

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Rozvoj výtvarné tvořivosti prostřednictvím projektové metody

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová

Autor práce: Veronika Machýčková

Studijní obor: PVČ (NMgr.)

Ročník: druhý

2011

Diplomová práce v nezkrácené podobě

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

27. března 2011

Podpis studenta

„Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Kovářové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.“

OBSAH

ÚVOD	7
1 TVOŘIVOST	10
1.1 Pojem tvořivost (kreativita). Co je tvořivost?.....	10
1.2 Mezi základní faktory tvořivosti patří:	11
1.3 Tvůrčí činnost	12
1.4 Tvorba.....	13
1.5 Tvůrčí myšlení	13
1.6 Tvůrčí potenciál	13
1.7 Tvůrčí zkušenost.....	13
1.8 Význam tvořivosti pro společnost i jedince.....	13
1.8.1 Proč je tvořivost důležitá?.....	14
1.9 Charakteristiky tvořivého člověka	15
1.10 Pedagogická tvořivost.....	16
1.11 Tvořivost a vynalézavost	17
1.12 Jak tvořivosti napomáhat?	18
1.12.1 Zásady pro podporu tvořivého myšlení:	18
1.13 Bariéry tvořivosti	19
2 ROZVOJ TVOŘIVOSTI	21
2.1 Rozvoj tvořivého myšlení.....	21
2.2 Rozvoj vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti.....	23
2.3 Některé metody a postupy pro rozvoj tvořivosti	25
2.4 Rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově	26
3 PROJEKTOVÁ METODA	27
3.1 Historie projektového vyučování.....	27
3.1.1 Americká pragmatická pedagogika	27
3.1.2 Období první republiky.....	28

3.2	Projekt.....	29
3.3	Projektová metoda	30
3.4	Vztah projekt – problém	32
3.5	Projektová výuka	33
3.5.1	Efekty projektové výuky.....	34
3.5.2	Principy projektové výuky.....	35
3.6	Fáze řešení průběhu projektu	36
3.7	Typologie projektů.....	37
3.8	Výtvarně projektová výuka.....	38
3.8.1	Výtvarné řady a výtvarné projekty	38
4	VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	40
4.1	Charakteristika výtvarné výchovy	40
4.2	Výtvarná výchova	40
4.3	Vývoj výtvarného projevu	41
4.4	Cíle výtvarné výchovy	43
4.5	Formy metody vyučování ve VV.....	44
4.6	Problémové vyučování ve VV	46
4.7	Výtvarný projev dětí před počátkem „krize“	47
4.8	Charakteristika základních osobnostních rysů.....	49
5	VOLNÝ ČAS.....	51
5.1	Pozitivní pojem volného času	51
5.2	Negativní pojem volného času.....	51
5.3	Výchova mimo vyučování	51
5.3.1	Výchovné zhodnocování volného času.....	52
5.3.2	Neformální výchova	52
5.3.3	Životní styl a hodnotová orientace.....	52
5.4	Výchovní činitelé	53

5.5	Volnočasové instituce	55
5.6	Cíle výchovy ve volném čase	56
5.7	Důležité formy výchovy a zásady ve volném čase	57
5.8	Motivace	58
5.9	Participace.....	58
5.10	Esteticko – výchovné zájmové činnosti.....	58
6	OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	60
6.1	Pubescence	60
6.2	Adolescence	60
6.3	Pubescence – starší školní věk.....	60
6.3.1	Psychologické charakteristiky pubescentů	61
6.3.2	Schopnosti, dovednosti a zájmy pubescentů.....	61
6.3.3	Kognitivní vývoj	62
6.3.4	Vztahy k rodině a vrstevníkům.....	63
6.3.5	Tvořivost.....	63
6.3.6	Vývoj sebepojetí	64
7	PRAKTICKÁ ČÁST	65
7.1	Popis jednotlivých aktivit	65
7.2	Cíle.....	66
7.3	Reflexe	67
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75
	PŘÍLOHY	76
	ABSTRAKT	83
	ABSTRACT.....	84

ÚVOD

Kreativita neboli tvořivost je pro život velmi důležitou věcí. Bohužel ne vždy si toho jsme vědomi. Tvořivost znamená odvahu pustit se do něčeho zcela nového, obzvláště když jsme zvyklí na stále stejné, zaběhlé postupy. Každý z nás potřebuje vnitřní svobodu a určité bezpečí, aby si byl jist, že může učinit krok do neznámého. Když člověk nedokáže být tvořivým, znamená to tedy, že tuto jistotu a bezpečí nemá. To, že spousta z nás se stává konformními, znamená jedinou věc – bojíme se být „jiní“, bojíme se vyzařovat z davu. Bohužel ani ve většině škol nejsou děti podporovány k tomu, být jedinečnými. Tvořivost znamená také komunikovat. Tvořiví jedinci jsou zvědavějšími, otevřenějšími vnějšimu světu a svému okolí. Tvořivost znamená také nebát se toho, že někdy zažijeme i selhání, nezdary, problémy. Většinou tyto selhání způsobí jedinciablokování. Avšak je nutno si uvědomit, že překračování a zdolávání překážek a problémů nás vlastně také podporuje k tomu, abychom si kladli nové otázky a nacházeli nová možná východiska – to všechno znamená kreativitu. V neposlední řadě je také důležité zmínit, že tvořivost je jakousi hrou, při níž zkoušíme, experimentujeme, vlastně si hrajeme a přitom objevujeme. Podle mého názoru by tohle všechno měla zahrnovat jak školní výchova, tak výchova mimoškolní.

Tvořivost má mnoho společného s projektovou výukou. Projektová metoda je zatím jen možnou variantou a oživením klasické školní výuky. Přitom projektová metoda v mnohém podporuje výchovu k tvořivosti a rozvoj tvořivosti vůbec. Projektová metoda především posiluje motivaci dětí, učí spolupráci, kooperaci, zodpovědnosti, ale také učí umění diskutovat, formulovat a vyjadřovat svůj názor, utvářet řešení problémů, plánování, pracovat s informacemi a mnoho dalšího. Výhoda projektové metody je, že je daleko komplexnější vzhledem k osobnosti dítěte. Většinou má praktické zaměření, které může dítě využít v budoucím životě.

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila „Rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově prostřednictvím projektové metody.“ Toto téma je mi blízké hned z několika důvodů. Výtvarné výchově se věnuji již od dětství, tudíž mám k ní velmi blízký vztah. Práce s využitím projektové metody mne napadla díky práci na své bakalářské práci, kde jsem v rámci praktické části práce, pracovala s dětmi na výtvarné činnosti. Během této práce jsem přicházela na to, že vlastně pracuji s mnoha principy, na kterých staví právě projektová metoda. Tyto principy se ukázaly být velice podporující dětskou motivaci, zvědavost a dychtivost do práce. Zpočátku byly sice vidět tendence vracet se

k naučeným zvykům, kterým učí školní systém, ale v průběhu práce se vše měnilo. To mne motivovalo prohloubit svůj zájem o projektovou metodu a práci s ní ve volnočasových výtvarných činnostech.

Cílem mé práce je zdůraznit důležitost rozvoje tvořivosti a potřebu tvořivosti pro život každého jedince a vyzdvihnout přínosy práce prostřednictvím projektové metody ve výtvarné výchově a projektové metody vůbec. V rámci praktické části práce budu provádět s dětmi výtvarný projekt, ve kterém se budu snažit hlavně o ponechání volnosti pracovní skupině dětí. Chci podpořit spontánní vyjádření jedinců, prohloubení jejich zájmu o výtvarné tvoření bez předem určených ustálených postupů. Tím se budu snažit u dětí rozvinout schopnost spontánně tvořit, za svou práci nést zodpovědnost a předpokládám, že tím podpořím i motivaci těchto jedinců k práci. Práce na výtvarném projektu bude probíhat ve volném čase dětí, které mají o výtvarnou výchovu zájem.

V počátečních kapitolách své práce popisuji kreativitu-tvořivost a její důležitost. Dále budu tvořivost podrobněji rozebírat a tudíž popisovat její faktory, úrovně, tvůrčí činnost, tvůrčí myšlení apod. Dále se zaměřím na charakteristiky tvořivého jedince, pedagogickou tvořivost, souvislost tvořivosti a vynalézavosti. V další kapitole se zaměřuji na rozvoj tvořivosti, čili na rozvoj tvořivého myšlení a rozvoj vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti. Dále soustředím svou pozornost na popsání projektové metody. Popisuji nejdříve historii projektového vyučování. Poté se zaměřím na projekt jako takový, vztah projektu a problému. Dále rozeberu efekty projektové výuky, její základní principy, fáze řešení projektu a typy projektů. V následujících kapitolách se budu věnovat výtvarné výchově, popisu jejích cílů, její charakteristice, formám a metodám výtvarného vyučování, popíšu i výtvarný projev dětí, krizi výtvarného projevu na počátku dospívání. Další kapitola se bude věnovat volnému času dětí a mládeže, jeho významu, souvislosti s životním stylem a hodnotovou orientací, výchovnému zhodnocování volného času, výchově mimo vyučování a stručnému přehledu institucí pro výchovu mimo vyučování. Poslední kapitola teoretické části se bude zabývat obdobím dospívání a to zejména období staršího školního věku – pubescencí. Zaměřím se na psychologické charakteristiky pubescentů, jejich schopnosti, dovednosti, kognitivní vývoj. Popíšu i důležité vztahy k vrstevníkům, vývoj sebepojetí a také tvořivost těchto jedinců.

Praktická část se zaměří na výtvarný projekt, který nese název „Vysněné město“. Tento výtvarný projekt bude soustředěn z větší části zejména na průběh práce, než na konečný výtvor. Bude pro mne důležitá podpora komunikace dětí ve skupině, podpora

schopnosti plánování, rozdělení činností, postup práce, kooperace, tvořivost a spontánní tvoření. Výtvarný projekt bude několikahodinový a bude probíhat v prostorách mateřského centra, ve kterém jsou pořádány i volnočasové aktivity pro děti všech věkových kategorií.

1 TVOŘIVOST

1.1 Pojem tvořivost (kreativita). Co je tvořivost?

Vymezení tvořivosti nejsou jednotná, ovšem podstatné znaky tvořivosti se vymezují podobně téměř na celém světě. J. Hlavsa (1985) definuje tvořivost takto: „*kreativita je pokrok v subjekto-objektových vztazích, při kterých vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový produkt.*“¹ Tvořivost je taková interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt, referenční skupinu či společnost významné hodnoty.²

*„Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.“*³

Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním. Tvořivost tak trochu vybočuje z mezí normálního chování, neboť není racionální. Za svůj původ nevděčí vědomému myšlení, nýbrž hlubokému citění.⁴

Dle Pedagogického slovníku je tvořivost duševní schopností, která vychází z poznávacích a motivačních procesů. Důležitou roli hraje i inspirace, fantazie, intuice. Tvořivost se projevuje nalézáním řešení, která jsou nejen správná, ale zároveň i nová, nečekaná, neobvyklá. Tvořivý proces má několik etap: přípravu, dozrávání idey, osvětlení, kontrolu, zpracování. Tvořivost je podporována vysokou inteligencí, otevřeností novým zkušenostem, iniciativou, pružností v usuzování, potřebou seberealizace. Naopak tvořivost je tlumena direktivním řízením, stereotypy, tendencemi ke konformitě.⁵

¹ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985, s. 44.

² Srov. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Sloveské pedagogické nakladatelství, 1990, s. 18.

³ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995, s. 107.

⁴ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, s. 15-20.

⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 253-254.

1.2 Mezi základní faktory tvořivosti patří:

- a) Fluence – schopnost hbitě produkovat množství nápadů a myšlenek.
- b) Flexibilita – schopnost produkce různých, odlišných typů řešení problémů.
- c) Originalita – vytváření nezvyklých a zajímavých, nových řešení problémů, produkce nových myšlenek.
- d) Senzitivita – Schopnost být citlivým, vidět problémy a umět je rozpoznat tak, kde je ostatní nejsou schopni vidět.
- e) Redefinování – Schopnost změnit význam nebo reorganizovat staré informace, využít tyto informace novým způsobem. Překonat tradiční způsoby řešení problémů a nahradit je novými.
- f) Elaborace – Schopnost vypracovat řešení problémů do detailů, čímž se vytvoří ucelené řešení, elegance řešení.⁶

Z vývojového hlediska lze rozlišovat úrovně tvořivosti. Autoři Ďurič a Grác uvádějí 5 úrovní:

„ 1) *Expresivní tvořivost* – vyznačuje se zejména spontánností a volností. Je typická pro děti v předškolním věku, projevuje se například v dětských kresbách a hrách.

2) *Produktivní tvořivost* – je charakteristická tím, že na základě předcházející úrovně si jedinec osvojuje určité způsoby techniky a výrazy pro své produkty, které konfrontuje s realitou už na komunikativní úrovni. Veš škole se jedná o produkt žáka, který učitel nebo žák porovnává s požadavky prostředí, případně s výtvary jiných žáků.

3) *Objevovací úroveň tvořivosti* – tvořivá osobnost již operuje s vlastními komponenty tvorby. Její podstatou je již objev. Na bázi svých dosavadních vědomostí jedinec objevuje nové problémy, vztahy, situace, které méně tvořivý jedinec nerozezná. U žáků je tento objev ještě často subjektivní, nevědí o tom, že to už před nimi někdo objevil.

4) *Inovační úroveň tvořivosti* – jde tu o postřehnutí a pochopení základních principů příčinně-následkových vztahů problémových okruhů v určité oblasti činnosti. Jen na základě toho může člověk realizovat změny, kterými na vysoké úrovni inovuje a zdokonaluje něco již existujícího.

5) *Emergenční (nejvyšší) úroveň tvořivosti* – dochází zde k přestrukturování předcházejících vědomostí a poznatků, ke vzniku vědeckých škol, teorií a směrů. Je to úroveň, které dosahuje jen velmi málo lidí.“⁷

⁶ Srov. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. s. 124-126.

1.3 Tvůrčí činnost

Tvůrčí činnost je činností, jejímž výsledkem je něco nového buď pro společnost a její vývoj, či z hlediska jednotlivce. Tvůrčí činnost je předpokladem pro řešení problému, který je jednotlivci doposud neznámým, se kterým nemá zkušenosti, pro který nezná řešení.⁸

Během tvůrčí činnosti člověk postupuje způsobem, který můžeme rozdělit do několika stádií. Tyto stádia mohou postupovat v libovolném sledu, mohou se i opakovat.

5 stádií:

- a) **Inspirace** - stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů, motivů atd. tato fáze je charakteristická spontánností, experimentováním, intuicí, nespoutanou představivostí a improvizací. Úkolem je přijít na co nejvíce nápadů. Při umělecké tvorbě bývá toto stadium spojováno s hledáním osobitého výrazu a snahou vyvolat hluboké pocity duchovnosti, harmonie či vcítění se do daného tématu.
- b) **Klarifikace** - smyslem této fáze je vyjasnit si účel, cíl práce.
- c) **Destilace** - Dané myšlenky jsou zkoumány a posuzovány, obvykle za pomoci výsledků fáze klarifikace. Nejlepší vybrané z nich budou vybrány k dalšímu rozpracování.
- d) **Inkubace** - Zdánlivá nečinnost - žák by měl přemýšlet o tom, co dělá. Nevědomí by mělo dostat prostor, aby problémy zpracovalo.
- e) **Pilná práce** - Jakmile si žák definitivně zvolí, co a jak bude děla, začne své myšlenky rozpracovávat, upravovat a vylepšovat.

Jedním z úkolů učitele během tvůrčí práce je pomáhat žákům, při těch fázích, které jim působí největší potíže. Účinnou formu takového zásahu představuje správný výběr činností, jejichž pomocí by žák mohl překonat nedostatek nápadů či neschopnost volby, a také objasňování fází tvůrčího procesu. Žáci musí vědět, že první myšlenka nemusí být nutně ta nejlepší, že myšlenky je třeba přepracovávat a že je důležité mít jasnou představu cíle, o nějž usilují.⁹

⁷ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. S. 130.

⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. s. 236.

⁹ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. s. 239-241.

1.4 Tvorba

Tvorbou je myšlena jednak činnost, jednak výsledek této činnosti. Je to činnost, která produkuje nové hodnoty, vyznačující se originalitou a společenskohistorickou jedinečností. Pramení z podstaty lidského vědomí a předpokládá vztah mezi objektem a subjektem.¹⁰

1.5 Tvůrčí myšlení

Tvůrčí myšlení neboli tvořivé myšlení je předpokladem tvůrčí práce. Je to soubor operací, které se pohybují v dimenzi reality a imaginace. Základním psychologickým prvkem tvůrčího myšlení je zejména míra kritičnosti, zřetel k faktům, z nichž myšlení vychází, nebo podíl spekulace, která je zakotvena ve fantazii.¹¹

„Tvořivé myšlení je něco z gruntu nového a jiného. Nestraní opakovatelnosti a vůbec ne poslušnosti. Řekl bych, že obojí násilnosti přímo nesnáší. Protiví se mu povely typu pravá a levá, a už vůbec se mu nedaří v umlčeném šiku bezchybně se šinoucích ztuhlých těl a tvrdě dopadajících nohou.“¹²

1.6 Tvůrčí potenciál

Tvůrčí potenciál můžeme popsat jako jakýsi soubor schopností a jiných rysů, které pomáhají úspěšnému tvůrčímu myšlení. Obecně je názvem potenciál míněna celková schopnost, způsobilost k výkonu, k poskytnutí energie.¹³

1.7 Tvůrčí zkušenost

Tato zkušenost se u člověka utváří v průběhu jeho života. Jsou to osvědčené a vyhovující postupy činností, které odpovídají vlastnostem tvůrce i typům řešených problémů.¹⁴

1.8 Význam tvořivosti pro společnost i jedince

¹⁰ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999, s. 17.

