

# **Vliv estetické výchovy na rozvoj tvořivosti dítěte při volnočasových aktivitách**

**Jana Esenderová**

---

Bakalářská práce

2016



**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Esenderová**  
Osobní číslo: **H13143**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv estetické výchovy na rozvoj tvořivosti dítěte při  
volnočasových aktivitách**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti estetické výchovy, tvořivého a kritického myšlení.**  
**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

---

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BEAN, Reynold. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.  
BELZ, Horst. SIEGRIST Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.  
BONO de, Edward. Šest klobouků aneb Jak myslet. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-128-7.  
NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ Jana. Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.  
PORTMANNOVÁ, Rosemarie. Hry pro tvořivé myšlení. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.  
POTMĚŠILOVÁ, Petra, SOBKOVÁ, Petra. Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 20. 4. 2016

.....  
Jana Ondřejová

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Plati, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá estetickou výchovou a jejím vlivem na rozvoj tvořivosti dítěte. S estetickou výchovou a tvořivostí se děti setkávají při volnočasových aktivitách. Práce pojednává o vývoji tvořivosti jedince, který návštěvami v zájmových útvarech svou tvořivost a estetiku rozvíjí. Prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD – Z) se zjišťuje vliv efektivního programu estetické výchovy pro rozvoj tvořivých schopností dětí mladšího školního věku. K vyhodnocení testu dochází formou testu a retestu. Porovnává se experimentální a kontrolní skupina v časovém odstupu. Zjištění vyplývající z této bakalářské práce může pomoci pedagogům vytvořit obraz o tvořivých schopnostech žáků. Na základě zjištěných údajů pak mohou poskytovat žákům adekvátní pozornost a péči v oblasti rozvíjení tvořivosti. Současně mohou zhodnotit i působení vyučovacího stylu, který ovlivňuje rozvoj tvořivých schopností dětí. Vývoj tvořivosti je významně individuální. Závěrečná část zpracovává praktické podklady, na základě kterých demonstruje pozitivní působení estetické výchovy na rozvoj tvořivosti dítěte mladšího školního věku.

**Klíčová slova:** Tvořivost, tvořivá osobnost, mladší školní věk, estetická výchova, volný čas

## ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with aesthetic education and its influence on development of child's creativity. Children encounter with aesthetic education and creativity during leisure time activities. The study discusses the development of creativity of an individual, who develops his/her creativity and aesthetics by visiting interest courses. By using Urban's Test for Creative Thinking (TSD – Z) the author assesses the influence of effective programme of aesthetic education on development of creative abilities of primary school-age children. The evaluation of the Test is done through testing and re-testing. Experimental and control groups are compared in the lapse of time. Conclusions resulting from this bachelor's thesis can give pedagogues a picture of creative abilities of pupils. On the basis of collected data, they can consequently provide pupils with appropriate attention and care in the field of creativity development. They can concurrently assess the effectiveness of teaching style, which influences the development of creative abilities of children. The creativity development is significantly individual. The final part processes practical materials, on the basis of which it demonstrates the positive effects of aesthetic education on creativity development of primary school-age child.

**Keywords:**

Creativity, creative personality, primary school age, aesthetic education, leisure time

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové PhD. za cenné rady, podnětné připomínky a vstřícný přístup při vedení bakalářské práce. V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině, především manželovi a synům, tatínkovi a mamince, která již neměla možnost se této práci dočkat, za podporu a poskytnutou pomoc v průběhu vzniku celé práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VÝZNAM TVOŘIVOSTI V ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE</b> .....	<b>14</b>
1.1 TVOŘIVÁ OSOBNOST.....	15
1.2 ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI.....	16
1.3 ROZVOJ TVOŘIVOSTI.....	17
1.4 VÝCHOVA K TVOŘIVOSTI.....	18
1.5 METODY A POSTUPY ROZVOJE TVOŘIVOSTI.....	19
Klasické metody rozvoje tvořivosti rozděluje Maňák (2001, s. 29-30) takto:.....	19
1.6 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	20
<b>2 SPECIFIKA ESTETICKÉ VÝCHOVY</b> .....	<b>23</b>
2.1 POJETÍ ESTETICKÉ VÝCHOVY.....	26
2.2 ESTETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ VÝZNAM PRO TVOŘIVOST DÍTĚTE.....	28
<b>3 TVOŘIVOST VE VOLNÉM ČASE</b> .....	<b>30</b>
3.1 VOLNÝ ČAS.....	30
3.2 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU.....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>4 METODIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	34
4.2 CÍLE, DÍLČÍ CÍLE.....	34
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝBĚR.....	36
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU.....	37
4.6 VÝZKUMNÉ METODY.....	37
4.7 POPIS URBANOVA FIGURÁLNÍHO TESTU TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ (TSD-Z).....	38
4.8 ADMINISTRACE TESTU.....	39
4.9 VYHODNOCENÍ TESTU.....	39
4.10 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	42
<b>5 VÝSLEDKY</b> .....	<b>43</b>
5.1 VÝSLEDKY V EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINĚ.....	43
5.2 VÝSLEDKY V KONTROLNÍ SKUPINĚ.....	45
5.3 VÝSLEDKY EXPERIMENTÁLNÍ VERSUS KONTROLNÍ SKUPINA.....	47
<b>6 SHRUTÍ</b> .....	<b>49</b>
6.1 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ, NÁVRH A DOPORUČENÍ.....	49
<b>7 ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>8 PŘÍLOHY</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>64</b>

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>65</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá formou praktického využití estetické výchovy na rozvoj tvořivosti dítěte. Tvořivost je důležitou součástí pro rozvoj jedince ve všech jeho složkách. Podceníme-li možnosti k podpoře tvořivého potenciálu u dětí mladšího školního věku, může dojít k vytvoření překážek v rozvoji tvořivé osobnosti. Tvořivý potenciál dětí rozvíjíme ve spojení s výtvarnými technikami. Současně vedeme děti k estetickému cítění, které je důležitou složkou pro rozvoj sebevědomí, fantazie, představivosti a komunikace. Součástí tvořivého potenciálu u dětí je i motivace. Při tvoření by děti měly prožívat radost a těšit se ze svých výtvorů. Při práci s dětmi respektujeme individuální vlastnosti každého dítěte, přihlížíme k jeho věku, schopnostem a znalostem. Díky ponechání prostoru při tvorbě a uvolněné atmosféře při práci přináší tvořivost celkový odpočinek a přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti. Při zhodnocení výtvoru také dochází k rozvoji vyjadřovacích schopností, začleňování se do kolektivu a schopnosti vyjádření vlastního názoru.

Cílem této práce je smysluplně demonstrovat a popsat pozitivní vliv estetické výchovy nejen na formování jedince, ale také na rozvoj jeho tvořivosti vlivem estetické výchovy.

Teoretická práce je rozpracována do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na tři základní body: na tvořivou osobnost, tvořivé myšlení a celkový vývoj jedince. Současně i na činitele rozvíjející tvořivost jedince. Syntetizovat budeme především jednotlivé přístupy a názorové teorie, budeme se zabývat významem tvořivosti v rozvoji osobnosti dítěte mladšího školního věku. V druhé kapitole se budeme věnovat záměru estetické výchovy, jejímu cíli a funkcím, v nichž se realizuje. Pozornost ve třetí kapitole je zaměřena na význam výchovy k tvořivosti ve volném čase a působení volnočasového pedagoga na rozvoj tvořivosti dítěte, která je také součástí oblastí rozvoje tvořivosti dítěte.

Čistě teoretická povaha práce se změní s uvedením čtvrté kapitoly, kde se budeme zabývat praktickou činností. Při popisu praktického využití estetické výchovy jsme použili Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení zjišťujeme úroveň tvořivého myšlení u dětí mladšího školního věku při zahájení výuky programu estetické výchovy a po třech měsících průběhu výukového programu. Zároveň zjišťujeme potenciál tvořivého myšlení u výzkumného souboru a srovnáme jej s kontrolní skupinou. Při mapování úrovně tvořivého myšlení po třech měsících výuky dochází ke zjištění dynamiky změn potenciálu jedince jak u výzkumného souboru, tak i u

kontrolní skupiny. Cílem je zjistit, zda návštěva zájmových útvarů s estetickým zaměřením na rozvoj tvořivosti dítěte pozitivně ovlivní jeho tvořivý potenciál a výsledek by měl posloužit jako stěžejní důkazní prostředek rozvoje schopností a posilování talentu při vývoji estetické identity.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝZNAM TVOŘIVOSTI V ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE

Kreativita je do určité míry vlastní každému člověku a má hodně dimenzí, jako jsou například flexibilita, otevřenost, chuť experimentovat, humor, hra atd. Je společným jmenovatelem procesů v umění, ve vědě i v lidských vztazích. Může být podporována výchovou.

Podle Beana (1995, s. 8) tvořivost znamená vznik něčeho nového, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních myšlenek, nápadů a postojů. Kreativita zahrnuje produkci originálních výtvorů ve všech oblastech lidské aktivity, ale je také kladen větší důraz na stav mysli tvořivého jedince než na samostatný výsledek tvořivého procesu. Tvořivý proces vede k novému produktu ve sféře myšlení, artefaktu a výkonu. S tvořivým jednáním se setkáváme téměř u každého jedince, který řeší pracovní či životní situace.

Žák (2004, s. 28) popisuje kreativitu z psychologického hlediska jako jednu ze základních psychologických potencialit člověka. Dá se předpokládat, že s takovouto potencialitou (možností) se rodí každý zdravý jedinec. Míra těchto schopností je stejně jako jiné psychologické potenciality (například inteligence) dána individuálními dispozicemi jedince jako je prostředí, výchova a tak dále. Podobně se dá i předpokládat, že kreativita se může v průběhu života rozvíjet a napomáhá i k osobnímu vývoji člověka.

Tvořivost je chápána jako: „duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá a nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253).

Telcová a Odehnal (2002, s. 78) charakterizují tvořivost jako proces nebo produkt, ale bývá i vymežována v souvislosti se schopností osobnosti tvořivého jedince, která se uplatňuje v důsledku jeho životních podmínek. Definovat tvořivost lze též procesuálně jako nacházení problémů, formování myšlenek nebo hypotéz, jejich ověřování, resp. modifikování a uvedení do praxe. Tento proces pak může vést k mnoha druhům produktů – verbálním, neverbálním, konkrétním a abstraktním.

Z humanistického hlediska (Maňák, 1998, s. 8) je tvořivost dispoziční vybavenost, kterou nalezneme v každém člověku při spoluutváření a prožívání každého osudu. Zároveň je možné ji ovlivňovat rozvíjením tvořivých aktivit a samostatné práce. Je velmi důležité respektovat potřebu samostatného a aktivního projevu, což vyžaduje diferencovaný přístup a respektování každého jedince a tím jsou kladeny na výchovu velké nároky.

## 1.1 Tvořivá osobnost

Dle Königové (2007, s. 12) se tvořivý člověk vyznačuje vyšší vnímavostí, citlivostí, originalitou a celkově pružnějším myšlením. Lidé tvoří z potřeby poznání, aktivity, uznání a celkové potřeby seberealizace. V průběhu tvořivého procesu je důležité soustředění, otevřenost vnějším podnětům a zejména vhodná motivace. Zároveň výtvarné vnímání podporuje harmonický rozvoj osobnosti. V souladu s tím přispívá k výchově rozumové, rozšiřuje rozlišovací schopnosti, rozkládání na části a zpětné skládání a pozorovací talent. Celkově podporuje citový rozvoj – radost z úspěšné činnosti, snahu překonávat překážky, upevňování sebejistoty a to i u dětí, které nejsou výtvarně nadány.

Z psychologického hlediska (Telcová, 2002, s. 82) je tvořivost chápána jako komplex psychických vlastností a předpokladů, realizujících se za určitých podmínek. Patří sem talent, vědomosti, dovednosti, citové, morální a volní vlastnosti i kognitivní schopnosti odrážející se v prožívání a chování jedince.

Projevy tvořivosti u dětí podle Beana (1995, s. 15) se můžou projevovat zcela odlišně a i v různém věku. U dětí však bývají projevy tvořivosti nápadnější než, jelikož jsou ještě spontánní a nebojí se projevit svou vlastní osobnost, svou originalitu a individualitu. Nejsou ovlivněny názorem dospělých, nebojí se hodnocení a posměchu druhých, jak tomu budou později vystavovány.

Díky tvořivé tvorbě děti můžou navenek projevit své vlastní pocity, touhy, myšlenky, dát volný průběh fantazii, mohou být sami sebou. Kohlová (1996, s. 5) mluví o dětech, kterým samotná tvorba přináší radost. Nepřemýšlí nad tím, co mají vytvořit, ale užívají si samotný proces a odkrývají nové možnosti fantazie, přičemž také získávají nové zkušenosti. Hlavní je radost z činnosti, ne výsledek.

Vondrová (2005, s. 7) popisuje, že již nejtělejší věk dítěte je vhodný pro seznámení s uměním, které je nenásilnou formou vede k rozvoji kreativity, fantazie, hravosti a celé

jeho osobnosti. Děti neustále touží něco objevovat a poznávat stále něco nového, doposud nepoznaného. Seznámení s výtvarnou tvorbou umožňuje seznámení dítěte s nejrůznějšími materiály, technikami a nástroji.

