

**Univerzita Karlova**

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**Bakalářská práce**

Šárka Preislerová

**Téma:**

**Vliv motivace na tvořivost studentů a žáků**

Influence of motivation to the creativity of students and pupils

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

2020

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci dokončit.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

## **Anotace**

Společnost v porovnání s minulostí vyvíjí stále větší tlak na výkon žáků a studentů, což nemusí být pokaždé vhodné. Důraz na výkon je kladen na všech úrovních škol, od mateřských škol až po střední. Cílem této práce je vyhledat dostupné teoretické poznatky a posoudit, jak druhy motivace ovlivňují tvořivost studentů a žáků. Po shrnutí a posouzení současných teorií motivace a rozvoje tvořivosti se práce přeměruje ke konkrétním aktuálním výzkumům v české praxi. Analýzou současných teorií a aktuálních výzkumů vznikne nový přehled, který může poskytnout pedagogům doporučení k vhodnému způsobu zapojení žáků a studentů do kreativní činnosti.

**Klíčová slova:** motivace, tvořivost, výkon, kompetence, osobnost, autonomie, inteligence, rys, motiv, vnitřní motivace, vnější motivace, potřeby, cíle, očekávání

## **Abstract**

Compared to the past our society puts more and more pressure on the performance of students that may not be whenever sufficient. There is emphasis put on performance at all levels of school. The aim of this work is to research available theoretical knowledge and to assess which sort of motivation influences significantly creativity of students and pupils. Taking into account current theories of motivation and theory of creativity and its development, the work will be focused on specific and actual research in Czech practice. Based on analysis of current theories and actual research it will arise a new overview that can be provided to the teachers as recommendation how to appropriately engage students and pupils into creative activity.

**Keywords:** motivation, creativity, performance, competence, personality, autonomy, intelligence, feature, motiv, intrinsic motivation, extrinsic motivation, needs, goals, expectation

## **Obsah**

<b>1</b>	<b>Úvod</b>
<b>2</b>	<b>Tvořivost</b>
2.1	Definice
2.2	Teoretické přístupy k tvořivosti
2.2.1	Vývojové teorie
2.2.2	Psychometrická teorie
2.2.3	Psychoekonomické teorie
2.2.4	Teorie stadií a komponentů
2.2.5	Kognitivní teorie
2.2.6	Evoluční teorie
2.2.7	Teorie vývojových stadií
2.2.8	Psychoanalytické přístupy ke tvořivosti
2.2.9	Humanitstické přístupy ke tvořivosti
2.2.10	Nové přístupy ke tvořivosti
2.2.11	Teorie flow
2.2.12	Faktory tvořivého myšlení
<b>3</b>	<b>Motivace</b>
3.1	Definice
3.2	Teoretické přístupy k motivaci
3.2.1	Vnitřní a vnější motivace
3.2.2	Teorie motivační synergie
3.2.3	Motivy a teorie vnitřní touhy
3.2.4	Výkonová motivace
3.2.5	Teorie sebedeterminace
3.2.6	Lidské potřeby a typy motivace
3.2.7	Soubor základních principů SKAV a vnitřní motivace
<b>4</b>	<b>Tvořivost v pedagogickém kontextu</b>
4.1	Podpora tvořivého myšlení
4.2	Nadané děti
4.3	Tvůrčí nadání
4.4	Reggio Emilia
4.5	Montessori

4.6	Waldorfská škola
4.7	Přehled výzkumných zjištění
4.7.1	Žák
4.7.2	Učitel
4.7.3	Kurikulum
<b>5</b>	<b>Závěr</b>
<b>6</b>	<b>Seznam použité literatury</b>

## 1 Úvod

V dnešní době, kdy je tak snadný přístup k informacím, by snad neměl být problém pro každého najít si odpověď na jakoukoliv otázku. Na některé se hledají velmi snadno. Stačí naťukat slovo do počítače, zmáčknout enter a odpověď je na světě. K jiným vede poměrně trnitá cesta, kterou se člověk musí nesnadno prodírat. Vydát se na takovou cestu hledání znamená výdej energie, úsilí, nejistotu, ale i strach z prohry, zklamání, že jsem cestu nedokončil. Na opačné straně stojí touha objevovat nepoznané, radost z cesty, touha po sdílení zážitku, úspěch a plánování další cesty. Když už se člověk vypraví, může se stát, že zabloudí nebo mu dojdou zásoby. Je nucen hledat pomoc, řešit problém, nalézat řešení. Když už se ale vyčerpaly všechny kapacity a energie je pryč, zdá se, že nějak není pomoci. Nelze na nic přijít. Přichází únava a apatie. Kde načerpat novou sílu? Lze si odpočinout. Posílit se, a potom se zase vydat na cestu. Kolikrát upadneš, tolikrát vstaň, praví staré lidové přísloví. Když nemůžeš, tak přidej, říká jiné. To nejlepší ze sebe člověk vydá, když je pod tlakem, jako plod olivovníku, sděluje další rčení. Cesta pokračuje a pořád dokola. Radost se střídá s únavou a zklamáním. Znovu stejná otázka, jak nabrat novou sílu, pokračovat a tvořit. Cítit tlak na výkon. Prožít úspěch či neúspěch. Tvořit příběh o cestě, která je radostná, ale zároveň únavná. Je možné tvořit bez motivace? Kde se bere tvořivost? Jak být motivován k tvoření. Jak motivace ovlivňuje tvořivost? Kde se dají načerpat nové síly k hledání, a tak pořád dokola. Snad jen si zkusit udržet se v příjemné náladě a nevzdávat se. Podívat se, co jen mohou pro naše žáky a studenty udělat učitelé. Jestli existují nějaké univerzální postupy, kterými se řídit, aby vše fungovalo tak, jak má. Aby podpořili jejich kreativitu, aby je motivovali a vytvořili jim příznivé podmínky.

Vydávám se tedy na cestu. Začnu u definic a teorií tvořivosti a motivace. Zkusím najít spojnice mezi těmito fenomény. Budu intenzivně hledat v zahraniční a české odborné literatuře, abych našla odpovědi. Zkusím pátrat i v současných alternativních školách, neboť u nich se dá očekávat dlouholetá zkušenost s tím, jak podporovat tvořivost. Nahlédnu také do světa nadaných dětí. Na závěr zkusím vybrat ty nejzajímavější a nejpraktičtější výstupy, které by mohly přinést inspiraci nejen učitelům.

## 2 Tvořivost

### 2.1 Definice

Pojem tvořivost je stejně pestrý jako množství lidských výtvorů. Při hledání významu se nelze neohlédnout do minulosti, kdy talentovaní jedinci zvučných jmen, prý obdařeni božským darem tvořivosti, vytvářeli nadčasová díla. Hudební skladatelé, spisovatelé, malíři, architekti, vědci, ti všichni zanechali nesmazatelnou stopu. Dodnes žaseme nad katedrálami, hrady a mosty. Necháme se unášet hudbou, obrazy či divadlem starých mistrů. Pokračujeme ve šlépějích vědců, kteří nám umožnili létat, jezdit automobily nebo komunikovat na dálku prostřednictvím moderních médií. Sestoupením z pomyslného trůnu tvůrčího božstva se dostaneme ke každodennímu životu, k obecně rozšířenému pojetí, které se může týkat, za určitých okolností každého člověka, nejen zcela výjimečných talentů. Tyto okolnosti si zaslouží patřičné vysvětlení v dalších kapitolách textu.

Americký psycholog R. Sternberg uvádí (Sternberg et al., 2004), že lze najít jednu obecně oblíbenou definici, na které se shodne (Mayer, 1999), alespoň na základní úrovni, většina teoretiků zkoumajících tvořivost. „Tvořivost je schopnost vytvořit produkt, který je nový (i.e. originální, neotřelý), vysoké kvality a aplikovatelný (i.e. užitečný)“ (Sternberg et al., 2002). V této definici však nenajdeme odpovědi na otázky, jak nový, v jaké kvalitě, a do jaké míry by měl být tento produkt aplikovatelný (Sternberg et al., 2004).

Emeritní profesor University of Georgia, psycholog Ellis Paul Torrance, který dlouhá léta pracoval s nadanými dětmi ve věku od mateřské školy po postgraduální studium, uvedl v jednom ze svých interview (Shaugnessy, 1998), že definice tvořivosti se nehledá snadno. On sám se s ní potýkal téměř 40 let. E. P. Torrance našel tři, které shledal zvláště užitečné: výzkumnou definici, uměleckou definici a tzv. definici přežití.

V první z nich, ve výzkumné definici tvořivosti (Shaugnessy, 1998), označoval výzkum jako kreativní proces. Zaměřoval se na jeho tři nejdůležitější prvky, nejprve na osobu, která musí být do procesu zapojena, dále na prostředí, a také na produkt, který má být výsledkem. E. P. Torrance vysvětloval kreativní myšlení jako proces vnímání obtíží, problémů, nedostatku informací a chybějících elementů. Do procesu kreativního



myšlení zahrnuje vytvoření úsudku, formulování hypotéz, jejich vyhodnocování a testování, jejich opakované úpravy a testování, ale nakonec i komunikování výsledků.

Větší význam přikládal Torrance tzv. umělecké definici (Shaugnessy, 1998), ve které viděl nejlépe vyjádřenou povahu tvořivosti. Definici věnoval Torrancovi jeho student na Univerzitě Berkeley v roce 1964. Pro lepší logické pochopení zde využil analogií:

Tvořivost je jako touha po poznání.

Tvořivost je jako ponoření se do hloubky.

Tvořivost je jako dívání se dvakrát.

Tvořivost je jako naslouchání vůním.

Tvořivost je jako naslouchání kočce.

Tvořivost je jako přepisování chyb.

Tvořivost je jako dostat se do hluboké vody.

Tvořivost je jako získání míče.

Tvořivost je jako vystřihování děr, abychom viděli skrz.

Tvořivost je jako ustřížení rohů.

Tvořivost je jako zapojení se ke slunci.

Tvořivost je jako stavění hradů z písku.

Tvořivost je jako zpívání ve své vlastní tónině.

Tvořivost je jako potřesení si rukou se zítřkem.

Třetí definici, definici přežití, považoval Torrance za nejstručnější a nejvýstižnější (Shaugnessy, 1998):

„Když člověk nenachází žádné řešení problému, které by vycházelo z učení nebo zkušenosti, jistý stupeň tvořivosti je nezbytný.“ Určité prvky kreativního řešení, říkal Torrance, mohou být naučeny, ale tvořivost sama o sobě musí být objevena a řízena zevnitř.

Tvořivost (Sternberg, 1988b) je ohraničená i časem a místem. Vzniká interakcí mezi osobou (skupinou), úkolem (nebo souborem úkolů) a kontextem (Csikszentmihalyi, 1997; 2013).

## **2.2 Teoretické přístupy k tvořivosti**

Na tvořivého člověka bývalo pohlíženo jako na prázdnou nádobu, kterou boží moc naplní inspirací. Od tohoto mystického přístupu (Sternberg a Lubart, 1998) se jeho pojetí přesouvalo do pragmatického světa, které však nebylo založeno na psychologických teoriích, ani podloženo dostatečnými vědeckými výzkumy. Výzkum tvořivosti pokulhával za ostatními psychologickými disciplínami. První časopis věnovaný tvořivosti *Journal of Creative Behaviour* spatřil světlo světa teprve v roce 1967 a vědecký výzkum tvořivosti se plně rozvinul až na konci minulého století (Sternberg a Lubart, 1998).

Dnes již existuje velké množství přístupů, kterými je možné na tvořivost pohlédnout. Jejich výčet s popisem a příklady některých významných studií může zjednodušit celé pochopení, kam se vědecké bádání tvořivosti za relativně krátký čas dostává.

### **2.2.1 Vývojové přístupy**

Vývojové teorie vysvětlují, že tvořivost se vyvíjí v čase. Je ovlivněna rodinným prostředím, sourozenci, osobností člověka (Kaufman a Sternberg, 2010).

Současné vývojové přístupy ke tvořivosti pohlízejí na produkt jako na výsledek interakce mezi člověkem a prostředím. Existuje velké množství procesů, které pomáhají člověku být kreativní. V jejich pestré paletě lze nalézt divergentní myšlení, řešení problémů, flexibilní myšlení, přístup k emocím a schopnost mít představivost. Do proměnných, které se týkají osobnosti, jsou zahrnuty takové vlastnosti, jako jsou sebevědomí člověka, schopnost riskovat a otevřenost zkušenostem. (Kaufman a Sternberg, 2010)

### **2.2.2 Psychometrické přístupy**

Psychometrické teorie se zaměřují na testování tvořivosti. Lze ji měřit, ověřovat a validovat (Guilford, 1968).

Psychometrické testy se vyvinuly od Guilfordova testování schopnosti divergentního myšlení (Product Improvement and Possible Uses), přes Torrancův Tests of Creative

Thinking (TTCT), až po novější Test Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP), realizovaný (Roke, 2015) Urbanem a Jellenem (2010).