¹¹ Srov. Tamtéž, s. 18.

¹² MALINA, J. a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění I*. Boskovice: Albert, 1993, s. 32.

¹³ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999, s. 24.

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 25.

Tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Konkrétní fakta a postupy se často mění rychleji, než stihneme naučené vědomosti uplatnit. Kreativní myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám a zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávení času. Děti bývají mimořádně nápadité a tuto dovednost je třeba podporovat a rozvíjet ve škole i mimo ni. Zkrátka všude tam, kde děti tráví čas.

Tvořivostí disponuje každý, rozdíly jsou jen v její úrovni: někdo je tvořivý více, jiný méně. Míra tvořivosti není neměnná, tvořivost lze trénovat a rozvíjet a to cílenými úkoly.

1.8.1 Proč je tvořivost důležitá?

K tomu, abychom se mohli realizovat a prožívat plnohodnotný život, se musíme umět přiměřeně přizpůsobit měnícím se životním podmínkám. To samozřejmě není vždy možné jen na základě již naučených, případně analogických vzorců chování: někdy je nutné najít nové, doposud nepoužívané zdroje. A právě ty představuje tvořivost.

Nezanedbatelné jsou i další významy:

- tvořivý člověk se nespokojí s obvyklým řešením - proto se může vyvíjet věda a umění
- tvořivost odpovídá psychickému zdraví
- tvořivost může přispívat při snižování anxiety (strach, obava, úzkost a ustrašenost)
- tvořivost prokazatelně pozitivně ovlivňuje zvyšování sebevědomí a průbojnosti, tvořivější děti jsou sebevědomější a lépe se prosazují
- má významný vliv na růst chápavosti a motivace poznávat, zvyšuje zájem o učení
- zlepšuje sociabilitu, ochotu ke spolupráci
- formuje také citové kvality, vztah k sobě a světu.

Je proto nezbytné rozvíjet tvořivost a podporovat ji již u malých dětí.¹⁵

Mezi ryze kladné znaky tvořivosti se uvádějí zejména:

¹⁵ Srov. FICHNOVÁ, K. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Námetry k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007, s. 5-8.

- vytváření nových hodnot, uchovávání hodnot stávajících, zabraňuje znehodnocování
- zaměření na společenský prospěch
- snaha dosáhnout maximálního počtu hodnotových produktů za krátkou dobu, malé náklady a málo námahy
- účelné využívání extrémů, rozporů, vedlejších a náhodných výsledků progresivním směrem
- zvyšování schopnosti jedince zapojit se do kolektivního úsilí
- posilování morálně volných vlastností tvůrce, zvyšování jeho tvůrčího potenciálu a rozvíjení jeho schopnosti, jeho celé osobnosti
- tolerance různých přístupů a názorů na tentýž předmět, různých způsobů řešení i lidí
- postup řešení není nahodilým, ale je spojením volného hledání a plánovitého postupu¹⁶

Tvořivost člověka se projevuje dvěma způsoby:

- 1) **Vnější tvorba** – tato tvorba je viditelná, hmatatelná, dá se vyjádřit slovně, vzorci apod. (můžeme hovořit o vnějším projevu tvorby).
- 2) **Sebeutváření osobnosti tvůrce** – člověk se tvořivou činností zdokonaluje, tato tvorba ho obohacuje, připravuje jej na zvládání vyšších nároků, řešení těžších úkolů, stává se tvořivějším (vnitřní projev tvorby).¹⁷

1.9 Charakteristiky tvořivého člověka

„Kreativní individua dávají přednost mnohohrstevnosti a rozmanitosti. Prožívají diferencovaněji a obsáhleji než člověk méně tvořivý, jsou nezávislejší v úsudku, sebevědomější, dominantnější, narcističtější a brání se potlačování a omezování. Jsou

¹⁶ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999, s. 29.

¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 30.

otevřená, hravá, zvědavá a senzitivní, proto mají menší sklon k předsudkům. Jejich myšlení je naplněno fantazií, je flexibilní, originální a při zpracování idejí pečlivé.“¹⁸

Výzkumy tvořivosti nám ukazují ještě další osobnostní rysy, typické pro tvořivé jedince. Mezi tyto rysy patří:

- a) Vysoká soběstačnost a velká vnitřní motivace
- b) Mírní introverze
- c) Vyhraněné zájmy
- d) Nezávislost a dominance v interpersonálních vztazích, kde se prosazují často na úkor osobních ztrát a nepříjemností
- e) Ochota riskovat
- f) Schopnost maximalizovat volnost v myšlení, potlačení úsudku, vyhledávání svobody, přijímání inkonzistencí¹⁹

„Kirton (1976,1978) předpokládá, že kromě obvykle uváděného rozdílu v úrovni tvořivosti se lidé odlišují i ve stylu tvořivosti. Ve své adaptačně-inovační teorii popisuje rozdíly ve stylu práce na kontinuu od adaptace po inovaci. Lidé se ve svém přístupu k řešení problémů liší v závislosti na svých tvořivých schopnostech. Adaptátoři hledají řešení problémů pomocí aplikace už existujících metod, technik a myšlenek v kontextu problému a zachovávají tak rámec, ve kterém se problém vyskytuje. Inovátoři nacházejí jedinečná, originální, neobvyklá řešení, která obsahují změny překračující rámec problému. Každý z těchto stylů řešení problémů však může být tvořivý vlastním způsobem, přičemž adaptátoři i inovátoři mohou být stejně tvořiví v rámci preferovaného stylu tvořivosti a oba uvedené styly mohou být stejně vhodné a efektivní v závislosti na dané situaci.“²⁰

1.10 Pedagogická tvořivost

V období školní docházky působí na výchovu a vzdělávání dětí velká řada činitelů, ovlivňující kvalitu této výchovy. Nejvýznamnějším činitelem je zajisté pedagog.

¹⁸ LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007, s. 28.

¹⁹ Srov. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 122.

²⁰ Tamtéž, s. 122.

Pedagogická tvořivost se projevuje kreativní prací se vzdělávacím obsahem předmětů, tvořivými didaktickými postupy. Důležitá je zejména zaměřenost na žáka. Působením vlastní pedagogické tvořivosti tedy učitel působí na rozvoj tvořivosti dětí. „*Výchova k tvořivosti se uskutečňuje v součinnosti mezi tvůrčí prací, cvičnou tvorbou a speciální činností učitele, v níž podněcuje žáka tak, aby v něm probíhaly progresivní a trvalé změny a aby byly navozeny podmínky, potřebné pro tvorbu.*“²¹

Každý pedagog by měl znát podmínky, které ovlivňují tvořivost. Měl by tedy znát problematiku tvořivosti, její psychologické základy a činitele, které podněcují její rozvoj. To mu napomáhá vést žáky k tvořivosti a také rozvíjet vlastní tvořivost. Učitel může obohatit žáky a naopak i žáci mohou obohatit učitele. Je velmi důležité, aby sami učitelé byli tvořivými osobami. Pedagog, který chce rozvíjet tvořivost svých žáků, by měl používat zejména aktivizující a motivující způsoby výuky i jednání s dětmi. Tvořivý učitel by tedy měl mít větší toleranci, větší škálu hodnocení, klást více otázek,

a to otázek různorodých, svůj výklad by měl bohatěji ilustrovat, akceptovat a využívat myšlenky studentů, dělat např. demonstrace, uvádět příklady. Tvořiví učitelé se projevují dominantněji a dynamičtěji, jsou více komunikativní. Podněcují děti k řešení problémů, vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru. Jsou otevření vůči okolí, vnímají nové problémy, vytrvale pracují na jejich řešení. Jsou iniciativní, flexibilní, originální. Vyžadují od dětí myšlení v širších souvislostech, tolerují některá zdržení ve vyučování.²²

1.11 Tvořivost a vynalézavost

Tvůrčí schopnosti patří k nutné výbavě každého, kdo se podílí na vymýšlení nových myšlenek a metod nebo na řešení problémů. Tvořivost je nenahraditelný kognitivní nástroj, nikoli obor či předmět, a je nutné ji procvičovat.

Při učení se po žácích většinou žádá, aby přijímali znalosti, dovednosti, metody

a názory, které jsou dílem jiných. Tvůrčí práce je v tomto ohledu významnou výjimkou, leckdy však bývá učiteli (a nejen jimi) špatně pochopena a podceňována.

Tvůrčí práce je důležitá pro učitele všech oborů, a ze tří hlavních důvodů:

²¹ PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999, s. 51.

²² Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999, s. 50-56.

- 1) Rozvíjí v žácích schopnost přemýšlet tvůrčím způsobem
- 2) Zvyšuje motivaci žáků - uspokojuje hlubokou lidskou potřebu něco vytvářet a být za to oceněn. Tvůrčí práce může uspokojovat potřebu seberealizace i potřebu uznání, na něž klade důraz Maslowova hierarchie potřeb.
- 3) Prostřednictvím sebevyjádření dává příležitost zkoumat pocity a osvojovat si dovednosti. Škola neznamena pouze učení fakt a čistě praktických dovedností. Žáci potřebují cvičit imaginaci, zkoumat své pocity představy. Potřebují dát svým zážitkům a zkušenostem osobní význam a sdělovat je ostatním.²³

1.12 Jak tvořivosti napomáhat?

Každý z nás je do určité míry tvořivým. Lišíme se pouze úrovní tvořivých schopností. Tento tvořivý potenciál je možno záměrně ovlivňovat, stejně jako každou jinou psychickou funkci. Tvořivost tedy lze rozvíjet a posilovat a to ve všech věkových kategoriích. Tvořivost může být rozvíjena ve všech vyučovacích předmětech

a v různých oblastech.²⁴

„Základní zásadou je nahradit určitou část netvořivých úloh konvergentního typu cvičeními divergentního charakteru, podněcovat u žáků produkci myšlenek, nápadů, kladení otázek.“²⁵

Další důležitou věcí pro rozvoj tvořivosti je motivace dětí, aby měly z práce radost. Je zajisté nutné respektovat individuální vlohy každého dítěte. U dětí bychom měli podporovat zejména jejich samostatnost, pozitivní sebehodnocení, zodpovědnost, zdravé sebevědomí a sebehodnocení. Při rozvoji tvořivosti je náročné vytvořit vhodné podmínky, potřebný prostor a časové možnosti.²⁶

1.12.1 Zásady pro podporu tvořivého myšlení:

a) Nehodnotit

²³ Srov. PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2002, s. 236.

²⁴ Srov. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, s. 114-119.

²⁵ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, s. 119.

²⁶ Srov. Tamtéž, s. 118-119.

Ve smyslu zkoušení. Nepoužívejme věty typu: To jsi řekl špatně, Nemáš pravdu, to nejde. Neumíš nic vymyslet apod. Naopak je nutné povzbuzovat: Vidím, že nad tím přemýšlíš, I takhle by to mohlo být apod.

b) Dobrovolnost

Umožnit dětem jen pozorovat, když se nechtějí zapojit. Zkušenosti nasvědčují tomu, že po čase děti začnou samy projevovat aktivitu a zájem zapojit se.

c) Bezpečí

Dopřát dětem pocit bezpečí, že nejsou zkoušené.

d) Humor

Nepotlačovat humor. Zasmát se s dětmi vtipným odpovědím, nikdy však nesmí dojít k zesměšňování.

e) Potěšení ze hry

Z hledání a objevování řešení. Proces je stejně důležitý jako výsledek.

f) Pochvala

I když děti nebudou mít příliš originální nápady, pochvalme je. Je třeba ocenit jejich snahu.²⁷

1.13 Bariéry tvořivosti

„Četná výzkumná šetření podrobněji specifikovala ve výchovně-vzdělávací práci typicky školské překážky tvořivosti:

- *Orientace na úspěch*
- *Konformita se skupinou*
- *Zákaz otázek*
- *Zdůraznění role pohlaví*
- *Rozlišování práce a hry*
- *Preferování konvergentních úloh*

²⁷ Srov. FICHNOVÁ, K. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007, s. 5-8.

- *Autoritářský režim*
- *Nízká tolerance vůči selhání*
- *Práce pod stálým časovým tlakem*
- *Nedostatek vnitřního řádu, sebekázně*
- *Preferování tzv. usedlého učení*
- *Zanedbávání motivace.*²⁸

Tyto překážky mohou velmi brzdit rozvoj tvořivosti. Je ale zřejmé, že tyto překážky je možno minimalizovat, v některých případech je lze úplně odstranit. Doporučením pro všechny by mohlo být, že samostatná a tvořivá práce vyžaduje pohodu, důvěru, odstranění napětí a také dost času na přemýšlení a prožívání.²⁹

Bariéry tvořivosti můžeme tedy rozdělit do několika skupin, kterými jsou bariéry:

- a) Vnímání – zde chybí schopnost vidět problém, tak kde se nachází, poznat tento problém, správně vymezit problémovou situaci.
- b) Kultury a prostředí – mohou to být předsudky, stereotypy, ustálené postoje, jednání dle nějakých rituálů, ustálených vzorů chování apod.
- c) Emocionální – stresové situace, napětí, obavy, ale také ze strany pedagoga lhostejnost, nezájem o žáky, citová uzavřenost, chladnost.
- d) Intelektové a výrazové – neschopnost přesně formulovat své myšlenky, nápady, neschopnost dokončovat a vypracovávat návrhy do detailů. Špatná schopnost vyhledávání a zpracovávání informací.³⁰

²⁸ MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. s. 24.

²⁹ Srov. MAŇÁK. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2007, s. 26.

³⁰ Srov. MAŇÁK. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2007. s. 24.

2 ROZVOJ TVOŘIVOSTI

Rozvoj kreativity nelze redukovat pouze na aplikaci různých cvičení, úloh a problémů, které rozvíjejí tvořivé myšlení a schopnosti. Do oblasti rozvoje tvořivosti patří i utváření optimálního sociálního klimatu a mezilidských vztahů, které také podporují tvořivost. V programech rozvoje tvořivosti se kromě tréninku tvořivého myšlení a utváření příznivého sociálního klimatu a mezilidských vztahů, zdůrazňuje i rozvoj celé osobnosti. Rozvíjení připravenosti člověka k produkci něčeho nového a užitečného musí jít ruku v ruce s odpovědností člověka za to, co vytvoří, rozvíjejí se tedy i etické a mravné kvality člověka. Dále je třeba společně s tvořivostí formovat i motivační systém osobnosti, dát člověku chuť, vytrvalost, lásku k vymýšlení, zlepšování, tvorbě. Mimo to je pro efektivní tvořivost člověka potřebné zabezpečit jeho dobré nakládání s informacemi, učit jej hodnocení a kritickému myšlení, prosociální spolupráci, naučit ho i správně odpočívat a regenerovat své síly.

Zvyšování tvořivosti v čase mimo vyučování můžeme rozdělit na dvě široké oblasti:

- 1) Rozvoj tvořivého myšlení
- 2) Rozvoj charakteristik a vlastností osobnosti, které podporují tvořivost a utváření sociálních vztahů, které jsou příznivé pro stimulaci tvořivosti.

Obě tyto oblasti se vzájemně doplňují, podmiňují. Nyní se pokusím popsat obě z těchto oblastí zvlášť.

2.1 *Rozvoj tvořivého myšlení*

a) Konvergentní myšlení

Je to takové myšlení, které směřuje od daných východisek k jedné či ohraničenému počtu správných odpovědí. Postupuje se logicky a algoritmicky ke správnému závěru. Konvergentní úlohy vyžadují mentální, myšlenkové procesy, které využívají a formují zejména vnímání a poznávání věcí, paměť, analýzu a syntézu, indukci a dedukci na úrovni bezprostředních, konkrétních vztahů, aplikaci – používání pouček, informací, poznatků apod.

Konvergentní oblast zahrnuje:

- Antirigidní a antidogmatická cvičení, úlohy
- Objevující vyučování a učení, problémové vyučování a učení

b) Divergentní myšlení

Tento způsob myšlení nevede pouze k jedné správné odpovědi, ale vyžaduje produkci co nejvíce návrhů, řešení. Je to rozbíhavé myšlení, které sice v konečné etapě po zhodnocení může vést k jedné možnosti řešení, ale nejdříve bylo potřeba vypracovat mnoho alternativ, možností řešení.

Je velmi paradoxním, že mnoho úloh v praktickém životě má divergentní ráz, ale přitom ve vzdělávacích systémech, ve školách převažují úlohy konvergentního typu, úlohy s mechanickým memorováním apod.

Důležitým požadavkem pro rozvíjení tvořivého myšlení je, aby děti a mládež vymýšleli co neoriginálnější řešení. Při řešení divergentních úloh dětí musí umět komunikovat, formulovat a zdůvodňovat své názory. Dále své nápady umět hodnotit, zvážit pozitiva

a negativa, umět řešení kombinovat, pracovat na nich. Toto vše učí systematickému myšlení, umění diskutovat, hodnotit a rozhodovat.

