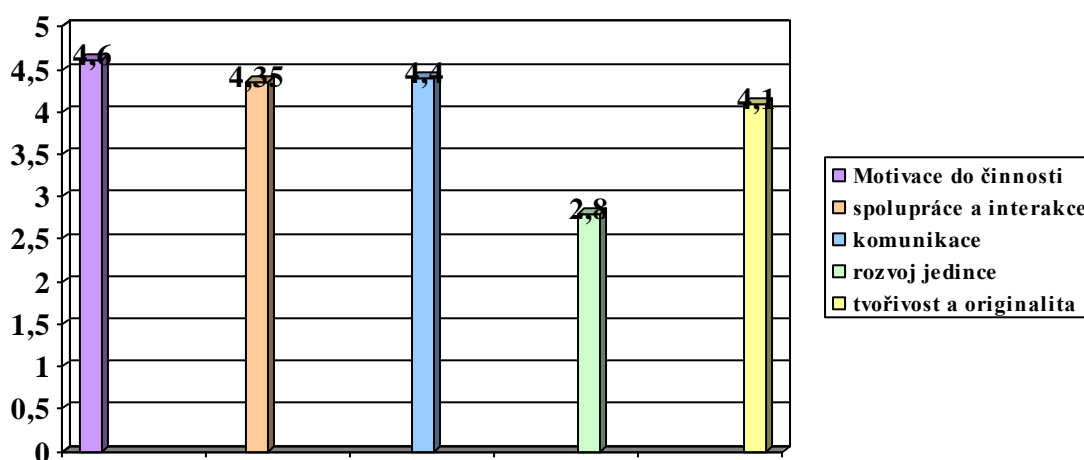
Tabulka 6: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	2	3
2	0	0	0	4	1
3	0	0	0	2	3
4	0	0	0	1	4
5	0	0	0	0	5
6	1	1	0	1	2
7	0	0	0	3	2
8	0	0	0	2	3
9	0	0	0	3	2
10	0	0	0	1	4
11	0	0	1	3	1
12	0	0	0	3	2
13	4	1	0	0	0
14	1	0	2	2	0
15	0	0	0	1	4
16	0	1	1	2	1
17	0	0	0	0	5

Tabulka 7: Průměrné odpovědi ze škálování přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4,6
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4,2
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4,6
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,8
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	5
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	3,4
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,4
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,6
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	4,4
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	4,8
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	4
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	4,4
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,2
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	3
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	4,8
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	3,6
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	5

Graf 1: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Tuto hru můžeme hodnotit jako velmi zdařilou. Jak výsledků z pozorování, tak z výsledků škálování jsme si do první hry získali u dětí pozornost a vzbudili jsme v nich velkou motivaci do činnosti. Ta byla ovlivněna nejen samotnou legendou, ale i možností výhry celé táborové hry, neboť na začátku měly všechny oddíly stejnou šanci. Velkou motivaci potvrzuje i výsledný koeficient ze škálování k této dimenzi, jehož hodnota je 4,6. V tomto úkolu silně koresponduje komunikace a spolupráce. Tyto dimenze mají podobné hodnoty výsledných koeficientů. U komunikace to je hodnota 4,4 a u spolupráce to je hodnota 4,35. Spolupráci a komunikaci nejen při řešení úlohy, ale i díky možnosti srovnání výsledků se navzájem inspirovali, jak mohou podobný úkol provést příště. Další dimenze, kterou je tvořivost, vyšla také velice pozitivně, což potvrzují nejen výsledné komiksy, ale i výsledný koeficient, který dosáhl hodnoty 4,1. Nejméně rozvíjenou dimenzí nám vyšla ze škálování dimenze rozvoje jedince, který při tomto úkolu získal hodnotu výsledného koeficientu pouhých 2,8. To mohlo být způsobeno prvotním ostychem před ostatními, kdy se první den všichni neprojevovali.

4.2 „Povídám povídám pohádku, že trpaslík spadl ze špalku“ - 3 roky.

Použitá metoda: didaktická interakční hra

Cíl: rozvoj spolupráce a důvěry v oddíle, během hry vymýšlení strategie a rozvoj pohybu v nočním lese, rozvoj aktivity, na jednotlivých stanovištích rozvoj tvořivosti, dovedností a vzájemné komunikace.

Pomůcky: šňůra na prádlo, obruč, různé předměty jako hřeben, knoflík, guma, šiška, svíčka, ..., papír, tužka, převleky za trpaslíky, převlek Sněhurky. Sada dětského nádobí, celkem sedm druhů a od každého druhu čtyři kusy. To znamená např. čtyři hrníčků, čtyři talířků atd.

Organizace hry. V 23.00 hodin byly všechny děti probuzeny a vyhnány z chatek. Venku na ně čekala vedoucí převlečená za Sněhurku, která je zasvětila do další etapy táborové hry následujícími slovy: „*Milé děti, jsou vám 3 roky a vy byste šly spát bez pohádky? Tak to by nešlo. V lese se mi zatoulalo 7 trpaslíků. Vaším úkolem je všech sedm trpaslíků najít a přinést od nich nádobí, které po sobě po jídle neuklidili. No to víte, jsou to zlobidla. Bohužel vám to asi trošku stíží, neboť si už asi 2 hodiny hrají v lese na světlušky, takže je poznáte podle blikajících světýlek. Avšak radu, abyste neběhaly pořád jen za jedním, tu vám nepovím, neboť ji sama nevím. Musíte po celou dobu chodit spojený za ruce. No a dál, to už vám povědí sami Šmudla, Prófa, Kejchal, Rejpal, Stydlín, Štístko, Dřimal. Po pohádce samozřejmě půjdete do postýlek*“.

Sedm vedoucích, převlečených za trpaslíky, bylo připraveno v lese na svých stanovištích. Fotodokumentace viz příloha 4. Někteří měli úkoly bez pomůcek, a tak se mohli volně pohybovat v lese. Tím byla hra pro děti složitější, neboť se tak mohly opakovaně dostavit ke stejnému trpaslíkovi. Na každém stanovišti měly děti plnit jiný úkol, přehled úkolů je v tabulce 8.

Tabulka 8: Jednotlivé úkoly, plněné u trpaslíků.

Číslo stanoviště	trpaslík	Zadání úkolu
1.	Šmudla	Všichni členové oddílu drží oběma rukama šňůru na prádlo, musí udělat na šňůře uzel, aniž by se odpojili.
2.	Prófa	Pomocí otázek a odpovědí ano a ne, musí uhodnout jakou pohádkovou bytost si Prófa myslí (Sněhurka).
3.	Kejchal	Provléct co nejrychleji týmem, který se drží za ruce, obruč, aniž by se rozpojili.
4.	Stydlín	Poslepu rozpoznat pomocí hmatu předměty různých tvarů.
5.	Štístko	Vymyslete během minuty co nejvíce souvislostí mezi slovy kniha a houska.
6.	Dřímál	Z následujících písmen vymyslet co nejvíce slov za dobu 2 minut. Podstatná jména v prvním pádu. Počet písmen v jednom slově minimálně 3. Každé písmeno můžete použít v daném slově jen jednou. T E A Č Í R D C S
7.	Rejpal	Trefování šiškami do cíle za tmy.

Výsledky k pozorování

Hra probíhající v době večerky se projevila na únavě účastníků. Malí museli překonat svoji únavu, což vyžadovalo i velkou pomoc a spolupráci od starších členů. Jak terénní zápisek potvrzuje, k týmové spolupráci se stavěli různí členové odlišně: „Mladší byli vyděšení, a tak jim starší děvčata nabídla, že je budou držet za ruku, [...], u třech oddílů bylo určeno pořadí při hře tak, aby malí měli z každé strany jednoho staršího, co se nebojí v lese po tmě“. Při této hře se však ukázala i velká nespolupráce od členů, kteří se hnali za vítězstvím a menší členové jim byli lhostejní. Tato

nespolupráce se projevila jak v negativní komunikaci, tak v nespolupráci v týmu. Konkrétně se jednalo pouze o dva týmy, ve kterých byli někteří členové aktivní sportovci. Ukázka jejich komunikace zněla: „*Můžete trochu zrychlit!*“ „*Já se na to fakt už vykašlu, dělejte!*“; V těchto situacích opět starší děvčata bránila menší, např. slovy: „*Zpomal, malí to nestihají, tak prohrájeme, no a co?*“, což představuje jejich větší soucítění. Noční pohyb v lese vyžadoval spolupráci a komunikaci mezi členy. Některé oddíly se ohlížely na členy, kteří šli vzadu řady. Citace z terénního zápisku dokazuje tuto komunikaci: „*První v řadě mluví ke členům za sebou: „Pozor tady je nějaká kláda, dejte pozor, ať přes ni neupadnete.“ Mluví chvíli počkal a po chvíli se ptal: „Přešli už všichni?“ Bylo mu odpovězeno kladně. On pokračoval a říkal: „Tak pojďte pomalu za mnou dál.“* Největší zkrat se projevila, když oddíly nasbíraly všechny úkoly a měly se společně vrátit do tábora. Dva oddíly se rozpojily a běžely co nejrychleji, aby dohnaly čas, což mělo za následek, že nechaly nejmladší členy v lese. Naštěstí se zbývající týmy postaraly o tyto jedince a dovedly je v pořádku do tábora. Projevila se zde velice individuální přístup a rozdílné hodnoty jedinců. Lepší spolupráci zde projevila děvčata, která na nízkou trpělivost chlapců reagovala povzbuzováním. Zájem o výsledky hry byl značný ještě před vyhlášením. Při vyhlášení se bralo v úvahu týmové jednání, takže jsme nejlépe ohodnotili ty týmy, které se postaraly o ztracené členy a které neporušily pravidla, což mělo za následek stížnosti od „výherních oddílů“ podle času, což se možná trochu projevilo v demotivaci u následujících etap. Děti argumentovaly, že se na začátku řeklo, že důležitý pro hodnocení je čas. Jednotlivé úkoly děti plnily s různým nadšením. Na začátku byly více trpěliví, než po hodině strávené v nočním lese. I když při hře nebyla možnost srovnání artefaktů od ostatních oddílů, zajímal je celkový bodový výsledek z etapové hry, tento fakt vystihuje i citace z terénního zápisku: „*Po vyhodnocení se scházeli členové různých oddílů u nástěnky a počítali si navzájem body. Někteří se chlubili, že vedou, a ostatní počítali, kolikátí musí být v další etapě, aby se dostali do vedení.*“

Výsledky ke škálování

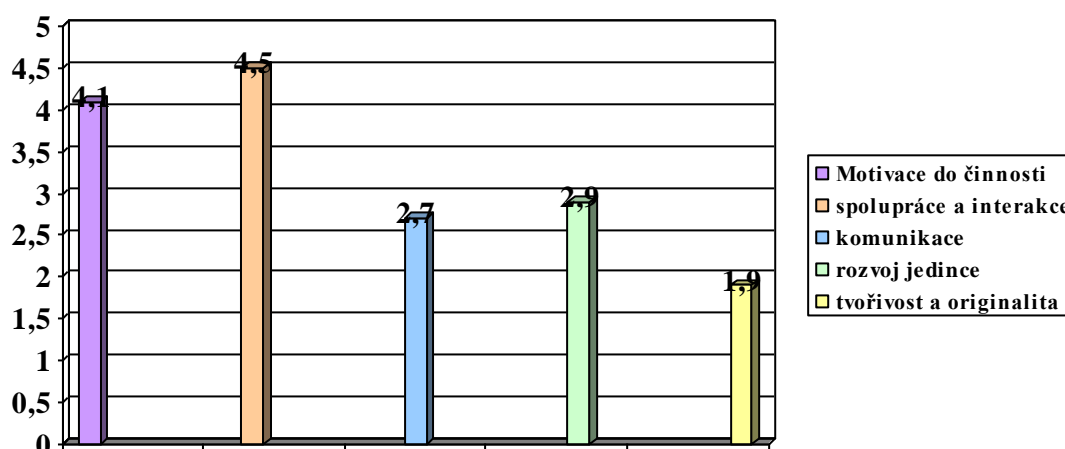
Tabulka 9: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	1	3	1
2	1	1	0	2	1
3	0	0	1	3	1
4	0	0	0	3	2
5	0	0	0	0	5
6	2	1	0	1	1
7	0	0	0	2	3
8	0	1	1	2	1
9	0	3	0	1	1
10	1	3	1	0	0
11	1	2	1	1	0
12	0	0	1	2	2
13	3	1	1	0	0
14	4	0	0	0	1
15	0	3	0	2	0
16	4	1	0	0	0
17	1	4	0	0	0

Tabulka10: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,4
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	5
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	3,8
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,6
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,6
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	3,8
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	2
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	2,4
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	4,2
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,6
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	1,8
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	2,8
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	1,2
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	1,8

Graf 2: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Tato hra splnila cíl jen napůl. Ukázalo se, že ve větším vypětí je menší snaha o spolupráci. Při této hře se podle výsledků škálování podařilo nejvíce rozvíjet spolupráci a týmovou interakci. To dokládá jak výsledný koeficient k této dimenzi, který je 4,5, tak výpovědi citované z terénních zápisků. I když terénní zápisky vypovídají i o negativní interakci, kdy se mezi sebou členové nemohli domluvit. Motivaci s koeficientem 4,1 se nám také podařilo úspěšně naplnit. Je zajímavé, že rozvoj komunikace nekorresponduje s rozvojem týmové spolupráce. Rozvoj komunikace měl hodnotu koeficientu pouze 2,7. Podobný výsledek nám vyšel i u rozvoje jedince s výsledným koeficientem 2,9. To mohlo být zapříčiněno právě typem úkolu, který se konal v nočním lese, a vedoucí mohli pozorovat oddíly jen na svém stanovišti. Nejhůře nám vyšel rozvoj tvořivosti a originálního způsobu řešení úkolu, který měl výsledný koeficient 1,9. Z této hry nebyly žádné viditelné a hmotné artefakty, což mohlo ovlivnit posuzovatele. V této hře se projeví různé typy osobností. Pro některé bylo důležitější vyhrát, pro jiné dokončit hru ve zdraví. Rozvoj tvořivosti se dařil jen u trpělivých jedinců. Ti, co už chtěli hru dokončit, tak úkoly plnili co nejdříve, aniž by se snažili o originální výsledek během jednotlivých úkolů.

4.3 „Hola, Hola, škola volá“ - 6 let.

Použitá metoda: problémová metoda

Cíl: rozvoj aktivity a samostatnosti při řešení nečekaného problému. Prohloubení znalostí v oblasti orientace v terénu a využití slepé mapy. Vyzkoušení si komunikace a spolupráce s ostatními v nepříznivých podmínkách. Pozorování týmové spolupráce v horších podmínkách, za tmy, apod. Rozvoj komunikace, tvořivosti při hledání řešení.

Pomůcky: čtyři mapy, dvě baterky do každého oddílu.

Organizace hry. Připravili jsme čtyři mapy, ve kterých bylo místo názvu cíle trasy zvýrazněný červený bod. Po večeri kolem 20. hodiny byly všechny děti svolány. Uvedli jsme je do dnešní táborové etapy legendou, která zněla: *„Hola, hola, škola volá! Tak je to tady- první školní den. Těšíte se? Jak víte, čeká vás spousta nových kamarádů, zážitků a také vědomostí, které se ve škole dovíte a naučíte. Ale než začne vyučování, čeká vás cesta do školy, která napoprvé není nikdy tak jednoduchá, jak se zdá. Každá skupina dostane mapu, kde je červeným bodem označeno, kam budete chodit do školy. To je také cíl vaší dnešní cesty. Musíte se ve skupině domluvit a pomocí mapy se zorientovat tak, abyste do školy dorazili dřív, než se setmí, protože máte do oddílu pouze jednu baterku a orientace se v lese za tmy stává dosti obtížnější. A to nemluvíme o lesních tvorech, kteří za tmy ožívají. Tak hodně zdaru a snad se ještě dnes setkáme ve škole.*

Nejúspěšnější budou opět náležitě ohodnoceni, čímž se zase o malinký krůček zvýší jejich šance stát se nejlepším absolventem školy života. Tak, školáci, do toho, život je boj, tak bojujte. Ve škole na vás čeká ředitel školy u ohně s připravenými buřty“. Následoval rozchod oddílů tak, aby každý oddíl začínal svoji trasu někde jinde a zároveň tak, aby do cíle měly přibližně stejnou vzdálenost. Oddílový vedoucí doprovázel děti po celou dobu. Nebyl tu však v pozici rádce, ale jen pro případ ohrožení, či zranění. Oddílový vedoucí znal cíl a směr cesty, pro případ ztráty dětí v přírodě. Jednalo se o další večerní hru, která byla fyzicky náročná. Hlavní vedoucí čekal v cíli, hrad Lipnice nad Sázavou, u rozdělaného ohně s připraveným občerstvením v podobě špekáčků, chleba a vody.

