

Technická univerzita v Liberci
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Kombinace: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**HRY SE SLOVY JAKO KREATIVIZAČNÍ
PROSTŘEDEK VE VÝUCE SLOHU**

The games with the words like the creative instrument in
the education of the composition

Diplomová práce: 2008 - FP - KPV

Autor:

Petra LEPIEŠOVÁ

Podpis:

Adresa:

Pazderkova 869

460 06, Liberec 6

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	slov	grafů	tabulek	pramenů	příloh
67	13 410	7	16	31	5

V Liberci dne: 1. 12. 2008

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 1. 12. 2008

Petra Lepiešová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za cenné rady a podněty při přípravě a realizace práce.

Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali během studia a byli pro mě vždy oporou.

Hry se slovy jako kreativizační prostředek ve výuce slohu

LEPIEŠOVÁ Petra DP – 2008 Vedoucí DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na zjištění míry tvořivosti a schopnosti žáků hrát si se slovy. Zabývá se dětmi mladšího školního věku, jejich tvořivostí a postojem ke hře. Součástí práce je analýza žákovských výkonů pomocí testů, které byly předloženy dětem ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku základní školy. Dalším cílem je vyhodnocení všech testů, analýza výsledků jednotlivých škol, tříd a porovnání výsledků mezi děvčaty a chlapci.

Klíčová slova: mladší školní věk, hra, sociální učení, tvořivost, sloh, tvořivý učitel, tvořivá škola

The games with the words like the creative instrument in the education of the composition

Summary

The aim of this diploma thesis is to determine the level of creativity and the ability to play with words in early school-age children. It focuses on the childrens' creativity and their attitude to play. Integral part of the thesis is a survey conducted by means of a test designed for 3rd, 4th and 5th grade pupils. Subsequently, the results are interpreted, allowing comparison of the particular schools, grades and pupils, as well as to look for possible achievement Differences between the sexes.

Key words: early school age, play, social learning, creativity, text composition, creative teacher, creative classroom

Die Spiele mit den Wörter als kreatives Mittel im Schreibartunterricht

Resumé

Diese Diplomarbeit orientiert sich an Feststellung des Masses an Schöpfungskraft und Fähigkeiten von den Schüler, wie mit den Wörter spielen. Es beschäftigt sich mit den Kinder des jüngeren Schulalters, ihrer Bildungskraft und Spielstellung. Bestandteil der Arbeit ist auch die Schulleistungsanalyse mittels der Tests, die den Kindern in der dritten, vierten und fünften Klasse vorgelegt wurden. Nächstes Ziel ist Testauswertung, Ergebnissanalyse von einzelnen Schulen, Klassen und Ergebnissvergleichung zwischen Jungen und Mädchen.

Schlüsselwörter: das jünger Schulalter, das Spiel, der sozial Lernprozess, die Schöpfungskraft, die Schreibart, schöpferischer Lehrer, schöpferische Schule

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Vývojová specifika dítěte mladšího školního věku.....	9
1.1.1 Školní zralost	9
1.1.2 Vývojová specifika	11
1.2 Hra jako současný fenomén	13
1.2.1 Význam hry v psychickém vývoji	13
1.2.2 Sociální učení dítěte a herní aktivita.....	14
1.2.3 Hra jako výraz tvořivosti dětí	17
1.2.4 Hry se slovy v jazykovém vyučování.....	19
1.3 Tvořivost.....	20
1.3.1 Podstata tvořivosti.....	20
1.3.2 Faktory ovlivňující míru tvořivosti.....	23
1.3.3 Tvůrčí proces	25
1.4. Tvořivé vyučování a tvořivá škola	28
1.4.1 Metody tvořivého vyučování.....	30
1.4.2 Základní principy rozvoje tvořivosti.....	34
1.4.3 Tvořivý učitel.....	35
1.5 Hry se slovy jako kreativizační prostředek ve výuce slohu	37
1.7 Závěr z teoretické části	40

II. PRAKTICKÁ ČÁST	41
1. Metodologická východiska průzkumu	41
2. Cíle průzkumu	42
3. Průzkumné problémy a hypotézy	43
4. Průzkumný vzorek	44
5. Realizace průzkumu.....	45
6. Vyhodnocení a interpretace výsledků	46
6.1 Vyhodnocení úkolů.....	46
6.2 Porovnání škol	52
6.3 Porovnání tříd	55
6.4 Porovnání pohlaví.....	57
7. Závěr z praktické části.....	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	63
PŘÍLOHY.....	67

ÚVOD

V dnešní době se všechno mění a vyvíjí. Škola a vyučování nejsou výjimkou. Dnešní učitelé mají k dispozici velké množství didaktických pomůcek, metod a forem výuky – záleží jen na nich, zda a jakým způsobem je začlenění do vyučování, aby se hodiny staly pestřejší, zajímavější a pro děti přitažlivější. Dát do vyučování radost a vzbudit v dětech touhu a chuť učit se je jedním z cílů učitelské práce. Jakým způsobem žáky podněcovat k učení? Jak vyučování žákům přiblížit, zpestřit, obohatit? Jak překonat stereotyp v metodách? Takové a další otázky mne přivedly k tématu mé diplomové práce „Hry jako kreativizační prostředek ve výuce slohu.“

Tato práce je zaměřena na kreativitu. Chceme v ní ukázat, co to kreativita je a jak je důležitá. Chceme zjistit, zda je kreativita využívána při vyučování, zejména při hodinách českého jazyka.

To, zda je tvořivost u dětí podporována, nezáleží jen na rodičích, ale u mladších školních dětí především na škole a dobrém učiteli. Proto tato práce obsahuje i charakteristiku tvořivého učitele.

Cílem této práce měl být výzkum, pomocí kterého bychom zjistili míru tvořivosti dětí. Z výzkumu jsme ale museli přejít pouze na průzkum, ve kterém jsme se pokusili analyzovat žákovské výkony. Základem průzkumu byl test určený žákům třetího až pátého ročníku základní školy. Na základě testu jsme vyhodnotili a porovnali míru tvořivosti dětí a jejich schopnost hrát si se slovy, využívat je a správně používat v českém jazyce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vývojová specifika dítěte mladšího školního věku

Vývoj jedince od samotného početí až do jeho smrti ovlivňují dědičné dispozice a podněty z prostředí, zejména z prostředí sociokulturního, ve kterém jedinec žije. Každý člověk se během života utváří vlivem vnějších a vnitřních činitelů. Mezi vnitřní činitele řadíme biologické a psychologické podmínky, kterými chápeme vrozené a zděděné dispozice. Mezi vnější činitele patří výchova a prostředí (přírodní a sociální), ve kterém člověk žije. Zatímco prostředí působí na jedince nezáměrně, výchova je cílená a záměrná. K záměrnému působení na jedince však výchova využívá prostředí. Stejně tak využívá i vnitřních podmínek jedince. Jeho vlohy a předpoklady se snaží optimálně rozvíjet pomocí přímého nebo nepřímého výchovného působení (http://pf1.ujep.cz/files/KPR_sikulova_obecdidaktikascripta.pdf).

Popisem vývojových změn, které jsou typické pro určitou fázi vývoje, se zabývá vývojová psychologie. Zabývá se tedy psychickým vývojem jedince v čase.

1.1.1 Školní zralost

Jako „školní věk“ se označuje velmi dlouhé období. Můžeme je rozdělit na mladší školní věk (6-10/11 let), střední školní věk (10/11-15/16 let) a starší školní věk (16-20/24 let). Období mladšího školního věku zahrnuje prvních pět let základní školy a jeho začátek je pro děti velmi těžký. U dítěte se totiž v tomto období zásadně mění celkový způsob života (Vágnerová 2008). Nástup do školy je pro děti rovněž důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, stává se školákem (Vágnerová 2007).

Školní období začíná vstupem do školy po posouzení školní zralosti (Langmeier, Krejčířová 1998). „Pod pojmem *školní zralost* rozumíme takový stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnání požadavků, které na dítě klade škola“ (Langmeier, Langmeier, Krejčířová 1998, s. 76). Dítě by mělo být na školu připravené. Děti, které nejsou zralé pro školu a přesto jsou do školy zařazeny, mívají různé potíže. Obvykle prospívají hůře, než se od nich očekává, nebo musejí na učení vynaložit větší námahu. Děti, které nejsou připraveny na vstup do školy, mají adaptační potíže. Ty se mohou projevovat akutním či chronickým onemocněním. Ranní zvracení, bolesti břicha nebo hlavy, pálení očí a jiné mají jasnou souvislost se školními nároky. Zpravidla se neobjevují o víkendech a o prázdninách (Langmeier, Langmeier, Krejčířová 1998). Některé děti se postupně přece jen školním nárokům přizpůsobí, u jiných je nutné hledat nápravná opatření. Nejzávažnější následky mají děti, u kterých se předčasné zařazení do školy kombinuje s dalším handicapem (vadou řeči, lehkou mozkovou dysfunkcí apod.).

Mezi hlavní ukazatele školní zralosti patří zralost tělesná, rozumová, citová a sociální. Velice málo dětí splňuje všechny tyto vyjmenované znaky školní zralosti (Pavlas, Vašutová 1999). Některé potřebné vlastnosti se při správném vedení učitelky a za podpory rodičů u dětí vyvinou ještě během prvního školního roku. K tomu je zapotřebí, aby děti nebyly přetěžovány. Únava brání dobrému výkonu a vede k nespokojenosti učitele i rodičů, kteří pak dítě napomínají a kárají. To se stává u dětí zdrojem negativního postoje ke škole (Langmeier, Krejčířová 1998). Proto je nezbytně nutné správně posoudit, je-li dítě na školu připravené.

1.1.2 Vývojová specifika

Mladším školním obdobím označujeme dobu od šesti nebo sedmi let, kdy dítě nastupuje do školy, do jedenácti nebo dvanácti let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Období mladšího školního věku bývá psychologicky nazýváno jako „období střízlivého rozumu.“ Oproti tomu předškolní věk byl obdobím fantazie a přání (Langmeier, Langmeier, Krejčířová 1998).

V mladším školním věku dochází ke změně dominantní činnosti dítěte. Doposud byla dominantní činností hra. Ta je ve školním věku nahrazována učením (Pavlas, Vašutová 1999).

Vstupem do školy je dítě také výrazně začleňováno do společnosti. Významnými osobami, podle nichž si dítě utváří své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale stále více se k nim řadí i učitelé a spolužáci. Kromě toho se dítě postupně učí jednat podle určitých pravidel i v nepřítomnosti dospělé autority (Langmeier, Krejčířová 1998).

Během mladšího školního věku se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší a svalová síla větší. Zlepšuje se koordinace všech pohybů. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují sílu, vytrvalost a obratnost (Langmeier, Langmeier, Krejčířová 1998). Zájmy dětí bývají v tomto období velice pestré. Jsou však ještě velmi povrchní a často se střídají. Děti jsou pro vše hned nadšené. Pokud dítě jeví o něco zájem hlubší, může to být podkladem pro budoucí profesi dítěte.

Vnímání dítěte se začíná přibližovat vnímání dospělého člověka. Dítě je pozornější, vytrvalejší, vše důkladně zkoumá a je pečlivé. Dítě je schopno orientovat se v čase a v prostoru. Zdokonaluje se ostrost všech smyslů. Zlepšuje se schopnost rozdělování a přenášení pozornosti a zvětšuje se i její rozsah. Záměrná pozornost dítěte je patnáct až třicet minut. Zpočátku u dětí převládá mechanická paměť, kolem desátého až jedenáctého roku paměť logická. Představivost je bouřlivá, ale málo kritická. Vedle rekonstrukční

fantazie (představy obsažené v realitě, vzniká na základě popisu nebo zobrazení) se rozvíjí fantazie tvůrčí (svobodná, vytváří nové a originální představy) (http://zis.naskok.cz/index.php/studijni_materialy/psychologie).

Prudce se v tomto věku vyvíjí také řeč, která je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení. Při vstupu do školy dítě zná průměrně dva tisíce slov, v šesté třídě již padesát tisíc slov. Rozdíly mezi dětmi jsou však obrovské a velikost slovní zásoby se velmi liší. Dítě si již také uvědomuje skladbu a gramatiku řeči. Roste délka a složitost vět.

Vývoj řeči výrazně podporuje rozvoj paměti. Paměť se již může opírat o systém slovní výpovědi a není tolik závislá na okamžitých afektech. Krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou ve školním věku stabilnější. Myšlení je zpočátku konkrétní, názorné, situační a příčinné. Mezi desátým až jedenáctým rokem už převažuje abstraktně-logické myšlení. Školní dítě také lépe chápe příčinné vztahy. Nespokojí se již s jednoduchými soudy a jednoduchým vysvětlením různých situací a jevů (Vágnerová 2008).

Vůle dítěte je zatím velice slabá. Dítě je nutné kontrolovat a správně vést, aby dosáhlo svých cílů. Výkony dětí jsou často závislé na motivaci. U dítěte se rozvíjejí i vyšší city – rozumové, mravní, sociální, etické a estetické. Pro toto období je typické obohacování a prohlubování citů. Objevuje se delší citové prožívání a lepší citové sebeovládání. Koncem tohoto období se vlivem hormonálních změn v organismu objevuje citová rozkolísanost (změny nálad, mrzutost, plačtivost). V závislosti na citových změnách dochází i ke změnám pozornosti. Děti jsou roztržité v důsledku zvýšené vnitřní tenze. To se dá částečně regulovat vhodnou aktivitou dítěte. Pokud je dítě dostatečně zaměstnané a vyčerpá energii, jeho rozkolísanost se tolik neprojevuje.

Pokračuje rozvoj sebecitu. Dítě si je vědomé svého „Já“ a má určité sebevědomí. Zpočátku je dítě schopno respektovat to, co chtějí druzí. V sociálním vztahu dítěte k dospělým převládá autorita dospělého. Dítě ho plně respektuje a obrací se na něj s prosbou o pomoc. Před dospělými dává

však přednost svým vrstevníkům. Vztahy s vrstevníky jsou ještě povrchní a krátkodobé. Děti jsou extrovertní, velice kritické, žalují na sebe a snadno odpouštějí. Sociální vztahy jsou do značné míry ovlivněny výchovou v rodině. Rodinná výchova může v dítěti upevňovat přátelskost, družnost, ochotu pomáhat, ale také egoismus či společenskou izolovanost. Dalším vývojovým specifickým mladšího školního věku je inklinace ke hře. Děti v tomto věku maximálně inklinují ke hře. Proto je velice nutné sladit hru se školními povinnostmi (http://zis.naskok.cz/index.php/studijni_materialy/psychologie).

1.2 Hra jako současný fenomén

1.2.1 Význam hry v psychickém vývoji

„Podstata hry není ve vítězství, ale ve hře samotné.“

J. London

„Hra je výchovný prostředek, který hrál významnou roli během celého historického vývoje pedagogického myšlení, nachází svou oblibu i u dnešních dětí, a to nejen pro svoji libost, kterou účastníkům přináší“ (Němec 2004, s 19). Hra je pro děti zdrojem zábavy i poučení. Je prostředkem osvojování sociálních rolí, prostředkem prožívání, prostředkem k poznání a sebepoznání. Hra je jednou ze stěžejních metod vyučování u dětí mladšího školního věku, neboť je to činnost, která je jim blízká a která přispívá k jejich přirozenému vývoji. (Nelešovská 2004). Hry vyžadují aktivitu, odrážejí duševní procesy dítěte, podporují komunikaci, simulují sociální situace, obohacují životní zkušenosti, rozvíjejí osobnost a přinášejí zábavu jak dětem tak dospělým (Portmannová 2004).