Tato oblast zahrnuje:

- Rozvíjení tvořivého vnímání, vidění světa, okolí, problémů
- Výcvik fantazie, imaginace, obrazotvornosti, představivosti, intuice
- Zlepšování plynulosti, rozmanitosti, originálnosti myšlení, řešení, výcvik v používání metafor a asociací, zvyšování schopnosti dopracování myšlenek a návrhů, jejich vypracování do detailů, do realizačních podob.³¹

c) Tvořivé řešení problémů

Tato oblast zahrnuje heuristické metody a postupy. Metody tvořivého řešení problémů jsou jakýmsi naznačením možných cest, kroků, jak postupovat, když chceme něco tvořivě vyřešit. Tyto metody jsou tedy pomocníkem při myšlení a šetření času člověka, a zároveň jsou i stimulačním faktorem v hledání.

Tato oblast zahrnuje:

- Heuristické postupy
- Brainstorming
- Informativní heuristika, kde již pomáhají počítače a elektronická informatika

³¹ Srov. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990, s. 26-48.

Zakladatelem vědecké heuristiky je G. Polya. Podle jím sestavených postupů, bylo sestaveno heuristické schéma, pro děti, mládež, i pro učitele. Toto schéma se nazývá DITOR a lze využít ve vyučování, experimentování i v jiných oblastech.

- 1) D Definování problému. Formulace problému, rozdělení tohoto problému na podproblémy, sestavení „ideálního řešení“, stanovení cíle, ke kterému chceme dospět.
- 2) I Informování se o problému. Sesbírání poznatků, které mohou přispět k řešení. Konzultace problému s odborníky. Jak se doted' problém řešil apod.
- 3) T Tvoření řešení, nápadů a hypotéz. Produkce co nejvíce řešení, originálních a rozmanitých nápadů pro řešení problému. Používání fantazie. Užití brainstormingové metody. Dopracování návrhů a řešení.
- 4) O Ohodnocení nápadů a řešení. Posoudit jejich novost, užitečnost, reálnost a možnost uskutečnění.
- 5) R Realizace vybraných řešení v praxi.³²

2.2 Rozvoj vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti

Člověk musí mít vůli, city, motivaci, aby tvořivé možnosti proměnil na činy, společensky a lidsky progresivní aktivitu. Proto je nevyhnutelné systematicky rozvíjet:

- a) Vlastnosti osobnosti podporující tvořivost jako jsou motivace, vůle, city, které podporují tvořivý životní styl a tvořivé projevy.
- b) Sociální klima, atmosféru, vztahy, interakce.

Add a) Hlavními charakteristikami prospěšnými pro tvořivost dětí a mládeže jsou zejména:

- 1) **Zvědavost** – zvědavost je u dětí přirozená vlastnost. Vlivem nesprávné výchovy se ale dá potlačit. Zvědavost může pedagog u dětí podpořit například tím, že bude podněcovat děti ke kladení otázek, bádání, zkoumání věcí a jevů, které je obklopují. Jde o rozvinutí poznávacích potřeb, zájmů, jejich bohatosti a šíře, intenzity.
- 2) **Samostatnost** – účast dítěte na činnostech, dění ve skupině apod. vede k tomu, že se činnost pro dítě stává významnější, je více motivované uskutečnit ji,

³² Srov. ZELINA, ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990, s. 33-48.

protože jde o jeho vlastní činnost. To vede děti k převzetí odpovědnosti za svou činnost, myšlenky, rozhodování či hodnocení. Výchovou k samostatnosti tedy vychováváme zároveň i k zodpovědnosti a autenticitě osobnosti dítěte. Můžeme sem zajisté zahrnout i posilňování sebedůvěry dětí.

- 3) **Smělost, odvaha, sebeprosazení, vytrvalost** – jde o prosazování nápadů, jejich uvádění do praxe, odvahu vyslovit odlišný, nový a netradiční názor, umět se ozvat, když ostatní mlčí. Znamená to zejména odvahu prosadit něco, i když většina tomu nepřeje. Vyslovit něco jiného, lišit se od ostatních, vystavit se riziku neúspěchu, chybám či kritice, to vyžaduje od člověka velkou odvahu.
- 4) **Motivace** – zájmy, potřeby, city, vůle. Ve výchově všeobecně, zejména ve výchově k tvořivosti bychom měli děti motivovat k překonávání překážek. Potom budou děti pracovat samostatněji, zodpovědněji. Tvořiví lidé mají pevnější vůli a snáze překonávají překážky. Hlavním úkolem rozvoje tvořivosti v oblasti motivace, je pomáhat dětem poznávat svou hodnotu, pěstovat důvěru a vyvolávat emocionální uspokojování mezi dětmi. Věnovat pozornost je třeba rozvíjení citů dětí. City hrají jednu z hlavních úloh při motivování k učení a seberozvíjení dětí.

Add b)

Význam atmosféry a sociálních vztahů pro tvořivost

Prostředí, ve kterém děti pracují, velmi ovlivňuje jejich konání. Úkolem pedagogů při výchově je tedy utváření takové atmosféry, ve které se děti budou cítit volněji, bezpečně. Utvoření příznivé atmosféry pro hru, tvorbu apod. je krokem prvním. Dalším důležitým krokem je učit děti, aby svůj volný čas a svobodu uměli efektivně využívat. Dospělí by měli učit děti, aby si vážili času, aby s ním nemrhali, uměli si jej zorganizovat a to racionálně a užitečně. Při tomto působení je nutno respektovat osobnost dítěte, volnost, sebevyjádření.

Čím se vyznačuje atmosféra vhodná pro tvořivost?

- Bezpečí, jistota, atmosféra beze strachu, ohrožení. Děti by neměly cítit nejistotu, odpor ani konformitu.
- Rozvíjení zvědavosti, představivosti a aktivity.
- Podpora sebevědomí dětí, sebehodnocení dítěte.

- Akceptování každého dítěte jako jedinečné a nezaměnitelné osoby. Každé dítě by mělo mít pocit, že nám na něm záleží, že mu věří, že si s ním může promluvit o všem.
- Radost z práce, optimismus, hravost ale i dobrodružství.

Naopak netvořivé prostředí se projevuje přehnaným soustředěním na vědomosti a memorování učiva, hodnocení známkami, zdůrazňování autority učitele, pořádek a disciplína, kontrola.³³

2.3 *Některé metody a postupy pro rozvoj tvořivosti*

Mezi klasické metody můžeme zařadit:

- 1) Výukový rozhovor – pro tento rozhovor je impulzem tzv. problémová otázka, ta vede žáky k aktivitě, je jim vlastně jakousi motivací, která má za cíl dosáhnout vysvětlující odpovědi. Z rozhovoru může někdy vzniknout dialog, kladou-li otázky vzájemně oba účastníci rozhovoru. Pokud by se účastnilo více lidí, může z dialogu vzniknout diskuse.
- 2) Písemný elaborát – prostředek k samostatnému projevu vlastních názorů, postojů, řešení úloh a problémů. Poskytuje dětem dostatek prostoru pro sebevyjádření.
- 3) Dlouhodobé pozorování – přínosné k uplatňování nápadů a vlastních pracovních postupů, výcvik v soustavném vnímání jevů.
- 4) Výtvarné práce – zahrnují různé tvořivé aktivity.³⁴

Dalšími metodami jsou tzv. metody aktivizující:

- a) Diskusní metoda
- b) Brainstorming – založena na spontánním vytváření nápadů, myšlenek a představ.
- c) Situační metoda – řešení konkrétního problému.
- d) Inscenační metoda – hraní rolí.
- e) Didaktická hra – výsledek není jednoznačně dán, utváří se v průběhu hry a to podle stavu a přípravy účastníků a dle jejich zapojení do hry.

V poslední řadě jsou to postupy kombinované:

Skupinová výuka – vhodná pro rozvoj samostatnosti, aktivity, kooperace, odpovědnosti žáků. Tím vytváří předpoklady pro tvořivé činnosti. Dítě se nachází v situaci, která vyžaduje jeho racionální rozhodování a podílení se na dosahování dobrých výsledků.

³³ Srov. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990, s. 49-58.

³⁴ Srov. MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno Paido, 2001, s. 29-30.

Projektová výuka – řeší se zde komplexní situace v životních souvislostech, děti realizují projekt od jeho plánování až po vytvoření produktu či nějakého konkrétního výsledku.³⁵

2.4 Rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově

Možnosti rozvoje tvořivosti ve výtvarné výchově můžeme shrnout do několika zásad:

- a) Je důležité rozvíjet v první řadě motivaci dětí k tvořivé činnosti. Vnitřní motivace u dětí vytváří pozitivní vztah k výtvarné činnosti.
- b) Rozvoj vůle a vytrvalosti – měli bychom děti učit k tomu, aby dokončovaly práci, také je důležité podporovat sebedůvěru a odvahu dětí.
- c) Cíle a metody – užívat tvořivé metody a formy práce – zejm. práce ve skupinách.
- d) Stimulující atmosféra, prostředí pro tvůrčí činnost, aktivitu.
- e) Rozvíjení hodnotícího myšlení – možnost využít netradiční organizace vyučování.
- f) Hodnocení výsledku výtvarné činnosti – hodnotit originalitu, tvořivý přístup, úpravu apod.³⁶

³⁵ Srov. MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, s. 29-33.

³⁶ Srov. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 179-180.

3 PROJEKTOVÁ METODA

3.1 Historie projektového vyučování

3.1.1 Americká pragmatická pedagogika

Projektové vyučování se začíná v Americe rozvíjet ve 20. letech. Reaguje tak na rozvoj vědy, změny společenského života a industrializace. Rychle měnící se podmínky vyžadovaly nový styl výchovy žáků, aby byli schopni adaptovat se na tyto proměnlivé podmínky. Objevuje se tzv. progresivní výchova, která se opírá o myšlenky Pestalozziho, Rousseaua a Frobela. Frobelovy myšlenky později rozvíjel F. W. Parker.³⁷ „*Obsah vyučování podle Parkera vycházel z vrozených činností dětí. Parker zrušil členění na jednotlivé učební předměty. Ve vyučovacím procesu prosazoval aktivitu dětí a jejich samočinnost.*“³⁸

U Deweyho je známé jeho „learning by doing“, což je vlastně původní formulace Parkera. Učení zde je chápáno jako proces získávání zkušeností na základě žákovy aktivity a poznatek je výsledkem samostatné práce žáka. Všechny činnosti jsou zde spojeny s vlastními prožitky. Učení je založeno na principu samostatného řešení problémů.³⁹ „*Základním východiskem pro Deweye je pojetí školy jako součásti života a nejen jako přípravy na život. Učení se děje pomocí řešení životních problémů a situací. J. Dewey zdůrazňoval význam okolí (prostředí) pro výchovu.*“⁴⁰

Stoupencem pragmatické pedagogiky byl také W. H. Kilpatrick. Vycházel z Deweyho řešení problémů a vymezil projektovou metodu. Zdůrazňoval zejména praktičnost výchovy a její sociální význam. „*Projektové vyučování Kilpatrick však považoval více za prostředek k výchově charakteru a osobnosti než za metodu rozvíjení poznatků. Žák se zde učí hlavně postojům k učební látce a k učení vůbec. Chtěl také odstranit strach jako motiv k učení a nenávisť žáků ke škole.*“⁴¹ Metoda projektů má rozvíjet zejména tvořivost dětí a jejich píli. Stromzand podává vymezení projektu jako jasně navrženého úkolu, který lze žákovi předložit jako životně důležitý tím, že se blíží

³⁷ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 8-9.

³⁸ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 9.

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 9-12.

⁴⁰ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 12.

⁴¹ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 13.

skutečnosti. Tento autor rozlišuje projekt a problém. Problém je dle něj teoretickým řešením, probíhajícím hlavně v myšlení žáka, zatímco projekt je řešením ve skutečnosti, je prakticky realizován. Projekt směřuje ke konkrétnímu cíli a k jeho realizaci, vytvoření produktu. Žáci za projekt a jeho výsledky přebírají zodpovědnost. Důležitý je v první řadě vlastní spontánní zájem dítěte., samočinnost. Projektová činnost je vlastně sama předmětem učení.

Dále se nabízí zmínit tzv. „Platoonskou soustavu“, která využívala projektovou výuku v rozsahu skupin, tříd i celé školy. Veškerá školní činnost se dělila na projekty. Kladl se důraz zejména na výchovu mravní a sociální.⁴²

V pragmatické pedagogice se kladl důraz zejména na výchovu demokratického občana, který je aktivní a na výchovu charakteru, svobodu a samostatnost žáka, na žákovu odpovědnost. Základní učební metodou byla samostatná žáková práce. „*Obsahem projektů byly životní úkoly komplexní povahy, ze kterých vyplývala přirozená integrace obsahu.*“⁴³

3.1.2 Období první republiky

V této době se projektové vyučování objevovalo v:

- a) Školy činné – zaměřené zejména na vlastní objevování žáka, čímž samostatně dospívá k novým poznatkům. Mezi nejdůležitější znaky této školy patří například rozvoj tělesných a duševních schopností žáků, probouzení vynalézavosti žáků, vedení žáků k nabytí vlastních vědomostí a dovedností pomocí vlastní práce, nepodávání hotových poznatků, nezaměstnávat pouze rozum a paměť, ale působit také na cit a vůli žáků. Základním principem těchto škol byl přímý vztah vyučování k životu a upotřebitelnost didaktického i výchovného materiálu v životní praxi. Činné školy využívaly tzv. koncentraci učiva, což je slučování učební látky a situací tzv. jednocení. Nejde zde o jednotlivé předměty, ale o činnost, vyplývající ze zájmu.
- b) Školy pracovní či produkční – tyto školy byly reakcí na jednostranný intelektualismus, na mechanické memorování žáků. Vychází z toho, že praktický život vyžaduje více samostatnosti, experimentování, vlastního úsudku apod. Vyučování v těchto školách vychází z aktuálního života žáka, žák má

⁴² Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 13-26.

⁴³ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 28.

poznávat život vlastními zkušenostmi.⁴⁴ „Cílem pracovní školy je co největší míra samostatnosti a vlastního úsilí žáka při veškeré školné práci, tedy práci nejen praktické, ale i teoretické. V počátcích samoučení je však důležitá pomoc a kontrola učitelem, bez ní by si děti mohly osvojit nesprávné návyky a dojít k ukvapeným a povrchním závěrům. Postupně se však kontrola může spojit se sebekontrolou.“⁴⁵

3.2 Projekt

Slovo projekt je odvozeno z latinského proicio, což znamená hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout. Jednoznačné vymezení projektu v pedagogické literatuře nenalezneme. Někteří autoři vůbec o projektu nehovoří a hovoří rovnou o projektové metodě či o projektovém vyučování. Pokusím se přesto uvést pár definic projektu. Projekt můžeme považovat za specifický typ učebního úkolu. Za základní rys je považováno to, že jde o podnik žáků, protože projekt je úkol, vyžadující iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti žáků, jejich odpovědnost za řešení problémů spojených s tématem.⁴⁶

Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování. Staví před žáky jeden nebo více úkolů. Ke splnění takových úkolů žáci následně vyhledávají informace, zpracovávají je, užívají své dosavadní poznatky z různých oborů, spolupracují, učí se organizaci práce v čase, formulovat vlastní názor, diskutovat apod. „Místo aby žáci přebírali hotové poznatky z jednotlivých oborů (mnohdy navíc bez hlubšího pochopení významu a smyslu), objevují při projektové výuce tyto poznatky sami, a to z důvodu potřeby. Kromě osnovami předepsaného učiva mají žáci možnost poznat více i sami sebe, své možnosti, schopnosti, svou cenu.“⁴⁷

Žákovský projekt má svá specifika. Jsou to zejména:

- Směřování k dosažení určitého cíle
- Otevřenost v procesu učení

⁴⁴ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 29-32.

⁴⁵ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 32.

⁴⁶ Srov. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997, s. 49.

⁴⁷ KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995, s. 25.

- Program učení není před prováděním projektu do všech podrobností pevně stanoven, tudíž žáci nemohou projektem projít jako programem fixním a shora daným
- Vzniká a je realizován na základě žakovské zodpovědnosti
- Má souvislost i s mimoškolní skutečností a vychází z prožitků žáků
- Vede ke konkrétním výsledkům⁴⁸

„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“⁴⁹

3.3 Projektová metoda

Projekty zapojené do vyučování dovolují učiteli rozvíjet široké spektrum dovedností žáků. Žákům projektová metoda umožňuje využívat svých intelektuálních dovedností, hodnocení, analýzu, syntézu, posiluje jejich další schopnosti a pěstuje i dovednosti manuální. Projektová metoda také rozvíjí sociální dovednosti.⁵⁰ Projektová metoda je tedy vyučovací metodou, která umožňuje žákům samostatně pracovat, čímž získávají zkušenosti, otevírá možnost k experimentování. Projekt může mít různé formy, například může jít o praktický problém ze životní reality, činnost vedoucí k vytvoření výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.

Důraz je tedy kladen zejména na samostatnost, svobodu a iniciativu žáka. Žáci v rámci projektu směřují k nějakému cíli a smyslu tohoto projektu. Učitel či vychovatel v tomto hraje jakousi podpůrnou roli, může poskytnout rady. Důležité je zmínit komplexnost činností, což vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.⁵¹

Projektová metoda je „vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností“

⁴⁸ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti: kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 27.

⁴⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 36.

⁵⁰ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti: kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 31.