Výsledky k pozorování

Oddíly si poradily s problémem dosti rozlišně. Jelikož se samotného úkolu účastnili jako pozorovatelé samotní oddíloví vedoucí, mohli jsme sledovat velké rozdíly v motivaci, neboť záležel nadhled vedoucího, jak bude v průběhu úkolu udržovat vhodnou atmosféru. Zde se ukázal problém nezkušeného vedoucího-Martina, který byl sám situací zaskočen. Tím demotivoval celý oddíl. Z výsledků pozorování je evidentní, že společný problém ve skupině a jeho řešení nejvíce podporuje interakci a týmovou spolupráci. I když hlavní pozorovatel nemohl sledovat všechny oddíly při celém průběhu, můžeme tuto interakci dokázat jak z prvotní reakce při zadání, tak z vyprávění dětí v cíli. Citace z terénních zápisků dokazují, že všichni členové řešili problém společně. *„Mladší řešili při prvním seznámení s úkolem, zda starší znají zdejší okolí a vědí, kde se nacházíme, [...], oddíly se shromáždily kolem své mapy, ptaly se navzájem mezi sebou, kdo umí číst v mapách, co znamená ta a ta značka, [...].“* Rozvoj komunikace byl podmínkou správného řešení zadání, to potvrzují i výsledky z pozorování. I když nebylo možné sledovat každého jedince zvlášť, byl znatelný rozdíl některých dříve mlčenlivých jedinců, kteří se najednou začali projevovali svými názory. Jelikož před začátkem plnění problému začalo pršet, tak dostali ti nejmladší možnost výběru, zda chtějí jít s oddílem, nebo počkat v cíli společně s námi. Oni ihned odpověděli: *„Půjdeme taky, my to zvládneme“*. Jedinci, kteří se zatím moc neprojevovali, se rozhovořili o zážitcích v cíli cesty. Jak bylo již řečeno, velký vliv na motivaci měli oddíloví vedoucí, takže ti, kteří sice dorazili jako tým poslední, což bylo až po půlnoci, měli z úkolu nejlepší pocity. Vyprávěli, jak si po cestě zpívali, a že jim cesta moc utekla. Jeden devítiletý chlapec dokonce řekl: *„To byla zatím nejlepší hra, co jsem zažil“*. I když v chatkách už věděli, kdo dorazil první a kdo poslední, tak nám citace z terénních zápisků opět dokazuje velký zájem dětí o výsledky, *„Menší šli ráno opět k nástěnce, zda tam náhodou už nejsou výsledky, ale přitom už všichni pořadí znali. Každý se v cíli ptal, kolikátí jsou, pořadí si ověřili i mezi sebou ještě před spaním“*. Hodnocení této hry mělo pozitivní charakter, jak dokládá přepis deníků. *„Při vyhodnocení se všichni vzájemně chválili. Čtvrtý oddíl, i když byl poslední, tak řekl, že*

jsou vlastně nejlepší oni, protože šli nejdéle a nereptali jako ostatní“. Tato citace z terénního zápisku potvrzuje, že u zážitkové pedagogiky nejde ani tak o výhru, jako o dobrodružství, které lze při kvalitní přípravě zažít.

Výsledky ke škálování

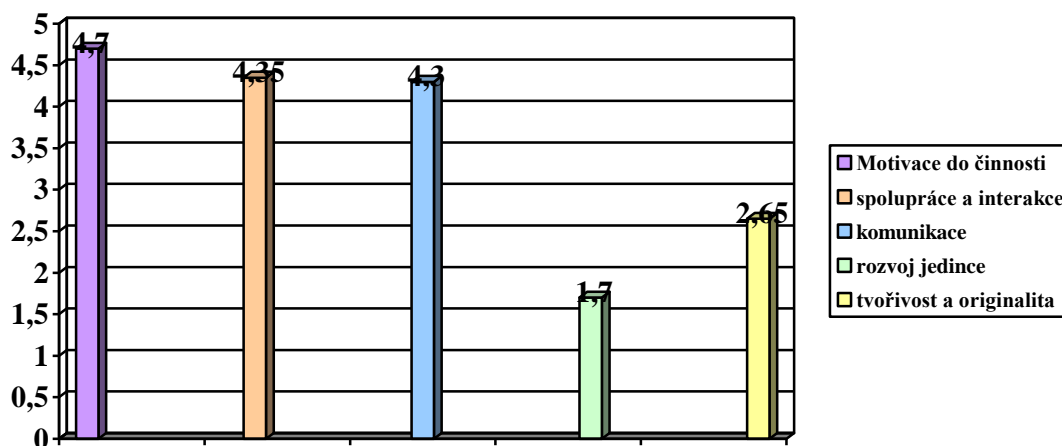
Tabulka 11: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	2	3
2	0	0	0	1	4
3	0	0	0	2	3
4	0	0	0	1	4
5	0	0	0	1	4
6	1	1	0	1	2
7	0	0	0	2	3
8	0	0	0	2	3
9	0	0	1	4	0
10	0	0	0	0	5
11	0	0	1	3	1
12	1	3	0	1	0
13	4	1	0	0	0
14	2	1	0	0	2
15	1	1	1	1	1
16	0	1	3	1	0
17	2	2	1	0	0

Tabulka 12: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4,6
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4,8
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4,6
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,8
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	4,8
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	3,4
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,6
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,6
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	3,8
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	5
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	4
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	2,2
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,2
Tvůrčivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	2,8
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	3
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	3
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	1,8

Graf 3: Průměrné hodnoty výpovědí ke sledovaným složkám získaných ze škálování



Shrnutí

Ve srovnání výsledků z pozorování a škálování se odráží fakt, že škálování hodnotili vedoucí, kteří se hry aktivně účastnili, takže členy týmu viděli po celou dobu v akci. Oproti tomu pozorování hodnotil hlavní vedoucí, který viděl účastníky pouze v cíli. Z tohoto důvodu je evidentní, že nejlépe hodnotili motivaci do činnosti, komunikaci a rozvoj vzájemné interakce a týmové spolupráce. Motivace s výsledným koeficientem 4,7 dopadla nejvíce ze všech kategorií nejvyrovnaněji, což bylo následkem různé intenzity prožitku hry samotným vedoucím. Pouze u škálování od Martina, který byl sám hrou a její náročností zaskočen, se ukázala v hodnocení určitá demotivace. Pokud hra byla pro samotného vedoucího demotivující, těžko ohodnotí hru jako motivační pro své svěřence v oddílu. Naopak ti vedoucí, co brali hru, jako dobrý zážitek a poučení, hodnotili motivaci velice pozitivně. Je však zajímavé, že oddíloví vedoucí, kteří viděli oddíly přímo v akci, hodnotili hru z pohledu rozvoje jedince spíše negativně, kdy nám vyšel koeficient 1,7. Tvořivost a originalita také nemají zcela pozitivní výsledky. Opět v této hře nebylo možno porovnávat konkrétní artefakty, které mají nejspíše z pohledu pozorovatelů nejdůležitější vliv na tvořivost. Také nesmíme opomenout, že oddíly řešily společný problém, dostat se k cíli, proto jsme nemohli očekávat u výpovědi, zda má úkol více řešení, lepší výsledky. U složky spolupráce nám

kvůli společnému řešení úlohy vyšel výsledný koeficient s hodnotou 4,35. Při hledání řešení museli jednotliví členi mezi sebou komunikovat, což se projevilo i na výsledném koeficientu složky komunikace, kdy měl hodnotu 4,3. Tvořivost při této činnosti získala pouze koeficient 2,65. Naše předem stanovené cíle byly v této etapě splněny.

4.4 „Učím se rád a hodně, proto si rád ověřím, co vše už umím“ 9 let.

Další etapová hra představovala klasický školní den, který měl dvě vyučovací hodiny. Každá hodina využívala jinou metodu, proto jsou jednotlivé předměty zpracovány zvlášť. Před čtvrtou etapovou hru si děti poslechly následující legendu: *„Tak vás vítám ve škole. Každý z vás nakonec cestu našel, ale nevím, zda to bylo to nejtěžší, co vás ve škole čeká. Teď přišel čas ověřit, co ovládáte, co se ještě potřebujete naučit a co jste se zde už naučili. Musíme dnes přezkoušet vaše dovednosti a vědomosti. A celkově, jaký máte doposud přehled o životě. Dnešní vyučovací den bude mít celkem dvě hodiny. První hodinu máte český jazyk a literaturu, kde budete muset předvést nejen svůj ústní projev, ale i paměť a přednes poezie. Další vyučovací hodinu vás čeká hodina „ukaz, co umíš“, jedná se o blok všeobecného přehledu z více předmětů. Přejeme vám zábavné vyučování“.*

1. vyučovací hodina- literatura

Použitá metoda: didaktická hra

Cíl: prohloubení týmové spolupráce a strategie při hře. Procvičení paměti a kondice. Rozvoj aktivity a tvořivosti při učení se básniček.

Pomůcky: krepová páska, vytisknuté básně, krepový papír.

Organizace hry. Našli jsme vhodný členitý les, kde jsme připravili jednotlivě vytisknuté básně přilepením na kmeny stromů v různé výšce. Dále jsme vyznačili hranice lesa krepovými fáborky pro označení místa konání hry. Pravidla hry zněla: *„Po stromech v členitém lese jsou navěšeny cedulky s básničkami. Vaším úkolem je, v libovolném pořadí, vyběhat jednotlivě do lesa a naučit se básničku. Básničky jsou číslovány od čísla 1 do čísla 13. Básničky se váš oddíl musí naučit ve vzestupném*

pořadí. Když si budete myslet, že básničku umíte, půjdete přesvědčit o svých znalostech svého anděla, zde musíte říct báseň správně, pokud se spletete, odcházíte a vracíte se zpět si básničku přečíst nebo doučit. Dokud neřeknete básničku správně, zůstáváte ve hře a ostatní z oddílu čekají před lesem na cestě. Pokud odrecitujete báseň správně, vracíte se k oddílu a může vybihat další. První hledá báseň číslo jedna, druhý dvě atd. až do 13. Všichni členové v oddíle se musí vystřídat“. Ukázka jednotlivých básní je v příloze 5.

Výsledky k pozorování

Při této hře se ukázala nejen velká spolupráce mezi členy, ale opět velká soutěživost. Jednalo se o hru, kdy se museli všichni členové oddílu ve stejné míře zúčastnit. Někteří hru znali, a tak bylo vidět, jak začali hned organizovat ostatní v oddíle, v jakém pořadí kdy kdo poběží do lesa. Začali se mezi sebou vyptávat, kdo se lehce učí básně nazpaměť, aby ti s lepší pamětí šli do lesa dvakrát. Příprava proběhla velice rozvážně. To dokazuje i terénní zápisek „*Já byla na soutěži s recitací, docela mi to jde, tak bych mohla jít dvakrát. Dobře, tak půjdeš první a poslední. [...], hele, první půjdu já. Ten to má nejtěžší, že musí hodně běhat, aby našel číslo jedna, a pak vám řeknu, kde jsou ostatní čísla. Kdyby někdo viděl číslo jiného, tak si to pamatujte, aby ten další běžel najisto.*“ První zádrhel přišel v okamžiku, kdy se zjistilo, že nejmladší člen jednoho oddílu neumí moc číst. Členové tohoto oddílu začali protestovat, že to je opět nespravedlivé. Jejich kapitánka navrhla, že s ním poběží a že ho básničku naučí. To byl projev nejen velké spolupráce, ale i tvořivosti, neboť ho chtěla i přes jeho omezení zapojit do hry a poradila si výborným způsobem, který se osvědčil. U jedinců, kterým učení básniček nazpaměť nešlo, se projevila netrpělivost, kterou si vybíjeli na vedoucích, jak dokazuje terénní zápisek: „*Ale já to řekl dobře!*“ *konstatoval dvanáctiletý chlapec, který se běžel učit básničku už po třetí. Vedoucí ho přesvědčovala o opaku, že tam má malou chybu, ať to zkusí ještě jednou. Jedinec kopl vzteky do země, ale k lístečku s básní šel ještě jednou, aby nezklamal svůj tým, který ho při učení slovně podporoval.*“ Spolupráce byla mezi členy velice intenzivní, ale někteří s básničkami

dost bojovali, a tak začali být ti, co už svoji část odběhli netrpěliví, že to kvůli ostatním prohrají. Bylo vidět, že do toho dával každý maximum svých možností. Za velmi tvořivé jednání můžeme považovat nápad, kdy děti vymyslely, že je dobré si pamatovat čísla pro své další členy. A různé způsoby a pomůcky na zapamatování se básní. Jinak se jednalo o hru, kde výsledek byl u všech oddílů podobný. Každý měl trochu jiný způsob přednesu. To znamená různá míra neverbální komunikace, pomůcky na zapamatování, apod.

Výsledky ke škálování

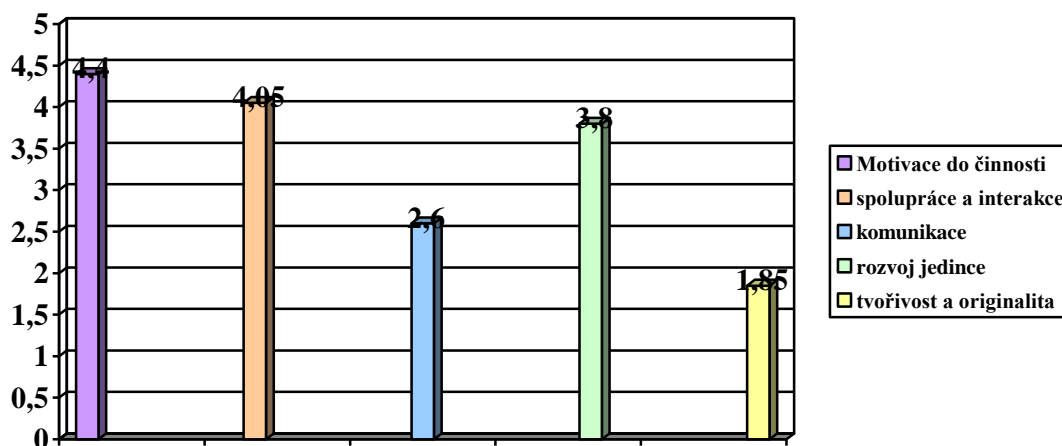
Tabulka 13: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	4	1
2	0	0	0	3	2
3	0	0	0	3	2
4	0	0	0	2	3
5	0	0	0	0	5
6	1	3	0	1	0
7	0	0	0	2	3
8	0	0	0	3	2
9	1	2	1	1	0
10	0	1	1	2	1
11	2	2	1	0	0
12	0	0	0	0	5
13	2	0	1	2	0
14	3	0	0	0	2
15	3	2	0	0	0
16	4	1	0	0	0
17	3	0	0	2	0

Tabulka 14: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4,2
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4,4
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4,4
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,6
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	5
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	2,2
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,6
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,4
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	2,4
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	3,6
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	1,8
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	5
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	2,6
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	2,6
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	1,4
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	1,2
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	2,2

Graf 4: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Jednalo se o hru, kterou někteří už znali z předchozích táborů, proto jsme mohli sledovat velkou motivaci do činnosti, jak dokládá koeficient u motivace s hodnotou 4,4. Bohužel u tvořivosti a originálního řešení máme méně pozitivní výsledky, kdy nám vyšel koeficient pouze 1,85, což bylo zapříčiněno přesně daným výsledkem hry, ke kterému se děti měly dostat. Respondenti nepovažovali varianty zapamatování jako tvořivé jednání. Z pozorování však vyplývá, že i při plnění úkolu jsme určité tvořivosti dosáhli. Cíle se nám při hře podařily splnit. Paměť procvičovala hra s básničkami sama o sobě, dále se nám podařilo u jedinců, kteří se nelehce učí nazpaměť text podpořit různé vymyšlené pomůcky k zapamatování. Jelikož se hry účastnili všichni stejnou mírou, byl i rozvoj jedince u této didaktické hry veliký, což potvrzuje výsledný koeficient s hodnotou 3,8. Spolupráce v týmu vyšla jak z pozorování, tak ze škálování s výsledným koeficientem 4,05 také velice pozitivně.

2. vyučovací hodina- „ukaz, co umíš“

Použitá metoda: didaktická hra využívající asociační řadu

Cíl: rozvoj kreativity a jazykových kompetencí, rozvoj fluence, ověření si slovní zásoby, spolupráce s ostatními, orientace v přírodě, vyzkoušení si asociací.

Pomůcky: krepové fáborky na vyznačení trasy.