Podle Mišurcové a Severové (1997) si dítě může hrát s jakýmikoliv druhem objektů. Může si hrát nejen s hračkami, ale i s nejrůznějšími věcmi, které ho obklopují, například se svým tělem, zvířaty, rostlinami, ostatními dětmi, řečí apod. Prostřednictvím her si dítě postupně osvojuje různé dovednosti a získává nové poznatky o svém okolí.

Ve vyučování a ve výchově slouží hra jako prostředek motivační, iniciační, aktivizační apod. Zejména slouží jako prostředek podporující osobnostní a sociální rozvoj žáka. Prostřednictvím hry můžeme dosáhnout výrazné aktivizace duševní i tělesné činnosti. Hry však u dítěte rozvíjejí také praktické dovednosti, empatii, postřeh, komunikaci a vytvářejí v dítěti představu o sobě samém (Nelešovská 2004).

Pro představu toho, co všechno může hra rozvíjet, uvádíme v **Příloze I** několik her, které přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí mladšího školního věku a které jsou v praxi ověřené a často používané.

1.2.2 Sociální učení dítěte a herní aktivita

Při vstupu do školy výrazně pokročí začleňování dítěte do lidské společnosti. Jak již bylo řečeno, dítě modeluje své chování nejen podle rodičů, ale také podle učitelů a spolužáků. Dítě se učí postupně jednat podle určitých a konkrétních pravidel i v nepřítomnosti dospělé autority. Začíná tak své chování a jednání samostatně kontrolovat (Langmeier, Langmeier, Krejčířová 1998).

V předškolním věku byla nejdůležitější činností, pomocí které děti poznávaly svět a začleňovaly se do společnosti, hra. S nástupem do školy se ke hře přidává práce, i když zatím málo náročná. Práce se postupně stává delší a intenzivnější, stejně jako hry, které začínají mít stále složitější pravidla.

Mezi hlavní vývojové úkoly dítěte patří vymanění se z přílišné a úzké závislosti na rodině, navazování vztahů k vrstevníkům a hledání vlastního postavení, tedy své „role“ ve společnosti. Rodina poskytuje dítěti základní

citovou jistotu a pomáhá mu řešit problémy, se kterými se setkává. Proto je pro některé děti těžké se od rodiny odpoutat (Pavlas, Vašutová 1999).

S nástupem do školy začíná dítě patřit do určité skupiny. Skupina dává dítěti příležitost k častějším a různým interakcím. Reakce dítěte na jeho vrstevníky je zcela jiná než reakce na dospělé. Dítě je dítěti bližší svými zájmy, vlastnostmi, svým pohledem na svět a svým postavením ve společnosti. Proto se jen ve skupině může dítě naučit tak důležitým reakcím, jako jsou pomoc slabším, spolupráce nebo soutěživost.

V průběhu školních let se zrychluje emoční vývoj a schopnost seberegulace. Dítě je schopno podle potřeby své city vlastní vůlí potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. Již na počátku školní docházky si s sebou dítě přináší základy sociálních kontrol¹ a hodnotové orientace. Ví, co je dovoleno a zakázáno či co je žádoucí a nežádoucí. Ale jak sociální kontroly, tak hodnotové orientace jsou zatím labilní a jsou závislé na situaci, na postojích dospělých i na okamžitých potřebách. Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na celkovém vývoji dítěte. Na počátku školního věku již dítě samo považuje určité jednání za správné či nesprávné.

Ve školním věku dochází u dítěte k osvojování nových sociálních rolí. Ve škole dítě dostává roli žáka, ale poznává i roli učitele. V roli spolužáka se učí novým způsobům chování. Z různých rolí, které dítě přijímá, a ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě utváří sebepojetí a sebehodnocení. Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své vnější charakteristiky. Stále více poznává i své psychologické vlastnosti a schopnosti. Po osmém roce života začíná být úroveň sebehodnocení poměrně stabilní. Platí přitom, že kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví dítěte velmi významné (Langmeier, Krejčířová 1998).

¹ **Sociální kontroly** - systém přesvědčování, příkazů, nátlaku, způsobů uznání, sankcí (odměn i trestů), který vede členy skupiny k respektování přijatých hodnot, norem a vzorů jednání

Každé dítě se učí aktivně se začlenit do společnosti, žít v ní, dodržovat její normy, přijímat sociální role a komunikovat. Osvojuje si své vlastní postoje a názory, sociální dovednosti a návyky. Formují se rysy jeho osobnosti, které se týkají vztahu k jiným lidem. Tento typ učení se nazývá sociální učení.

Formy sociálního učení

1. napodobování – od narození po celý život
2. identifikace – ztotožnění
3. forma sociálních odměn a trestů (úsměv, pochvala, vyhubování, zákaz něčeho)

Napodobování probíhá od raného dětství při osvojování nejrůznějších forem chování dítěte, včetně chování k ostatním lidem. Dítě často nevědomě napodobuje své rodiče, učitele, vrstevníky, starší děti, postavy z televizních a filmových příběhů aj.

Identifikace je záměrné úsilí o převzetí způsobu chování modelu, se kterým se jedinec identifikuje a k němuž má silný emoční vztah. Přestože většinou jde o velmi kladný vztah jedince k jeho modelu (láska, obdiv, úcta), identifikace může být založena i na strachu, závislosti a obdivu k agresorovi, tzv. *Identifikace s agresorem*. Ten, kdo se identifikuje s agresorem, se tím může utvrzovat ve vlastní agresivitě k jiným slabším osobám.

Učení formou sociálních odměn a trestů je také velice rozšířené. Dítě chválíme nebo odměňujeme za chování, které odpovídá normám a zvyklostem sociální skupiny, k níž dítě patří. To působí jako posílení. Dítě si tak upevňuje žádoucí způsoby chování. Oproti tomu trest má oslabit nebo zcela odstranit chování nežádoucí. Někdy stačí, když dítě pouze vidí, jak je za nevhodné chování potrestán někdo jiný. Účinek posílení jeho vlastního chování je stejný. Tato forma sociálního učení se nazývá observační či zástupné učení (<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2271&CAI=2125>).

Dítě mladšího školního věku má velkou potřebu pohybu. Potřebuje pohybu věnovat tolik času, kolik ho stráví ve škole. Jeho pohyb by měl být složen zejména z her zaměřujících se na rozvoj koordinace pohybů a spolupráce v kolektivu. V tomto období se rovněž rozvíjí mrštnost a obratnost, a proto je možné postupně začínat se sportovním tréninkem. Nejdůležitější však je rozmanitost pohybu. Děti přikládají fyzické zdatnosti velký význam a navzájem se podle ní srovnávají.

V tomto období se bohužel začínají projevovat sklony k sedavé a pasivní zábavě (sledování televize, počítačové hry atd.). Proto by rodiče a učitelé měli dohlédnout na to, aby dítě mělo dostatek sportovní a pohybové aktivity (<http://www.vyzivadeti.cz/pohyb/sportovni-aktivity-podle-veku.html>).

1.2.3 Hra jako výraz tvořivosti dětí

„Nové myšlenky jsou nejen výsledkem úmorné práce, ale také náhody a hry.“

Edward de Bono

Vynikajícím prostředkem k tomu, jak naučit děti řešit různé situace a úkoly, jsou hry podporující kreativitu (Portmannová 2004).

Prostřednictvím tvořivých her a námětů dítě lépe zvládá okolní svět a lépe poznává své kamarády i samo sebe. Pomocí tvořivých her pomáháme nenásilnou formou rozvíjet u dětí řeč, slovní zásobu i mimoslovní vyjadřování. Učíme děti komunikovat s ostatními lidmi. Učíme je naslouchat a pomáhat druhým. Děti si při tvořivé hře zdokonalují jemnou i hrubou motoriku, pohybové dovednosti, smyslové vnímání, tvořivé a výtvarné schopnosti i myšlení. Tvořivá hra děti zaujme, protože jim umožňuje projevit vlastní nápady a fantazii. Tvořivá činnost navíc navozuje radostnou, přátelskou a uvolněnou atmosféru, a tak se mohou zapojit a projevit i ostýchavé děti. Tvořivé hry pomáhají zvládnout i problematické situace a potíže, které by jinak

mohly u dětí vést k poruchám chování, disharmonickému nadání a dalším obtížím (Špačková 1998).

Hraní ale nemůžeme chápat pouze jako zábavu. Již mnohokrát byl prokázán kladný vliv her na učení a využívání myšlenkových schopností. Při hře se klade zvláštní význam na kreativitu, která je jinak při výchově, vyučování a vzdělávání opomíjena. Při hře můžeme využít neobvyklých možností. Můžeme využít různých prostorů, bavit se jak s napětím, tak uvolněně a můžeme beze strachu experimentovat. Poznáme, že je velice zábavné upustit od ustrnulých pravidel a norem a místo toho je použít v legraci, obměnit je nebo vymyslet pravidla zcela nová. Hry, které se hrají pouze ve skupině, jsou pro tvořivé myšlení obzvlášť prospěšné. Skupinové hry usnadňují začátek učení, zvyšují kreativitu pomocí komunikace a přinášejí zkušenosti ze společně vynakládaného úsilí a společně prožívané radosti. Předpokladem pro to, aby hra byla úspěšná je vytvoření atmosféry plné důvěry (Portmannová 2004).

Důležitým prostředkem pro rozvoj tvořivosti dětí jsou hračky. Hračkou může být naprosto cokoli a materiál na výrobu hračky si děti umějí najít všude, kde se právě nacházejí. Prostřednictvím hraček děti rozvíjejí své schopnosti a svou představivost. Hračky pomáhají upevňovat vrozené vlohy i získávat nové dovednosti. Pomáhají v dětech rozvíjet i organizační schopnosti. Hrají-li si děti s hračkami ve skupině, učí se komunikovat s ostatními. Hru, a zvláště hru s hračkami, děti nezbytně potřebují ke svému vývoji. Existuje řada materiálů, které nám mohou při výchově dětí k tvořivosti pomoci. Nekonečné možnosti využití skýtají obyčejné krabice, stuhy, provázky, kola, kuchyňské nádoby, všechny druhy papíru atd. Rozdíl mezi tvořivou činností a hrou není přesně vymezen. Obě tyto činnosti v sobě skrývají určitou cestu k vyjádření vlastního já. Tvořivá činnost se od prosté hry liší pouze v tom, že jejím výsledkem je určitý produkt, který dítě záměrně vytvoří. Při prosté hře je cílem činnost sama o sobě (Bean 1995).

Pro ukázkou uvádíme v **Příloze II** několik vybraných her pro rozvoj tvořivého myšlení dětí.

1.2.4 Hry se slovy v jazykovém vyučování

„Neexistují žádná slova, která by byla pouhými slovy.“

Ch. Morgenstern

Jazyk můžeme definovat jako systém znaků sloužících k řečovému dorozumívání. Můžeme ho také definovat jako základní systémový a konvenční prostředek lidské komunikace. Funkcí komunikace není pouze předání informace. Její funkcí je také naučit, přesvědčit či ovlivnit, demonstrovat vlastní názory a postoje či pobavit. Když mluvíme s druhými lidmi o důležitých nebo běžných věcech, když píšeme nebo čteme dopis, obvykle nás zajímá obsah sdělení, nikoli jeho prostředky. Jazyk je úžasným nástrojem a současně sociálním jevem. Může sám o sobě být zdrojem radosti a zábavy s přáteli i ve chvílích samoty (Houser 2002).

Pěstování tvořivosti není jen jedním z hlavních cílů vyučování, a to zvláště tzv. výchov (hudební, výtvarné, ...), nýbrž i úkolem ve vyučování jazykovém. Zvláště ve slohové složce předmětu český jazyk jsou obsaženy předpoklady pro rozvoj tvořivosti žáků (Čechová 1998).

Materiálem, který je základem tvoření v jazykovém vyučování, je jazyk. Znalost jazyka je znalost jeho soustavy, slovní zásoby a mluvnice. Vyučování jazyku je obtížné a jazyková tvořivost je omezená. Jazykovou tvořivost můžeme podporovat a rozvíjet, nemůžeme ji však vždy vyžadovat (Šrámek, Němec a kol. 1998).

V **Příloze III** opět uvádíme několik her se slovy, které jsou vhodné pro rozvoj tvořivosti ve výuce českého jazyka a slohu.

1.3 Tvořivost

„Tvořivost je...vidět něco, co dosud neexistuje.“

M. Sheaová

1.3.1 Podstata tvořivosti

„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“ (Bean 1995, s. 15).

Je to tedy zvláštní soubor schopností, které umožňují tvůrčí činnost, jejímž výsledkem je něco nového a originálního. Je to schopnost vytvářet smysluplně nové formy, výtvary, interpretace atd. (kolektiv autorů 1998).

Lidská tvořivost se neprojevuje pouze v interakci člověka s prostředím, ale i ve „vnitřním životě“ jedince (Němec 2004).

Podle Lokšové a Lokši (1999, s. 188) můžeme tvořivost vymezit jako „vytváření řešení a produktů nových, užitečných pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu (společnost, komunitu), a to při řešení úloh, které jsou spíše *heuristického (divergentního)* než *algoritmického (konvergentního)*² typu.“

² *Algoritmické myšlení* klade důraz na správnost. Převládá zde konvergence neboli snaha najít jeden správný výsledek k dosažení přesně vytyčeného cíle.

Heuristické myšlení preferuje bohatost, hledání, prožitek. Převládá zde divergence neboli snaha najít několik alternativ, a to pomocí hry, hledáním atd. (Houška 1993).

Vrozenou schopnost být tvořivý má v sobě každý z nás. Besemer a O'Quin (1986) uvádějí, že ve většině odborných studií výzkumníci zastávají názor, že tvořivost je u lidí rysem řídicím. Podobně Richards, Kinney, Benet a Merzel (1998) vidí v každém jedinci nositele vyšší nebo nižší úrovně tvořivosti. Tvořivost se tedy objevuje u většiny lidí po celý život. Liší se jen v úrovni tvořivých schopností (Lokša, Lokšová 1998).

Tvořivost se tudíž objevuje také u dětí. Podle Mihálíka jsou tvořiví žáci obvykle vůdcovské typy. Jsou pohybliví a dynamičtí. Projevují zájem o poznání. Odvážně se pouštějí do řešení nových, náročných a nekonvenčních problémů. Při řešení projevují samostatnost, nápaditost, tvořivou fantazii a iniciativu. Problémy se snaží řešit více způsoby a postupy. Jsou odvážní, optimističtí i hraví (Lokša, Lokšová 2003).

