

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Aktuální otázky výchovy k tvořivosti**

**Contemporary problems of creative education**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Václav Bartoloměj LINDAUER**

**Studijní obor: pedagogika (prezenční forma studia)**

**Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.**

**2007**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené odborné literatury.

V Praze dne 7.7.2007

.....

Václav Bartoloměj Lindauer

Děkuji PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za laskavý a ochotný přístup při vedení diplomové práce, za trpělivost při konzultacích a za odbornou pomoc a cenné rady.

## Obsah:

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>I. Základní vymezení tvořivosti</b>	<b>8</b>
2. Pohledy na pojetí tvořivosti v minulosti	12
3. Osobnost tvůrce	15
3.1 Tvořivost a inteligence	21
3.2 Tvořivost a motivace	23
4. Proces tvorby	26
4.1 Intuice	30
4.2 Fantazie	31
5. Bariéry a stimuly tvořivosti	33
6. Tvůrčí produkt	38
<b>VII. Základní východiska výchovy k tvořivosti</b>	<b>40</b>
7.1 Základní vymezení výchovy k tvořivosti	42
7.2 Výchova k tvořivosti v prostředí rodiny	46
7.3 Výchova k tvořivosti v prostředí školy	51
7.3.1 Didaktické aspekty výchovy k tvořivosti	58
7.3.1.1 Aktivizující metody ve vyučování	59
7.3.1.2 Problémové vyučování	61
7.3.1.3 Přímé techniky rozvoje nesespecifické tvořivosti	64
<b>VIII. Empirické ověření – výzkumná sonda</b>	<b>67</b>
8.1 Předmět a cíl výzkumného ověření	71
8.1.1 Problémové okruhy	72
8.1.2 Předpoklady	72
8.2 Metoda výzkumného ověření	73
8.2.1 Výzkumné nástroje	73
8.2.2 Výzkumné otázky	76

8.2.3	Výběr výzkumného vzorku	77
8.2.4	Sběr dat	79
8.3	Zpracování dat	79
8.3.1	Výsledky empirického ověření	80
8.3.1.1	Rodiče žáků základní školy	80
8.3.1.2	Učitelé základní školy	86
8.3.1.3	Vzájemné srovnání vzorků rodičů a žáků	90
8.4	Závěr empirického ověření	94
	<b>Závěr</b>	<b>98</b>
	<b>Resumé</b>	<b>99</b>
	<b>Resume</b>	<b>100</b>
	<b>Seznam literatury</b>	<b>101</b>
	<b>Přílohy</b>	<b>104</b>
	<b>Výpůjční arch</b>	

## Úvod

„Mnohdy míváme pocit, že nežijeme život, ale život žije nás.“<sup>1</sup> V poslední době se čím dál častěji dostávají do popředí zájmu laické veřejnosti i antropocentricky orientovaných vědních disciplín ty sociokulturní změny, které ovlivňují kvalitu života ambivalentně. Ať jsou jejich příčiny a důsledky jakékoli a ať je jim přičítán jakýkoli význam, je nesporné, že například procesy globalizace, rychlého a progresivního rozvoje informačních a komunikačních médií, multikulturní otázky soužití různých kultur, konzumní způsob života při rozvolnění některých tradičních hodnot nebo názorová pluralita, kladou na člověka, má-li se v takovém prostředí nejen vyznat, ale i v něm uspět, nové požadavky.

Tyto požadavky se zákonitě promítají do nároků na výchovu a vzdělání. Cílem je jedinec, který, přes možné působení sociálněpatologických a jiných negativních vnitřních a vnějších faktorů, úspěšně zvládne proces socializace, začlení se do společnosti, přijme její pozitivní hodnoty a aktivně se podílí na jejich spoluvytváření. S procesem socializace úzce souvisí proces neustálé individualizace. Zdravě socializovaný jedinec dojde sekundárně k osobnostnímu růstu, ke své individualitě a originalitě. Není jen částí celku, ale autonomní a autentickou bytostí a tedy jedincem s vyspělou morálkou, neboť svoboda na straně jedné, musí být kompenzována osobní zodpovědností na straně druhé.

Cílem již není „moudrost jen na základě velké vzdělanosti, moudrost spočívá především v nalezení takového úhlu pohledu na věci kolem nás, ale i v nás, které umožní mít potřebný odstup od věcí, možná i nadhled nad nimi.“<sup>2</sup> Když odhlédneme od dosažitelnosti tohoto cíle a míry jeho obecnosti, je zajímavé se ptát, jaký je vztah k sociokulturním změnám a jak je tento vztah reflektován akademiky i širokou veřejností. Je autonomní a autentická osobnost reakcí na současné problémy a jejich řešením nebo je spíše jejich produktem, jakýmsi ideálem doby? Co v důsledcích

---

<sup>1</sup> PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997, s. 10. ISBN 80-7184-569-8.

<sup>2</sup> tamtéž, s. 41

znamená zaujmout odstup od věcí a získat nad nimi nadhled ve všech aspektech filosofických, psychologických, pedagogických a etických? Jaký je vztah prosociální orientace jedince k potřebě sebevyjádření a seberealizace? Toto není tématem práce, nicméně takové otázky poukazují na složité aktuální otázky výchovy a vzdělání, jejichž součástí je i výchova k tvořivosti jako jedna z možných cest, pomocí níž lze nalézat uspokojivá řešení na problémy dnešní doby, zejména ty, které souvisejí s procesem individualizace. Podle mne panuje všeobecná shoda, že tvořivost může být v dnešním světě jedním z východisek, jak aktivně řešit každodenní problémy a životní obtíže, jak být sám sebou a zároveň prosociálně orientovaný, jak dosáhnout osobnostně–sociálního rozvoje a zdravého životního stylu. Zajímavá není jen tvořivost samotná a její rozvoj, ale i rozdílné způsoby jejího pojetí a extrémní hodnocení tvořivosti jako panacea na všechny bio–psycho–sociální obtíže na straně jedné a nepatřičných egoistických projevů nerespektujících obecně uznávané normy na straně druhé. Pedagog se při své práci pohybuje mezi těmito extrémy a zajímají ho primárně reálné možnosti, které rozvoj tvořivosti umožňují a sekundárně konkrétní aplikovatelné zákonitosti, které to umožňují.

Proto jsem si vybral výchovu k tvořivosti jako téma své diplomové práce. Jejím cílem je zpracovat základní otázky výchovy k tvořivosti. Práce má teoreticko-empirický charakter. Je rozdělena do tří hlavních celků. V prvním se zabývám tvořivostí obecně, vymezuji ji, uvádím základní teoretická východiska a porovnávám koncepte tvořivosti od vybraných autorů. V této části se také věnuji vlastnostem osobnosti tvůrce, zákonitostem procesu tvorby a tvůrčímu produktu. Ve druhé části se věnuji výchově k tvořivosti, tedy rozvoji tvořivosti ve výchovně–vzdělávacím procesu v prostředí rodiny a školy a zmiňuji základní didaktická východiska, principy, metody a techniky výchovy k tvořivosti. Ve třetí části empirickými sondami ověřuji poznatky, které vyplývají z druhé části práce. Použil jsem explorativní výzkumnou metodu a jako výzkumný nástroj jsem zvolil dotazník. Empirické ověření jsem prováděl u rodičů žáků základní školy a učitelů základní školy; výsledky interpretuji. Ve své diplomové práci využívám poznatky z odborné literatury a praktické zkušenosti získané výzkumným šetřením. Práce je určena všem, kteří se zabývají tvořivostí.

## I. Základní vymezení tvořivosti

Dostupných definic tvořivosti (= kreativity) je mnoho. Všechna pojetí se do různé míry obsahově překrývají a ovlivňují následnou praxi. Holešovský uvádí: *„mnohotvárnost přístupu k tvořivosti se projevuje velmi zřetelně už v pojmově formulačním stádiu. Různé materiály a různí autoři charakterizují tvořivost různě, ať už se dále věnují kterékoli z jejích specifických otázek.“*<sup>3</sup> Tato situace je způsobena vysokým počtem různých, zejména psychologických a pedagogických teorií a směrů, které jsou závislé na sociokulturním prostředí v místě a čase, v kterém vznikají, a na úrovni vědeckého poznání empiricky ověřitelných zákonitostí, která jsou těmito teoriemi a směry přijímány jako obecně platné a relevantní. Níže jsou uvedeny základní vymezení tvořivosti, jak je uvádějí současné psychologické a pedagogické autority; do velké míry se vzájemně shodují.

Pedagogický slovník definuje tvořivost jako *„duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, kde důležitou roli hrají fantazie, inspirace a intuice. Tvořivost se projevuje nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná ve smyslu zadání, ale současně nová a nečekaná. Tvůrčí proces lze členit na přípravnou fázi, fázi dozrávání, osvětlení, kontroly a zpracování. Tvořivost je podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost je blokována direktivním řízením, stereotypy, tendencí ke konformitě.“*<sup>4</sup>

Tvůrčí (= kreativní) myšlení pedagogický slovník definuje jako *„specifický druh myšlení, pro který je typická vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, nezávislost na autoritách, smysl pro originalitu, schopnost se inspirovat různými podněty, odmítat tradiční postupy, dovednost spojovat nesouvisející znalosti, obrazy a symboly a vytvářet vlastní řešení, snaha vyřešit problém i v případě, že logické*

---

<sup>3</sup> HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 5.

<sup>4</sup> PRŮCHA, J. ; WALTEROVÁ, E. ; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003, s. 253. ISBN 80-7178-579-2.



*a klasické způsoby selhávají, schopnost objevit podstatu problému, schopnost vytvořit nový produkt, postup nebo umělecké dílo, tendence k úspornosti, elegantnosti. Tvůrčí myšlení není jen záležitostí vloh a nadání, ale také schopnosti jejich citlivého rozvíjení.“*<sup>5</sup> Podobně tvořivost pojímá i psychologický slovník. „*Tvořivost je soubor duševních procesů, které vedou k nápadům, řešením a koncepcím, uměleckým formám, teoriím a výrobkům, jež jsou nové a neotřelé. Tvůrčí myšlení objevuje nové vztahy, nová řešení a nové metody. Tvořivý jedinec je osobou vynalézavou, vyvolávající něco nového.“*<sup>6</sup>

Obdobně tvůrčí myšlení definuje Nakonečný, jako „*myšlení založené na nalézání nových způsobů řešení; je vyvoláváno tzv. tvůrčími problémy, které jsou charakterizovány následujícími znaky: 1. jsou objektivně nové, 2. jsou uznávány za společensky důležité, 3. jsou otevřené, často špatně vymezené a spojené s nedostatečnými informacemi, 4. jsou spojovány s tzv. divergentními situacemi, v nichž existuje více možných správných a hodnotných řešení“.*<sup>7</sup>

Divergentní myšlení zahrnuje tvořivou generaci rozmanitých odpovědí, z nichž všechny mohou být správné (například odpovědi na otázku „Co by se stalo, kdyby se všichni lidé dožívali sto padesáti let?“). Oproti tomu konvergentní myšlení směřuje k jednomu správnému řešení problému. Dělení myšlenkových operací na konvergentní a divergentní poprvé užil Joy Paul Guilford (1897 – 1987).

Užší pojetí tvořivosti připisují tvůrčí kvality jen vysokému stupni nadání a tvorbě vysoce originálních a jedinečných produktů. Tzv. velká kreativita vede ve společnosti k podstatným změnám a významným objevům a je typická pouze pro tvůrčího génia. Oproti tomu tzv. malá kreativita se projevuje v užitečných myšlenkách pro všední den, jde o drobné nápady zachycování, podporování

---

<sup>5</sup> PRŮCHA, J. ; WALTEROVÁ, E. ; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003, s. 254. ISBN 80-7178-579-2.

<sup>6</sup> HARTL, P. ; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Nakladatelství Portál, 2000, s. 631. ISBN 80-7178-303-X.

<sup>7</sup> NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995, s. 197. ISBN 80-05255-74-X.

a vylepšování těchto myšlenek může v malých kreativitách narůst do pozoruhodných rozměrů.<sup>8</sup> V tomto širším pojetí je tvořivost „vrcholná kvalita osobnosti, která se projevuje ve vytváření nových a hodnotných produktů materiálního nebo duchovního rázu.“<sup>9</sup> Obdobně definuje tvořivost i Vygotskij, jako „každou lidskou činnost, která vytváří něco nového bez ohledu na to, bude-li tento výtvar konkrétní realitou nebo významným výtvozem rozumu či citu, existujícím a projevujícím se pouze v jedinci.“<sup>10</sup>

Tvůrčí činnost v širším pojetí je výsledkem samostatného jednání s inovačním úsilím, při uplatňování individuálních schopností při řešení obtížných problémových situací, přičemž „tvořivost neznamena genialitu nebo výjimečné nadání, ale optimální úroveň každé osobnosti v rámci jejich limit a vnějších podmínek.“<sup>11</sup> „Tvořivě se může projevovat každý jedinec, který usiluje o nové přístupy na své životní a profesní dráze, jedinec usilující o autentičnost svého života, seberealizaci a sebeaktualizaci.“ Tato práce vychází z širšího pojetí tvořivosti, neboť původně duchovní, umělecký a psychologický fenomén dostává pedagogické a sociálně pedagogické rozměry.<sup>12</sup>

„Tvořivost je odvěkou vlastností člověka, jednou z cílových kategorií ve výchově.“<sup>13</sup> „Není vrozená, je potřeba ji od dětství „kultivovat, zdokonalovat a rozvíjet. Pro rozvoj tvořivosti je klíčovým obdobím zejména dětství, dětství a tvořivost nelze oddělit.“<sup>14</sup> Lidé se liší úrovní tvořivých schopností a oblastí, kde tvoří. „Obecně lze říci, že tvořivost snižuje napětí a dodává smysl lidskému

---

<sup>8</sup> podle POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 41-45. ISBN 80-7204-324-2.