Organizace hry: během poledního klidu jsme připravili na předem určené a známé trase šest stanovišť. Cestu jsme vyznačili fáborky z krepového papíru. Na každém stanovišti byl připravený jeden vedoucí nebo praktikant. Každé stanoviště představovalo dva předměty. Děti do hry byly uvedeny následující legendou: „Nyní vás čeká všeobecné opakování. Na vyznačené trase krepovými fáborky potkáte šest stanovišť, na každém stanovišti máte předměty. U každého předmětu dostanete jeden pojem, na který během minuty musíte napsat všechny pojmy, které vás k tomuto heslu napadnou. Bude se jednat o tyto předměty: zeměpis, přírodopis, dějepis, tělocvik, matematika, český jazyk, fyzika, chemie, hudební výchova, výtvarná výchova, anglický jazyk a počítače. Každý předmět může plnit pouze jeden z oddílů, musíte se však vystřídat tak, aby každý měl alespoň jeden předmět. Dopředu si můžete určit, kdo bude, co psát. Na trasu budete vybíhat po oddílech v intervalu 7 minut. Pořadí rozhodne losování“. Pro zajištění dodržení pravidel, aby každý plnil alespoň jeden předmět, jsme při splnění předmětu, udělali jedinci barvami křížek na čele, tak na následujícím stanovišti bylo evidentní, kdo už asociační řadu plnil a kdo ne.

Tabulka 15: Pojmy k jednotlivým předmětům

Předmět	Pojem	Předmět	Pojem	Předmět	Pojem
zeměpis	globus	fyzika	elektrika	matematika	trojúhelník
přírodopis	ptáci	chemie	pokus	český jazyk	vyjmenovaná slova
dějepis	Karel IV.	hudební výchova	W.A. Mozart	anglický jazyk	slovník
tělocvik	obruč	výtvarná výchova	pastelky	počítače	internet

Výsledky k pozorování

Jednalo se o úlohu, která se konala na různých stanovištích, proto bylo možné pozorovat pouze jedno stanoviště, na kterém pozorovatel byl, a dále jsme srovnávali výsledky jednotlivých zaznamenaných výpovědí. Pozorovali jsme však velký zájem o hru, než se oddíly vydaly na trasu. Při úvodní legendě bylo zřejmé, že asociační řady neznají. Pořád se dokola vyptávaly, co to znamená, jak to bude probíhat. Podstata musela být třikrát zopakována. Potom se projevila velká spolupráce mezi staršími a mladšími. Snažili se dopředu určit, kdo bude psát u kterého předmětu. O oblíbené předměty byl velký boj. Jednalo se o počítače a tělesnou výchovu. Tyto předměty chtělo více dětí v oddílech, a tak si je různým způsobem vylosovaly, aby se nehádaly. Někteří se předmětů vzdali automaticky a jiní losovali pomocí hry „kámen, nůžky, papír“. Byl zde velký rozdíl ve spolupráci v jednotlivých oddílech. Dva kapitáni si své členy uměli v klidu rozdělit. Zbývající dva kapitáni nechali rozdělování předmětů na dětech, což mělo za následek větší spory a delší průběh. Jednalo se o oddíly, které byly v průběžném hodnocení táborové hry na třetím a čtvrtém místě, jejich určitá rezignace mohla být dána demotivací z táborové etapové hry. Kapitáni těchto oddílů nepatřili mezi nejvíce spolupracující jedince, tak jejich úlohu převzali mladší a dominantní osobnosti z týmu mezi negativisty a svůj cíl výhry viděli už v nedohlednu.

Při hodnocení průběhu této úlohy na posledním stanovišti byla vidět velká zvědavost o pojem, který je na stanovišti čeká. Mohli jsme pozorovat různý způsob provedení u mladších a starších členů. Někteří nevydrželi a začali jedinci, který zrovna psal asociace, radit své nápady. I když jim tyto pojmy nebyly počítány, tak se náповěda několikrát opakovala. To mohlo být způsobeno tím, že většinou ten, který nemluví, má menší nervozitu, a tak ho napadá více věcí. Co se týče tvořivosti, tak tu jsme hodnotili na základě výsledků od jednotlivých oddílů. Jak dokazuje přehled pojmů jednotlivých oddílů v příloze 8, jednalo se o cvičení, kde byl rozdílný výsledek u všech oddílů. I když se vyskytly i opakující se pojmy u více oddílů, je evidentní, že na výsledek úlohy využívající asociační řady se podílí tvořivé a originální řešení značnou mírou. Bohužel jsme nezaznamenávali pohlaví a věk jedince, který zrovna psal, pokud bychom tak udělali, mohli bychom asociace lépe porovnat a vyhodnotit.

Výsledky ke škálování

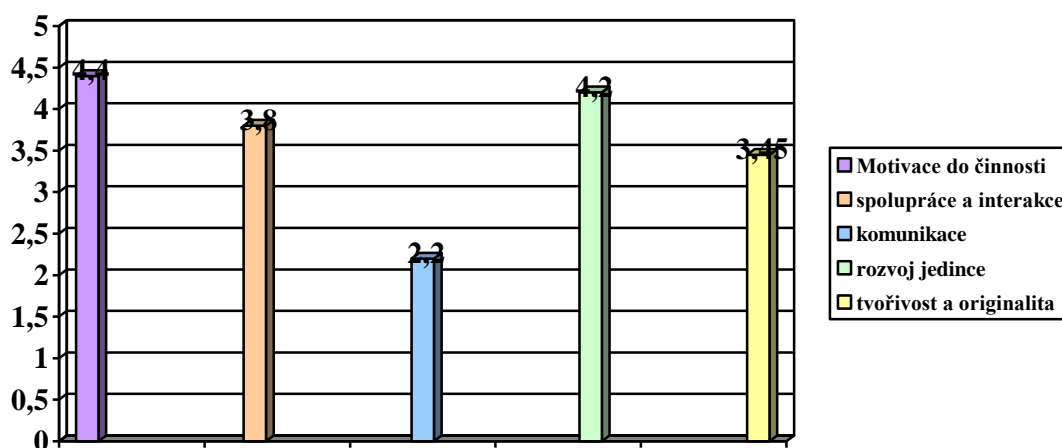
Tabulka 16: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	1	1	1	2
2	0	0	1	3	1
3	0	0	2	1	2
4	0	0	0	3	2
5	0	0	0	1	4
6	1	2	1	1	0
7	0	1	2	2	0
8	0	2	0	3	0
9	2	2	0	1	0
10	1	2	2	0	0
11	1	2	2	0	0
12	0	0	0	2	3
13	1	0	0	2	2
14	2	1	0	0	2
15	0	0	0	1	4
16	3	2	0	0	0
17	0	0	0	3	2

Tabulka 17: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů), směrodatná odchylka 0,5

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	3,6
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly	4,4
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	4,8
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	2,4
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4
komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	2
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	2,2
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	2,4
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	4,6
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů	3,8
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	2,8
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	4,8
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	1,8
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	4,4

Graf 5: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Z úkolu lze shrnout, že asociační řady děti zaujaly. Podařilo se nám naplnit cíl v podobě ověření si slovní zásoby k určitým pojmům a rozvoje fluence. Podle výsledků škálování se nám nejvíce podařilo rozvíjet jedince. To dokládá výsledný koeficient 4,2. Tyto výsledky byly způsobeny právě typem úlohy, kdy se každý jedinec musel zapojit ve stejné míře a projevit se. Ještě lépe nám vyšel koeficient k dimenzi motivace do činnosti, který měl hodnotu 4,4. To bylo způsobeno přímo asociační řadou, kterou nikdo neznal, a všichni zúčastnění byli zvědaví, co samotný úkol znamená. Dimenze spolupráce s hodnotou výsledného koeficientu 3,8 a tvořivost s výsledným koeficientem 3,45 představují také dobré výsledky z pohledu rozvoje. Za nejméně rozvíjející dimenzi nám vyšla komunikace, což dokládá nejen výsledný koeficient ze škálování 2,2, ale i terénní zápisek z pozorování. Při plnění úkolu členové komunikovali pouze na začátku hry. Další komunikace nebylo bohužel možné pozorovat.

4.5 „Puberta- asi jsem se ocitl na jiné planetě“ 12 let.

Použitá metoda: didaktická hra

Cíl: rozvoj spolupráce, důvěry mezi členy, vyzkoušení si životních trapasů s humorem, rozvoj tvořivosti v řešení jednotlivých úkolů, vyzkoušení si práce se zavázanými očima.

Pomůcky: šátky dle počtu dětí, kamínky, klacíky, šišky, dětský krém, plíšky, rtěnku, housky s provázkem na zavěšení na strom, karton o rozměrech přibližně metr na metr, plachtu, solamyl, vyrobené dukáty, převleky pro vedoucí.

Organizace hry: během poledního klidu jsme připravili osm stanovišť. Každé stanoviště bylo označeno fáborkem. Stanoviště byla od sebe vzdálená tak, že z jednoho nebylo do druhého vidět. Každé stanoviště představovalo jednu etapu hry. Na jednotlivých stanovištích byly předem připravené pomůcky. Poté se vedoucí převlékli do masek mimozemšťanů. V těchto převlecích byly děti uvítány a následně si poslechly tuto legendu: *„Dobrý den, vítáme vás my obyvatelé - blbouni na planetě Harmonie. I když jste se na této planetě ocitli nedobrovolně, musíte zde s námi pobývat po celou dobu, než se nám přizpůsobíte. A to ve všem. V oblékání, v mluvení, v chování, v přístupech a našich pravidlech. Pobyt nebude vůbec jednoduchý. Jste tu jako oslepeni- zatím nic nechápete, ničemu nerozumíte a zatím nemáte žádné zbraně. Proto po celou dobu pobytu na této planetě nic neuvidíte ani nic nenamluvíte, mimo vašeho zástupce, který pro vás bude vším- vaším zrakem, čichem, komunikací- bez něj jste zde, v Hormonii, rovnou ztraceni.*

Čeká vás dlouhá cesta. Konec cesty při životě v Hormonii poznáte, až se začnete orientovat, aniž by vás někdo naváděl. Můžu vás jen upozornit, že na cestě vás čeká nejedna překážka, a proto chcete-li mít život v Hormonii, co nejdříve za sebou, neztrácejte čas a vydejte se směrem, kterým vás bude váš naváděč říkat. Nesmíte zapomenout, že Blbouni jsou zatím vaši nepřátelé, oni jsou ale přesvědčeni o opaku, a vše co dělají, dělají s dobrým úmyslem, ale přesto vám vaši cestu můžou velice dobře ztížit a prodloužit. Jakmile budou Blbouni nablízku, uslyšíte jejich křik, napomínání a navádění. Vy jejich rozkazy a povely ale nechcete poslouchat, proto ve chvíli rozkazů se všichni kromě naváděče musíte lehnout a plazit se jako háďata. Jen tak uniknete

jejich povelům a příkazům. Kdybyste tak neučinili, museli byste o překážku nazpět a absolvovat úkol znovu. Naštěstí ten, kdo se zrovna nachází v některé ze zemí planety *Hormonie*, tak je osvobozen od jejich příkazů. Po zdolání všech těchto překážek, vám bude umožněn vstup na vesmírnou loď, která vás teleportuje na planetu dospívání. *Šťastnou cestu*“. Poté byly všem zavázány oči šátkem. Vedoucí tajně ukazoval navaděči, ke kterému stanovišti má jít. Pořadí bylo předem určeno tak, aby se nikdy na stanovišti nepotkaly dva oddíly. Osm stanovišť představuje osm zemí. V tabulce 18 je přehled zemí a jednotlivé úkoly, které se v zemi plnily.

Tabulka 18: Přehled názvů zemí a jednotlivých úkolů

Země	Zadání úkolu
Země Grafiti	Na stanovišti byly děti uvítány touto legendou: „ <i>Nacházíte se v zemi výtvarných krás a umění. Všude kolem vás jsou zajímavé obrazce, které zde vytvořili obyvatelé země a její návštěvníci pomocí lihových fixů. V této zemi však končí cesta každého návštěvníka, který sem vstoupí. Jedinou možností je vytvořit jeden z obrazců, které obyvatelům této země ještě chybí. Pokud jej vytvoříte, obyvatelé vám umožní projít touto zemí a pokračovat dál. Za úkol máte vytvořit obrazec, který je namalován na předloze. Vidící člen vám musí tento obrazec popsat tak, abyste ho dokázali sestavit na zem. K vykonání tohoto úkolu vám může pomoci pouze slovně. Jako materiál vám poslouží kamínky, šišky a klacíky různých tvarů i velikostí, které naleznete v okolí</i> “. Na zemi byl obrazec vytvořený z různých přírodních materiálů. Pomocí slovní navigace, měli ostatní vzít materiál a sestavovat obrazec. Měření se časově hodnotilo. Maximálně však 4 minuty.
Země Bed'árie	Legenda ke hře: „ <i>V této zemi žijí malinká stvoření jménem „Bed'árnici</i> “. Jsou to paraziti, kteří přežívají jen tehdy, pokud načerpají síly z lidské kůže. Hned jak vstoupíte do této země, přísají se na vás. Vnější podmínky jsou jim v této zemi uzpůsobeny tak, aby se jejich oběti nemohly bránit svými končetinami. Vaše ruce i nohy zde totiž postihne neznámá síla, která vám zabrání odstranit parazity ze svého těla. Paraziti útočí nejčastěji na obličej, proto bude velice obtížné se jich zbavit. Ale nezapomínejte, není to nemožné. V případě napadení se pokuste Bed'árniky dostat z obličeje za pomoci své mimiky, bez jakéhokoliv pohybu hlavy. Zapojte proto všechny svaly svého obličeje, abyste se otravných parazitů zbavili. Úkol musí splnit každý z vás, tedy i vidící člen. Nesmíte pokračovat v cestě, dokud se Bed'árníků nezbavíte všichni. Na svůj úkol máte jednu minutu. Po uplynutí této doby se jich možná již nezbavíte nikdy...hodně štěstí!“ Každému členovi jsme udělali krémem 5 flíčků a na ně nalepili plíšky. Po odstartování měli minutu, aby je pomocí mimických svalů sundali. Hodnotilo se, jak poctivě s parazity bojovali (nesměli pohybovat hlavou) a po minutě se spočítalo, kolik plíšků se nepodařilo sundat.

Země Libajících trapasů	Legenda zněla: „V této zemi není nikdo, kdo by nezažil libající trapas, proto i vás to nyní čeká. Váš mluvčí vám nyní namaluje rty a vy budete muset pomocí navigace políbit místní chodník slávy. Body se počítají pouze za úplné rty. Čím rychleji úkol zvládnete tím líp.“ Na zem jsme rozložili balicí papír a dali naváděči rtěnku a od této doby jsme měřili čas.
Země Diskofilárních bláznů	Legenda ke hře: „Tito blázni tráví veškerý svůj volný čas na přečpaných parketech místních diskoték. Teď i vy se musíte na takový parket vejít. Před vámi na zemi je malý parket, na který se co nejdříve musíte všichni vyrovnat tak, abyste se tam vešli a vydrželi tak po dobu 10 sekund. Poslouchejte svého mluvčího- on vás už navede.“ Na zemi byl karton o velikosti asi 1 m ² . Pomocí naváděče měli za úkol se tam co nejdřív vyrovnat a vydržet všichni na kartonu po dobu 10 sekund.
Země Bulimia	Legenda pro stanoviště zněla: „Vstoupili jste do země, kde se pořád jejich místní obyvatelé přejídají a pak následují velké výčítky, proto se rozhodli, že svůj příjem potravy budou mít těžší, aby si ho zasloužili. I vy musíte ukázat, že dokážete přijímat potravu bez pomoci rukou. Proto si ihned schovejte ruce za záda. Jejich potrava visí na stromech, tak dobrou chuť! Poslouchejte opět navigace vašeho navigátora. Vaším úkolem je sníst housku rostoucí na stromě. Úkol právě začíná“. Úkolem bylo ve dvojici sníst co nejrychleji housku zavěšenou na stromě.
Země Módní policie	Legenda: „Tato země je plná převlékání, oblékání a vymýšlení co na sebe. Proto i vy musíte ukázat, že jste toho schopni. Udělejte řadu a spojte se za ruce. Nyní vám navléknu poslední model na prvního člena, vaším úkolem je co nejrychleji dostat model na konec řady bez rozpojení rukou. Opět může mluvit pouze váš navigátor.“ Úkolem bylo převléct svázané lano přes všechny členy, aniž by se rozpojili.
Země Snowboardřáků	Legenda: „V této zemi zrovna probíhají adrenalinové závody na snowboardech, vy jste se nedobrovolně do jednéh takových závodů připlatli. Před vámi je velká propast hluboká 30 metrů, přes kterou musíte skočit oličko. Za každý úspěšný skok se vám počítá bod. Hlavně nespádněte dolů.“ Na zemi jsme vyznačili lajnu jako propast. Každý z oddílů ji musí přeskočit dle navigace naváděče. Za jeden úspěšný skok jeden bod.
Země Hlubokých kapes	Legenda: „Obyvatelé této země rádi utrácejí. Většinou dost neuváženě, proto se často stává, že mají hluboko do kapsy. Vy však máte nyní jedinečnou šanci nahrabat si penízky, i když poněkud špinavé. Během 1 minuty je vám špína plná peněz plně k dispozici, proto sbírejte vše, co poberete. Vaším úkolem je nasbírat dostatečný počet peněz v limitu jedné minuty. Pokud se vám podaří nasbírat minimálně třicet dukátů, budete mít možnost zakoupit si jízdenku na planetu dospívání pro celou vaši skupinu, proto sbírejte strategicky, abyste už dál neztráceli svůj čas na planetě Harmonie.“ Na zemi byla umístěna plachta, na které byl nalitý uvařený škrob, do něj jsme naházeli 40 dukátů. Úspěch byl hodnocený dle počtu získaných dukátů v jedné minutě.