Ne všechny činnosti, kterými se děti zabývají však vyvěrají z jejich tvořivosti. Svým chováním někdy pouze napodobují to, co viděly u starších lidí či svých vrstevníků, zvířat apod. Ani jejich samotné učení nemá tvořivý charakter. Ohromné množství dovedností a postupů, které si děti od narození musejí osvojit, od zapínání knoflíků až po počítání matematických operací – nic z toho s tvořivostí nesouvisí. Pokud děti jen plní rozkazy, své tvořivé schopnosti rovněž neuplatňují. Žádný člověk na světě, ani dítě, ani umělec, tak nemůže být tvořivý každou chvíli svého života. Tvořivost je velice osobní. Znamená být sám sebou a jako takový se projevovat. Každý dospělý člověk je jedinečný, má zřetelné vlastnosti, chování, emoce, charakteristické odlišnosti v temperamentu a svůj charakteristický tělesný vzhled. To samé platí i u dětí. Každé dítě je osobité a zároveň jedinečné (Bean 1995). „Tvořivost je tedy proces, jehož prostřednictvím v sobě děti pomocí produktů své imaginace objevují svou podstatu, demonstrují tak navenek určitou část toho, čím vlastně uvnitř jsou. Tyto projevy vlastního já mohou nabývat libovolných forem, jsou však kategorickým imperativem tvořivosti“ (Bean 1995, s. 16).

Tvořivost dává člověku hluboce subjektivní pocit života. Je důležitým předpokladem pro všechny vynálezy, které člověku usnadňují život. Tvořivost

s sebou přináší plno zábavy a humoru. Při tvořivé činnosti můžeme relaxovat a obnovovat své duševní síly (Němec 2004).

Poznávání, podpora a rozvíjení tvořivosti se staly nezbytností zejména v moderních, otevřených a demokratických společnostech, ve kterých je tvořivost velkým předpokladem plné seberealizace jedince (Lokšová, Lokša 1999).

Hierarchické členění vývojových fází rozvoje tvořivosti

Prvním stupněm v rozvoji je spontánní expresivní tvořivost (např. dětská kresba, okamžité návrhy, nápady, jazykový novotvar atd.). Druhým stupněm v rozvoji je tvořivost inovační, která se vztahuje například na netradiční výtvary ručních prací, módní kreace, zlepšovateľské náměty atd. Dalším stupněm je invenční tvořivost, která představuje poměrně vysokou úroveň a spojuje se například s vědeckými objevy, uměleckými výtvary, technickými vynálezy atd. Invenční tvořivost je podmíněná určitým nadáním a cílevědomým úsilím. Nejvyšším stupněm je geniální tvořivost, která se podílí zejména na vzniku nových, dosud nepoznaných a přitom užitečných poznání (kolektiv autorů 1998).

Tvořivost zvyšuje sebevědomí. Děti, které se mohou svobodně vyjadřovat, jsou samy sebou a to zvyšuje jejich sebevědomí. Nemají strach z toho, že jim někdo něco vytkne nebo je potrestá. S rozvojem tvořivosti se děti učí vážit si samy sebe. Jedním z hlavních faktorů při budování sebeúcty je pocit vlastní jedinečnosti. Tento pocit vlastní jedinečnosti získají děti tehdy, když v sobě objeví charakterové kvality a vlastnosti, které je dělají osobitými a odlišnými od ostatních. Zároveň se jim musí ze strany ostatních dostat uznání a ujištění, že právě tyto kvality a vlastnosti jsou okolím respektovány a váženy.

Zejména uznání a podpora rodičů jsou při rozvoji tvořivosti dítěte důležité (Bean 1995).

Tvořivost zlepšuje schopnost komunikovat. „Děti, jejichž sebevyjadřování se nedostává do volného průchodu, se nenaučí svěřovat se dospělým s případnými nepříjemnými pocity – s rozpaky, pocity úzkosti, bolesti, frustrace nebo zloby. Takové děti pak často projevují své potřeby nepřímými, mnohdy nevhodnými způsoby, například divokostí, nadměrným dováděním, nářkem, rvačkou nebo rozbíjením věcí. Vyjadřování citů není totéž, co jejich projevováním navenek. Říci někomu, že se na něj zlobíte, je jistě něco jiného, než ho uhodit“ (Bean 1995, s. 30). Pokud v dítěti podporujeme tvořivost, poskytujeme mu tím i četné možnosti vyjadřování jeho citů. Dítě se tak naučí vyjadřovat i negativní city přijatelnějšími způsoby než útoky na ostatní. Při výchově k tvořivosti bychom měli dětem dovolit, aby bez obav vyjadřovaly jakékoliv pocity. Děti, které dokáží vyjadřovat své pocity, si i více uvědomují city ostatních a mají tak velkou výhodu v kontaktu s lidmi. Umějí požádat, když něco potřebují, a dokážou se správně rozhodovat při řešení různých společenských situací. Všechny tyto kvality zvýhodňují děti nejen ve škole, ale také v celém životě (Bean 1995).

1.3.2 Faktory ovlivňující míru tvořivosti

- *faktor pohlaví*

Podle Daceyho a Lennona (2000) neexistuje mezi pohlavími výraznější rozdíl. Lze to přičítat i změnám ve společnosti. Mění se úloha a postavení ženy ve společnosti, což může v budoucnosti vést ještě k větším tvůrčím výsledkům u žen, než jaké vykazují dnes. Velkou roli zde hraje vliv výchovy a tradice. Muži bývají vychovávaní k logickému myšlení a ženy naopak k submisivním, méně aktivním postojům.

- *faktor věku*

Tvůrčí schopnosti souvisí s rozvojem celé osobnosti. Mladý člověk má větší motivaci k aktivitě. S přibývajícím věkem tvůrčí schopnosti klesají. Ovšem i v pozdním věku může být člověk díky svým zkušenostem tvořivý.

- *faktor dědičných vloh*

Dědičnost bývá často zaměňována s přirozenými vlohami. Je těžké zhodnotit, nakolik mohou být předpoklady k tvořivým schopnostem dědičné. Důležitější než dědičnost je pro tvořivost rozvoj v rodinném prostředí.

- *faktor rodinného prostředí*

Vliv rodinné výchovy je nejsilnější. Tvořivost zde lze příznivě, ale i nepříznivě ovlivnit.

- *faktor povolání*

Faktor povolání má velký vliv na rozvoj tvůrčích schopností. Kladný vliv mají povolání, která vyžadují neustálé tvůrčí nasazení. Tvůrčí momenty lze však nalézt ale téměř v každé činnosti a člověk s tvůrčími schopnostmi uplatní tvořivost v každém povolání. Pro rozvoj tvůrčích schopností je důležité, jací spolupracovníci nás v zaměstnání obklopují. Spolupráce s tvůrčí osobností je velmi dobrá pro rozvoj naší vlastní tvořivosti.

- *faktor vzdělání a inteligence*

Tvořivost není totéž co inteligence a nelze určit běžnými testy pro zjišťování inteligence. Určitá prahová míra inteligence a vzdělání je však k uplatnění tvůrčích schopností nezbytná (Houška 1993).

Tvořivost se dlouho pokládala za zcela mimořádnou schopnost, či spíše za vrozenou vloh, kterou jsou obdařeni výjimeční jednotlivci (vědci, umělci, vynálezci, ...). Řada těchto tvůrčích osobností však postupně poukazovala na to, že skutečnost je zcela jiná. Tvůrčí řešení závisí do značné míry na shromáždění zkušeností, na vědomostech, dovednostech, vytrvalosti, sebeovládání i odpovědnosti (Houška 1993).

1.3.3 Tvůrčí proces

Tvůrčí sílu má každý člověk. Většina lidí se ale kreativně nechová. Je to tím, že jsme vychováváni k logickému a rozumnému myšlení. Málokdo považuje kreativitu za důležitou a málokdo ji rozvíjí. Tím, že kreativita má hravé a zábavné aspekty, je považována pouze za hru a zábavu ve volném čase. Učíme se tomu, že přemýšlení a získávání poznatků je spojeno s námahou a prací, a možná proto je více ceněno. Kreativní lidé jsou však známí svým velkým smyslem pro humor a svou intelektuální hravostí (Portmannová 2004).

„Tvořivost jako forma aktivity člověka a jako jeho postoj k životu přináší pozitiva nejen jemu, ale i jeho okolí. Tvořivý člověk přináší vyšší míru hodnot všeho druhu nejen sobě, ale i celé společnosti. Měl by být proto společností oceňován a tvořivost by měla patřit k obecným výchovným a vzdělávacím cílům mladé generace“ (kolektiv autorů 1998, s. 177).

Tvůrčí práce je velmi důležitou součástí vyučování pro učitele všech oborů na všech stupních škol. Rozvíjí v žácích schopnost přemýšlet a zvyšuje jejich motivaci. Navíc uspokojuje lidskou potřebu seberealizace, potřebu něco vytvářet a být za to oceněn. Prostřednictvím sebevyjádření dává každému jednotlivci možnost zkoumat své vlastní pocity a osvojovat si dovednosti. Žáci potřebují poznávat sami sebe prostřednictvím svých pocitů a představ. Potřebují dát svým zážitkům a zkušenostem osobní význam a sdělovat je ostatním. Tvořivost učí žáky a učitele respektovat se mezi sebou navzájem a respektovat individuální projevy. Učitel se bez značné míry tvořivosti ve své práci neobejde. Ve své profesi je a bude nucen často tvořivě myslet a jednat v mnoha různých oblastech (kolektiv autorů 1998).

Tvůrčí proces zpravidla obsahuje čtyři stádia

- přípravu (zda problém stojí za zkoumáním)
- inkubaci (přemítání, přemýšlení o tématu)
- inspiraci, osvícení (inspirační záblesky a vhledy, uvědomění si možného)
- verifikaci, hodnocení (ověřujeme správnost řešení)

(<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/didaktika/dil3/index.html>)

S tvůrčím procesem úzce souvisí pojem divergentního myšlení. Jak již bylo řečeno, divergentní myšlení je schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému, pro nějž neexistuje jen jedno správné řešení. Opakem je myšlení konvergentní, při němž lidé docházejí pouze k jediné přijatelné odpovědi, místo aby se snažili podat co nejvíce různých řešení.

Zajímavé je, že žáci s vysokým divergentním myšlením (žáci vysoce tvůrčí) jsou méně oblíbení u učitelů. Jejich výkony jsou spíše vyšší, než jaké se od nich očekávají, a mají větší smysl pro humor. Učitelé při vyučování mají sklon odměňovat pouze „správné“ odpovědi a trestat „nesprávné“. To bohužel vede k tomu, že žáci nechtějí riskovat a pokoušet se o nová řešení problémů. Pokud by tak činili, pravděpodobnost chyby by byla větší, a toho se žáci bojí. Žáci se tak drží zažitých pravidel a řešení problémů. To ovšem rozhodně nepodněcuje jejich tvořivost

(<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka.html>).

Podle Beana (1995) je v tvůrčím procesu velice důležité, aby se rodiče zaměřili zejména na proces probíhající v nitru dítěte. Měli by se méně zabývat výsledky, jimiž se tento proces projeví navenek. Měli by svou pozornost věnovat vnitřnímu cítění svých dětí. Měli by podporovat jejich představivost

poskytováním vhodných hraček, předmětů i materiálů, aby měly děti k dispozici co nejširší paletu způsobů a forem, jimiž se mohou vyjadřovat. Jinak by mohlo dojít ke zmaření tvořivých schopností už v samotném zárodku. Projev tvořivosti vyžaduje určitý prostředek nebo formu. Tvořivost jako proces začíná uvnitř každého tvůrce. Začíná pocitem nebo nápadem a musí vést k nějakému výsledku. Pocity a myšlenky dětí nejsou ničím tvořivým, pokud chybí produkt, který by byl jejich výrazem. Takovým produktem může být cokoli, co děti vytvoří vlastníma rukama či vlastním tělem. Kreslení, psaní, malování, vyšívání, mluvení, tanec, zpívání, hraní si – to vše jsou způsoby, kterými se tvořivost může projevat navenek. Proto je velice důležité, aby děti měly stále dostatek hraček, materiálů a dalších pomůcek, které by mohly kdykoliv používat.

Děti se vyjadřují zcela přirozeně, bez omezení pouze do té doby, než poznají, že za to mohou být potrestány. Jestliže tuto nepříjemnou zkušenost získají, jejich schopnost tvořit se přestane rozvíjet a ustrne. Toto se často stává již v raném dětství. Děti pak žijí s pocitem jisté ukřivdění a nepříjemného posuzování. Proto velmi touží, aby byly přijímány takové, jaké jsou. Cesta k uspokojení z tvořivé činnosti je tedy plná frustrací, chybných začátků, sebekritiky i překážek. Ale tvořivé děti i dospělí se přesto touto tvořivou cestou vydávají. Vědí, že na jejím konci je čeká odměna a příjemný pocit uspokojení.

Mezi lidmi se může objevit i nadprůměrná tvořivost. Někteří nadprůměrně tvořiví lidé dokázali nalézt takový způsob vyjádření svých tvořivých schopností, který na sebe upoutal pozornost široké veřejnosti. Proto se stali známými a proslavili se úspěchy na poli umění či vědy (Bean 1995).

1.4 Tvořivé vyučování a tvořivá škola

Tvořivé vyučování je zaměřeno na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Představuje cíle, metody a postupy, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování jejich osobnosti. Základní podmínkou je navození správných podmínek a uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování. Ještě více je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatňovat diferencovaný přístup vycházející z jejich možností, neboť rozvoj psychických procesů a vlastností probíhá u každého žáka různým tempem (Lokšová, Lokša, 1999).

„Výchova založená na tvořivosti umožňuje výchovná opatření sladit nejen se zájmy, ale i s přirozeností a přirozenou inklinací člověka. Umožňuje nahradit mechanistické přístupy zvládání výchovně - vzdělávacích požadavků schopností rozhodovat se a řešit situace. Tvořivost je ve škole nástrojem překonávání verbalismu, encyklopedičnosti, paměťové orientace vyučování, překonávání direktivnosti řízení a odtržení školy od života“ (kolektiv autorů, 1998, s. 36).

Otázka rozvoje tvořivosti, samostatnosti a kreativity žáků je stále aktuální. Žáci by ve škole neměli získat pouze sumu znalostí, škola je má naučit i pohotově se přizpůsobit situacím, které přináší běžný život. Žáci by měli umět využít získané poznatky novým způsobem, hledat nová řešení a aktivně a samostatně myslet a jednat (Houška 1993).

Výchova k tvořivosti je kombinací působení na sebevýchovu a sebeutváření, samostatnosti a samostatné práce. Pro to, aby bylo vyučování ve škole tvořivé, se musí vytvořit takové podmínky, aby se žáci cítili uvolněně a příjemně. Proto je velice důležité, aby učitel vytvořil žákům příznivé klima, které napomáhá jejich tvořivosti, posiluje je a dává prostor pro jejich rozvoj. Velký význam má i humor. Humor ve školním vyučování vytváří klima, které

napomáhá kvalitnější komunikaci a tak vede k efektivnějšímu vyučování.
(kolektiv autorů 1998)

„Humor a vtip jsou příjemné a často mimořádně užitečné.“

Cicero Marcus Tullius

Na základě svého výzkumu vypracovali Dacey a Packer (1992) soupis kritérií, která mohou rodiče uplatnit při výběru školy. Tato kritéria mají zaručit, že zvolená škola bude podporovat tvořivost u jejich dětí.