<sup>9</sup> MAŇÁK, J. Bariéry tvořivé výchově – vzdělávací práce. *Komenský*, 1998/1999, roč. 124, č.3/4, s. 51-52.

<sup>10</sup> in HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 32.

<sup>11</sup> MAŇÁK, J. Bariéry tvořivé výchově – vzdělávací práce. *Komenský*, 1998/1999, roč. 124, č.3/4, s. 51-52.

<sup>12</sup> podle MAŇÁK, J. Tvořivost v pedagogické praxi. *Komenský*, 1998/1999, roč. 123, č.1/2, s. 8-9.

<sup>13</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informativum*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

<sup>14</sup> tamtéž

životu, má prosociální charakter.“<sup>15</sup> a „zlepšuje pracovní život a obohacuje ho jako celek.“<sup>16</sup> Lze tvrdit, že ve všech dostupných koncepcích je tvořivosti připisován nezastupitelný vliv na osobnostně-sociální rozvoj a prosociální orientaci jedince.

Tvořivost je možné vymezit k osobnosti tvůrce, k procesu tvorby (spíše psychologická pojetí); k tvůrčímu prostředí a vnějším vlivům (spíše pedagogická pojetí) a k tvůrčím produktům (spíše duchovní, umělecká a etická pojetí). Osobnost tvůrce, proces tvorby, tvůrčí prostředí a tvůrčí produkt jsou označovány za dimenze tvořivosti; jsou vzájemně podmíněné a vztahy mezi nimi jsou předmětem vědeckého zájmu (viz níže).

---

<sup>15</sup> ZELINA, M. Jako sa stať tvorivým. *Rodina a škola*, roč. 47, č.3, s. 7.

<sup>16</sup> MAISEL, E. *Trénink tvořivosti*. Praha : Portál, 2000, str. 9. ISBN 80-7178-677-2.

## 2. Pohledy na pojetí tvořivosti <sup>17</sup>

Svatý Augustin v pátém století našeho letopočtu ve spise *Město Boží* tvrdí, že lidská vynalézavost, která je jak užitečná tak i škodlivá, je – ačkoli má zdroje v božské podstatě – bytostně lidskou vlastností. Takové pojetí tvořivosti je na svoji dobu velmi výjimečné. Naprostá většina středověkých teorií připisuje tvořivost výlučně bohu. Člověk se mohl na realizaci tvůrčího božího plánu aktivně podílet tím, že na základě zákonitostí, jež mu byly zjeveny prostřednictvím té části duše, jež byla s bohem v kontaktu (ve starověkém Řecku tento kontakt duše s bohem zprostředkovávaly múzy), napodoboval a kombinoval skutečnosti vyjádřené v přírodě. Projevy lidské tvořivosti byly vnímány jako nedokonalý odraz tvořivosti boží. Kvalita výsledného produktu souvisela s boží inspirací a s obratností umělce nebo řemeslníka kombinovat a restrukturalizovat stávající skutečnosti.

Ve středověkých koncepcích není možné mluvit o tvořivosti jako takové, neboť byla redukována na pouhou zručnost a obratné kombinační schopnosti v zachycování reality nebo obecně uznávaných pravidel. Z tohoto důvodu nebyl umělec nebo řemeslník vnímán jako autor. Přesvědčení, že myšlení nevytváří nové obrazy, jen kombinuje stávající, se objevuje i mnohem později v myšlení novověkých filosofů, například Huma, Locka a Diderota. Diderot uvádí, že představivost je pouze vzpomínka na předchozí formy a obsah - a nevytvoří nic nového, jen stávající úkazy spojí, zvětší nebo zmenší. Jedná se o kvantitativní pohled na tvořivost. Názory opačné, že umělec vytváří tvary a světy, které v přírodě neexistují, se poprvé objevují u Michelangela, Vesariho, Pineho, Veronese a daVinciho. Tyto myšlenkové proudy představují kvalitativní pohled na tuto problematiku. Ten je dnes rozšířený především díky tvarové psychologii, která přinesla významný mezník v pojetí tvořivosti. Tato psychologická škola říká,

---

<sup>17</sup> S ohledem na povahu práce je vývoj pojetí tvořivosti zpracován jen stručně, s přihlédnutím k tématům, které jsou z pohledu práce stěžejní. Podrobněji je historický vývoj pojetí tvořivosti zpracován v publikaci DACEY, J. S. ; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000. s. 20-44. ISBN 80-7169-903-9, str. 20-44.

že celek je víc než jen pouhý součet dílčích částí, a pokouší se najít tzv. dobré formy vycházející z fyziologických a psychologických procesů. Dobré formy jsou jednoduché, pravidelné, symetrické, spojité, přehledné a pregnantní. Proces vztahování se k dobrým tvarům připomíná Platónovo vztahování se k idejím umění.

Oba póly, kvantitativní a kvalitativní přístup, představují do jisté míry extrémy, daly však za vznik současným integrujícím teoriím, které se mimo jiné snaží o uspokojivou odpověď na otázku, do jaké míry je tvůrčí produkt z hlediska jeho kvality svébytně novým a autonomním dílem vycházejícím z vnitřního světa tvůrčí osobnosti a nakolik je jen výsledkem kvantitativní kombinace kvalit předchozí zkušenosti vycházející z okolního prostředí.

V posledních dvou letech dochází k prudkému rozvoji antropocentrických věd, psychologii nevyjímaje. Tvořivé projevy jedinců s výjimečným nadáním se dostávají do popředí zájmu mnoha významných psychologů, pedagogů a sociologů, kteří se pokoušejí tvořivost a její projevy definovat a empiricky zkoumat. Výsledkem výzkumů jedinců s nadprůměrným nadáním v oblasti tvůrčí práce je přesun pozornosti na tvořivost vlastní v individuální míře všem jedincům. Do vývoje pojetí tvořivosti zasáhla významným způsobem psychoanalýza Sigmunda Freuda s definicí tvořivosti jako neurotické obrany frustrovaného člověka, který fantazijně uspokojuje svá pudová přání způsobem jiným než konformním a obecně uznávaným. Některé typické projevy tvořivosti, kterými jsou například nonkonformita, nezávislost na mínění druhých, originální sebevyjádření, vysoké sebevědomí, citlivost k problémům, zvýšené emocionální prožívání určitých podnětů, iracionalita, mohou být skutečně syceny psychopatologiemi, neurotickými potřebami nebo obrannými reakcemi psychiky. Psychopatologické formy tvořivosti jsou popisovány příslušnými odborníky v dostupné psychiatrické literatuře, jisté deviantní rysy nebo tendence některých extrémně tvůrčích osobností, většinou umělců, lze vysledovat z jejich života a díla.

Dalším významným psychologem, jenž ovlivnil pojetí tvořivosti byl Carl Gustav Jung, který v šedesátých letech minulého století klasifikoval tvořivost

jako jeden z pěti hlavních pudových sil u lidí; dále Carl Rogers, který ve stejném období vydává dílo *K teorii kreativity* (1961), a Joy Paul Guilford, pokoušející se tvořivost měřit. V sedmdesátých letech minulého století Ellis Paul Torrance navazuje na Guilforda a vytváří testy tvůrčího myšlení. V devadesátých letech přichází Tony Buzan s teorií map mysli. Aktuálně se tvořivosti dostává stále více pozornosti v komerční sféře, kde bývají vědecké poznatky aplikovány ve vzdělávání dospělých na konkrétní oblasti lidské činnosti. V neposlední řadě jistý přínos v přístupu k tvořivosti v poslední době představují i populárně – naučné publikace o jejím rozvoji na základě svépomocných technik. Ačkoliv tyto publikace určené široké veřejnosti nemohou nahradit kvalifikovaného psychologa nebo pedagoga a jejich kvalita bývá různá, na základě poptávky je možné tvrdit, že se v současné společnosti těší na trhu relativně vysoké oblibě. Tento jev je pro odborníka zabývajícího se tvořivostí zajímavý, neboť mimo jiné dokumentuje obecně rozšířený názor, že tvořivost významnou měrou pozitivně ovlivňuje kvalitu života; a vypovídá o potřebách současného člověka tvořivost rozvíjet.

### 3. Osobnost tvůrce

Dostupná pojetí tvořivosti uvádějí vlastnosti osobnosti, které tvořivost podmiňují a jsou jí zpětnovazebně upevňovány. Tyto vlastnosti jsou v různé míře přítomné v psychice každého člověka. Předmětem zájmu psychologů a pedagogů je podmíněnost níže uvedených vlastností tvůrčích osobností a tedy možnost jejich rozvoje v každém jedinci; osobnost je determinována biologickými, psychologickými i sociálními faktory, které působí ve velmi složité vzájemné interakci. Jejich komplexnost, složitost a dynamika osobnosti, zasazené do neméně složitého sociálního kontextu, napovídá, že určit jednoznačnou podmíněnost tvořivosti a jejích složek není možné. Empirickým výzkumem je možné zkoumat jen vzájemné zákonitosti izolovaných jevů, i tak se výsledky výzkumů vedených na toto téma se liší. V případě tvořivosti nebyl zjištěn rozhodující vliv pohlaví, věku, tělesného a duševního zdraví, výchovy, vzdělání nebo inteligence. Všechny tyto faktory úroveň tvořivosti v jedinci ovlivňují, žádná však sama o sobě a zásadní měrou, nejedná-li se ovšem o její extrémní variaci. Ze zákonitostí dvou jevů, z nichž minimálně jedna proměnná vykazuje extrémní hodnotu, nelze však vyvozovat platné závěry pro chování proměnné v pásmu běžných hodnot.

Nejzákladnější otázkou, která veškerou snahu o rozvoj osobnosti podmiňuje, je míra ovlivnitelnosti sledovaného jevu vnějšími podmínkami. Čím více je podmíněn okolím, tím lépe se formuje výchovou a vzděláním. Tvořivost evidentně není jen výsledkem dědičných dispozic ani pouhým výsledkem vlivu okolí. Ani míra těchto dvou faktorů nebyla jednoznačně stanovena. Je ale potřeba zdůraznit, že vlivy vnitřní a vnější, tedy vliv genetické výbavy člověka a vliv prostředí, bývají schematizovány a často reprezentovány jako faktory vzájemně protichůdné, v realitě však působí, spíše než kontradikci, ve vzájemné interakci. Složitá provázanost bio– psycho–sociálních faktorů klade v procesu rozvoje tvořivosti vysoké požadavky na osobnost psychologa a pedagoga, neboť musí možnost výchovně-vzdělávacího působení posuzovat v konkrétních situacích s ohledem na individuální nastavení jedince.

Joy Paul Guilford tvrdí, že tvůrčí jedinci jsou „originální, energičtí, samotářští, mají vysokou sebedůvěru, pohyblivé myšlení, jsou kritičtí a cílevědomí. Mívají hluboké znalosti, široké zájmy, nezávislé postoje, naprostý nezájem o průměrný způsob života, jsou to lidé pociťující požitky z přemýšlení, mají značnou schopnost nacházet problém i při velmi malé inspiraci, je pro ně typická intelektuální pohrouženost, jsou to lidé často a hluboce snící, mající živý kontakt s nevědomím. Tvořiví lidé mají už jako děti neobvyklé, iniciativní plány, jsou houževnatí při realizaci vlastních myšlenek a už od dětství bývají pro oblast svého působení hluboce zaujati.“<sup>18</sup>

Základní rysy tvůrčí osobnosti uvádí Carl Rogers:<sup>19</sup>

A) Tvůrčí osobnost je tolerantní k dvojznačnosti a pluralitě. Je otevřená vůči novým zkušenostem, je schopná přijímat sporné informace bez odvrácení se od dané situace a má odvahu pustit se do problémů, kde klasická nebo logická řešení selhávají. S nejistými situacemi experimentují a účastní se jich bez strachu ze selhání – nejsou apriorně motivováni vyhnout se neúspěchu. Tvůrčí osobnost je vytrvalá, vysoce odolná vůči frustraci.

B) Tvůrčí osobnost je schopna hodnotit situace podle vlastních osobních norem a nezávislost na mínění druhých. U tvůrčích jedinců hodnotu tvůrčí práce neurčuje primárně zpětná vazba získaná od druhých jedinců. Seberegulace tvůrčího procesu je psychologické, pedagogické, i etické téma.

C) Tvořiví jedinci jsou vytrvalí a sebevědomí, ochotni riskovat, jsou schopni zkoumat možnosti a hrát si s teoriemi, využívat více stylů myšlení, což jim umožňuje být originálními, vytvářet různé hypotézy, široce kategorizovat, vyjadřovat absurditu, být citlivými k problémům a otevřenými novým zkušenostem, flexibilně přecházet z jedné formy na druhou, převádět

---

<sup>18</sup> in HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 5.

<sup>19</sup> podle POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 13. ISBN 80-7204-324-2.



koncepty do nepravděpodobných ekvivalentů. Flexibilní a aktivní jedinci mají vyšší pravděpodobnost nalezení tvůrčího řešení problému s ohledem na vyšší psychickou aktivitu s porovnáním běžné populace.