Torrance Tests of Creative Thinking je jeden z nejpoužívanějších. Torrance (Torrance, 1964; Shaugessy, 1998) vytvořil TTCT test, aby sledoval, co mohou studenti očekávat, jak se mohou posunout v kreativní činnosti, kam až sahají jejich schopnosti. Používá se pro vyhodnocení schopnosti kreativního myšlení.

Torrancův test je podle některých odborníků považován (Almeida et al., 2008; Silvia et al., 2008) za velmi administrativně a časově náročný, proto je efektivnější použít pro některá hodnocení obrázkový test (Roke, 2015) Test Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). Ten se nazaměřuje pouze na kvantitativní aspekty kreativního myšlení (počet nápadů, originalitu, atd.), ale také na vlastnosti kvalitativní, jako je celost, syntéza prvků a kompozice. Dobrou spolehlivost a validitu testu rozvíjí velký rozsah kritérií, přitom není zanedbatelná ani menší požadovaná administrace provedení. (Roke, 2015)

### **2.2.3 Psychoekonomické přístupy**

Psychoekonomické teorie (Rubenson a Runco, 1992) pohlíží na tvořivost jako na marketink či investici do lidského kapitálu. V ekonomice se používá termín kapitál k popisu produktivních zdrojů. Půda nebo nástroje se transformují, aby vzniklo požadované zboží. Lidský kapitál lze chápat z různých hledisek. Obvykle se využívá pro formální vzdělávání a pracovní dovednosti, ovšem tvořivý potenciál by měl být také zohledněn jako jeho nedílná součást. Jednotlivec si vybírá podle svých schopností. Stejně tak jako horským vůdcem se nestane člověk, který se bojí, osoba s vysokým kreativním potenciálem vyhledává realizaci tam, kde je kreativita oceňována (Helson, 1985).

Individuální kreativní potenciál, jak uvádějí autoři Rubenson a Runco (1992) ve své vědecké práci, vzniká působením mnoha faktorů, např. genetickými dispozicemi, rodinným zázemím, ale také dalšími faktory. Náklady, které člověk vkládá do rozvoje kreativního potenciálu, se liší v návaznosti na vynaložený čas, věk nebo subjekt činnosti. Děti mají vzhledem k jejich časovému prostoru větší potenciál než dospělí. Rozdílný potenciál můžeme očekávat i mezi mladými a starými lidmi, neboť mladí lidé

na začátku svojí kariéry spíše investují náklady do svého rozvoje. (Rubenson a Runco, 1992)

#### **2.2.4 Teorie stádií a komponentů tvořivosti**

Teorie stádií a komponentů tvořivosti zkoumá jednotlivé fáze procesu tvořivosti - přípravu, inkubaci, iluminaci (Hemholtz, 1896) a verifikaci. Jak tvořivý proces vypadá? (Smékal, 2009) Zahrnuje jak momenty logické a ověřovací, tak i intuitivní. Intuice je považována za neuvědomovanou psychickou činnost, která se rozvíjí na základě zkušenosti, pomocí vyhledávání souvislostí a vztahů, chápání podstatných jevů, anticipace, extrapolace, interpolace a jiných procesů. Čtyřfázový postup tvořivého procesu platí pro tvůrčí činnost ve vědě, technice i umění.

Na úplném začátku v přípravné fázi (Hemholtz, 1896), se definují problémy a zkouší se hledat jejich řešení. Shromažďují se informace o všem, co s problémem souvisí. Zkušenosti jsou přínosné, ale přesné informace mohou působit jako bariéra.

V inkubační fázi (Hemholtz, 1896), která se často děje ve spánku, ve snech nebo při denním snění, hledá mysl nevědomě řešení. Chystá se prostor pro nápad.

Až ve chvíli, kdy už nad problémem není třeba vědomě uvažovat, může se zrodit nový nápad. Tato fáze se nazývá iluminační. Nápad přichází náhle, znenadání. Nově objevený poznatek se dostavuje jako tzv. „Aha-prožitek“ (Hemholtz, 1896).

Závěrečnou fází tvořivého procesu je verifikace. V průběhu verifikační fáze se ověřuje nový prožitek, formuje se a prověřuje jeho přijatelnost pro okolí. Nové se spojuje s již poznaným, a tím se ověří využitelnost nápadu. (Smékal, 2009)

#### **2.2.5 Kognitivní teorie**

Při výčtu přístupů ke tvořivosti by neměl být opomenut kognitivní přístup. Nelze zkoumat tvořivost člověka bez pochopení jeho kognitivních vlastností, do nichž patří kupříkladu myšlení a inteligenci.

Rozlišně na tvořivost působí divergentní a konvergentní myšlení (Guilford, 1968; Guilford, 1980). Vliv divergentního myšlení vysvětluje psycholožka Sandra W. Russ

v jednom ze svých článků (Russ, 2003). Uvádí zde, že divergentní myšlení je jeden z nejdůležitějších procesů, jež mají na tvořivost vliv. Jak se o něm vyjádřil Guilford (Guilford, 1968), divergentní myšlení dovolí generovat mnoho nápadů a asociací. Umožňuje dívat se na problémy ze širšího záběru a používat fluidní myšlení. Naopak konvergentní myšlení přináší pouze právě jednu odpověď pro řešení problému. Bylo také zjištěno (Runco, 1991), že divergentní myšlení je relativně nezávislé na inteligenci. Četné studie se v minulém století zabývaly specifickými aspekty souvisejícími s nadáním ke tvořivosti. Do těchto aspektů lze zahrnout kromě divergentního myšlení, také mentální flexibilitu, schopnost kódovat, propojovat, kombinovat informace neobvyklým způsobem – s přispěním tvořivého potenciálu. Výsledky jednoho z dalších empirických výzkumů (Bink, 2000) potvrdily, že děti a dospělí, kteří mají kreativní potenciál nebo kreativní nadání, nemusí vždy patřit k nadprůměrně inteligentním. A to samé platí naopak. Lidé obdaření výjimečným intelektem nemusí být pokaždé výjimeční ve tvořivosti.

### **2.2.6 Evoluční teorie**

Evoluční teorie zkoumají např. otázku vlivu Darwinova přirozeného výběru druhů na tvořivost. (Simonton, 1999)

### **2.2.7 Teorie vývojových stádií**

V teoriích vývojových stádií člověka se tvořivost spolu s vývojem myšlení různou měrou proměňuje (Piaget, 1932; Piaget, 1951; Runco, 2007; Kohlberg, 1987). Děti procházejí v průběhu svého dětství rozličnými stádii, obvykle v daném pořadí.

Jednu z nejvlivnějších teorií vývojových stádií vytvořil Jean Piaget. Zaměřil se na jednotlivé stupně vývoje dětského myšlení (Piaget, 1932). Pro oblast tvořivosti je nejdůležitější předoperační stadium od 2 do 7 let. V tomto věku začínají děti využívat mentální představivost a symbolickou reprezentaci. Děti prochází procesem, při kterém se přizpůsobují změnám a prostředí. Dochází k procesům asimilace a akomodace. Prostřednictvím asimilace zpracovávají informace a uchovávají je do již existujících schémat. Akomodace reviduje pohled na svět tím, že do něj vkládá nové informace, musí je nově vytvořit nebo přizpůsobit. Runco (1999) se ve své vědecké práci zabývá

důležitostí určité nerovnováhy v dětském věku. Tvrdí, že tvůrčí proces vychází z napětí vzniklého nerovnováhou, jež dítěti umožní pokračovat v procesu adaptace.

Freud (1959) se ve své psychosexuální teorii stádií vývoje, zaměřuje na dvě části: emoční rozvoj dítěte a rozvoj psychických obran, které jsou obzvláště důležité pro oblast rozvoje tvořivosti.

Ve třech stádiích Kohlbergova stadia vývoje (1987) - předkonvenčním, konvenčním a postkonvenčním, je důležité podtrhnout významnost devátého roku věku dítěte pro tvořivost. Konvenční myšlení, při kterém se projevuje silný tlak konvence - pravidel, je u dítěte částečně potlačena schopnost generování nápadů, není schopné být kreativní jako mladší či starší ročníky. Krátkodobé i dlouhodobé studie (Guinard a Lubart, 2006) potvrzují tento fenomén.

### **2.2.8 Psychoanalytické přístupy ke tvořivosti**

Psychoanalytické přístupy ke tvořivosti propojují tvořivost s funkcí ega (Freud, 1959) s nevědomím a archetypy Junga (Casement, 2001).

Sigmund Freud (Freud, 1959) nachází tvůrčí schopnosti v rysech osobnosti, které vznikají v jednotlivých stádiích, především v útlém dětství. Tvořivost je podpořena nevědomým uložením traumatických zkušeností. Z obranných mechanismů - kompenzace, regrese, přenosu a sublimace, se formují tvořivé procesy. Nejsilnějším obranným mechanismem, ze kterého podle Freuda vzniká motivace k tvořivosti coby náhrada za neschopnost naplnit sexuální pud, sublimace.

Carl Gustav Jung (Casement, 2001) nepřičítá výjimečnou tvořivost potlačeným sexuálním pudům, ale nevědomí, ze kterého vychází archetypy a zkušenosti celého lidského rodu.

### **2.2.9 Humanistické přístupy ke tvořivosti**

Humanistické teorie tvořivosti (Rogers, 2015; Maslow, 2014) vycházejí z rozvoje osobnosti, její sebeaktualizace. Celoživotní teoretická i výzkumná činnost amerického

psychologa Carla R. Rogerse potvrdila jeho tvrzení, že člověk je tvořivý, pokud se mu vytvoří základní podmínky - psychologické bezpečí a svoboda. (Rogers, 2015)

Abraham H. Maslow (Maslow, 2014) ve svých teoriích rozlišil „tvořivost vyplývající se zvláštního nadání“ a „tvořivost vyplývající ze sebeaktualizace“. Ukázalo se, že nezbytným aspektem sebeaktualizované tvořivosti je zvláštní typ vnímavosti jako u malých dětí. Tvořivost všech spokojených a bezstarostných dětí vzniká a probíhá spontánně, nenuceně, nevinně, snadno a svým způsobem se oprošťuje od stereotypů a klišé. Maslowovy dospělé děti, kterými se v tomto ohledu zabýval, si ve svých padesáti či šedesáti letech získaly tzv. druhou naivitu. Uchovaly si nebo znovu obnovily určitou dětinskost tím, že neřadily věci a jevy do kategorií a byly „otevřené novým zážitkům“ uměly být bezprostřední a výmluvné. Carl Rogers (Rogers, 2015; Harrington, 1987) pojmenoval tento tvořivý bezprostřední status myslí jako „otevřenost zkušenosti“, schopnost, při které se člověk pohybuje směrem k žití v otevřeném, přátelském, blízkém vztahu s vlastními zkušenosti. Podle Maslowova (Maslow, 2014) sebeaktualizovaní lidé snadno pronikají ke skutečnosti, mají bezprostřednější přístup k jakoby zvířecímu nebo dětskému přijetí a spontánnosti. Tím si výborně uvědomují vlastní impulzy, vlastní tužby, názory a subjektivní reakce vůbec. Vnitřní otevřenost (Maslow, 2014; Rogers, 2015) je propojena s otevřeností vůči prožívání vnější skutečnosti, což potvrzoval Maslow-psycholog u svých klientů. Popisoval sebeaktualizované lidi tak, že „mají úžasnou schopnost stále znovu oceňovat, nově a nezaujatě, základní radosti života s úžasem, radostí, s údivem a dokonce s vytržením, jakkoli omšelé mohou tytéž zážitky připadat ostatním lidem“. (Maslow, 2014; Rogers, 2015)

V padesátých letech nastala společenská potřeba zorganizovat konferenci na téma tvořivost. Univerzita v Ohiu uspořádala v roce 1952 konferenci, které se zúčastnili zástupci malířů, spisovatelů, tanečníků, hudebníků, pedagogů z uvedených oblastí, filozofové, psychiatři i psychologové. V průběhu konference vyvstaly kritické připomínky na adresu společnosti, které se týkaly nedostatku kreativity ve vzdělání, ve volném čase i vědeckém světě a průmyslu. (Rogers, 2015)

Stereotypy a konformita ve školách dodnes brání vzdělání svobodných tvořivých a originálně myslících bytostí. Být odlišný nebo originální se ještě donedávna pokládalo za „nebezpečné“. Carl Rogers nabízel návrh koncepční struktury, na jejímž základě by mohl být zkoumán proces kreativity. (Rogers, 2015)

Tvůrčí proces Rogers (2015) definoval takto: „Moje definice tvůrčího procesu je tedy taková, že se při činnosti objevuje originální vztahový produkt, vyrůstající z jedinečnosti člověka na jedné straně a z materiálů, dějů, lidí či okolností jeho života na straně druhé“. Rogers zde připomíná, že záměrně neuvádí, zda je výsledný produkt tvůrčího procesu dobrý nebo špatný. Míra proměnlivosti se odráží v jejich přijatelnosti za různých okolností. V definici ani nezohledňuje větší či menší míru tvořivosti, ani neporovnává tvůrčí proces Einsteina s činností dítěte vymýšlejícího novou hru. Je důležité zdůraznit fakt, že výsledkem tvůrčí činnosti mohou být společensky nepřijatelné činy nebo výtvořiny. Destruktivní následky si lze snadno představit. (Rogers, 2015)