- ve škole existuje instruktážní program, v němž odborníci radí a zajímají se o nadané a tvořivé studenty
- škola se dostatečně stará o soutěže v rámci školy a mezi školami
- škola vyčlenila prostory pro dlouhodobé výzkumy a projekty
- odborníci v učitelském sboru mají kvalifikaci nebo absolvovali školení zaměřené na výuku studentů s tvůrčím nadáním
- tyto pedagogové jsou členy státních nebo federálních organizací zaměřených na jedince s tvůrčím nadáním
- ředitel školy se na programu podílí
- škola podporuje exkurze (Dacey, Lennon 2000)

Tvořivé vyučování je tedy takové, které obsahuje improvizované, nerutinní a originální postupy učitele při usměrňování žákova učení.

Velkým problémem našich dnešních škol je potřeba inovace výukových metod a prostředků. Vzdělávací potřeby dětí se s dobou prudce mění. Osvědčené výukové metody a prostředky tak selhávají. Žáci ztrácejí zájem o výuku, jsou nesoustředění, nemotivováni, chybí jim kázeň a sebeovládání. Úcta ke škole a její prestiž proto rychle klesá. Jednou z cest,

jak tuto situaci řešit, je otevření prostoru pro uplatnění tvořivosti dítěte ve výuce a posílení vlastní aktivity žáka (kolektiv autorů 1998).

Chce-li učitel rozvíjet tvořivost žáků, musí navozovat ve třídě tvořivou atmosféru. Toho docílí zadáváním problémových úkolů, projektů, vytvářením tvořivých situací apod. Kreativní proces má tři části - aktivitu, samostatnost a tvořivost. Rozvíjením aktivity a samostatnosti tak rozvíjíme i tvořivost (Šrámek, Němec a kol. 1998).

Ale bohužel i v dnešní době přetrvává dojem, že především výklad vede k vědomostem žáka. Tím ale jednoznačně odbouráváme individualitu jedince. Učitel by proto neměl využívat pouze výkladu, nýbrž dalších metod vyučování (<http://www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyučovani>).

1.4.1 Metody tvořivého vyučování

Informačně receptivní metoda – Spočívá v předávání hotových informací žákům, je realizována formou ústního výkladu učitele. Od žáka se zde vyžaduje pozorně poslouchat, dívat se, pochopit a zapamatovat si předávané informace.

Reproduktivní metoda – Učitel konstruuje systém cvičení na reproduktivní činnosti, které byly žákům předány prostřednictvím informačně receptivní metody. Tato metoda se realizuje řešením typových úloh, ústní reprodukcí poznatků apod. Žáci tedy provádějí reprodukování činností.

Metoda problémového výkladu – Učitel nastolí problém a poté ho sám řeší, sám odhaluje myšlenkové postupy a řešení. Ukazuje tak žákům příklady vědeckého řešení problému. Žáci kontrolují přesvědčivost a logiku učitelova postupu.

Heuristická metoda – Pomocí této metody si žák osvojuje jednotlivé etapy řešení problémových úkolů.

Výzkumná metoda – Činnost učitele spočívá v sestavení učebních úloh, které by zajistily u žáků tvořivé aplikace vědomostí a osvojování rysů tvůrčí činnosti. Činnost žáků je zde z větší části nebo zcela samostatná.

Dalšími metodami výuky mohou být metody slovní. Jejich charakteristickým znakem je to, že doprovázejí všechny ostatní vyučovací metody. Slovní metody se dělí do dvou skupin. První skupinou jsou slovní metody monologické (vysvětlování, přednáška, vyprávění, instruktáž). Druhou skupinou jsou slovní metody dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace) (<http://www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyucovani>).

Kromě těchto metod existují i zvláštní metody, které lépe využívají duševní potenciál žáka. Zlepšují dovednost rozvíjet nové představy a podporují schopnost pohlízet na každé téma ze zcela odlišných stran. Jsou tak pro člověka velice tvořivé. Tyto metody jsou často hravé povahy. Kromě metod existují také techniky, které nám pomáhají vyprodukovat co nejvíce nejeobvyklejších nápadů. Zmíněné metody a techniky nám nenahradí věcné znalosti a všeobecné vzdělání, ale pomáhají nám vyvolat podvědomé nápady a znalosti. Při jejich uplatnění se odbourávají veškeré blokády a zvyšuje se produktivita. Rozšiřuje se jimi kreativní potenciál a mohou se díky nim uplatnit pocity, návrhy a sny člověka (Portmannová 2004).

Mezi nejznámější metody, které nejvíce rozvíjejí tvořivost se řadí odložený úsudek, funkční asociace, brainstorming, paradoxní brainstorming, brainwriting, metoda 635, Philips 66 a plno dalších.

Odložený úsudek je ze všech metod nejjednodušší. Spočívá v přemýšlení a snaze najít odpověď na nějaký problém. Napadá nás velké množství myšlenek, fantazírujeme a všechny nápady okamžitě zaznamenáváme. Až po dvou nebo třech dnech začneme jednotlivé nápady hodnotit, třídit a ověřovat.

Metoda *funkční asociace* probíhá na základě rozboru charakteru dané věci nebo jevu. Zkoušíme asociovat všechny věci nebo jevy, které mají alespoň

částečně podobnou funkci, princip a které probíhají jen v odlišných podmínkách. Všechny asociace si poznamenáme a opět hodnotíme ve dvoudenním až týdenním odstupu (Houška 1991).

Mezi nejznámější metodu vyhledávání nápadů ke zpracování nějakého tématu nebo řešení problému patří *brainstorming* (Portmannová 2004). Tuto metodu můžeme volně přeložit jako „myšlenkovou smršť“. Autorem této metody je Alex Sborn, který ji zaznamenal ve své knize *Applied Imagination* (Houška 1991). Tento pojem znamená, že mozek je využíván k útoku na nějaký problém nebo úlohu. Prostřednictvím brainstormingu tak můžeme v krátkém čase objevit plno zajímavých myšlenek. U dětí tuto metodu využíváme zejména tím, že zadáme téma nebo otázku a děti k němu shromáždí co nejvíce nápadů. Musíme přitom dodržovat základní pravidla: podílí se každý člen skupiny, všechny nápady jsou vítány, nápady se vyjadřují spontánně, vyžadujeme vymýšlení si a fantazírování, hodnocení a kritika jsou zde zcela zakázány, všechny nápady zapisujeme. Nakonec společně vybereme nejlepší nápady, které by mohly být dále propracovány a uskutečněny. Pomocí brainstormingu tak můžeme např. shromáždit náměty na uspořádání výletu, oslavy atd.

Někdy může být prospěšnější takový brainstorming, při kterém se nesbírají nápady pro zvládnutí nějaké úlohy nebo řešení problému, ale naopak nápady, které vedou přímo ke ztroskotání úlohy a k tomu, aby problém nebyl vyřešen. Takovou metodu nazýváme *paradoxní brainstorming*. Paradoxní brainstorming není pouhá zábava. Silně rozvíjí kreativitu a dává nahlédnout do netušených souvislostí. U dětí zde opět používáme kladení otázek a problémů. Ptáme se ale takto: Co lze udělat pro to, aby se příští výlet nepovedl?

Metoda *brainwriting* je písemná obdoba brainstormingu. Nápady zapisujeme do předem připravených formulářů, které pak necháme pro vzájemnou inspiraci kolovat.

Metoda 635 je metoda týmového řešení problémů, podobně jako brainstorming. Skupina se skládá ze šesti řešitelů a moderátora. Na začátku dostanou všichni list papíru a během pěti minut musí napsat alespoň tři řešení. Po uplynutí limitu pošlou svůj list papíru o místo dál a sami dostanou nový list. Ten si přečtou a opět v pětiminutovém intervalu musí napsat další tři řešení. Celkem tedy vznikne během 30 minut 108 různých řešení. Porovnávání a hodnocení řešení se provádí ve dvou až tří denním odstupu.

Metoda *Philips 66* nebo také metoda hučícího zasedání je metoda skupinové výuky. Učitel rozdělí žáky do několika skupin po šesti členech. Skupiny si zvolí svého mluvčího, moderátora a zapisovatele. Úkolem skupin je zaujmout stanovisko k problému, který učitel prezentuje. Práce ve skupinách trvá šest až osm minut. Mluvčí si připravuje podklad pro prezentaci práce, moderátor řídí diskuzi a zapisovatel zapisuje různé návrhy řešení. Mluvčí pak přednese nápady a různá řešení apod. Poté následuje diskuze v celé skupině, dokud není nalezeno správné řešení (<http://www.andromedia.cz/andra.php?id=381>).

Dalším vynikajícím zdrojem nápadů je *vytváření a porovnávání kontrastních představ*. Například můžeme dětem klást otázky týkající se rovnoprávnosti mezi mužem a ženou. Co by se stalo, kdyby se role obrátily? Můžeme něco obrátit? Tyto otázky mohou u dětí osvětlit řadu nejasností a přinést mnoho nových nápadů (Portmannová 2004).

Další kreativní metodou je „*burza koníčků*“. Existuje nespočet koníčků a zálib a mnoho z nich se může stát opravdovou školou představivosti a schopnosti přemýšlet. Sochaření, zpívání, malování apod. probouzejí kreativní schopnosti. Při těchto činnostech můžeme objevit něco zcela jiného a nového, co vyvolává zvědavost a rozproudí myšlení. Ovšem i všechny ostatní činnosti, při kterých nejde jen o napodobování, ale při kterých se vytvářejí a uplatňují vlastní návrhy jsou smysluplným cvičením k rozvoji kreativity. Děti si mohou tyto kreativní koníčky vzájemně představovat a sbírat informace o dalších činnostech pro volný čas (Portmannová 2004).

Velmi hravou a zábavnou metodou pro děti je metoda *tvořivé dramatiky*. Spočívá především v pochopení literární předlohy prostřednictvím prožitku, který vznikne v průběhu vlastní činnosti každého jedince. Základním principem tvořivé dramatiky je hra v roli, v zadané či zvolené situaci. Tvořivá dramatika nabízí možnost realizovat se v mnoha různých oblastech (Kuželová, Pavlovská 1996). „Dítěti můžeme říci dvěma způsoby, co je slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: „Zavři oči a pokus se najít cestu z místnosti.“ Tento druhý způsob je tvořivá dramatika“ (Kuželová, Pavlovská 1996, s. 32).

Učitel má k dispozici mnoho dalších metod, při jejichž volbě je třeba vzít v úvahu několik dalších aspektů, jako je například charakter předmětu, věková skupina žáků, cíle a úkoly výuky, čas nebo schopnost učitele (www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyučování).

1.4.2 Základní principy rozvoje tvořivosti

- Tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům.
- Tvořivost má procesuální charakter.
- Tvořivost se rozvíjí činností.
- Od tvořivé činnosti žáků neočekáváme bezprostřední sociální přínos, má ale velký význam pro rozvoj jejich poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj jejich osobnosti (Lokšová, Lokša 1999).

1.4.3 Tvořivý učitel

Žák svou tvořivost ve škole nerozvíjí bez tvořivého učitele. Výzkumem Fischera 1997, Maňáka 1998, Fishkina 1999 aj. bylo zjištěno, že tvořiví učitelé jsou zastoupeni na našich školách velmi málo. Nejen, že ve školách tvořiví učitelé chybí, ale řada učitelů tvořivé žáky za jejich kreativní projevy dokonce někdy i trestá. Učitelé by neměli bránit tvořivým projevům svých žáků (Němec 2004).

Bylo již učiněno mnoho pokusů ve snaze pomoci učitelům být tvořivější. V čele těchto snah byl Torrance (1975), který se svými kolegy zkoumal metody, jimiž by učitelům pomohl k většímu rozvoji kreativity u žáků. Tyto metody byly bohužel neúspěšné. Podle Torranceho má neúspěch následující příčiny:

- Osobnostní rysy učitelů a jejich názor na to, co se od nich očekává, překážejí změnám ve stylu výuky.
- Průměrný učitel kritizuje a opravuje práci svých studentů, namísto aby byl nakloněn neobvyklým nápadům. Učitel přerušuje studenty během slovního projevu, snaží se napravit jejich práci.
- Učitelé nepodporují zajímavé, originální odpovědi.
- Učitelé nedokáží chránit žáky s výjimečnou schopností tvůrčího myšlení. Ti jsou často vystaveni tlakům z okolí a dostává se jim méně důvěry, než kolik by zasluhovali.
- Žáci potřebují nástroje pro tvůrčí psaní, jako jsou třídní noviny nebo školní časopis, které je motivují k vysoce kvalitní práci. Taková příležitost je k dispozici jen zřídka.

Hlavním činitelem tvořivého vyučování je tedy učitel, který zná zásady rozvíjení tvořivosti žáků a umí je uplatnit ve vyučování. K pravidlům tvořivého vyučování patří zejména to, že nevyžadujeme od žáků jednoznačně správné

řešení problémů, ale podněcujeme je k vytváření alternativních řešení. Také nesmíme předpokládat, co dítě ví a co neví, ale měli bychom se snažit poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí. Učitel by měl ve třídě vytvářet tvořivou atmosféru. Žáci by se nikdy neměli hodnotit ve fázi tvoření. Učitel by měl v nejlepší případě pouze nenápadně usměrňovat tok myšlenek jednotlivých žáků. Tvořivost ve vyučování rozvíjíme především záměrným navozováním tvořivé aktivity žáků prostřednictvím tvořivých situací, úloh tvořivého charakteru, řešením problémů apod. Nejlepšími metodami pro tvořivé vyučování jsou metody problémové, které umožňují více přístupů k řešení problémů. Nedovolují tak vytvářet myšlenkové stereotypy a napomáhají rozvoji alternativního a tvořivého myšlení. Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je správná motivace žáků. Je důležité podporovat jejich samostatnost, sebehodnocení, zodpovědnost, sebejistotu a sebevědomí. Správnou motivací docílíme toho, že žáci budou mít radost a požitky z pochopení probíraného učiva (Lokšová, Lokša 1999).

V průběhu školní docházky působí ve škole na žáka celá řada činitelů, které ovlivňují kvalitu jeho výchovy a vzdělání. Škola plní svou výchovnou a vzdělávací funkci především prostřednictvím učitele. Učitel by měl žákům tvořivě předávat poznatky a používat tvořivé didaktické postupy. Má-li učitel rozvíjet tvořivou osobnost žáka, měl by sám tvořivou osobností být. Podle Maňáka (Malina a kol. II 1993) by to měl být člověk vnitřně svobodný, oproštěný od konfliktů, stresů a egoismu, měl by mít rád svou práci atd. (Petrová 1999).