Z definice tvůrčí osobnosti Carla Rogerse vychází celá řada autorů.<sup>20</sup> Obdobné členění rysů tvůrčí osobnosti nabízí celá řada jiných autorů, například i Werner Kirst, Tony Buzan a Ulrich Diekmeyer.<sup>21</sup> Základní osobnostní rysy tvůrčí osobnosti lze klasifikovat i velmi stručně :<sup>22</sup>

- A) metakognitivní dovednosti (využití široké škály strategií)
- B) plynulost myšlení
- C) flexibilita v uvažování
- D) divergentní myšlení
- E) asociace
- F) smyslová vnímavost a citlivost k problémům
- G) nadchnutí se problémem
- H) schopnost snášet složitost a rozpornost problémů
- I) tendence k myšlenkové a obrazové hravosti
- J) originalita
- K) nonkonformita, nezávislost myšlení
- L) otevřenost vůči dynamice vlastní psychiky
- M) otevřenost vůči kritice a nezávislost na mínění druhých
- N) vysoká úroveň motivace a její kontroly
- O) smysl pro humor a myšlenková hravost

Výše uvedené členění je příkladem schematizace tvořivé osobnosti, která umožňuje psychologům v případě potřeby dílčí vlastnosti sledovat pomocí

---

<sup>20</sup> srovnej JURČOVÁ, M. Dimenze a bariéry tvořivé klímy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, roč. 9, č. 3, s. 195-204. ISSN

<sup>21</sup> SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister a Principál, 2002, s. 324-326. ISBN 80-85947-81-1.

<sup>22</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 13-14. ISBN 80-7204-324-2.

diagnostických nástrojů. Mezi mírou schematizace a možností využití kvantitativních výzkumných metod platí přímá úměrnost. Čím podrobněji jsou jednotlivé body klasifikace zpracovány, tím lépe lze dané vlastnosti diagnostikovat, administrovat a kvantifikovat. O to více se ovšem ztrácí původní smysl dané vlastnosti, která se v tvůrčím procesu nevyskytuje izolovaně a má své nezastupitelné místo. Níže je uveden příklad klasifikace, která poskytuje přehled kognitivních procesů, které jsou v tvůrčím procesu podstatné, umožňuje je sledovat a měřit, ale o celkové struktuře a dynamice osobnosti mnoho nevyovídá : <sup>23</sup>

- A) Slovní pohotovost - schopnost vybavovat si ze své pasivní slovní zásoby v krátkém časovém úseku velké množství slov, která splňují kritéria nesouvisející s obsahem (například slova začínající a končící určitými hláskami, skupinami písmen a podobně).
- B) Ideální plynulost - schopnost vybavovat si rychle a plynule množství pojmů nebo představ určité kategorie (například dopravní prostředky).
- C) Asociační pohotovost a plynulost - schopnost rychle a plynule si vybavovat slova splňující určité obsahové požadavky, například synonyma, přívlastky nebo doplnění chybějících slov ve větě.
- D) Expresivní plynulost (vyjadřovací pohotovost) - schopnost konstruovat věty na základě určených parametrů.
- E) Sémantická flexibilita - schopnost produkovat kvalitativně odlišné myšlenky na základě významu, například vymyšlení varianty řešení daného problému, dokončení povídky a podobně.
- F) Obrazová flexibilita (pružnost vnímání a představování) - schopnost dospět rychle k určité obrazové inverzi. Adaptivní flexibilita představuje schopnost restrukturalizovat dané obrazce (například zápalkové hlavolamy).

---

<sup>23</sup> převzato z POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 14-15. ISBN 80-7204-324-2.

- G) Symbolická adaptivní flexibilita - schopnost dospět rychle k určitému obrazu, restrukturalizovat ho a za předem určených pravidel ho transformovat do jiného výrazového nebo komunikačního módu.
- H) Funkční flexibilita - schopnost různých pohledů na jednu věc, schopnost změnit funkci předmětu nebo jej používat jiným způsobem, přehodnotit význam předmětu a podobně.
- I) Originalita - schopnost produkovat myšlenky neobvyklé, vtipné, založené na asociacích, vytváření symbolů, vymýšlení názvů, odpovědí a předmětů jež jsou neotřelé, nečekané a původní.
- J) Senzitivita k problémům - schopnost diagnostikovat obtíže bez ztráty citlivosti, schopnost odhalovat vnitřní rozpory věcí.
- K) Figurální a sémantická elaborace - schopnost zpracování nějakého námětu, schématu, dokreslení figury, vymýšlení nějakého postupu.

Z dostupných klasifikací je možné a přínosné sestavit model tvůrčí osobnosti, jedná se o její psychologický profil, který podrobně zachycuje její klíčové rysy v přirozených souvislostech a nedeformuje tím její dynamiku. Tento teoretický model zralé tvůrčí osobnosti může být vnímán jako obecný cíl, k němuž se lze v procesu výchovy k tvořivosti vztahovat:

- A) Obecné vlastnosti tvůrčí osobnosti: Tvůrčí osobnost aktivně usiluje o autentické a originální sebevyjádření, které je důsledkem zdravého sebevědomí syceného odpovídajícím sebepojetím; seberealizace představuje pro tvůrčí osobnost energizující prvek a je ústřední motivací, z níž pramení nonkonformita a nezávislost na mínění druhých; konformita a nekonstruktivní kritika je vnímána jako negativní manipulativní tlak sociálního prostředí omezující individualitu a osobitost jedince. Tyto vlastnosti a tendence v tvůrčí osobnosti mohou u jedince bez tvůrčích ambicí

evokovat sebestřednost, v osobnosti tvůrce však nevyklučují možnost upřímného zájmu o druhé lidi, ochotu pomáhat a celkovou prosociální orientaci, která se s tvořivostí nevyklučuje, tvůrčí osobnost je schopná využívat kompetitivních i kooperativních strategií a vyznačuje se vlastním detailně propracovaným hodnotovým žebříčkem, který je výsledkem dlouhodobé introspekce, ne nekritickým přijetím vnějších norem, čímž může být paradoxně jedincem s velmi vyspělým mravním vědomím. Tvůrčí osobnost má smysl pro humor, je hravá, ráda experimentuje, inovuje a ve snaze o originální autentické sebevyjádření usiluje o nové kvalitní nápady, řešení, koncepce, umělecké formy, teorie a výrobky, které budou vyššími formami předchozích.

- B) Charakteristika perceptivní složky osobnosti: Tvůrčí osobnost se vyznačuje intenzivnějším vnímáním reality, velmi dobrou smyslovou percepcí a sebecitem, je vnímavá k vnějším i vnitřním podnětům a stimulům, zejména k problémovým situacím, míru jejich významnosti dokáže hodnotit podle více kritérií a s odstupem času; dokáže flexibilně pozornost ke smyslovým podnětům rozkládat i koncentrovat, aby efektivně postihla detaily i celek poznávané reality a dílčí vztahy mezi nimi.
- C) Charakteristika afektivní složky osobnosti: Pro tvůrčí osobnost je typické zvýšené emocionální prožívání, zejména v oblastech, které jsou pro ni významné, emoce prožívá, komunikuje, odžívá a využívá.
- D) Charakteristika kognitivní složky osobnosti: Tvůrčí osobnost je zvědavá a dokáže efektivně pracovat s informacemi, přičemž rozlišuje fakta od názorů; vyznačuje se znalostí metakognitivních strategií a podle povahy řešeného problému je řízením vlastních myšlenkových operací aplikuje v praxi, věnuje pozornost způsobům vlastního myšlení, čímž je k vyřešení problému motivován pro proces samotný; ovládá konvergentní a divergentní kognitivní strategie a aplikuje je adekvátně podle povahy problému a aktuální fáze tvůrčího procesu, divergentní myšlení umožňuje akceptovat

mnohoznačnost v jejich pozitivních důsledcích a omezit její negativní dopady, neboť nejednoznačnost a mnohoznačnost bývají považovány za faktory, které jedince bez tvůrčích aspirací obecně znejišťují, stresují a blokují. Oproti tomu tvůrčí osobnost dokáže pluralitu využívat ve svůj prospěch.

D) Charakteristika konativní složky osobnosti: Tvůrčí osobnost se vyznačuje vysokou mírou vnitřní motivace k realizaci tvůrčího projektu, ve svém jednání je praktická, pragmatická, vytrvalá, nevzdává se a nese za něj zodpovědnost ; neustále vyhodnocuje dosažitelnost svého cíle a úspěšnost volených strategií, selhání nehodnotí, ale analyzuje vnější i vnitřní faktory, které k němu vedly ; neúspěch definuje jako přirozený aktivizující prvek, kterým proces řešení problému nekončí, ale je jím naopak iniciován.

### 3.1 Tvořivost a inteligence

Výzkumy ukazují, že „vysoce tvořiví lidé jsou zároveň nadprůměrně inteligentní, pohybují se v pásmu od IQ 120 výše... ale opačně tato zákonitost neplatí, nadprůměrně inteligentní jedinci nebývají vždy tvořiví a extrémní hodnoty inteligence vykazují z inteligencí korelaci zápornou.“<sup>24</sup>

Holešovský uvádí první rozsáhlý výzkum, který měl osvětlit rozdíly mezi schopnostmi inteligence a tvořivosti, prozkoumat podmínky obou druhů schopností v sociálním chování a porovnat prostředí podmiňující jejich rozvoj:<sup>25</sup> Ze 449 žáků střední školy byly vybrány dvě skupiny s velmi dobrým prospěchem. V první bylo 26 studentů, kteří měli nadprůměrné výsledky v testech tvořivosti, ale průměrné výsledky v Binetově testu inteligence, zjišťujícím úroveň slovních asociací, uplatnění věcí, výběr skrytých tvarů, fabulaci a hledání problémů. Druhá skupina o 28 žácích

---

<sup>24</sup> HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 10.

<sup>25</sup> tamtéž, s. 11

obsahovala vzorek s nadprůměrnými hodnoty inteligentního kvocientu a průměrnými hodnoty tvořivosti. Vyhodnocením řady dílčích zkoušek a diagnostických nástrojů se ukázalo, že tvořiví žáci nepatřili k žákům snaživým, ale vyznačovali se spíše svéráznými měřítky a individuálními cíli. Specifickým osobnostním rysem těchto žáků byla ironická distancovanost od úkolů, záliba pro hrané a nečekané kombinace, větší nezávislost na podnětech a vyšší agresivita. Vysoce inteligentní žáci se naopak vyznačovali jako konformní, přizpůsobiví v oblasti obecně uznávaných norem a postojů. Z výzkumu dále vyplynulo, že školní úspěšnost koreluje s konformitou a uznáváním norem, tedy učitelé preferují a lépe hodnotí žáky a studenty zpravidla vysoce inteligentní, ale zároveň nevykazující znaky nadprůměrné tvořivosti, kterými jsou originalita, divergentní myšlení, zpochybňování norem a nalézání více správných řešení na základě vlastního úsudku.

Z tohoto a dalších výzkumů lze vyvodit závěr, že inteligence a tvořivost spolu úzce souvisejí, protože se částečně překrývají, mnoho dílčích i složitějších myšlenkových operací lze řadit zároveň k inteligenci i k tvořivosti.

Při pokusech o vymezení vztahu tvořivosti a inteligence a jejich kvantifikaci je potřeba pamatovat na úskalí psychodiagnostických metod. Míra korelace těchto dvou jevů souvisí s konstrukcí použitých diagnostických metod a jejich koncepcí, jde tedy především o vymezení obou jevů psychology a o následné zvolení vhodné diagnostické metody. Jako příklad lze uvést inteligentní kvocient zjištěný typem testu založeného na vizuálních otázkách s jednou správnou odpovědí.

Proband v tomto uvedeném případě pracuje s grafickými symboly na základě vizuálních podnětů za striktně strukturovaných podmínek. Takový nástroj nejenže příliš nerespektuje individuální percepční styly probandů, ale poskytuje kvocient konvergentního myšlení, jenž mimo objektivní úroveň jistých myšlenkových operací zahrnuje i takové schopnosti a psychické jevy jako soustředění, ochotu spolupracovat, momentální připravenost k tomu přijmout daná pravidla a respektovat je. Dá se předpokládat, že výsledky takového testu budou s úrovní diagnostikované tvořivosti korelovat méně než ty zjištěné nástrojem respektujícím percepční styly

probandů. Takový test může poskytovat prostor pro divergentní řešení úkolů, měřit dílčí schopnosti sociální inteligence a podobně.

Jestliže jsou inteligence a tvořivost komplexními schopnostmi osobnosti podmiňující úspěšné řešení konkrétní problémové situace za jasných podmínek v určitém čase, je možné je pojímat nejen čistě mechanicky z hlediska jejich objektivní struktury, dynamiky a vzájemných vztahů, ale celkově - funkčně z pohledu volených strategií a efektivity řešené situace – a to v širším kontextu než umožňuje zachytit dílčí test v laboratorním prostředí. Takové pojetí neizoluje inteligenci a tvořivost v rámci celkové dynamiky osobnosti, zároveň je však velmi náročné na diagnostiku. Některá pojetí vycházející z kognitivní psychologie tvořivost a inteligenci neoddělují, jedná se o například o koncepci Jeana Piageta.<sup>26</sup>

### 3.2 Tvořivost a motivace

Volní chování člověka je vědomě či nevědomě zaměřeno na dosažení určitého cíle, je určováno motivací, která je často důsledkem složité interakce těžce rozlišitelných fyziologických, citových, intelektuálních, a sociálních faktorů, jejichž vnitřní i vnější aspekty bývají provázány a projevují se jako identifikovaný nedostatek, tzv. potřeba. Naproti tomu motiv vyjadřuje zakoušený obsah uspokojení, které vede k redukci původního motivačního stavu a je, na rozdíl od potřeby, vlastní psychologickou příčinou jednání.<sup>27</sup> V případě složitého jevu tvořivosti je popsání motivačních mechanismů obtížné. Jak lze vysledovat z chování dětí, „*neboť dětství a tvořivost nelze oddělit,*“<sup>28</sup> potřeba tvůrčího řešení problémů je částečně vrozená, je „*odvěkou vlastností člověka a je potřeba ji kultivovat, zdokonalovat a rozvíjet,*“<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> podle ČÁP, J. ; MAREŠ, M. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 155. ISBN 80-7178-463-X.