Jaké jsou vnitřní podmínky ke vzniku tvořivosti? První z podmínek představuje podle Rogerse (Rogers, 2015) „otevřenost vůči zážitkům“, druhá „vnitřní těžiště hodnocení“ a třetí „schopnost hrát si s prvky, s pojmy“. Otázka po umístění těžiště hodnocení se ptá, zda jsem jako člověk vytvořil něco, co uspokojuje mě, co vyjadřuje něco ze mě, můj pocit nebo moji myšlenku. Můj vnitřní potenciál se aktualizuje a jde kupředu a nedá se příliš ovlivnit okolními vlivy, soudy druhých. Žádné vnější hodnocení mě snad jen tak nerozhodí, abych změnil názor, svůj cíl, svoji tvůrčí aktivitu. Může to však být i naopak. Potom mě zajímá, co si asi pomyslí ostatní. Koncentraci na cíl mi rozptylují myšlenky, jak budu hodnocen. Pocity studu v případě prohry, že jsem nesplnil očekávání učitelů, rodičů, spolužáků, zaplavují mysl emocemi a nedovolí uvolněnou tvorbu. Rovněž touha po odměně zaslepí, že nevidím v plné perspektivě skutečné možnosti. Plním přání a touhy druhých. (Rogers, 2015)

Naprosto odlišný názor od Carla Rogerse zastával B. H. Skinner (Rogers et al., 2016), behaviorální psycholog. Behaviorální teorie (Epstein, 1991) pracuje s naučeným kontrolovaným chováním. V publikaci Tvoření tvořivých umělců (Skinner, 1970; Epstein, 1991) Skinner argumentuje tak, že by měla společnost umělce vhodně posilovat. On sám označuje kreativitu za náhodnou „mutaci“.

Podle Alfreda Adlera (2013) vzniká tvořivost z pocitu méněcennosti, kterým se člověk pokouší tento pocit kompenzovat. Svůj tělesný či psychický deficit, komplex, potom člověk transformuje do tvoření. (Adler, 2013)



### **2.2.10 Nové přístupy ke tvořivosti**

Za novější přístup, který s tvořivostí úzce souvisí, lze označit tzv. teorii nastavení mysli (Dweck, 2017). Psycholožka Carol Dwecková ve své knize Nastavení mysli, uvádí, že výjimeční lidé mají zvláštní talent proměnit životní nezdary v budoucí úspěchy. Potvrzuje to výzkum 143 odborníků zkoumajících kreativitu. (Sternberg, 1999; Dweck, 2017)

Investiční teorie (Sternberg, 1988b), další z teorií tvořivosti, posuzuje prvky, které mají na tvořivost vliv, a kterým je třeba nějakým způsobem čelit jako výzvě. Jejimi hlavními prvky jsou: inteligence, znalosti, styl myšlení, osobnostní atributy, motivace a prostředí (Sternberg, 1988b).

Mezi novější teorie patří také Teorie flow (Csikszentmihalyi, 1997).

### **2.2.11 Teorie flow**

David Fontana (Fontana, 2010) se dívá na tvořivost z pohledu učitele. Ptá se, zda je možné děti tvořivosti učit, zda si lze tvořivost osvojit, zda to není vzácný dar, s nímž se už rodí. Přitom nejen děti se dovedou nadchnout s nadšením určitou činností. Děti se umí pohroužit do toho, co dělají takovým způsobem, že zapomenou na celý okolní svět a hrají si s obrovským zaujetím. Stejný proces probíhá i u malíře, který maluje obraz, nebo u skladatele, který skládá hudbu. Tato činnost přesahuje běžné schopnosti a dovednosti, není možné odolat výzvě, kterou představuje. Opakem tohoto zážitku, který se v psychologii nazývá flow, je nezáměr a apatie. Pomocí flow se studuje, co člověka zaujme. Flow znamená totální pohroužení se do toho, co děláme. (Křivohlavý, 2010)

Teorie flow byla představena M. Csikszentmihalyim (1975) jako pojem, který popisuje dobrý pocit nebo optimální zkušenost, které dosáhnou lidé jako motivačního faktoru při běžných činnostech, při práci, při sportu, při umělecké tvorbě k pochopení stavu flow je zapotřebí tzv. autotelická zkušenost.

Pojem “autotelický” (Csikszentmihalyi, 1997) pochází z řeckých slov auto (sám) a telos (cíl). Odkazuje tedy na takový druh činnosti, která je vykonávána bez jakéhokoliv příslibu do budoucna, a která vychází z vnitřní pobídky, z vnitřní motivace. Autotelická činnost je taková, které člověk musí věnovat pozornost pro činnost samou. Kdyby byla

činnost zaměřená až na následky této činnosti, prožitek by nebyl autotelický. (Csikszentmihalyi, 1997)

Od té doby, co byly vytvořeny základy Flow teorie, se objevilo několik dalších přístupů, které popisují tento druh zkušenosti. Podle Csikszentmihalyiho (Csikszentmihalyi, 1990) je zapotřebí devět dimenzí k tomu, by se člověk dostal do stavu flow:

- 1) Jasný cíl
- 2) Okamžitá zpětná vazba
- 3) Osobní dovednosti musí být v souladu s požadovaným výstupem
- 4) Spojení činnosti a vědomí
- 5) Soustředěnost
- 6) Pocit kontroly nad činností
- 7) Ztráta vědomí sama sebe v průběhu činnosti
- 8) Změněné vnímání času
- 9) Autotelické vnímání

Hoffman and Novak (1996) je shrnul do pěti dimenzí:

- 1) Radost
- 2) Skutečná přítomnost
- 3) Zaměřená pozornost
- 4) Zabrání se do činnosti
- 5) Zkreslení činnost

Rodriguez-Sanchez a Schaufeli (2008) zjednodušili počet dimenzí pouze na tři:

- 1) Zaujetí
- 2) Radost, potěšení
- 3) Vnitřní hluboký zájem

Pro fungování stavu flow je nezbytné, aby byly zajištěny alespoň minimální základní požadavky flow. Admiraal a jeho kolegové ve své publikaci (Admiraal et al., 2011) podtrhují důležitost udržení rovnováhy mezi úrovní úkolu a požadovanými schopnostmi. Pokud je činnost příliš obtížná nebo naopak příliš snadná, dochází

k nerovnováze. Člověk se může stát buď úzkostným, pokud nezvládá, nebo se činností začne nudit. (Admiraal et al., 2011)

### 2.2.12 Faktory tvořivého myšlení

J. P. Guilford (Guilford, 1949) ve své faktorové analýze určil předpoklady tvořivosti v souvislosti s divergentním myšlením a sestavil faktory tvořivého myšlení. Do nich zařadil schopnosti, které umožňují měnit řešení a zbavovat se konvenčních způsobů – flexibilitu. Dalšími faktory jsou také např. sensitivita, redefinice, ale i originalita (Kohoutek, 1996). Při bližším rozboru některých z vyzkoumaných faktorů, jež jsou nedílnou součástí tvořivého myšlení, je možné přiblížit se k pochopení jeho teorie. Každý z nich v sobě nese specifickou funkci a umožňuje přenést soustředění učitelů ve vzdělávacím procesu jiným směrem než jen k zaměření na cíl a výkonnost. (Kohoutek, 1996)

Faktor citlivosti umožňuje rozpoznat jádro problému, dává schopnost vidět jej jinak. Lidé obvykle zavrhnou nové představy a nápady, neboť je pro ně jednodušší držet se zaběhlých postupů. (Kohoutek, 1996)

Dalším z faktorů je redefinice, která umožňuje vidět problém nově (Kohoutek, 1996).

Mezi významné faktory patří rovněž fluence (Kohoutek, 1996).

Fluence znamená produkovat co nejvíce nápadů a návrhů, představ, způsobů řešení. Každý z 6 druhů fluence má svoje specifické vlastnosti. Lehká podporuje pohotové vytváření slov. (Pecina, 2008)

Figurální napomáhá vzniku různých obrazců. Číselná je zaměřena na produkování velkého množství čísel. (Kohoutek, 1996)

Flexibilita přináší schopnost změny, přizpůsobivost, různorodost nápadů a návrhů, kritičnost – kritérium kvality tvořivého jednání. (Kohoutek, 1996)

Elaborace rozvíjí upřesnění. Jedná se o schopnost přesně formulovat myšlenky, pečlivě realizovat nápady, mít smysl pro každý detail a rozumět systému a souvisejícím návaznostem. (Kohoutek, 1996)

Představivostí se rozumí schopnost znovu vyvolat dříve vnímanou skutečnost. (Kohoutek, 1996)

Fantazie umožňuje vytvářet představy, které neodpovídají skutečnosti, mění ji nebo ji nově tvoří. Situace ve školách však fantazii a představivost příliš nepodporuje. (Kohoutek, 1996)

Cílem výuky je především zprostředkování informací a jejich zapamatování. Každý učitel by měl hledat, jak představivosti a fantazii vytvořit více prostoru (Kohoutek, 1996).

Nedílnou součástí tvořivého procesu je duševní děj nazvaný imaginace (Pecina, 2008).

Je výhodné rozumět tzv. antikreativním faktorům, bariérám tvořivosti (Kohoutek, 1996):

Nedostatek autonomie, postojová uzavřenost, přílišné zdůrazňování verbálně orientovaných logicko-analytických kognitivních způsobů výchovy, nacvičování myšlení v hlavním směru, nacvičování koncentrované pozornosti, potlačená spontaneita, potlačená intuice, destruktivní kritika, závist, nevraživost v sociálním prostředí, nesprávné informace nebo jejich nedostatek, malá frustrační tolerance, sklon učitelů udílet vyšší odměny za kázeň, zdvořilost, intelektuální konformita, přílišný důraz na sociální pravidla a normy ze strany rodičů, nedostatek zájmů, přeceňování tradice, časové limity, časová tíseň, neúměrný důraz okolí na praktičnost a užitečnost, lenost, nervozita, neklid, úzkost, stres, tréma, strach z omylu a chaosu – všechny tyto podmínky působí záporně na tvořivost. (Kohoutek, 1996)

### **3 Motivace**

#### **3.1 Definice**

Co je to motivace? Je všeobecně známo, že motivace uvádí chování do chodu. Hýbe člověkem, aby se vydal na cestu za určitým cílem. Definice Jiřího Mareše představuje motivaci jako soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání. Tyto faktory aktivizují člověka k jednání směřujícímu k určitému cíli, hodnotám. Motivace pomáhá udržovat jednání v chodu. (Mareš, 2013)

Psychologové z Univerzity v Rochesteru vymezují (Ryan a Deci, 2000), že být motivován znamená cítit pohnutí, hybnou sílu, impuls, který člověka nutí k tomu, aby něco vykonal. Pokud člověk necítí žádný impuls či inspiraci k jednání, dá se pojmenovat jako osoba nemotivovaná nebo demotivovaná, pokud motivaci ztratila.

## **3.2 Teoretické přístupy k motivaci**

### **3.2.1 Vnitřní a vnější motivace**

Ve vědeckých publikacích (Steele, 2017) se uvádí, že vnitřní motivace má vliv na tvořivost. Význam vnější motivace zůstával dlouhou dobu opomíjen a její efekt byl podhodnocován. Teorie tvořivosti se však po roce 1983 začala rozšiřovat o nové poznatky. (Steele, 2017)

Definice vnitřní a vnější motivace (Steele, 2017) se postupně proměňovaly. Podstata změny vycházela z nového pojetí vnitřní motivace, ve kterém znamenala pozitivní reakce člověka na kvality zadaného úkolu, zatímco vnější motivace přicházela z jakéhokoliv vnějšího zdroje. Při dalších úpravách definic již bylo zohledněno, že mechanismus vnější a vnitřní motivace na sebe vzájemně působí. Původně mezi nimi existovala nepřímá úměrnost, ale s nárůstem vnější motivace se snižovala vnitřní. Byla považována za škodlivou, demotivující. Jenomže další studie prokazují, že se vždy nejedná o nepřímou úměrnost. Podle ní se vnitřní a vnější motivace může doplňovat. Tím vzniká nová teorie: teorie motivační synergie. (Steele, 2017)

Jedna z francouzských studií (Besançon, 2013) poukazuje na významnou hodnotu vnitřní motivace, která nás vede k objevování nových věcí a pohání motor zvědavosti. Prokazuje, že jak dobrá, tak i špatná nálada, přispívá ke kreativnímu výsledku, když přichází v pravou chvíli tvořícího procesu. Další ze studií potvrzuje, že bohatý emoční život může přispět k originálnímu myšlení. Každý z těchto aspektů a jejich vzájemných propojení se probouzí tvůrčí potenciál. K tomu navíc hrají významnou roli kognitivní schopnosti, znalosti oboru, detaily činností, osobnost, motivační a emoční faktory. Tvořivý člověk vlastní kvality jako je otevřenost vůči riziku, otevřenost k novým nápadům a zkušenostem, tolerance k nejednoznačnostem, což souvisí také s řešením otevřených, doposud nevyzkoumaným problémům. Zdá se, že se jedná o protiklady

běžných, všeobecně přijatelných, tradičních a pohodlných řešení a nápadů. (Besançon, 2013)

### **3.2.2 Teorie motivační synergie**

V roce 1993 byla vytvořena tzv. teorie motivační synergie (Amabile, 1993). Základním principem této koncepce bylo rozdělení vnější motivace na dva druhy: informační a řídicí.