Podle Fischera (1997) by učitel, který chce pracovat se žáky tvořivým způsobem, měl:

- ve vyučovacích hodinách podněcovat tvořivé klima
- odstraňovat autoritativní a výkladový způsob podávání nové látky žákům
- používat ve vyučování aktivizující metody

- více se žáky komunikovat a diskutovat
- podporovat a rozvíjet jejich samostatnost
- vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů
- na jejich názory a nápady tvůrčím způsobem reagovat
- vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech
- povzbuzovat divergentní myšlení žáků
- nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků

Současně by však měl být schopen rozlišit, kdy se ze strany žáků jedná o kladné projevy jejich tvořivého myšlení a kdy o záměrné zdržování a záměrné narušování hodiny (Petrová 1999).

1.5 Hry se slovy jako kreativizační prostředek ve výuce slohu

Slohový výcvik je nedocenenou součástí vyučování českého jazyka. Učitelé mají ze slohu obavy a neradi sloh učí. U některých přetrvává názor, že ve slohu se musí používat pouze spisovná čeština. Jiní se nedokážou uvolnit a netroufají si odpoutat se od zaběhnutých a zastaralých námětů a způsobů práce. Mají strach. Ale právě sloh nám poskytuje prostor pro hru, originální nápady a jejich zpracování. Ve slohu můžeme použít i prvky tvořivé dramatiky. Nemusí se nám vždy všechno podařit. Nesmíme se však nechat odradit, ale naopak vymýšlet a zkoušet nové a nové varianty a možnosti. V učebních osnovách slohového vyučování je zdůrazněna důležitost spojení vyučování jazyka s vyučováním slohovým, aby společně působila k zdokonalování vyjadřovacích schopností žáků. Cílem je naučit žáky správně užívat jazykové prostředky spisovného jazyka. Měli by se umět vyjádřit pravdivě, v logickém sledu, pohotově a to jak formou mluvenou, tak psanou. Žáci by se měli naučit vyjadřovat se výstižně a jazykově správně ve spisovném jazyce a vypěstovat si návyk spisovný jazyk běžně užívat. Do hodin slohového

výcviku by neměla vstupovat pouze literatura a pravopis, ale především hra, prvky tvořivé dramatiky, nápady a zajímavé náměty učitelů i dětí. Hodiny slohu by se tím měly stát poutavými nejen pro učitele, ale především pro samotné děti (Kuželová, Pavlovská 1996).

Velkým problémem je nabídka slohových témat v učebnicích českého jazyka. V učebnicích jsou často navrhována témata, která vedou ke zpracování vlastních zážitků dětí. Tím jsou ale práce dětí ochuzeny o výsledky dětské fantazie a představivosti. Nedovolují dětem vybočení do světa snění. Je velice důležité vybrat pro děti správná a inspirativní témata slohových prací. Téma by mělo být blízké jejich zájmům (Kuželová, Pavlovská 1996).

V současné škole vychází pojetí slohového vyučování z potřeby účelné komunikace ve společnosti a se společností. Základním principem slohového vyučování je hledisko komunikace. Tento základní princip je sledován současně s jazykovou správností, slohovou vhodností a vytříbeností vyjadřování. Ve slohovém vyučování připravuje škola žáky na různé komunikační situace, v nichž jde často o respektování vžitých komunikačních norem, neměla by ale bránit pokusům o projevy stylové individuality žáků a vlastní kreativě vyjádření. Praktickým slohovým vyučováním se tvořivost prolíná vždy, i když v různé míře. Minimální tvořivost představuje reprodukcí slohová činnost a slohový výcvik v praktické komunikaci běžných forem společenského styku. Plně je tvořivost uplatňována a rozvíjena až při slovesné činnosti produkční. Mezi základní podmínky slohové tvořivosti v současné škole patří nezbytně tvořivá práce učitele. Učitel by měl praktikovat tvořivý přístup a trvale vést žáka ke kultivovanému projevu. Dále nesmí chybět vhodná motivace ke komunikaci. Je důležité a nezbytné vzbudit mezi žáky zájem o tvořivost. Učitel by měl promyslet organizaci vyučování. Měl by pomoci aktivizujících úkolů a situací navodit ve vyučování slohu tvůrčí pracovní atmosféru a vzbudit představivost a fantazii žáků. Dále by měl při slohovém projevu, jako vůbec při každé slohotvorné činnosti žáků, zabezpečit volnost a nenásilnost jejich projevu. Ve slohovém vyučování by měl dbát na vhodnou

volbu témat a slohových útvarů, které umožňují kreativitu žáků. K plynulé a kultivované komunikaci vedeme žáky od 1. ročníku základní školy. Postupně začínáme klást důraz na výstižnost, konkrétnost, přesnost, adresnost a funkčnost vyjadřování (Šrámek, Němec a kol. 1998).

1.6 Závěr z teoretické části

- Život dítěte se od šestého roku života značně mění. Dítě vstupuje do školy. Ve škole si musí zvykat na nové prostředí, autority aj. Je důležitá zralost dítěte i to, jak se dítě škole přizpůsobí.
- U dítěte se postupně vyvíjí jeho schopnosti a dovednosti. Dítě si je vědomé svého vlastního „Já“ a má určité sebevědomí. Pro rozvoj vlastní osobnosti dítěte je důležitá tvořivost, která je pro dítě přirozená a měla by se ve škole rozvíjet. Hlavní činností se stává učení, které by se mělo propojit s hrou.
- Dítě si pomocí hry osvojuje nové dovednosti a upevňuje poznatky. Hra je dítěti v mladším školním věku velmi blízká. Ve vyučování působí jako prostředek motivační, aktivizační atd. Zejména podporuje sociální a osobnostní rozvoj žáka.
- Učitel se stává osobností na základě svého chování, postojů, názorů, přístupu, pohotovosti a vzdělání. Pro dítě je učitel vzorem. Aby se u žáků mohla rozvíjet tvořivost, musí i učitel být tvořivý.
- Vhodnou pedagogickou taktikou můžeme pozitivně ovlivnit tvořivost dětí a nastolit příjemnou tvořivou atmosféru ve třídě.
- Tvořivost má vliv na dětskou psychiku. Učitel má na výběr z několika metod tvořivého učení a záleží na něm, na škole a situaci, jakou metodu zvolí.
- Učitel do hodiny zapojuje hry pro rozvoj tvořivosti. Rozvíjí tak osobnost dítěte. Snaží se tvořivost zapojit do všech předmětů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Tento průzkum je zaměřen na posouzení schopnosti dětí hrát si se slovy. Žákům jsme položili test, který nebyl časově omezen. Žáci měli na test dostatek času, aby mohli získat co nejvíce bodů. Test (**Příloha IV**) se skládal ze šesti různých úkolů. V každém úkolu žáci utvářeli nebo hledali správná slova. Za každé správně vytvořené či správně nalezené slovo žáci dostali jeden bod. Body jsme nakonec sečetli a provedli různá srovnání a hodnocení. Pro ukázkou uvádíme test (**Příloha V**), ve kterém jsme ke každému úkolu připsali možný počet dosažených bodů.

1. Metodologická východiska průzkumu

Metodu naší práce jsme usilovně hledali velmi dlouho, ale i když se v praxi používají různé metody, je nedostatek jednoduchých metod ke zjišťování tvořivosti. Teorie tvořivosti zatím neposkytuje všeobecně přijímanou definici tvořivosti. Tato skutečnost umocněná nedostatkem objektivních technik na její měření tak komplikuje testování tvořivosti.

Přesto zde uvádíme určitá metodologická východiska, která nám při práci pomohla. Mace (1997) popsal čtyři hlavní domény výzkumu tvořivosti – 1. tvůrčí osobnost, 2. tvůrčí proces, 3. tvůrčí produkt, 4. tvůrčí prostředí.

V našem průzkumu jsme se soustředili pouze na tvůrčí produkty dětí, které byly výsledkem individuální hry s jazykem. V procesu jsme respektovali tvůrčí svobodu individua a zajistili bezpečné a podnětné prostředí. Tvůrčí proces byl ponechán na samotných žácích a nebyl z hlediska vyučujícího ovlivňován.

Tvořivé písemné produkty žáků lze hodnotit podle třech proměnných

– *fluence*, což je schopnost produkovat množství nápadů, jde o bohatost myšlenek a představ;

- *flexibility*, což je schopnost vytvářet různorodá řešení úloh, rozmanité přístupy k řešení situace;

- *originality*, což je schopnost produkovat nové myšlenky, odlišná řešení, která jsou neobvyklá a často překvapivá (Lokšová, Lokša 2003).

Náš test se skládal zejména z tvořivých úloh na rozvíjení fluence. Žáci tak měli v testu vyprodukovat co nejvíce slov, aby získali co největší počet bodů.

2. Cíle průzkumu

1. Na základě mapování schopnosti žáků mladšího školního věku hrát si se slovy porovnat třetí, čtvrtý a pátý ročník základní školy.
2. Zjistit míru tvořivosti při hře se slovy u žáků mladšího školního věku s porovnáním různých městských škol.
3. Na základě mapování tvořivosti porovnat pohlaví žáků.

3. Průzkumné problémy a hypotézy

Problém č. 1:

Jsou děti schopny jednotlivé úkoly vyřešit a využít u nich svůj kreativní potenciál?

H(0): Děti nejsou schopny jednotlivé úkoly vyřešit a nevyužívají tak svůj kreativní potenciál.

H(A): Děti jsou schopny jednotlivé úkoly vyřešit a využít tak svůj kreativní potenciál.

Problém č. 2:

Nastává u dětí čtvrtých tříd pokles tvořivosti? Dacey a Lennon (2000) ve své knize uvádějí, že u žáků čtvrtých tříd nastává „krize čtvrté třídy.“

H(0): U dětí čtvrtých tříd nenastává pokles tvořivosti oproti jiným třídám.

H(A): U dětí čtvrtých tříd nastává pokles tvořivosti oproti jiným třídám.

Problém č. 3:

Existují rozdíly v míře schopnosti hrát si se slovy u dětí třetích, čtvrtých a pátých tříd?

H(0): V míře schopnosti hrát si se slovy není rozdíl mezi dětmi třetích, čtvrtých a pátých tříd.

H(A): V míře schopnosti hrát si se slovy existují rozdíly mezi dětmi třetích, čtvrtých a pátých tříd.

Problém č. 4:

Existují rozdíly v míře schopnosti hrát si se slovy mezi pohlavími dětí?

H(0): Mezi pohlavími není rozdíl v míře schopnosti hrát si se slovy.

H(A): Mezi pohlavími je rozdíl v míře schopnosti hrát si se slovy.

Problém č. 5:

Existují rozdíly v míře schopnosti hrát si se slovy u dětí na různých školách?

$H(0)$: Schopnost dětí hrát si se slovy není na různých školách rozdílná.

$H(A)$: Schopnost dětí hrát si se slovy je na různých školách rozdílná.

4. Průzkumný vzorek

Průzkum probíhal na pěti základních školách zřizovaných Statutárním městem Liberec v období od září 2007 do března 2008. Po předchozí domluvě s ředitelem (-kou) školy jsme zvolili osobní kontakt s dotazovanými dětmi třetích, čtvrtých a pátých tříd. Test byl koncipován pro všechny třídy stejným způsobem. Výzkumný vzorek se skládal ze 481 dětí oslovených prostřednictvím testu. Vybrané školy měly různý počet žáků – od 205-ti do 659-ti žáků na škole. Průzkumu se zúčastnila škola Dobiášova, Lesní, Vratislavice, Vesec a Ostašov. Na škole Dobiášova jsme položili test v jedné třetí, dvou čtvrtých a dvou pátých třídách. Ve třetí třídě se testu zúčastnilo 20 respondentů, ve čtvrtých třídách 40 respondentů a v pátých třídách 36 respondentů. Na škole Lesní jsme položili test v jedné třetí, dvou čtvrtých a jedné páté třídě. Ve třetí třídě se testu zúčastnilo 20 respondentů, ve čtvrtých 43 respondentů a v páté 21 respondentů. Na škole Vratislavice jsme položili test ve dvou třetích, dvou čtvrtých a dvou pátých třídách. Ve třetích třídách se testu zúčastnilo 49 respondentů, ve čtvrtých 33 respondentů a v pátých 32 respondentů. Na škole Vesec se testu zúčastnily dvě třetí, dvě čtvrté a dvě páté třídy. Ve třetích třídách bylo 34 respondentů, ve čtvrtých 49 respondentů a v pátých 43 respondentů. Na škole Ostašov se testu zúčastnila jedna třetí, jedna čtvrtá a jedna pátá třída. Ve třetí třídě bylo 17 respondentů, ve čtvrté 21 respondentů a v páté 23 respondentů. Počet žáků v jednotlivých ročnících nebyl stejný z důvodu různého počtu respondentů v jednotlivých třídách,

ve kterých jsme průzkum prováděli. Žáci prvních a druhých tříd se testů nezúčastnili z důvodu nepochopení předloženého textu a úkolů.

5. Realizace průzkumu

Jak již bylo řečeno tvořivost žáků se dá posoudit velice těžko. Každý žák ji vyjadřuje jinak. Tvořivost je osobitá a každý žák je jiný a má své vlastní „já“. Proto jsme pro tento výzkum použili pouze jakési mapování míry tvořivosti dětí při hodinách slohu. Snažili jsme se zde o analýzu žákovských výkonů, které děti ukázaly v předložených testech. Jak již bylo řečeno v úvodu, míru tvořivosti jsme nejprve chtěli zjistit pomocí výzkumu. Nenašli jsme však vhodnou výzkumnou metodu, pomocí které bychom míru tvořivosti zcela přesně zjistili.

Pro náš záměr analýzy žákovských výkonů jsme zvolili test, který jsme předložili dětem. Samotný test je soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných úkolů v psané podobě, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Položky v testu mají různý charakter. Tím byl test pro dotazované zajímavější a zábavnější.

V našem testu (viz. **Příloha IV**) bylo použito otázek vyznačujících se tím, že respondenti odpovědi zcela sami utvářeli. Tázaný tedy odpovídá tak, že sám utváří různá slova, nebo je vyhledává v předloženém textu.

Úkoly v testu jsme volili tak, aby byly všem jasné a srozumitelné. I přes tento fakt byla z důvodu mladšího školního věku každá otázka vysvětlena zvlášť. Dotazník obsahuje šest otázek, přičemž u každé otázky má respondent zcela jiný úkol. Pro úspěch našeho testu je nezbytným předpokladem ochota respondentů spolupracovat. Tu jsme se pokusili zajistit určitým druhem motivace. Otázky v testu byly hravou formou a to dotazované motivovalo ke spolupráci.