## 1.2 Úrovně tvořivosti

Úrovně tvořivosti řadí (Lokšová, Lokša, 1998, s. 129-130) podle Maslowa na dvě úrovně:

1. **Sebeaktualizující tvořivost**- každodenní tvořivost, odvozuje se přímo z osobnosti jedince a projevuje se nespécificky v každodenních životních situacích. Pomáhá člověku procházet životem a udržovat si životní spokojenost.
2. **Talentová tvořivost**- vyšší úroveň, spojená s talentem v určité činnosti nebo oblasti.

Z hlediska vývoje je uváděno 5 vývojových úrovní tvořivosti:

- **Expresivní** – je typická pro děti předškolního věku, projevuje se v kresbách a hrách. Spontánnost a volnost jsou jejími charakteristickými vlastnostmi.
- **Produktivní** – jedinec si osvojuje různé způsoby, výrazy a techniky pro své výrobky a porovnává je s realitou.
- **Objevovací** – podstatou tvořivé osobnosti je objev, kdy na bázi dosavadních vědomostí objevuje nové situace a vztahy.
- **Inovační** – pochopení a postřehnutí základních principů příčinně následných vztahů problémových okruhů v určitých oblastech činnosti. Na tomto základě může člověk realizovat změny, kterými obnovuje a zdokonaluje něco, co už existuje.
- **Emergenční (nejvyšší úroveň)** – přestrukturování předchozích poznatků, ke vzniku vědeckých teorií, směrů apod. Této úrovni dosahuje pouze minimum lidí.

Podle druhů produktů rozlišujeme:

**Reprodukční tvořivost** – důraz klademe na plánované dosahování identických výtvorů.

**Produktivní tvořivost** – vznikají nové postupy, řešení a produkty.



### 1.3 Rozvoj tvořivosti

Z pohledu Dacey, Lennon (2000, s. 64) je kreativita jedním z nejvlastnějších projevů lidského života, provázející nás nevědomky na každém kroku. Ke každé aktivitě můžeme přistupovat tvořivě. Kreativitu neboli tvořivost můžeme cvičit a záměrně rozvíjet tím, že na sobě budeme neustále pracovat.

Pokud chceme rozvíjet tvořivost dle Königové (2007, s. 9) musíme nejprve vytvořit prostředí k tomu vhodné, navodit tedy tvořivou a inspirující atmosféru právě prostřednictvím vhodně zvolené motivace. Dobrý pedagog musí umět v dětech probudit sebedůvěru, důvěru ve vlastní síly a umí s žákem navázat přátelský vztah založený na důvěře.

Podle Banáše (1989, s. 308) je volba motivačních prostředků závislá na individuálních předpokladech, psychických a fyzických zvláštnotech jedinců. Stejně jako dítě roste a mění se po stránce fyzické i psychické, stejně tak se mění i motivace, která se přizpůsobuje právě zvláštnotem danému věku jedinců.

U Telcové (2002, s. 96) jsou zejména důležité pro rozvoj tvořivosti: poskytování informací zvyšující citlivost k vnímaným podnětům, využívání maximálního počtu smyslů při učení; motivace vedoucí k tvořivosti ponecháním volného prostoru; možnost samostatnosti; aktivní dotazování vedoucí k přemýšlení; homogenní skupiny (na základě schopností); navození tvořivé atmosféry.

Tvořivost Němec (2004, s. 15, 18) charakterizuje jako subjektivně svobodný proces, jehož kořeny nacházíme v přirozené podstatě každého člověka. Lidská tvořivost je projevována nejen v interakci člověka s prostředím (vytvářením výtvorů), ale i ve „vnitřním životě“, kdy si vytváří vlastní představy a fantazijní obrazy, které pak dávají životu hluboký smysl. Tvořivost je vlastností, které věnujeme pozornost především na školách, ale i mimoškolní výchově. Sama o sobě dodává člověku hluboký subjektivní smysl života a pomáhá člověku úspěšně zvládat životní překážky. Je předpokladem pro tvorbu v různých oblastech, obořech základem pro vynálezeckou činnost, která je usnadněním života a předpokladem pro vytváření kulturních hodnot. Tvoří základní pilíř zábavy, humoru, relaxace a obnovení duševních sil.

## 1.4 Výchova k tvořivosti

Jakákoliv edukace v oblasti umělecko-výtvarné činnosti, o níž mluví Babyrádová (2005, s. 21), je procesem vedoucím k pokusům o vlastní tvorbu a k vypěstování schopností přijetí uměleckého díla. Cílem výchovy k tvořivosti je vytváření podmínek k nabývání zkušeností různorodého charakteru a z toho vyplývající prožitek. V této edukaci se předpokládá participace vychovávaného, který je vlastní tvorbou zasvěcován do systému estetických kategorií a jeho vlastní tvorba mu dává možnost nahlédnutí do světa umění. Hlavním smyslem výchovy k tvořivosti je kultivace jedince, schopnosti vnímat a pěstování schopnosti tvořit. Ve výchově k tvořivosti jde o předávání znalosti a zkušenosti v oblasti specifického vnímání a utváření světa. Pozorování přírody patří k nejjednodušší bezděčné formě prozkoumávání estetické podoby světa, neboť v přírodě nacházíme objekty analogické k objektům vytvořeným ve světě umění. Naproti tomu záměrné estetické vzdělávání je věcí institucí a jedinců samotných.

Vývoj tvořivosti u dětí rozděluje Telcová (2002, s. 92-93) na tři stádia:

1.) **Prekreativní** (narození – 6 let) – je to období charakteristické maximálním vlivem dědičnosti, stimulací prostředí a motivací dětí pro výkon při vlastních spontánních aktivitách. Od 18–24 měsíců můžeme u dětí identifikovat tvůrčí schopnosti, které se později projeví v senzomotorických, konstruktivních a napodobivých hrách. Tvořivá imaginace je na vrcholu kolem 4-4,5 roku. Pak následuje pokles vlivem tlaků prostředí.

2.) **Stádium správných odpovědí** (6-9 let) – hravé aktivity reflektují novou situaci dítěte a tou je škola. V tomto období můžeme identifikovat děti dobře adaptované a nonkonformní. Do třetí třídy se tvořivost zvyšuje a čtvrtou třídou počíná mírný pokles tvořivosti.

3.) **Stádium kreativní aktivity** (10-11 let) – přichází druhý vzestup tvořivé aktivity po období adaptace na školní prostředí. V 5. a 6. třídě nastupuje nárůst tvořivých schopností, patrnější je u děvčat. Tvořivost se plynule rozvíjí až do středoškolských let.

Výchovou k tvořivosti bychom měli zdůraznit citlivost a vnímavost, které vedou k novým výchovným možnostem řešení zadaných úkolů.

„Tvořivý proces znamená takové postupné, vnitřně spojené a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému novému produktu“ (Maňák, 1998 s. 77).

Tvořivý proces probíhá podle (Lokšová, Lokša, 1999 s. 132) ve všech sférách tvořivé činnosti, využívá různých aktivit vzájemně se podporujících a zesilujících. Zároveň vyžaduje

speciální činnosti, prostředky a metody. V každém procesu existují dvě základní třídy operací: tvorba řešení a hodnocení řešení.

Jiří Němec (2005, s. 15, 18) považuje tvořivost za vlastnost, které by měla být věnována pozornost především ve školách, ale i v mimoškolní výchově. Tvořivost dodává člověku hluboce subjektivní smysl života, pomáhá úspěšněji zvládat životní překážky, stává se předpokladem pro tvorbu v rozličných oblastech a oborech a základem pro vynálezeckou činnost, která člověku usnadňuje život a je předpokladem pro vytváření kulturních hodnot.

Zelinová (2007, s. 92-93) mluví o důležitosti tvořivého vnímání a myšlení dětí, kdy je posuzovatelem jejich výtvorů sám pedagog. Pro děti je to podstatné, neboť právě pedagog na základě vlastního hodnocení vytváří konkrétní obsah pojmů tvořivost a hodnota. Pro rozvoj pozornosti a vnímání dětí je důležité, aby se na věci okolo sebe dívaly netradičně. Musí se podporovat dětská zvědavost. Je nutností soustředit se na to, aby se dítě stávalo citlivějším k okolí, aby vnímalo neobyčejné (ne vše jako ukončené, uzavřené), spíše vnímat v pohybu neuspořádané a i problémové.

## 1.5 Metody a postupy rozvoje tvořivosti

Klasické metody rozvoje tvořivosti rozděluje Maňák (2001, s. 29-30) takto:

- **Výukový rozhovor** – problémová otázka je impulsem ke zvědavému pátrání, která vede žáky k aktivitám s cílem dosáhnout vysvětlující odpovědi. Z rozhovoru může vzniknout dialog, pokládají-li otázky oba účastníci rozhovoru. Z dialogu se může vyvinout diskuze, pokud je účast více než dvou lidí.
- **Písenné elaboráty** – jsou osvědčeným prostředkem k samostatným projevům vlastních názorů a postojů, řešení problémů a úloh. Jejich zaměření na rozvoj tvořivosti očekává, že poskytnou dětem dostatek prostoru k samostatnému výkonu a sebevyjádření.
- **Dlouhodobé pozorování** – je vhodnou příležitostí uplatňovat vlastní pracovní postupy, nápady a výcvik v soustavném vnímání jevů.
- **Výtvarné práce** – poskytují pestrou paletu tvořivých aktivit a je velmi vydařená u dětí mladšího školního věku.

**Aktivizující metody:**

- a) metody diskusní
- b) metoda brainstormingu - založená na spontánním vytváření myšlenek, nápadů a představ
- c) situační metody- řeší konkrétní problémy
- d) inscenační metody- hraní rolí
- e) didaktické hry- tvořivá orientace her je dána tím, že výsledek není jednoznačně daný, ale utváří se v průběhu hry podle stavu, přípravy a zapojení účastníků do hry.

**Kombinované postupy:**

- **Skupinová výuka** – rozvíjí samostatnost, aktivitu, kooperaci a odpovědnost žáků a tím vytváří předpoklady i pro tvořivé činnosti. Děje se tak proto, že žák se nachází v situaci, která vyžaduje racionální rozhodování a intenzivní podílení na dosahování dobrých výsledků
- **Projektová výuka** – žáci řeší komplexní situace v životních souvislostech, projekt realizují od jeho naplánování až po vytvoření hotového produktu, ze kterého je konkrétní výsledek.

**1.6 Mladší školní věk**

Období mladšího školního věku je dáno vstupem dítěte do školy, tedy zásadní životní změnou.

„Probíhá proces akulturace, přizpůsobování novému prostředí, osvojování nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky. Školák má řadu povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno.“ (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2004, s. 50)

Z pohledu Mišurcové, Severové (1997, s. 13-14) dochází v dětství k vytváření základů celé osobnosti jedince, celá jeho individualizovaná osobnost, která se v pozdějším vývoji spíše jen vyhraňuje a dotváří, ale již se zásadně nemění. Proto je právě v dětství nejvíce důležité

umožnit a vytvořit vhodné podmínky pro optimální rozvoj celé osobnosti jednotlivce. Toto dává dítěti do dalšího života úspěšné uplatnění, spokojené a aktivní prožití celého života. Děti jsou v tomto v období maximálně učenlivé, tvárné a zapálené do jakékoliv nové činnosti.

Jednoduchou definici mladšího školního věku nám poskytuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 126). Je to věk, jímž se dá vymezit určité časové období- to je od šesti do desíti let života dítěte. Toto období je zároveň vnímáno s ohledem na školní docházku- od první do čtvrté třídy základní školy.

Helus (2004, s. 205) připomíná, že samotný název této životní etapy- „mladší školní věk“ nás upozorňuje na skutečnost nástupu dítěte do školy, kdy začíná změna jeho dosavadního postavení. Tato událost s sebou přináší dlouhodobé dopady a důsledky do dalšího vývoje osobnosti dítěte.

Vágnerová (2012, s. 255) člení mladší školní věk do dvou etap:

- 1. etapa – raný školní věk - od nástupu do školy do devátého roku dítěte. Mezi typické znaky řadí změnu sociálního postavení, povzbuzující nejen vývoj osobnosti, ale i ostatních schopností, dovedností a znalostí. V tomto období se dítě vyrovnává s novou rolí ve společnosti a osvojuje si základy vzdělanosti. Je charakteristické změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.
- 2. etapa – střední školní věk – trvá od 9 let až do 11 – 12 let, je to doba, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. V rámci těchto fází dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze je považovat za přípravu na dobu dospívání. Jde o období relativního klidu, kdy se dítě rozvíjí ve všech oblastech.

Podobné časové zařazení mladšího školního věku uznávají i Čáp a Mareš (2001, s. 228). Mluví o období mezi šestým a jedenáctým rokem – o době, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy. Dítě v tomto období může působit klidně, bezkonfliktně a nenápadně. Přitom je to životní etapa, ve které probíhají významné změny.

Mladší školní věk se vyznačuje podle Vágnerové (2010, s. 107) rozvojem tzv. konkrétních logických operací. Z tohoto pojmu vyplývá, že dítě sice začíná uvažovat podle zákonů logiky, přesto je stále vázáno na konkrétní realitu. Děti jsou zaměřeny na poznání světa, chtějí vědět, podle jakých pravidel funguje. Dítě chápe vztahy a souvislosti, akceptuje

proměnlivost a respektuje více pohledů na jednu skutečnost. Dosažení úrovně konkrétních logických operací představuje pro dítě nezbytný předpoklad školní úspěšnosti.