<sup>27</sup> podle NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2000, s. 98. ISBN 80-200-0690-7.

<sup>28</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

<sup>29</sup> tamtéž

neboť se jako každá volní strategie v procesu sociálního učení úspěchy zpětnovazebně posiluje a neúspěchy inhibuje.

Motivem tvůrčího řešení je uspokojivý pocit vlastní tvorby a tvůrčího řešení problémů. Jedná se o zjevně specifický pocit, na rozdíl od pouhého pocitu síly, který může být získán i jiným řešením než tvůrčím.. „*Někteří psychologové považují za hnací pero tvořivosti lidskou tendenci aktualizovat sám sebe, naplnit a realizovat své schopnosti... Tato tendence může být zakryta vrstvou psychologických zábran... přesto však existuje v každém jedinci a čeká na příhodný okamžik, aby se uvolnila a projevila.*“<sup>30</sup> Obecný vztah potřeb a motivů je oboustranný a motivaci ve směru k tvořivosti je možné rozvíjet dvěma vzájemně se doplňujícími směry od potřeb k motivům a naopak. Všem vrozené a především dětem vlastní potřeby k hrám, simulačním situacím a experimentům je třeba od dětství kultivovat a rozvíjet jako potřeby žádoucí a smysluplné, uzpůsobovat vnější podmínky prostředí tak, aby mohly být tyto potřeby uspokojeny a vedly k radosti z činnosti jako takové, spíše než k hodnocení výsledného produktu, jehož kvalita může být sporná. Neboť motivem budoucího tvůrčího řešení jiného problému je pro dítě primárně právě ona zakoušená radost z procesu vymyšlení a experimentování, nikoliv kvalita výsledku, ke které může dospět v činnosti později. Pozitivní zpětnou vazbu o činnosti i jejím výsledku získává od svého okolí a je potřeba, aby obě zpětné vazby byly adekvátní situaci a vyvážené. Okolím soustavné akcentování kvality výsledného produktu posouvá vnitřní motivy od radosti z experimentu a tvorby k pocitům uspokojení ze správných, řádných, konformních a dokončených výsledků. Strach z chyby, neúspěchu a soustředění na správná řešení motivaci k tvořivosti inhibuje.<sup>31</sup>

Pro rozvoj tvůrčí motivace je tak potřeba vytvářet vnější podmínky pro realizaci vnitřních potřeb jedince a zároveň v procesech tvorby posilovat jeho zdravé tvůrčí sebevědomí nejen ve vztahu ke kvalitě výsledků, ale zejména pro činnost samotnou, neboť ta je z hlediska motivace pozdějším prostředkem, který, je-li citlivě rozvíjen, ústí přirozeně k uspokojivým produktům.

---

<sup>30</sup> HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 10.

<sup>31</sup> viz Bariéry a stimuly tvořivosti, s. 29



*„Jedním z poznávacích znamení tvůrčího člověka je skutečnost, že se zabývá prací, jež přímo vybízí k chybám.“<sup>32</sup> „Tvůrčí velikáni toho vymysleli víc a pak ze všeho toho zvolili to nejlepší. Nechybělo jim odhodlání riskovat, zkoušet a znovu zkoušet, hledat ideální řešení tak dlouho, až ho našli. Zaujímalí přitom správný postoj k nezdarům,“<sup>33</sup> neboť jen tvůrčí činností „produktivita tvůrčí osobnosti roste a tvůrčí potenciál se zvyšuje.“<sup>34</sup>*

---

<sup>32</sup> MAISEL, E. *Trénink tvořivosti*. Praha : Portál, 2000, str. 9. ISBN 80-7178-677-2.

<sup>33</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s 97. SBN 80-7204-324-2.

<sup>34</sup> BUZANT, T. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007, s. 88. ISBN 978-80-7367-200-3.

#### 4. Proces tvorby

Podmínkou tvůrčího řešení je souběh vnitřních a vnějších podmínek. Mezi vnitřní podmínky patří osobnostní dispozice řešitele, zejména motivace a připravenost k tvůrčímu řešení problému.<sup>35</sup> Mezi vnější podmínky pak problém samotný. Vnitřním předpokladem tvůrčího řešení problému je překonání funkční fixace, tedy takového navyklého způsobu vnímání, prožívání, myšlení a jednání, které bylo v minulosti zpětnovazebně upevněno ve funkční systém vytvářející stereotyp, algoritmický postup při řešení problémů v budoucnosti navyklým způsobem z minulosti. Překonání funkční fixace obvykle představuje pro jedince zátěž, neboť vertikální neboli tzv. šablonovité vnímání světa má tendence se zachovávat. Perseverance neboli psychické ulpívání a obdobně rigidita je vlastní všem a jejich psychický význam je opodstatněný. Pro proces tvůrčího řešení problému je však nutné jejich zisky upozadit před tvůrčím procesem.<sup>36</sup>

*„Řešení složitého problému není dílem výjimečného okamžiku ani jednorázovým aktem.“<sup>37</sup> Z psychologického hlediska se jedná o velmi složitý proces, který lze na teoretické úrovni rozčlenit na dílčí vzájemně na sebe navazující fáze, mezi kterými platí určité zákonitosti. „Jednotlivé etapy tvůrčího procesu nejsou ve skutečnosti striktně odděleny. Prostupují se vzájemně, přecházejí jedna v druhou, tvoří integrovaný cyklus heuristických operací, určitou jednotu.“<sup>38</sup> Tato kapitola přináší modely tvůrčího procesu tak, jak je uvádějí vybraní autoři.*

Autorem jednoho z vůbec prvních modelů tvůrčího procesu je britský sociální psycholog Graham Wallas (1858 – 1932), který tvořivost považoval za základní

---

<sup>35</sup> viz s. 13 – 22

<sup>36</sup> podle SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno : Barrister a Principal, 2002, s. 324 – 326. ISBN 80-85947-81-1.

<sup>37</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně.* Brno : CERM, 2004, s. 50-51. ISBN 80-7204-324-2.

<sup>38</sup> *tamtéž*

vlastnost podílející se na přežití druhu v procesu evoluce. Ve své práci *Umění myšlenky (The Art of Thought, 1926)* rozlišuje čtyři fáze tvůrčího procesu.<sup>39</sup>

- (I) Fáze přípravy (též empirická nebo orientační fáze) začíná identifikací jedince s problémem. Řešitel problému obtíž diagnostikuje, je motivován k jejímu řešení a snaží se proto z dané problematiky dozvědět maximum, shromažďuje informace o problému. Výsledkem tohoto stádia je především zpřesněná definice interiorizovaného problému.
- (II) Fáze inkubace je typická nevědomými procesy. Začíná v okamžiku, kdy je řešení problému odsunuto z vědomí. Shromažďování dalších faktů a přemýšlení o problému nevede v tomto stádiu k řešení.
- (III) Fáze osvětlení (též fáze náhledu) je obdobím tvůrčího procesu, kdy nevědomé myšlenkové operace typické pro inkubaci v předchozí fázi přinášejí do vědomí řešení problému. Řešení je překvapivé, řešitel problému není schopen uspokojivě popsat, jak k němu dospěl. Dostavuje se aha-efekt, který energizuje jedince do dalšího stádia.
- (IV) Fáze ověření začíná verifikací řešení v praxi. V případě, že řešení není uspokojivé, tvůrčí proces začíná znovu od první fáze.

Zdokonalený Wallasův model uvádí Pokorný (2004)<sup>40</sup>

- (I) Tvůrčí nabuzení (iniciace) je fází, ve které dochází k identifikaci problému a jeho interiorizaci. Jedinec je k řešení identifikovaného problému motivován, má na jeho řešení zájem a je přesvědčen, že na danou obtíž je možné nalézt uspokojivé řešení.

---

<sup>39</sup> převzato z DACEY, J. S. ; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000, s. 34. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>40</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 50-51. ISBN 80-7204-324-2.

- (II) Vymezení problému (orientace) je fází, ve které je problém přesněji vymezen a definován. Jedinec vytváří kolem obtíže systém, tzn. promýšlí pracovní definice problému, vymezuje jeho dílčí aspekty, volí možnosti budoucích strategií, heuristických procedur a metod, včetně metakognitivních autostimulačních procesů.
- (III) Informační příprava (preparace) je fází důkladného poznání všech dostupných skutečností, které charakterizují vznik řešeného problému, jeho pravděpodobný budoucí vývoj a řešení v širších souvislostech.
- (IV) Zrání tvůrčí myšlenky (inkubace) je fází dočasné pozastavení vědomých kognitivních procesů, neboť vědomé shromažďování informací již nepřináší užitek. Je-li jedinec stále motivován k řešení problému, obtíž je přesunuta do podvědomí, kde probíhá vysoké množství asociačních pochodů. Problém je řešen na nevědomé úrovni.
- (V) Nalezení řešení (iluminace) je fáze, která přináší nečekaný vhled do řešeného problému. Řešení proniká do vědomí náhle na základě vnějšího podnětu s problémem zdánlivě nesouvisejícím.
- (VI) Propracování tvůrčího nápadu (elaborace) je fází, v níž se nalezené řešení dále rozpracovává. Toto stádium tvůrčího řešení problému se mnohdy kryje s ověřováním nalezených řešení, tj. s fází následující.
- (VII) Ověření (verifikace) je fází, kdy se nalezené řešení ověřuje v praxi.
- (VIII) Uskutečnění (realizace).
- (IX) Vyhodnocení (evaluace) je závěrečnou fází. Jedinec v této fázi zhodnotí míru úspěšnosti vyřešení problému a subjektivní uspokojení potřeby pro kterou byla daná obtíž řešena. Problém je úspěšně vyřešen nebo může jedinec cyklicky přejít do iniciační fáze.

J. P. Guilford popisuje model tvůrčího řešení problému takto: <sup>41</sup>

- (I) První fáze je somatickým vstupem, registrací podnětu centrální nervovou soustavou na nevědomé úrovni. Dochází k podprahové identifikaci obtíže – problém neproniká do vědomí.
- (II) Následuje fáze, ve které působí složitý filtr nevědomých operací centrální nervové soustavy, který rozhodne, bude-li podnět odmítnutý nebo řešený na vědomé úrovni. Pokud je podnět podprahový nebo je z nějakého důvodu odmítnut, dochází k úniku - do vědomí nepronikne.
- (III) Fáze poznání problému je stádiem, kdy se problém dostává do vědomí a je rozpoznán. V tomto stádiu může dojít k vědomému odmítnutí problému nebo k jeho přijetí jako situaci, která vyžaduje řešení. Jedinec se rozhoduje v závislosti na vnějších i vnitřních faktorech.
- (IV) Fáze produkce je charakterizována tvorbou konvergentních a divergentních procesů. V tomto stádiu dochází k třem možným řešením. Problém je a) odsunut jako náročný a neřešitelný ; b) problém je řešen konformně, tj. průměrným způsobem řešení ; c) problém je řešen tvůrčím způsobem.
- (V) Fáze poznávání nových informací.
- (VI) Fáze získávání jedinečných a hodnotných myšlenek.

---

<sup>41</sup> převzato z DACEY, J. S. ; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000, s. 21. ISBN 80-7169-903-9.

Tvůrčí proces je možné strukturovat i velmi stručně.<sup>42</sup>

- (I) zneklidnění
- (II) diagnostika problému
- (III) vymezení problému
- (IV) hledání řešení
- (V) čekání na nápad
- (VI) objevení nápadu
- (VII) přizpůsobení hypotéz
- (VIII) realizace nápadu
- (IX) ověřování efektivity

Dostupné modely mají mnoho společného a vzájemně se doplňují.

#### 4. 1. Tvořivost a intuice

*„Tvůrčí proces není jen záležitostí nějaké racionální kalkulace, intuitivní složky se v něm vyskytují. I když patří k nejméně prozkoumaným fázím tvůrčí činnosti, většina badatelů se shoduje s názorem na intuici jako na neuvědomovanou psychickou činnost, v níž se zhuštěně a na základě zkušenosti rozvíjí myšlenkové vyhledávání souvislostí a vztahů chápání podstaty jevů, anticipace, extrapolace jiné procesy.“*<sup>43</sup> Intuici je možné definovat i jako schopnost docházet k soudům a přesvědčením bez uvědomění si předpokladu takového soudu, tedy jako schopnost předvídat a domýšlet na základě představivosti a pocitů, ne na základě bezprostřední zkušenosti.<sup>44</sup> Jedná se v procesu tvorby o nepostradatelnou schopnost anticipovat

---

<sup>42</sup> podle POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 50-51. ISBN 80-7204-324-2.

<sup>43</sup> SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister a Principal, 2002, s. 324. ISBN 80-85947-81-1.

<sup>44</sup> HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 25.

důsledky otevřených situací na základě vyhodnocení vlastních pocitů z neúplných mentálních reprezentací nebo psychických obsahů.

Intuice vytváří spojení mezi afektivní a kognitivní složkou osobnosti. Autoři uvádějí intuitivní způsob poznávání světa jako jeden z možných způsobů, který je v různé míře vlastní všem lidem a doporučují jeho rozvoj prostřednictvím kultivace především soustředění a sebecitu. Jakékoli empirické zkoumání je však velmi obtížné, neboť většina intuitivních procesů probíhá skrytě a mechanismus jejich fungování je možné sledovat pouze nepřímo.