Výsledky k pozorování

U této hry se nám podařilo výborně motivovat účastníky pomocí převleků. První reakce na vedoucí převlečené za mimozemšťany byly pozitivní, jak potvrzuje terénní zápis „*Při prvním setkání s mimozemšťany propukl hlasitý smích. Malí se nedokázali přestat smát, a tak se museli dlouho uklidňovat, aby slyšeli legendu hry*“. Hra se zavázanýma očima se ukázala jako složitá. Těžko jsme kontrolovali, kteří členové podvádějí. Děti si našly různé strategie na obejití pravidel, buď si vzaly průhledný šátek a neřekly to, anebo si šátek schválně nasadily špatně. Hra byla dlouhá, a tak je pochopitelné, že takto jednali. Zbavili jsme je pro tuto hru o zrak, jeden z nejdůležitějších smyslů. Jejich důvěra v ostatní asi nebyla tak vysoká, aby se zcela spoléhali jen na naváděče. Rozvoj jedince byl nejvíce sledován u děvčat, která byla záměrně zvolena jako naváděčky. Jednalo se o třináctileté spolužačky, které se mimo táborovou hru nebavily s ostatními a které byly pořád spolu. I když všechny úkoly dosud plnily velice pečlivě, v oddílech se moc neprojevovaly. Nyní však bylo všechno na nich. S úkolem se popraly velice odvázně a trpělivě. Ostatní členové, i přes zákaz mluvení, se na ně občas rozčilovali, že je špatně vedou. Rozvoj jednotlivých jevů jsme mohli sledovat u jednotlivých úkolů odlišně. V zemi „Grafiti“ si jednotlivé oddíly poradily odlišným způsobem. Pouze jednu slečnu napadlo stoupnout si za tvořící jedince tak, aby popisovala obrazec z jejich pohledu. Ostatní popisovali obrazec zrcadlově, což působilo problémy a záměnu levé a pravé strany apod. Tím se úkol zkomplikoval a dva oddíly nestihly úkol v daném časovém limitu. Úkol v zemi „Bedřarie“ byl zaměřen především na humor. Zúčastněným bylo velice nepříjemné, když jim byl aplikován krém na obličej, aniž by viděli, co to je. Moc tomu nedůvěřovali a starší děvčata se ptala „*Nebudu z toho mít vyrážku? Já mám citlivou pleť, co to je?*“ Při samotném sundávání plíšků se všichni snažili a i nasmáli. Úkol v zemi „Líbajících trapasů“ se všem moc líbil. I kluci si nechali ochotně namalovat rty od naváděče. Spolupráce u tohoto úkolu byla vynikající. Všichni čekali na povely svého mluvčího. Úkol všechny oddíly splnily v daném časovém limitu. V zemi „Diskofilních bláznů“ bylo zajímavé pozorovat spolupráci členů. Na začátku úkolu mluvil pouze naváděč, ale

po chvíli zkoušení se dostat na karton, se zapojili ti, co už na kartonu stáli. Jak dokládá terénní zápisek od nejstaršího člena: „*Ti větší musí vzít ty nejllehčí na záda a pak to zkusíme znova*“. U jednoho oddílu se projevily opět vůdčí typy, které se navzájem překřikovaly. Tento oddíl úkol nesplnil v časovém limitu. Dostat se na karton nebylo jednoduché. Když při úkolu členové společně padali, tak se tomu v dobrém smáli. Celkově splnily úkol tři oddíly. Úkolu v zemi „Bulimia“ se mohli účastnit pouze dva páry. Po přečtení zadání se do úkolu hlásili zcela všichni, tak následovala různá volba, jak členy vybrat. Jeden oddíl zvolil ty nejstarší, druhý se ptal, kdo má velký hlad, třetí a čtvrtý volil naváděč podle toho, kdo se zatím projevovat málo. Tato volba byla od třináctiletých děvčat velice ohleduplná. Hra se dá ohodnotit jako velice zábavná, u které se účastníci nejen najedli, ale i nasmáli. Úkol v zemi „Módní policie“ nebyl tolik složitý, neboť podobný úkol plnili v jiné táborové hře. Přesto se ukázalo, že stejný úkol se zavázanýma očima je pro děti značně komplikovaný. Provlékání lana dělalo komplikace především malým členům, kterým se snažili ostatní pomoci jak verbálním návodem, tak fyzicky. Podobně náročný úkol byl i v zemi „Snowboardáků“ kde opět vzájemnou komunikací dosáhli cíle. Byla jim nepříjemná představa propasti. Větší uklidňovali menší, že propast je jen jako, ať se nebojí. V zemi „Hlubokých kapes“ byla pozorovatelná velká motivace, kdy oddíly věděly, že při nesplnění úkolu musí stanoviště opakovat, proto se přes veškerý odpor všichni poslepu vrhli do solamylu a sbírali mince. Snažili se komunikovat, kdo má kolik dukátů, aby měli jistotu, před ukončením času, že jich mají dostatek. Při sundání šátků nastalo smíšené hodnocení ke hře od účastníků. Všichni si stěžovali, že jim bylo nepříjemné, když nic neviděli. Dále si stěžovali na ostatní, že nespoupracovali tak, jak měli. Fotodokumentace z jednotlivých úkolů viz příloha 9.

Výsledky ke škálování

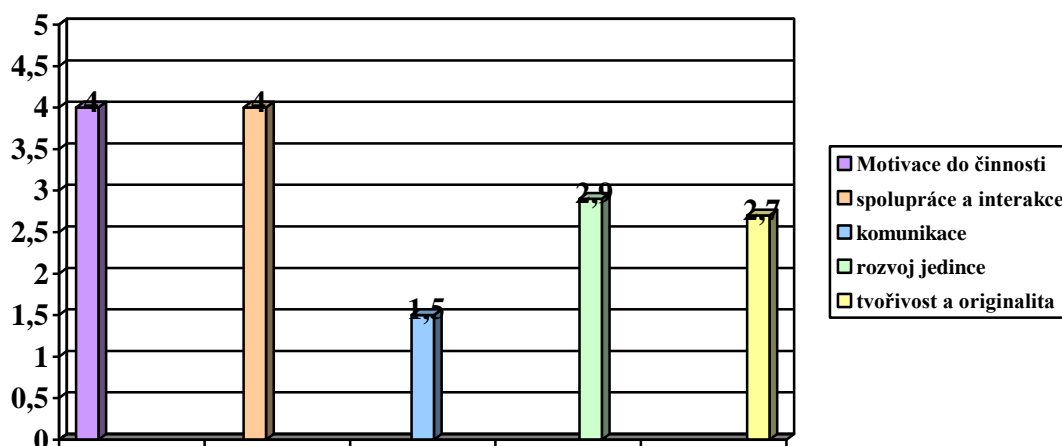
Tabulka 19: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	3	2
2	0	0	0	4	1
3	0	1	2	1	1
4	0	0	2	1	2
5	0	0	0	2	3
6	1	1	2	1	0
7	0	0	1	2	2
8	0	0	0	0	5
9	3	2	0	0	0
10	2	3	0	0	0
11	3	1	1	0	0
12	0	1	0	2	2
13	2	2	1	0	0
14	1	1	1	0	2
15	0	3	0	1	1
16	2	1	1	1	0
17	2	1	0	1	1

Tabulka 20: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4,4
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4,2
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	3,4
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	4,6
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	2,6
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,2
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	5
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	1,4
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	1,6
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	1,6
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	4
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,8
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	3,2
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	3
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	2,2
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	2,6

Graf 6: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Hra vzbudila u zúčastněných různé pocity, přesto u složky motivace jsme opět docílili dobrých výsledků, jak dokládá výsledný koeficient s hodnotou 4. Určitě byl rozdíl vnímání hry mezi těmi, co celou hru navigovali, a těmi, co se hry účastnili se zavázanýma očima. I cíle tedy byly splněny různou měrou. Hra se ukázala jako velice složitá. Podle výsledků ze škálování nám vyšla nejlépe spolupráce a vzájemná interakce, což dokládá výsledný koeficient 4. Tento úkol bez spolupráce nešel zvládnout. I když jsme rozvíjeli komunikaci u naváděčů ve velké míře, tak z pohledu oddílových vedoucích, kteří rozvoj komunikace ve škálování hodnotili z pohledu všech, nám vyšla dimenze komunikace negativně s výsledným koeficientem pouze 1,5. Spolupráce by bez komunikace nešla realizovat. Jednotlivé škály byly tvořeny na komunikaci mezi všemi členy, proto u tohoto úkolu vyšla tak negativně. Dimenze tvořivost a rozvoj jedince měly podobné výsledné koeficienty. Hodnoty 2,7 a 2,9 se blíží výroku nelze hodnotit. Což bylo z pohledu vedoucích způsobeno nemožností sledovat všechny oddíly v akci. Z pozorování lze tvrdit, že u jednotlivých úkolů se tvořivost i jedinec rozvíjel. Další cíl, vyzkoušení si úkolů se zavázanýma očima, se splnil pouze u těch jedinců, kteří nepodváděli a snažili se hru plnit podle pravidel.

4.6 „Šetřím si na káru, ale ještě pár let musím vlakem“ 15 let.

Použitá metoda: projektová metoda.

Cíl: vyzkoušet si plánování, financování, prohloubení komunikace a týmové spolupráce a hledání kompromisů ve skupině, rozvoj tvořivosti a rozvoj fluence nápadů při navrhování výletu.

Pomůcky: jízdní řády, mapy okolí.

Organizace hry: hra probíhala v rámci večerního programu předešlého dne. Bylo to z důvodu realizace výletu následující den. Každý oddíl měl za úkol naplánovat si celodenní výlet. Do oddílu obdrželi 1000,-, za které museli zaplatit veškeré výdaje s naplánovaným celodenním výletem. Uvedení do hry bylo zahájeno následující legendou: *„Dnešní den je pro vás obzvlášť důležitý. Slavíte první životní jubileum, čímž jsou vaše patnácté narozeniny. Při této příležitosti obdržíte nejen občanský průkaz, ale zvýšíme vám i kapesné na celých tisíc korun českých. Vyzkoušíme si, jak už umíte hospodařit s penězi, a zda to nebylo unáhlené rozhodnutí. Vaším úkolem je naplánovat celodenní výlet. Najít cíl vašeho výletu, dopravu tak, aby vás všechny uvezla, připravit na celodenním výletu program a to vše za vaše kapesné. Tento výlet bude zítra realizován, takže záleží opět jen a jen na vás, jak si tento den užijete. Nezapomeňte si, vše ověřit, abyste měli dostatek peněz i na cestu zpět. Ceníky, jízdní řády a mapy vám zapůjčí váš anděl. Při hodnocení budeme brát v úvahu finanční hospodaření a originalitu výletu- což zdokumentujete fotkami, nebo jiným způsobem, který uznáte za vhodný. Vyhodnocení proběhne po realizaci výletu. Předběžné návrhy však odevzdáte zpracované za 1,5 hodiny. Zde je pár podmínek, které musí vámi vymyšlený výlet splňovat:*

- *ujít pěšky nejméně 5 km;*
- *využít jakýkoliv dopravní prostředek;*
- *vidět jakoukoliv kulturní památku“.*

Výsledky k pozorování

Tomuto úkolu předcházela velká motivace, neboť jsme jim zvyšovali kapesné. Všichni byli při čtení legendy klidní. Úkolu nemohli účastníci věřit, a tak si několikrát otázkou ověřovali zadání, zda jim dáme opravdové peníze. Velmi jsme pozorovali spolupráci, což dokládají i následující ukázky z terénního deníku: *„Práce ve skupinkách probíhala v klidu, všichni členové z oddílu seděli kolem stolu a nahlíželi do mapy, nebylo slyšet žádné překřikování. Děti se ptaly na názory a diskutovaly o nich.“* Malá demotivace byla k vidění v situaci, kdy se začaly dva oddíly vzájemně obviňovat, že opisují jejich nápad. Jeden člen začal obviňovat druhého slovy: *„Oni slyšeli, že jedeme do ZOO, tak tam chtějí jet taky“*. Jelikož nebylo možné jejich správné rozsouzení, tak bylo vyhověno návrhu od oddílu, že půjdou společně pracovat do chaty. Při jejich následné kontrole jsme zjistili, že volají rodičům o informace vlaků a cen jízdného. Svě jednání hájili slovy: *„My voláme jen na nádraží pro ověření spojení“*. Jednalo se o určité nesprávné chování, ale na druhou stranu si uměli poradit. Při hodnocení se jednalo o skupinu, které nejlépe korespondoval plán a rozpočet s jejich realizací. Jejich jednání můžeme nakonec považovat za pozitivní, neboť při plánování člověk vždy použije nejvíce zdrojů, aby si vše ověřil. U druhé skupiny nastal problém při hledání kompromisu. Při pozorování druhé skupiny, se ptal kapitán oddílu: *„Co mám dělat, když chce každý jet jinam“?* Po malé radě, aby si vyslechli celý plán jednotlivých členů, se rozjela diskuse, která probíhala v klidu, což dokazuje citace ze zápisu: *„Všichni pozorně poslouchali. Tři členové, kteří vymysleli první návrh, se nakláněli nad mapou. Jeden mluvil, druhý ukazoval cestu na mapě a třetí je doplňoval. Takto se poslechly tři návrhy, po kterých se hlasovalo a dostalo se ke konečnému výsledku“*. U třetího oddílu jeden mladší chlapec (9 let) navrhl, že pojedou do Kutné Hory, což je bydliště většiny účastníků. Tento nápad vyvolal velkou diskusi a dobrý ohlas. Diskuse se však místo plánování cesty pohybovala okolo tématu, co napíší rodičům, aby jim v Kutné Hoře předali. Malí, kteří byli na táboře poprvé, projevovali pocity radosti, jak dokazuje terénní zápis *„Malí začali vyvádět, jak je to super. Smáli se na celou jídelnu“*. Tato radost a diskuse je zdržela od konkrétního plánování, takže harmonogram

odevzdali jako poslední. Čtvrtý oddíl měl největší problémy s vymyšlením cíle. Zde byla pozorována i určitá demotivace, neboť slyšeli návrhy ostatních skupin a řekli, že už nic jiného v okolí není. Jejich diskusi vystihuje citace ze zápisku: *„Menší kluci (10 let) začali vymýšlet spoustu nápadů, starší děvčata se snažila nápady rozumně vyvrátit, neboť se návrhy kluků na výlety pohybovaly moc daleko od tábora. Kapitánka se pak zeptala, abychom jim něco poradili, že v okolí další kulturní památky neznají“*. Jednotlivé návrhy oddílů na celodenní výlety i jejich předběžné rozpočty jsou v příloze 10. Návrhy nám dokládají, že úkol měl různá řešení i celý průběh plánování. Jednotlivé skupiny se v odlišné míře odchýlily od zadání, což dokládá i terénní zápis ze začátku dne, kdy byl výlet realizován, *„Každý oddíl měl individuální možnost si zařídit snídani, podle naplánování odchodu z tábora. Zde se ukázala nedostatečná zkušenost a organizace u některých vedoucích. Některé oddíly neměly zajištěné balíčky na cestu, tím vznikl zmatek, který způsobil, že jeden oddíl nestihl plánovaný autobus. Děti litaly po táboře a ptaly se, kam mají v kolik jít. Bylo jim odpovězeno, že se mají držet harmonogramu, co si včera naplánovaly [...]*. Při návratu do tábora ujel zpáteční spoj dvěma oddílům. Plánování a realizace plánu přinesla dětem velké zkušenosti. Zjistili, že se musí ohlížet na mladší členy oddílu při volbě náročnosti a že mají mít určité časové rezervy, které se jim vyplatí, neboť stihnou dopravní spoje. Při hodnocení kladly oddíly námítky, neboť každý považoval svůj výlet za nejlepší. Výherní skupina byla ta, co navštívila zoologickou zahradu, ale první místo získala především díky největší shodě plánu a realizace. Proti tomu vznikly námítky typu *„Zoologická zahrada není kulturní památka, takže nesplnili předem zadané podmínky výletu!“* Zde se i ukázala určitá neobjektivnost hodnocení vedoucích, kteří vždycky hlasovali pro svůj oddíl, proto tuto táborovou etapu hodnotil pouze hlavní vedoucí. Úkol přinesl účastníkům nejen rozvoj tvořivosti v podobě vlastních nápadů při výběru výletu, ale i zkušenost při organizaci a samotné realizaci akce, u které se přesvědčili, že to není tak jednoduché, jak se na první pohled zdá.