Období mladšího školního věku Vágnerová (2012, s. 338-347) charakterizuje potřebou dítěte začlenit se do kolektivu vrstevnické skupiny. Vznik vrstevnické skupiny je do jisté míry závislý na častém vzájemném kontaktu v rámci školní třídy nebo v blízkosti bydliště. Vrstevnická skupina nabízí sdílení odlišných zážitků, pravidel, zkušeností, ideálů a hodnot, než která platí v rodině nebo ve škole. V tomto období nedochází k hlubším trvalejším vazbám, ty jsou spíše povrchní a krátkodobé. Ale přesto kontakt s vrstevníky uspokojuje potřeby bezpečí a jistoty, potřebu učení a potřebu sebeuplatnění. Členství ve vrstevnické skupině učí děti spolupracovat, ovládat se, komunikovat a brát ohled na druhé. Na počátku mladšího školního věku děti nejsou schopné hodnotit své vrstevníky, za kamaráda považují toho, kdo s nimi sdílí společnou aktivitu. Záměrné hledání kamarádů přichází až u dětí kolem deseti let věku, tehdy je ze strany dítěte kladen důraz nejen na společné zájmy, ale i na vzájemná porozumění. Za vrstevnickou skupinu můžeme považovat také školní třídu, která se projevuje dvojitým způsobem – na jednu stranu v kontaktu s učitelem a druhou ve vztazích mezi spolužáky. V kolektivu školní třídy děti získávají určité postavení, a tak vzniká skupina s určitou hierarchií. Skupina dokáže působit jako loajální celek, s důrazem na konformitu.

Dle Allen, Marotz (2008, str. 116) se konec mladšího školního věku vyznačuje relativním klidem, kdy se dítě již umí ovládat jak fyzicky, tak psychicky. Děti jsou přátelské, společenské, rády si hrají v kolektivu, nabývají sebevědomí a začíná být na ně spolehnutí. Svět pro ně netvoří pouze domov a mateřská škola. Touží po dokonalém zvládnutí všech možných činností, vše si chtějí vyzkoušet a prozkoumat bez ohledu na nebezpečí. Proto bychom měli být v tomto období zvláště opatrní, jak po stránce fyzické, aby nedošlo k nějaké nehodě, tak po stránce psychické, kdy může přijít k narušení jeho sebevědomí. V důsledku nové sociální role, kdy se u žáka mohou objevit nejrůznější výchovné problémy a známky napětí jako je okusování nehtů a různé tiky. Tyto projevy obvykle odeznívají po dostatečné adaptaci dítěte na školní prostředí a s ním spojené úkoly. Pro děti je toto období velice náročné, ale většina svou roli zvládá dobře a se zájmem.

## 2 SPECIFIKA ESTETICKÉ VÝCHOVY

Pojem estetika (Ptáčková, Stibral, 2002, s. 1) pochází z řeckého slova *aisthesis*, což znamená vnímání. V roce 1750 je takto nazval německý filozof Alexandr Baumgarten. Umění vzniklo proto, aby z jedné strany bylo krásné a z druhé strany jeho vnímání těšilo. Do 20. století mluvili filozofové většinou o estetice jako nauce o kráse, nyní museli krásu přeformulovat na estetické jevy. Estetiku si tedy klademe jako vědu o estetických jevech. Filozofové estetiku popsali jako poznání, které nemá logickou myšlenku, ale spíš citový vjem. Pokud na estetické cítění pohlížíme za pomoci psychologie, soustředíme se na otázku vnímání (percepce) – co vidíme, jak to vidíme, jak to na nás působí a proč to na nás působí. Z pohledu sociologie zjišťujeme, proč určití obyvatelé dávají přednost návštěvě divadla a jiní sledují doma televizní programy v televizi.

Estetické uvažování může klást otázky: Je krásné vždy dobré? Je dobré vždy krásné?

Z pozice lingvistiky struktura našeho jazyka strukturuje naše vnímání a tím i naše estetické zážitky. Pomocí jazyku, pojmů a jejich zobrazení se vztahujeme ke světu a tímto se zase dostáváme do filozofické oblasti poznávání. K prozkoumání estetických jevů se prakticky hodí jakákoliv prověřená metoda. Různá věda či nauka si může nalézt svou působnost ve sféře estetických jevů nebo způsobu, jak na něj pohlížet. Můžeme říci, že podstatou estetiky je pluralita. Váňa (1962, s. 27) mluví o pěti kategoriích, podle kterých lze výchovu člověka rozčlenit. Jedná se o výchovu 1. vědeckou a světonázorovou, 2. pracovní a technickou, 3. mravní a politickou, 4. brannou a tělesnou a výchovu estetickou. Zároveň uvádí, že součástí je i samostatně stojící výchovná disciplína, kterou označil jako teorii řízení výchovných institucí.

Základem estetické výchovy jsou dvě klíčové disciplíny: estetika a pedagogika. Obě tyto disciplíny čerpají z bohatého základu pramenů a zdrojů. Pokud bychom se snažili jednoznačně najít názor na význam estetické výchovy, nabízí se nám několik teorií. Jůva je přesvědčen, že jde o dílčí prvek ve složce celkové výchovy jedinců: „Sledujeme-li tisíciletou historii pedagogického úsilí ve společnosti, srovnáváme-li rozmanité teoretické koncepce i praktické výchovné systémy, neujde naší pozornosti, že se téměř v každé pedagogické soustavě uplatňují vedle aspektů filozofických, vědeckých, politických, mravních, pracovních a tělovýchovných i významné zřetele estetické. Estetická výchova usilující o rozvoj jedince prostředky umění a krásy se objevuje od antiky znovu a znovu v rozmanitých podobách a v nejrůznějších teoretických koncepcích i praktických výchovných systémech jako jedna

ze složek harmonické výchovy členů společnosti.“ (Jůva, 1987, s. 9). Z pohledu Brücknerové (2011, s. 15) je estetická výchova jako aktivní občanství ve světě kultury. Vychází z možnosti, že kultivace složky estetického vnímání je nepostradatelnou podmínkou a určujícím prvkem všeho dalšího. Bez prohlubujících se estetických zážitků a individuálních objevů by se z estetické výchovy stala jen plochá snaha předávat obrovské množství suchých dat. O estetické výchově mluví i Bohumil Urban (1970, s. 24) a to v souvislosti se sebevyjádřením a postojem ke konkrétním jevům a označuje ji jako činnost, při které navozujeme v psychice člověka potřebu estetických prožitků a estetického sebevyjádření a současně směřujeme k utváření hodnotícího vztahu člověka k estetickým jevům. Jiné teorie vycházející ze záměru estetické výchovy upřednostňují samotnou osobnost člověka, která by měla být ukončena všestranně vychovávaným jedincem jako individua i jako samostatně vyzrálým členem společnosti. Při této funkci prvku estetické výchovy je kladen důraz především na rozvoj osobnostních kvalit. Paralelně od hlavní funkce rozvoje osobnosti pak stojí tzv. všestranná a polyfunkční ve smyslu zasažení všech fází výchovného procesu. „Estetická výchova nerozvíjí pouze estetické kvality osobnostní, ale kultivuje a tříbí smyslové vnímání, rozvíjí interpretativní a tvořivé schopnosti a tvořivé schopnosti, rozšiřuje poznání jedince, obohacuje repertoár forem jeho sociálního a kulturního chování a přímo tak utváří jeho estetický hodnotový systém, nepřímou pak formuje i hierarchii hodnot etických“ (Spousta, 1995, s. 42).

Základní cíle můžeme formulovat prostřednictvím názorových teorií na vymezení estetické výchovy. V souboru orientace jednotlivých koncepcí můžeme vyčíst záměr, který je přisuzován estetické výchově. Při posouzení jednotlivých koncepcí můžeme hlavní cíle rozdělit do čtyř konkrétních celků:

- „Systematický rozvoj adekvátního estetického vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení,
- seznámení se základními uměleckými díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění,
- rozvoj umělecké tvořivosti v oblasti všech druhů umění,
- uměním a estetickou hodnotou reality obohacovat poznání, rozvíjet ideově morální stránku osobnosti a zušlechťovat její myšlení a citění, její chování i její pracovní a jiné činnosti.“ (Jůva, 1987, s. 65-66)



Estetická výchova nerozvíjí pouze uměleckou stránku osobnosti, jedná se o výchovu, která utváří jedince jako komplexní vyvinutou jednotku a orientuje člověka jak ve světě umění, tak ve světě společenském. Z tohoto pohledu lze hovořit o realizaci estetické výchovy v řadě funkcí, které popisuje Spousta:

- „ Při podněcování aktivity člověka, jeho celkově (nejen estetické) aktivizaci, při rozvíjení iniciování tvořivosti a samostatnosti,
- při kultivaci a zjemňování smyslových orgánů, při stimulování senzibility a emočnosti člověka, jeho citlivosti a vnímavosti (nejen estetické)
- při podněcování touhy po poznání, rozvíjení představivosti a fantazie,
- při rozvíjení schopnosti intenzivního prožitku, při kultivaci a zhodnocení významu prožitku pro integraci osobnosti,
- při propojení hodnotových kategorií estetických s etickými, ve spojení estetických a etických principů, v prožívání dvojedinečnosti krásy a dobra,
- při kontaminaci a propojení estetických principů s principy gnozeologickými a logickými, v harmonizaci krásy a pravdy, v prožívání pravdivé krásy a krásné pravdy,
- při spojení estetického citění s ekologickým, ekonomickým a ergonomickým (pracovním),
- při harmonizaci racionálních a emocionálních přístupů ke skutečnosti, při stimulaci schopností empatických, v propojení citových a rozumových dispozic člověka,
- při rozvíjení a usměrňování zájmů, tužeb a postojů vychovávaného, jeho vkusu a v nejširším slova smyslu i jeho životního stylu,
- při výstavbě a konstituování hodnotového systému člověka v invencích jeho humanizace i humanizace celospolečenského života,
- při integraci a harmonizaci světa přírody a kultury při kultivaci chápání a prožívání vzájemně se oplodňujících průniků obou oblastí,
- při objevování spojitosti a rozdílných různých vývojově si blízkých národních kultur a při jejich integraci,
- při navozování kontaktů rozličných kultur minulosti s kulturami současnosti.“(Spousta, 1995, s. 39-41)

Přestože se nenachází v současném systému vyučovacích předmětů, je její přínos i pozice obsažena ve všech stránkách vzdělávání. Svou funkcí specifické výchovy nemá za úkol

zastupovat nedostatek uměleckých složek v jednotlivých předmětech, jenom je doplňovat tak, aby vytvářely předměty napomáhající ke komplexnímu rozvoji osobnosti.

Pedagog má snahu přenést na žáky vědomosti a dovednosti, ze kterých mohou čerpat po celý život. Naskytne se nám tedy otázka, jak by měl vypadat pedagog zaměřený na estetickou výchovu. Pro určení povahy učitele nám může posloužit nejčastěji uváděná typologie pedagogů podle Woldermana Oskara Döringa, jímž je popisováno šest základních učitelských osobností rozdělených dle temperamentu, povahy, charakteru i podle vztahu ke svému okolí. Mluví o typu mocenském, teoretickém, sociálním, náboženském, ekonomickém a v neposlední řadě o typu estetickém, přičemž uvádí, že estetický typ je charakterizován převahou iracionálního prvku (intuicí, fantazií a citem) nad racionální složkou jak v jednání, tak i v myšlení. „Estetický typ učitele má schopnost vžívat se do osobnosti žáka, pracovat s ní a následně ji i utvářet. Na vrcholu hodnot má krásu, harmonii, půvab, symetrii a styl. Estetický typ pedagoga tíhne k individualismu a nezávislosti. Uvedený typ má dvě možné varianty vyjádření: aktivně tvořivý neboli originální a pasivně perceptivní.“ [1]

Estetická výchova má široký obsah, a proto je jen na učiteli, jakým způsobem výklad pojme a předá ho žákům.

## 2.1 Pojetí estetické výchovy

Perspektivy pojetí estetické výchovy mohou být podle Jůvy (1979, s. 143) různé. Přestože je její uplatnění v pedagogické soustavě nezanedbatelné, můžeme se častokrát setkat s opomíjejícím přístupem. Někdy je označována za integrační prvek výchovy, napříč tomu je jindy označována pouze okrajovou úlohou.

V současné době je šíření vzdělání nezbytné. Do popředí společnosti se dostává postupně uzavírání se přístupových cest k poznávání skutečnosti a dopadem se stává částečná devalvace skutečného smyslu vzdělání. Pokud čerpáme z antiky, středověku, renesance nebo ze současného pojetí, dostáváme se k závěru, že estetická výchova v sobě zahrnuje obrovský potenciál. Je to díky tomu, že je kladen důraz na všestranný a harmonický rozvoj osobnosti. Proto bychom o ni měli neustále pečovat a věnovat jí pozornost. Pozorně se soustředíme na dvě varianty pojetí.