6. Vyhodnocení a interpretace výsledků

Jak již bylo zmíněno, průzkumu se zúčastnili žáci 3., 4. a 5. tříd pěti základních škol v Liberci. Vzhledem k tomu, že se tvořivost a schopnost pracovat se slovy projevila u každého jedince jinak, vytvořili jsme několik souborů, které nám přiblíží mapování tvořivosti u oslovených žáků. Pro srozumitelnost a přehlednost jsme vytvořili soubory znázorňující:

- a) Vyhodnocení testů **Tab. 1 – Tab. 6**
- b) Průměrný počet bodů na jednoho respondenta **Tab. 7**
- c) Vyčíslení počtu žáků na jednotlivých školách **Tab. 8**
- d) Vyčíslení odpovědí žáků v jednotlivých školách **Tab. 9**
- e) Vyčíslení nejvyššího a nejnižšího počtu dosažených bodů **Tab. 10**
- f) Vyčíslení počtu žáků v jednotlivých ročnících **Tab. 11**
- g) Vyčíslení odpovědí žáků v jednotlivých ročnících **Tab. 12**
- h) Vyčíslení průměrného počtu bodů v jednotlivých ročnících **Tab. 13**
- i) Podíl pohlaví na zkoumaném vzorku **Tab. 14**
- j) Vyčíslení odpovědí žáků dle jejich pohlaví **Tab. 15**
- k) Vyčíslení průměrného počtu bodů u pohlaví **Tab. 16**

6.1 Vyhodnocení úkolů

Vyčíslením odpovědí žáků v jednotlivých školách a třídách se zabýváme v **Tab. 1 – 6**. Každé otázce přísluší tabulka vyhodnocených odpovědí z celkového počtu 481 oslovených žáků.

Tab. 1

Otázka č.1		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	82	7,45	24	152	6,33	11	113	10,27
	dívky	9	78	8,67	19	144	7,56	10	119	11,90
	celkem	20	160	8,00	43	296	6,88	21	232	11,05
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	24	4,80	21	120	5,71	16	115	7,19
	dívky	15	84	5,60	19	129	6,79	20	146	7,30
	celkem	20	108	5,40	40	249	6,23	36	261	7,25
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	154	5,92	16	129	8,06	15	113	7,53
	dívky	23	128	5,57	17	148	8,71	17	184	10,82
	celkem	49	282	5,76	33	277	8,39	32	297	9,28
ZŠ Ostašov	chlapci	9	50	5,56	14	63	4,50	15	88	5,87
	dívky	8	40	5,00	7	57	8,14	8	50	6,25
	celkem	17	90	5,29	21	120	5,71	23	138	6,00
ZŠ Vesec	chlapci	15	81	5,40	24	174	7,25	18	85	4,72
	dívky	19	107	5,63	25	181	7,24	25	146	5,84
	celkem	34	188	5,53	49	355	7,24	43	231	5,37
Celkem	chlapci	66	391	5,92	99	638	6,44	75	514	6,85
Celkem	dívky	74	437	5,91	87	659	7,57	80	645	8,06
chlapani a dívky	celkem	140	828	5,91	186	1297	6,97	155	1159	7,48

Tab. 2

Otázka č.2		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	48	4,36	24	86	3,58	11	51	4,64
	dívky	9	38	4,22	19	95	5,00	10	46	4,60
	celkem	20	86	4,30	43	181	4,21	21	97	4,62
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	21	4,20	21	84	4,00	16	68	4,25
	dívky	15	77	5,13	19	91	4,79	20	97	4,85
	celkem	20	98	4,90	40	175	4,38	36	165	4,58
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	103	3,96	16	71	4,44	15	54	3,60
	dívky	23	84	3,65	17	80	4,71	17	91	5,35
	celkem	49	187	3,82	33	151	4,58	32	145	4,53
ZŠ Ostašov	chlapci	9	33	3,67	14	64	4,57	15	77	5,13
	dívky	8	27	3,38	7	33	4,71	8	40	5,00
	celkem	17	60	3,53	21	97	4,62	23	117	5,09
ZŠ Vesec	chlapci	15	63	4,20	24	90	3,75	18	79	4,39
	dívky	19	73	3,84	25	124	4,96	25	121	4,84
	celkem	34	136	4,00	49	214	4,37	43	200	4,65
Celkem	chlapci	66	268	4,06	99	395	3,99	75	329	4,39
Celkem	dívky	74	299	4,04	87	423	4,86	80	395	4,94
chlapani a dívky	celkem	140	567	4,05	186	818	4,40	155	724	4,67

Tab. 3

Otázka č.3		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	31	2,82	24	74	3,08	11	35	3,18
	dívky	9	28	3,11	19	67	3,53	10	45	4,50
	celkem	20	59	2,95	43	141	3,28	21	80	3,81
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	16	3,20	21	59	2,81	16	61	3,81
	dívky	15	67	4,47	19	63	3,32	20	83	4,15
	celkem	20	83	4,15	40	122	3,05	36	144	4,00
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	76	2,92	16	63	3,94	15	66	4,40
	dívky	23	54	2,35	17	79	4,65	17	87	5,12
	celkem	49	130	2,65	33	142	4,30	32	153	4,78
ZŠ Ostašov	chlapci	9	32	3,56	14	51	3,64	15	46	3,07
	dívky	8	15	1,88	7	37	5,29	8	31	3,88
	celkem	17	47	2,76	21	88	4,19	23	77	3,35
ZŠ Vesec	chlapci	15	55	3,67	24	76	3,17	18	67	3,72
	dívky	19	64	3,37	25	100	4,00	25	99	3,96
	celkem	34	119	3,50	49	176	3,59	43	166	3,86
Celkem	chlapci	66	210	3,18	99	323	3,26	75	275	3,67
Celkem	dívky	74	228	3,08	87	346	3,98	80	345	4,31
chlapci a dívky	celkem	140	438	3,13	186	669	3,60	155	620	4,00

Tab. 4

Otázka č.4		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	23	2,09	24	68	2,83	11	32	2,91
	dívky	9	26	2,89	19	54	2,84	10	30	3,00
	celkem	20	49	2,45	43	122	2,84	21	62	2,95
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	10	2,00	21	32	1,52	16	43	2,69
	dívky	15	41	2,73	19	50	2,63	20	38	1,90
	celkem	20	51	2,55	40	82	2,05	36	81	2,25
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	41	1,58	16	34	2,13	15	39	2,60
	dívky	23	43	1,87	17	37	2,18	17	47	2,76
	celkem	49	84	1,71	33	71	2,15	32	86	2,69
ZŠ Ostašov	chlapci	9	22	2,44	14	30	2,14	15	39	2,60
	dívky	8	24	3,00	7	20	2,86	8	24	3,00
	celkem	17	46	2,71	21	50	2,38	23	63	2,74
ZŠ Vesec	chlapci	15	28	1,87	24	47	1,96	18	38	2,11
	dívky	19	29	1,53	25	50	2,00	25	63	2,52
	celkem	34	57	1,68	49	97	1,98	43	101	2,35
Celkem	chlapci	66	124	1,88	99	211	2,13	75	191	2,55
Celkem	dívky	74	163	2,20	87	211	2,43	80	202	2,53
chlapci a dívky	celkem	140	287	2,05	186	422	2,27	155	393	2,54

Tab. 5

Otázka č.5		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	22	2,00	24	59	2,46	11	46	4,18
	dívky	9	33	3,67	19	57	3,00	10	43	4,30
	celkem	20	55	2,75	43	116	2,70	21	89	4,24
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	11	2,20	21	43	2,05	16	62	3,88
	dívky	15	43	2,87	19	55	2,89	20	78	3,90
	celkem	20	54	2,70	40	98	2,45	36	140	3,89
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	43	1,65	16	45	2,81	15	54	3,60
	dívky	23	50	2,17	17	59	3,47	17	69	4,06
	celkem	49	93	1,90	33	104	3,15	32	123	3,84
ZŠ Ostašov	chlapci	9	38	4,22	14	29	2,07	15	38	2,53
	dívky	8	33	4,13	7	21	3,00	8	18	2,25
	celkem	17	71	4,18	21	50	2,38	23	56	2,43
ZŠ Vesec	chlapci	15	32	2,13	24	73	3,04	18	51	2,83
	dívky	19	51	2,68	25	89	3,56	25	76	3,04
	celkem	34	83	2,44	49	162	3,31	43	127	2,95
Celkem	chlapci	66	146	2,21	99	249	2,52	75	251	3,35
Celkem	dívky	74	210	2,84	87	281	3,23	80	284	3,55
chlapci a dívky	celkem	140	356	2,54	186	530	2,85	155	535	3,45

Tab. 6

Otázka č.6		3. třída			4. třída			5. třída		
		počet	body	průměr	počet	body	průměr	počet	body	průměr
ZŠ Lesní	chlapci	11	76	6,91	24	167	6,96	11	83	7,55
	dívky	9	66	7,33	19	140	7,37	10	76	7,60
	celkem	20	142	7,10	43	307	7,14	21	159	7,57
ZŠ Dobiášova	chlapci	5	33	6,60	21	148	7,05	16	105	6,56
	dívky	15	114	7,60	19	149	7,84	20	142	7,10
	celkem	20	147	7,35	40	297	7,43	36	247	6,86
ZŠ Vratislavice	chlapci	26	174	6,69	16	111	6,94	15	114	7,60
	dívky	23	170	7,39	17	134	7,88	17	129	7,59
	celkem	49	344	7,02	33	245	7,42	32	243	7,59
ZŠ Ostašov	chlapci	9	66	7,33	14	88	6,29	15	105	7,00
	dívky	8	54	6,75	7	53	7,57	8	57	7,13
	celkem	17	120	7,06	21	141	6,71	23	162	7,04
ZŠ Vesec	chlapci	15	98	6,53	24	176	7,33	18	118	6,56
	dívky	19	124	6,53	25	190	7,60	25	156	6,24
	celkem	34	222	6,53	49	366	7,47	43	274	6,37
Celkem	chlapci	66	447	6,77	99	690	6,97	75	525	7,00
Celkem	dívky	74	528	7,14	87	666	7,66	80	560	7,00
chlapci a dívky	celkem	140	975	6,96	186	1356	7,29	155	1085	7,00

Pro přehlednost zde uvádíme **Tab. 7**, která vyjadřuje průměrný počet dosažených bodů na žáka.

Tab. 7

Počet dotazovaných dětí	Celkový počet bodů	Průměrný počet bodů na 1 dítě
481	13059	27,15

Pro přehlednost shrneme počet průměrných dosažených bodů u jednotlivých úkolů.

- **Úkol 1:** *Z písmen ve sluníčku se pokus složit co nejvíce slov.*

Ze 481 dětí byl průměrný počet dosažených bodů 6,83, což je necelých 7 slov na jednoho respondenta. Tento počet je velmi příznivý a ukazuje, že žáci ze zadaných písmenek dokázali utvořit poměrně hodně slov.

- **Úkol 2:** *Sestav co nejdelší větu nebo souvětí ze slov začínajících pouze na písmenka k nebo p.*

U této otázky byl průměrný dosažený počet bodů 4,38, což značí, že respondenti tvořili věty, které dosahovaly v průměru délky 4 slov. Byly to převážně věty jednoduché, což svědčí o tom, že žáci na prvním stupni ZŠ využívají při hodinách českého jazyka převážně tento typ vět.

- **Úkol 3:** *Pokus se najít slova, ve kterých se objevuje slabika SED*

U této otázky byl průměrný počet dosažených bodů 3,59. To znamená, že každý respondent utvořil v průměru 3 slova, která obsahovala slabiku sed.

- **Úkol 4:** *Ve větách najdi skrytá podstatná jména.*

Tato otázka byla jiného charakteru. Respondenti slova nevytvářeli, ale snažili se je hledat v daném textu. Tak zde mohli získat pouze tři body. Průměrný počet bodů byl 2,29. Z toho vyplývá, že respondenti našli v průměru dvě slova a dosáhli tak pouze dvou ze tří možných bodů.

- **Úkol 5:** *Z hlásek delšího slova se pokus složit co nejvíce jednoslabičných slov.*

Zde měli respondenti opět omezenou možnost odpovědí. Průměrně zde dosáhli 2,95 bodu. Žáci tak z jednoho pětislabičného slova dokázali utvořit v průměru necelá 3 slova jednoslabičná.

- **Úkol 6:** *Najdi v přesmyčkách ukrytá slova.*

V poslední otázce měli respondenti vytvořit ze skupinky písmen slova, která dávají smysl. Průměrný počet dosažených bodů byl 7,10. To znamená, že žáci dokázali najít v průměru 7 slov z 8 možných.

6.2 Porovnání škol

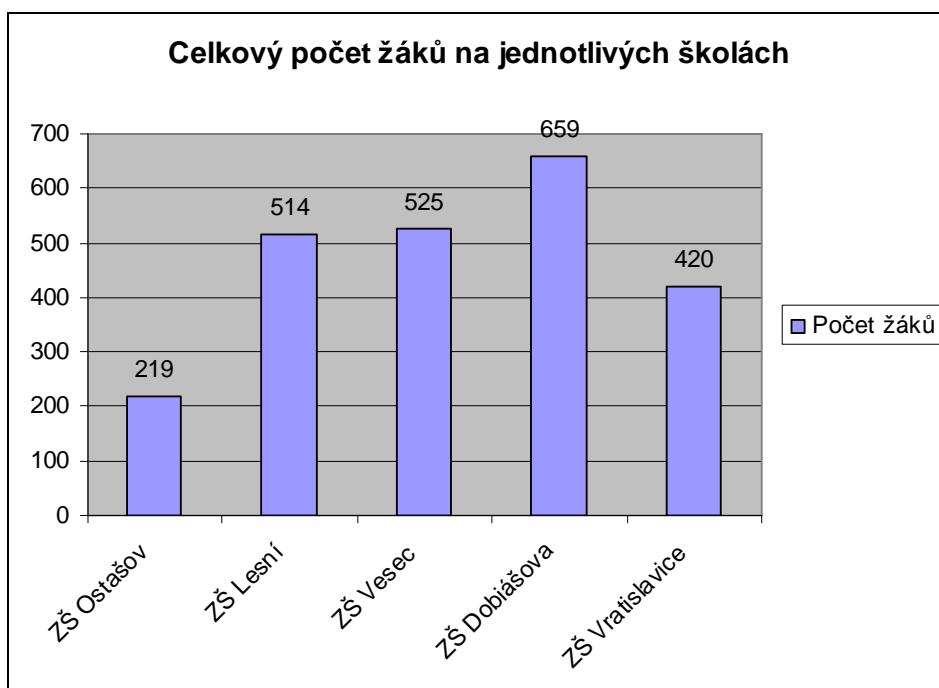
Pro přehledné porovnání škol jsme vypracovali tabulku (**Tab. 9**) a graf znázorňující vyčíslení odpovědí otázek u příslušné školy, nacházející se v **Tab. 1 - 6**.

V níže uvedené **Tab. 8** je pouze souhrn celkově dosažených bodů u každé z pěti zmiňovaných škol. Pro porovnání bodů s velikostí školy uvádíme i celkový počet žáků na jednotlivých školách.