Výsledky ke škálování

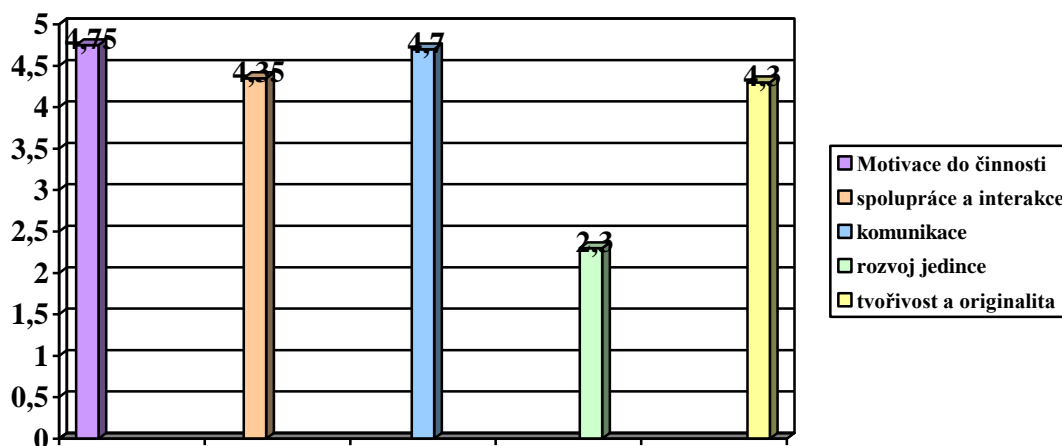
Tabulka 21: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	0	5
2	0	0	0	2	3
3	0	0	0	2	3
4	0	0	0	1	4
5	0	0	0	1	4
6	0	1	1	0	3
7	0	1	0	1	3
8	0	1	0	0	4
9	0	1	0	0	4
10	0	0	0	0	5
11	0	0	0	2	3
12	0	1	3	1	0
13	4	0	0	1	0
14	2	0	0	2	1
15	0	0	0	0	5
16	0	0	0	3	2
17	0	0	0	1	4

Tabulka 22: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	5
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	4,6
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4,6
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,8
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	4,8
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	4
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,2
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,4
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	4,4
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	5
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	4,6
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	3
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,6
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	3
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	5
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	4,4
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	4,8

Graf 7: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Při úkolu jsme splnili všechny předem stanovené cíle. Jak vyplývá z pozorování i ze škálování, spolupráce, komunikace a fantazie byla u dětí velice rozvíjena. Výsledné koeficienty k jednotlivým dimenzím vyšly velice pozitivně. U motivace se jedná o výsledný koeficient 4,75. U dimenze komunikace je výsledný koeficient 4,7. Dále u dimenze spolupráce a vzájemné interakce je výsledný koeficient 4,35 a u dimenze tvořivosti a originality je výsledný koeficient 4,2. Jediná dimenze, u které se výsledný koeficient nedostal přes hodnotu 4, je rozvoj jedince s hodnotou 2,3. Tato hodnota je opět způsobena především nemožností sledovat všechny členy, neboť respondenti se dívali na úkol především z pohledu skupiny. Všichni jedinci si vyzkoušeli financování a složitost při plánování výletů. Při realizaci jednotlivých výletů byl pozorován veliký zájem o všechno dění, protože si výlet organizovali sami, nenašel se nikdo, koho by výlet nebavil.

4.7 „Pracuji pilně jako včelička“ 18 let.

Použitá metoda: projektová metoda.

Cíl: vyzkoušet si, jak se píše životopis, jak probíhá pracovní pohovor a co znamená boj o práci s ostatními zúčastněnými, vyzkoušení si cvičného pohovoru před kamerou. Rozvoj tvořivosti a fantazie při tvorbě životopisů.

Pomůcky: zajistit 4 kravaty a 4 klobouky či čepice, popřípadě saka, nafukovací balonky, kartičky se zaměstnáním.

Organizace hry: nafoukli jsme velký počet nafukovacích balónků, do každého jsme vložili lístek. Jen na některých lístcích však bylo napsáno nějaké povolání. Pro zajištění minimálně dvou povolání do každého oddílu, bylo osm balónků dle oddílových barev. Ostatní balonky byly matoucí. To však děti před hrou nevěděly. Před začátkem děti slyšely tuto legendu: *„A je to tu. Konečně můžete oficiálně pracovat, aspoň brigádně. Najít si takovou dobře placenou a přitom kvalitní brigádu není vůbec jednoduché. Vaším úkolem je vybojovat na úřadu práce co nejlepší profesi, o kterou se budete ucházet. Na takový úřad je důležité vyzbrojit se pevnými nervy a dobře se obléknout, abyste od začátku působili velice příjemným dojmem. Na úřadu bývá velice pestrá a veliká nabídka zaměstnání, ale ne všechny jsou zrovna zajímavé. V bazénu jsou naházené nafouknuté balonky, ve kterých jsou kartičky, ale jen na některých je nabídka zaměstnání. Vaším úkolem je si před vstupem na úřad práce (do bazénu) obléct klobouk a kravatu. Dále přinést jeden balonek. Poté předat oblečení dalšímu z oddílu, aby mohl bojovat o další nabídku. Po vybrání všech nabídek z bazénu si vyberete ze svých úlovek dvě zaměstnání, která vás zaujala a o které se chcete jako tým ucházet. Potom bude vaším úkolem vybrat dva zástupce uchazečů, kterým připravíte životopis, ukázkou jejich dovedností a připravíte je na pohovor. Nejlepší provedení se opět hodnotí.“*

Výsledky k pozorování

Jelikož na čtení legendy měly děti nastoupit v plavkách a při nástupu viděly bazén plný nafouknutých balónků, byla pozorována velká motivace do hry. Děti se

těšily, až budou moct do bazénu. Poslouchaly velice pozorně, aby věděly, co mají v bazénu dělat. Spolupráci jsme pozorovali hned v začátku hry. Oddíly se seskupily a přemýšlely, jak budou balonky lovit. Přišel za mnou jeden kapitán ověřit si jejich strategii „*Takže, když budeme lovit nejdříve neutrální barvy, tak ty naše tam musí zůstat, ty nám nikdo vzít nemůže?*“ jednalo se o jediný oddíl, který na to šel touto cestou. Ostatní oddíly nejdříve lovily balonky jejich barvy. V průběhu lovení bylo možné pozorovat velkou podporu a povzbuzení členů, kteří byli zrovna ve vodě. Na souši si členové oddílů rozdělili role. Ti, co zrovna neskákali do vody, tak rozbalovali balonky a cedulky. Některé děti byly zvědavé a koukaly se, co mají u ostatních oddílů za zaměstnání. První část hry se uskutečnila s velkým nadšením.

Pro druhou část si oddíly zvolily následující povolání: kuchař, paleontolog, kadeřnice, hospodský, prodavač, akrobat, módní návrhář a plavčík. Při volbě těch, kteří budou oddíl zastupovat, byla nejsložitější komunikace a týmová spolupráce. V některých oddílech bylo více adeptů, kteří se hlásili na tzv. pohovor, ale ve dvou oddílech nikdo nechtěl. Tak se ve všech oddílech začalo diskutovat a rozhodovat, kdo bude pro pohovor nejlepší. Nakonec byli vybráni velice rozdílní adepti. Dalo by se čekat, že vyberou toho nejstaršího, který má s něčím podobným aspoň nějaké zkušenosti. Takto postupoval pouze jeden oddíl. Nejmladšímu, co byl vybrán, bylo 9 let a nejstarší 15. Spolupráce byla u oddílů různá. Oddíl, který vyhrál, spolupracoval nejvíce. Chodili za mnou a ptali se na ověření, co má být v životopise. To nasvědčuje správně zvolenému tématu hry, které děti zajímalo. Velice tvořivě si poradili se sháněním materiálu a pomůcek. Využili všech možných zdrojů, nejen vlastně vyrobené pomůcky, ale i půjčené např. z kuchyně. Při zhodnocení hotových životopisů je evidentní tvořivý způsob řešení, který se u jednotlivých oddílů značně odlišuje. Někteří si životopis celý vymysleli. Nejvíce se ukázala jejich fantazie při popisu dosavadní praxe. Jak dokládá citace ze životopisů kuchaře, „*Jmenuji se Jaroslav Runštuk, velice rád vařím, když jsem byl malý, moji rodiče byli slavní kuchaři, určitě je znáte podle legendy Runštuků. Většina lidí se mi směla, že jsem tak hrozně rád vařil, ale zanedlouho se tato historie změnila, po pár letech se ze mě stal slavný, nadaný a velice úspěšný kuchař. Právě v roce 1998 jsem vydal svou knihu pod názvem Receptury teplých pokrmů, tato*

kníha se prodává velmi úspěšně“. Tento oddíl se nechal inspirovat jménem autora kuchařky, kterou si vypůjčili v kuchyni. Zajímavý je i motivační dopis o ucházejícího se prodavače: *„Jmenuji se Tomáš Černý. Už od svých 5 let jsem si hrál na prodavače. Velice mě to bavilo, a proto jsem svou kariéru ještě více obohatil. Začalo to tím, že jsem prodával v supermarketech, ale teď bych chtěl začít znovu. Chtěl bych si založit i svůj vlastní obchod, ale zatím se mi to nedaří, jelikož je má manželka těhotná, musím si vydělat mnoho peněz, abych se mohl o svou rodinu dobře postarat“.* Jeden oddíl psal životopis reálně, aniž by si vymýšleli nějaké údaje. Rozvoj jedince byl největší u dětí vybraných na pohovor, které si přijímací pohovor natáčený na kameru mohly na vlastní kůži vyzkoušet. U ostatních rozvoj nebyl tak intenzivní, ale jelikož se všeho účastnili také, znamenala pro ně hra také velké zkušenosti a možnosti, které mohou využít v budoucím životě. S pohovorem se poprali adepti různě. Nejlépe dopadl kuchař, který přišel na pohovor v půjčeném převleku za kuchaře, který si sehnal v kuchyni. Je mu dvanáct let a jako jediný odpovídal na otázky velice rychle, srozumitelně a i vtipně, jak dokládá přepis z videozáznamu (D: dotazovatel, V: dotazovaný)

„D: Tak Jaroslave, já jsem byl v Německu párkrát a byl jsem tam velmi nespokojen s jejich kuchyní, vaše jméno Runštuk, tak trochu zavání Německem, vy máte nějaké předky v Německu?

V: Určitě ne. Žádné předky v Německu nemám.

D: Jak dlouho jste psal zmíněnou kuchařku v životopise?

V: Tu knihu? Tu jsem psal tři měsíce.

D: Tři měsíce? Vy jste u toho i vařil, nebo jste to psal jen tak z hlavy?

V: Tak určitě jsem zkoušel nějaké recepty, které mi nešly napsat.

D: Dobře a váš oblíbený recept, který byste mi uvařil?

V: Takový recept v knize, tak ten jsem si tady pro vás založil (chlapec si došel pro kuchařku). Tak třeba hovězí pečeně písecká, anebo slepice na slanině. Ta by vám určitě chutnala.

D: Tak mohu poprosit tu hovězí píseckou, takhle z hlavy mi řekněte postup, abych věděl.

V: Já vařím výhradně podle kuchařky.

D: A pane Jaroslave, zapomináte někdy taky něco?

V: *Občas se stane, každý někdy zapomíná.*

D: *A stalo se vám někdy při vaření, že byste zapomněl dát nějakou důležitou ingredienci?*

V: *Ne, to ne. Já vařím vždycky podle mé kuchařky. Když to v ní je napsané, tak co bych zapomínal.*

D: *A máte nějakou celebritu, kterou jste poctil, pro kterou jste sám vařil. Čím se můžete pochlubit, kdo nejvíc chválil váš pokrm.*

V: *Karel Gott.*

D: *Jemu jste vařil co?*

V: *Jemu jsem právě vařil tu slepici na paprice, moc dobrá.*

D: *A jaký je váš názor na české restaurace?*

V: *No, je tam samá špína, to víte, ale já bych měl luxusní restauraci. Určitě. Žádnou hospodu, ale restauraci.*

D: *Jak cítíte konkurenci asijské kuchyně.*

V: *Tam je velká konkurence, tam je rýže. Tam vymysleli hodně pokrmů. Tam je konkurence velká. Tu ale já nevařím“.*

Další jedinec o rok mladší než předcházející, se ucházel o pozici prodavače. U něj byla pozorovatelná o dost větší nervozita, jak dokládá přepis videozáznamu.

„D: *Tak Tomáši než začneme, tak bych navrhl profesionální tykání, souhlasíte?*

V: *Ano.*

D: *Tak Tomáši, já jsem si tady poznamenal, že jste měl brigádu. Jak dlouho jste brigádničil?*

V: *Tak brigádu, no je mi 23 let, tak brigádu jsem měl asi tak v sedmnácti.*

D: *A co se vám povedlo od těch sedmnácti let, co byste zdůraznil?*

V: *No, mně se povedlo, no mě jako, že mě měl šéf za oblíbence. No ale pak jsem skončil, on mi ještě nabízí, abych se vrátil, ale já už nechci. Chci už pracovat někde jinde.*

D: *A jste náročný, co se týká platu?*

V: *No platu? Ani moc ne, já jsem rád, že mám nějakou práci.*

D: *Takže to děláte z lásky, ne kvůli penězům?*

V: *No, kvůli penězům určitě taky. Peníze chci taky.“*

Tento chlapec se velice snažil, ale zároveň byla pozorovatelná velká nervozita, která se projevovala nejen vycpávkovým slovem „no“, ale i neverbální komunikací. Jeho ruce po celou dobu pohovoru sjižděly sem a tam po kolenou, nebo se pravou rukou škrábal ve vlasech. Přesto si odpovědi vymýšlel podle životopisu rychle a dobře improvizoval. U některých byl značný ostych z kamery, což se ukázalo i na projevu, který byl tichý a nejistý. Ve všech případech, kromě jednoho oddílu, se jednalo o vymyšlené osoby, takže i odpovědi musely být improvizované, to nám potvrzuje opět velký rozvoj tvořivosti zúčastněných. Jednotlivé životopisy viz příloha 11. Fotodokumentace z pohovorů viz příloze 12.

Výsledky ke škálování

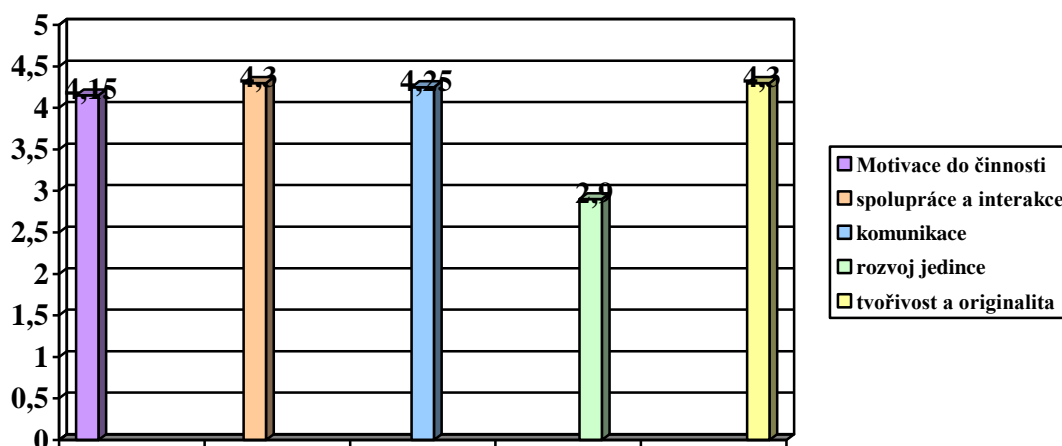
Tabulka 23: Počet výpovědí respondentů k jednotlivým položkám

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	2	3
2	0	1	2	1	1
3	0	0	1	1	3
4	0	0	1	2	2
5	0	0	0	1	4
6	0	1	0	2	2
7	0	0	0	4	1
8	0	0	0	4	1
9	0	0	1	1	3
10	0	0	0	2	3
11	0	0	0	5	0
12	0	0	0	2	3
13	4	1	0	0	0
14	0	0	2	2	1
15	0	0	0	1	4
16	0	1	0	4	0
17	0	0	0	0	5

Tabulka 24: Průměrné odpovědi přepočtené na koeficienty (celkem 5 respondentů)

		Výsledek
Motivace	1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	4,6
	2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	3,4
	3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	4,4
	4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly.	4,2
Vzájemná interakce a spolupráce	5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu.	4,8
	6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními.	4
	7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddílu.	4,2
	8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek.	4,2
Komunikace	9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu.	4,4
	10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	4,6
	11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	4
Rozvoj jedince	12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	4,6
	13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů.	1,2
Tvořivost a originalita	14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	3,8
	15. Výsledek činnosti má více řešení.	4,8
	16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	3,6
	17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	5

Graf 8: Průměrné hodnoty koeficientů za každou pozorovanou dimenzi



Shrnutí

Cíle se u projektu splnily. Ukázalo se, že často děti nevědí, co má být v životopise, přesto po konzultaci s vedoucími dokázaly vytvořit velice originální životopisy. Zkušební pohovory byly pro děti také velkým přínosem. Čtyři z pěti sledovaných dimenzí měly u škálování velice podobné hodnoty výsledných koeficientů. A to u motivace do činnosti s hodnotou 4,15, u spolupráce s hodnotou 4,2 u komunikace s hodnotou 4,25 a u tvořivosti s hodnotou 4,2. Dimenze rozvoje jedince vyšel jako nejméně rozvíjená dimenze. To potvrzuje výsledný koeficient 2,9, což je ovlivněno jako v předcházejících úkolech formou plnění zadání celým oddílem. Z pozorování je evidentní, že se všichni neúčastnili pohovoru přímo, přesto pohovor slyšeli a mohli si odpovědi připravovat pro sebe. Proto bychom i rozvoj jedince považovali za splněný.