Prvně se zaměříme na pojetí amerických autorek Hamblenové a Galanesové [2], jejichž rozlišení estetické výchovy se dělí na šest základních teorií:

1. „Historical-PhilosophicalAesthetics (historicko filozofický přístup) – je založen na přehledu dějin estetických názorů, který je vhodný spíše pro starší žáky.
2. AestheticforCulturalLiteracy (přístup zaměřený na zesílení kulturní gramotnosti) – klade důraz na rozvoj racionálního myšlení, a to především v umění. Převládá snaha o uchopení souvislostí mezi jednotlivými podobami umění a vytvoření si kontextové mapy.
3. AestheticInquiry (přístup rozumného přemýšlení zaměřený na rozvoj samostatnosti) – charakterizováno snahou oprostít se od mdlých teorií o umění a vytvoření si vlastní znalostní základ.
4. AestheticsforSocial-CriticalConsciousness (přístup sociálního pochopení) – pojetí, které se současně odklání od umělecké složky. Klade důraz na zkoumání hodnotových prvků umění v kontextu sociálního prostředí.
5. Cross-Cultural and Multi-CulturalAesthetics (přístup napříč multikulturou) - zabývá se soustavou jednotlivých vztahů v umělecké různorodosti.
6. AestheticPerception and Experience (přístup estetického prožitku) – přístup, který pracuje především s prožitkem umění. Zdůrazňuje také vlastní tvořivost žáka.“  
Galanes, Hamblen, [2]

Další možnosti přístupu k estetické výchově uvádí Brüknerová (2011, s. 18-29), a to prostřednictvím estetické výchovy k systému čtyř budov:

**Estetická výchova jako chrám** – chrám je považován za místo, kde se střetávají hodnoty, které jsou tak velké, že samostatnou estetickou výchovu převyšují. Hlavním pojítkem mezi estetickou výchovou a chrámem je tajemství. Existují pojmy a hodnoty, které nelze zcela přesně definovat, tak i chrám skrývá za svou siluetou tajné a záhadné detaily.

**Estetická výchova jako galerie** – galerie plní funkci místa, kde se nachází kolekce uměleckých děl. Estetická výchova pak vystupuje jako funkční součástka při snaze propojit umělecké dílo a naše otázky týkající se jeho zařazení a zhodnocení. Galerie v nás pěstuje umělecký vjem a schopnost chápat souvislosti, nabízí nám náhled do umělecké tradice a zpřístupňuje pochopení jazyků forem umění. Zároveň je galerie místem, které poskytuje ochranu umění.

**Estetická výchova jako wellness centrum** – wellness centrum je zřízeno především k plnění tří základních funkcí: pro relaxaci, kultivaci a pro péči o naše vnitřní i vnější kvality. Role estetická je v životě člověka velmi silná. Pozitivním dopadem tohoto pojetí na náš život je možnost relaxace prostřednictvím přijímáním a utvářením hodnot a tím umožnit jedinci oprost se od návalu každodenní rutiny. V tomto případě vystupuje estetická výchova jako disciplína, která disponuje obsahem, metodou a transferem. Obsah napomáhá člověku zorientovat se jak ve vlastní, tak i v cizí kultuře. Díky metodě máme možnost nasměrovat naše já k cíli, ať už k estetickému, či mimo estetickému. Transfer nám pomáhá přenášet pokrok ve výchově estetické na ostatní oblasti každodenního života.

**Estetická výchova jako sanatorium** – estetická výchova jako sanatorium slouží jako prostředek k očištění našich nemocí. Očisty můžeme dosáhnout díky škále terapií. Sanatorium plní funkci ozdravnou, nikoliv výchovnou, proto místo sanatoria ve výčtu pojetí není zcela legitimní“ (Brücknerová, 2011, s. 18-29).

Podle individuálního pohledu autora se liší systematické pojetí estetické výchovy. Nicméně pokud oba uvedené pohledy srovnáme, zjišťujeme, že si jsou spíše podobné než rozdílné.

## **2.2 Estetická výchova a její význam pro tvořivost dítěte**

Z pohledu základů pedagogických teorií estetické výchovy je velmi důležitým elementem esteticko- výchovný prostředek. Pomocí prostředku dochází ke zrychlenějšímu rozšiřování obzorů v oblasti objevování nových činitelů, jež napomáhají k dosažení a uskutečňování cílů estetické výchovy. Podle Jůvy (1987, s. 72,79) je základním prostředkem estetické výchovy umění. Kromě umění můžeme rozlišovat i další prostředky estetické výchovy a podle toho můžeme mezi ně zařadit prostředí, práci a zájmové aktivity. Prostedí, ať už uvažujeme společenské, přírodní nebo výchovné, působí na jedince v oblasti postoje ke zvoleným cílům. Práce v nás vytváří základní představu o materiálních i duchovních hodnotách nejrozmanitější povahy. Oproti tomu aspekt zájmových aktivit spočívá v obohacení našeho života zážitky, prostřednictvím kterých dosáhneme estetického uspokojení vlastních potřeb, nejen těch uměleckých. Spousta (1995, s. 51) tvrdí, že pokud se chceme stát jedincem vychovávaným k umění, je neodmyslitelně nutné být systematicky a promyšleně uměním vychovávan. Abychom mohli umění posuzovat, vytvářet a rozpoznat, měli by-

chom se neustále umělecky vzdělávat a obohacovat. Lze to chápat i tak, že k porozumění umění je třeba soustavně rozšiřovat naše znalosti. Tím, že jsou naše načerpané poznatky čím dál víc obsáhlejší, tím kritičtějšími a náročnějšími recipienty se stáváme. Umění na nás cíleně působí, ovšem záměr tohoto působení může v různých lidech zanechat různé dojmy.

„Pokud je možné předkládat umění už dětem mladšího školního věku, které jsou schopny otevřeného prožívání, ve starším školním věku tomu nebrání ani diferencující, analyzující a intelektuální aktivita žáků, ani skutečnost, že sami pro sebe objevili svůj vlastní vnitřní svět. Estetické vnímání se totiž nevyčerpává v emoční rovině, naopak, k plnému estetickému zážitku z umění je více než nutné zapojit schopnosti hodnotící a poznávající, být ochoten neustále přehodnocovat dosavadní estetickou zkušenost.“ (Ptáčková, Stibral, 2002, s. 34)

Estetika zahrnuje podle (Ptáčková, Stibral, 2002, s. 36) všechny estetické jevy a s tím také souvisí i jevy, se kterými přicházíme do styku každý den. Estetika není jenom doménou umění. Estetika všedního dne není stejná jako estetika umění. Při snaze zpestřování a kultivaci všedního dne musí vyjít vždy z konkrétního jedince a tímto směrem můžeme hovořit o pěstování vkusu. Vlastním vkusem se rozumí obohacování svého vlastního života, je to určitý názor na život a svět kolem nás. Vkus bývá chápán jako schopnost dokázat rozpoznat estetickou hodnotu daného předmětu. Dbát o estetickou stránku všedních dní bychom se měli učit už od malička, postupně dochází k rozvoji vlivem vhodně zaměřené estetické výchovy a ochotou zdokonalovat sám sebe. Nikdo se nenarodil jako hotová osobnost a v průběhu života si své estetické cítění a vyhraněný osobitý styl vytváříme sami.

### 3 TVOŘIVOST VE VOLNÉM ČASE

Volný čas se dá definovat z několika pohledů. Mnoho autorů jej chápe jako čas, který zůstává po splnění všech povinností, čas využitelný ke sportu, zábavě, rekreaci. Je to čas, který můžu využít podle svého rozhodnutí buď aktivně či pasivně, odpočinkem nebo spánkem.

#### 3.1 Volný čas

Dle Hofbauera (2004, s. 176) je volný čas doba, kdy člověk nedělá žádné činnosti, které by pod vlivem tlaku povinností a závazků musel jedinec díky své roli, profesi a postavení vykonat. Je to čas, do kterého člověk vstupuje dobrovolně a svobodně a jeho hlavní funkcí je odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Z pohledu Průchy (2008, s. 274) je volný čas doba, se kterou člověk může nakládat podle svého rozhodnutí a na základě svých zájmů. Je to doba, co nám zůstane z 24 hodin běžného dne, pokud odečteme čas věnovaný práci, péči o rodinu, domácnost a péči o vlastní fyzické potřeby, včetně spánku. Na vzdělávání a výchovu ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času.

Volný čas je ovlivněn mnoha faktory, např. věkem, zájmy, místem bydliště, rodinou, výchovou a v neposlední řadě sociálním postavením. Z hlediska Pávkové (2008, s. 96) se zájmové estetickovýchovné činnosti utváří a formulují se zde estetické vztahy dětí k přírodě, společnosti a k jejím kulturním a materiálním hodnotám. Činnosti se zaměřují na rozvoj výtvarného, hudebního, literárního projevu a zároveň na kulturu chování, výchovu vkusu a rozvoje tvořivosti. Pro estetickovýchovnou zájmovou činnost jsou významné všechny aktivity. Při těchto aktivitách dochází k uplatnění estetického vztahu ke skutečnostem- kulturním akcím, přehlídce různých činností a poznávací vycházky. Nejvýznamnější jsou různé tvořivé aktivity. Takovéto činnosti jsou přínosem pro nové a emocionálně cenné zážitky a stávají se silným motivačním prvkem.

„Okruhy estetickovýchovných zájmových činností:

Výtvarné zájmové činnosti

- výtvarné osvojování skutečností, využití různých výtvarných technik (malba, kresba, grafické techniky, modelování, kombinované techniky);
- práce s výtvarnými prostředky spojená s experimentováním (hry s barvou, dekorativní práce, modelování a organizace prostoru, výtvarné práce v materiálu);

- poznávání a chápání výtvarného umění (návštěvy výstav, práce s literaturou o výtvarném umění);
- aplikace estetických a dalších požadavků na životní prostředí, kultura chování, stolování, kultura těla a oblékání.“ (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Havlíková 2008. s. 96)

Nadále se podle Pávkové (2008, s. 97) zájmy dětí vyvíjejí. Obsah zájmové činnosti se stanovuje nejen podle věku, stupňů obecnosti či specializace zájmové činnosti a její návazností na její předchozí průpravu. V mladším školním věku se zájmy ještě nerozlišují, a proto bychom měli dětem předkládat činnosti, při kterých je měněn nejen jejich obsah, ale i prostředí, ve kterém probíhají. V tomto období využíváme dychtivosti dětí po nových věcech, nadšení a chuti pro tento věk typické. Mladší školní věk ve volném čase hledá různé zájmové oblasti a zpravidla jsou jeho zájmy krátkodobé. Z toho plyne, že i náplň poskytovaných zájmových útvarů, by měla obsahovat pestrou činnost s širším záběrem různých aktivit. Zájmovou činnost bychom měli usměrňovat na obecně zaměřené okruhy činnosti, tak abychom dětem umožnili orientovat se v hlavních zájmových oblastech. S přibývajícím věkem se zájmy dětí prohlubují a specializují. Vážanský (1995, s. 48) vidí volný čas jako čas, který poslouží jedinci k tomu, aby si řádně odpočinul. Věnováním se vedlejšímu výdělků a službě společnosti přebírá sociální odpovědnost, rozvíjí všechny své osobní základní schopnosti, které nebude využívat v průběhu pracovního života. Při vlastní aktivitě, pomoci sobě samému ve starých a nových formách společenství a zároveň i při volnočasovém kulturním vzdělávání, patří k nejdůležitějším obsahům volného času a je součástí společenského života. Volný čas má být využit pro vlastní činnost nebo produkci a přinášet pocit uspokojení. Z pohledu Němce (2002, s. 21) má na edukační utváření člověka rostoucí vliv volného času. Děti, mládež a dospělí se účastní na aktivitách ve volném čase, v zařízeních a organizacích k tomuto účelu určených. Volný čas je utvořený jednak ze samostatné oblasti vlivu a zároveň se stal součástí života a působení rodiny, školy a sociálního prostředí. Jeho vlivem se rozšiřuje oblast lidské svobody, alternativní rozhodování nejen o sobě, ale i o druhých. Nabídka rozmanitých aktivit pro volný čas se rychlým tempem rozvíjí a jedinci tak mají možnost rozvoje individuálních i kolektivních zájmů. Významnou oblastí výchovného působení je pedagogické ovlivňování volného času a především výchova mládeže v době mimo vyučování. Přináší příležitost vést jedince k vhodnému využívání volného času, formuje jeho zájmy, rozvíjí specifické schopnosti a žádané vlastnosti osobnosti. Způsob zábavy, odpočinku a rekreace ovlivňuje psychohygienu jedince, což se

odrazí na pracovních a studijních výkonech člověka. Trvalé a hodnotné zájmy mají pozitivní působení na partnerské vztahy a ovlivňují i výchovu dětí v rodině. Se zájmovou orientací jedince úzce souvisí i rozvoj potřeb sebevzdělávat se.

### 3.2 Pedagog volného času

Z pohledu Pávkové (1999, s. 16) děti potřebují svůj volný čas korigovat, jelikož nemají dostatek svých vlastních zkušeností s volným časem, potřebují citlivé vedení ze strany pedagoga. Pedagog volného času vede děti nenásilnou formou s pestrou škálou volnočasových aktivit a tím si děti mohou vybírat činnosti jim blízké, které konají dobrovolně a s radostí. Při pedagogickém ovlivňování volného času dohlížíme na zvláštnosti vedených jedinců jako je jejich věk, sociální a mentální vyspělost a rodinná výchova. Banáš a kol. (1989, s. 16) konstatují, že při výtvarné činnosti probíhá mezi učitelem a žákem specificky postavený vztah postavený na vzájemné důvěře. Pedagog musí být zejména při výtvarné tvorbě k žákům empatický a citlivý a musí umět pracovat s individualitou každého jedince. Pouští se zde do role autority a stává se přítelem, rádcem, motivátorem a organizátorem. Aby mohli žáci plně projevat a rozvíjet svou fantazii a tvořivost, měli by k tomu mít vhodné na podnětné prostředí, kde se cítí dobře a zároveň bezpečně. Takto vytvořená atmosféra, kdy žáci ztrácí zábrany a naplno se ponořují do tvorby, je základem úspěchu každé tvořivé činnosti. Daná činnost by měla děti zaujmout, nadchnout, být pro ně hrou, kdy poznávají něco nového při volné činnosti než plněním pasivních zadaných úkolů.