⁵¹ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 37.

a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, rozvíjené J. Deweyem, W. Kilpatrickem aj. V USA a dalších zemích jedna z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.⁵²

Pro projektovou metodu je charakteristické, že: „podněcuje samostatné získávání vědomostí a dovedností nezbytných pro řešení určitých problémů v praxi, přispívá k rozvoji žákovy osobnosti, protože práce na projektu umožňuje žákovi dozvědět se mnoho o svých schopnostech.“⁵³

Charakteristické znaky projektové metody jako systému činností:

- 1) Organizovaná činnost, která směřuje k vytyčenému cíli. Cílem je většinou realizace projektu a jeho výstup.
- 2) Činnost, kterou nelze dopředu zcela jasně a podrobně naplánovat.
- 3) Činnost, která vyžaduje zejména aktivitu a samostatnost žáka.
- 4) Tvořivá činnost, neboť v průběhu projektu je třeba reagovat na změny.
- 5) Autoregulovaná, čili vnitřně řízená činnost žáka.
- 6) Teoretická a praktická činnost, která rozvíjí osobnost žáka ve všech jejích aspektech, vedoucí žáka k zodpovědnosti za výsledek.
- 7) Činnost praktická, zkušenost a využití znalostí žáka motivuje k učení, přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

Když se podíváme na odlišnosti činností žáka a učitele při práci na projektu, mohli bychom je stručně shrnout takto:

Žák:

- Zvnitřňuje se s daným problémem, úkolem
- Přebírá odpovědnost
- Práce na projektu vyžaduje aktivitu žáka
- Získává nové zkušenosti
- Učí se pracovat s informačními zdroji, vyhledávat a zpracovávat informace

⁵² PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 184.

⁵³ MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, s. 44.

- Seznamuje se s uceleným plánováním, zpracováváním výsledků a jejich následnou prezentací
- Osvojuje si sebehodnocení a samozřejmě také hodnocení celé práce na projektu a projektu jako takového

Učitel:

- Motivuje žáka
- Má poradenskou úlohu
- Z pozadí sleduje proces učení žáka, může citlivě ovlivňovat průběh, např. volbu informačních zdrojů, způsob práce apod.
- Podílí se na plánování (zejm. na uspořádanost jednotlivých kroků, analýzu cílů)
- Hodnotící funkce
- Práce na projektu je pro učitele přínosná z hlediska vlastní sebereflexe⁵⁴

3.4 Vztah projekt – problém

Můžeme říci, že projekt komplexně rozvíjí osobnost žáka, projektová metoda učí jednání. Problém se orientuje spíše na rozvoj intelektuální, problémová metoda zaměstnává tedy zejména myšlení. Jistý je však vzájemný vztah projektu a problému. Projekt v sobě obsahuje různé problémy. „*Projekt a problém je nerozlučnou dvojicí. Projekt pořádá, hledá, zkouší, provádí skutečné dílo. Problém spíše znamená úvahu, hodnocení, rozhodování.*“⁵⁵

Problém je možné chápat také jako rozpor mezi aktuální situací, ve které se právě žák nachází, a cílem, kterého má dosáhnout. Východiskem pro rozpracování učiva do problémů je Deweyova pedagogická koncepce. „*Dle Deweye a Kilpatricka je problém:*

- *Učivo upravené tak, aby poskytovalo mnoho příležitostí k myšlení, nutilo k uvažování, hodnocení, třídění, a vyvozování závěrů,*
- *zaměřen na intelekt žáka, ale stojí mimo žáka,*
- *výzvou k odpovědi,*
- *řešen pro problém sám, nezdůrazňuje se jeho užití.*⁵⁶

⁵⁴ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 38.

⁵⁵ ŽANTA, R. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. V Praze: Dědictví Komenského, 1934, s. 2.

⁵⁶ KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti: kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 28.

Problém je považován za základ projektu. Problém je totiž místem koncentrace učiva, které má být osvojeno prostřednictvím projektové metody.⁵⁷ „Problém je vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody. Projekt bývá širší systematizovanou záležitostí, kde nezůstává základní problém osamocen, ale je obklopen řadou dílčích problémů – kroků, jejichž řešení je předpokladem vyřešení problému základního.“⁵⁸

Projekt tedy vnímáme jako komplexnější, který rozvíjí celou osobnost žáka, obsahující více dílčích úkolů. Některé z těchto úkolů mohou být pro žáka novými, tudíž mohou být problémem a jiné zas jsou pro žáka známými, a proto je může realizovat na základě svých dosavadních zkušeností.⁵⁹

3.5 Projektová výuka

„Projektové vyučování usiluje o překonávání takových neduhů tradiční školy, jako je izolovanost a roztržitost poznatků, odtrženost od reality života, mechanické učení a strnulost školní práce. Tato metoda vyučování reaguje na takové nedostatky běžné školy, jako je nízká motivace žáků, odcizení zájmů žáků, pamětné či jednostranné kognitivní učení.“⁶⁰

Nejjednodušeji můžeme projektovou výuku definovat jako výuku, založenou na projektové metodě. Je prostředkem celostního učení. Integruje různé učební styly, myšlení, intuici, tělo, city, dále integruje dosavadní zkušenosti se zkušenostmi novými, řízenou činnost se sebeřízením, integruje děti a pedagoga ve společné činnosti a svět školy se světem okolním. Projektové vyučování odstraňuje nedostatky vyučování tradičního, jako jsou izolovanost, roztržitost vědění či strnulost školní práce. Jedná se zde o práci s dosavadními zkušenostmi, děti se učí učit, poznávat, organizovat učební a pracovní proces. Klade důraz na samostatnost dítěte.⁶¹

Projektová výuka je založena zejména na zkušenosti dítěte. Podstatou této zkušenosti je to, že předměty získávají na svém významu až poté, co jsou včleňovány

⁵⁷ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti: kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 28-29.

⁵⁸ VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 5.

⁵⁹ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 39.

⁶⁰ MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In *Metodický portál RVP* [online]. 2007 [cit. 2007-04-19]. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>.

⁶¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 96-97.

do lidské zkušenosti, nebo jsou-li užívány ve společné činnosti. Všechny zkušenosti jsou založeny na aktivním vztahu dítěte ke svému okolí. V životě vzniká spousta otázek, což probouzí přirozený zájem o poznávání. *„Jde o obohacování a rekonstrukci zkušeností žáků. Nejde ovšem o jakoukoli zkušenost, o pouhé spontánní získávání zkušeností, ale o jejich promýšlení, zpracovávání a hodnocení. Jde především o snahu spojit obsah učení se životem.“*⁶²

Východiskem projektové výuky je smysluplný úkol, problém, který žáci chtějí a potřebují vyřešit. Při práci na projektu si žáci osvojují schopnost plánování práce, zpracovávání informací a jejich hodnocení. Osvojují si tedy metodu řešení problémů. Základní podmínkou je vnitřní motivace žáka, jeho aktivita, ztotožnění se s daným úkolem, převzetí odpovědnosti za splnění úkolu. Pozitivem projektové výuky je především samostatnost žáka při učení a rozvoj tvořivosti.

Ve smyslu tradiční výuky, je převážnou motivací pro učení dítěte zejména známka. V projektové výuce je tomu naopak, motivací je hlavně poznání, získání nových zkušeností, porozumění. Práce na projektu připravuje dítě pro celoživotní učení, neboť v řešení je aktuální komplexní problém, za který nese osobní odpovědnost. Dítě je nuceno samostatně vyhledávat informace, spolupracovat s okolím.⁶³

Projektová výuka je cílená učební činnost, která je:

- „promyšlená a organizovaná,
- intelektová (teoretická) i ryze praktická,
- vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (případně dohodě obou stran),
- koncentrovaná kolem určité základní ideje,
- zaměřená prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě,
- přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvláštní cestou zkušenosti),
- činností, za niž žák přejímá odpovědnost.“⁶⁴

3.5.1 Efekty projektové výuky

⁶² MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In *Metodický portál RVP* [online]. 2007 [cit. 2007-04-19]. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>.

⁶³ MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In *Metodický portál RVP* [online]. 2007 [cit. 2007-04-19]. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>.

⁶⁴ VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 8.

- Obsahově- kognitivní: osvojení vědomostí, dovedností, které jsou získány na základě smyslového prožitku.
- Ucelené získávání zkušeností a poznatků.
- Funkčně-kognitivní: samostatné plánování a jednání, celostní myšlení, schopnost argumentace. Učí děti plánovat vlastní práci, dokončit tuto práci i přes případné překážky a nést za svou práci zodpovědnost.
- Sebereflexe a sebedůvěra.
- Sociální kompetence: kontakt, kooperace, přispívá ke zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky.
- Možnost pracovat v týmu, skupině, což rozvíjí komunikativně-sociální dovednosti, učí spolupráci, respektu k názorům druhých, vzájemné pomoci, obhájit svůj vlastní postoj.
- Umožňují snadnější a dlouhodobější zapamatování poznatků. Výrazněji motivuje děti k dokončení práce, neboť se při práci sami rozhodují o tom, jak bude práce probíhat.
- Rozvoj myšlenkové struktury v propojení s aktivní činností.⁶⁵

3.5.2 Principy projektové výuky

Za základní principy projektové výuky považujeme:

- a) Potřeby a zájmy dítěte – zejm. dětská potřeba aktivity, získávat nové zkušenosti, poznatky, objevovat, vlastní odpovědnost a samostatnost.
- b) Aktuální situace – současné problémy, problémy, které se vyskytují v okolí žáka.
- c) Interdisciplinarita – zde jde zejména o celistvé poznání.
- d) Seberegulace při učení – zodpovědnost žáka za své učení, možnost si učení řídit, plánovat.
- e) Orientace na produkt – projekt směřuje k výsledku (např. produkt – výrobek) a k prezentaci tohoto výsledku.
- f) Skupinová realizace – týmová práce na projektu.
- g) Společenská relevantnost – propojení života školy s jejím blízkým okolím i širší společností.⁶⁶

⁶⁵ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 97.

⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 101-102.

3.6 Fáze řešení průběhu projektu

1) Plánování

- a) Definování podnětu – určení základního cíle, účelu, smyslu projektu. Tato fáze je důležitá z hlediska motivace žáků k řešení projektu, aby si uvědomili přínos svého konání.
- b) Výstup projektu – určit, jaká bude závěrečná podoba, závěrečný produkt projektu.
- c) Časové rozvržení projektu – kdy se projekt uskuteční, jak dlouho bude trvat, zda bude probíhat příležitostně nebo nepřetržitě.
- d) Prostředí projektu – kde se projekt uskuteční.
- e) Účastníci projektu – kdo se bude na projektu účastnit, podílet.
- f) Organizace projektu – jakým způsobem bude probíhat realizace projektu, jaký bude průběh.
- g) Podmínky pro uskutečnění projektu – pomůcky, materiál apod.
- h) Způsob hodnocení – jak se bude hodnotit, kdo se bude účastnit na hodnocení.

2) Realizace projektu

V této fázi se většinou postupuje dle předem stanoveného plánu. Děti shánějí materiál či informace, třídí, zpracovávají, analyzují, kompletují. Pedagog plní zejména roli poradce, může usměrňovat práci dětí, například když se odklánějí od stanovených cílů. Pedagog také motivuje děti, podporuje jejich zodpovědnost za své dílo.

3) Výstup projektu – prezentace výsledků

Představují se výsledky, ke kterým se dospělo. Prezentace může mít různé formy – písemnou, ústní, představení výrobků apod. Podobně může být prezentace provedena na několika úrovních – prezentace pro veřejnost, pro školu, pro spolužáky, pro rodiče.

4) Hodnocení projektu

Hodnotí se celý proces tzn. jak byl projekt naplánován, jak probíhal, jaký byl výsledek. Hodnocení se provádí jak z pohledu žáků, tak i z pohledu pedagogů.⁶⁷

⁶⁷ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 41-42.

3.7 Typologie projektů

Projekty můžeme třídit dle různých hledisek.

1) Podle navrhovatele – původce projektu

- a) Spontánní (nestrukturovaný) – studenti si volí téma sami, stejně tak i sami plánují postup, sběr informací apod.
- b) Uměle připravený (strukturovaný) – studenti dostanou zadání, předem stanovený postup práce atd.
- c) Kombinace obou předchozích.

2) Podle účelu (smyslu) projektu

- a) Problémové
- b) Konstruktivní
- c) Hodnotící
- d) Směřující k estetické zkušenosti
- e) Směřující k získání dovedností

3) Podle délky trvání projektu

- a) Krátkodobý (1 den)
- b) Střednědobý (týden)
- c) Dlouhodobý (1 týden až 1 měsíc)
- d) Mimořádně dlouhodobý (přesahuje 1 měsíc trvání)

4) Podle prostředí, místa

- a) Školní
- b) Domácí
- c) Kombinace obou předchozích typů
- d) Mimoškolní

5) Podle počtu zúčastněných na projektu

- a) Individuální
- b) Kolektivní
- Skupinové
- Třídní
- Ročníkové
- Celoškolní

6) Podle způsobu organizace projektu

- a) Jednopředmětové

- b) Vícepředmětové

7) Podle informačního zdroje projektu

- a) Volný – informační materiál není dětem poskytnut, obstarávají si jej samy.
- b) Vázaný – Informační zdroje či materiál jsou dětem poskytnuty.
- c) Kombinace obou předchozích typů – děti dostanou základní informace či materiál, ten si podle svých možností může rozšířit.⁶⁸

3.8 Výtvarně projektová výuka

Takto zaměřená výuka učí děti tvořivě získávat znalosti z různých předmětů a uplatňovat je. Díky projektové metodě jedna třída nebo i celá škola může rozvíjet během jednoho i více dnů všední téma, ve kterém se spojují informace z různých předmětů. Ve výtvarných projektech se sčítá mnoho i dílčích námětů a ty vytvářejí mnoho další vrstev. Proto je při projektu obsaženo širší poznání, silnější citové vztahy a hlubší morální postoje. Při práci na výtvarném projektu a vlastně na jakémkoliv projektu děti obětují svou samostatnost i technologickým otázkám, které bez pomoci druhého nejsou schopny objevit – např. složitější výtvarné techniky. Dětem však při práci na projektu zůstává aktivní role, díky které může uplatnit vlastní názor na vývoj projektu a iniciovat dílčí náměty. Tímto vzniká podnětné prostředí, v němž děti neztrácejí zájem o výtvarnou výchovu a spolupodílejí se na její podobě. Společnou prací na projektu snáze překonávají i krizi výtvarného projevu bez zvlášť bolestného úsilí.⁶⁹

3.8.1 Výtvarné řady a výtvarné projekty

„Základním kamenem projektového vyučování jsou řady výtvarných prací. Vyznívají jako krátké a srozumitelné útvary, v nichž převládá jedna nosná myšlenka. Skládají se z několika na sebe navazujících kroků, jejichž následnost má lineární charakter a rozvíjí jeden směr pohledu (kameny – zdi – dlažby – zem, po které chodím – lidské stopy – setkávání). Učitel téma spolu s žáky rozpracovává a dětskými pracemi dokumentuje jeho stavbu.“⁷⁰

Výtvarné řady prací mají několik ustálených podob, kterými jsou:

⁶⁸ Srov. VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS, 1993, s. 5-6.

⁶⁹ Srov. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 54 – 55.

⁷⁰ ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 59.

- a) Výtvarný cyklus – u tohoto cyklu téma negraduje. Děti hledají alternativy, podávají různé nápady, myšlenky či řešení. V tomto se objevují nové podněty, a tudíž může téma přerůst i do jiného druhu výtvarné řady či do výtvarného projektu.
- b) Metodická řada – zaměřuje se na postup řešení problému, logicky navazuje postupnými kroky, které vyplývají jeden z druhého.
- c) Tematická řada – Nabízí různé úhly pohledů na téma, nebo zkoumá vývoj tématu.
- d) Srovnávací řady – sledují daný problém z psychologického, typologického, vývojového či jiného pohledu. Jsou základem pedagogického výzkumu.⁷¹

⁷¹ Srov. ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 59.

4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

4.1 Charakteristika výtvarné výchovy

VV je součástí všeobecného vzdělání a činitelem rozvoje osobnosti člověka. „*Svým soustředěním na rozvoj výtvarného vidění, myšlení, představivosti a fantazie, třibení smyslu pro organizaci plochy a prostoru, zpevňování odhadu, na odvahu při kombinaci představ, zaujetí experimentem, atd. zvyrazňuje současně chápaná výtvarná výchova svůj podíl na celkovém emocionálním, intelektuálním a volním rozvoji člověka.*“⁷²

Výtvarná výchova nabízí mnoho jiného než předměty naukové. Její jedinečností je praktický ráz, výtvarná výchova s sebou přináší jakousi změnu v toku informací naukových předmětů. Žák zde není pasivní, ale sám aktivně tvoří, což nabízí jistou relaxaci, pomáhá mu odreagovat se od proudu poznatků, které za celý den musí vstřebávat a získávat. Jiná je i atmosféra tohoto předmětu. Dítě je zde uvolněnější, nemusí se bát zkoušení, špatné známky.

Během hodin výtvarné výchovy jsou si učitel a žák mnohem bližší, je jim dán větší prostor pro komunikaci. Při práci nemusí dítě bezhlučně sedět v lavici, ale může si i dojít pro pomůcky, stát u práce, může během práce diskutovat se spolužákem apod. Výtvarná výchova rozvíjí zejména citovost, smysly, tvořivost, fantazii. Předmět spojuje práci rozumovou s činností manuální – je zde propojení těchto činností.