Dle tehdejších studií informační motivace měla pracovat synergicky s vnitřní motivací. Měla pomáhat k hlubšímu proniknutí do úkolu. V porovnání s tím však řídicí vnější motivace „nespolupracovala“ s vnitřní motivací. A tím snižovala samostatnost jedince při tvořivé činnosti a narušovala jeho nadšení pro úkol. (Steele, 2017)

### **3.2.3 Motivy a teorie vnitřní touhy**

Vnitřní touha je jiný druh vnitřní motivace. Principem této teorie (Reiss, 2004) je fakt, že lidé jsou pohlceni nějakou aktivitou natolik, neboť vědí nebo očekávají, že jim tato činnost přinese radost a potěšení. Když se jich potěšení dotýká vnitřně, například kreslení sám pro sebe - je zapojena vnitřní motivace. Pokud je potěšení ovlivněno zvenčí - kreslení pro ocenění dobrého hráče, je zapojena vnější motivace. (Reiss, 2004)

Reiss uvádí (Reiss, 2004), že pokud jsou lidé vnitřně motivováni, zažívají zájem a potěšení, cítí se kompetentní a někdy prožívají flow (Csikszentmihalyi, 1990). Z toho důvodu lze vnitřní motivaci definovat také jako zdroj motivace vycházející z potěšení z nějaké aktivity.

Teoretici představili jen málo vědeckých důkazů, hodnotí Reiss (Reiss, 2004), které podporují hypotézu, že každý je zrozen s potenciálem učit se. Převažující většina dospělých nečte knihy. Dokumenty jsou mezi filmy nejméně oblíbené, a dokonce mnoho akademických pracovníků redukuje intelektuální aktivity brzy. Tyto příklady ukazují, že intelektuální činnosti jsou přirozeně nepříjemné v mnoha okolnostech a pokud se v nich lidé angažují, není to na dlouho. (Reiss, 2004)

Steven Reiss (Reiss, 2004) vytvořil teorie 16 základních potěšení nebo tužeb. Nejprve vyvinul úsilí, aby identifikoval všechny základní motivy lidského chování. Vycházel

z teorie potřeb, ze studií motivace, psychopatologických publikací i psychiatrických klasifikačních manuálů. Na prvním seznamu bylo 500 položek, které zredukoval na 328.

Účastníci výzkumu (Reiss, 2004) měli za úkol ohodnotit důležitost každého z identifikovaných motivů, které určují jejich chování. Zúčastnilo se 2554 lidí různého věku od 12 do 76, od studentů přes vojáky, pečovatele až po prodavače. Výsledkem bylo 15 faktorů. Po opakovaném testu jich bylo 16. Výzkumy se opakovaly tak dlouho, až bylo možné potvrdit 16 hlavních motivů – 16 základních tužeb (Reiss, 2004):

síla – touha po vlivu;

zvědavost – touha po znalostech – vnitřní pocit;

nezávislost – touha po svobodě;

status – touha po sociálním postavení;

sociální kontakt – touha po sociálním kontaktu,

touha hrát si,

pomsta – touha soutěžit,

vyhrát, čest – touha po dodržení morálního kodexu;

ideály – touha po zlepšení společnosti, po spravedlnosti;

fyzické cvičení – touha po cvičení svalů;

romance – touha po dvoření a sexu;

rodina – touha vychovávat svoje děti;

zakázka – touha organizovat, touha po rituálech;

jídlo – touha jíst; přijetí – touha po uznání;

klid – touha předejít úzkosti a strachu;

uchovávaní – touha po shromažďování, hodnota střídmosti.

Reiss shrnuje studii stanoviskem, že model nabízí možnost předvídat chování a může být východiskem k dalším psychologickým výzkumům. Na stejném principu by mohly být definovány motivy, které se týkají školních dětí různých věkových kategorií. Tím by bylo možné přiblížit se jejich konkrétním motivům a učitelé by lépe odhadli, jakým způsobem je inspirovat k učení nebo tvoření. (Reiss, 2004)

### 3.2.4 Výkonová motivace

Další zajímavou oblastí, která je v hledáčku pedagogických psychologů zaměřovaná (Mareš, 2013), je tzv. výkonová motivace. Zahrnuje kromě potřeby úspěšného výkonu, také potřebu vyhnout se neúspěchu. Radost z výhry versus úzkost z prohry dosahuje různé úrovně. Měla by se objevovat jen v přiměřeném množství. Pokud není tato potřeba zastoupena vůbec, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne. Z vnitřní pobídky člověka vzniká intrinsická (vnitřní) motivace, která se od dětství projevuje přirozenou touhou poznávat a zkoumat. V průběhu života si tak člověk vybírá činnosti, které ho baví nebo mu pomáhají lépe zvládnout úkoly, vycházet s ostatními lidmi, pochopit sebe sama a najít si v průběhu života vlastní životní filosofii. (Mareš, 2013)

Extrinsická (vnější) motivace (Fontana, 2010) zahrnuje vnější pobídky ve formě známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení, ale i pochvalu. Tímto způsobem se rozvíjí výkonová motivace. U mladších žáků velmi silně funguje soutěž mezi dětmi, pokud však není příliš intenzivní. Případné selhání může vést k negativním zážitkům, které ovlivňují vývoj dítěte a ohrožují jeho sebepojetí. Učitel by se měl z tohoto důvodu přílišnému soutěžení vyvarovat. (Fontana, 2010)

### 3.2.5 Teorie sebedeterminace

Nedirektivní výchova (Strouhal, 2013) ukládá školám i rodičům, aby vycházeli od dítěte. Cílem má být rozvinutí všech potencialit individua. Má se rozvíjet tvořivost, ale přitom i spolupráce. Tvořivost je podporována divergentním (vnitřním) myšlením, kooperace konvergentním (vnějším). Z toho vychází otázka, jak propojit dva opačné póly. Ke zvládnutí zadaných aktivit je nezbytné přesvědčení, že je dítě – žák nebo student, schopno uspět.

Vnímání osobní účinnosti vychází ze čtyř zdrojů:

Mít zkušenost se zvládnutím úkolu. Při úspěchu osobní účinnost roste, při neúspěchu se snižuje.

Pozorovat druhé při zvládnání nějakého úkolu, což je velmi důležité především u těch žáků, kteří si nejsou jistí úrovní svých schopností.



Nezbytným zdrojem motivace je zpětná vazba od druhých a hodnocení. Důvěryhodná a pozitivní zpětná vazba podporuje účinnost. Negativní ji naopak snižuje.

Interpretace tělesných a emočních stavů má signifikantní vliv na lepší výsledek, pokud jsou myšlenky pozitivní. V opačném případě dochází k omezením. (Mundrák, 2015)

Kromě vnímání osobní účinnosti ovlivňuje výrazným způsobem motivaci také aspekt, zda se člověk vůbec chce věnovat danému úkolu. V tomto ohledu je třeba zdůraznit 4 základní kategorie subjektivního hodnocení úkolu. Sebepojetí, zajímavost, užitečnost a vnímané náklady, všechny tyto hodnoty se vztahují k výkonu. Přijetím identity zároveň člověk potvrzuje, za koho se považuje. Aktivita spojená s pozitivním prožíváním přináší radost. Cílem je uspět v dané aktivitě v rovnováze s obtížnostmi. Činnost by měla být užitečná, aby naplnila dosažení nějakého cíle. Může se stát, že účast v dané aktivitě, např. ve výuce, představuje pro studenta nebo žáka ztrátu času a energie. (Mundrák, 2015)

Teorie determinace vychází z předpokladu, že je lidem vlastní přirozená tendence k růstu a rozvoji, která vychází ze třech základních psychických potřeb:

z potřeby kompetence,

ze vztahů s druhými lidmi a

z autonomie.

Tyto potřeby jsou součástí vrozené výbavy vlastní všem lidem (Deci a Ryan, 2000). Kompetence vyjadřuje vnitřní pocit a prožitek, že jsme schopni předvést a uplatnit svoje schopnosti. Potřeba vztahů zajišťuje naplnění propojenosti s druhými a pocit sounáležitosti. Autonomie vychází ze zájmů a hodnot, které jsme integrovali. Nesouvisí s nezávislostí. (Blatný, 2010)

Teorie determinace se skládá ze čtyř základních složek – podteorií. Po dlouhé tradici výkonové motivace se objevila nová výzkumná škola, tzv. kompetenční motivace. (Blatný, 2010)

- Teorie kognitivního zhodnocení se zabývá vlivem sociálního kontextu na vnitřní motivaci. Vnitřní motivace není instrumentálně zaměřena. Vychází z uspokojení ze samotné činnosti. Naopak vnější motivace se zaměřuje na výsledky činnosti. Při vnější

motivaci vnímají lidé ohnisko motivace vně sebe, při vnitřní mají ohnisko v nich samotných. (Blatný, 2010)

Výzkum u předškolních dětí ukázal, že když byla dětem přislíbena odměna za vybarvování omalováněk, přestala je paradoxně činnost zajímat. Vnější zásahy i pozitivní zpětná vazba může v některých případech proces tvořivost zpomalit nebo zastavit. (Blatný, 2010)

- Teorie organismické integrace se zabývá možnostmi seberegulace činností, které dělá z vnějšího popudu, nikoliv pro potěšení, ale kvůli sociálním požadavkům. Dochází k procesu zvnitřňování. Jednání v takovém případě může být vynucené nebo mechanické. Chování regulované zvnějšku se charakterizuje čtyřmi typy regulace: vnější, introjektovaná, kontrolující, integrovaná. Všechny tyto regulace jsou oddělené od hodnot dané osoby. Pouze integrovaná regulace jako jediná má kvality vnitřní motivace, neboť dochází ke kongruenci – souladu, zvnitřnění vnějšího vnímání. (Blatný, 2010)

- Teorie kauzální orientace popisuje relativně stálé individuální rozdíly v orientaci motivace, která se projevuje vůči sociálnímu prostředí. Rozlišuje tři orientace podle míry sebeurčení:

1. Autonomní orientace - zahrnuje zájmy a osobně vyznávané hodnoty, ukazuje vnitřní motivaci nebo integrovanou vnější motivaci.

2. Kontrolovaná orientace (Mareš, 2013) - vychází z kontrol a nařízení.

3. Neosobní orientace - ukazuje na chování bez záměrů, bez záměrného jednání. Každá z těchto složek orientace má různý vliv a projevuje se různým způsobem. Autonomní orientace převažuje a je spojena se sebeaktualizací, sebeocenením a dalším indikátory subjektivní pohody. Avšak kontrolovaná orientace už je spojena s uvědomováním si sebe sama ve společnosti. Sebezesměšňování, nízké sebehodnocení a depresivní pocity provázejí osobu při neosobní orientaci. (Blatný, 2010)

- Teorie základních potřeb je vyjádřena buď ve směru uspokojujícím nebo neuspokojícím základní potřeby. Uspokojení je spojeno s životní pohodou, neuspokojení se zmarem. Vnitřní aspirace vedou k jejich relativně bezprostřednímu uspokojení, vnější jej neposkytují. Čím vyšší je poměr vnitřních vůči vnějším, tím ho provází vyšší životní pohoda, menší úzkost a méně depresivních pocitů. (Blatný, 2010)

Tvořivost (Xue et al., 2020) je ovlivněna několika motivačními faktory. Ve všeobecném povědomí panuje názor, že zásadním elementem ovlivňujícím tvořivost a vedoucím ke kreativnímu výkonu, je vnitřní motivace (Amabile, 1983). Podle něj by bylo mnohem snazší inspirovat lidi k vnější motivaci dobrým oceněním a hodnocením. Vědci, zabývající se touto tematikou, po dlouhou dobu věřili, že vnější motivace ničí kreativní výkon (Amabile, 1979, 1985; Amabile & Grysiewicz, 1989). V četných studiích (Amabile, 1979; White a Owen, 1970) se ovšem prokázalo, že tvořivost účastníků ničí příslib odměny, ocenění. U účastníků, kterým byla přislíbena odměna, se tvořivost výrazně snížila. Jiní výzkumníci s názorem, že vnější motivace ničí kreativní výkon, nesouhlasí. Prokazují, že negativní výsledek může vycházet z toho, že je vliv vnější motivace podhodnocen. (Deci et al., 1999)