4.8 „Jsem chytrý, moudrý a dospělý, nebo pouze plnoletý?“ - maturita.

Závěrečné předání diplomů pro absolventy školy „Škola života“ probíhalo symbolicky na škole, na kterou měli v šesti letech první cestu. Jendalo se tedy opět hrad Lipnice nad Sázavou. Na hradě nám umožnili tentokrát využít i vnitřní prostory, takže předání vysvědčení mělo slavnostní formu. Při předání diplomů a cen za táborovou hru panovala výborná nálada. Každý kapitán oddílu dostal pro svůj oddíl velkou krabici s cenami, které měl za úkol spravedlivě rozdělit. Kapitáni oddílů, kteří se umístili na prvním a druhém místě, se rozdělování cen chopili velice svědomitě a pečlivě. Nejdříve dali vybrat nejmladším členům a pak holkám. Jednalo se sice o stejné ceny, ale v různém barevném provedení. Kapitáni oddílů, kteří se umístili na třetím a čtvrtém místě, dali krabici s cenami do prostoru, ať si jednotliví členové ceny rozeberou sami. Větší radost se projevovala u oddílu, který se umístil na prvním místě. Všechny oddíly srovnávaly mezi sebou ceny a hodnotily, zda ten týdenní boj stál za to. Všichni mimo cenu měli vysvědčení, kde místo známek z předmětů byly symbolicky body z jednotlivých etap táborové hry. Ukázka vysvědčení je v příloze 6.

5. DISKUSE

Problematika rozvoje tvořivosti u studentů patří mezi aktuální témata v oblasti pedagogiky i psychologie. Mnohé pedagogické i psychologické výzkumy se zabývají tvořivostí a jejím rozvojem u studentů. Na základě těchto výzkumů dnes většina odborníků zastává názor, že tvořivost patří mezi schopnosti, které lze cíleně rozvíjet, např. Lokša, Lokšová (1999), nebo Zelina, Zelinová (1990). Většina výzkumů a teorií je zaměřena na rozvoj tvořivosti buď individuálně v rámci rodiny u malých dětí, např. Bean (1995), nebo na rozvoj tvořivosti během školního vyučování, jak jej doporučuje např. Lokša, Lokšová (1999). V našem výzkumu jsme usilovali o rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity a podhalili jsme, které metody jsou na rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity nejefektivnější. Výzkumů na rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity není mnoho. Pokud už nalezneme odbornou literaturu s tímto tématem, jedná se o rozvoj konkrétních typů kreativity, jako je např. hudební či výtvarná tvořivost. Proto náš případ porovnáváme i s ostatními výzkumy zaměřených na rozvoj kreativity v jiném prostředí, než je tomu při volnočasové aktivitě.

V naší práci jsme usilovali o rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity pomocí čtyř metod, které jsme vybrali z metod uváděných jako vhodných pro rozvoj kreativity. Jednalo se o metodu problémovou, projektovou, didaktickou hru a didaktickou hru využívající asociační řadu. Použití metod nebylo rovnocenně rozdělené. Některé byly použity v táborové hře pouze jednou a jiné vícekrát, proto některé výsledky lze považovat za lépe ověřené. Pro všechny metody byla zároveň charakteristická skupinová práce, neboť všechny úkoly plnili účastníci společně v táborových oddílech o počtu devíti či deseti členů.

Naše výsledky jsme získali pomocí škálování a zúčastněného pozorování, které bylo obohaceno o výsledky z rozboru artefaktů od oddílů z jednotlivých úkolů táborové hry. Obě metody měly v naší případové studii svá úskalí. Pozorovatel měl na táboře zároveň funkci hlavního vedoucího, což se projevilo i v nemožnosti pozorovat jevy v celém průběhu, neboť funkcí hlavního vedoucího je i řešit náhle vzniklé problémy, které pak způsobily malé nedostatky v pozorování. Dále jsme při zúčastněného

pozorování nedomysleli fakt, že u některých úkolů táborové hry nebudeme moct být celou dobu, neboť jednotlivé oddíly plnily úkol na rozdílných místech. U škálování se ukázalo, že by hodnotitelé měli mít větší zkušenost s problematikou. I když jsou výroky u škál velice konkrétní, příště bychom pro lepší výsledky seznámili hodnotitele více s pojmy tvořivost a volnočasová aktivita. Jako objektivnější by se dala považovat metoda škálování, protože u škálování bylo celkem pět hodnotitelů a u pozorování pouze jeden pozorovatel. Obě metody se v mnohých výsledcích shodly a potvrzují nám i přes všechna úskalí následující výsledky. Některé se značně shodují s odbornou literaturou a u jiných se mírně rozcházejí.

Pokud shrneme výsledky ze zúčastněného pozorování a škálování, lze tvrdit, že úvodní motivace do činnosti je nenahraditelnou složkou při rozvoji tvořivosti. V našem případě se nejednalo pouze o úvodní motivaci získanou legendou, ale i průběžným hodnocením celé táborové hry. Pro hodnocení jsme nepoužívali termín poslední místo, ale číselný termín čtvrté místo. Tím potvrzujeme, že pro rozvoj tvořivosti je důležitá chvála, která je součástí motivace. Nezapomeňme, že naopak nadměrná chvála může uškodit. Jak uvádí Bean (1995) nadměrná chvála může pocit uspokojení z kreativní činnosti zeslabit. Všechny oddíly viděly po celou dobu přehledně výsledky všech skupin na nástěnce, kde byly jednotlivé etapy symbolizovány schůdky směřujícími k cíli, kde mohly porovnávat, kolik bodů jim chybí. Z výsledků se ukázala větší motivace u oddílů, které vyhrávaly. Pro tyto oddíly se stával cíl bližším než pro ty prohrávající. Motivací se nám podařilo vždy aktivovat jedince do plnění úkolu. Kdyby se nám motivace nepodařila v takové míře, projevilo by se to i v menší aktivitě, tím pádem i v samostatnosti a tvořivosti. Zde se naše výsledky shodují i s názory Hlavsy (1981), který motivaci považuje při rozvoji tvůrčí osobnosti jako jednu z nejdůležitějších strukturních složek. V publikaci Maňáka (1998) je zdůrazněno, že u všech typů tvořivosti předchází činnosti motivace a aktivita. Z našich výsledků vyplývá, že s motivací nesouvisí ani tak použitá metoda, jako samotná legenda a forma, kterou je předána hra zúčastněným. Výsledné koeficienty u všech metod se pohybují v rozsahu 4 až 4,75. Výsledky se u jednotlivých metod liší minimálně. Pokud to

srovnáme s tvrzením, kterému tato hodnota odpovídá, tak motivace do činnosti byla pozorovatelná u všech použitých metod.

Tabulka 25: Přehled výsledných koeficientů ze škálování u pozorované složky „motivace“

MOTIVACE		
Táborová etapa	Použitá metoda	Výsledný koeficient
Narození	Projektová metoda	4,6
3 roky	Didaktická hra	4,1
6 let	Problémová metoda	4,7
9let	Didaktická hra	4,4
9 let	Didaktická hra využívající asociační řady	4,4
12 let	Didaktická hra	4
15 let	Projektová metoda	4,75
18 let	Projektová metoda	4,15

Další význam při motivaci u nás sehrálo nasazení vedoucích, které by mělo být pro všechny děti příkladem. Kdyby tomu tak nebylo a vedoucí by hra nebavila a nudila, těžko bychom se setkali s pozitivním ohlasem ze strany dětí. Tím se nám podařilo vytvořit vhodné klima pro rozvoj tvořivosti. Jak tomu bylo v našem případě u vedoucího Martina, který ve třetí etapě demotivoval členy svého oddílu. Jinak mezi dětmi a vedoucími panovala dobrá nálada. Tyto poznatky platí i při rozvoji tvořivosti během školního vyučování, kde třídní klima také ovlivňuje kvalitu rozvoje tvořivosti. Hry pro naši táborovou hru byly často vymyšleny tak, aby se u nich jedinci mohli sami sobě zasmát nejen při činnosti, ale i při výsledku. Zde se potvrdila tvrzení Beana (1995), který tvořivost, humor a smích spojuje dohromady. Díky humoru činnosti jedince víc bavila, což se projevilo po celou dobu i v aktivitě účastníků. Tohoto výsledku jsme

docílili především skupinovou práci. Těžko by zažil jedinec sám o samotě při tvůrčím procesu tolik legrace, jako při skupinové práci. Jedná se o velké pozitivum ohledně rozvoje tvořivosti při skupinové práci.

U ostatních sledovaných složek je znatelný rozdíl při použití jednotlivých metod.

Pokud se podíváme a shrneme výsledky ve složce rozvoj spolupráce, tak se nám nejvíce podařila rozvíjet při problémové a projektové metodě. Projektová metoda byla použita v táborové hře celkem třikrát a pokaždé nám vyšly zcela pozitivní výsledky. U další metody-didaktické hry se nám spolupráce podařila také rozvíjet, ale ne v takové míře. U poslední metody-asociační řady nám rozvoj spolupráce nevyšel tak pozitivní. Tyto závěry potvrzuje i tabulka s výslednými koeficienty ze škálování u jednotlivých metod.

Tabulka 26: Přehled výsledných koeficientů ze škálování u pozorované složky „spolupráce“

	SPOLUPRÁCE	
Táborová etapa	Použitá metoda	Výsledný koeficient
Narození	Projektová metoda	4,35
3 roky	Didaktická hra	4,5
6 let	Problémová metoda	4,35
9let	Didaktická hra	4,05
9 let	Didaktická hra využívající asociační řady	3,8
12 let	Didaktická hra	4
15 let	Projektová metoda	4,35
18 let	Projektová metoda	4,2

Tyto výsledky vyplývají z průběhu jednotlivých etap táborové hry. Všechny etapy byly plněny oddílově a body sbíraly oddíly hromadně, proto se nám spolupráci podařilo rozvíjet. Členové mezi sebou museli spolupracovat, pokud chtěli dosáhnout dobrých výsledků. Ze výsledků lze shrnout, že větší spolupráce mezi mladšími a staršími členy byla evidentně z pohledu dívek. Jiných výsledků za použití stejných metod bychom možná dosáhly při individuálním bodování.

Je však zajímavé, že rozvoji spolupráce nebyl přímo úměrný rozvoj komunikace, neboť, jak zmiňuje Siegriest (2001) (in Žák 2004), pro skupinovou práci je charakteristická otevřená komunikace a výměna nápadů a názorů. Takže pokud se nám podařilo rozvíjet spolupráci, měl by nám vyjít i rozvoj komunikace. Z našich výsledků nám vyšel rozvoj komunikace pouze u problémové a projektové metody. Z pozorování je evidentní, že větší výměna nápadů a názorů při plnění úkolu, byla u projektové a problémové metody, což bylo zapříčiněno divergentní úlohou, která má větší předpoklady k verbální komunikaci mezi členy, protože se u ní setkáváme s více řešeními. Neshoda výsledků s odbornou literaturou může být zapříčiněna nemožností pozorovat komunikaci během všech úkolů stejnou mírou. U některých úkolů se sledovali oddílové vedoucí především své skupiny a hlavní pozorovatel nemohl být účastněn u všech oddílů stejnou mírou. Jedná se však o konkrétní případy, takže není pravidlem, že skupinová práce během didaktické hry by nerozvíjela komunikaci účastníků. Z našeho případu však vyplývá, že nejlepší pro rozvoj komunikace je využití projektové metody, jak dokládají i výsledné koeficienty v následující tabulce.

Tabulka 27: Přehled výsledných koeficientů ze škálování u pozorované složky „komunikace“

KOMUNIKACE		
Táborová etapa	Použitá metoda	Výsledný koeficient
Narození	Projektová metoda	4,4
3 roky	Didaktická hra	2,7
6 let	Problémová metoda	4,3
9let	Didaktická hra	2,6
9 let	Didaktická hra využívající asociační řady	2,2
12 let	Didaktická hra	1,5
15 let	Projektová metoda	4,7
18 let	Projektová metoda	4,25

Nejhorších výsledků jsme dosáhli u složky rozvoj jedince. Výsledky jsou z pohledu této složky zkreslené, neboť pozorovatel nehodnotil zcela všechny zúčastněné, ale zaměřoval se pouze na zvláštní jevy a události, proto nemáme z pozorování výsledky ke všem jedincům. To samé se konalo i při metodě škálování, neboť při některých úkolech jsme nemohli pozorovat všechny jedince po celou dobu plnění úkolu. Výsledky nám ukazují, že největší rozvoj jedince probíhal při asociační řadě, tento výsledek je ovlivněn právě evidentním zapojením všech zúčastněných nejen pasivně, ale i aktivně. Pro méně dominantní jedince je podobná aktivita výzvou, neboť se musí doopravdy ukázat, co v nich je. Jako metody, které nerozvíjejí jedince, nám ze škálování vyšly metody projektová a problémová. Tyto výsledky jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 28: Přehled výsledných koeficientů ze škálování u pozorované složky „rozvoj jedince“

ROZVOJ JEDINCE		
Táborová etapa	Použitá metoda	Výsledný koeficient
Narození	Projektová metoda	2,8
3 roky	Didaktická hra	2,1
6 let	Problémová metoda	1,7
9let	Didaktická hra	3,8
9 let	Didaktická hra využívající asociační řady	4,2
12 let	Didaktická hra	2,9
15 let	Projektová metoda	2,3
18 let	Projektová metoda	2,9

Pokud porovnáme výsledky z tabulky rozvoje jedince se složkami rozvoje spolupráce a komunikace, je prokazatelné, že tyto výsledky zdaleka nekorespondují. Skupinu tvoří jednotlivci, kteří společně plní úkoly. Tento aspekt chybně ovlivnil respondenty, kteří při škálování posuzovali aktivitu celé skupiny, nikoli jednotlivců, proto považujeme naše výsledky za neodpovídající.

Výsledky ke složce tvořivosti a originálního jednání by měly podle odborné literatury např. Maňák (1998) úměrně korespondovat s aktivitou a samostatností zúčastněných. Pro doložení rozvoje tvořivosti hodnotitelé považovali především hmotné artefakty z jednotlivých úkolů. Proto nám nejlépe vyšla metoda projektová, která pokaždé, co jsme ji v táborové hře využili, zanechala hmotné výsledky, které mohli nejen vedoucí, ale i děti porovnávat. Když se podíváme do tabulky, ve které jsou výsledné koeficienty u složky tvořivost a originální jednání z jednotlivých metod, tak vidíme, že pro hodnotitele je opravdu nejdůležitější hmotný artefakt z činnosti, které

vykázaly oddíly pouze při projektové metodě. U ostatních metod hlavní pozorovatel také zaregistroval tvořivé jednání a různé postupy při hledání řešení, takže z pozorování nám rozvoj tvořivosti vyšel lépe než ze škálování. To je způsobeno tím, že oddílový vedoucí znali pojem tvořivost jen povrchně. Za kreativní jednání považovali hlavně nějaká hmotná díla. Vůbec za kreativitu nepovažují způsoby myšlení a hledání řešení.

Tabulka 29: Přehled výsledných koeficientů ze škálování u pozorované složky „tvořivost a originální jednání“

TVOŘIVOST A ORIGINALITA		
Táborová etapa	Použitá metoda	Výsledný koeficient
Narození	Projektová metoda	4,1
3 roky	Didaktická hra	1,9
6 let	Problémová metoda	2,65
9let	Didaktická hra	1,85
9 let	Didaktická hra využívající asociační řady	3,45
12 let	Didaktická hra	2,7
15 let	Projektová metoda	4,2
18 let	Projektová metoda	4,2

Zároveň u projektové metody vyšly nejlépe další tři složky, které s tvořivostí souvisejí, proto lze shrnout, že projektová metoda pro rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity je nejefektivnější.

Celkové posouzení účinnosti použitých metod pro rozvoj tvořivosti

PROJEKTOVÁ METODA

Při projektové metodě dochází k většímu rozvoji spolupráce a vzájemné interakci než rozvoji jedince. Rozvoj komunikace je při projektové metodě také velice podněcován, neboť vyšlo, že výsledek nelze zvládnout bez předešlé domluvy a jedinci při plnění úkolu mohou mezi sebou volně komunikovat. Při zadání úkolů, které nemají konkrétně vymezený výsledek, vychází nejen větší zájem o činnost ve formě kladení otázek a zájmu účastníků, ale i o srovnání výsledků s ostatními. Co se týče výsledku k rozvoji tvořivosti, evidentně se jedná o úlohu, která využívá divergentní myšlení. Při této metodě se nabízí široká škála řešení a tak řešitelé mají větší prostor vyjádřit své pocity a názory než všeobecně platným způsobem. Divergentní myšlení a nejednotný způsob řešení jsme ověřili pomocí výsledných artefaktů od oddílů, které se mezi sebou vždy lišily.