#### 4.2 Tvořivost a fantazie

Fantazie je tvořivá schopnost mozku pracovat s psychickými obsahy, strukturovat, vzájemně kombinovat jejich dílčí prvky, restrukturovat a vytvářet obsahy nové. Z pohledu tvořivosti se jedná o „*delší proces disociace a asociace nabytých vjemů ve fázi vnitřního zrání vedoucí k tvořivému aktu.*“<sup>45</sup> Holešovský dále uvádí čtyři druhy vazby fantazijní činnosti na skutečnost:<sup>46</sup>

- A) Volní fantazijní představy založené na skutečnosti jsou takové formy fantazijní činnosti, kde je základem přímá zkušenost, obraz je výsledkem předchozí zkušenosti a kombinací jejich dílčích prvků. Vznikají na základě schopnosti kombinovat dílčí části předchozí zkušenosti.
- B) Fantazijní představy založené na cizí zkušenosti se utvářejí na základě popisu zkušenosti druhého člověka, jsou výsledkem obrazotvornosti, která souvisí s kvalitou komunikace, s užitím a vnímáním jazyka. Tyto fantazijní představy nemusejí mít vazbu na předchozí osobní zkušenost

---

<sup>45</sup> tamtéž, s. 33.

<sup>46</sup> tamtéž, s. 33.

a mohou z ní využívat jen dílčí kvality předmětů, například barvy, tvary, vlastnosti předmětů, ne už ale celé útvary.

C) Fantazijní představy emocionální jsou takové, kde vzniká vztah mezi emocemi a obrazotvorností. Na základě činnosti afektivní složky osobnosti se evokují určité představy pro daný afekt typické. Častější je proces opačný, vyvoláním určitého obrazu se aktivují odpovídající emoce. V prvním případě se jedná většinou o psychosomatické jevy, v druhém pak o emoce, které nemají přímou vazbu na skutečnost, ale jsou důsledkem psychických obsahů.

D) Ryzí fantazijní představy jsou při běžném psychickém stavu řídké. Jsou to představy přinášejí prvky a věci, které lidská zkušenost dosud nepoznala. Jsou typické pro změněné stavy vědomí nebo jedince velmi nadané.

Mezi faktory, které fantazijní dovednosti pozitivně ovlivňují, patří bohaté a podnětné smyslové prostředí, diferenciací podnětů a vyšší citlivost, bohatý jazykový kód a rozvinuté komunikační strategie, soustředění, hrové situace a umění.



## 5. Bariéry a stimuly tvořivosti

Bariéry tvořivosti jsou překážky v uplatňování tvořivého přístupu k řešení obtíží. Jejich protikladem jsou generátory nebo též akcelerátory tvořivosti, tj. faktory, které tvořivý přístup k řešení problémů stimulují. Bariéry a stimuly tvořivosti mohou být vnější a vnitřní, je možné je dělit i podle dalších kritérií.

Dělení bariér tvořivosti podle vztahu k tvůrčímu procesu : <sup>47</sup>

- A) Bariéry nespecifické jsou takové inhibitory, které se nevztahují ke konkrétní etapě tvořivého procesu. Týkají se všeobecně nevhodných předpokladů člověka a jedná se zejména o neznalost faktů, nevhodné myšlenkové strategie a postoje, nežádoucí citové stavy, nežádoucí charakterové vlastnosti, psychosomatické napětí, somatické obtíže, stres a nepříznivé bio – psycho – sociální faktory působící z vnějšího okolí.
- B) Bariéry specifické jsou překážky, které se vztahují ke konkrétní fázi tvůrčího procesu. Jedná se především o bariéry působící ve fázi identifikace problémové situace, ve fázi formulace problému a o překážky v úspěšném řešení problémové situace.

Dělení bariér tvořivosti podle původu : <sup>48</sup>

- A) Bariéry ve vnímání (percepční bariéry) omezují řešitele ve vnímání problému nebo informací, které mají vést k jeho řešení. Jedná se o
  - těžkosti s definicí a strukturací problému
  - neschopnost přiřadit problému odpovídající význam

---

<sup>47</sup> in POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 55-65. ISBN 80-7204-324-2.

<sup>48</sup> tamtéž

- neschopnost problém nahlédnout odpovídajícím způsobem
- neschopnost vidět problém z různých hledisek
- přehlížení relevantních aspektů problému (tzv. selektivní slepota)
- duševní stav pocitu úplného uspokojení, spokojenosti a přesycení
- nevyužívání všech podnětů
- neschopnost používat imaginace

B) Bariéry kultury představují negativní působení konformity, kulturních vzorců a referenčních rámců kulturně – společenského prostředí na jedince v procesu tvorby. Jedná se zejména o

- manipulativní předsudky vydávané společností za objektivní fakta
- odmítání emocí a upřednostňování logiky
- názor, že iracionální strategie jsou neproduktivní
- názor, že obrazotvornost není strategií řešení problémů
- znehodnocení významu smyslu pro humor
- konformita, preferování tradice nad změnou
- upřednostňování vědeckých přístupů a finančních prostředků

C) Bariéry prostředí

- fyzikální vlivy a situace odvádějící pozornost nebo působící nepokoj
- brzdění tvořivého procesu skupinou, jejími pravidly a způsoby práce
- brzdění tvůrčího procesu negativním přístupem druhých lidí

D) Emocionální bariéry

- strach z přijmutí zodpovědnosti
- strach ze selhání
- stud z chyby (nevnímání chyb jako statisticky přístupné odchylky)
- obava z možnosti volit riskantní strategie

- volba bezpečných strategií
- úzkost z nejednoznačnosti (neschopnost přijmout mnohoznačnost)
- neschopnost relaxovat

E) Intelektuální bariéry vznikají při nevhodném výběru taktik myšlení; jde zejména o tyto nevhodné strategie :

- používání navyklých, ale nepříliš efektivních metod
- navyklost tíhnout k negativnímu sebehodnocení
- preference hodnocení (často negativního) namísto tvorby
- spoléhání na nesprávné nebo nepřesné informace
- orientace na nesprávnou koncepci a strategii řešení
- špatná organizace a hygiena práce
- ulpívání (perseverance) na nefunkčních mentálních obsazích
- uplatňování jen osobních zkušeností nebo naopak jejich upozadění
- přílišné lpění na stanoveném postupu a neschopnost korekce
- používání nesprávné a zavádějící terminologie
- nedostatečná nebo přespřílišná obrazotvornost
- nedostatečná nebo přespřílišná sebekritika

F) Výrazové (komunikativní bariéry) jsou takové obtíže, které omezují schopnost sdělovat v procesu tvorby své myšlenky. Tyto bariéry mohou být způsobeny nedostatečným jazykovým vybavením v daném jazyce nebo nepřesností vyjadřování, tedy neschopnosti přidělit obsahu přiměřenou formu výpovědi.

Naopak, nesporným generátorem tvůrčího procesu je stimulující, podnětné a individualitu respektující prostředí, které se označuje termínem *tvůrčí klima*. Tvůrčí klima bariéry tvořivosti eliminuje nebo minimalizuje jejich negativní dopady a umožňuje vést tvůrčí proces uspokojivým a efektivním způsobem, neboť respektuje potřeby jedince v procesu tvořivosti v daném prostoru a čase.

Bio–psycho–sociální potřeby tvořivé osobnosti je možné klasifikovat takto: <sup>49</sup>

A) Potřeba tvořivě pracovat

- potřeba prostoru, který odpovídá nárokům na hygienu práce
- možnost izolace od druhých v případě potřeby
- potřeba volby mezi nonkonformním a konformním způsobem práce
- potřeba dostatečného času
- potřeba volnosti v režimu práce
- potřeba individuální organizace času a volby pracovního tempa
- potřeba technických prostředků a pomůcek
- potřeba prostoru k experimentům
- potřeba zázemí, dostupnost vyžádané pomoci

B) Potřeba inspirace a informací

- potřeba interakce s druhými
- potřeba různých podnětů, interdisciplinárnost pracovního prostředí
- potřeba správných informací, dobrý informační systém
- potřeba plynulé přátelské výměny informací, myšlenek a názorů

C) Potřeba seberealizace a vlastního rozvoje

- potřeba obtížnosti, možnost řešit náročné tvůrčí úkoly
- potřeba motivace k řešení
- potřeba kontaktu s významnými odborníky a autoritami
- potřeba vědomostí a rozsáhlých možností vzdělání
- možnost konfrontovat výsledky své práce s druhými

---

<sup>49</sup> podle POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 55-65. ISBN 80-7204-324-2.

D) Potřeba jistoty, bezpečí a stability

- potřeba sebezpětí, tolerance k chybám a k omylům v řešení
- potřeba vzrušení, připouštění adekvátního rizika
- potřeba zpětné vazby, věcný vztah ke kritice, nikoliv emocionální

E) Potřeba sounáležitosti

- potřeba možnosti interakce s druhými lidmi
- potřeba dobrých vztahů ve skupině nebo kolektivu
- potřeba vztahů založených na vzájemné důvěře, respektu a toleranci
- potřeba smysluplnosti výsledků práce a řešení úkolů

F) Potřeba uznání a respektu

- potřeba objektivního morálního i hmotného oceňování výsledků
- potřeba veřejné sebezprezentace a prezentace výsledků práce

G) Potřeba nezávislosti

- potřeba svobody, možnost volby pracovních úkolů, režimu a tempa

## 6. Tvůrčí produkt

*„Tvořivost se projevuje ve vytváření nových a hodnotných produktů materiálního nebo duchovního rázu.“*<sup>50</sup> Tvůrčí produkt většina autorů definuje jako *„věc novou, originální a užitečnou.“*<sup>51</sup> Psychologický slovník definuje tvůrčí produkt jako *„nápady, řešení a koncepce, umělecké formy, teorie a výrobky, jež jsou nové a neotřelé. Tvůrčí myšlení objevuje nové vztahy, nová řešení a nové metody.“*<sup>52</sup> Obdobně pedagogický slovník: *„Tvořivost se projevuje nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná ve smyslu zadání, ale současně nová a nečekaná ... tímto řešením se rozumí „nový produkt, postup nebo umělecké dílo“*<sup>53</sup>.

*„Tvůrčí myšlení spočívá ve spojení pojmů, představ, informací, struktur či jiných prvků, dříve k sobě navzájem nevztahných, které ve vzájemné kombinaci vytvářejí novou kvalitu. Tvůrčí řešení problému odhaluje dosud neznámé souvislosti mezi jevy, procesy a vztahy, které nebyly dosud známy. Tvůrčí akt vrcholí, když se setkávají dva řetězce běžně spolu nespojovaných úvah nebo představ, jež se integrují do nové struktury, představy, do nového výrazového celku.“*<sup>54</sup>

Podle oblastí, kde se tvůrčí produkt uplatňuje, můžeme rozlišovat tvořivost na uměleckou, vědeckou, praktickou; uplatňuje-li se tvořivost obecně při řešení každodenních situací, označujeme ji za nesespecifickou.

---

<sup>50</sup> MAŇÁK, J. Bariéry tvořivé výchovně – vzdělávací práce. *Komenský*, 1998/1999, roč. 124, č.3/4, s. 51-52.

<sup>51</sup> SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno : Barrister a Principál, 2002, s. 324-326. ISBN 80-85947-81-1.

<sup>52</sup> HARTL, P. ; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha : Nakladatelství Portál, 2000, s. 631. ISBN 80-7178-303-X.

<sup>53</sup> PRŮCHA, J. ; WALTEROVÁ, E. ; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2003, s. 253. ISBN 80-7178-579-2.

<sup>54</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně.* Brno : CERM, 2004, s. 51-52. ISBN 80-7204-324-2.

Tvůrčí produkt je možné hodnotit například podle míry novosti, formy a zpracování, funkčnosti a využití. Psychologická literatura často definuje novost, funkčnost a užitečnost tvůrčího produktu z objektivního hlediska, čímž tíhne k objektivnímu hodnocení tvůrčího procesu společností s ohledem na jeho prosociální dopady. Takto eticky pozitivní, prosociální orientovaná tvořivost je významná, ale primární úlohu v každém procesu hodnocení tvořivosti má z pedagogicko-psychologického hlediska subjekt.

Tvůrčí produkt přináší nápady, řešení, umělecké formy, teorie a výrobky, jež jsou originální, nové, kvalitní a uspokojující především z hlediska tvůrčí osobnosti. Někteří autoři jdou ještě dále a uvádějí, že „*tvořivost je čistě subjektivní. Špatné ani dobré nelze dokázat. Smyslem tvůrčího procesu je proces sám, eventuálně zanechat po sobě autentickou stopu, aniž by ji kdokoli hodnotil.*“<sup>55</sup> Objektivně lze tvůrčí produkt hodnotit jen s obtížemi a velkým časovým odstupem, neboť většina nových významných teorií, objevů a vynálezů, vzbudila v době svého vzniku ve společnosti i reakce negativní.

---

<sup>55</sup> MEGLIN, D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001, s. 34. ISBN 80-7178-446-X.