Spojuje se tudíž teoretická a praktická složka. Děti nabývají výtvarných dovedností, zkušeností, návyků. Při správném vedení by dítě nemělo mít strach z neúspěchu. Při výtvarné výchově je hodnocena zejména aktivita, pozitivní přístup k práci, celý tvůrčí proces. Jestliže se dílo nepodaří, přesto může být dítě úspěšné, když učitel ocení jeho snahu. Ve výtvarné výchově mohou vyniknout i ti žáci, kteří nemají šanci se uplatnit v předmětech jiných.⁷³

4.2 Výtvarná výchova

Pomáhá jedincům poznávat okolní svět i svůj svět vnitřní prostřednictvím výtvarných činností a postupně se formujícího výtvarného myšlení. Tímto poznáváním

⁷² KAVČÁKOVÁ, A., MALIVA, J. *Úvod do výtvarné výchovy: určeno pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ a 1. stupně ZŠ-speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 68.

⁷³ Srov. KAVČÁKOVÁ, A., MALIVA, J. *Úvod do výtvarné výchovy: určeno pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ a 1. stupně ZŠ-speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 68-70.

se jedinci učí rozumět výtvarnému umění, jeho jazyku a významům, chápání výtvarné kultury jako nedílné součásti svého duchovního života a bohatství společnosti. Toto poznávání je zaměřeno také na kultivaci osobnosti jedince citlivě vnímat svůj okolní svět, prožívat jej, objevovat v okolním světě estetické hodnoty, tyto hodnoty jakýmsi způsobem chránit a šířit dále. Tímto vším je jedincům umožněno, aby si v činnostech prakticky osvojovali potřebné výtvarné dovednosti a techniky a rozvíjeli tak přirozenou potřebu vlastního výtvarného vyjádření, jejich fantazii a prostorovou představivost, smysl pro originalitu a vlastní výraz, což napomáhá utváření kreativní stránky osobnosti.

Všemi složkami svého působení VV usiluje o:

- získání praktických a teoretických poznatků o malbě, kresbě, grafických technikách, práci s různými materiály, o modelování a prostorovém vyjádření
- seznámení s různými výtvarnými technikami a prostředky
- rozvoj a prohloubení vztahu k výtvarnému umění a k celé oblasti výtvarné kultury
- získání představy o historickém vývoji výtvarného umění včetně užitého umění lidového a architektury
- schopnost nalézat a vnímat krásu a estetické hodnoty v přírodě, ve světě vytvořeném lidmi, uvědomění si jejich význam pro plnohodnotný život člověka
- schopnost získaných poznatků a dovedností využívat ve svém životě⁷⁴

4.3 Vývoj výtvarného projevu

Tento vývoj obsahuje tři odlišná období:

1) Spontánní výtvarný projev dětského věku

Mezi první projevy dítěte patří čmáranice, náznaky archetypálního tvaru (nejčastěji ovál). Takto dítě objevuje podobnosti s okolním světem, později tento základní projev obohacuje i o detaily. Z oválných čmáranců vzniká tzv. hlavonožec, později přibývá i tělo, později úplná postava. Tyto projevy jsou nazývány „ikonografickými znaky“. Dalším typem jsou znaky převzaté. Ty na rozdíl od ikonografických vznikají tím, že dítě přejímá již hotové náměty, kopíruje je (například pohádkové

⁷⁴ Srov. VÍTKOVÁ, M. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1986, s. 6-8.

postavičky).⁷⁵ „*Ikonografickými znaky dítě charakterizuje bytosti, které má rádo, své okolí, časové a prostorové vztahy. Častým opakováním ikonografického znaku však dochází k mechanickému ztvárnění podob našeho světa. Znak pozbývají rozlišovací prvky, a tedy i životnost. Mezi devátým až desátým rokem dochází ke stagnaci, během níž vývoj grafických znaků končí – ze spontánních výtvarných forem se stává jakýsi soubor razítek, která ztrácejí sdělnost.*“⁷⁶

2) Krize výtvarného projevu

Kolem desátého roku, se začíná objevovat vnitřní nejistota, pocit neúspěšnosti. Objevuje se rozpor mezi objektivním pozorováním a nedokonalým vyjádřením, což způsobuje vnitřní nesouhlas. Tento proces může vést k zastavení výtvarné aktivity, může trvat i více let a nazýváme jej tzv. krizí výtvarného projevu. Projevy nástupu této krize mohou být: úbytek spontánního vyjádření, úbytek pohyblivosti postav, strach z barevné nadsázky apod.

3) Období dospívání

Po odchodu období krize často dospívající jedinci necítí potřebu výtvarného vyjádření. Pokud toto jedinec překoná, často se pak začne výrazně výtvarně prosazovat své zájmy a výtvarné preference.⁷⁷

Zhruba ve 4. až 6. třídě začíná být ve výtvarné výchově dětská fantazie a představivost korigována rozvíjejícím se intelektem. Žáci postupně přecházejí od výtvarné hry k uvědomělejší výtvarné práci. Jejich výpověď o vztazích k okolnímu světu je stále bezprostřední, zachovávají si citový vztah k zobrazované skutečnosti. Jedinci se začínají více zajímat o volné výtvarné umění, užitou tvorbu, lidové umění, ochranu životního prostředí a kulturního dědictví.

Výtvarná činnost žáků 7. až 9. třídy je zpravidla charakteristická úbytkem spontánnosti, bezprostřednosti, fantazie, mizí hravost. Začínají se objevovat zábrany a ostých způsobené zvýšenou kritičností k vlastnímu výtvarnému projevu, většími zkušenostmi a možnostmi srovnávání výtvarné úrovně. Jedinci si začínají více uvědomovat nedokonalost svého výtvarného projevu.

⁷⁵ Srov. ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 15.

⁷⁶ ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 15.

⁷⁷ Srov. ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 15.

Pedagog by měl proto posilovat sebevědomí žáků, podporovat jejich vlastní výtvarné vyjádření, podněcovat jejich zájem o výtvarnou práci motivací a volbou náročnějších úkolů a technik, které vyžadují již určité znalosti a zručnosti, a zaujmout je náměty vyžadujícími přemýšlení a uvažování, které odpovídá jejich rozvíjejícím se rozumovým schopnostem. V teoretické složce může pedagog jedince seznamovat s problematikou výtvarné kultury, především s vývojem výtvarného umění.⁷⁸

4.4 Cíle výtvarné výchovy

„J. Uždil uvádí čtyři hlavní úkoly výtvarné výchovy:

- 1) Vyučování základům zobrazování (kreslení, malování, modelování aj.), osvojení si základních pravidel této práce a metodických postupů, získání určitých dovedností a návyků, vybavení technickými znalostmi.*
- 2) Systematické rozvíjení vnímavosti, zrakové paměti, prostorové představivosti u dětí, výchova pozorovací schopnosti, což všechno samozřejmě velice úzce souvisí s předešlým úkolem.*
- 3) Výchova k tvořivosti zase velice úzce souvisí s ostatními úkoly.*
- 4) Rozvoj zájmu o výtvarné umění, výchova uměním.“⁷⁹*

Po shrnutí všech cílů můžeme nejdůležitější cíle výtvarné výchovy popsat takto:

- a) Setkávání s výtvarnou kulturou – poznávání různých podob umění. Pomáhá získat a prohlubovat vztah k výtvarnému umění, získat o výtvarném umění přehled, přehled o výtvarných dílech, lidovém umění.
- b) Osvojování výtvarného jazyka, učí děti rozumět řeči výtvarného umění a kultury, pochopit, že výtvarná kultura je součástí duchovního života a bohatství společnosti.
- c) Osvojení základů kresby, malby a modelování.
- d) Ovládání základních vyjadřovacích prostředků kresby, malby, grafiky či plastiky. Obohacuje výtvarné vnímání.

⁷⁸ Srov. ČESKÁ REPUBLIKA. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávací program Základní škola včetně Osnov ekologického přírodopisu; Osnov volitelných předmětů; Úprav a doplňků; Učebních plánů s rozšířeným vyučováním*. Praha: Fortuna, 2003, s. 224-225.

⁷⁹ MATYSKOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy pro učitelství 1. stupně ZŠ*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984, s. 24-25.

- e) Osvojení základních výtvarných dovedností. Prostřednictvím výtvarných činností rozvíjí komunikaci dětí. Výtvarná činnost je hrou, která umožňuje prožít a poznání nových činností, přináší dítěti uspokojení ze samostatné práce.
- f) Vývoj poznávání, citového života a morální vyspělosti. Učí prožívat smyslové kontakty se světem, přírodou, spojuje představy o okolním světě s výtvarným prožíváním.
- g) Uvědomování si sebe sama, vnímání dění ve vlastním nitru, reflektování svých postřehů a zážitků – toto vše otevírá cestu k hlubšímu poznávání světa. Rozvíjí a kultivuje schopnost citlivě a otevřeně vnímat svět kolem sebe, prožívat jej, objevovat a vnímat estetické hodnoty a krásu.
- h) Rozvoj sebepoznání, sebevyjádření a sebezařazení. Pomáhá nalézt dítěti cestu k vlastnímu pohledu na svět, objevovat vlastní bytost, vztahy k nejbližším lidem a k lidstvu vůbec.
- i) Učí děti respektovat individualitu výtvarného vyjadřování, respektovat vlastní tvorbu i tvorbu ostatních, učí děti vcítit se do myšlení jiných.
- j) Dítě se mnoha způsoby dotýká různých stránek života, vědy i umění
- k) Dítě poznává různé vyjadřovací prostředky – výtvarný jazyk, nástroje, materiály, postupy
- l) Výtvarná činnost rozvíjí přirozenou potřebu vlastního výtvarného vyjádření, tvořivost, fantazii, senzibilitu, smysl pro originalitu, představivost, samostatné řešení problémů.
- m) Dítě se učí samostatně zpracovávat námět, kombinovat různé postupy, techniky. Nabízí velký prostor pro vlastní objevování, experimenty.⁸⁰

4.5 Formy metody vyučování ve VV

Základní formou výuky je vyučovací hodina. Její délka závisí na časové dotaci učebního plánu. Na druhém stupni základní školy to většinou bývá 90 minut, tzn. dvouhodinovka.

Existují 2 základní typy vyučovací hodiny:

a) Hodina aktivní výtvarné činnosti

⁸⁰ Srov. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 10-15.

Tato hodina většinou probíhá ve třídě speciálně upravené pro výuku výtvarné výchovy. Někdy je to dílna, někdy i v plenéru. Žák tvořivě pracuje s nejrůznějšími výtvarnými materiály a technikami. Učitel se zaměřuje na rozvoj žákovy senzibility, výtvarného vidění reality, vytváření představ, pomáhá rozvíjet žákovy zobrazovací schopnosti apod. Taková hodina se skládá z několika částí: motivace, vysvětlení úkolu, samostatná práce žáka, hodnocení.

b) Hodina s besedou o umění

Spočívá v práci s uměleckým dílem. Učitel vede žáka k vyjasnění pojmů, obsahu, formy, a výrazových prostředků uměleckého díla. Pěstovat vztah žáka k výtvarnému umění je také jedním ze smyslů výtvarné výchovy.

Další méně frekventované formy vyučování výtvarné výchovy:

1) **Návštěva výtvarných výstav a galerií** – umožňují vychovávat v dítěti kulturního diváka a hlavně umožňují bezprostřední styk s uměleckým dílem – originálem

2) **Výtvarná exkurze** – může směřovat do výtvarné školy či do ateliérů výtvarníků - umělců apod. V takovém prostředí žák prožije atmosféru, v níž dílo vzniká, zažije tvůrčí proces, může hovořit s umělcem.

3) **Výtvarná vycházka** – žák si může prohlédnout architektonické skvosty, významné památky. Toto zvyšuje žákovu senzibilitu k prostředí, ve kterém žije, umožní provozovat výtvarnou činnost či hru mimo školní prostředí.

4) **Výtvarný kurz** – mívá několikadenní trvání a zúčastňují se ho obvykle žáci s větším zájmem o výtvarnou výchovu. Takový kurz nabízí mnoho výhod, zejména intenzivně podněcující prostředí a atmosféru pro tvoření, dostatek času a prostoru pro tvůrčí práci, rozvoj kladných kamarádských vztahů.

Mimo školu existuje samozřejmě i mimoškolní výtvarná činnost, zájmová činnost. Děti, které mají zájem a chuť se více věnovat výtvarné výchově, mohou navštěvovat různé výtvarné kroužky např. v domech dětí a mládeže, na ZUŠ či v soukromých zařízeních.

Mimoškolní aktivity mají výhodu především v tom, že děti pracují v menších skupinách, ve specializovaných dílnách, ateliérech, je zde individuální přístup. Dále je na místě zmínit dobrovolnost, nestresující časové podmínky a působení pedagogů vyššího odborného vzdělání.⁸¹

4.6 *Problémové vyučování ve VV*

Problémová výuka předkládá problémy, ty navozují řetězce souvislostí, probouzí různými podněty zájem o svět, motivují úvahy, které vedou k osobitým postojům. Atmosféra takového vyučování soustředěného hledání pomáhá překonávat povrchnost a myšlenkovou lhostejnost. Problémové vyučování je proces, kde probíhá komunikace mezi účastníky výtvarného výchovného procesu na různých úrovních.⁸²

Projektová metoda obohacuje dětské výtvarné myšlení. Výtvarné projekty jsou útvary se složitou skladbou úloh a často i se závažným myšlenkovým obsahem. Pokoušejí se sledovat více než jednu cestu při ztvárnění myšlenky či problému a široce vyčerpat zvolenou problematiku. Proto obkličují téma různými pohledy z několika stran. Postupně tak vzniká složitý obraz, který se snaží dospět k podstatě zvolené otázky.⁸³

Na pokusných reformních ve 20. a 30. letech byla také využívána projektová metoda. Projekt v té době znamenal pro reformisty totéž co podnik. Projekt ve škole byl podnikem žáka nebo skupiny žáků. Nutí-li však učitel žáka, aby něco vykonal, nejedná se už o podnik žáka, ale o podnik učitele. Projekt je úsilí žáka o dosažení nějakého výsledku, cíle. „*Reformisté výklad pojmu projekt definovali celkem do čtyř bodů:*

- 1) *je to podnik*
- 2) *je to podnik žákův*
- 3) *je to podnik, za jehož výsledky převzal žák zodpovědnost*
- 4) *je to podnik, který jde za určitým cílem.*“⁸⁴

Projekt je část učiva, směřující k dosažení určitého cíle, např. vyrobení něčeho, zatímco problém je celek učiva, který přímo nutí k uvažování, hodnocení, třídění.

⁸¹ Srov. KAVČÁKOVÁ, A., MALIVA, J. *Úvod do výtvarné výchovy: určeno pro studenty učitelství I. stupně ZŠ a I. stupně ZŠ-speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 68-80.

⁸² Srov. ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 26.

⁸³ Srov. ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 33.

⁸⁴ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství, 1946, s. 299.

Důležitým předpokladem projektu a také jeho východiskem je zájem. Ze zájmu totiž pramení pohotovost a ochota žáků k práci. Je jim motivací. Za nejcennější projekty jsou považovány projekty spontánní. Jedná se o projekty, které se vycházejí z nitra dětí. Právě tyto projekty jsou podle něj nejvíce motivovány, zájem o ně je primární a žáka strhují k usilovné práci.

Projektovou metodu bychom mohli krátce charakterizovat jako tvořivou metodu, která motivuje žáka k činnosti, jejímž výsledkem je konkrétní hmatatelný produkt, plán či rozšiřující nebo prohlubující učivo.

Mezi základní a nejčastěji užívané problémové metody patří:

- metoda rozumové analýzy
- heuristická metoda
- diskuse
- brainstorming
- synektika
- situační metoda (případová studie)
- inscenační metoda
- projektová metoda⁸⁵

4.7 Výtvarný projev dětí před počátkem „krize“

Výtvarný projev dětí přibližně do 10. – 11. roku života se vyznačuje výraznou fantazijní imaginativní silou. Děti mají živelnou radost z výtvarného tvoření. Toto tvoření se váže na prožívání konkrétní skutečnosti. Abstrakce je zatím dětskému projevu v tomto období cizí. „*Dětský svět, i když je výtvarně prezentován nepopisně a poeticky, je zvláštním způsobem míněn doslova, netransponovaně, mohli bychom říci jako poetická realita, kde každý prvek, každá součást vždy přesně značí něco konkrétního.*“⁸⁶ Prožívání a vyjadřování skutečnosti je názorné, předmětné, jde o konkrétní vztahy a znaky. Děti zaznamenávají a sdělují to, co o skutečnosti „ví“, a jaké mají se skutečností zkušenosti. V tomto období děti ještě nemají k dispozici vyzrálou schopnost pojmového myšlení.⁸⁷

⁸⁵ Srov. VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství, 1946, s. 299-300.

⁸⁶ LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 11.

⁸⁷ Srov. LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 11-12.

Období, popsané v předchozích odstavcích, je členěno do více podobdobí. Nabízí se nám tedy toto stručné členění:

2 – 5 let

Piagetem nazýváno obdobím senzomotorickým. Dítě čárá, jde o radost a libost z toho, že může rukou na papíře dělat čáry, radost z pohybu a rytmu. Z čáranic typu kruhu se později začínají stávat hlava, trup a dítě začíná kreslit tzv. hlavonožce.