Další proces (Deci, 1972), který podle teorie kognitivního zhodnocení ovlivňuje vnitřní motivaci, je poskytnutá pozitivní zpětná vazba. Je prokázáno (Koch, 1956), že pozitivní zpětná vazba posiluje pozitivní vlastnosti člověka, jeho pocit kompetentnosti a sebeurčení. Schopnost kreativní činnosti mu roste podpořena vnitřní motivací. V případě, že člověk dostává pozitivní verbální zpětnou vazbu související s jeho činností, tvůrčí výkon se zlepšuje. Pokud přichází verbální negativní zpětná vazba, snižuje se vnitřní motivace. A v případě, že je přislíbena vnější odměna, zůstává vnější motivace na nízké úrovni. (Deci, 1972)

Deci a Cascio (1972) ve své studii prokazují, že negativní zpětná vazba má negativní vliv na tvůrčí proces a snižuje vnitřní motivaci. Negativní hodnocení je tím propojeno s pocitem nedostatečné kompetence a dochází ke snížení vnitřní motivace. (Deci a Cascio, 1972)

Neplatí pokaždé, že by pozitivní zpětná vazba měla dobrý vliv na tvořivost, na vnitřní motivaci. Pokud se pozitivní hodnocení začne vtíravě opakovat (Jones, 1964), úroveň vnitřní motivace se může opět snížit. Ve chvíli, kdy člověk začne cítit, že je pochvala přehnaná, přestává jí věřit. To zapříčiní, že se úroveň vnitřní motivace začne opět propadat. (Deci a Cascio, 1972)

Avšak jen velmi malá dávka negativní zpětné vazby může být člověku prospěšná, aby zůstal vnitřně motivován. Většinou negativní zpětná vazba ohrožuje sebevědomí a pocit kompetence, čímž vnitřní motivace klesá. (Deci a Cascio, 1972)

### 3.2.6 Lidské potřeby a typy motivace

K tomu, aby člověk jednal, je zapotřebí několik kroků. Prvním z kroků vzniká nevědomě z nějakého nedostatku v biologickém nebo sociálním bytí jedince. K utišení hladu se potřebuje najíst, prožívá hlad. Vzniká tak výchozí motivační stav – potřeba. (Maslow 2014) Abraham Maslow (Taormina, 2013; Acevedo, 2018) ve své teorii lidských potřeb odlišuje dva základní dva typy: potřeby deficitní a potřeby rozvojové.

Do deficitních potřeb jsou řazeny

základní biologické potřeby,

potřeba jistoty a bezpečí,

potřeba lásky a sounáležitosti a

potřeba sebeúcty.

Mezi rozvojové potřeby náleží všechny, které člověka rozvíjí, ať už to jsou vnitřní potřeby znalostí a porozumění, estetické potřeby či potřeba rozvoje osobnosti, sebeaktualizace, osobní rozkvět. (Mareš, 2013)

Existuje mnohem více typů potřeb. Žáci ve škole potřebují znát smysluplnost poznávání. Chtějí vědět, k čemu je dobré to, co se mají učit. A také na co jim to bude v životě sloužit. Protože tyto otázky nejsou jednosměrné, pokládají si je podobně také učitelé a rodiče. K čemu těmto žákům - dětem školní docházka asi slouží? Proč se to vlastně učí? Nestačí, aby byl motivován žák. Musí být motivován i učitel a rodič. Je nezbytné, aby se úvahy o motivaci pohybovali také v širším kontextu smysluplnosti poznávání. Rovněž je nutné, aby žáci viděli vzdálený cíl, ke kterému směřují. Jinak nepochopí, k čemu mají řešit nějaké dílčí úlohy. (Mareš, 2013)

Dále musí mít potřebu perspektivy a vize. Budoucí cíle motivují žáka k aktuálnímu jednání. Žák by měl rozumět návaznosti mezi aktuálními úlohami a vzdálenými cíli. V průběhu studia se osamostatňuje a měl by postupně získávat zájem o stanovení osobních dlouhodobých cílů. Sám si potom stanovuje, čeho chce dosáhnout a čemu dává přednost. Přirozeně se brání cílům stanovovaným zvnějšku - od učitelů, od rodičů. Takový žák už uvažuje o vzdálenějších odměnách před okamžitým uspokojením. Učí se, že se nedá žít ze dne na den, což je ideální předpoklad k životu v naší civilizované společnosti. (Mareš, 2013)

Velmi významnou skupinou potřeb jsou potřeby sociální. Někteří žáci jsou více motivováni ve spolupráci s ostatními, jiní se ve strachu z odmítnutí raději izolují. Nepatří sem jen potřeba sounáležitosti, potřeba moci a vlivu, potřeba spolupráce s lidmi, ale také potřeba rozhodovat si sám o svých záležitostech a být nezávislý na druhých. Mít určitou formu svobody. Frustrace z nenaplněných sociálních potřeb může způsobovat problémy při naplnění dílčích úkolů i dlouhodobějších cílů. (Mareš, 2013)

Vážný problém vzniká, pokud se děti cítí neoblíbené či zavrhované svými spolužáky nebo učiteli, ale také když se u nich vyvine mimořádný odpor vůči některému učiteli, a poté je pro ně nesnadné pobývat v jeho třídě. Takový odpor může vznikat v období adolescence z důvodu skutečné nebo domnělé nespravedlnosti, ale i z jiných důvodů. Potřeba sounáležitosti se velkou měrou projevuje ve třídách, když se vytváří menší skupiny a party. Členství v určité podskupině může jednotlivým dětem dodávat prestiže, poskytovat podporu nebo pomáhat ve volbě cílů a plánů. V případě nepřijetí skupinou mohou i schopnější děti ztrácet motivaci a zhoršit se ve školních výsledcích. (Fontana, 2010)

Výkon lidského intelektu je mnohem křehčí, než si běžně myslíme: může růst či klesat v závislosti na sociálním kontextu. Joshua Aronson, profesor na univerzitě NYU Steindhardt, se ve svých studiích zabývá především vlivem stereotypů na motivaci studentů a žáků (Aronson, 2014). Z výsledků vyplývá, že kdyby učitelé zcela vyloučili stereotypní postoje, mohli by významně ovlivnit motivaci, školní výsledky, ale i potěšení z činnosti svých žáků. Pokud učitel využívá svobodnější kooperativní vyučování a žáci pracují nezávisle, dramaticky se zlepší jejich výsledky a také se aktivněji zapojují do výuky. Při eliminaci stereotypních postojů se omezí nedůvěra, nezdravé soutěžení a také stereotypy mezi jednotlivými studenty. Přitom ti, kteří jsou nejvíce citliví na limitující omezení ve formě stereotypních postojů, jsou zároveň těmi, kteří se v případě dobrého přístupu nejvíce snaží a investují energii do vysokého výkonu. Studie se nezabývala jen postoji vůči minoritním skupinám obyvatelstva, ale například také mylným představám například o všeobecně horších výsledcích dívek v matematice. (Aronson, 2014)

Jev, který by neměl být opomenut jako součást základního povědomí učitele, se nazývá Golem efekt (Babadet et al, 1982). Vyvoláním nepřiměřeného očekávání vůči žákovi či skupině žáků vznikají četné obtíže. Přidělené nepodložené nálepky mohou způsobit, že se skutečně naplní, pokud na nich učitel ulpívá. Žák, který je svým učitelem

nálepkován, se může snažit sebevíc, ale jeho zařazení se už jen nesnadno pozmění. Učitel může rovněž inklinovat k pozitivnímu sebenaplňujícímu proroctví, jestliže si vybere mezi žáky svého oblíbence, na kterého sází všechny karty, Pygmalion efektem (Babadet et al, 1982). Obě předpovědi, ať pozitivní nebo negativní, vždy zkreslují skutečnost a žák ztrácí kontakt s reálným hodnocením. V případě, že je učitel nepružný a zaujatý, potom diagnostikovaný – zaškatulkovaný žák jen těžko dokáže opustit očekávání učitele a jeho předpoklad se naplní.

### **3.2.7 Soubor základních principů SKAV a vnitřní motivace**

Členové Stálé konference asociací ve vzdělávání v České republice vydali soubor základních principů, které se týkají vzdělávání v průběhu celého života. Ve svých činnostech usilují o jejich naplnění.

Jeden z principů zdůrazňuje důležitost vnitřní motivace:

„Chtít se učit je přirozené a kvalitní vzdělávání z toho vychází. Bez vnitřní motivace se nerozvíjí sebeúcta, odpovědnost a samostatnost.“

Děti mají schopnost objevovat svět přirozeně. Na vnitřním pohonu je založen celkový rozvoj. Téměř samy od sebe se naučí chodit, mluvit, navazovat vztahy s ostatními lidmi a spoustu dalších věcí nezbytných pro život. Napodobují, prozkoumávají a hrají si. Tím se dostávají krok za krokem do společnosti a osvojují si její kulturu. Touha po učení přirozeně pokračuje i po šestém roce věku dítěte. Vnitřní touha – vnitřní motivace k učení, k práci, k jakékoliv činnosti vyvěrá z potřeb každého jedince. Tento vnitřní motor, vnitřní hnací síla se nevypíná ani v osmnácti letech, kdy se z dětí stanou dospělí. Aby se tato vnitřní motivace udržela a posílila, měly by naplněny tři základní rysy učení: smysluplnost, autonomie a osobní mistrovství.

Vnitřní motivaci k učení brání, když se učíme něco, čehož smysl a důležitost nevidíme. Smysluplnost je základ.

Vnitřní motivaci potlačuje, když se musejí plnit úkoly a zadání někoho jiného. Proto je nezbytná autonomie, tj. možnost samostatně řídit svůj život, své učení, svoji práci.

Vnitřní motivaci k učení snižuje, když učitel spěchá a není možnost věnovat se něčemu do hloubky. Tím se zamezuje možnosti se zlepšovat v nějaké specifické oblasti, něco

zvládnout, být v něčem dobrý. Rychlá a povrchní honba za splněním školních osnov tomu nepřispívá.

Velmi často je vnitřní motivace nahrazována motivací vnější, což způsobuje pokřivený charakter učení a ztrátu oněch důležitých atributů. Vnější motivace nefunguje dlouhodobě. A pokud se smysluplnost omezí pouze na touhu po získání odměny či vyhnutí se trestu, redukuje se smysluplnost konání na minimum.

Vzdělání, které se opírá o vnitřní motivaci, rozvíjí sebeúctu, odpovědnost, samostatnost a celou řadu dalších dovedností nezbytných pro naplněný a spokojený život. Pokud budou vyučující poskytovat žákům a studentům svobodu při určení cílů a způsobů svého vzdělávání, a tím zažívat úspěch ze svého zlepšování a vidět v něm smysl, zkvalitní se jejich vzdělávání.

Vzdělání, které se opírá o vnitřní motivaci, rozvíjí sebeúctu, odpovědnost, samostatnost a celou řadu dalších dovedností nezbytných pro naplněný a spokojený život. V průběhu koronavirové krize 2020 mají učitelé, rodiče i žáci možnost naplnit některé z aspektů Desatera o vzdělání. Ve své aktuální výzvě SKAV připravil několik návrhů – doporučení školám.

„Koordinovat činnost učitelů v rámci školy tak, aby svými požadavky děti a rodiče nezahltili.“

Nesnažit se za každou cenu naplnit všechny požadavky dané ŠVP (probrat veškeré učivo).

Existující nástroje online komunikace mezi učiteli, žáky a rodiči považovat za základ, na němž je třeba stavět online výuku a dále ho rozšiřovat.

Poskytovat pravidelně zpětnou vazbu, která nebude spočívat pouze ve známkování – telefonicky tam, kde jiný kontakt nefunguje (pravidelně být v kontaktu s každým žákem).

Vnímat online technologie jako nástroj pro podporu sebeřízení řádků, tj. umožnit žákům samostatně plánovat svůj proces učení na základě stanovených cílů a kritérií.

Využít technologie, aby podpořily všechny žáky a současně posilovaly tolik chybějící sociální interakci mezi žáky (umožnění vzájemné komunikace mezi žáky, práci v týmech, řešení projektů, budování atmosféry pro učení...)

Když komunikace nefunguje, zkusit oslovit neziskovou organizaci, sociální službu nebo jinou existující podporu.