## VII. Základní východiska výchovy k tvořivosti

Jak dokládají obecně uznávané odborné zdroje, většina současných antropologů, sociologů, psychologů a pedagogů považuje tvořivost za žádoucí kvalitu osobnosti. Někteří autoři ji dokonce definují jako vrcholnou lidskou kvalitu, která má pozitivní a nezastupitelný vliv na kvalitu života jednotlivce i přímý vliv na kvalitu společnosti jako celku.<sup>56</sup> Dostupná literatura považuje tvořivost za významnou především z těchto důvodů:

- A) Z antropologického hlediska je tvořivost odvěkou vlastností člověka jakožto biologického druhu; je součástí sociokulturního vývoje, na který měla v minulosti tvořivost zásadní vliv.<sup>57</sup>
- B) Z pedagogicko–psychologického hlediska je nedílnou součástí osobnostně-sociálního rozvoje a je prostředkem sebeaktualizace, seberealizace<sup>58</sup> a dalších procesů individualizace. Tím se tvořivost podílí na dosažení obecného cíle výchovy. Výchova je definována současnou pedagogikou jako cílevědomé a záměrné ovlivňování a vytváření podmínek umožňujících optimální rozvoj jedince v prosociálně orientovanou autentickou osobnost.<sup>59</sup> „*Tvořivě se musí projevat každý jedinec usilující o autentičnost svého života, seberealizaci a sebeaktualizaci.*“<sup>60</sup>
- C) Z hlediska sociální pedagogiky může mít nespécifická tvořivost celkově pozitivní vliv na zdravý životní styl, zvýšení kvality každodenního života, prevenci a řešení životních obtíží. „*Obecně lze tvrdit,*

---

<sup>56</sup> podle MAŇÁK, J. Bariéry tvořivé výchově – vzdělávací práce. *Komenský*, 1998/1999, roč. 124, č. 3/4, s. 51-52.

<sup>57</sup> podle OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

<sup>58</sup> tamtéž

<sup>59</sup> PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997, s. 10. ISBN 80-86642-31-3.

<sup>60</sup> MAŇÁK, J. Tvořivost v pedagogické praxi. *Komenský*, 1998/1999, roč. 123, č.1/2, s. 8-9.



*že tvořivost snižuje napětí, dodává smysl lidskému životu a má prosociální charakter.“<sup>61</sup>*

- D) Z pohledu neurobiologie je tvůrčí řešení problémů fyziologicky nejvyšší a tedy z mnoha hledisek nejnáročnější aktivitou centrálního nervového systému, což potvrzují pedagogicko-psychologické směry zabývající se kognitivními procesy. Tvořivost je typická složitostí myšlenkových operací, které se při tvůrčím způsobu řešení problémů uplatňují. V hierarchicky uspořádaných taxonomiích myšlenkových operací, zaujímá z hlediska náročnosti nejvyšší místo. Zdá se, že při tvůrčím způsobu řešení se uplatňují v různé míře všechny známé myšlenkové operace jevící se jako kognitivní procesy kvalitativně nižší. Pohledem kognitivní psychologie a příbuzných psychologických směrů obsahově splývají termíny inteligence a tvořivost anebo naopak, tvořivost je možné definovat jako nejvyšší formu inteligence.<sup>62</sup>

Nejen z těchto důvodů, tvořivost by se měla uplatňovat při výchově dítěte, ať už v rodinném nebo školním prostředí.<sup>63</sup> Původně tvořivost, jenž byla předmětem zkoumání psychologie, stává se v prostředí rodiny a školy problémem pedagogickým, neboť *„je jevem pozitivním a žádoucím. Protože není vrozená, je potřeba ji od dětství kultivovat, zdokonalovat a rozvíjet, je jednou z cílových kategorií ve výchově člověka,“*<sup>64</sup> přičemž ovšem *„psychologie hraje důležitou roli, neboť definuje tvořivost a umožňuje rozvíjení v pedagogické praxi.“*<sup>65</sup>

Na požadavek rozvoje tvořivosti výchovou poukazuje nejen odborná literatura, význam tvořivosti ve výchovně-vzdělávacím procesu je implicitně

---

<sup>61</sup> ZELINA, M. Jako sa stať tvorivým. *Rodina a škola*, roč. 47, č.3, s. 7.

<sup>62</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 165-175. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>63</sup> podle MANNIOVÁ, J. *Tvořivost a didaktická hra vo vyučování*. Pedagogická orientace, 2001, č.3, s. 12.

<sup>64</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

<sup>65</sup> HOLÚBEK, J. Faktory rozvíjania tvorivosti. *Komenský*, roč. 121, č.9/10, 1996/1997, s. 182.

zakotven i v národních a mezinárodních dokumentech institucí, které se výchovou a vzděláním zabývají. Možné pozitivní socio-ekonomické důsledky tvořivosti zmiňují i instituce, které se výchovně-vzdělávacím procesem přímo nezabývají, ale zkoumají například klíčové vlastnosti uchazečů o zaměstnání, jež vedou k uplatnění na trhu práce. Jakkoli jsou zaměstnání, která tvůrčí řešení neumožňují nebo dokonce explicitně vylučují, většina zaměstnavatelů dnes považuje jisté projevy tvořivosti za strany zaměstnance za součást vítaných strategií a to i v případě, že tvořivost není v přímém vztahu k náplni práce.<sup>66</sup>

### 7.1 Základní vymezení výchovy k tvořivosti.

*„Výchova k tvořivosti představuje značně široký a z hlediska cíle ne vždy zcela jasný úkol, nicméně požadavek na systematický rozvoj tvořivosti v prostředí rodiny a školy je z mnoha důvodů nezpochybnitelný. Výchova, která rozvoj tvořivosti zanedbává, dítě do budoucna vážně handicapuje.“<sup>67</sup>*

Výchovu k tvořivosti je možné definovat jako:

- (A) soustavné, systematické a cílevědomé pedagogické působení v prostředí zejména rodiny a školy, jehož cílem je rozvoj tvořivosti ;
- (B) dlouhodobý a záměrný proces vytváření vhodných podmínek pro tvůrčí řešení problémů ve výchovně-vzdělávacím procesu ;
- (C) implicitní složku výchovného působení, které vytváří podmínky stimuluující rozvoj tvořivých dispozic jedince ;

---

<sup>66</sup> Srovnej SCHWARZ, K. ; ŠIMEK, M. *Stimuly a bariéry tvořivosti*. Praha : ÚVK, 1986, s. 73 – 86.

<sup>67</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

- (D) nepostradatelnou složku veškerého výchovně-vzdělávacího působení, jehož cílem je autentická osobnost usilující o seberealizaci; takové pojetí výchovy formuje v praxi tvořivost implicitně ;
- (E) podpora jedince v procesu tvorby
  - vytvářením bezpečného a stimulujícího prostředí,
  - poskytováním materiálně-technických prostředků,
  - poskytováním vhodných informací
  - poskytováním konstruktivní, pozitivně laděné zpětné vazby
  - utěšenými mezilidskými vztahy.

Poslední uvedené pojetí výchovy k tvořivosti vychází z předpokladu, že „celkově se tvořivosti nelze naučit jinak než vlastním procesem tvorby.“<sup>68</sup>

Jednoznačně vymezit výchovu k tvořivosti je obtížné nejen z důvodu nejasné terminologie a v pedagogické literatuře nejasně definovaný vztah mezi výchovou k tvořivosti a výchovou obecně.<sup>69</sup> Ve výchovně-vzdělávacím působení institucí lze vysledovat užší a širší pojetí výchovy k tvořivosti.

Užší pojetí, která výchovu k tvořivosti definují jako podporu v procesu tvorby, umožňují na teoretické úrovni aplikaci psychologických poznatků do konkrétních zásad pedagogického působení, formulují didaktické zásady rozvoje tvořivosti a na úrovni praxe respektují individuální dispozice a potřeby dítěte a nabízejí konkrétní postupy práce. Na druhou stranu, taková vymezení většinou tvořivost nezasazují do hlubšího teoretického rámce a při řešení aktuálních otázek mohou nabízet psychologizující nebo intuitivní odpovědi, tedy pro pedagoga nedostatečná řešení. Širší pojetí, která výchovu k tvořivosti definují jako implicitní složku výchovy respektující individualitu a potřeby autentické seberealizace, integrují tvořivost do celkového procesu výchovy. Taková vymezení tvořivosti jsou pro pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu žádoucí a přirozená,

---

<sup>68</sup> HOLÚBEK, J. Faktory rozvíjania tvorivosti. *Komenský*, 1996/1997, roč. 121, č.9/10, s. 182.

<sup>69</sup> Přičemž vztah obecného cíle a cíle výchovy k tvořivosti je pro pedagoga klíčový.

poskytují terminologické zázemí i metodologickou oporu; na druhou stranu, není podmínkou, že bude tvořivosti věnován dostatečný prostor. A v rodinném prostředí výchova k tvořivosti probíhá většinou intuitivně nebo spontánně. Procesy zrání, růstu a učení<sup>70</sup> probíhají v ideálním případě přirozeně, v každodenní interakci s rodinným prostředím, které rozvoj tvůrčích dovedností stimuluje nebo inhibuje. Koncept výchovy k tvořivosti může být ve výchovném působení rodičů obsažen implicitně nebo explicitně, v závislosti na výchovném stylu a rodičovských záměrech, přičemž se samozřejmě rodina od rodiny liší cíly, obsahem i volenými metodami.

Přes všechny obtíže s jednoznačným vymezením výchovy k tvořivosti, je možné vysledovat společné znaky dostupných koncepcí, jak uvádí odborná literatura a k tématu vedené výzkumy:

- (A) Výchova k tvořivosti se vyznačuje primárně vytvářením smyslově podnětného prostředí a sekundárně vytvářením podmínek pro rozvoj adekvátní a diferencované smyslové percepce.
- (B) Výchova k tvořivosti vytváří prostředí umožňující přiměřeně vnímat, prožívat, komunikovat, odžívat a využívat emoce.
- (C) Výchova k tvořivosti vytváří podmínky pro rozvoj sebecitu, přiměřeného sebepojetí a odpovídající sebevědomí.
- (D) Výchova k tvořivosti vytváří bezpečné a stimulační prostředí odpovídající individuálním potřebám a možnostem jedince.
- (E) Výchova k tvořivosti usiluje o prostředí uspokojivých mezilidských vztahů a oboustranně uznávaných pravidel slušného chování; vytváří podmínky pro zdravou socializaci, rozvoj sociální inteligence a vytváří podmínky pro zdravý mravní vývoj jedince, prosociální orientaci a zájem o druhé lidi.

---

<sup>70</sup> Zrání, růstu a učení je zde rozuměno z hlediska vývojové a pedagogické psychologie.

- (F) Výchova k tvořivosti vytváří podmínky pro rozvoj občanských dovedností, pro pluralitní, multikulturní a demokratické vnímání světa; usiluje o rozvoj kritického přístupu ke všem autoritám, které z pozice moci omezují individualitu jedince.
- (G) Výchova k tvořivosti se vyznačuje primárně vytvářením prostředí s jasnými, čitelnými a respektovanými pravidly a kritérii hodnocení, sekundárně - s ohledem na mravní vývoj jedince – vytvářením podmínek umožňující osobní zodpovědnost a postkonvenční vnímání pravidel umožňující jejich redefinici.
- (H) Výchova k tvořivosti vytváří prostředí, které respektuje individualitu a aktivně podporuje zdravé formy sebeprosazování a autentické a originální sebevyjádření.
- (I) Výchova k tvořivosti vytváří podmínky pro optimální vývoj kognitivních funkcí, vytváří podmínky pro kritické myšlení, metakognitivní náhled a vlastní názor.
- (J) Výchova k tvořivosti vytváří v individuálně bezpečné míře prostředí podporující smysl pro humor, obrazotvornost, hru, experiment a nejednoznačné situace.
- (K) Výchova k tvořivosti vytváří podmínky pro zdravý rozvoj seberegulace a jiných volných složek osobnosti.
- (L) Výchova k tvořivosti vytváří žádoucí podmínky pro úspěšný průběh tvůrčího procesu, usiluje o stimulující přátelské prostředí s pozitivní a konstruktivní zpětnou vazbu.

- (M) Výchova k tvořivosti vytváří prostředí umožňující rozvoj estetického a uměleckého osvojování světa.
- (N) Výchova k tvořivosti vytváří podmínky pro rozvoj dovedností umožňujících formulovat a obhájit svůj názor i v podmínkách manipulativního nebo jiného tlaku okolí.
- (O) Výchova k tvořivosti usiluje o prostředí podporující zdraví jakožto stavu bio-psycho-sociální pohody a vytváří podmínky pro osvojení zdravých hygienických návyků práce, zásad aktivního a zdravého životního stylu a volbu sociálně-nepatologických strategií při řešení problémů každodenního života.

Z výše uvedeného výčtu je patrné, že vzájemný vztah některých témat výchovy k tvořivosti může být na obecné úrovni nejasný. Sebeprosazování, autentické a originální sebevyjádření, kritický přístup k autoritám a pravidlům a odolnost vůči manipulaci je třeba v praxi výchovně-vzdělávacího působení rozvíjet citlivě s ohledem na mravní vývoj a prosociální rozvoj jedince.

Východiskem je konkrétní koncept výchovy, který respektuje obecně uznávanou terminologii, dostupná pojetí výchovy k tvořivosti integruje; umožňuje rozvíjet dílčí tvůrčí dovednosti i tvořivost jako celek a uspokojuje metodologické potřeby pedagogické teorie i praxe; přičemž je nutné stanovit obecné i dílčí cíle a výstupy, ke kterým má výchovně-vzdělávací proces vést.