5 – 6 let

Základní zobrazení lidské postavy se obohacuje. Začíná být evidentní záměrnost zobrazení. Můžeme zde hovořit o stadiu popisného symbolismu.

7 – 8 let

Stadium názorného myšlení, můžeme jej označit i jako fázi popisného realismu. V tomto období chce dítě překonat dosavadní zobrazování, obohacuje toto zobrazování detaily, nikoliv však na základě analýzy zobrazovaných objektů, ale zatím stále vychází z představ, z toho, co o předmětech ví.

9 – 10 let

V tomto období začíná dítě přecházet od zobrazování představ k tendenci zobrazovat podle objektů vnější optické reality. Toto stadium proto můžeme nazvat vizuálním realismem. Začíná ubývat poetičnost a fantastičnost v projevu. Roste schopnost analyzovat, chápat a postihovat vztahy a podstatné celky. Pozvolna přichází 11. Rok. Docházíme k jakémusi bodu „zlomu“. V tomto období nastává „krize dětského výtvarného projevu“. Z kreseb se začínají vytrácet spontánnost, poetičnost, imaginativnost. Vše to, co bylo typické pro předešlá období, začíná mizet. Námět lidské postavy se nevyskytuje již tak často. Objevuje se tendence zaměřovat se na vnější objekty, optickou realitu, na práci dle modelu a přírody. Děti začínají „napodobovat“. Snaží se skutečnost vystihnout přesněji a přesněji a to jak u tvaru, tak i v barvě, chtějí zobrazované objekty znázornit co nejvíce detailně. Toto snažení o co nejpřesnější znázornění se však často setkává s neúspěchem. Přesná reprodukce se nedaří, zdokonalování jde pomalu a pracně. Proto se začíná v tomto období u dětí objevovat nezáměr o výtvarnou práci, ztráta vnitřní jednoty projevu, opuštění světa představ. Nastupuje racionalizace a objektivizace. V tomto období také dochází k otřesení důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti, ztrátě odvahy se projevit.⁸⁸

⁸⁸ Srov. LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 11-22.

4.8 Charakteristika základních osobnostních rysů

Období pubescence začíná přibližně kolem 11. Roku dítěte. Toto období se vyznačuje zejména uvědoměním si vlastního „já“. Svět již pro dítě není bezproblémovým a harmonickým, ale začíná pociťovat jeho složitost a nezajištěnost. U dětí se formuje sebepojetí. Zvyšuje se kritičnost ke všemu, dítě začíná do skutečnosti i do lidí promítat své vlastní postoje a názory. Je dosaženo abstraktního myšlení.

a) Rozvoj myšlení a schopnost abstrakce v myšlení

Po 11. roce ustupuje myšlení za pomoci konkrétních objektů a dochází k myšlení abstraktnímu. Postupně se rozvíjí schopnost diferenciací celků v části k myšlení analytickému.

b) Kritičnost a ztráta sebedůvěry

Tím, že je v tomto období dítě již schopno kvalitní analýzy, dochází ke kritickému postoji ke všem jevům skutečnosti a to vnější i vnitřní. Myšlení dostává charakter usuzování a uvažování, dítě již neuvažuje jen o sobě a svých činech, ale i o motivaci těchto činů a zároveň je již dítě schopno vmýšlet se do druhých lidí. Kritickým postojem dochází k přehodnocování cizích názorů a obecných hodnot. Současně však dochází ke ztrátě sebedůvěry a k nejistotě.⁸⁹

c) Pozornost se obrací do vlastního nitra

„Mladý člověk se začíná zamýšlet nad sebou, nad svými zálibami, schopnostmi a vlastnostmi charakteru. Psychické změny, které v tomto období přicházejí rychle, obracejí na sebe pozornost a tak mládež odkrývá v sobě nový svět – svět vnitřních prožitků a pocitů. Pubescent objevuje sebe, svou vlastní osobnost a s klady a záporů a to v nejrůznějších vazbách ke světu, společnosti a bezprostřednímu okolí.“⁹⁰

Současně se v tomto období objevuje rozpor: s uvědoměním si své jedinečnosti a odlišnosti přichází pocit osamělosti či strachu z osamění. To vede často k úvahám o smyslu a směru života.

d) Rozvoj citů dospívajícího

Období dospívání je charakteristické zmátečností, citovou neujasněností, citovými výbuchy, krizemi. Dominantním životním pocitem tohoto období je pocit vlastní

⁸⁹ Srov. LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 23-25.

⁹⁰ LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 25.

jedinečnosti, ale zároveň i pocit osamělosti a nerozumění si s druhými. Dospívající často vše velmi dramaticky prožívají, je zde určitá emocionální vznětlivost a živost citů. Dospívající také snadno přecházejí od jednoho extrému k extrému druhému (např. od lásky k nenávisti). Mladí často sní o velkých činech, dobrodružstvích apod.⁹¹

⁹¹ Srov. LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 25-28.

5 VOLNÝ ČAS

5.1 Pozitivní pojem volného času

Volný čas (leisure time) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život⁹².

5.2 Negativní pojem volného času

V literatuře se můžeme setkat i s vymezením volného času jako času, který nám zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Přesněji bychom však volný čas mohli charakterizovat tím, že do něj člověk vstupuje s jistými očekáváními, účastní se na něm zcela dobrovolně a ze svého svobodného rozhodnutí, což mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.⁹³

Mezi funkce volného času podle Horsta W. Opachowského patří:

- Odpočinek a rekreace
- Kompenzace jednostranných zátěží
- Výchova a další vzdělávání (informace a orientace)
- Kontemplace
- Komunikace
- Participace
- Integrace
- Enkulturační⁹⁴

5.3 Výchova mimo vyučování

Je charakteristická samostatným rozhodováním dítěte o vstupu do aktivit a o účasti na těchto aktivitách, uskutečňováním volného času mimo vliv rodiny a mimo povinné vyučování. Realizuje se prostřednictvím specifických činností a institucí.⁹⁵

⁹² HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 13.

⁹³ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 13.

⁹⁴ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 14-15.

⁹⁵ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 16.

5.3.1 Výchovné zhodnocování volného času

Zahrnuje tři podkategorie, což jsou: výchova ve volném čase, výchova prostřednictvím volnočasových aktivit a výchovu k volnému času.

Výchova ve volném čase – veškeré působení nesloužící realizaci základních biologických potřeb či školních a pracovních povinností. Je charakteristická dobrovolností účasti. Umožňuje dětem být aktivními činiteli.

Výchova prostřednictvím volnočasových aktivit – snaží se utvářet individuální rysy účastníka činností a také utvářet jeho působení mezi druhými lidmi. Cílem je zejména osvojit si nové znalosti, dovednosti a kompetence „uvnitř“ oblasti volného času.

Výchova k volnému času – obsahuje reflexi volného času, vědomé odhalování a využívání obsahů činností a různých způsobů využití volného času. Otevírá nové možnosti aktivit a rozvoje člověka.⁹⁶

5.3.2 Neformální výchova

Odehrává se mimo formální výchovný systém, neprobíhá tedy ve škole či v odborném vzdělávacím zařízení a nebývá ukončena osvědčením. Vychází od dítěte a realizuje se prostřednictvím dobrovolnosti dítěte. Svým způsobem má nejbližší k výchově ve volném čase. Je součástí celoživotní výchovy a vzdělávání, zahrnuje svobodu a dobrovolné rozhodování, obsahuje prvky demokratismu. Význam neformální výchovy stále roste, neboť formální systémy výchovy nejsou schopny plně dostát všem výzvám dnešní doby.⁹⁷ „*Neformální výchova tak přejímá doplňující, přesto však nezastupitelnou úlohu. Vymezení neformální výchovy Evropským fórem mládeže zdůrazňuje oproti tradičnímu vzdělávacímu systému tvořivost a inovátorství, individuální interakci se společností, pružné řešení problémů života občana, integraci znalostí, účast na činnosti dobrovolných sdružení a aktivitách mládeže v obci.*“⁹⁸

5.3.3 Životní styl a hodnotová orientace

Způsob, jakým lidé využívají svůj volný čas je důležitým ukazatelem životního stylu. Životní styl je jakýmsi souhrnem životních forem, které člověk prosazuje, zahrnuje hodnotovou orientaci člověka, projevuje se v chování i ve způsobu využívání životních podmínek. Každý z nás má svůj individuální systém hodnot. Tento hodnotový

⁹⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 18.

⁹⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 19.

⁹⁸ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 19.

system se utváří vlivem životních podmínek a aktivitou člověka.⁹⁹ „*Hodnotová orientace člověka se projevuje ve známém protikladu mít, či být. Tedy mít a schraňovat materiální předměty či se hnát za kvantem zážitků, aniž se z nich stane prožitek, nebo intenzivním prožíváním skutečnosti bez ohledu na finanční náročnost podnětu.*“¹⁰⁰

Ukazatelem životního stylu jsou také sociální interakce, vztahy s lidmi, jednotlivci i skupinami. Při posouzení sociálních vlivů ve volném čase hraje prvotní roli rodina. První zkušenosti se využíváním volného času získáváme v rodině. Pro dítě jsou rodiče úplně prvotními vzory, děti se svým způsobem učí nějak žít, přebírají a napodobují životní styl svých rodičů. Základní postoje a návyky si každý z nás přináší ze své rodiny. Nedostatek kvalitních zájmů je závažný negativní osobnostní rys. Kvalitní záliby jsou člověku velkou životní oporou. Bylo by velice prospěšné splnit následující cíl.¹⁰¹ „*Vychovat člověka, který dokáže se svým volným časem rozumně hospodařit, uvědomuje si jeho životní hodnotu, má pestré a mnohostranné zájmy a také jeden svůj hluboký, celoživotní zájem. Měl by to být jedinec aktivní, nejen přijímající podněty, ale schopný vyvíjet úsilí, věnovat se činností, které přinášejí uspokojení a poskytují příležitost k navazování nových kvalitních vztahů mezi lidmi.*“¹⁰²

5.4 Výchovní činitelé

Důležití činitelé výchovy

Velký vliv na vývoj jedince má zajisté jeho sociální prostředí. Nejdůležitější roli při výchově dítěte má rodina neboli primární skupina. V této skupině existují zpravidla bohaté a intimní, blízké vztahy. N rodinnou výchovu posléze navazuje mateřská škola, později škola. Stejně tak v době mimo vyučování se na výchově dětí podílejí instituce pro volný čas. V období dospívání se důležitým výchovným činitelem stává vrstevnická skupina. Obecně je členství ve vrstevnických skupinách důležité pro zdravý vývoj jedince, někdy však tyto skupiny představují i riziko patologického působení. Dalším významným faktorem, který působí na výchovu dětí, jsou v dnešní době hromadné sdělovací prostředky a informační technologie.¹⁰³ „*Člověk však není pouhým pasivním produktem vlivu dědičnosti, prostředí a výchovy. Má možnost svojí individuální*

⁹⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 28-30.

¹⁰⁰ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 29.

¹⁰¹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 28-30.

¹⁰² HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 31.

¹⁰³ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 33-35.

aktivitou vývoj usměrňovat a korigovat, rozvíjet pozitivní předpoklady a vlivy či potlačovat nežádoucí. Lidská aktivita, snahy člověka, jeho vlastní úsilí jsou významnými činiteli vývoje jedince.“¹⁰⁴

Hlavním úkolem dospělých je podpora dětí a mládeže na jejich cestě. Základním předpokladem pro tuto podporu je vztah důvěry a úcty, schopnost být přáteli. Dospělý – vychovatel pak může snáze rozpoznat například problémy, lépe pomoci, poradit.¹⁰⁵

Výchova mimo vyučování

Výchova mimo vyučování probíhá mimo povinnou výuku, mimo bezprostřední vliv rodiny, má své institucionální zajištění, uskutečňuje se převážně ve volném čase. Významnou oblastí výchovného působení je pedagogické ovlivňování volného času. Dává příležitost vést dítě k rozumnému využívání svého volného času a času vůbec. Pomáhá formovat zájmy, uspokojovat významné potřeby, rozvíjet schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Důležitým úkolem výchovy mimo vyučování je rozvoj potřeby celoživotního vzdělávání. Tato výchovy přispívá také k prevenci nevhodných a škodlivých forem chování, neboť dítě, které nemá nějaké své zájmy, koníčky, nudí se, a tudíž snadněji podlehe negativním vlivům. Vychovatel, pedagog působící v době mimo vyučování by měl umět vytvořit vhodné prostředí, bezpečné a tvořivé ovzduší a atmosféru pro děti. Měl by dbát na individuální potřeby a zájmy jedinců. Dalším důležitými aspekty v práci pedagoga ve volném čase jsou: vhodná motivace, podpora, pochopení, tvořivost, zájem o činnost a vzdělávání, zájem o dítě jako individualitu, komunikativní dovednosti. Výhodou pedagogů volného času oproti učitelům je zejména to, že není vázán osnovami a klasifikací. To mu poskytuje velký prostor pro pedagogickou tvořivost a široké užití kladné motivace.¹⁰⁶

Důležité tendence výchovy mimo vyučování:

- Respektování dítěte
- Propojenost zájmových činností s vyučováním
- Dobrovolnost
- Prostupnost a spolupráce jednotlivých typů výchovných zařízení
- Zapojování rodičů a ostatních dospělých do činností s dětmi

¹⁰⁴ PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 34.

¹⁰⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 35.

¹⁰⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 37-38.

- Využití zájmové činnosti pro případné budoucí uplatnění na trhu práce
- Integrace handicapovaných jedinců
- Podpora rozvoje spontaneity, aktivity a tvořivosti dětí¹⁰⁷

5.5 *Volnočasové instituce*

Přehled nejdůležitějších institucí pro výchovu mimo vyučování

Školní družiny – určeny zejména pro děti prvního stupně základní školy.

Školní kluby – určeny zpravidla pro děti druhého stupně základní školy, mohou sem však docházet i děti ze stupně prvního.

Střediska volného času

- a) Domy dětí a mládeže – existuje v nich více druhů volnočasových činností, kroužků apod.
- b) Stanice zájmových činností – zaměřují se pouze na jednu zájmovou oblast.
Například „kroužek včelařů“

Domovy mládeže

Dětské domovy

Základní umělecké školy

Jazykové školy

Občanská sdružení, sdružení dětí a mládeže, tělovýchovné a sportovní organizace, kulturní zařízení

Církev a náboženská společenství¹⁰⁸

Mimo institucionální zařízení pro trávení volného času musíme zahrnout i další prostředí, ve kterém děti a mládež tráví svůj čas. Jsou to v první řadě domácí prostředí tzn. byt, dům, nejbližší okolí rodiny dítěte. V další řadě jsou to veřejná prostranství – parky, ulice, hřiště, přírodní prostředí, restaurace, kavárny, herny, diskotéky, koncertní a výstavní prostory apod. Všechna tato prostředí mají své výhody i nevýhody (pozitivní vzory/negativní vzory, užitečné/nevhodné aktivity, kontakt/bez kontaktu s vrstevníky, vhodné vybavení/nedostatečné vybavení, prostředí s/bez soukromí, dozor/bez dozoru,

¹⁰⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 38-39.

¹⁰⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 43-45.

pedagogické vedení/bez pedagogického ovlivňování, bezpečnost/ohrožená bezpečnost a další.)

Jak bylo již uvedeno výše, volný čas úzce souvisí s životním stylem. Způsob trávení volného času je vlastně ukazatelem životního stylu.¹⁰⁹ „Zjednodušeně se dá říci, že životní styl člověka se projevuje ve třech oblastech:

- ve způsobu využívání materiálních i sociálních podmínek,
- v hodnotové orientaci jedince,
- ve způsobu jednání, v aktivitě člověka.“¹¹⁰

Zmiňovaná hodnotová orientace se projevuje i ve vztahu k volnému času a jeho obsahu. Z hlediska životního stylu člověka je důležité, jak on sám hodnotí význam volného času ve svém životě. Mohou tak nastat tyto stavy:

- a) Jedinec, podceňující význam volného času – převažuje u něj plnění povinností, odpočívá, až všechny tyto povinnosti splní. Při volnočasových aktivitách se u těchto jedinců často vyskytují výčitky svědomí, a proto se tento jedinec neumí uvolnit.
- b) Jedinec, přeceňující význam volného času – tento jedinec naopak považuje za hlavní náplň života to, co jej baví. Může to být jedinec, pro kterého je jeho povolání koníčkem. Tento stav může být pozitivní jen do doby, kdy tento člověk například ztratí zaměstnání. Jedinec pak vlastně ztrácí hlavní smysl života.
- c) Jedinec, chápající reálný význam volného času – to znamená, že tento jedinec volný čas ani nepřeceňuje, ale ani nepodceňuje. Kromě svého zaměstnání má i jiné zájmy, které mu slouží jako relaxace, zábava, odpočinek apod.¹¹¹

5.6 Cíle výchovy ve volném čase

Obecným cílem výchovy všeobecně je výchova mnohostranně a harmonicky rozvinuté osobnosti. Stejně tak i cíle výchovy ve volném čase jsou odvozovány z tohoto základního cíle. Hlavním cílem výchovy ve volném čase je naučit jedince využívat svůj volný čas správně a kvalitně, chápat volný čas jako významnou životní hodnotu. Aby bylo možno tohoto cíle dosáhnout, je nutno děti a mládež seznamovat se širokou škálou

¹⁰⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 20-23.

¹¹⁰ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 23.