Velkou výhodou pedagoga volného času je, že není vázán žádnými osnovami a známkováním, tudíž většinu své práce může vykonávat podle svého srdce. Přináší mu to dostatečný prostor, ve které má možnost pro pedagogickou tvořivost a motivaci jedince.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODIKA VÝZKUMU

Experiment byl zaměřen především na rozvoj tvořivých schopností dětí formou výtvarných aktivit zaměřených na následující dovednosti: kreativita, estetika, prostorové vnímání, nápaditost, rozvoj fantazie a zvědavost.

Experimentální šetření má zmapovat úroveň tvořivého myšlení dětí, které bylo aplikováno v základní škole na 1. stupni Základní školy v Polešovicích. Šetření bylo realizováno v průběhu prvního pololetí školního roku 2015/2016, kterého se zúčastnila experimentální a kontrolní skupina. Experimentální skupina jsou děti navštěvující zájmový výtvarný útvar s programem na rozvoj estetické výchovy a kontrolní skupinu tvoří náhodná losem určená skupina dětí, jež nenavštěvují žádný zájmový útvar s výtvarným zaměřením.

Při zpracování údajů bylo k testování posunu v experimentální skupině využito jednovýběrového t-testu (ověřujeme, zda je střední hodnota na základním souboru rovna dané konstantě, v našem případě nulové hodnotě) a ke zjištění významných rozdílů v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou jsme použili t-test pro dva nezávislé výběry (ověřujeme, zda se střední hodnoty ve dvou nezávislých skupinách mohou rovnat). Před použitím testů byly ověřeny všechny předpoklady pro jejich použití.

Při šetření byl použitý test: Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z).

### 4.1 Výzkumný problém

Jaká je úroveň tvořivého myšlení u dětí mladšího školního věku, při zahájení školního roku a po třech měsících programu estetické výchovy ve škole?

### 4.2 Cíle, dílčí cíle

Cílem výzkumu je ověřit efektivitu programu estetické výchovy pro rozvoj tvořivosti u dětí mladšího školního věku před a po jeho ukončení.

V rámci výzkumu jsme ověřovali vliv estetické výchovy na rozvoj tvořivosti dítěte v mladším školním věku. Zaměřili jsme se především na zjištění úrovně tvořivých schop-

ností dětí před zavedením výtvarných - tvořivých aktivit a po jejich ukončení. Zajímalo nás:

- Zda je posun (rozdíl mezi testem a re-testem) v experimentální skupině statisticky významný.
- Zda je posun (rozdíl mezi testem a re-testem) v kontrolní skupině statisticky významný.
- Zda je rozdíl ve velikosti posunu v experimentální a v kontrolní skupině statisticky významný.

Dílčí cíle:

- Zjistit úroveň tvořivých schopností před realizací programu estetické výchovy v experimentální a kontrolní skupině
- Zjistit úroveň tvořivých schopností po realizaci programu estetické výchovy v experimentální a kontrolní skupině
- Zmapovat posun tvořivých schopností u experimentální a kontrolní skupiny

### 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Jaká je úroveň tvořivých schopností u dětí mladšího školního věku před zavedením estetického programu a po jeho ukončení?

Pro výše uvedené cíle jsme stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

**H1 Je v experimentální skupině posun v úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku významný?**

H1<sub>0</sub> - V úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem u experimentální skupiny nejsou statisticky významné rozdíly.

H1<sub>A</sub> – V úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem u experimentální skupiny jsou statisticky významné rozdíly.

**H2 Je v kontrolní skupině posun v úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku významný?**

H2o - V úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem u kontrolní skupiny nejsou statisticky významné rozdíly.

H2<sub>A</sub> – V úrovni tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem u kontrolní skupiny jsou statisticky významné rozdíly.

**H3 Je rozdíl ve velikosti posunu tvořivých schopností mezi experimentální a kontrolní skupinou významný?**

H3o- V posunu úrovně tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem mezi experimentální a kontrolní skupinou nejsou statisticky významné rozdíly.

H3<sub>A</sub>- V posunu úrovně tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi testem a re-testem mezi experimentální a kontrolní skupinou jsou statisticky významné rozdíly.

**4.4 Výzkumný soubor a výběr**

Mladší školní věk podle Allen, Marotz (2005, s. 127-129) je věk, kdy se jedná o děti v průběhu prvních let školní docházky. V tomto období dochází k propojování a utřídění nejrůznějších vývojových dovedností, na základě kterých je dítě schopné plnit složitější a náročnější úkoly. S velkou vervou a odpovědností se pouští do úkolů zadaných ve škole i doma. Děti v tomto věku se ochotně zapojují do organizovaných činností a mají rády hmatatelné výsledky.

Experimentu se zúčastnilo 42 dětí ve věku 7 až 12 let. Experimentální skupina, ve které byl program aplikován, zahrnovala 21 dětí ve věku 7-12 let, výběr byl zaměřený na děti navštěvující zájmový útvar s výtvarnou tematikou. V kontrolní skupině, ve které neproběhla intervence, bylo testováno 21 dětí také ve věku 7-12 let, náhodně vybráno losem.

Experimentální šetření má zmapovat úroveň tvořivého myšlení dětí, které bylo aplikováno v základní škole na 1. stupni Základní školy v Polešovicích. Šetření bylo realizováno v průběhu prvního pololetí školního roku 2015/2016, kterého se zúčastnila experimentální a kontrolní skupina. Experimentální skupina jsou děti navštěvující zájmový výtvarný útvar s programem na rozvoj estetické výchovy a kontrolní skupinu tvoří náhodná losem určená skupina dětí, jež nenavštěvují žádný zájmový útvar s výtvarným zaměřením.

## 4.5 Průběh výzkumu

Při rozdělení dětí do experimentální a kontrolní skupiny jsme postupovali tak, že jsme je rozdělili na děti, které jsou ovlivněny programem estetické výchovy, a na děti, které žádný program neabsolvovaly. Experimentální skupina navštěvuje zájmový útvar s výtvarným tvořením. Kontrolní skupina je skupina, která nikdy nenavštěvovala žádný výtvarně tvořivý útvar. Zároveň jsme se snažili o zachování vyrovnaných podmínek v obou skupinách. Přesto si uvědomujeme možná rizika zkreslení, která mohla nastat především prostřednictvím testování a také procesem zrání. Výsledky vztahujeme pouze ke zkoumanému souboru 42 dětí vybrané základní školy prvního stupně.

Aktivity probíhaly dvakrát týdně po dobu 90 minut a byly realizovány ve skupinách (vždy maximálně 7 dětí). Skupiny byly tvořeny dětmi s různými schopnostmi a zůstaly po celou dobu stejné. Každý týden byla realizována aktivita s experimentální skupinou navštěvující výtvarně tvořivý zájmový útvar. Vybrané aktivity byly realizovány dvakrát týdně (ve třech experimentálních skupinách) systematicky, dle náročnosti aktivity, které byly vytvořeny tak, aby dostatečně upoutaly pozornost dětí, podněcovaly jejich tvořivost, rozvíjely jejich fantazii a zvědavost.

## 4.6 Výzkumné metody

Pro empirickou část jsme použili experiment s technikou paralelních skupin.

„U techniky paralelních skupin se pracuje současně se dvěma nebo více skupinami. Tím, že u této techniky existuje možnost srovnání, dosahuje (ve srovnání s technikou jedné skupiny) celkově věrohodnějších výsledků. Skupiny, ve kterých se manipuluje nezávisle proměnná (provádí se experimentální zásah), označujeme jako experimentální. Skupiny, u nichž se manipulace nezávisle proměnné neprovádí (neprovádí se experimentální zásah), označujeme jako skupiny kontrolní.“ (Chráška, 2007, s. 29)

Pro sběr dat byl použitý Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z). Tento test tvořivého myšlení Šilerová (2003, s. 4) vychází z německé předlohy Test zum Schöpferschen Denken-Zeichnerisch (dále označení TSD-Z). Základní podobu testu dal Hans G. Jellen v polovině 80. let 19. století, po jeho smrti s testem výzkumně pracoval Klaus K. Urban, který je autorem konečné verze manuálu zveřejněného na základě řady vlastních studií (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Po standardizaci a validizaci test v roce 1993 vydala Univer-

zita v Hannoveru. Autorem slovenské verze je Tomáš Kováč a vyšla v roce 2002, v roce 2003 byl test přeložen do češtiny Lenkou Šilerovou. České normy nejsou prozatím k dispozici.

Experiment probíhá na 1. stupni základní školy. Experimentální skupinu tvoří děti, které navštěvují zájmový útvar s estetickým programem a kontrolní skupinu tvoří děti náhodně vybrané losem, které nikdy zájmový útvar s estetickým programem nenavštěvovaly. Dochází ke srovnání obou skupin před zavedením programu estetické výchovy u experimentální skupiny a to formou testu. Pak po třech měsících působení programu estetické výchovy u experimentální skupiny formou re-testu. Současně srovnáváme i posun tvořivého potenciálu u kontrolní skupiny, která není ovlivněna žádným programem estetické výchovy. Závěrečným srovnání je experimentální a kontrolní skupina navzájem a zjišťujeme zda nastal posun tvořivého potenciálu v obou skupinách.

#### **4.7 Popis Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z)**

Jedná se o screeningový nástroj Šilerová (2003 , s.5) , který nám umožňuje dát počáteční pohled na jednotlivce s tvořivým potenciálem. Zároveň nám slouží jako prostředek k identifikaci mimořádně vysoké tvořivé schopnosti, ale i zjištění jednotlivců s průměrně rozvinutými schopnostmi tvořivosti, jenž můžeme nadále rozvíjet. Test má vysokou úroveň „culturefair“testování díky kresebné figurální modalitě. Testovaným materiálem je arch papíru s šesti různými figurálními fragmenty, pět z nich se nachází uvnitř čtvercového rámu (půlkruh, vlnovka, pravý úhel, tečka, přerušovaná čára), šestý (malé ležaté „u“) se nalézá vně čtverce. Tyto fragmenty proband libovolně dokresluje. Výsledek kreslení se vyhodnocuje na základě 14 kritérií. Celkový skóre udává obecný odhad tvořivého potenciálu, který je možné porovnávat na základě tabulek norem vycházejících z výzkumů tvořenými různými výběry. Test se skládá z formy A a B, může se používat individuálně i skupinově od 4 do 95 let. Testovaná práce trvá maximálně 15 minut. Podle T. Kováče (Urban, Jellen, Kováč (2003 s. 4) není TSD-Z typicky výkonovým testem, neboť vznikl reakcí na dlouholeté diagnostikování tvořivosti pomocí testů divergentního myšlení (např. Torranceho test). Cílovou metodou není pouze postihnout některé kvantitativní aspekty tvořivého myšlení, ale soustředí se i na kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Urban chápal fenomén tvořivosti komplexněji a při konstrukci testu se zaměřil mimo kognitivní aspekty (divergentní myšlení, specifické a obecné vědomosti i na osobní komponenty jedince (cíle-

vědomost ba zaměřenost, motivaci a otevřenost, toleranci k víceznačnosti. Z těchto komponentů vychází i hodnocení testu. TSD-Z je vnímavý i k specifickým aspektům osobnosti jako je pozornost, zájem o předložené informace, vnímání údajů, otevřenost, rozvinutí předloženého materiálu, schopnost rozšíření nových prvků a tematické spojení do jednoho tvaru, překročení hranic (v myšlení i kreslení), flexibilita při měření fibulárních, prostorových dimenzí, schopnost zpracovávat téma prostřednictvím humoru, ironie, abstrakce, nezávislost na stereotypech konečná plynulost nápadů a grafické vyjádření.

## 4.8 Administrace testu

Test probíhá v klidné a příjemné atmosféře ve třídě na prvním stupni základní školy. Každý účastník má před sebou testovací arch a černé „písátko“. Pravitka a gumy jsou zakázány. Účastníci se mohou podepsat.

Administrátor pomalu a zřetelně uvede instrukci:

„Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to ještě dříve, než věděl, co chce nakreslit. Teď byste ji měli prostě dokreslit. Kreslete, jak chcete. Nic nemůžete pokazit, vše, co namalujete, je správně. Úkolem účastníka je neúplnou kresbu dokončit podle své představy.

Při měření času se zaznamenávají pouze výkony do 12 minut.

Při odevzdání se můžeme zeptat, co nakreslil (nadpis, téma). Vše má být diskrétní, aby nevyrušil, popř. neovlivnil ostatní účastníky.

Po 15 minutách musí skončit práci všichni.

## 4.9 Vyhodnocení testu

Výslednou kresbu dle Urbana (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 13-18) vyhodnocujeme na základě 14 kritérií (celkové skóre je tvořeno součtem bodů jednotlivých kritérií).

Kresbu hodnotíme podle těchto kategorií:

### 1. Použití předložených prvků (Wf):

Pro každé použití – bez konkrétního dokreslení – předložených 6 fragmentů (půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára a malé hranaté“u“ mimo rám) se udělí jeden bod. Nejvíce tedy 6 bodů.

## 2. Dokreslení (Eg)

Za každé dokreslení některého z prvků se přidělí jeden bod. Nejvíce tedy 6 bodů.