## 7.2 Výchova k tvořivosti v prostředí rodiny.

*„Pro rozvoj tvořivosti je klíčovým obdobím zejména dětství, neboť dětství a tvořivost nelze oddělit.“*<sup>71</sup> Vliv rodiny na rozvoj tvořivosti dítěte

---

<sup>71</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.

je pravděpodobně nejsilnější, zatímco „rozvoj tvořivosti v dospívání a dospělosti je podmíněn více mimorodinným sociálním prostředím.“<sup>72</sup> SCHWARZ, ŠIMEK<sup>73</sup> uvádějí výzkum, při kterém bylo zjištěno, že čím je charakter činnosti respondenta tvořivější, tím spíše se zájem o tuto činnost zakládá již v dětství. 64% jedinců preferujících tvořivou činnost se jí věnovalo již jako dítě, přičemž u dotázaných preferujících uměleckou činnost, toto číslo bylo ještě vyšší, jednalo se o 77% dotázaných. Pro tvořivou činnost získali respondenta nejčastěji rodiče (46%), příbuzní mnohem méně (12,5%), škola motivovala k tvořivé činnosti jen 5% respondentů. Dále bylo prokázáno, že čím více je rodičovská péče všestrannější, tím je vyšší celková úroveň tvořivosti respondentů, přičemž analýza vlivu jednotlivých příbuzných ukázala, že dívkám se věnuje nejčastěji matka (60%) a chlapcům otec (42%). Na druhou stranu, ačkoliv „intenzita, s níž nejvíce kreativní jedinci pracují, je často živena podpurným a podnětným prostředím domova, ... někdy může k vytvoření vlastního jedinečného světa přispět i osamělost a konflikt.“<sup>74</sup>

S ohledem na výzkumy, které se zabývají analýzou rodinného prostředí ve vztahu k tvořivosti, lze formulovat společné znaky rodin rozvíjejících tvořivost dítěte významnou měrou:<sup>75</sup>

- (A) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte se vyznačují utěšenými mezilidskými vztahy a zájmem o dítě a jeho zdravý vývoj; podporují a pozitivně oceňují samostatnou aktivitu, rozvoj přiměřeného sebevědomí a pocit dobrého hodnocení vlastního já.
- (B) V rodinách rozvíjejících tvořivé dispozice dítěte převažuje preference strategie vedoucích k úspěchu nad strategiemi vedoucích k vyhnutí

---

<sup>72</sup> SCHWARZ, K. ; ŠIMEK, M. *Stimuly a bariéry tvořivosti*. Praha : ÚVK, 1986, s. 86-90.

<sup>73</sup> tamtéž

<sup>74</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 49. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>75</sup> tamtéž, s. 49-64

se neúspěchu, čímž nedochází k naučené bezmocnosti, chronické obavě z chyby - klíčového inhibitoru žádoucích způsobů chování.

- (C) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte se vyznačují pozitivním hodnocením dítěte při samostatném a tvůrčím řešení problému, poskytují mu adekvátní podporu, vytvářejí vhodné podmínky tvůrčího procesu, materiálně-technické zázemí a konstruktivní zpětnou vazbu.
- (D) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte mají jasná a respektovaná pravidla a vychovávají k přiměřené zodpovědnosti za své jednání. V porovnání s rodinami, které tvořivé nadání výrazně nerozvíjejí; pravidel je výrazně méně a jsou definována obecně, obsahově upravují spíše principy myšlení a chování než aby předepisovali dané postupy.
- (E) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice se vyznačují kritickým odstupem od hodnotové orientace většiny populace; ústřední hodnotou rodiny je aktivní životní styl a seberealizace, ne pasivní nebo čistě konzumní způsob života bez hlubšího teoretického či duchovního rámce. Ve většině případů se od běžné populace tvořivé rodiny výrazně liší způsobem bydlení nebo interiérem domácností.
- (F) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte nejsou primárně zaměřeny na výkon, hodnocení je relativní, výsledkům činnosti je připisována kvalita s ohledem na individuální vývoj, schopnosti a konkrétní situace; z tohoto důvodu se často rozcházejí rodinná kritéria úspěšnosti s kritérii, která určují školní úspěšnost dítěte.
- (G) V rodinách podporujících rozvoj tvořivých dispozic je dítě vedeno minimálně k jedné pravidelné zájmové činnosti, která respektuje potřeby dítěte, nepřetěžuje ho a vychází ze zájmu dítěte, ne rodičů.



- (H) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte dbají rozvoje obrazotvornosti a nezahlcují dítě neproduktivními informacemi, které blokují obrazotvornost tím, že neumožňují možnost vlastní tvořivé interpretace. *„Mezi neproduktivní informace patří velká část tradičního vyučovacího procesu v současné škole, většina filmové a televizní tvorby. Uvádí se, že pro zdravý psychický vývoj by neměla být překročena horní hranice času stráveného u televize, což je 20-30 min denně v mladším školním věku a asi 1 hodina u starších školáků.“*<sup>76</sup>
- (I) V rodinách podporujících rozvoj tvořivých dispozic je dítěti ponecháno dostatečné množství soukromí a skutečně volného času, kdy se může věnovat činnostem podle vlastního uvážení i v případě, že zvolená činnost je z pohledu rodičů zdánlivě nesmyslná. *„Jedním z největších faktorů, které tvořivost blokují je práce z donucení. Je-li dítě neustále nuceno k práci, ke které má odpor, je velká pravděpodobnost, že se u něj vyvine averze k jakékoli činnosti.“*<sup>77</sup> V rodinách podporujících rozvoj tvořivých dispozic je dítě vedeno k organizaci vlastního času.
- (J) Rodiny rozvíjející tvořivé dispozice dítěte se vyznačují uměleckým způsobem vnímání světa a smyslem pro humor.

Naproti tomu, rodiny, v nichž k výchově k tvořivosti zpravidla nedochází, vyznačují se především těmito znaky:<sup>78</sup>

- (A) Rodinné prostředí je konformní, vázané na tzv. dobré mravy, veřejné mínění nebo nekriticky přijaté normy od uznávané autority,

---

<sup>76</sup> HOUŠKA, T. *Škola hrou : knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha : Tomáš Houška, 1991, dostupné z <http://www.mojeskola.net/skolahrou/page0016.php>

<sup>77</sup> tamtéž

<sup>78</sup> podle DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 47-63. ISBN 80-7169-903-9.

která nemusí být vnější, může se jednat například o despotického člena rodiny, jež znemožňuje svobodné a autentické projevy jiných členů.

- (B) Rodinné klima nevede členy rodiny k osobnostně-sociálnímu růstu.
- (C) Rodinné strategie jsou soustředěné na vyhnutí se neúspěchu, u členů rodiny se objevuje strach z chyby, neúspěchu, zklamání a negativního hodnocení okolí, průměrně ohrožující situace mohou být hodnoceny jako riskantní, členové rodiny mají tendence k pesimistickému výkladu světa, k neiniciativní až pasivní roli ve společnosti.
- (D) Členové rodiny obvykle nevykazují v jednání s druhými lidmi zásady asertivních dovedností, mívají problémy se sebesprosažením i prosažením oprávněného požadavku, vzdávají se a podvolují autoritám nebo naopak volí agresivní strategie chování.
- (E) Členové rodiny mají obvykle nižší emoční a sociální inteligenci, nízké sebevědomí a nízkou aspirační úroveň, nedokáží pracovat s negativními emocemi, volí náhradní a často patologické způsoby řešení problémů.
- (F) Členové rodiny jsou často mentálně rigidní, volí zažité vzorce chování i v situacích, kdy jsou prokazatelně neúčinné.

*„Ačkoliv velké množství ... narozených dětí může do života vstoupit s potenciálem k rozvoji výjimečné tvořivosti, pouhé jedno procento z nich dostane příležitost tento potenciál uplatnit. Je zřejmé, že prostředí, v němž děti vyrůstají, bude silně ovlivňovat míru rozvoje jejich latentních schopností a to, do jaké míry budou tyto schopnosti promarněny.“*<sup>79</sup> Vzhledem k uváděnému pojetí výchovy k tvořivosti a s ohledem na velký počet dovedností dnes psychology označovaných

---

<sup>79</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 49. ISBN 80-7169-903-9.

jako tvořivost, dá se předpokládat, že rodinná výchova, která rozvoj tvořivého potenciálu u dítěte zanedbává, dítě zároveň do budoucna výrazně handicapuje i v jiných směrech. V takovém případě, podle míry závažnosti zanedbání rodičovské péče a angažovanosti rodičů při řešení obtíží spojených s výchovou, je nutná nebo možná pomoc vhodného pomáhajícího profesionála. Ačkoliv úkolem školy není primárně suplovat rodinnou výchovu nebo eliminovat negativní následky nevhodného rodičovského působení, přeci jen může za jistých podmínek odstraňovat některé handicapy v rozvoji tvořivého potenciálu žáků. Ideálním stavem je však v procesu výchovy k tvořivosti vzájemná součinnost rodiny a školy.

### 7.3 Výchova k tvořivosti v prostředí školy.

Tvořivé myšlení žáků může pedagog ve školních podmínkách cílevědomě a systematicky ovlivňovat. Úkolem výchovy a vzdělání není předávat žákovi hotové poznatky a algoritmičké způsoby řešení problémů, takový model vzdělávání dnes selhává. V dnešní společnosti musí být žák výchovou a vzděláním připraven flexibilně, konstruktivně a autenticky reagovat na problematiku životní situace. Úkolem výchovy k tvořivosti ve školním prostředí je pomáhat žákům rozvíjet takové strategie, které povedou v budoucnosti k autentickému řešení životních obtíží a k dosažení osobních cílů v soukromém i profesním životě.<sup>80</sup>

Ačkoliv potřeba rozvoje tvořivosti žáků není myšlenka nová, v didaktickém myšlení se objevuje od konce 19.století a tvořivosti je na úrovni didaktické teorie věnována vysoká pozornost, současná praxe je často opačná. Někteří autoři zastávají v tomto směru stanovisko, že „učitelé, spolužáci a vzdělávací systém jako celek společně redukuje potřebu dítěte vyjádřit vlastní tvůrčí možnosti.“<sup>81</sup> „Děti přicházejí

---

<sup>80</sup> MANNIOVÁ, J. *Tvořivost a didaktická hra vo vyučování*. Pedagogická orientace, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 13.

<sup>81</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 64. ISBN 80-7169-903-9.

*do školy s tvořivým potenciálem, který postupem času ztrácejí, neboť jsou zatěžované množstvím informací, které jsou nucené zvládat jen paměťově, ne vlastním aktivním a samostatným objevováním.“*<sup>82</sup> Tyto názory vycházejí z výzkumů, které potvrdily negativní vliv školy na rozvoj tvořivosti a poukazují na problémy vyžadující uspokojivé řešení. V určitém ohledu platí, že mnoho faktorů tlačí současnou školu do konvenční pozice a tvořivost je odsunuta za intelektuální a vědomostní vývoj žáků.

Jedním z hlavních limitujících faktorů je úspěšnost přijetí absolventa na vyšší stupeň školy. V našem prostředí je přijímací řízení nastaveno ve většině případů vědomostní a jen v některých případech uměleckých škol na tvůrčí způsoby řešení problémů.<sup>83</sup> Dalším faktorem je skutečnost, že škola je specifické sociální prostředí a tímto směrem je i reflektována společností.

*Škola je z velké části nositel tradičních hodnot, společenských norem a pravidel, k jejichž dodržování explicitně i implicitně vychovává. Tato funkce je v mnoha ohledech žádoucí, nicméně žáci musejí být vzděláváni tak, aby mohli samostatně tvořit materiální, kulturní a jiné hodnoty a to je podmíněné příznivým klimatem školy, třídy a sociální skupiny, neboť jen v prostředí psychologického bezpečí a svobody může vzniknout vzájemná tolerance, prostor na žákovo samostatné myšlení, vlastní názor, hledání nových cest při řešení problémů.*<sup>84</sup>

Dalším faktorem, proč se výchova k tvořivosti ve školním prostředí efektivně neuplatňuje, může být názor některých pedagogů, že *„existuje velmi úzká hranice oddělující silně tvůrčí jednání od patologického, pokud bychom se snažili děti naučit, jak se stát kreativnějšími, podstupujeme riziko, že si vypěstujeme národ nekonformních jedinců neschopných udržovat normální sociální vztahy.“*<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 13.

<sup>83</sup> podle HOUŠKA, T. *Škola hrou : knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha : Tomáš Houška, 1991, dostupné z <http://www.mojeskola.net/skolahrou/page0016.php>

<sup>84</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, 2001, č.3, s. 12.

<sup>85</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 71. ISBN 80-7169-903-9.

Tento postoj kontrastuje s opačným tvrzením, že v procesu výchovy „hraje důležitou roli učitel, který by měl být pro žáka příkladem tvořivého člověka. Měl by připravovat co nejvíce možností a podnětů pro aktivní, samostatnou a tvořivou práci žáků, čímž výrazně přispěje k jejich všestrannému rozvoji.“<sup>86</sup>

Ellis Paul Torrance formuluje požadavky na učitele do šesti zásad :<sup>87</sup>

- A) Učitelé mají respektovat neobvyklé otázky žáků a přiznat nevědomost.
- B) Učitelé mají respektovat imaginativní a nezvyklé myšlenky žáků.
- C) Žákům se musí ukazovat, že jejich myšlenky a nápady jsou cenné.
- D) Žáci musejí být motivováni k vlastní samostatné činnosti.
- E) Učitelé nesmějí hodnotit všechny projevy žáka.
- F) Hodnotit je potřeba podle mnoha kritérií, která jsou žákovi známa.

Obdobně je možné stanovit rysy škol podporujících děti v rozvoji tvůrčího nadání. Tato kritéria je možné zároveň vnímat „jako návod který pomáhá identifikovat některé postupy a hodnoty na školách, jež budou pravděpodobně podporovat tvořivost objevující se u dítěte:“<sup>88</sup>

- (A) Škola je přiměřeně materiálně-technicky vybavena, prostředí odpovídá hygienickým požadavkům práce a prostředí je příjemné, lze tedy hovořit o součinnosti funkčních a estetických požadavků na prostředí.
- (B) Škola respektuje žáka jakožto osobnost, vychází z inkluzivního pojetí výchovy a vzdělání, usiluje o individuální přístup k žákovi; v rámci školy funguje výchovný poradce nebo speciální pedagog, který

---

<sup>86</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 12-13.