Tab. 8

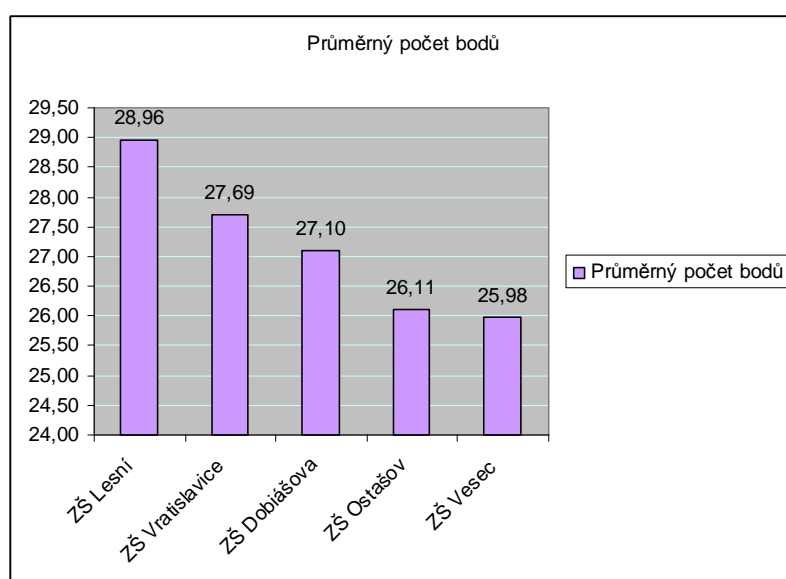
Celkový počet žáků na jednotlivých školách	
ZŠ Ostašov	219
ZŠ Lesní	514
ZŠ Vesec	525
ZŠ Dobiášova	659
ZŠ Vratislavice	420

Graf 1



Tab. 9

Škola	Počet dotazovaných žáků	Hodnoty bodů	Průměrný počet bodů
ZŠ Lesní	84	2433	28,96
ZŠ Vratislavice	114	3157	27,69
ZŠ Dobiášova	96	2602	27,10
ZŠ Ostašov	61	1593	26,11
ZŠ Vesec	126	3274	25,98

Graf 2.

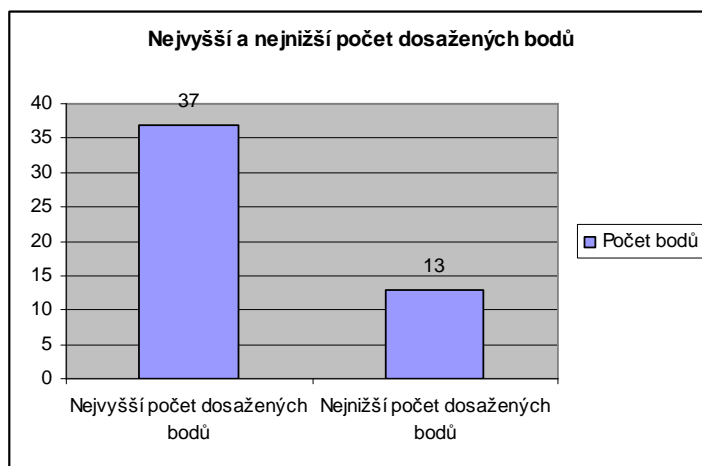
Je zřejmé, že nejvyšší míru tvořivosti prokázali žáci na ZŠ Lesní, neboť dosáhli nejvyššího průměrného počtu bodů. Naopak nejméně tvořiví jsou žáci ZŠ Vesec. Ti dosáhli nejnižšího průměrného počtu bodů. Druhého nejlepšího výsledku dosáhli žáci ZŠ Vratislavice. Na pomyslném třetím místě skončila ZŠ Dobiášova, s rozdílem necelých 0,6 bodu.

Pro přehlednost zde uvádíme **Tab. 10**, ve které ukazujeme nejvyšší a nejnižší dosažený počet dosažených bodů.

Tab. 10

Nejvyšší počet dosažených bodů	37
Nejnižší počet dosažených bodů	13

Graf 3



Tabulka a graf ukazují, že nejvyšší počet dosažených bodů byl 37. Nejnižší počet dosažených bodů byl 13. To znamená, že rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším počtem bodů je 24 bodů.

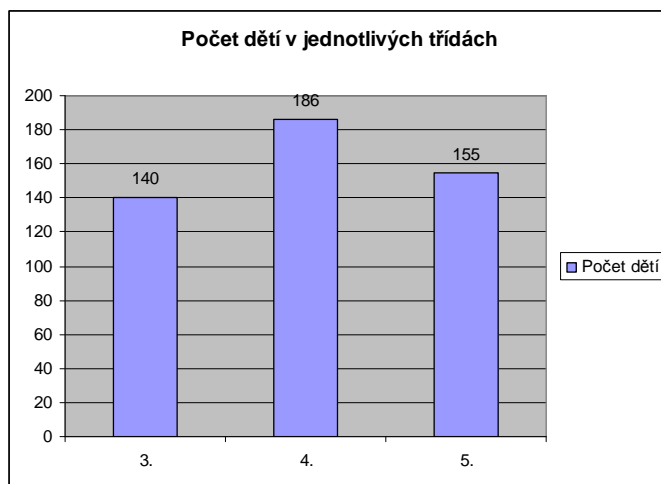
6.3 Porovnání tříd

Pro znázornění počtu dětí v jednotlivých ročnících ZŠ uvádíme **Tab. 11**

Tab. 11

Třída	Počet dětí
3.	140
4.	186
5.	155

Graf 4



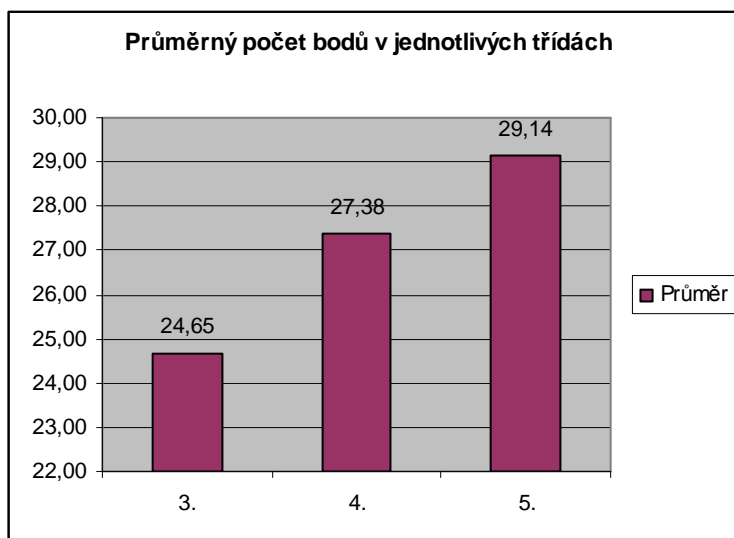
Porovnání výsledků tříd nám znázorňují **Tab. 12 a Tab. 13**. V **Tab. 14** je znázorněno vyčíslení odpovědí žáků jednotlivých ročníků ZŠ, a to pro každou otázku zvlášť. **Tab. 13** představuje průměrný výsledek získaného počtu bodů ve 3. až 5. třídě.

Tab.12

Třída	Otázka											
	1.		2.		3.		4.		5.		6.	
	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr
3.	828	5,91	567	4,05	438	3,13	287	2,05	356	2,54	975	6,96
4.	1297	6,97	818	4,40	669	3,60	422	2,27	530	2,85	1356	7,29
5.	1159	7,48	724	4,67	620	4,00	393	2,54	535	3,45	1085	7,00

Tab.13

Třída	Body	Průměr
3.	3451	24,65
4.	5092	27,38
5.	4516	29,14

Graf 5

Z grafu lze vyčíst, že pouze v šesté otázce byla lepší 4. třída než třída 5. Jinak v každém úkolu dosáhli nejvyššího počtu bodů žáci 5. ročníku, čímž prokázali největší míru tvořivosti. Na druhém místě se umístila třída 4.

Nejmenší míru tvořivosti měla v našem mapování 3. třída. Nepotvrdila se nám hypotéza, že u dětí 4. ročníku se projevuje menší tvořivost než v ostatních ročnících.

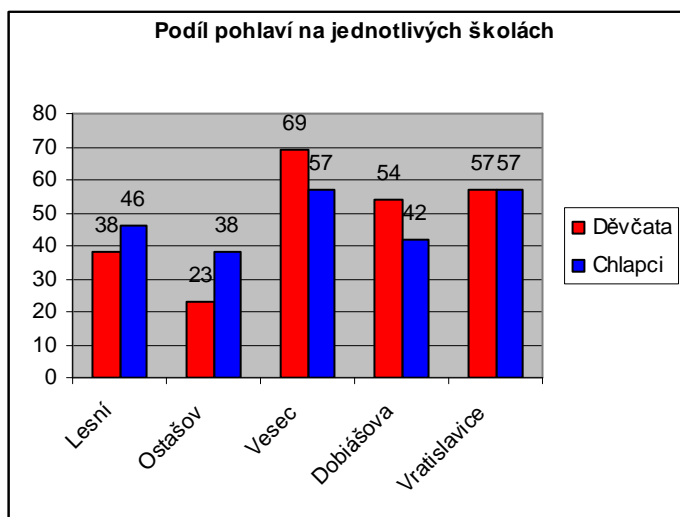
6.4 Porovnání pohlaví

Účast pohlaví na výzkumném vzorku vyhodnocujeme v **Tab. 14**. Z té vyplívá, že mezi zúčastněnými bylo pouze o jednoho chlapce méně než dívek.

Tab. 14

ZŠ	Děvčata	Chlapci	Celkem
Lesní	38	46	84
Ostašov	23	38	61
Vesec	69	57	126
Dobiášova	54	42	96
Vratislavice	57	57	114
Celkem	241	240	481

Graf 6



V **Tab. 15** se zabýváme porovnáním tvořivosti v jednotlivých otázkách mezi dívkami a chlapci.

Tab. 15

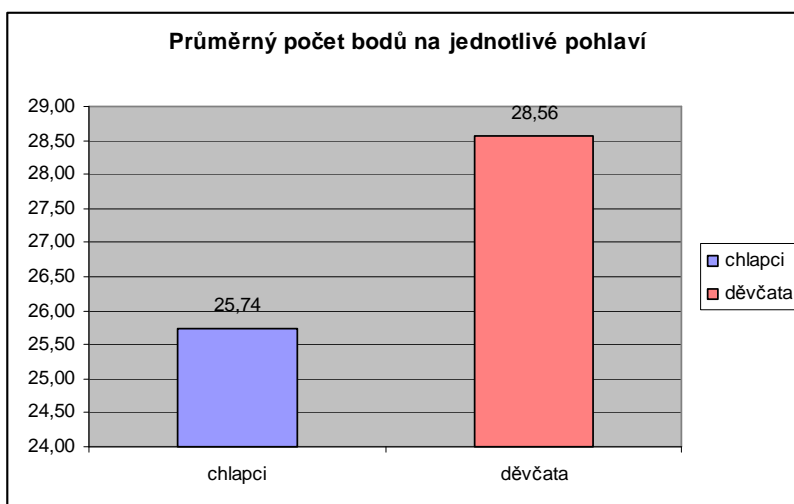
Pohlaví	Otázka											
	1.		2.		3.		4.		5.		6.	
	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr	body	průměr
chlapci	1543	6,43	992	4,13	808	3,37	526	2,19	646	2,69	1662	6,93
děvčata	1741	7,22	1117	4,63	919	3,81	576	2,39	775	3,22	1754	7,28

Pro přehlednost jsme opět vytvořili **Tab. 16**, v níž uvádíme celkový počet dosažených bodů a průměrný počet bodů na jednoho respondenta.

Tab. 16

Pohlaví	Body	Průměr
chlapci	6177	25,74
děvčata	6882	28,56

Graf 7



Z tabulek vidíme, že lépe se dařilo dívkám než chlapcům. Z **Tab. 15** je prokazatelně znát, že ve všech otázkách jsou dívky lepší než chlapci. Zde se nám neprokázal *faktor pohlaví* u tvořivosti, který jsme uvedli v teoretické části, kde podle Daceyho a Lennona (2000) neexistuje mezi pohlavími výraznější rozdíl.

7. Závěr z empirické části

Na základě vyhodnocení výzkumu jsme došli k následujícím závěrům:

1) Respondenti byli schopni úkoly správně vyřešit a využít při tom svůj tvůrčí potenciál. Dokázali vyřešit úkoly různých typů a ve všech úkolech získali body. Potvrdila se nám tak hypotéza $H(A)$.

2) Největší míra tvořivosti se projevila u žáků na Základní škole Lesní. Naopak nejmenší na Základní škole Vesec. Potvrdila se nám hypotéza $H(A)$, která nám prokazuje, že schopnost dětí hrát si se slovy je na různých školách rozdílná

3) Při porovnání tříd se ukázalo, že největší míru tvořivosti mají děti pátých tříd a nejmenší žáci třetích tříd. Potvrdila se nám hypotéza $H(A)$. To znamená, že mezi dětmi třetích, čtvrtých a pátých tříd existují rozdíly v míře schopnosti hrát si se slovy.

4) Nepotvrdilo se nám, že u žáků 4. ročníku nastává pokles tvořivosti oproti jiným třídám.

5) V porovnání pohlaví prokázaly dívky větší tvořivý potenciál než chlapci. Potvrdila se nám hypotéza $H(A)$, ve které je mezi pohlavími rozdíl v míře schopnosti hrát si se slovy.

6) Respondenti vytvořili mnoho slov, čímž ukázali, že tvořivosti ve slohu využívají. Protože v otázce číslo dvě děti tvořily celé věty a mohly tak ukázat své slohové nadání, uvádím zde několik příkladů:

Karel polil pyštící Karolínu.

Pan Peterka prochází krajem.

Krásná plachetnice proplula přístavem.

Polekaná Kristýna kouše kulatou kapustu.

Krásný podmořský korál pomalinku plave.

Ke Karlštejnu přijel král Karel.

Kamila píše krásná písmena pro Petra.

Pavel Kroupa napsal perem krásný pohled.

Pták kakadu prolétal kolem Portugalska.

Kateřina pila pivo k párku.

Prosím kup koláč, pudink, kytici!

Proč Petr přísně kouká?

Kráva kouká po kočce.

Paní Kristýna přeje Pavle k prvním kulatinám.

Karlovi patří plyšový pes.

Pan Palic provádí pěkný kousek.

Kachna plave po krásném potoce.

Pan král panuje království

Každý pátek knihovník pracuje.

Paní Kulhavá prý pije pivo!

Pískáme písťalou pěknou písničku.

Paní Kamila Procházková koulí kulatý puk po kulaté plošině.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci „Hry jako kreativizační prostředek ve výuce slohu“ jsem se zabývala možnostmi, jak lze vzbudit zájem žáků o výuku a tím i jejich tvořivý potenciál. Jak je podnítit k aktivitě a soustředění, což je jedním z hlavních úkolů dnešních pedagogů.

Teoretická část práce obsahuje objasnění základních pojmů týkajících se dítěte mladšího školního věku, hry, tvořivosti, práce učitele atd. Mohla by se stát podnětem k zamyšlení pro každého, kdo se zabývá pedagogickou činností, zda právě jeho osobnost plní základní funkce potřebné pro rozvoj tvořivosti dětí ve výuce.

V praktické části jsem formulovala pracovní hypotézy, které byly v této části verifikovány. Cílem diplomové práce byl průzkum provedený na pěti základních školách Statutárního města Liberec, ve kterém jsme zjišťovali, zda děti dokáží pracovat se slovy a uplatňovat formou hry svou kreativitu.

Z výzkumného vzorku 481 dětí jsme zjistili, že největší míra tvořivosti se projevuje u dětí pátých tříd a nejmenší u dětí tříd třetích. Nepotvrdilo se nám, že u žáků čtvrtých tříd nastává „krize čtvrté třídy“ jak uvádí ve své knize Dacey a Lennon (2000).