Připravovat integraci kominovaného (prezenční + online) vzdělávání do činnosti škol, podpořit revizi RVP pro informatiku a dokončit nesplněné požadavky Strategie digitálního vzdělávání z roku 2014 (včetně personálního vybavení škol a technické infrastruktury). Po ukončení krize nedopustit návrat do původního stavu.“

SKAV vyzývá a vysvětluje, jak je důležité udělat skok do digitálního vyučování, ale zároveň zachovat sociální propojení mezi studenty a žáky. Vyzývá ke tvořivosti a autonomii. Snaží se o podporu vnitřní motivace. Namísto výkonu (probrání látky) klade důraz na sociální interakci mezi žáky. (SKAV, 2020)

## **4 Tvořivost v pedagogickém kontextu**

### **4.1 Podpora tvořivého myšlení**

Už malé děti bývají mimořádně nápadité. Tuto dovednost je třeba podporovat a rozvíjet. Pokud budou rodiče a učitelé zohledňovat fakt, že tvořivostí disponuje každý, že ji lze trénovat a rozvíjet, mohou mít děti šanci na lepší prosazení v životě, neboť v dnešním světě patří tvořivost mezi jednu z nejdůležitějších schopností. (Fichnová, 2007)

Jaký je tvořivý člověk? Nespokojí se s obvyklým řešením, a proto se může vyvíjet věda a rozvinout umění. Tvořivost napomáhá psychickému zdraví, snižovat úzkost a strach. Ovlivňuje zvyšování sebevědomí a průbojnosti. Tvořivější děti jsou více sebevědomé a lépe se prosazují v kolektivu, rodině, společnosti. Tvořivost má vliv na růst chápavosti, motivuje k poznání a zvyšuje zájem o učení. Zlepšuje sociální vztahy, podporuje spolupráci s okolím. Rozvíjí citové kvality. Podporuje vztah k sobě i k světu. Tyto vlastnosti jsou podloženy studiemi odborníků. (Fichnová, 2007)

Již v předškolním věku odborníci vyzývají k dodržování základních pravidel pro podporu tvořivého myšlení. Po hlubším zamyšlení by se dala aplikovat pro všechny věkové kategorie. (Fichnová, 2007)

Pravidlo nehodnotit znamená povzbudit namísto kárání. Když děti nechtějí odpovídat na všechny otázky, není třeba je nutit. Pravidlo dobrovolnosti rozvíjí autonomii. Dopřát



dětem bezpečí. Nenutit je do činností, které nejsou v souladu s jejich osobností. Některé děti mají nepříjemné pocity, když nemohou přijít na řešení úlohy. Používání humoru je důležité, ale je více než vhodné se vyvarovat zesměšňování. Proces je stejně důležitý jako výsledek, i cesta je cíl, a tak by činnosti měly přinášet potěšení ze hry. K tomu patří ocenění za snahu a originální nápady pochvalou. Hlavním motivem zůstává navždy škola hrou. (Fichnová, 2007)

#### **4.2 Nadané děti a tvořivost**

Pro definici nadané děti se složitě hledá jakákoliv obecně platná definice.

Definice Abrahama J. Tannenbauma (1983) zní takto: „Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti.“

Hartl (2000) definuje nadání jako soubor vloh, předpokladů k úspěšnému rozvíjení schopností, nejčastěji používané ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.

Průcha (2009) vyjádřil tvrzení, že v pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.

V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP, 2017) je uvedeno:

„Nadaným žákem se rozumí jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné nebo více rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se v souladu s vyhláškou č.27/2016 Sb. považuje žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

Důležitou roli v úspěšném rozvoji dětského potenciálu mají rodiče. Bohužel se velmi často stává, že rodiče svým tlakem na výkon zabrzdí rozvoj dítěte. To samé se může stát při nadměrné péči, nebo pokud je učení pro nadané dítě příliš snadné. (Mundrák, 2015)

Nadané žákovské talenty lze přiřadit do různých oblastí: Třídí se na naukové, umělecké, sociálně praktické a pohybové. Naukové talenty jsou charakterizovány vyspělostí myšlenkových pochodů v určitých oblastech poznávání, především na poli abstrakce, mívají zájem o studium, shromažďování poznatků, odborné rozhovory a specificky zaměřené hry. Patří mezi ně talenty jazykové, matematické, teoretické, filozofické, přírodovědné a technicko-konstrukční. (Kohoutek, 1996)

Tlak na výkon, vysoká očekávání a nuda jsou tři negativní elementy, kterými může nadané dítě ztratit zájem o výchovně vzdělávací proces. Přitom nadšení pro učení může přijít velmi snadno. Lidé, kteří jsou úspěšní ve svém oboru, často vysvětlují své úspěchy v dětství vysokou orientací na výkon, schopností seberegulace a snahou o dosažení co nejlepších studijních výsledků. Danou disciplínu si často zvolili sami. Samostatně si organizovali studijní aktivity, řídili svůj rozvoj, regulovali svou přípravu a vyhledávali nejlepší učitele. Vyhýbali se činnostem, které pro ně nebyly přínosné. Věřili, že svoji disciplínu budou moci v budoucnu rozvíjet. Necítili se limitováni očekáváním druhých. Byli přesvědčeni, že jsou aktéry své další profesní cesty. Často našli vzor, který je inspiroval. (Kohoutek, 1996).

Americká psycholožka Beth Hennessey (2004) ve své vědecké práci zdůrazňuje, že u talentovaných studentů, aby se mohla rozvíjet jejich motivace a kreativita, musí být věnována zvláštní pozornost školnímu klimatu. Vnitřní motivace a kreativita se rozvíjí jen v prostředí, ve kterém se nevyskytují vnější překážky. Vliv školního prostředí na rozvoj motivace a tvořivosti je ohromující (Amabile, 1996; Hennessey a Amabile, 1988a). Výzkum, který sledoval typickou americkou třídu, zjistil, že je plná tzv. „zabijáků“ vnitřní motivace a tvořivosti. Je důležité také uvést, že vysoká úroveň inteligence nepředvídá kreativní chování (Stein, 1968, Wallach, 1971). I mnoho dalších talentovaných dětí má šanci stát se vysoce kreativní osobou, která vnáší nová díla do umění nebo vědy.

Hennessey (2004) vyjmenovává elementy, které mají negativní vliv na tvořivost. Nazývá je „zabijáky“ (killers) vnitřní motivace a tvořivosti (Amabile, 1996, Hennessey, 1996):

- 1) Očekávané ocenění

- 2) Očekávané hodnocení
- 3) Soutěžení
- 4) Dozor
- 5) Časový limit

### 4.3 Tvůrčí nadání

Americký psycholog Robert Sternberg (2018) uvádí v jedné ze svých prací, že společnost před mnoha lety v oblasti nadání udělala velkou chybu. Spoléhalo pouze na IQ testy pouze pro hodnocení inteligence. Psychologové se zabývali více inteligencí než kreativitou.

„I když na individuální úrovni se s kreativitou setkáváme při řešení problému v práci i při každodenním životě. Na úrovni společnosti nás kreativita vede k novým vědeckým objevům, novým uměleckým dílům, novým vynálezům, ale i novým sociálním programům. Její ekonomický vliv také není nedůležitý. Vždyť nové produkty přinášejí nová pracovní místa. K tomu navíc musíme přidat, že jednotlivci, firmy a společnosti se musí kontinuálně přizpůsobovat existující zdroje měnícím se požadavkům, aby zůstali konkurenceschopní.“ (Sternberg, 1996)

Jak je tomu u školáků? Každé dítě má v sobě schopnost používat divergentní, nestandardní způsoby myšlení. Jen je otázkou, zda je ochotné podstoupit sociální riziko při vyjadřování svého nápadu. Pokud však učitel neuznává jiné než „správné“ odpovědi, žák nebo student pochopí, že v tomto prostředí není kreativita součástí „programu“, že nebude kladně hodnocena, tvořivý proces se tím, naruší. Vliv školního kontextu na tvořivost byl prověřován v některých studiích. Tradiční školy se srovnávaly s alternativními – Montesoori, Steiner, Freinet a jiné. Porovnával se vliv britského národního kurikula v různém prostředí. Ve výsledku měli žáci ve školách s alternativním pedagogickým přístupem pozitivnější přístup ke kreslení. (Rose, 2012)

Přístup učitele může omezovat tvůrčí nadání. V běžné školní praxi se stává, že školní děti, které vyjadřují mnoho originálních nápadů, bývají podezřívány, že se předvádí. Učitel by se měl naučit rozlišit, co sledují původně směšně vyhlížející odpovědi. Měl by mít schopnost ocenit představivost dítěte a jeho tvůrčí potenciál podporovat. Pokud

učitel odmítne dobré nápady, nastaví tím normu, která vyžaduje konformitu. Originalita a tvořivé myšlení nejsou pokaždé vítány. (Fontana, 2010).

#### **4.4 Reggio Emilia**

Na severu Itálie, v regionu Reggio Emilia, v malém městečku Reggio Emilia, se po 2. světové válce zrodil pedagogický přístup stejného názvu. Založil ho pedagog Loris Malaguzzi. Od svého vzniku se tento směr neustále vyvíjí a proměňuje v reakci na zkušenosti učitelů a jejich objevování světa s dětmi. (Hewett, 2001)

V přístupu Reggio Emilia se u učitelů i žáků projevuje síla tvořivosti a kritického myšlení v kombinaci s odvahou, charismem a dobrým načasováním. Reggio Emilia pomáhá školám a učitelům, aby byli schopni používat kurikulum, které neobsahuje jen výuku uměleckých předmětů, ale zahrnuje kompletní požadavky základního vzdělávání. Celý princip vzdělávání spočívá v tom, že se žáci rozvíjejí své znalosti a schopnosti v projektovém vyučování. Kooperují s ostatními žáky nebo pracují samostatně. Vše probíhá ve spolupráci s učiteli a rodiči. Společně vytváří komunitu, která jde stejným směrem. (Fernández-Santín, 2020)

Celý koncept je založen na rozvoji neomezené kapacity tvořivosti, kterou děti v raných fázích dětství mají. Podle Malaguzziho všechno, co děti neobjeví během této periody, už nemůže být více rozkryto. (Malaguzzi, 1995; Eisner, 2004)

Je možné představit si školu Reggio Emilia jako živý organismus, který nabízí všem možnost myslet, diskutovat a řešit problémy, podporuje dětskou zvědavost a tvořivost, nabízí široké možnosti a prostor ke spolupráci žáků, učitelů a rodičů. (Fernández-Santín, 2020)

Ve výzkumu (Fernández-Santín, 2020), jehož cílem bylo zjistit, jak se podporuje kritické myšlení žáků, bylo možné z výsledků vyčíst také informace o podpoře tvořivého myšlení žáků. Během pozorování byly ve třídě zaznamenávány aspekty výuky, jež byly v odborné literatuře považovány za typické pro přístup Reggio Emilia. Ze 14 aspektů výuky - pozorování, interakce, pátrání, diskuse, sdílení, manipulace, objevování, vysvětlování, radosti, účasti, emocí, zkoumání, hry, tvorby sdílení, emocí, experimentu, hry a tvorby – se nejvíce projevovalo 6 z nich - radost, sdílení, emoce,

zkoumání, hra a tvorba. Jak tedy probíhal školní projekt z hlediska tvorby? (Fernández-Santín, 2020)

Během projektu bylo studentům poskytnuto velké množství rozličného materiálu. Na začátku učitel představil studentům materiál, který mají k dispozici. Žákům bylo umožněno vyjádřit se emočně, experimentovat, hrát si, radovat se a tvořit bez jakýchkoliv omezení. Žáci byli pouze informováni, jaký materiál mají k dispozici bez rad, jak by ho mohli využít. Ze začátku se obraceli na učitele, ale jak projekt postupoval, přestali se doptávat, a také porovnávat svoje výsledky s ostatními. (Fernández-Santín, 2020)

V závěrech studie je uvedeno, že k podpoře kreativity a kritického myšlení, je velmi důležité, aby dospělí nevstupovali do tvůrčího procesu a nelimitovali ho. Poté může dítě generovat nápady. Dětská tvořivost nezná hranice, jen nesmí být omezena. Ze studie také vyplynulo, že když je dítěti poskytnut dostatečně pestrý materiál a vhodné místo, roste tvořivost i kritické myšlení. Prioritou zůstává, aby se tvořivost žáků stimulovala bez zákazů tak, aby jim bylo dovoleno myslet, experimentovat a vyvozovat závěry svobodně. (Fernández-Santín, 2020)

Loris Malaguzzi vyjádřil filosofii přístupu básní Sto jazyků dětství (MŠ Safírka, 2020):

### **„Sto jazyků dětství**

Dítě

je tvořeno stem.

Dítě má

sto jazyků,

sto rukou,

sto nápadů,

sto způsobů myšlení,

hraní a mluvení.

Sto, vždy sto

způsobů jak poslouchat, jak obdivovat, jak milovat.

Sto potěšení

ze zpívání a porozumění,

sto světů

k prozkoumání,

sto světů  
k vytvoření,  
sto světů  
ke snění.  
Dítě má  
sto jazyků  
(a sta a sta více).

Ale Oni jich ukradnou devětadevadesát.

Škola a kultura,  
rozdělí hlavu od těla.

Řeknou dítěti:

aby myslelo bez rukou,  
aby tvořilo bez hlavy,  
aby poslouchalo, ale nemluvalo,  
aby rozumělo, ale neužívalo si to,  
aby milovalo a žaslo  
jen na Vánoce a Velikonoce.

Řeknou dítěti:

aby objevovalo svět, který tu už je  
a ze sta ukradnou devětadevadesát.

Řeknou dítěti:

že práce a hra,  
realita a fantazie,  
věda a představivost,  
nebe a země,  
rozum a sen,  
jsou věci,  
které nepatří k sobě,  
a tak dítěti řeknou,  
že stovka tam není.