## 3. Nové prvky (Ne)

Pro figury a prvky, které jsou nakresleny bez grafického spojení s některým z předložených 6, je možné přidělit 1 bod, ale za opakující se prvky se přiděluje pouze 1 bod (např. 6 stromů = 1 bod). Nejvíce tedy 6 bodů.

## 4. Grafické spojení (Vz)

Pro každé grafické spojení/propojení dvou prvků se přiděluje 1 bod.

Nejvíce tedy 6 bodů.

## 5. Tematické spojení (Vth)

Pro každé tematické spojení dvou předložených prvků a to bez ohledu na to, zda jsou spojené graficky, se uděluje 1 bod. Důležité je, aby toto spojení bylo v rámci jisté kompozice. Při rozeznávání tematického spojení může pomoci i popis autora kresby při odevzdávání testového archu. Nejvíce tedy 6 bodů.

## 6. Překročení hranice závislé figuře (Bfa)

Za dokreslení, resp. použití "malého u" za rámem se přiděluje 6 bodů.

Počet tedy 0 nebo 6 bodů.

## 7. Překročení hranice nezávislé na figuře (Bfu)

Za každé překročení mimo rám, které není spojené s "malým u", se přidělí 6 bodů. Přitom musí být zjevné, že se nejedná o překročení hranice způsobené grafomotorickou "nemotorností", náhodu či nepozornost. Počet tedy 0 nebo 6 bodů.

## 8. Perspektiva (Pe)

Kresby, při kterých je zjevný pokus o trojrozměrné zachycení. Uděluje se 6 bodů. Počet tedy 0 nebo 6 bodů.

## 9. Humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu)

Každá kresba, která vyvolá u posuzovatele reakci humoru, zábavy, smích, může být ohodnocena do 6 bodů. To samé platí pro témata, resp. obsahy s expresivní silou. Jde v podstatě o jediné relativně subjektivní kritérium, při kterém sehrává významnou roli zkušenost posuzovatele (porovnávání s jinými jím vyhodnocenými protokoly). V tomto případě je možné hodnotit i celkový dojem kresby, tj. jak se posuzovateli "líbí". Nejvíce tedy 6 bodů.



**10. Nekonvenčnost A (Uka)**

Za každou nekonvenční manipulaci s materiálem (např. otočení testového archu) se přidělí 3 body. Počet tedy 0 nebo 3 body.

**11. Nekonvenčnost B (Ukb)**

Za surrealistické nebo abstraktní prvky, resp. použití abstraktního, surrealistického nebo symbolického tématu se přidělí 3 body. Počet tedy 0 nebo 3 body.

**12. Nekonvenčnost C (Ukc)**

Při použití znaků nebo symbolů (např. písmen, číslic, všeobecně platných symbolů – kříž, zavináč), které jsou součástí kresby a ne jejím pojmenováním se přidělí 3 body. Počet tedy 0 nebo 3 body.

**13. Nekonvenčnost D (Ukd)**

Za nekonvenční použití, tedy ne stereotypní, předložených 6 fragmentů se přidělí 3 body. Příklady pro stereotypní řešení, resp. figury jsou uvedeny v podrobných instrukcích pro vyhodnocování v dalším textu. Počet tedy 0 nebo 3 body.

**14. Časový faktor (Zf)**

Není nevyhnutelnou podmínkou, může se však bodovat. Když v předcházejících 13 kategoriích (Wf až po Ukd) dosáhne proband minimálně 25 bodů, přidělí se mu 0 až 6 bodů, a to podle délky řešení.

**Celkový skór TSD-Z**

Body za každou kategorii se zapíšou do určitého okénka a sečtou se. Teoreticky možný maximální skór v TSD-Z je tedy 72 bodů.

Konečné skóre poskytuje hodnotu odhadu tvořivých schopností jedince (nehodnotí kvalitu umělecké produkce). Účastník má možnost získat nejvíce 72 bodů, respektive 66 bodů, nepřihlížíme-li k časovému faktoru. Vzhledem k tomu, že se jedná o screeningový nástroj, není primární přesný počet bodů, nýbrž zařazení účastníka do skupiny dle schématu klasifikace (Urban, Jellen, Kováč 2003).

#### 4.10 Zpracování dat

Při zpracování dat bylo využito modulu statistické analýzy dat Excel. Naměřené hodnoty jsme zpracovali pomocí Studentova t-testu.

“Studentův t-test je jedním z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr“. (Chráška, 2007, s. 122)

Získané výsledky byly vyjádřeny písemně a znázorněny v tabulkách a grafech.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Výsledky v experimentální skupině

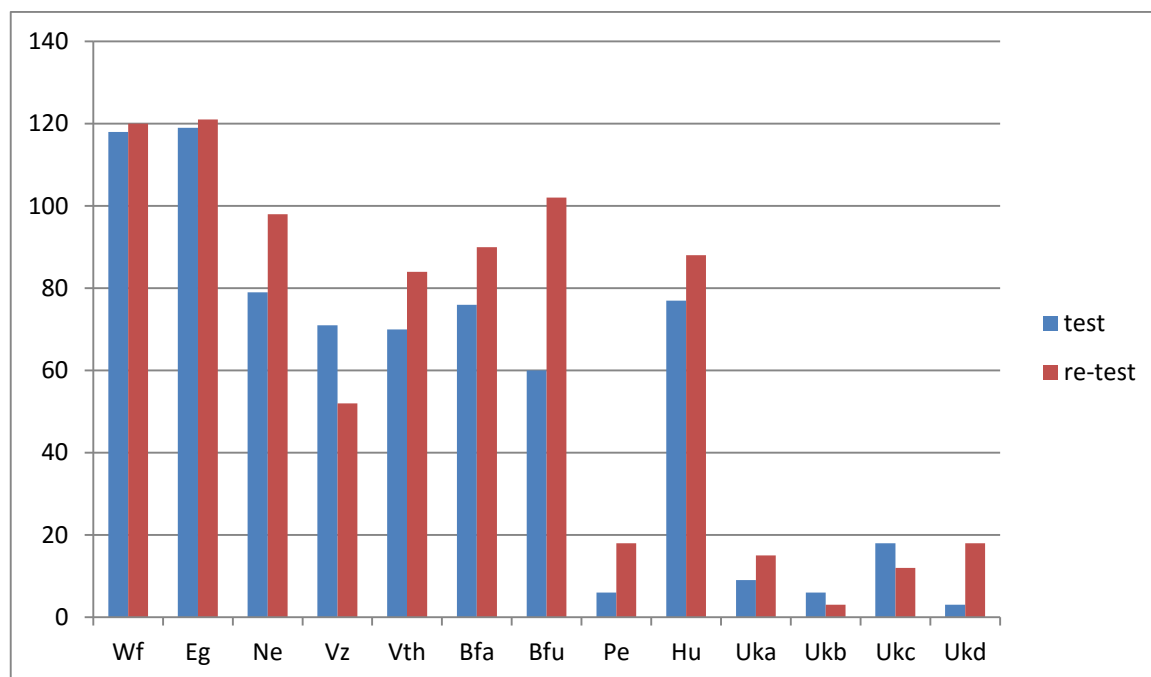
Na základě první výzkumné otázky H1, zda došlo k posunu úrovně tvořivosti u experimentální skupiny, jsme podle výpočtu zamítli nulovou hypotézu  $H_{10}$  a potvrdila se nám hypotéza alternativní  $H_{1A}$ . U dětí z experimentální skupiny došlo k posunu tvořivých schopností.

Tab. 1 - Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu experimentální skupina test – re-test

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	2,608	3,007
Rozptyl	6,349	6,640
Pozorování	273,000	273,000
Pears. korelace	0,514	
Hyp. rozdíl stř. hod-	0,000	
Rozdíl	272,000	
<b>t Stat</b>	<b>-2,625</b>	
<b>t krit (2)</b>	<b>1,969</b>	

V prvním řádku je uveden aritmetický průměr zkoumaného souboru. V druhém řádku jsou uvedeny rozptyly veličiny. Pozorování nás informuje o počtu vyhodnocovaných kategorií, které byly použity v experimentu. Pearsonova korelace nám měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Hypotetický rozdíl střední hodnoty je roven 0, jak to předpokládá stanovená nulová hypotéza. Rozdíl udává počet stupňů volnosti.

Při výpočtu Studentova t- testu nám hodnota **t Stat** vyšla **2,625**, čímž je vyšší než hodnota kritická **t krit (2)** **1,969**, proto zamítáme nulovou hypotézu  $H_{10}$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H_{1A}$ . **Proto můžeme konstatovat, že děti navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy zaznamenaly posun tvořivých schopností vlivem tohoto programu.**



Obr. 1 - Posun v použití prvků experimentální skupiny

Z výsledků grafu vyplývá, že experimentální skupina byla propracovanější v používání prvků z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Děti použily předložené prvky Wf, dokreslily prvky Eg a vytvořily i nové prvky Ne. Využily možnosti propojit jednotlivé prvky mezi sebou jak graficky Vz a tematicky Vth. Nebály se i o překročení hranice nezávislé na figuře Bfa, resp. použití "malého u" za rámem. Děti malovaly hodně s humorem Hu. Naopak minimálně použily prvek Ukb, jehož výsledkem jsou prvky surrealistického nebo abstraktního tématu. Celkově jsou méně použité nekonvenční prvky Uka, Ukc, Ukd a Pe, což představuje perspektivu-trojrozměrné zachycení. U všech prvků, až na jeden případ prvku Ukb, došlo k navýšení jejich hodnoty při re-testu. (vysvětlení zkratk viz kapitola 4.9)

Při potvrzení hypotézy H1, můžeme konstatovat, že jsou statisticky významné rozdíly mezi testem a re-testem v experimentální skupině a to na základě zjištění hladiny významnosti  $p=0,05 = 1,969$ . Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická, zamítáme nulovou hypotézu  $H1_0$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H1_A$ .

**U dětí v experimentální skupině došlo k posunu tvořivého potenciálu a to vlivem programu estetické výchovy.**

## 5.2 Výsledky v kontrolní skupině

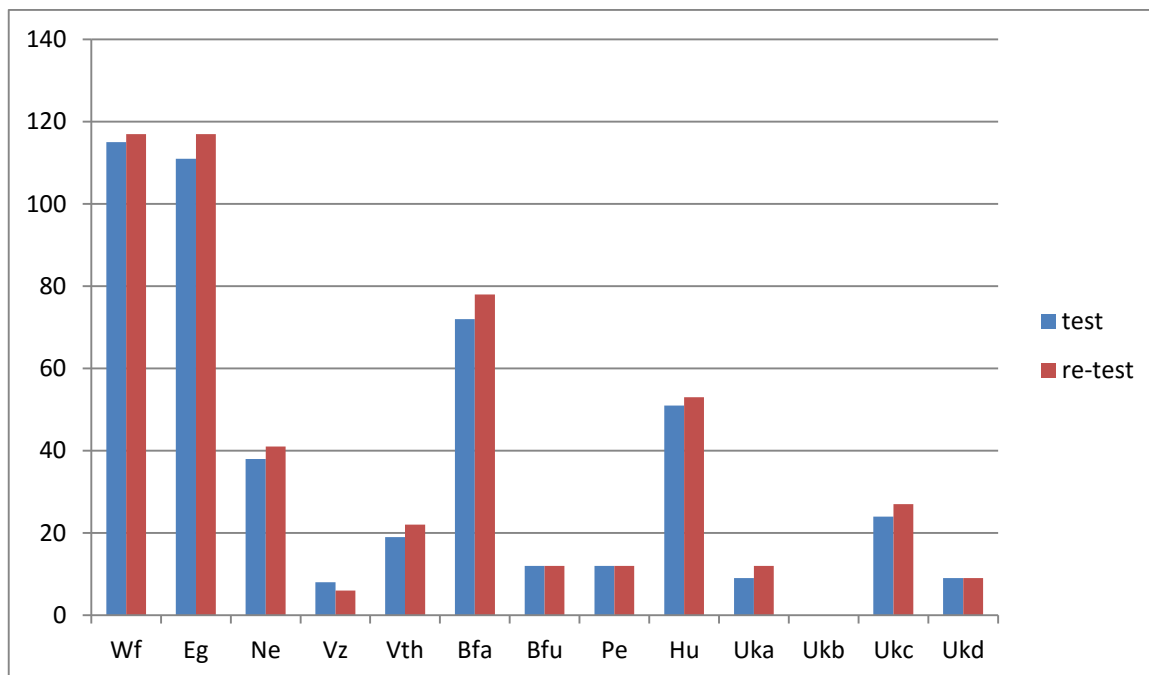
Na základě druhé výzkumné otázky H<sub>2</sub>, zda došlo k posunu úrovně tvořivých schopností u kontrolní skupiny, jsme na základě výpočtu přijali nulovou hypotézu H<sub>20</sub>, protože kritická hodnota je vyšší, nepotvrdila se nám hypotéza alternativní H<sub>1A</sub>, kterou jsme na základě výpočtu zamítli. U dětí z kontrolní skupiny nedošlo k posunu tvořivých schopností.

Tab. 2 - Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu kontrolní skupina test – re-test

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	1,758	1,853
Rozptyl	5,596	5,677
Pozorování	273,000	273,000
Pears. korelace	0,878	
Hyp. rozdíl stř. hod-	0,000	
Rozdíl	272,000	
<b>t Stat</b>	<b>-1,343</b>	
<b>t krit (2)</b>	<b>1,969</b>	

V prvním řádku je uveden aritmetický průměr zkoumaného souboru. V druhém řádku jsou uvedeny rozptyly veličiny. Pozorování nás informuje o počtu vyhodnocovaných kategorií, které byly použity v experimentu. Pearsonova korelace nám měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Hypotetický rozdíl střední hodnoty je roven 0, jak to předpokládá stanovená nulová hypotéza. Rozdíl udává počet stupňů volnosti.