Dospěli jsme zde k závěru, že děti jsou schopny hrát si se slovy a tím rozvíjí i svou tvořivost. Pokud se skloubí hra s prací, je to pro děti zábavné, děti se více uvolní a dokáží být kreativní. To jsme zjistili i při zadávání testů dětem ve škole. Děti test bavil a pracovaly na něm rády. Samozřejmě se výsledky u dětí různých tříd a různých škol liší. Je to tím, že práce žáků ve vyučování především odrazem učitelovy osobnosti a práce. Záleží tedy hlavně na něm, jakým způsobem dokáže běžnou vyučovací jednotku proměnit v netradiční situaci.

Domníváme se, že naše práce by mohla pomoci učitelům, aby se nebáli nových a netradičních metod a přístupů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

1. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9
2. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3
3. DACEY, J. S.; LENNON, K.H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9
4. HOUSER, P. *Hry se slovy a jazykem*. Praha: Portál, 2002. ISBN 807178699-3
5. HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Tomáš Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3
6. HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7
7. KOLEKTIV AUTORŮ, *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9.1988 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X
8. KROJZLOVÁ, H. *Učíme se hrou*. Služba škole Bzenec, 1993. ISBN 80-82082-01-2

9. KUSÁ, M. *Mladší školní věk z psychologického hlediska*. NaSkok.cz, Dostupné na WWW: http://zis.naskok.cz/index.php/studijni_materialy/psychologie
10. KUŽELOVÁ, M.; PAVLOVSKÁ, M. *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1281-1
11. LANGMEIER, J.; LANGMEIER, M.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86180-03-4
12. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
13. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X
14. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2
15. MIŠURCOVÁ, V.; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8
16. NELEŠOVSKÁ, A. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-247-0815-9
17. NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X

18. PAVLAS, I.; VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Pro studenty učitelství a Vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-153-3
19. PÁLAN, Z. *Andragogický slovník*. Academia, 2002. Dostupné na WWW: <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=381>
20. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0
21. PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7
22. PROKEŠ, J. *Tvořivost*. Dostupné na WWW: <http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/didaktika/dil3/index.html>
23. ŠIKULOVÁ, R.; KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Dostupné na WWW: http://pf1.ujep.cz/files/KPR_sikulova_obecdidaktikascripta.pdf
24. ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-222-X
25. ŠRÁMEK, R.; NĚMEC I. a kol. *Cesty k tvořivé škole: sborník příspěvků z konference konané k 50. výročí založení Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1938-7

26. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5
28. ZDROJ: ČESKÁ ŠKOLA. *Sociální učení*. Vydáno 15.2. 2001.
Dostupné na WWW:
<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2271&CAI=2125>
29. ZDROJ: VÝŽIVA DĚTÍ. *Sportovní aktivity podle věku*. 2007.
Dostupné na WWW:
<http://www.vyzivadeti.cz/pohyb/sportovni-aktivity-podle-veku.html>
30. ZDROJ: *Vývojová a sociální psychologie pro učitele*. Dostupné na WWW: <http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka.html>
31. ZIELENIENCOVÁ, P. *Metody vyučování*. stránky.cz, Praha: 1997.
Dostupné na WWW:
<http://www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyucovani>

PŘÍLOHY

Příloha I - Hry pro rozvoj dítěte

Příloha II - Hry pro rozvoj tvořivého myšlení

Příloha III - Hry se slovy

Příloha IV - Test

Příloha V - Test + možný počet bodů

Příloha I.

Hry pro rozvoj zrakové paměti a zrakového vnímání

1. hra: Sběrání barev

Organizace: skupiny s menším počtem dětí

Pomůcky: různé druhy barevných věcí (papíry, pastelky, ...)

Vedoucí hry určí nahlas jednu barvu. Skupiny mají za úkol najít a nasbírat co nejvíce věcí dané barvy a donést je na své stanoviště (domečky, ...)

2. hra: Pachatelé

Pomůcky: Papír a tužka

Hráči si pozorně prohlédnou místnost. Pak ji všichni na chvíli opustí. Dva určené hráči (pachatelé) v místnosti něco změní. Úkolem ostatních je na změny přijít a zaznamenat je na papír. Kdo uhodne všechny změněné věci, stává se nejlepším detektivem.

Hry pro rozvoj vnímání a sluchové paměti

1. hra: Hledej píšťalku

Pomůcky: šátky na zavázání očí, píšťalka

Hráči si zavážou oči šátkem. Vedoucí si stoupne stranou, dále od hráčů. Na zapískání hráči vyrazí ze startu a hledají vedoucího podle zvuku píšťalky. Vítězí ten, kdo se jako první dotkne vedoucího.

2. hra: Pekelný stroj

Pomůcky: budík, šátek

Jedno z dětí představuje „pyrotechnika.“ Jeho úkolem je se zavázanýma očima, jen podle sluchu, odhalit schovaný budík a vypnout ho. Vedoucí hry měří čas. Vítězí hráč s nejlepším časem.

Hry pro rozvoj pozornosti, postřehu, pohotovosti

1. hra: Na ovoce

Pomůcky: židle (o jednu méně než hráčů)

Hráči sedí na židlích v kruhu. Jeden hráč, který nemá židli, se postaví doprostřed kruhu. Vedoucí hry určí všem hráčům druh ovoce – například jablka, hrušky, švestky. Na povel žáka uprostřed kruhu (například „Švestky!“) si žáci s daným druhem ovoce musí vyměnit místa. O židličku bojuje i hráč, který je ve středu. Hráč, pro kterého nezůstane židle, zůstává ve středu a opět dává povel. Na povel „Kompot!“ si mění místa všichni hráči.

2. hra: Kdo se změnil?

Hráči sedí v kruhu. Všichni si dobře prohlédnou své spoluhráče a pak jde jeden hráč za dveře. Zatímco je venku, změním vzhled dvou až čtyř hráčů v kruhu. Hráč, který je za dveřmi, musí po příchodu zpět poznat, co se změnilo.

Hry pro rozvoj časoprostorové orientace

1. hra: Na správný odhad

Pomůcky: stopky

Hráči se snaží správně odhadnout odpovědi.

Například:

- a) Kolik slov přečteš za minutu?
- b) Jak dlouho zpíváš písničku Skákal pes?
- c) Kolik dřepů zvládneš udělat za minutu?

2. hra: Slalom se zavázanýma očima

Pomůcky: šátky, pomůcky pro vyznačení tratě (kuželky, míče, ...)

Nejdříve vyznačíme slalomovou trať. Poté se hráči rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice si zaváže oči šátkem a prochází slalomovou trať. Druhý ho vede za ruku, poté mu pouze radí jak správně trať projít.

Hry pro rozvoj řeči a slovní zásoby

1. hra: Na básníka

Vedoucí hry začíná hru slovy: „Já jsem básník. Jestli jsi ty také básník, tak řekni rým na slovo... (např. kočka). Vyvolá některého z hráčů. Ten musí říct na zadané slovo rým. Pokud hráč řekne rým správně, vyvolává další slovo.

2. hra: Roztržitý spisovatel

Organizace: žáci jsou rozděleni do stejně početných skupin

Pomůcky: stejné texty pro každou skupinu

Pro skupiny připravíme stejné básničky, povídky nebo pohádky, ve kterých vynecháme slova nebo celé věty. Úkolem skupin je vynechaný text co nejvhodněji doplnit.

Hry zaměřené na rozvoj jemné motoriky

1. hra: Kdo je rychlejší

Organizace: dvojice

Pomůcky: provázky pro každou dvojici

Vedoucí hry udělá na provázku deset uzlíků. Úkolem dvojic je v co nejkratším čase uzlíky rozvázat.

2. hra: Kouzelný pytlík

Pomůcky: pytlík naplněný různými předměty

Hráči sedí v kruhu a podávají si pytlík. Jejich úkolem je poznat po hmatu co nejvíce předmětů, které jsou v pytlíku ukryty.

Hry zaměřené na rozvoj důvěry a vzájemné spolupráce

1. hra: Záchrana na voru

Pomůcky: balicí papír

Hráči mají za úkol vejít se na vor (balicí papír) a vydržet na něm bez doteku země jednu minutu. Papír se skládáním zmenšuje.

2. hra: Dům, strom, pes

Organizace: dvojice

Pomůcky: papír, tužka

Každá dvojice hráčů má společně jeden papír a jednu tužku, kterou spolu drží. Za úkol mají namalovat dům, strom a psa. Při malování nesmí mluvit. Dvojice se několikrát vymění. Na konec každý hráč řekne, s kým se mu pracovalo nejlépe a proč.

Hry zaměřené na vzájemné poznávání

1. hra: Kontakty očí

Hráči stojí v kruhu a mají za úkol navázat zrakový kontakt s někým v kruhu. Jakmile oba vyjádří zrakem souhlas, podají si ruce a řeknou své jméno. Vymění si svá místa a hra pokračuje. Ze začátku vyhledává kontakt jen jeden hráč, později všichni.

2. hra: Představování

Pomůcky: bubínek

Hráči se pohybují dle rytmu bubínku v prostoru. Když bubínek přestane bubnovat, hráči se zastaví a podají si ruce s nejbližším spoluhráčem.

(Nelešovská 2004)

Příloha II.

1. hra: Dokážu to, protože...

Hra je vhodná pro rozvinutí vlastních kognitivních a kreativních schopností, a to tím, že pomáhá dětem věřit sama sobě. Účinek této hry je o to větší, že jim pozitivní hodnocení sdělí ostatní děti.

Všichni hráči si na záda připevní kartičku s nápisem: „Dokážu to, protože...“ Poté hráči chodí po místnosti a dopisují konce vět ostatním hráčům. Mohou psát pouze pozitivní a pravdivé hodnocení. Věty mohou znít například takto: Dokážu to, protože se nevzdávám, jsem statečný, jsem kamarádský apod.

Hra končí tehdy, když mají všichni hráči na kartičce alespoň jedno vyjádření; může jich být i více. Potom si každý svou kartičku přečte a dostane možnost se k napsané větě vyjádřit. Například říci, zda se na sebe dozvěděl něco nového, jak sám sebe vidí atd.

2. hra: Vždycky takové

Pomůcky: papír, tužka

Všichni hráči mají papír a tužku. Hráči střídavě pokládají otázky. Úkolem hráčů je napsat v předem určeném čase co nejvíce odpovědí. Například: Co je vždycky zelené? (světlo na semaforu, tráva, ...). Nakonec se všechny odpovědi přečtou a zhodnotí, zda jsou všechny v pořádku.

3. hra: Kdo to má?

Jeden hráč si vybere nějaké znamení, např. náušnice v pravém uchu, náramkové hodinky atd. Postupně si prohlíží ostatní hráče a přitom konstatuje: „Lenka to nemá, Pavel to nemá, Jitka to má, ...“ Ostatní hráči se snaží uhodnout jeho poznávací znamení. Kdo uhodne první, volí si nové znamení, které musejí ostatní uhodnout (Portmannová 2004).

Příloha III.

Učíme se hrou

1. hra: Vymysli co nejvíce slov, která mají 5 (6, 7, 8, ...) písmen.
 2. hra: Vymysli co nejdelší větu, kde všechna slova začínají na určité písmeno.
 3. hra: Vymysli pohádku, ve které se musí použít tato slova (princezna, parník, knížka, kopretina, opice, slon, chaloupka, ...).
 4. hra: Uprav správně přísloví:
Jak se do lesa volá, ten se směje nejlépe.
Každý chvilku hory přenáší.
Kdo se směje naposled, tahá pilku ...
 5. hra: Poznej knížku podle úryvku.
 6. hra: Napiš názvy pohádek nebo knih, ve kterých je: číslovka, podstatné jméno, ...
 7. hra: Dopiš rýmy do básniček.
 8. hra: Najdi skrytá slova ve větě.
- (Krojzlová 1993)

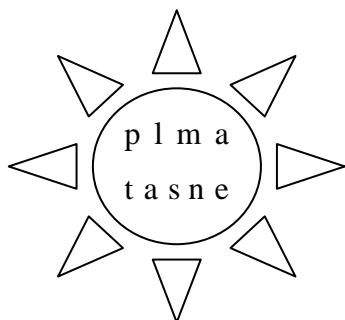
Příloha IV.

Test

Datum: _____ Třída: _____

Jméno: _____

1. Z písmen ve sluníčku se pokus složit co nejvíce slov:



2. Sestav co nejdelší větu nebo souvětí ze slov začínající pouze na písmenka k nebo p:

Např.: Paní Katka prochází krásnou Prahou.

3. Pokus se najít slova, ve kterých se objevuje slabika SED:

4. Ve větách najdi skrytá podstatná jména:

Např.: Zítra **prý** maminka uvaří dort. – RÝMA

Máme dvě děti. _____

Ještě tam Pavel bloudí. _____

Znáš tajné heslo na otevření zámku? _____

5. Z hlásek delšího slova se pokus složit co nejvíce jednoslabičných slov:

Např.: SEDMIKRÁSKA – KRA, MÁK,

ČARODĚJNICE - _____

6. Najdi v přesmyčkách ukrytá slova:

Např.: ŠATKA – TAŠKA

SON - _____

ŠYM - _____

LÍČK - _____

RONA- _____

ŠILKA - _____

LEČAV - _____

NAPIŘE - _____

CELAVI - _____

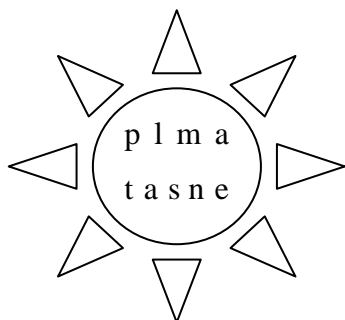
Příloha V.

Test

Datum: _____ Třída: _____

Jméno: _____

1. Z písmen ve sluníčku se pokus složit co nejvíce slov:



Počet možných dosažených bodů: neomezený

2. Sestav co nejdelší větu nebo souvětí ze slov začínající pouze na písmenka k nebo p:

Např.: Paní Katka prochází krásnou Prahou.

Počet možných dosažených bodů: neomezený

3. Pokus se najít slova, ve kterých se objevuje slabika SED:

Počet možných dosažených bodů: neomezený

4. Ve větách najdi skrytá podstatná jména:

Např.: Zítra **prý** maminka uvaří dort. – RÝMA

Máme dvě děti. _____

Ještě tam Pavel bloudí. _____

Znáš tajné heslo na otevření zámku? _____

Počet možných dosažených bodů: 3

5. Z hlásek delšího slova se pokus složit co nejvíce jednoslabičných slov:

Např.: **SEDMIKRÁSKA** – KRA, MÁK,

ČARODĚJNICE - _____

Počet možných dosažených bodů: neomezený

6. Najdi v přesmyčkách ukrytá slova:

Např.: ŠATKA - TAŠKA

SON - _____

ŠILKA - _____

ŠYM - _____

LEČAV - _____

LÍČK - _____

NAPIŘE - _____

RONA- _____

CELAVI - _____

Počet možných dosažených bodů: 8