A dítě řekne: „Ba ne, v žádném případě!“ „Je tam!“ „

#### **4.5 Montessori**

Montessori školy vznikly podle kurikula italské lékařky Marie Montessori. Děti jsou v nich vzdělávány ve třech etapách vývoje dítěte. První trvá od narození do šesti let, druhá od 6 do 12 a třetí od 12 do 18 let věku dítěte. Jednotlivé etapy kopírují sensitivní období vývoje dítěte. Děti si samy vybírají činnost, kterou se budou zabývat. Rozvíjí tak motivaci a sebeřízení, disciplínu sama sebe. Děti se učí ve smíšených třídách. Výzkumy ukazují, že známkování a hodnocení mohou snížit motivaci a tvořivost. V Montessori školách se neznámkuje, nehodnotí, což ovlivňuje vyšší zapojení, udržení vnitřní motivace a tvořivost. (Kirkham a Kidd, 2017) V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessoriová hovořila o fenoménu polarizace pozornosti (Kayili a Ari, 2011), který objevila, když pozorovala děti při práci. Dítě se mimořádně dlouho a silně soustředí na určitou činnost. Dokáže to i malé dítě. Při tomto silném zaujetí se vnitřně rozvíjí a mění. Proto je hlavním principem montessoriovské pedagogiky heslo vyjadřující požadavek dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. (Zelinková, 1997)

Výzkum vedený ve Francii se zabýval (Besançon, 2013) tvořivým potenciálem žáků z tradiční a Montessori školy. V tradiční pedagogice je typické, že hlavní role je dána učiteli, který vede frontální výuku. Kvůli velkému počtu žáků jsou vztahy se žáky neosobní. Upřednostňují se abstraktní znalosti, které nejsou vždy propojeny s každodenním životem. I když Montessori škola neučí tvořivost napřímo, sociokulturní kontext, zahrnující projektovou práci, ovlivňuje žákovu osobní iniciativu, a tím rozvíjí jeho kreativní nadání. Výsledek tak potvrzuje hypotézu, že kontext školy přispívá úrovni tvořivosti, i když v průběhu testování měli stejné podmínky při zadání i při zpracování. (Besançon, 2013)

#### **4.6 Waldorfská škola**

Waldorfské školy byly založeny rakouským lékařem Rudolfem Steinerem. Hlavním cílem vzdělávacího procesu ve „Steinerových školách“ je propojení dítěte v jeho celku skládajícím se z mysli, těla a duše. (Edmund, 2004) Vzdělávací proces probíhá ve třech specifických fázích vývoje dítěte. V první fázi, která začíná zhruba od sedmého roku věku dítěte, probíhá výuka prostřednictvím imitace, hry a fyzické aktivity. Od 7 do 14 let se věnuje pozornost dětské představivosti a vzdělávací proces probíhá

prostřednictvím pocitů a zkušeností. Od 14 let do dospělosti je maximální pozornost věnována rozvoji pocitu nezávislosti a intelektu. (Kirkham a Kidd, 2017)

V těchto školách se kromě tradičních objevují předměty jako je zahradničení či pletení. Nepoužívají se běžné učebnice. Třídy jsou smíšené a vyučuje se v blocích – epochách. V porovnání s tradičními školami, soustřeďuje se hlavní pozornost na umělecké a dramatické ztvárnění výchovy. Cílem je stimulovat pocity a smysly, podporovat vnitřní touhu učit se. Tvořivost je velmi podporovaná. Děti v první fázi si většinu času hrají. Hračky a učebnice si vytváří samy. Hra rozvíjí dětskou tvořivost. (Kirkham a Kidd, 2017)

Studie zabývající se kvalitou některých učebnic přinesla zprávu o tom, že naprostá většina cvičení a úkolů nepodporovala divergentní myšlení, nerozvíjela tvořivost. V učebnicích matematiky jich bylo pouze 0,9 %, v učebnici chemie 5,6 % a v učebnici mateřského jazyka 4,9 %. Převládaly úkoly zaměřené na konvergentní myšlení. (Portík, 1996)

Výsledek studie (Kirkham a Kidd, 2017), ve které se porovnávala úroveň tvořivosti dětí Waldorfské školy s Montessori a tradiční britskou školou potvrdil předpoklad, že „Steinerovy“ děti prokazují výrazně vyšší stupeň tvořivosti.

## **4.7 Přehled výzkumných zjištění**

### **4.7.1 Žák**

Co je důležité pro žáka nebo studenta, aby rozvíjel schopnost tvořit?

Vědět, jak působí divergentní a konvergentní myšlení (Guilford, 1968; Guilford, 1980).

Uvědomit si, že děti a dospělí, kteří mají kreativní potenciál nebo kreativní nadání, nemusí vždy patřit k nadprůměrně inteligentním. A to samé platí naopak. Lidé obdaření výjimečným intelektem nemusí být pokaždé výjimeční ve tvořivosti. (Bink, 2000)

Optimisticky vyznívají informace, že výjimeční lidé mají zvláštní talent proměnit životní nezdary v budoucí úspěchy (Dweck, 2017).



Je výhodné rozumět tzv. antikreativním faktorům, bariérám tvořivosti – všechny uvedené podmínky působí záporně na tvořivost. (Kohoutek, 1996)

Inspirovat se u nadaných lidí, kteří jsou úspěšní ve svém oboru. Znat jejich příběhy, které je vedly k úspěchům. Paradoxně ačkoliv výkon patří k bariérám tvořivosti, nadaní lidé často uvádí vysokou orientaci na výkon jako jeden z důvodů svých úspěchů. (Kohoutek, 1996)

#### **4.7.2 Učitel**

Tato práce se mnohokrát dotýká vlivu učitele na motivaci, která by mohla rozvinout tvořivost žáka nebo studenta.

Je zde popisován pocit studu, jak na žáka působí, když nesplní očekávání učitelů a ostatních. (Rogers, 2015)

Učitel se může podporovat žáka, aby se dostal do procesu flow, a které dimenze jsou klíčové k tomu, aby mu pomohl ve „flow stavu“ zůstat (Csikszentmihalyi, 1990).

Další doporučení souvisí se zaměřením učitele na cíl a výkonnost. Jak popisuje Kohoutek (1996), bylo by vhodné přenést soustředění učitelů ve vzdělávacím procesu jiným směrem. Každý učitel by měl hledat, jak představitosti a fantazii u svého žáka vytvořit více prostoru.

Reiss (2004) nabízí možnost předvídat chování pomocí znalosti konkrétním motivů a tím lépe odhadnout, jak žáky inspirovat.

Od Fontany (2000) se učitel dozví, jaký vliv na tvořivost má soutěžení mezi dětmi a proč se přílišnému soutěžení vyvarovat, i když u mladších žáků může být do jisté míry prospěšné.

Je možné se podívat také na motivaci učitele samého, proč by měl být také motivován (Mareš, 2013).

Zohlednit také informaci, že vnější zásahy i pozitivní zpětná vazba může především u předškolních dětí proces tvořivost zpomalit nebo zastavit. (Blatný, 2010)

Učitel by měl pracovat se stereotypy, měl by si jich být přinejmenším vědom, a proč využívat kooperativní výuku (Aronson, 2014).

Nebezpečné je pro něj, resp. pro jeho žáky, také sebenaplňujícímu proroctví (Babadet et al, 1982).

SKAV učitele nabádá mimo jiné, aby nespěchali s výukou, a tím nepřišli o možnost věnovat se specifické oblasti do hloubky. Honba za splněním osnov tomu nepřispívá.

Už u malých dětí by měl učitel rozvíjet nápaditost, která jim napomáhá k osobnímu rozvoji pro „prosazení se v životě.“(Fichnová, 2017)

Důležité poselství učitel dostává také ze seznamu zabíjáků vnitřní motivace a tvořivosti (Hennessey, 2004)

To nejdůležitější, co snad může učitel ovlivnit, je způsob výkladu. Při výzkumech, které probíhaly v roce 1994, došlo ke zjištění, že ve velké většině škol převládá hromadná výuka, v níž dominuje výklad učitele. Tradiční způsob využívalo 74 % škol. Starší učitelé nebyli ochotni měnit svoje návyky, a tak se tvořivost nadále zabíjela neustálým diktováním učiva učitelem. Žáci si zapisovali bezmyšlenkovitě do svých sešitů, ačkoliv měli k dispozici učebnice, a to v 67 % případech. Vysoké procento žáků uvedlo ve 43% případech, že se ve škole kladně hodnotila doslovná reprodukce učiva při zkoušení nebo písemkách. Samostatné myšlení a originalita žáků však oceněna v době průzkumu nebyla. (Šimoník, 1994)

Učitelé tradičních škol mohou nahlédnout do principů alternativních škol, aby se jim dovedli v rámci své výuky přiblížit (Kirkham a Kidd, 2017; Fernández-Santín, 2020; Zelinková, 1997)

### **4.7.3 Kurikulum**

Současné Rámcové vzdělávací programy vybízejí ke tvořivosti. Požadují uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při jednotlivých předmětech výuky. Termín tvořivost a motivace se v různých formách hesel u kurikula základní školy (RVP ZV, 2017) objeví v počtu opakování:

tvořiv - 20, tvořit – 1, kreativ – 7 motiva – 9 motivu – 27, motivo - 5

U kurikula předškolního (RVP PV, 2018) lze napočítat heslo v počtu opakování:

tvořiv – 9, tvořit – 8, kreativ - 2 motiva – 5, motivu – 2, motivo – 4

Bylo by zajímavé zkoumat počet nalezených hesel, rovněž u ostatních škol, a především zjistit, nakolik jsou požadavky na tvořivost postoupeny na úroveň jednotlivých škol, do školských vzdělávacích programů. Také by bylo vhodné vědět, do jaké míry se naplňují očekávání kurikul ve třídách, u jednotlivých žáků a porovnat jejich naplnění také s ostatními školami českého školského systému.

Pokud by měla skutečně motivace vliv na tvořivost, tak jak prohlašují odborníci, význam kurikula a jeho naplnění, by mohl mít na tvořivost zásadní vliv. Při dalším zkoumání tvořivosti a motivace ve školách by snad bylo možné dopracovat se ke konkrétnějším odpovědím.

## **5 Závěr**

Cílem práce mělo být vyhledání dostupných teoretických poznatků a posouzení, jak druhy motivace ovlivňují tvořivost studentů a žáků. Poté se měla přesměrovat ke konkrétním výzkumům v české praxi. A nakonec měl v analýze současných teorií a aktuálních výzkumů vzniknout nový přehled, který poskytne pedagogům doporučení k vhodnému zapojení žáků a studentů do kreativní činnosti.

Domnívám se, že již při vyhledávání dostupných teoretických poznatků se zároveň vytvářel poměrně rozsáhlý přehled doporučení k vhodnému zapojení žáků a studentů do kreativní činnosti. Uvedené zahraniční teorie jsou obvykle propojené s konkrétními vědeckými studii. V naprosté většině se jedná o zahraniční výzkumy. České výzkumy bohužel nakonec do této práce téměř zahrnuty nebyly. K tomu by bylo zapotřebí vytvořit další samostatné práce, které by již byly zaměřeny na konkrétní fenomény týkající se tvořivosti v českém školním prostředí.

V první části jsou uvedeny definice a téměř všechny významné teorie tvořivosti a motivace. Pro lepší přehlednost jsou teorie tvořivosti rozdělené podle přístupů, které zdefinovali američtí psychologové Kaufman a Sternberg (2010). Teorie motivace jsou již tříděny podle jednotlivých teorií, z nejvýznamnějších a pro tvořivost významně

určující teorie sebedeterminace, teorie vnitřní a vnější motivace, výkonová motivace nebo teorie motivační synergie.

V druhé části je práce zaměřena na alternativní školy a studie tvořivosti, které v rámci těchto škol byly prováděny. Nejnovější studie z roku 2020 porovnává kreativitu ve Waldorfské škole, Montessori škole a v tradiční britské. Závěry tohoto výzkumu mohou inspirovat české pedagogické vědecké pracovníky k provedení podobných výzkumů v českém prostředí.

Ve třetí části práce pohlíží na tvořivost očima žáka, učitele a kurikula. V těchto třech kapitolách jsou shrnuty nejvýznamnější faktory tvořivosti, výzkumy, které mají vliv na jednotlivé uvedené prvky vzdělávacího procesu. Stěžejní je kapitola, která obsahuje výčet požadavků týkajících se rozvoje tvořivosti žáka nebo studenta pro učitele.

Kapitola Kurikulum je obohacena o informace, které by mohly položit základ další studii týkající se přenesení požadavku na tvořivost v rámcových vzdělávacích programech předškolního a základního vzdělávání do školní praxe.

Cesta, kterou si člověk vytyčí, bývá trnitá, ale se znalostí konkrétních informací, které vedou člověka k rozvoji tvořivosti a k motivaci, je možné naplánovat i nějakou novou, třeba i o trochu náročnější.