Při výpočtu Studentova t-testu nám hodnota **t Stat** vyšla **1,343**, čímž je hodnota kritická vyšší **t krit (2) 1,969** a tím se nám potvrdila nulová hypotéza H<sub>20</sub> a zamítáme alternativní hypotézu H<sub>2A</sub>. **Proto můžeme konstatovat, že děti z kontrolní skupiny, které nenavštěvují žádný zájmový útvar s estetickým programem žádný posun v úrovni tvořivých schopností nezaznamenaly.**



Obr. 2 - Posun v použití prvků kontrolní skupiny

Z výsledků grafu vyplývá, že kontrolní skupina velmi dobře využila předložených prvků Wf a dokreslených prvků Eg v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Děti nevyužily nakreslení nových prvků Ne, grafického propojení Vz a tematického propojení Vth. Vůbec nenamalovaly surrealistické nebo abstraktní prvky Ukb. Oproti tomu se nebály použít překročení hranice na nezávislé figuře Bfa, resp. použití "malého u" za rámem. Kresby dětí byly méně humorné Hu a dokreslovaly i mimo rám Bfu, což nebylo spojeno s "malým u". Kontrolní skupina neměla natolik propracované kresby. U grafického propojení Vz v re-testu, byl dokonce zaznamenán pokles. Celkově si v perspektivě Pe - trojrozměrném zachycení a v dokreslení mimo rám Bfu stály vyrovnaně v porovnání testu a re-testu. Kontrolní skupina začínala s nižším vstupním potenciálem tvořivých schopností. (vysvětlení zkratk viz kapitola 4.9)

Při potvrzení hypotézy H1, můžeme konstatovat, že nejsou statisticky významné rozdíly mezi testem a re-testem v kontrolní skupině a to na základě zjištění hladiny významnosti  $p=0,05 = 1,969$ . Protože vypočítaná hodnota je menší než kritická, přijímáme nulovou hypotézu  $H_{20}$  a zamítáme alternativní hypotézu  $H_{2A}$ .

**U dětí v kontrolní skupině nedošlo k posunu tvořivého potencionálu.**

### 5.3 Výsledky experimentální versus kontrolní skupina

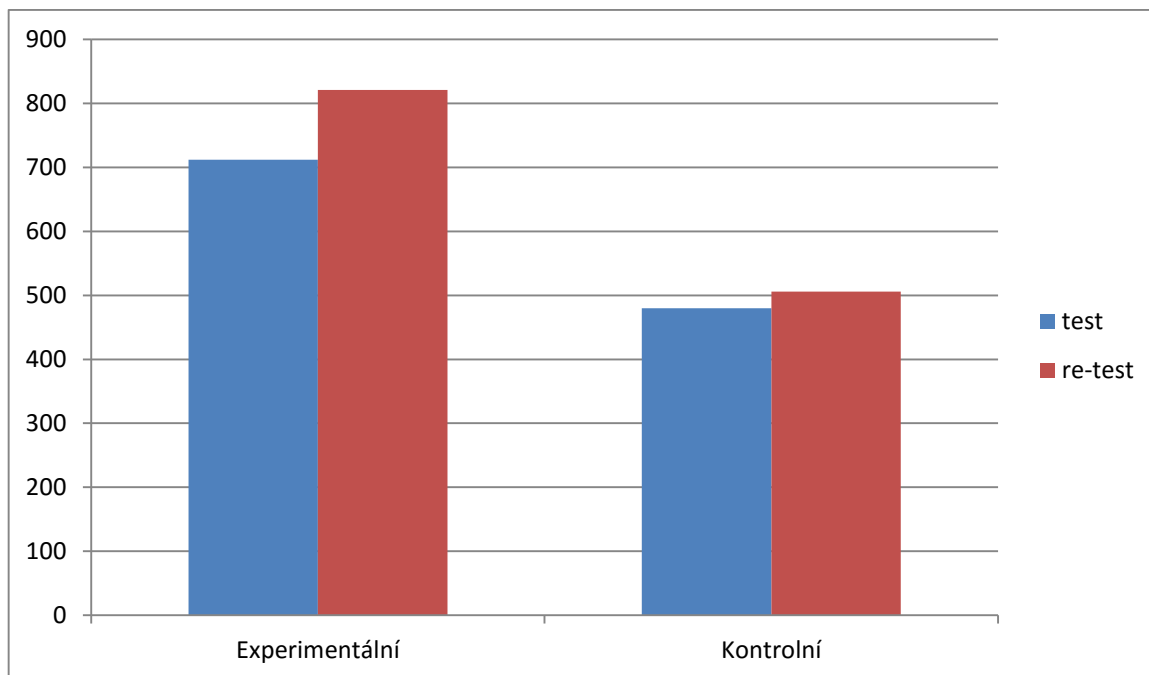
Na základě třetí výzkumné otázky H3, zda došlo k posunu úrovně tvořivých schopností dětí mladšího školního věku mezi experimentální a kontrolní skupinou (mezi testem a re-testem) nám dle výpočtu nastaly statisticky významné rozdíly. Zamítli jsme nulovou hypotézu  $H_{30}$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H_{3A}$ . **U dětí z experimentální skupiny došlo k posunu tvořivých schopností.**

Tab. 3 -Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu experimentální vs. kontrolní

	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	2,608	1,758
Rozptyl	6,349	5,596
Pozorování	273,000	273,000
Hyp. rozdíl stř. hod-	0,000	
Rozdíl	542,000	
<b>t Stat</b>	<b>4,063</b>	
<b>t krit (2)</b>	<b>1,964</b>	

V prvním řádku je uveden aritmetický průměr dětí z experimentální a kontrolní skupiny. V druhém řádku jsou uvedeny rozptyly veličiny. Pozorování nás informuje o počtu vyhodnocovaných kategorií. Pearsonova korelace nám měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Hypotetický rozdíl střední hodnoty je roven 0, jak to předpokládá stanovená nulová hypotéza. Rozdíl udává počet stupňů volnosti.

Při výpočtu Studentova t- testu nám hodnota **t Stat** vyšla **4,063**, čímž je vyšší než hodnota kritická **t krit (2) 1,964**, proto zamítáme nulovou hypotézu  $H_{30}$  a přijímáme hypotézu alternativní  $H_{3A}$ . **Proto můžeme konstatovat, že děti z experimentální skupiny navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy zaznamenaly posun v úrovni tvořivých schopností. O kontrolní skupině můžeme říci, že tento posun tvořivého potenciálu nezaznamenala.**



Obr. 3 – Rozdíly v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou

Při potvrzení hypotézy H<sub>3</sub>, můžeme konstatovat, že jsou statisticky významné rozdíly mezi testem a re-testem v experimentální skupině a kontrolní skupině, to vše na základě zjištění hladiny významnosti  $p = 0,05 = 1,964$ . Protože vypočítaná hodnota je větší **4,063** než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu H<sub>30</sub> a přijímáme hypotézu alternativní H<sub>3A</sub>.

**U dětí v experimentální a kontrolní skupině jsou statisticky významné rozdíly v posunu tvořivých schopností žáků. V experimentální skupině došlo k posunu tvořivého potenciálu a to vlivem programu estetické výchovy v zájmovém útvaru, který všechny děti navštěvují.**



## 6 SHRNU TÍ

### 6.1 Shrnutí výsledků, návrh a doporučení

Z výsledků výzkumu vyplývá, že program estetické výchovy má své opodstatnění. Na základě experimentálního šetření jsme zjistili, že vlivem tohoto programu došlo u dětí z experimentální skupiny k významnému rozvoji v celkové úrovni jejich tvořivého potenciálu. Vytvořený program měl především vliv na výkon dětí v oblasti tvořivého myšlení. Je třeba však zdůraznit, že se jednalo o experimentální šetření, v rámci kterého jsme pracovali s vybranými aktivitami, a to po dobu 3 měsíců. Experimentální skupinu tvořily děti dlouhodobě navštěvující tvořivý zájmový útvar s programem estetické výchovy. Pracovali jsme tedy s poměrně výrazným vstupním rozdílem mezi experimentální a kontrolní skupinou dětí. Je to dáno tím, že děti z experimentální skupiny již několik let jsou ovlivňovány estetickou výchovou v rámci volnočasových aktivit.

Z pohledu celkového skóre však kontrolní skupina posun nezaznamenala. Efektivita programu estetické výchovy u dětí se nám potvrdila.

Na základě první hypotézy vyplynulo, že posun tvořivých schopností u experimentální skupiny je statisticky významný. Tímto se nám potvrdilo, že u dětí navštěvující zájmový útvar má program s estetickou výchovou pozitivní vliv na rozvoj jejich tvořivosti. Druhá hypotéza byla zaměřena na kontrolní skupinu a potvrdila nám, že u dětí z kontrolní skupiny nenastal posun v úrovni tvořivých schopností. Třetí hypotéza, jež se zaměřovala na porovnání posunu úrovně tvořivosti mezi testem a re-testem mezi experimentální a kontrolní skupinou, nám potvrdila, že experimentální skupina zaznamenala statisticky významný rozdíl v tvořivém potenciálu oproti skupině kontrolní. Tato kontrolní skupina (děti nenavštěvující žádný zájmový útvar s estetickým programem) začínala i s nízkým potenciálem tvořivého myšlení a posun v re-testu u ní nebyl statisticky významný. Kvalitativní analýza kreseb experimentální skupiny prokázala, že děti navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy mají větší tvořivý potenciál a jsou kreativnější. Při vyhodnocování byly jejich kresby propracovanější. Děti v experimentální skupině se nebály překročit hranice nezávislé figury, připojit perspektivu spolu s humorem a byly více nekonvenční. Oproti tomu kontrolní skupina vůbec nepoužila nekonvenční prvek Ukb, což je použití abstraktního, surrealistického nebo symbolického tématu.

Potvrdilo se nám, že na děti efektivně působí program estetické výchovy. Jedinci, kteří jsou tímto programem ovlivňováni, jsou schopni tvořivého myšlení a to je výsledkem sebevyjadřování. Na to navazuje pocit jedinečnosti, kdy se objevují charakterové vlastnosti a kvality, kterými se děti činí osobitými, odlišnými od ostatních a naučí se je respektovat. Na základě vnitřní stránky se objevuje příjemný pocit dítěte při uvědomování si vlastností, které jej činí ojedinělým a zvláštním. Tímto experimentem se utvrzujeme v tom, že kreativita je důležitá pro rozvoj osobnosti dítěte. Děti, které jsou ovlivněny estetickou výchovou, mají větší možnosti využití tvořivosti v rámci svého volného času. Kreativita je posouvá dál, podílí se na rozvoji silnějších stránek osobnosti a je pro ně přínosem.

## 7 ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zmapovat úroveň tvořivého myšlení u dětí mladšího školního věku a to při zahájení výuky programu s estetickou výchovou a s časovým odstupem po třech měsících průběhu výuky ve škole. V rámci experimentu se srovnávaly děti dlouhodobě navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy jako experimentální skupina se skupinou kontrolní, vytvořenou z dětí náhodně vybraných losem, které nikdy zájmový útvar s estetickým programem nenavštěvovaly. Experiment byl realizován na základě Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD – Z) formou testu a re-testu.

Realizovaný experiment naplnil tvrzení, že program estetické výchovy kladně ovlivnil tvořivý potenciál dětí mladšího školního věku navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy.

Tvořivost je velmi důležitou věcí v životě každého z nás a rozvíjí celou naši osobnost. Je potřebné ovlivňovat rozvoj tvořivosti již už u dětí mladšího školního věku. Právě v dětství máme největší prostor pro práci s tvořivostí. Z dětí přímo vyzařuje představivost, fantazie, upřímnost, spontánnost a s těmito vlastnostmi se dá velmi dobře pracovat.

Na tvořivost dětí můžeme působit prostřednictvím školních předmětů nebo při mimoškolní činnosti – volnočasovými aktivitami. Zájmové činnosti si dítě vybírá podle individuální oblíbenosti a zájmu. Tvořivost propojená s výtvarnou výchovou nám spojuje nejen práci s různými výtvarnými technikami, ale hlavně zapojuje fantazii. Dítě tak může popustit uzdu své tvořivosti a nechat tak naplno projevit sebe samo. Je velmi důležitý přístup pedagoga volného času, který by měl být tvořivý a pozitivně ovlivňovat i dětskou tvořivost. Pedagog by měl učit děti samostatné práci, dát prostor dětské fantazii a podle svého uvážení zpozvzdálí napomáhat tvůrčímu procesu. Děti mladšího školního věku mají kreativitu rády, těší se na ni a vytváření nových výtvorů je baví.

Realizovaný experiment naplnil tvrzení, že program estetické výchovy kladně ovlivnil tvořivý potenciál dětí mladšího školního věku navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy.

V průběhu experimentálního šetření vyplynul další možný směr výzkumu a tím by bylo srovnání skupin se stejným nebo podobným vstupním tvořivým potenciálem.

## 8 PŘÍLOHY

V datových tabulkách se nachází bodové vyhodnocení jednotlivých jedinců v experimentální skupině. Tyto hodnoty jsme dále zpracovávali. Podrobný popis zkratk je v kapitole 4.9 vyhodnocení testu.