¹¹¹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 22-25.

volnočasových aktivit, pomoci s objevováním vlastních dispozic a jejich rozvoj apod. Výchovné cíle ve sféře volného času můžeme vymezovat i ve vztahu k životnímu stylu. Stručně by se daly tyto cíle formulovat následovně:

- Vedení dětí a mládeže k hospodaření s prostředky, které jsou pro volnočasové aktivity k dispozici
- Naučit děti realisticky zhodnotit své vlastní potřeby a možnosti
- Podporovat snahu po prožitcích oproti konzumnímu trávení volného času
- Učit reálně hodnotit volný čas, tzn. nepřeceňovat jeho význam, ale ani nepodceňovat
- Podporovat celoživotní zájmy
- Učit správné relaxaci
- Podporovat veškeré volnočasové aktivity
- V rámci volnočasových aktivit rozvíjet tvořivost¹¹²

5.7 Důležité formy výchovy a zásady ve volném čase

V každém zařízení volného pro volný čas se můžeme setkat s různými formami práce. Tyto formy vyplývají z charakteru zařízení. Můžeme tedy rozlišovat následující formy.

Organizovaná – pod přímým vedením pedagogů, tato forma se nejčastěji vyskytuje v zájmových útvarech (kroužky, kluby, oddíly apod.)

Spontánní – zde zařízení poskytuje pouze podmínky a prostředí pro činnost. Pedagog většinou činnost ovlivňuje jen nepřímo, může motivovat, pomáhat.

Skupinová – menší skupiny, většinou zájmový kroužek, oddělení školní družiny apod.

Individuální – nejčastěji výuka hry na hudební nástroj.

Ve volném čase je nutno respektovat také určité zásady Mezi požadavky výchovy ve volném čase tak můžeme zařadit pedagogické ovlivňování volnočasových aktivit, dobrovolnost, aktivitu, zajímavost a zájmovost, citovost a citlivost, seberealizaci a orientaci na sociální kontakt.¹¹³

¹¹² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 22-30.

¹¹³ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 34-35.

5.8 Motivace

Nezbytnou věcí pro práci s dětmi a mládeží ve volném čase je také motivace. Motivace má být komplexní. Můžeme rozlišovat motivaci primární, která směřuje k činnosti samotné, jedinec je tudíž aktivní pro bezprostřední činnost, nebo motivaci sekundární, která je s činností vnitřně spojena. Vedeme jedince k hlubšímu poznání smyslu činnosti, cílem je, aby se jedinec s činností ztotožnil. Sekundární motivace je základem pro výchovu k volnému času. Primární motivace je zase základem pro výchovu ve volném čase.¹¹⁴ „*Motivace:*

aktivizuje – musí být přiměřená, čím je dítě mladší, tím více se motivace váže na elementární potřeby a na vlastní předchozí smyslové zážitky,

reguluje – určuje, co se má dítě naučit, co zvládnout, co udělat,

posiluje žádoucí chování.“¹¹⁵

5.9 Participace

Jedním z velmi důležitých cílů výchovy je také participace. Vést děti a mládež k tomu, aby byli schopni samostatně fungovat ve společnosti. Učit je býti nezávislými členy, k autonomii a sebeřízení a s tímto související odpovědnosti. Participace umožňuje dětem podílet se na procesu vlastní výchovy. Cílem participativního přístupu je u dětí rozvíjet zejména umění převzít zodpovědnost za vlastní jednání ale i zodpovědnost za skupinu, učit plánovat a rozhodovat se, zapojit se do řídicích odpovědností, spojených například s provozem daného zařízení, organizace. Příkladem participace, čili zapojování dětí a mládeže do rozhodování o věcech, které se jich týkají, mohou být žákovské samosprávy, parlamenty dětí a mládeže, smíšené komise dětí a dospělých, rady dětí a mládeže apod.¹¹⁶

5.10 Esteticko – výchovné zájmové činnosti

Podle pedagogického slovníku mezi esteticko-výchovné předměty řadíme: hudební, výtvarnou a literární výchovu.

¹¹⁴ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 34-35.

¹¹⁵ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 35.

¹¹⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 61.

Estetická výchova – cílem této výchovy je kultivace hudebního, výtvarného a jazykového projevů žáků, rozvoj estetického citění a schopnosti vnímat estetické hodnoty přírody, lidské tvorby apod.¹¹⁷

Esteticko-výchovná zájmová činnost

Je zaměřena na rozvoj výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování, výchovu vkusu a rozvoj tvořivosti.

„*Výtvarné zájmové činnosti*

- *Výtvarné osvojování skutečnosti, využití některých výtvarných technik (malba, kresba, grafické techniky, modelování, kombinované techniky);*
- *Práce s výtvarnými prostředky spojená s experimentováním (hry s barvou, dekorativní práce, modelování a organizace prostoru, výtvarné práce v materiálu);*
- *Poznávání a chápání výtvarného umění (návštěvy výstav, práce s literaturou o výtvarném umění);*
- *Aplikace estetických a dalších požadavků na životní prostředí, kultura chování, stolování, kultura těla a oblékání.*“¹¹⁸

¹¹⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 59.

¹¹⁸ PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 96.

6 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

6.1 Pubescence

Toto období můžeme věkově vymezit zhruba od 11 do 15 let. Lze rozdělit ještě do dvou fází a těmi jsou:

1) Prepuberta

Tato fáze je charakteristická známkami pohlavního dospívání. Objevují se první sekundární pohlavní znaky a urychlení v růstové křivce. Fáze prepuberty je u dívek ukončena nástupem menstruace, u chlapců první noční polucí. Prepuberta trvá zpravidla do 13 let.

2) Vlastní puberta

Tato fáze nastupuje po ukončení prepubertální fáze, trvá do dosažení schopnosti reprodukce. Toto období můžeme vymezit věkem 13-15 let.

6.2 Adolescence

V tomto období je dosažena reprodukční zralost. Mění se postavení člověka ve společnosti, jedinci prožívají hlubší erotické vztahy, zásadně se mění jejich sebepojetí. Skupina jedinců tohoto období bývá označována jako mladiství, teenagers, Jugendalter. Tělesný růst ještě není zcela rovnoměrný, zejména z počátku období. Odlišná je tělesná stavba děvčat a chlapců. Postava děvčat se zaobluje, u chlapců se utváří svalovina. Pro toto období je charakteristická emoční labilita a těkavá pozornost v pubescenci.¹¹⁹

6.3 Pubescence – starší školní věk

Blíže se nyní zaměříme na období pubescence. Toto období se v literatuře většinou vymezuje věkem 11 až 15 let, což je přibližně věková kategorie, zahrnující děti druhého stupně základních škol. V některých publikacích je období pubescence označováno také starším školním věkem.

Říčan označuje období pubescence za tzv. čas první lásky. Je to období, které je z celého života nejdramatičtější. Označení pubescence znamená doslova získávání dospělého typu ochlupení, tělesné dospívání vůbec. Spodní hranicí tohoto období je 11.

¹¹⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 143-144.

Rok. Kolem 11. Roku dochází k prvnímu zamilování. Horní hranicí je 15. Rok. To je dáno jednak biologicky – jedinec tohoto věku je již schopen zplodit dítě, dále rozhodováním o budoucím povolání – nástup na střední školu a v neposlední řadě počátkem právní zodpovědnosti za vlastní jednání – získání občanského průkazu.

6.3.1 Psychologické charakteristiky pubescentů

Toto období je nejčastěji označováno jako období emoční lability. Tato labilita je podmíněna vnitřními změnami v organismu dospívajícího. Pubescentní jedinec je velmi citlivý na podněty, které přicházejí zvnějšku. Některé projevy citových konfliktů bývají tak silné, že je tudíž toto období označováno jako období „bouří a krizí“ či „období vulkanismu“. Probíhá hormonální bouře. Emoční nestálost je provázena obtížemi s koncentrací pozornosti, zvýšenou unavitelností, někdy i apatičností. Nálady pubescentů bývají labilní, proměnlivé, převládají v nich negativní emoce: neklid, nepokoj, které střídá deprese. Dospívající více přemýšlí o svých vnitřních konfliktech, někdy unikají do tzv. denního snění, které je pro dospívajícího jakýmsi únikem od reality. Osobnost dospívajícího je nevyrovnaná a konfliktní. Pubescenti často mívají pocity nejistoty. Občas se protichůdné pocity projeví výbuchem destruktivního chování. Přestože je v tomto vývojovém období značná citová labilita, stoupá sebekontrola jedinců a naopak ubývá citová bezprostřednost. To je viditelné i ve výtvarném projevu, který se zdokonaluje, ale vytrácí se spontánnost.¹²⁰

6.3.2 Schopnosti, dovednosti a zájmy pubescentů

Patrný je výrazný rozvoj motoriky. Dospívající si rychle osvojuje dovednosti, které vyžadují sílu, jemnou koordinaci, rovnováhu, jemnost. Dále se rozvíjí vnímání, zejména vizuální, které stále více souvisí s abstraktním myšlením. Ve vývoji řeči roste slovní zásoba, složitost větné stavby, výrazová schopnost. Dospívající se učí již i na základě logických souvislostí.

Rozvoj těchto schopností a dovedností vede k prohlubování zájmů či objevování zájmů nových. Mezi nejčastěji objevované zájmy patří zájem o sport, četbu, hudbu, film, divadlo. Mohou se objevit i pokusy o aktivní hudební, literární či výtvarnou tvorbu.¹²¹

¹²⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 177-178.

¹²¹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 148-149.

6.3.3 Kognitivní vývoj

V tomto období se radikálně mění způsob myšlení. „*Před jedenáctým až dvanáctým rokem dovede dítě sice logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci a dovede ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, ale selhává, když má uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit, co je jen možné, fiktivní. Od počátku pubescence většina dospívajících dosahuje vyššího stupně logického myšlení – podle Piagetových názorů se v té době objevuje nový operační systém, systém formálních operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení.*“¹²²

Zcela novým způsobem myšlení v pubescentním období je tzv. myšlení o myšlení. Jedinec již neuvažuje pouze o skutečnosti, ale uvažuje už i o svých úsudcích. Další novinkou jsou zejm. formální logické operace, což znamená myšlení nezávislé na obsahu. Tyto logické operace umožňují jedinci myslet o neskutečném, neexistujícím „kdyby“. Toto vše podněcuje také mravní úsudek. Pubescenti přísně posuzují jednání dospělých. Srovnávají realitu s hlásanými ideály. Pubescenti dokáží přeskakovat od předpokladu k předpokladu jinému, od hypotézy k hypotéze, spojovat myšlenky do různých souvislostí. Pubescentní jedinci již také myslí o vzdálené budoucnosti. Kriticky uvažují o smyslu hodnot, které jsou předávány společností. Tento nový způsob myšlení může mít za příčinu velkou kritičnost a nespokojenost, zklamání, někdy i pesimismus. To, že pubescent srovnává to, co je s tím, co by mohlo být, otevírá cestu k tvořivým nápadům. Objevuje se také hlubší zájem o to, jak jsou druzí lidé povahově různí a jaké jsou pohnutky, důvody jejich jednání.¹²³

Nejdůležitější pokroky ve vývoji myšlení dospívajícího:

- a) Schopnost pracovat s pojmy, které jsou vzdálené od bezprostřední smyslové zkušenosti. Teprve v tomto vývojovém období dospívající jedince chápe pojmy jako je například spravedlnost, právo apod.
- b) Dospívající se již nespokojí s jediným řešením problému, uvažuje i o možných alternativních řešeních, systematicky je zkouší a hodnotí. Dospívající si vytváří hypotézy, ověřuje tyto hypotézy, které pak buď přijímá, nebo zavrhuje.
- c) Schopnost vytvářet domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost.
- d) Schopnost aplikovat logické operace nezávisle na obsahu soudů.

¹²² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 149.

¹²³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 169-177.

- e) Schopnost myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech.¹²⁴

6.3.4 Vztahy k rodině a vrstevníkům

V období pubescence začíná klesat v první řadě závislost na rodičích. Jedince se snaží osamostatnit. Zároveň však ještě potřebuje výchovné vedení, které by však více než jindy mělo být nenásilné a opatrné. Ve vztahu k rodičům převládá kritika a vzpoura. Lásku střídá zloba, úctu zase pohrdání. Pro pubescenty je typický negativismus, ve kterém jde o útok na veškeré autority. Pubescentní jedinec pozorně sleduje chování rodičů a ve většině případů zastává opačné stanovisko než oni. Kritika se objevuje i ve škole, kde středem této kritiky jsou učitelé. Vzpoura typická pro toto období má svůj vývojový smysl. Pomáhá vymanit se z dětské citové závislosti. Snad nejvyšší hodnotou je pro pubescenty svoboda.¹²⁵

Další důležitostí je vrstevnická skupina. Stále se zvyšuje potřeba sdružování s vrstevníky, jedinci stejného věku. Pro pubescenty jsou přátelé velmi důležití, neboť se společně účastní na životě mimo rodinný rámec. Vrstevnická skupina nabízí jedinci kooperaci, možnost sebeuplatnění, společné zážitky. Mezi vrstevníky mají dospívající možnost pocítit osobní nezávislost na dospělých, zejm. na rodičích a dává jim pocit ochrany opory. Členové vrstevnické skupiny podnikají společné činnosti, což mimo jiné podporuje vzájemnou soudržnost a pocit náležitosti k celku.¹²⁶

6.3.5 Tvořivost

„Přebytek životní energie mladších pubescentů se promítá do jejich iniciativnosti, vynalézavosti a nápaditosti. Jejich svěží vnímavost jim dovoluje postihnout na různých jevech či v různých situacích neobvyklé prvky či vztahy.“¹²⁷

U pubescentů se projevuje snaha být originálním a jedinečným. Právě období dospívání má pro rozvoj tvořivosti výborné předpoklady. Tyto předpoklady jsou dány svěží vnímavostí, schopností postřehnout neobvyklé a utvářet nezvyklé asociace. *„Motivačně velmi silně působí věkově daná snaha po originálním sebevyjádření.“¹²⁸*

Tvořivost je pro každého jedince velmi důležitá. V tvůrčím procesu se uplatňuje například o schopnost rozpoznat problém, nalézat nová řešení při rychle se měnících

¹²⁴ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 150-151.

¹²⁵ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 181-189.

¹²⁶ Srov. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, s. 132-133.

¹²⁷ TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, s. 166.

¹²⁸ TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, s. 167.

podmínkách. Dále se uplatňují intuice, fantazie, inspirace, rozvíjejí se nové asociační vztahy, divergentní myšlení, plynulost, pohotovost, schopnost oprostit se od rutiny, umění měnit zaběhnuté postupy apod.¹²⁹

6.3.6 Vývoj sebepojetí

Hlavním úkolem tohoto období je získání stabilního pocitu vlastní identity jedince. Jedince hledá odpověď na spoustu otázek: kdo jsem, jaký jsem, kam patřím a směřuji, jako hodnoty jsou pro mě významné. Probíhá zde poznávání sebe sama. Zpočátku období je patrná zvýšený zájem o svůj vzhled. Jedince začíná zkoumat svůj zevnějšek. Někdy může nespokojenost s vlastním vzhledem narůst až do patologie. Součástí vývoje identity jedince je zajisté i dosažení sexuální identity. Zpočátku dospívání úroveň sebehodnocení jedince klesá, kolem 15 až 16 roku věku však začíná opět narůstat. V tomto věkovém období má jedinec tendenci posuzovat sám sebe podle reakcí ostatních a podle toho, co si sám myslí o tom, jak jej druzí vidí. Úspěšná individualizace znamená dosažení:

- a) Psychické diferenciaci – to znamená schopnost vnímat se odlišným od svých rodičů, uvědomění si, akceptaci chyb a omezení rodičů, přijmutí zodpovědnosti za sebe sama.
- b) Psychické nezávislosti – schopnost vnímat sebe samotného jako nezávisle jednajícího na druhých a na jejich mínění a to bez pocitů viny a úzkosti.

Významným způsobem se mění v období dospívání také morálka. Mnoho jedinců se posouvá na postkonvenční úroveň. Dospívající přijímá základní principy a normy, rozhodující o tom, co je a není správné a dobré. Hledání identity se samozřejmě odráží i v hodnotové orientaci.¹³⁰

„Nalézt vlastní jedinečnost znamená odlišit se jasně od druhých, toto nalézání je proto spojeno s již uvedenou snahou získat stále větší samostatnost, nezávislost na rodičích

a společenského uplatnění. Mnohé vnější negativní projevy dospívajících i přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči jsou projevem nejistoty mladého člověka v otázce identity a obranou proto této úzkosti. Hlavním cílem konfliktního chování je v takových případech snaha získat odezvu okolí a ujistit se o vlastní hodnotě.“¹³¹

¹²⁹ Srov. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, s. 167.

¹³⁰ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 160-163.

¹³¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 163.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

„Vysněné město“

„Představte si, že byste byli architekti a měli možnost navrhnout město, ve kterém byste mohli žít. Jak by takové město podle vaší fantazie vypadalo? Jaké by ve vašem městě byly budovy a jaké rostliny? Byli vy v takovém městě například obchodní centra, nebo naopak ne.....?“

Obsah:

Vytvořit město dle své fantazie. Práce ve skupině, kdy se jednotlivci předem mezi sebou domluví, co by všechno chtěli ve „svém“ městě mít.