## 6 Seznam použité literatury:

- ADLER, Alfred, 2013. *Guiding the Child (Psychology Revivals): On the principles of Individual Psychology*. Routledge.
- ADMIRAAL, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Ten Dam, G. 2011. The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194. doi: 10.1016/j.chb.2010.12.013 [GS Search].
- ALMEIDA, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrandiz, C., 2008. Torrance Tests of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (1), 53–58.
- AMABILE, T.M., 1979. Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 221–233.
- AMABILE, T.M., 1983. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality & Social Psychology*, 48, 393–399.
- AMABILE, T.M., 1985. Social Influences on Creativity: Interactive Effects of Reward and Choice. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, California.
- AMABILE, T.M., & Grysiewicz, N.D., 1989. The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231–253.
- AMABILE, T. M., 1996. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview
- ARONSON, Joshua., 2014. The Treath of Stereotype. *Educational Leadership* [online]. 62(3), 14-19 [cit. 2019-02-08].
- ACEVEDO, Alma., 2018. A Personalistic Appraisal of Maslow’s Needs Theory of Motivation: From “Humanistic” Psychology to Integral Humanism. *Journal of Business Ethics* [online]. 148(4), 741-763 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.1007/s10551-015-2970-0. ISSN 01674544.
- BABAD, E.Y., J. INBAR, R. Rosenthal, 1982. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of educational psychology*, 74(4), p.459.
- BESANÇON, M., T. LUBART a B. BARBOT, 2013. Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology* [online]. 30(2), 79 - 88 [cit. 2019-06-26]. ISSN 02671611.
- BINK, M. L., & Marsh, R. L., 2000. Cognitive Regularities in Creative Activity. *Review of General Psychology*, 4(1), 59–78. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.1.59>
- BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CASEMENT, Ann, 2001. Carl Gustav Jung. ISBN 9780761962373.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1997. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York, NY: Harper Perennial.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 2013. Creativity: The psychology of discovery and invention. New York, NY: Harper Perennial.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1975. Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play, San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-87589-261-2

CSIKSZENTMIHALYI, M., 1990. Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York (HarperPerennial) 1990. [GS Search].

DECI, E. L., W. E. Cascio, 1972. Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Paper presented at the Eastern Psychological Association Convention, April, 1972

DECI, E.L., 1972. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. Organizational behavior and human performance, 8(2), pp.217-229.

DECI, E.L., R. KOESTNER, R.M. RYAN, 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic reward on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125, 627–668

DWECK, Carol S., 2017. Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál / Carol Dwecková ; překlad Jan Melvil, Kateřina Ešnerová. ISBN 9788075550323.

EPSTEIN, Robert, 1991. Skinner, creativity, and the problem of spontaneous behavior. Psychological Science (0956-7976)[online]. 2(6), 362-370 [cit. 2020-08-12]. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1991.tb00168.x. ISSN 09567976.

FERNÁNDEZ-SANTÍN, Mercè a Maria FELIU-TORRUELLA, 2020. Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. Thinking Skills and Creativity [online]. 37 [cit. 2020-08-19]. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100686. ISSN 18711871.

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

FONTANA, David, 2010. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Překlad Karel Balcar. Vyd. 3. Praha: Portál. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

FREUD, Sigmund, ed. & trans. 1959. Inhibition symptoms, and anxiety. In J. Strachey. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 20, pp. 87–172). London: Hogarth Press. (Original work published 1926).

GUILFORD, J. P., & Zimmerman, W. S., 1949. The GuilfordZimmerman Temperament Survey: Manual. Beverly Hills: Sheridan Supply Company.

GUILFORD, J. P. ,1968. Creativity, intelligence, and their educational implications. San Diego, CA: Knapp

GUILFORD, J. P. ,1980. Some changes in the structure of intellect model. Educational and Psychological Measurement, 48, 1–4.

HARRINGTON, D.M., J.H. BLOCK a J. BLOCK, 1987. Testing Aspects of Carl Rogers's Theory of Creative Environments: Child-Rearing Antecedents of Creative Potential in Young Adolescents. Journal of Personality and Social Psychology [online]. 52(4), 851 - 856 [cit. 2020-08-13]. DOI: 10.1037/0022-3514.52.4.851. ISSN 00223514.

HEMHOLTZ, H. von, 1896. Vortrage und Reden. Brunswick, Germany: Friedrich Vieweg.

HENNESSEY, Beth A., 2004. Developing Creativity in Gifted Children: Teh Central Importance of Motivation and Classroom Climate. Research Monograph Series. RM04202. National Research Center on the Gifted and Talented [online]. [cit. 2020-08-18]. ISSN ERICRIE0.

HENNESSEY, B. A., 1996. Teaching for creative development: A social-psychological approach. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (2nd ed., pp. 282-291). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

HENNESSEY, B. A., & Amabile, T. M., 1988a. The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 11-38). New York: CambridgeUniversity Press.

HEWETT, V.M., 2001. Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. Early childhood education journal, 29(2), pp.95-100.

HOFFMAN, D. L., & Novak, T. P., 1996. Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. Journal of Marketing, 60(2). doi: 10.2307/1251841 [GS Search].

JONES, E. E., 1964. Ingratiation. New York: Appleton-Century-Crofts.

KAUFMAN, C., Robert J. Sternberg, 2010. The Cambridge handbook of creativity / edited by James C. Kaufman, Robert J. Sternberg. ISBN 9780521730259.

KAYILLI, G. and Ari, R., 2011. Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), pp.2104-2109.

KOHLBERG, Lawrence, ed. 1987. The development of moral judgment and moral action. *Child psychology and childhood education. A cognitive developmental view*. New York: Longman.

KOCH, S., 1956. Behavior as intrinsically regulated: Work notes towards a pre-theory of phenomena called "motivational." *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln Neb. : Univ. of Nebraska Press, pp. 42-87.

KIRKHAM, Julie Ann a Evan KIDD, 2017. The TEMPEffect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education upon Children's Pretence and Creativity. *Journal of Creative Behavior* [online]. 51(1), 20-34 [cit. 2020-08-19]. ISSN 00220175.

KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2015. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2.

MASLOW, Abraham Harold, 2014. *O psychologii bytí*. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0618-7.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0174-8.

MŠ Safírka. *Principy Reggio Emilia: Sto jazyků dětství*. Brno [cit. 2020-08-17]. DOI: <http://www.reggioemilia.cz/cs/principy.php>

MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024750897.

MAYER, R. E., ed. 1999. Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg. *Handbook of creativity* (pp. 449-460). New York: Cambridge University Press.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.

PIAGET, Jean, 1932. *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Keegan Paul.

PIAGET, Jean, 1951. *Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life*. New York: Columbia University Press.



- PORTIK, M. Rozvíjanie poznania žiakov 1. stupňa ZŠ. *Pedagogická revue* 1998, s. 301-310
- RVP PV. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018.
- RVP ZV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017.
- REISS, Steven. Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, 2004, 8.3: 179-193.
- ROSE, S. E., Jolley, R. P., & Charman, A., 2012. An investigation of the expressive and representational drawing development in National Curriculum, Steiner, and Montessori schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 83–95.  
<https://doi.org/10.1037/a0024460>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RODRIGUEZ-SANCHEZ, A. M., Schaufeli, W. B., Salanova, M., & Cifre, E., 2008. Flow experience among information and communication technology users. *Psychological Reports*, 102(1), 29-39. doi: 10.2466/pr0.102.1.29-39 [GS Search].
- ROGERS, Carl Ransom. *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROGERS, Carl Ransom, Martin BUBER, Paul TILLICH, B. F. SKINNER, Mihály POLÁNYI a Gregory BATESON, KIRSCHENBAUM, Howard a Valerie Land HENDERSON, ed., 2016. *Rozhovory s Carlem R. Rogersem: M. Buber, P. Tillich, B.F. Skinner, M. Polanyi, G. Bateson*. Přeložil Ondřej FAJEJTA. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1109-9.
- ROKE, L. and Kālis, E., 2015. Is there a link between creativity and school grades?: research with 9th grade students. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, (16)
- RUBENSON, D. L., & M. A. Runco, 1992. The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, 131–147.
- RUNCO, Mark A., ed. 1994. *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- RUNCO, Mark, 2007. *Creativity*. San Diego: Elsevier
- RUNCO, Mark, 1991. *Divergent Thinking*. Norwood, NJ: Ablex

- RUNCO, Mark A. Commentary: Overview of Developmental Perspectives on Creativity and the Realization of Potential. *New Directions for Child and Adolescent Development* [online]. 2016, (151), 97-109 [cit. 2020-08-10]. ISSN 15203247.
- RUNCO, Mark A., 1999. Developmental trends in creative abilities and potentials. In RUNCO, Mark A, S. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity* (pp. 537–540). San Diego: Academic Press.
- RUSS, Sandra W., 2003. Play and Creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2003, 47(3), 291-303 [cit. 2020-08-14]. DOI: 10.1080/00313830308594. ISSN 00313831
- RYAN, Richard M. a Edward L. DECI, 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* [online]. 25(1), 54-67 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020. ISSN 0361476X.
- RYAN, Richard M., and Edward L. Deci. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), p.68.
- SHAUGHNESSY, Michael F., 1998. An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity. *Educational Psychology Review* [online]. 10(4), 441-452 [cit. 2020-08-04]. DOI: 10.1023/A:1022849603713. ISSN 1040726X.
- SIMONTON, Dean K., 1999. *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- SKINNER, B.F, (1970). *Creating the creative artist*. In A.J. Toyne et al.. *On the future of art*. New York: Viking Press.
- SMĚKAL, Vladimír. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- SKAV - Stálá konference asociací ve vzdělání: Desatero o vzdělání. Dostupné z: <http://desateroskav.cz/>
- SKAV – Stálá konference asociací ve vzdělání: Doporučení SKAV školám k online výuce (březen 2020). Dostupné z: [https://skav.cz/wp-content/uploads/2020/04/skav\\_stanovisko\\_online\\_vyuka2020\\_a4\\_final.pdf](https://skav.cz/wp-content/uploads/2020/04/skav_stanovisko_online_vyuka2020_a4_final.pdf)
- STEELE, L. M., McIntosh, T., & Higgs, C. (2017). "Intrinsic motivation and creativity: Opening up a black box". In *Handbook of Research on Leadership and Creativity*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. doi: <https://doi.org/10.4337/9781784715465.00013>
- STEIN, M. I. (1968). Creativity. In E. F. Borgatta & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 900-942). Chicago: Rand McNally

STERNBERG, Robert J., Elena L. Grigorenko, and Jerome L. Singer, 2004. Creativity: From potential to realization. American Psychological Association.

STERNBERG, Robert J., Jean E. PRETZ a James C. KAUFMAN, 2002. The Creativity Conundrum: A Propulsion Model of Kinds of Creative Contributions. ISBN 9781841690124.

STERNBERG, Robert J., ed. 1988b). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg. The nature of creativity (pp. 125–147). New York, NY: Cambridge University Press.

STERNBERG, Robert J. & Lubart, T., ed. 1998. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg. Handbook of Creativity (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807916.003

STERNBERG, Robert J., 2018. A triangular theory of creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts [online]. 12(1), 50-67 [cit. 2020-08-10]. DOI: 10.1037/aca0000095. ISSN 19313896.

STERNBERG, Robert J. a Todd I. LUBART, 1996. Investing in creativity. American Psychologist [online]. 51(7), 677-688 [cit. 2020-04-26]. DOI: 10.1037/0003-066X.51.7.677. ISSN 0003066X.

STERNBERG, Robert J. ed., 1999. Handbook of creativity. Cambridge University Press.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. Free Press, 1995.

STERNBERG, Robert J., 1985. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of personality and social psychology[online]., 49(3), 607. [cit. 2020-08-05]. DOI: <https://oae.ovid.com/article/00005205-198509000-00004/HTML>

STERNBERG, Robert J. Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness. Roeper Review [online]. 2018, 40(3), 158-165 [cit. 2020-08-10]. DOI: 10.1080/02783193.2018.1467248. ISSN 02783193.

STROUHAL, Martin, 2013. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = The beginning teacher : some pedagogical problems of beginning teachers. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Sv. 56.

TANNENBAUM, A.J., 1983. Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York, MacMillan

TAORMINA, Robert J. a Jennifer H. GAO., 2013 Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology* [online]. 126(2), 155-177 [cit. 2020-08-17]. DOI: 10.5406/amerjpsyc.126.2.0155. ISSN 00029556.

TORRANCE, E. P. , 1964. Education and creativity. *Creativity: Progress and potential*, 49-128.

URBAN, K. K., & Jellen, H. G., 2010. *Test for Creative Thinking – Drawing production (TCT-DP). Manual*. Frankfurt: Pearson.

WALLACH, M. A., 1971. *The creativity-intelligence distinction*. New York: General Learning Press

WHITE, K., Owen, D., 1970. Locus of evaluation for classroom work and the development of creative potential. *Psychology in the Schools*, 7, 292–295.

XUE, Y., Gu, C., Wu, J., Dai, D.Y., Mu, X. and Zhou, Z., 2020. The effects of extrinsic motivation on scientific and artistic creativity among middle school students. *The Journal of Creative Behavior*, 54(1), pp.37-50.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 8071780715.