Tab. 4 - Data experimentální skupina I

																					Suma	
<b>Wf</b>	6	5	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	5	6	6	6	5	118
<b>Eg</b>	6	5	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	119
<b>Ne</b>	5	3	6	4	3	1	0	5	3	4	3	3	5	6	6	3	4	5	4	1	5	79
<b>Vz</b>	3	2	6	2	6	5	0	2	5	4	2	5	4	6	0	2	0	6	6	2	3	71
<b>Vth</b>	4	3	2	2	0	5	5	4	1	1	6	5	6	4	4	4	2	4	4	0	4	70
<b>Bfa</b>	6	0	4	6	0	0	0	6	6	6	6	6	0	6	6	0	0	6	6	6	0	76
<b>Bfu</b>	6	0	6	0	0	0	0	6	6	6	0	6	0	6	6	0	0	6	0	6	0	60
<b>Pe</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
<b>Hu</b>	4	3	3	3	5	4	4	4	3	2	4	2	6	6	4	3	3	4	3	3	4	77
<b>Uka</b>	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
<b>Ukb</b>	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	6
<b>Ukc</b>	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	3	18
<b>Ukd</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
																					<b>712</b>	

Tab. 5 - Data experimentální skupina II

																					Suma	
<b>Wf</b>	6	6	6	6	6	6	5	5	6	5	5	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	120
<b>Eg</b>	6	6	6	6	6	6	5	5	6	5	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	121
<b>Ne</b>	2	3	6	6	6	6	5	6	6	4	3	2	5	2	3	6	6	6	6	6	3	98
<b>Vz</b>	2	3	5	3	4	0	6	4	2	0	3	3	0	2	3	0	3	0	0	6	3	52
<b>Vth</b>	2	4	4	4	6	4	6	6	4	4	4	2	4	3	5	2	5	2	3	6	4	84
<b>Bfa</b>	6	6	6	6	6	6	0	0	6	0	0	6	6	6	0	6	6	0	6	6	6	90
<b>Bfu</b>	6	6	6	6	6	6	0	6	6	6	0	6	6	6	0	6	0	6	6	6	6	102
<b>Pe</b>	0	0	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	18
<b>Hu</b>	2	4	4	5	5	4	6	6	5	4	4	2	3	4	4	5	4	3	4	6	4	88
<b>Uka</b>	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	15
<b>Ukb</b>	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<b>Ukc</b>	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	12
<b>Ukd</b>	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	3	3	3	18
																					<b>821</b>	

- Wf** – použití předložených prvk;  
**Eg** – dokreslení předložených prvků na tvary;  
**Ne** – dokreslení nových prvků;  
**Vz**-grafické propojení dvou či více předložených prvků,  
**Vth** – tematické spojení;  
**Bfa** – dokreslení, použití“malého u“ za rámem;  
**Bfu** – překročení hranice nezávislé na figuře, každé dokreslení mimo rám;  
**Pe** – kresby, u kterých je zjevný pokus o trojrozměrné zachycení;  
**Hu** – humor, expresivní síla kresby;  
**Uka** – nekonvenčnost A, manipulace s testovaným archem;  
**Ukb** – nekonvenčnost, abstrakt, symbolické téma;  
**Ukc** – použití znaků a symbolů;  
**Ukd** – ne stereotypní řešení;  
**Časový faktor** – nemusí se bodovat;  
**Celkový skór** – TSD-Z sečtené celkové body.

V datových tabulkách se nachází bodové vyhodnocení jednotlivých jedinců v kontrolní skupině. Tyto hodnoty jsme dále zpracovávali. Podrobný popis zkratk je v kapitole 4.9 vyhodnocení testu.

Tab. 6 - Data kontrolní skupina I

																					Suma
<b>Wf</b>	6	4	6	5	5	5	5	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	5	5	6	115
<b>Eg</b>	6	4	6	5	5	5	5	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	3	3	6	111
<b>Ne</b>	6	6	3	1	0	1	0	2	2	0	0	2	0	3	2	6	0	0	0	4	38
<b>Vz</b>	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	8
<b>Vth</b>	4	3	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	19
<b>Bfa</b>	6	0	6	0	0	0	0	0	6	6	0	6	6	6	6	6	0	6	0	6	72
<b>Bfu</b>	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	12
<b>Pe</b>	0	0	6	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
<b>Hu</b>	4	4	4	2	2	2	3	3	3	1	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	51
<b>Uka</b>	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	9
<b>Ukb</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Ukc</b>	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	3	0	0	0	3	3	24
<b>Ukd</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	3	9
																					<b>480</b>

Tab. 7 - Data kontrolní skupina II

																					Suma
<b>Wf</b>	6	5	6	5	5	6	5	5	6	6	5	5	6	6	6	6	5	6	6	5	117
<b>Eg</b>	6	5	6	5	5	6	5	5	6	6	5	5	6	6	6	6	5	6	6	5	117
<b>Ne</b>	6	5	3	2	1	1	0	3	2	0	0	2	0	4	3	5	0	0	0	4	41
<b>Vz</b>	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
<b>Vth</b>	4	3	1	0	0	1	4	2	0	1	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	22
<b>Bfa</b>	6	0	6	0	0	6	0	0	6	6	0	6	6	6	6	6	6	6	0	0	78
<b>Bfu</b>	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	12
<b>Pe</b>	0	0	6	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
<b>Hu</b>	3	5	2	4	1	4	2	3	4	1	3	4	2	2	1	3	2	2	1	2	53
<b>Uka</b>	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	12
<b>Ukb</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Ukc</b>	3	3	3	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	3	0	0	0	3	3	27
<b>Ukd</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	9
																					<b>506</b>

- Wf** – použití předložených prvků;  
**Eg** – dokreslení předložených prvků na tvary;  
**Ne** – dokreslení nových prvků;  
**Vz** – grafické propojení dvou či více předložených prvků,  
**Vth** – tematické spojení;  
**Bfa** – dokreslení, použití “malého u“ za rámem;  
**Bfu** – Překročení hranice nezávislé na figuře, každé dokreslení mimo rám;  
**Pe** – kresby, u kterých je zjevný pokus o trojrozměrné zachycení;  
**Hu** – humor, expresivní síla kresby;  
**Uka** – nekonvenčnost A, manipulace s testovaným archem;  
**Ukb** – nekonvenčnost, abstrakt, symbolické téma;  
**Ukc** – použití znaků a symbolů;  
**Ukd** – ne stereotypní řešení;  
**Časový faktor** – nemusí se bodovat;  
**Celkový skór** – TSD-Z sečtené celkové body.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- [2] BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005. ISBN 80-725-4705-4.
- [3] BANAŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy: učebnica pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-080-0013-9.
- [4] BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8035-9.
- [5] BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9
- [6] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- [7] DACEY, John S, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9903-9.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knihnice psychologické literatury.



- [9] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
- [10] NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-704-3281-0.
- [11] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8927-5.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [13] JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.
- [14] JŮVA, Vladimír. *Základy estetické výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 143 s.
- [15] KOHL, Mary Ann F. *200 výtvarných činností: náměty pro tvořivost dětí od 3 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-852-8290-9.
- [16] KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- [17] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

- [18] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- [19] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 2. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5002-6.
- [20] MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6618-8.
- [21] NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 978-807-3150-143.
- [22] NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-731-5012-3.
- [23] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [24] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8295-5.
- [25] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- [26] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

- [27] PTÁČKOVÁ, Brigita, Karel STIBRAL a Eliška WALTEROVÁ. *Estetika na dlani: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2002. Na dlani. ISBN 80-858-3979-2.
- [28] SPOUSTA, Vladimír, Karel STIBRAL a Eliška WALTEROVÁ. *Krása, umění a výchova: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Na dlani. ISBN 80-210-1196-3.
- [29] TELCOVÁ, Jana, Lubomír ODEHNAL a Eliška WALTEROVÁ. *Úvod do pedagogické psychologie: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. Informace (Ústav psychologického poradenství a diagnostiky). ISBN 80-865-6813-X.
- [30] URBAN, Bohumil Stanislav. *Úvod do teorie estetické výchovy*. Praha: Universita Karlova v Praze, 1970, 273 s. Acta Universitatis Carolinae, 33.
- [31] URBAN, K., K., JELLEN, H., G., KOVÁČ, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD – Z): Příručka*. (L. Šilerová, Trans.). Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. Informace (Ústav psychologického poradenství a diagnostiky). ISBN 978-80-246-2153-1.
- [34] VÁŇA, Josef. *O metodických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Praha: Pedagogický ústav ČSAV, 1962
- [35] VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901-7379-9.

- [36] VONDROVÁ, Petra. *Výtvarné hry pro nejmenší*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0943-0.
- [37] ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. Informace (Ústav psychologického poradenství a diagnostiky). ISBN 978-80-7367-197-6.
- [38] ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

**SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ**

- [1] KOHOUTEK, Rudolf. Typologie osobnosti učitelů. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912>
- [2] Karen A. Hamblen; Camille Galanes. *Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities* Art Education, Vol. 44, No. 6. (Nov., 1991), s. 12-24. [cit. 2016-04-17]
- Dostupné z:  
[https://is.muni.cz/el/1421/podzim2012/UEVK\\_03cv/um/Hamblen\\_\\_Galanes](https://is.muni.cz/el/1421/podzim2012/UEVK_03cv/um/Hamblen__Galanes)

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Resp. Respektive

Kol. Kolektiv.

Tj. To je

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 - Posun v použití prvků experimentální skupiny .....	44
Obr. 2 - Posun v použití prvků kontrolní skupiny .....	46
Obr. 3 – Rozdíly v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou .....	48

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 3 - Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu experimentální skupina test – re-test .....	43
Tab. 6 - Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu kontrolní skupina test – re- test .....	45
Tab. 7 -Dvouvýběrový párový t-test na střední hodnotu experimentální vs. kontrolní.....	47
Tab. 1 - Data experimentální skupina I.....	52
Tab. 2 - Data experimentální skupina II .....	52
Tab. 4 - Data kontrolní skupina I.....	54
Tab. 5 - Data kontrolní skupina II.....	54



## SEZNAM PŘÍLOH

- PI**      **Výtvary dětí navštěvující zájmový útvar s programem estetické výchovy**
- PII**     **Urbanův figurální test tvořivého myšlení**

**PŘÍLOHA P I: VÝTVORY DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍ ZÁJMOVÝ ÚTVAR  
S PROGRAMEM ESTETICKÉ VÝCHOVY**



*Foto 1 – Hodiny*



*Foto 2 – Krakelované dózy*



*Foto 3 – Šperky z fima a korálků*

## PŘÍLOHA P II: URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

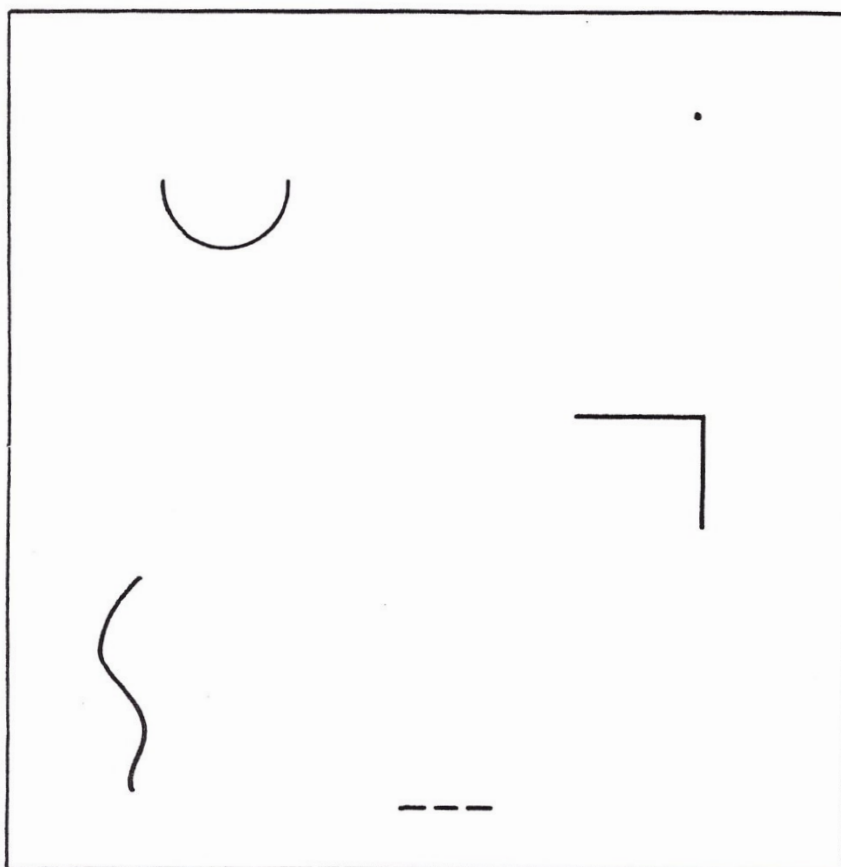
A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

T - 253

TESTOVÝ ARCHÍV

---



C

---

© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava

© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

$W_f$     $E_g$     $N_e$     $V_z$     $V_{th}$     $B_{fa}$     $B_{fu}$     $P_e$     $H_u$     $U_K$     $Z_f$    TSD-Z-Geikem  
                                   

$a+b+c+d=$   
 $+++$

Faint handwritten notes, possibly describing a process or system.