DIDAKTICKÁ HRA

Didaktická hra vyšla jako metoda, která nejvíce rozvíjí interakci a týmovou spolupráci. U ostatních jevů, které jsme sledovali a pokoušeli se rozvíjet, nejsou výsledky tak pozitivní. Vzájemná komunikace a zájem o názory ostatních nebyly viditelné. Ze všech složek dopadla nejhůře tvořivost a originalita, u které vyšlo, že při řešení není potřeba různý materiál a úloha je splněna pomocí jednoho řešení, které nevyžaduje velkou originalitu. Didaktická hra je velice široký pojem. Existují i didaktické hry, které využívají různý materiál, proto bychom od nich také mohli očekávat různé varianty řešení. V našem případě však všechny použité didaktické hry měly jednotná pravidla, kterými byli účastníci ovlivňováni při průběhu řešení. To mělo za následek menší možnost vyzkoušení nových postupů.

PROBLÉMOVÁ METODA

Problémová metoda vyšla z pohledu motivace ze všech metod nejlépe. Účastníci měli zájem o srovnání výsledků, při hře kladli otázky a legenda i instrukce byly pro všechny srozumitelné. Při řešení problémové situace a hledání řešení rozhodovali všichni společně jako tým, což se projevilo ve výsledcích v kategorii týmová spolupráce a komunikace. Tyto složky se nám podařilo při problémové metodě značně rozvíjet. I když neměla problémová úloha zadaný způsob řešení, cíl měli všichni společně vyřešit problém a najít cestu do školy, což se odrazilo ve výsledcích rozvoje originality, kdy nelze říci, že by problém nešlo vyřešit bez hmotných originálních nápadů. Přesto samotné plnění problému lze za originální považovat. U problémové úlohy, která se ve své podstatě prolínala se zážitkovou pedagogikou, jsme dokázali, že zážitek může být pro zúčastněné silnější než pocit z výhry.

ASOCIAČNÍ ŘADA

Asociační řada měla z pohledu pozorování i škálování velmi dobré výsledky v rozvoji jedince, který vyšel jako nejlepší. U asociačních řad se každý zapojil ve stejné míře, což se projevilo ve výsledcích. Dále se obě výzkumné metody shodly v nejméně rozvíjející složce, kterou byl rozvoj komunikace. To bylo způsobeno především nehodnocením pojmů ostatními, k čemuž nedošlo z důvodu časové tísně.

6. ZÁVĚR

Tvořivost a její rozvoj patří mezi aktuální problematiky jak pedagogiky, tak psychologie. V této práci jsme se snažili o odhalení účinnosti jednotlivých metod pro rozvoj tvořivosti zařazených do táborové etapové hry.

Teoretická část zahrnuje dvě hlavní kapitoly. První se zabývá problematikou tvořivosti, jejího významu a možnostmi jejího rozvoje. Druhá kapitola je věnována volnému času. Je zde nastíněna historie volnočasových aktivit a možnost trávení volného času v dnešní době. V této části je také zmíněn letní tábor a jeho specifika při rozvoji tvořivosti.

V praktické části jsme formulovali výzkumnou otázku a stanovili jsme si cíle našeho případu. Jednalo se o detailní studium a popis jednoho letního tábora. Pozorovali jsme možnosti využití aktivit provozovaných na táboře pro rozvoj tvořivosti zúčastněných jedinců. Pro náš případ jsme na základě obsahové analýzy dostupné literatury a dosud získaných zkušeností vytvořili návrh týdenního programu v přírodě pro studenty gymnázia. Program jsme realizovali v roce 2009. Výsledky jsme zpracovali po jednotlivých etapách táborové hry. Každá etapa je zpracována z hlediska použité metody na rozvoj tvořivosti, cíle, organizace a použitých pomůcek ke hře. Následovalo vyhodnocení použitých metod (zúčastněné pozorování a škálování) pro získání dat. Cílem této práce bylo ověření možnosti rozvoje tvořivosti u studentů gymnázia během letního tábora. Pro rozvoj tvořivosti jsme vybrali projektovou metodu, problémovou metodu, didaktickou hru a hru využívající asociační řadu. Použité metody jsme srovnali z pohledu míry vlivu na rozvoj jedince, komunikace, týmové spolupráce a vzájemné spolupráce. V rámci praktické části jsme si položili výzkumnou otázku: *Jak probíhá rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity při využití metod na rozvoj tvořivosti zařazených do táborové hry?*

Naším případem jsme poukázali na skutečnost, že tvořivost lze rozvíjet pomocí metod pro rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity.

Ze zúčastněného pozorování a škálování lze shrnout tyto závěry. Volnočasová aktivita je přínosná při rozvoji tvořivosti z několika hledisek. Během letního tábora při

dobře propracovaném programu a za pomoci tvořivých vedoucích panuje vhodné sociální klima pro rozvoj tvořivosti. Pobyt v přírodě nabízí jedinci neskutečné množství přírodních materiálů, které lze při tvůrčí činnosti využívat. Mohou jimi být les či rybník pro vytváření kulis při projektové metodě, jak toho využili naši studenti při fotografování vlastního komiksu. Účastníci letního tábora jsou většinou rozděleni do smíšených oddílů, které se dobře využívají při skupinové práci. Skupinová práce má pozitivní vliv na rozvoj tvořivosti během volnočasové aktivity. Při skupinové práci se účastníci vzájemně ovlivňují a podněcují. Ve skupinové práci jedinec rozšiřuje svoje možnosti a prosazuje své nápady, zároveň se učí tolerovat a vnímat nápady druhých. Ve skupinové práci při táborové hře zažívají jedinci i okamžiky, kdy svoje myšlenky v kolektivu neprosadí, přesto tyto situace jedince pozitivně ovlivňují do dalších podobných situací, protože se naučí přijímat kritiku svých nápadů a neodradí je to při vyslovení nápadů dalších. Při skupinové práci zažijí jedinci více legrace než u práce individuální. Humor se pozitivně projevuje při rozvoji tvořivosti. Jak jsou na sobě závislé jednotlivé složky, symbolizuje následující schéma.

SKUPINOVÁ PRÁCE \rightleftarrows AKTIVITA, HUMOR \rightleftarrows TVOŘIVÁ ČINNOST

Souvislost aktivity, samostatnosti a tvořivosti popisuje ve svém díle Maňák (1998), který využívá k rozvoji těchto schopností především školní prostředí. My jsme do této souvislosti zařadili ještě humor, který nám vyšel při rozvoji tvořivosti jako důležitá složka projevující se i na výsledcích. V našem případě se nám podařilo do činnosti ve skupině zaktivovat méně průbojně jedince. Toho jsme dosáhli nejen typem jednotlivých etap táborové hry, u kterých jsme usilovali o co největší zakomponování humoru a kooperace, ale i zapojením méně se projevujících jedinců do významnějších rolí v některých etapách. Tak tomu bylo například u dívek, které jsme obsadili do funkce naváděčů v jedné z táborových her.

Přesto se v našem v případě nepodařilo rozvíjet všechny skupiny rovnoměrně. Vždy se našla skupina, která lépe spolupracovala než skupina jiná. V našem případě nelze přesně určit příčinu. Domníváme se, že by to mohlo souviset s mírou tvořivosti

u kapitánů, kteří na našem táboře obdrželi možnost posledního slova při neshodě v oddíle. Pokud je sám kapitán oddílu tvořivý, podněcuje k tvořivé činnosti i ostatní členy. Když je kapitán málo tvořivý, je tomu naopak. V našem případě jsme bohužel u kapitánů dopředu neudělali žádný test na míru tvořivosti. Tím se nám odkryla nová otázka v oblasti tvořivosti. Zde by bylo pro příští výzkum zajímavé použít strategii, která by porovnávala míru rozvoje tvořivosti ve skupině pod vedením tvořivého kapitána a naopak pod vedením méně tvořivého jedince určených na základě výsledků diagnostického testu.

Při srovnání námi vybraných a aplikovaných metod jsme zjistili různou míru účinku rozvoje tvořivosti. Při porovnání didaktické hry, problémové metody, asociační řady a projektové metody z pohledu rozvoje jedince, týmové spolupráce, komunikace, motivace do činnosti a originálního způsobu provedení nám ve výzkumu vyšla nejlépe metoda projektová. Projektová metoda měla nejlepší výsledky ve třech z pěti námi rozvíjených složek. Jednalo se o složky spolupráce, komunikace a originálního způsobu provedení. Z těchto závěrů bychom doporučili využívat více projektovou metodu i ve školní výuce. Dále jsme dokázali, že při táborové hře využívající problémovou metodu byl pro zúčastněné pocit ze zážitku důležitější než pocit z výhry. Tento poznatek by bylo dobré využít při plánování podobných akcí, při kterých by nebyl pobyt zaměřený na boj mezi oddíly, ale na jejich kooperaci a míru dobrodružství.

I když byl výzkum zaměřený na rozvoj tvořivosti během letního tábora, lze tyto poznatky využít i při rozvoji tvořivosti ve školní výuce, kde se nám také nabízí výborná možnost skupinové práce. Z našich výsledků lze předpokládat, že častějším zařazením projektové metody do školní výuky bychom docílili podobných výsledků v oblasti rozvoje komunikace, spolupráce a tvořivosti i při vyučování. Rozvoj tvořivosti u dětí a studentů je pro společnost všeobecně žádoucí, proto věříme, že tato práce bude inspirovat k tvořivosti nejen instruktory a vedoucí volnočasových aktivit, ale i pedagogy základních a středních škol.

7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEAN, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-035-9.

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DACEY, J.S., LENNON, K. H.: *Kreativita*. Praha: Grada 2000. ISBN 80-7169-903-9.

DÖRNER, D.: *Die kognitive Organisation beim Problemlösen*. Bern: H.Huber 1974.

FRIEDRICH, Z.: *Letné tábory*. Bratislava: Zdeněk Friedrich 2007.

ISBN 978-80-969706-8-1.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 198, S. 240.

HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-927-5.

CHALUPA, B.: *Tvořivé myšlení: Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno:

Barrister&Principal, spol.s.r.o. 2005. ISBN 80-7364-007-4.

KAŠPAR, E.: *Problémové vyučování a problémové úlohy ve fyzice*. Praha. SPN 1982. S. 364.

KIRSCHNER, J., HNÍZDIL, J., LOUKA, O.: *Kondiční hry a cvičení v přírodě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0995-3.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-205-X.

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

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

MÍČEK, L.: *Duševní hygiena*. Praha: SPN 1984. S. 208.

NÖLLKE, M.: *Naučte se myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1519-8.

PÁVKOVÁ, J. A KOL.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PELÁNEK, R.: *Zážitkové výukové programy*. Praha: portál 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.

PETROVÁ, A.: *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-681-0.

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

PŘADKO, M.: *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita 1999. ISBN 80-210-2033-4.

SMÉKAL, V.: *Tvořivost a škola*. In JŮVA, V. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-23-0.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN 1990. ISBN 80-08-00442-8.

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

Internetové zdroje

KOHOUTEK, R., on-line, [15-11-2010], <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/tvorivost-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

KOHOUTEK, R., on-line, [10-03-2010], <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/prokreativni-a-antikreativni-podminky>

ŠVAŘÍČEK, R., on-line, [12-03-2010],
http://www.phil.muni.cz/~mackova/DAN_SPFFBU_PDF/U9%202004pdf/U9%2015svaricek.pdf

ČESKÁ OBEC SOKOLSKÁ, on-line, [17-11-2010]
<http://www.sokol.eu/COS/sokol.nsf/pages/historie-sokola-F6EA>

8. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka škály

Příloha 2: Ukázka terénního zápisku

Příloha 3: Bodovací škála jednotlivých etap táborové hry

Příloha 4: Fotodokumentace z etapy „Povídám, povídám pohádku, že trpaslík spadl ze špalku“

Příloha 5: Ukázka básní při didaktické hře

Příloha 6: Ukázka vysvědčení

Příloha 7: Ukázka výherního komiksu

Příloha 8: Výsledné pojmy k asociační řady od jednotlivých oddílů

Příloha 9: Fotodokumentace z etapy „ Asi jsme na jiný planetě“

Příloha 10: Ukázka návrhů výletů

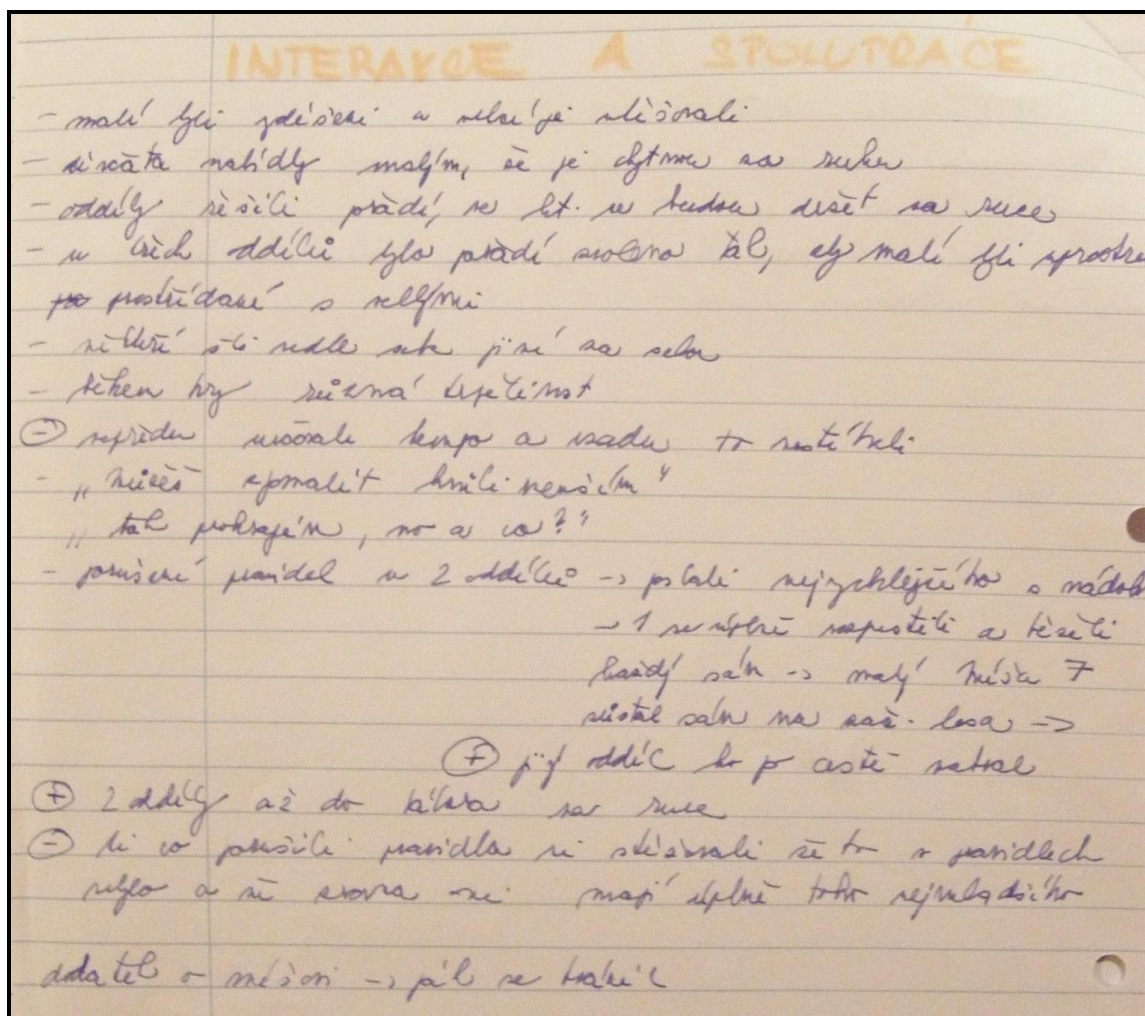
Příloha 11: Ukázka životopisů

Příloha 12: Fotodokumentace z pohovorů

Příloha 1: Ukázka škály

1. Úvodní instrukce a legenda etapy táborové hry je srozumitelná pro všechny zúčastněné.	A	B	C	D	E
2. Jsou kladeny otázky ze stran účastníků v průběhu přípravy či provedení hry.	A	B	C	D	E
3. Je evidentní zájem o výsledky činnosti jednotlivých oddílů.	A	B	C	D	E
4. Zajímá je srovnání jejich výsledků s ostatními oddíly	A	B	C	D	E
5. Na výsledku daného úkolu se musí podílet všichni členové oddílu	A	B	C	D	E
6. Úkol nelze zvládnout bez předešlé domluvy s ostatními	A	B	C	D	E
7. U provedení úkolu je důležitá spolupráce mezi mladšími a staršími členy v oddíle.	A	B	C	D	E
8. Schopnost zorganizovat týmovou práci na úkolu má vliv na konečný výsledek	A	B	C	D	E
9. Na výsledku činnosti se členové oddílu musí mezi sebou domluvit a dohodnout se na kompromisu	A	B	C	D	E
10. Členové oddílu mezi sebou při řešení úkolu volně komunikují.	A	B	C	D	E
11. Je vidět zájem o názory ostatních členů oddílu.	A	B	C	D	E
12. Každý člen oddílu se při činnosti musel projevit.	A	B	C	D	E
13. Výsledek činnosti měl individuální charakter, bez předešlého ovlivnění ostatních členů	A	B	C	D	E
14. K činnosti a jeho provedení je potřeba různých materiálů a pomůcek.	A	B	C	D	E
15. Výsledek činnosti má více řešení.	A	B	C	D	E
16. Úkol nelze úspěšně dokončit bez předešlého srovnání různých nápadů řešení.	A	B	C	D	E
17. Na konečném výsledku je důležité provedení a originalita řešení.	A	B	C	D	E