7.1 Popis jednotlivých aktivit

Úvodní aktivita

Film Pátý element – v průběhu filmu budeme směřovat pozornost na město „budoucnosti“, jak si jej představují tvůrci filmu. Tento film nám bude sloužit jako inspirace. Po skončení filmu proběhne diskuse k tématu.

Aktivita 1

Rozhovor o různých evropských i mimoevropských městech, které se dětem líbí a proč. Povídání o tom, která města děti navštívily, co se jim na nich líbilo, jaké významné stavby znají apod. Děti si mohou donést fotky z dovolených či výstřižky z časopisů, na který jsou například známé stavby, které se jim líbí apod.

Aktivita 2

Vytvoření plánu postupu, děti by se měly mezi sebou dohodnout, co kdo bude vytvářet – dělba práce. Dále se domluví, jakou výtvarnou techniku užijí.

Aktivita 3

Samotná práce na artefaktu. Pedagog do tvorby nezasahuje, pouze v případě, že by děti samotné chtěly s něčím pomoci.

Aktivita 4

Prezentace artefaktu. Přednesení názvu města apod.

Aktivita 5

Reflexe práce. Budu od dětí zjišťovat, jak je práce na projektu bavila, zda neměly problémy se mezi sebou domluvit, dohodnout se, jaká byla spolupráce apod.

7.2 Cíle

- Výtvarné znázornění „města snů“
- Rozvoj tvořivého myšlení, řešení „problému“
- Prostor pro fantazii a představivost
- Rozvoj schopnosti spolupráce, kooperace
- Rozvoj jak samostatného rozhodování, tak rozhodování společného, skupinového. Pokusit se odstranit strach ze svého projevu, strach přednést svůj názor ostatním.
- Prohloubení znalostí o známých světových městech a významných stavbách.
- Podpora aktivní činnosti žáků
- Rozvoj zodpovědnosti za artefakt i za celý postup práce.
- Rozvoj komunikačních dovedností.
- Motivace dětí ke spontánní tvorbě, bez předem určeného postupu pedagogem
- Rozvoj schopnosti slovního vyjádření (popis artefaktu, umět argumentovat, popř. obhájit si svůj názor, postoj)

Potřeby:

Temperové barvy

Vodové barvy

Štětce

Různé materiály – textil, novinový papír, použité plastové lahve, přírodniny apod. (dle fantazie dětí)

Umělecké křídý
Olejové pastely
Nůžky
Čtvrtky od formátu A3 a více, papírové role
Lepidlo
Kelímky na vodu

Časová dotace:

Práce na projektu bude probíhat ve volném čase dětí. Předem se domluvíme na místě, hodině apod. Příprava projektu by měla zabrat přibližně 60 minut. Vlastní práce pak několik hodin, přičemž se budeme řídit rychlostí práce dětí a jejich časovými možnostmi.

Maximální čas: 5 hodin

Věková kategorie: 11 – 14 let

Počet dětí: 4 – 6 (skupina), možnost i více skupin

7.3 Reflexe

Mým předpokladem bylo, že děti budou min. 4, nakonec byly děti pouze 3. Práce na projektu probíhala v prostorech Mateřského centra Victory, kde kromě mini školičky, probíhají i různé zájmové kroužky, zejména pohybového charakteru. Zde jsem těmto starším dětem nabídla účast na svém výtvarném projektu a setkala jsem se s pozitivní odezvou. Bohužel docházku dětí zkomplikovaly časové důvody a docházka dětí. Při práci nám to nakonec nijak zvlášť nevadilo.

Po příchodu dětí jsme si navodili příjemnou atmosféru, uvařili si čaj a začali si povídat, jak vlastně bude naše práci postupovat. Na úvod k projektu, jsme si pustili ukázky z již zmíněného filmu „Pátý element“. Během ukázek jsem s dětmi hovořila o jejich zážitcích z dovolených, na jakých místech, v jakých zajímavých městech byli. Povíдали jsme si také o životním stylu různých zemí, co se na tomto stylu dětem líbilo či nelíbilo. Dále jsem se dětí ptala, jaká znají nejznámější světová města a slavné stavby, co se jim na těchto stavbách líbí a co by naopak třeba změnily, kdyby měly možnost. Myslím, že děti tato diskuse bavila a jelikož jsme byli v malém počtu, každý měl možnost se rozpovídat o svém zážitku.

Poté jsme přistoupili k práci na artefaktu. Nejdříve jsem skupinu nechala rozmyslet a naplánovat práci. Všechny děti měly totiž velkou spoustu nápadů, jak město vytvořit, co použít apod. Bylo tedy nutné nějak se společně dohodnout, jak budou postupovat. Tuto fázi jsem nechala čistě na dětech s tím, že pokud si nebudou vědět rady, mohou se kdykoliv zeptat a já jim pomohu. Neboť chlapečci mají rádi komiksy, rozhodli se, že techniku užijí kombinovanou. Použili tedy vodové barvy v kombinaci s fixou, která měla symbolizovat motiv komiksových obrázků. Další zajímavou věcí, na které se děti dohodly, byla, že artefakt bude vyjadřovat na spodní části stav města, který se dětem nelíbí, chtěli by jej změnit, postupně do horní části pak bude přecházet ve změnu tohoto nežádoucího stavu a na horní části bude vyjádřena pozitivní nálada, zlepšení, pohodový život ve městě.

Velmi mne potěšilo, že se děti do práce na tomto artefaktu daly s tak velkým zájmem. Po celou dobu průběhu práce na dětech bylo vidět, že je práce baví, že se zájmem probírají společně nové myšlenky a nápady jak a co udělat.

Po ukončení práce na artefaktu mi děti společně přednesly, co má symbolizovat jejich práce. Některé z významů jsem již uvedla výše. Poté jsem se skupiny ptala, jak je práce bavila. Setkala jsem se s odpovědi kladnými, což jsem například od chlapců téměř nečekala. Na závěr mne velmi potěšila otázka: „A kdy si zase něco takového společně uděláme?“ Myslím, že to mluví za vše.

ZÁVĚR

Bezpochyby je tvořivost neboli kreativita důležitou výbavou do budoucího života dětí a nejen těch. Čím dál více si uvědomujeme, že nejen škola, a vědomosti utvářejí lidskou osobnost. Tím se zvětšuje potřeba zhodnocování volného času jedinců a potřeba jeho ovlivňování pedagogy, která by však měla být nenásilná, chápající, jemná. Tvořivost nám pomáhá lépe se přizpůsobit rychle se měnícím životním podmínkám této doby. Svět kolem nás se pořád rychleji a intenzivněji mění. Právě výchova k tvořivosti může každému z nás zprostředkovat schopnosti a vlastnosti, které pomohou odolávat nejistotě, změnám a úspěšnému zvládnutí těchto situací.

Každý člověk je tvořivým. Liší se pouze v úrovni, míře tvořivosti. Tvořivost by měla být cílem každé výchovy. Napomáhá totiž duševnímu zdraví jedinců, má umělecké i intelektuální funkce a je prostředkem všech mezilidských vztahů.

Ve volném čase se otevírají velké možnosti pro výchovu k tvořivosti a k práci s tvořivostí dětí obecně. Ve volnočasových aktivitách nejsme tolik omezeni např. školními osnovami, časem, hodnocením, známkováním, je zde určitá svobodná a nenásilná atmosféra. A právě zde se může rozvíjet tvořivý potenciál dětí a mládeže. Právě zde bychom měli děti podporovat v tvořivém přístupu k životu.

Za velmi přínosnou pokládám práci s projektovou metodou ve volnočasových aktivitách, zejm. výtvarného rázu. Při práci na praktické části jsem si v praxi ověřila, že tato metoda dává obrovské možnosti právě rozvoji tvořivosti u dětí. Projektová metoda poskytuje více volnosti a otevřenosti pro spontánní výtvarný projev dětí, podporuje zejména jejich aktivitu, samostatnost a zodpovědnost za práci svou i s celé skupiny. Díky práci na výtvarném projektu jsem zjistila, že ponecháme-li dětem volnost, nemusí to vždy vést k negativním následkům. Naopak. Děti projevovaly velký zájem a zaujetí pro práci. Produkovaly daleko více nápadů a myšlenek, než když mají předem určený postup práce. Nejdříve jsem si myslela, že bez předem stanoveného postupu práce a udáním výtvarné techniky nebudou děti schopny práci naplánovat a vůbec vymyslet co budou dělat. Opak byl ale pravdou a za to jsem velmi ráda. Moc mne potěšilo, že projekt na takto jednoduchých principech byl dětem i mě velkým přínosem.

Když se zmíním o cílech své práce, můžu potvrdit, že se ve velké míře naplnily. Mezi hlavní cíle práce jsem uváděla: Podpořit a zdůraznit důležitost tvořivosti a rozvoje tvořivosti pro život, vyzdvihnout přínosy práce prostřednictvím projektové metody ve výtvarné výchově a projektové metody obecně a podporu spontánního projevu

a vyjádření dětí při výtvarné práci, důležitost prostoru, volnosti. První cíl je jasným. Tvořivost je jistě velmi potřebnou věcí pro život. Její přínosy se odrážejí ve všech životních sférách. Je tedy nutno ji cíleně rozvíjet. Práce s projektovou metodou je prací přínosnou, což se týká zejména rozvoje tvořivosti a aktivní práce dětí. Podporuje ve velké míře tvořivost a zejména motivaci dětí k práci. Děti byly schopny samy práci připravit, naplánovat, propracovat, domluvit se, spolupracovat bez hádek a s respektem. Zdálo se, že mnohé z nich vzaly za práci větší zodpovědnost, než když mají dělat něco do školy. Dle mého názoru je to z toho důvodu, že práce na projektu byla „jejich záležitostí“. Nikdo je do práce nenutil. Proto s velkým zájmem pracovaly. Z toho plyne, že ne vždy je špatné dát dětem maximální prostor a volnost. Děti bychom neměly podceňovat, jak tomu někdy bývá. Je třeba dát jim pouze možnost, šanci, ukázat jim, že v ně věříme. Pokud to uděláme, jak se mi ve většině případů osvědčilo, nemusíme litovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČESKÁ REPUBLIKA. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávací program Základní škola včetně Osnov ekologického přírodopisu; Osnov volitelných předmětů; Úprav a doplňků; Učebních plánů s rozšířeným vyučováním*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-595-X.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9.

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

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-128-1.

HLAVSA J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. ISBN neuvedeno.

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

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti: kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-088-9.

LAMSEROVÁ, J. *Didaktika výtvarné výchovy IV., výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-062-7.

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

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

MALINA a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění I*. Boskovice: Albert, 1993. ISBN 80-901305-9-3.

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

MATYSKOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy pro učitelství I. stupně ZŠ*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

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

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 30-7178-772-8.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-058-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. ISBN neuvedeno.

VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

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

VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství, 1946. ISBN neuvedeno.

ZELINA, M., ZELINOVA, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00442-8.

ŽANTA, R. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. V Praze: Dědictví Komenského, 1934. ISBN neuvedeno.

Elektronické zdroje

MAZÁČOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In *Metodický portál RVP* [online]. 2007 [cit. 2007-04-24]. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Obr. 1	Příprava na práci
Obr. 2	Příprava
Obr. 3	Rozpracované dílo 1
Obr. 4	Rozpracované dílo 2
Obr. 5	Rozpracované dílo 3
Obr. 6	Část s vlakem
Obr. 7	Věznice
Obr. 8	Šedá továrna
Obr. 9	Cesta k lepšímu prostředí
Obr. 10	Od věznice za most
Obr. 11	Od továrny za most
Obr. 12	Příjemné, pozitivní prostředí
Obr. 13	Pohled na konečné dílo
Obr. 14	Konečné dílo při prezentaci

PŘÍLOHY

Obr. 1 - Příprava na práci



Obr. 2 – Příprava



Obr. 3 - Rozpracované dílo 1



Obr. 4 - Rozpracované dílo 2



Obr. 5 - Rozpracované dílo 3



Obr. 6 - Část s vlakem



Obr. 7 – Věžnice



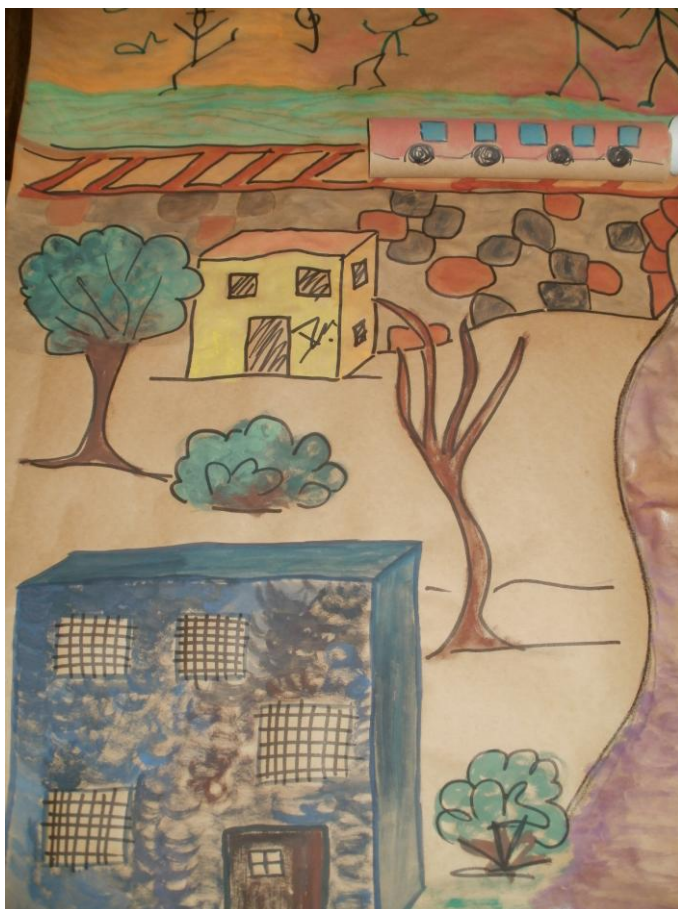
Obr. 8 - Šedá továrna



Obr. 9 - Cesta k lepšímu prostředí



Obr. 10 - Od věznice za most



Obr. 11 - Od továrny za most



Obr. 12 - Příjemné, pozitivní prostředí



Obr. 13 - Pohled na konečné dílo



Obr. 14 - Konečné dílo při prezentaci



ABSTRAKT

MACHÝČKOVÁ, V. *Rozvoj výtvarné tvořivosti prostřednictvím projektové metody*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Kovářová.

Klíčová slova: kreativita, tvořivost, rozvoj tvořivosti, starší školní věk, dospívání, projektová metoda, projekt, projektové vyučování, volný čas, výchova mimo vyučování, výtvarná výchova.

Práce se zabývá tvořivostí obecně a rozvojem tvořivosti dětí v období dospívání prostřednictvím projektové metody.

Teoretická část popisuje pojem tvořivost, její faktory a úrovně. Dále charakterizuje pojmy: tvůrčí činnost, tvorba, tvůrčí myšlení, tvůrčí potenciál a tvůrčí zkušenost. Poté rozebírá význam tvořivosti pro život jedince i pro celou společnost. Charakterizuje také typ tvořivého člověka, popisuje tvořivost pedagogickou a nabízí možnosti, jak tvořivost podporovat. Následující část shrnuje možnosti rozvoje tvořivého myšlení a rozvoje vlastností důležitých pro rozvoj tvořivé osobnosti. Další kapitola se věnuje charakteristice projektové metody. Popisuje její historii a poté se zaměřuje na vztah projektu a problému, vyzdvihuje efekty projektové výuky a její základní principy. Zaměřuje se také na fáze průběhu projektu a přehled typů projektů. V dalších kapitolách je popsán předmět výtvarná výchova, její charakteristika, hlavní cíle předmětu, metody a formy vyučování výtvarné výchovy. Je popsán také vývoj výtvarného projevu a tzv. krize výtvarného projevu. Dále práce popisuje volný čas, výchovu mimo vyučování a její instituce, souvislost volného času s životním stylem a hodnotovou orientací. Poslední kapitola se zaměřuje na období dospívání, zejm. na pubescenci.

Praktická část obsahuje popis výtvarného projektu, který je rozdělen do několika tvořivých aktivit. Tato část je zaměřena hlavně na podporu spontánního vyjádření skupiny.

ABSTRACT

The Developement of Art Creativity in out-of-school education using the Project Method.

Key words: Creativity, creativity development, creativity shaft, older school age, adolescence, the project method, project, project teaching, leisure time, extracurricular education, art education.

The thesis deals with general creativity and creativity development of adolescent children by the means of project method.

Theoretical part describes creativity as a term, its factors and levels. It further characterizes these terms: creative activity, creation, creative thinking, brainware, and creative experience. Further it analyses creativity importance for an individual person and society as a whole. It also characterises creative type of personality, describes pedagogical creativity and offers ways and means of creativity support. Next part draws up creative thinking development possibilities and development possibilities of qualities important for creative personality development. Next chapter pursues project method character. It describes case-history, then it targets the project-problem relation, highlights project education effects and basic principles. It focuses on phases of the project process and project pattern overview. In following chapters school subject art education, its characteristic, its main goals, and art education pedagogy methods and forms are described. Artistic expression development and crises of artistic expression are described, too. The thesis further concerns leisure time, extracurricular education and its institutions, relations of leisure time, lifestyle and focus on social values. Last chapter considers adolescence.

Practical part contains description of an art project, which is divided into several creative activities. This part is focused particularly on spontaneous expression of a group supporting.