Příloha 2: Ukázka terénního zápisku



Obr.2.1: Zápis k pozorované složce interakce a spolupráce

Příloha 3: Bodovací škála jednotlivých etap táborové hry



Obr. 3.1: *Prázdňá bodovací škála*



Obr. 3.2: *Bodovací škála s nasbíranými body jednotlivých oddílů*

Příloha 4: Fotodokumentace z etapy „Povídám, povídám pohádku, že trpaslík spadl ze špalku“

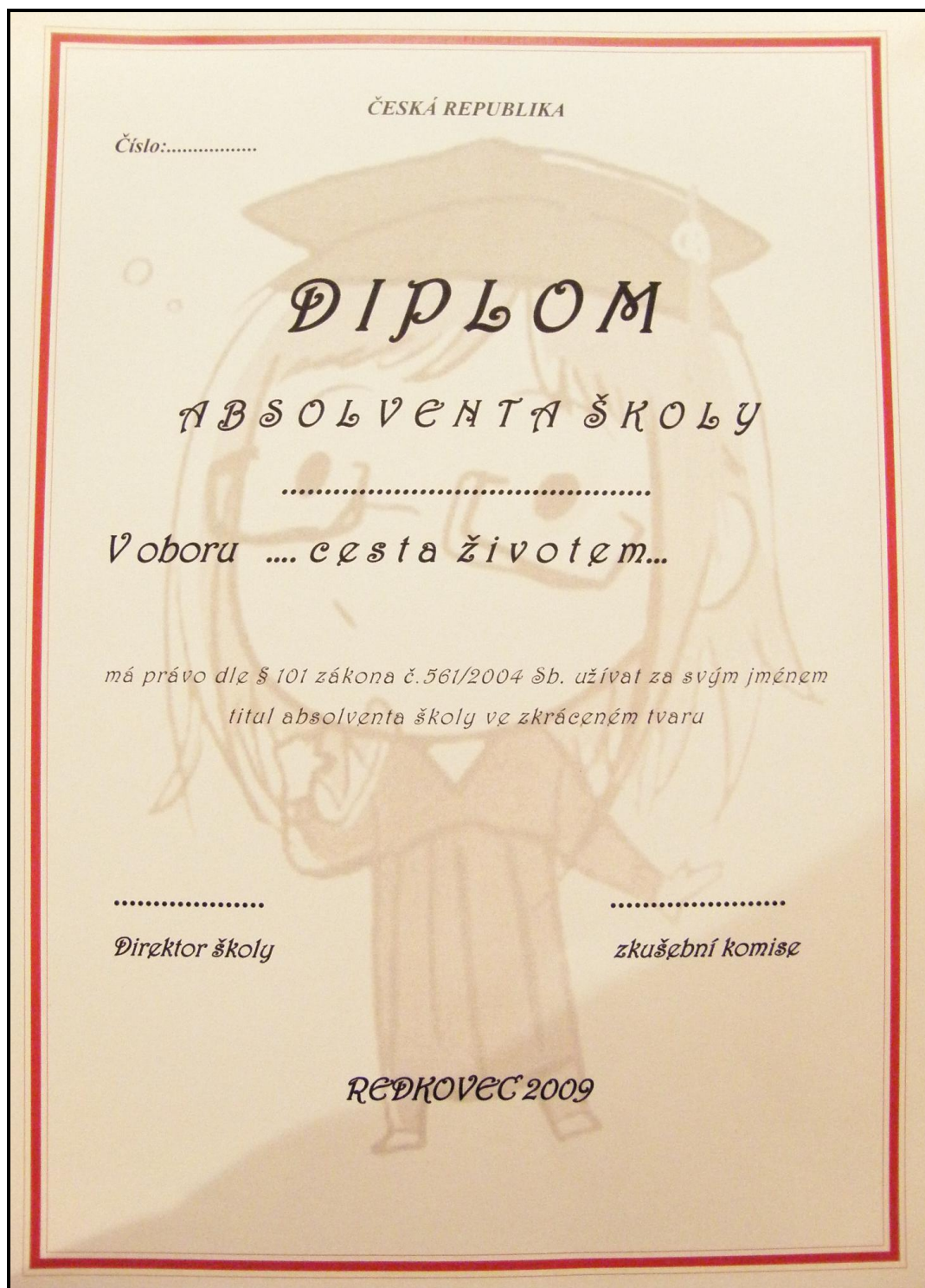


Obr. 4.1: *Vedoucí převlečení za Sněhurky a trpaslíky*

Příloha 5: Ukázka básní při didaktické hře

1. Třešně nosí všecky, v bříšku tvrdé pecky a z prstíků dětí, pecky dobře letí
2. Přemlouval jsem slepičku, ať si vezme čepičku. Že v kurníku vládne zima, a ji přepadne rýma
3. Lenošila liška, spadla na ni šiška. Rozzlobená liška křičí, kdo mi boulí hlavu ničí?
4. Letí dráček papíreček, zdraví mráček. Neví mráček, že je dráček papíreček.
5. Na klauna se děti těší, trochu malé i ty větší. Malé, velké rozesměje, ať se děje, co se děje.
6. Na jaře se kluci mají, od rána si venku hrají. Stačí malý dolíček, k tomu z plátna pytlíček, a šikovné prstíčky, ty cvrnkají kuličky.
7. Kdo má chytrou hlavičku, denně chroupá mrkvičku. Je to zdravé na oči, s rýmou také zatočí. Do polévky, salátu, zůstane i pro tátu.
8. Neboj se mě motýlku, rozkvetla jsem na chvílku. Půjč mi svoje křidýlka, proměním se v motýlka.
9. Kde je nebe je i mrak, kde je hnízdo je i pták. Kde je židle, je i stůl, kde je chleba, je i sůl. Kde je dvorek, jsou i vrata, budu hotov na to tata.
10. Stejně jsou tu všechny strany, čtyři rohy, čtyři hrany. Dlaždice či šachovnice, nebo kostka stavebnice.
11. Frčí kára z kopečka, má dřevěná kolečka. Přes kamení hrbolky, tohle není pro holky.
12. sestřička mě asi zničí, v jednom kuse pořád křičí. Protože je malinka, nehněvá se maminka.
13. Loukou běží tráva, stébly na mě mává. Vyzula jsem sandálky, taky běžím do dálky.

Příloha 6: Ukázka diplomu



Příloha 7: ukázka výherního komiksu



John přijíždí na lodi do, pro něj neznámého světa.



Vůbec neví kde je a rozhlíží se.



Jeho první krok do nového světa. Hledá lidi na ostrově, ale nedaří se mu.



John vyrůstá a zkouší rozdělát oheň, ale nedaří se mu.



Jednoho dne najde obydlenu oblast.



John nachází domorodé lidi.



Jeho první chvíle s matematikou.



John se učí společenské hry.



Když skončil hry, šel se učit.



Postupem času vyrostl



Musí se učit na svou maturitu.



Je vidět, že se John velmi dobře naučil a maturitu udělal.



Má z maturity i ze života velkou radost.

Příloha 8: Výsledné pojmy k asociační řadě od jednotlivých oddílů

FYZIKA-elektrika

1. oddíl: drát, šok, žárovka, světlo,elektrika,
2. oddíl: zásuvka, blesk, nabíječka, počítač, žárovka, televize,
3. oddíl: drát, zásuvka, žárovka, elektro spotřebiče,
4. oddíl: faraday, napětí, elektrická indukce, vodivost, elektrické sloupy, zásuvka, akumulátor, baterie

CHEMIE- pokus

1. oddíl: výbuch, bomba, laboratorní práce,
2. oddíl: sloučení látek, prvek, zkumavka, plášť,
3. oddíl: výbuch, pokusy na zvířetech,
4. oddíl: chemikálie, pipeta, výbušnina, kahan

POČÍTAČE-internet

1. oddíl: On line hry, super hry, filmy, kulturistika,
2. oddíl: mozilla, explorer, lide.cz, facebook.com, icq.com, gamepark.cz, czleague.eu
3. oddíl: hry, rychlost, mapy, testy, obrázky, internetové stránky, síť,
4. oddíl: www, webová stránky, seznam.cz, centrum.cz, lide.cz, xchat.cz, facebook.cz, historie, oblíbené, mozila toretox, internet explorer, opera, počasí, google.dog,

AJ- Slovníček

1. oddíl: sim, cat, play, car, go, knížka, úvod, papír, shrnutí, stránky, fish, překládání, fresh
2. oddíl: apple, umbrella, řeka, rybník, les, ruka, hlava, prst, bota, prstýnek, oko, uši, pití, okno, slovo, číslo, vlasy,
3. oddíl: dog, cat, father, mother, sister, brother, orange, purple, pink, pig, lion, zebra, green, yellow, blue, black, white,
4. oddíl: dog, cat, mouse, snake, pig, pencil, pencil-case, time, cow, grass, house

PŘÍRODOPIS- ptáci

1. oddíl: křídla, vzduch, druh, datel, jestřáb, orel, vrabec, čáp, sýkora, sova, výr, vlaštovka, pštros, plameňák, tučňák,

2. oddíl: orel, vajíčko, káně, sokol, sojka, hnízdo, sýkora, mládě, drozd, strakapoud, sup, orlosup,

3. oddíl: křídla, vejce, hnízdo, vlaštovka, peří, zobák, skořápka, pařáty, orel, sova, dravci, datel, strakapoud, vlaštovka, čáp, káně, volavka, papoušek, andulka, ara,

4. oddíl: křídla, peří, tělo, trup, hlava, končetiny, chmýří, vlaštovka, holub, zobák, drozd, kos, datel, vrána, čáp

ZEMĚPIS- mapa

1. oddíl: zeměpisná šířka a výška, města, státy, světadíly, kontinenty, ostrovy, hlavní města, lesy,

2. oddíl: slepá mapa, měřítko, města, řeky, elektrárny tepelné, vodní a větrné, vesnice, rybník, moře, oceán, letiště,

3. oddíl: měřítko, města, časová pásma, světové strany, moře, hory, olomouc, rostliny, nerostné bohatství,

4. oddíl: řeky, rybník, města, lesy, světadíly oceány, moře, měřítka, poledník, rovník, rovnoběžky, pevniny, státy, země.

HUDEBNÍ VÝCHOVA- kytara

1. oddíl: akordy, struny, houslový klíč, notová osnova, noty, takty, stojánek na noty, popruh, trsátko, obal na kytaru,

2. oddíl: struny, dřevo, akordy, tóny, ladění, kolíky, obal, prsty, trsátko, ladička,

3. oddíl: struny, tělo, noty, hudba, kolíky,

4. oddíl: struny, kolíky, tóny, dřevo, lak, ladička, pouzdro, noty

VÝTVARNÁ VÝCHOVA-pastelky

1. oddíl: barvy, omalovánky, obrázky, tempery, vodovky, papír, čtvrtka, ořezávátko, guma, fixy, penál, štětec,

2. oddíl: dřevěný, červená, bílá, černá, šedá, modrá, růžová, žlutá, zelená, stříbrná, zlatá, kohinoor, ořezaný, neořezaný, guma, ořezávátko, kreslení, obrázky,

3. oddíl: barvy, obrázky, malíř, umění, modrá, červená, zelená,

4. oddíl: obrázky, barvy, ořezávátko, penál, výkres, čtvrtka, guma, dřevo

DĚJEPIS- král

1. oddíl: koruna, žezlo, plášť, komnaty, dobré jídlo, křeslo, poddaní, šlechta, otroci,

2. oddíl: Karel IV. koruna,

3. oddíl: hrad, královna, princezna, princ, trůn, koruna, zlaté jablko,

4. oddíl: koruna

TV- švihadlo

1. oddíl: skákání, vajíčko, sounož, zamotané, rozmotané, dřevěné, plastové, drahé, levné, ve výprodeji, ve sportu,

2. oddíl: přeskokování, lano, vajíčko, běh, točení,

3. oddíl: skákání,

4. oddíl: skákat, držadlo

MATEMATIKA- trojúhelník

1. oddíl: rovnoramenný, pravoúhlý, přepona, strana, rovnostranný,

2. oddíl: úhly, strany, rovnoramenný, pravoúhlý, vrcholy, součty, délka, pravítko, kružítko,

3. oddíl: strany, vrcholy, úhly, rovnoramenný, pravoúhlý, strany, rovnoramenný, rovnostranný, pravoúhlý, ostrý, tupý, kolmice, těžiště, úsečky, kružnice, výšky, přímký,

4. oddíl: rovnoramenný, pravoúhlý, pyramida

ČESKÝ JAZYK- abeceda

1. oddíl: cecilka, klára, slabikář, dominika, ondra, pracovní sešit, kryštof, básnička, slovo, věta,

2. oddíl: písmena, slova, rýmy, slabiky, věty, souvětí,

3. oddíl: písmena, abeceda, slova, věty, slabiky, souhlásky, samohlásky, dvojhásky, tvrdé, měkké, obojetné,

4. oddíl: písmena, hlásky, slova, samohlásky, souhlásky, věty, souvětí,

Příloha 9: Fotodokumentace z etapy „ Asi jsme na jiný planetě“



Obr. 9.1: *Navaděč při navigaci svého oddílu*



Obr. 9.2: *Pojídání housek v Zemi Bulimia*



Obr. 9.3: Ukázka hry v Zemi Diskofilárních bláznů



Obr. 9.4: Ukázka průběhu hry ze Země Grafiti



Obr. 9.5: Ukázka průběhu hry ze Země Beďárie



Obr. 9.6: Ukázka průběhu hry ze Země Hlubokých kapes



Obr. 9.6: Vedoucí převlečení za mimozemšťany

Příloha 10: Ukázka návrhů výletů

Borci Výlet

Rozpočet

400 Kč vstup do Zoo
506 Kč jízdy (tam i zpět)

Celkem 906 Kč
24 Kč

8:45 odchod z tábořen
9:30 odjezd vlaku
9:44 ~~příjezd~~ přestup v Hl. Brodu
10:05 odjezd z Hl. Brodu
10:36 příjezd do Jihlavy
11:15 příchod do zoo
11:15 - 13:15 rozcuch od zoo
13:45 odchod z zoo
13:15 - 15:00 Poznámkami Jihlavy s Přezwapiem
~~15:00~~ 15:00 odchod na vlakoví nádraží
15:47 odjezd vlaku z Jihlavy
16:42 ~~příjezd~~ přestup v Hl. Brodu
16:52 odjezd z Hl. Brodu
17:00 příjezd do Oerouhovic
17:35 příchod do tábora

Obr. 10.1: Návrh výletu výherního oddílu

Příloha 11: Ukázka životopisu


Životopis

Jmenuji se Jaroslav Runštuk velice rád vařím, když jsem byl malý moje rodiče byli slavní šuchaři určitě je znáte podle legendy Runštuků. Většina lidí se mi starlo, že jsem tak hrozně rád vařil, ale za nedlouho se tato historie změnila, po pár letech se ze mě stal slavný, nadaný a velice úspěšný šuchař.

Právě v roce 1998 jsem vydal svou první knihu pod názvem Receptury teplých pokrmů tato kniha se vydává velmi úspěšně.

Osobní údaje

Jméno: Jaroslav
Příjmení: Runštuk
Věk: 34 let
Datum narození: 1975
Město: Poděbrady
Ulice: Žižkova 152
Povolání: šuchař s maturitou
Pohlaví: Muž
Rodinný stav: Ženatý
Telefon: 606 263 526
Rodné číslo: 750203/0901



Obr. 11.1: Výherní životopis

Příloha 12: Fotodokumentace z pohovorů „Pracuji pilně jako včelička“.



Obr. 12.1: *Hledání práce v bazénu*



Obr. 12.2: *Přijímací pohovor*



Obr. 12.3: *Приймачі поговор на місто кухарі*