<sup>87</sup> In HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 55-56.

<sup>88</sup> podle DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 71. ISBN 80-7169-903-9.

individuální potřeby žáka ve spolupráci s učiteli účinně diagnostikuje a v případě potřeby nabízí možnosti jejich naplnění.

- (C) Škola nabízí širokou možnost uplatnění individuálního nadání žáků v rámci vyučování; metody a techniky výuky vycházejí z konstruktivistického pojetí vyučování a žák se může v případě zájmu profilovat směrem, který odpovídá jeho nadání.
- (D) Pedagogové dané školy jsou v oblasti tvořivosti školeni nebo se aktivně sebevzdělávají, ve vyučovacím procesu se snaží tvořivost aktivně podporovat a rozvíjet z vlastní iniciativy; rozvoj tvořivosti není vnímán jako požadavek doby, organizační nutnost pro dodržení koncepce školy nebo doplněk standardního tradičního modelu – metody a techniky výchovy k tvořivosti jsou integrovanou částí výchovně-vzdělávacího procesu, nikoliv jeho příležitostným ozvláštňením.
- (E) Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickými nebo speciálně-pedagogickými institucemi a odborníky, kteří v případě nutnosti mohou pomoci se sestavením individuálního vzdělávacího plánu a to nejen žákům s handicapem, ale i žákům nadaným.
- (F) Škola poskytuje žákovi prostor a podmínky pro samostatnou práci a výzkum, poskytuje prostor pro dlouhodobé projekty a výzkum.
- (G) Škola organizuje soutěže v rámci školy i mimo ni, spolupracuje s různými organizacemi a nabízí širokou škálu volnočasových aktivit.
- (H) Škola je komunitně orientována v lokalitě, kde se nachází; dbá o komunikaci s rodiči a aktivně se zajímá o jejich názor.

Ve školách splňujících tyto podmínky lze předpokládat nepřítomnost významných bariér tvůrčího procesu a tedy i naplnění bio-psycho-sociálních potřeb

žáka ve vztahu k tvořivosti.<sup>89</sup> Aplikací psychologických zásad do výše uvedených žádoucích znaků školy, vznikne přehled požadavků na výchovně-vzdělávací proces výchovy k tvořivosti ve školním prostředí:

- (A) Prostředí vyučovacího procesu je pro učitele i žáka bezpečné ve všech bio-psycho-sociálních významech, řídí se pedagogickými a didaktickými zásadami i pravidly slušného chování; jejich obecná znalost a dodržování vede k pozitivnímu klimatu školy a třídy a umožňuje podmínky pro efektivní vedení výchovně-vzdělávacího procesu.
- (B) Pracovní prostor je výsledkem zohlednění požadavků pedagogů, žáků a výuky a odpovídá nárokům na hygienu práce všech zúčastněných; prostor třídy je funkční, podnětný a zároveň estetický.
- (C) Prostor je variabilní, svým uspořádáním umožňuje pedagogovi podle potřeby nastavit podmínky pro kooperativní i kompetitivní způsoby práce, pro skupinové vyučování i individuální práci.
- (D) Prostor třídy a školy je dostatečným způsobem materiálně-technicky vybaven; umožňuje izolaci žáka od skupiny pro nerušenou individuální práci a to v případě, je-li tato možnost žákem vítána a pedagog situaci vyhodnotí jako žádoucí a adekvátní, a naopak, žák má k dispozici na požádání odbornou pomoc, buď v podobě odkazů na informační zdroje, nebo přímo osobou pedagoga či jiného pedagogického pracovníka.
- (E) Způsob práce vede žáky k uvědomění si zákonitostí mezi jednáním a jeho důsledky; přirozeným způsobem vede k zodpovědnosti za své chování.

---

<sup>89</sup> viz Bariéry a stimuly tvořivosti, s. 33-37

- (F) Pravidla práce i vzájemných vztahů jsou uzpůsobena tak, aby žák nebyl vychováván ke strachu z chyby a naopak, vnímal ji jako přirozenou fázi poznávacího procesu, a to i v případě, že se jí dopustí učitel; pravidla umožňují otevřenou komunikaci o procesu učení založenou na asertivním způsobu jednání; žák je veden k metakognitivnímu náhledu a je podporován ve strategiích, jeho učení podporujících; tyto podmínky například vedou k odstranění dříve poměrně častého jevu, kdy se žák bál učitele zeptat v případě nejasnosti nebo nevědomosti.
- (G) Obsah je smysluplný, strukturovaný a náročnost přiměřená osobnosti žáka, zejména věku a jeho schopnostem.
- (H) Výuka respektuje individuální učební styly žáků, ve výuce je věnován dostatek času všem žákům podle jejich potřeb a naopak, žáci mohou pracovat individuálním tempem, výuka zohledňuje různou míru nadání u žáků v rámci skupiny i individuální míru a dynamiku dílčích dovedností v rámci osobnosti každého žáka; výuka respektuje žáka jako osobnost a přispívá k jeho zdravému seberozvoji a seberealizaci.
- (I) Netradiční a originální návrhy na řešení problému nejsou kritizovány, řešení problémových situací, která jsou sice správná, ale nevyplývají ze zadání nebo nesplňují očekávání učitele, nejsou hodnocena jako špatná.
- (J) Učitel rozvíjí pozitivní sebepojetí a sebehodnocení žáků, dokáže poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu a v procesu hodnocení rozlišuje popisný a hodnotící jazyk, většina hodnocení je popisného charakteru; tam, kde je žádoucí použít hodnotící jazyk, je použit vhodně; hodnocení učitele je prostředkem sebehodnocení žáka.
- (K) Učitel vede žáky ke kritickému myšlení a efektivní práci s informacemi, žáci se učí rozlišovat fakta od názorů, dokáží jmenovat znaky



důvěryhodných informačních zdrojů a vytvářejí si pod dohledem pedagoga vlastní spolehlivý informační systém.

- (L) Učitel rozvíjí myšlení na všech úrovních myšlenkových operací podle náročnosti; rozvíjí konvergentní i divergentní myšlenkové strategie, metakognitivní náhled, podporuje tvůrčí a originální způsoby řešení a nelpí na jediném správném postupu.
- (M) Učitel rozvíjí u žáků imaginaci, fantazii, intuici, umělecký přístup k vnímání světa a smysl pro humor; učitel ví o nezastupitelném přínosu humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale užívá ho s pedagogickým citem s ohledem na všechny faktory v dané situaci působící a neužívá ironii a zesměšňování.
- (N) Učitel zná, ovládá a aplikuje dovednosti efektivního řízení skupinové práce, umí prostřednictvím obsahu žáka motivovat tak, aby pomocí vnější motivace dosáhl motivace vnitřní a naopak, vhodně aplikuje relaxační techniky jako protiváhu.
- (O) Učitel vede žáky k osvojení zdravých a přiměřeně riskantních strategií.
- (P) Učitel eliminuje rušivé vlivy v rámci školy i třídy, pomáhá formulovat a dodržovat pravidla, vytváří podmínky pro kooperaci, uspokojivé sociální vztahy a plynulou přátelskou výměnu informací, myšlenek a názorů mezi žáky v rámci třídy i školy; působí preventivně proti sociálně-patologickým formám chování žáků a v případě, že se vyskytnou, je efektivně řeší.
- (Q) Škola spolupracuje s různými odborníky, vědeckými pracovníky a pro žáky populárními osobnostmi a zprostředkovává s nimi žákům v případě potřeby kontakt v podobě například besed.

Z těchto požadavků konstituují se didaktické zásady vedení vyučování.

### 7.3.1 Didaktické aspekty výchovy k tvořivosti

Z hlediska didaktiky je nutné členit tvořivost na nespécifickou a specifickou.

Nespécifická tvořivost se uplatňuje při řešení životních problémů, jde o nalézání a realizaci nových, originálních a uspokojivých strategií v každodenním životě i při řešení náročných životních situací. Technikám rozvoje nespécifické tvořivosti ve vyučování se z velké části věnuje obecná didaktika. Specifickou tvořivost je možné dělit podle oblastí, ve kterých se vyskytuje, na tvořivost vědeckou, uměleckou, technickou, organizační nebo též manažerskou a sociální.

Rozvoji specifické tvořivosti, věnují se většinou oborové didaktiky příslušných oborů; tato část diplomové práce přináší obecně-didaktický pohled na rozvoj tvořivosti ve vyučování; nabízí přehled aktivizujících metod, neboť aktivita žáka je pro rozvoj tvořivosti nezbytná; dále uvádí základní znaky a formy problémového vyučování. Problémové vyučování zkoumá na základě kognitivních psychologických směrů přirozený model lidského učení v reálných podmínkách a tyto psychologické zásady aplikuje do výchovně-vzdělávacího procesu, čímž ve výuce simuluje reálné prostředí a umožňuje tak cílený rozvoj tvořivého řešení problémů. Problémové učení je z tohoto důvodu považováno za základní didaktickou oporu výchovy k tvořivosti, čímž se rozumí, že *„učení se řešením problémů se považuje za nejefektivnější didaktický prostředek rozvoje tvořivého myšlení žáků.“*<sup>90</sup>

Posledním tématem, kterým se tato část zabývá, je přehled základních přímých technik rozvoje nespécifické tvořivosti. *„Při jejich využití ve výuce je klíčový cíl a didaktická analýza obsahu, která umožňuje vymezit ty jeho části,*

---

<sup>90</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 13-16.

*keré si žáci mohou s ohledem na jejich dosaženou úroveň intelektového rozvoje osvojit řešením problému, a na ty, které si osvojí na úrovni reprodukce. Reprodukční myšlenková činnost má pro učení také velký význam, neboť zabezpečuje přesné a trvalé osvojení si pojmů, definic, zákonů a způsobů poznávací činnosti, bez kterých by samostatná tvořivá činnost nebyla možná.“<sup>91</sup>*

V případě hlubšího zájmu kapitola odkazuje na literaturu, která se didaktickým otázkám rozvoje tvořivosti věnuje podrobněji.<sup>92</sup>

### 7.3.1.1 Aktivizující metody ve vyučování

Pro učitele je podstatou aktivizujících metod plánování, organizování a řízení výuky tak, aby k plnění výchovně-vzdělávacích cílů docházelo především prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků, přičemž *„pro dítě je nesmírně důležité získávat zkušenosti na základě aktivní činnosti, kterou přirozeně velmi rádo vykonává. Takovou činností je především hra, která má mnoho společných znaků s kreativitou – fantazií: spontánnost, zájem, improvizaci, opakování činnosti.“*<sup>93</sup>

Míra vlastní aktivity žáka ve vyučovacím procesu záleží především na :

- (A) stupni přejetí cíle vyučování žákem ;
- (B) kvalitě motivace ;
- (C) stupni zapojení poznávacích procesů, například pozornosti ;
- (D) stupni uplatnění sociálních vztahů ;
- (E) stupni uplatnění sebehodnocení

Podle druhu převažující interakce je možné aktivizující metody dělit na monologické, dialogické, demonstrační, rozborové, simulační, inscenační a na metody práce s textem.

---

<sup>91</sup> ŠTÁVA, J. Metody tvořivého učitele. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 8-10.

<sup>92</sup> SKALCOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

<sup>93</sup> ŠTÁVA, J. Metody tvořivého učitele. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 10.

- (A) Monologické metody jsou založené na využití souvislého mluveného projevu učitele nebo žáka; jedná se například o výklad, školní přednášku nebo instruktáž.
- (B) Dialogické metody jsou založené na interakci mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky, jde například o rozhovor, diskusi nad problémem nebo brainstorming; diskusní metody umožňují přímou komunikaci žáků, vyžadují zejména jasná pravidla komunikace pro zúčastněné, kontrolu jejich dodržování a partnerský vztah komunikujících.
- (C) Demonstrační metody jsou založené na názorné ukázce jevu a následnou práci s ním; jedná se například o experiment, exkurzi, projekci filmu a podobně. Exponovaný jev je potřeba do vyučovacího procesu začlenit, například pouhá projekce dokumentu nemůže být považována za úplnou demonstrační metodu, je jen jednou její fází.<sup>94</sup>
- (D) Rozborové neboli situační metody spočívají v analýze problémů a konfliktů, které vycházejí ze zkušenosti žáků nebo běžného života.
- (E) Simulační metody jsou založené na hraní didaktických her<sup>95</sup> nebo aplikaci určitých divadelně-dramatických prvků do výuky. *„Vhodně zvolená didaktická hra rozvíjí osobnost jako celek, nejen kognitivní složku osobnosti, ale i psychomotorické dovednosti, postoje a základní charakterové vlastnosti a přináší učiteli cenné informace o žácích.“*<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> V případě třífázového modelu výuky (evokace-uvědomění si významu-reflexe) by projekce filmu nejvíce odpovídala fázi uvědomění si významu a musela by ji předcházet evokace a navazovat na ní reflexe. Třífázový model výuky vychází z konstruktivistického pojetí vyučování a je typický například pro program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

<sup>95</sup> Základní znaky didaktických her a jejich členění je uvedeno v Příloze č.1 – Didaktická hra.

<sup>96</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, roč. neuveden, č.3, s. 11 – 15.

- (F) Inscenační metody jsou založené na divadelně – dramatických prvcích; hraním rolí se mohou sledovat cíle obsahové, například opakování již zvládnutého úseku učiva, nebo cíle osobnostně-sociální výchovy, například sebepoznání; inscenační metody mohou být použity i při nácviku žádoucích forem chování v náročných životních situacích.<sup>97</sup>
- (G) Metody práce s textem spočívají v tvůrčí práci s ním.

### 7.3.1.2 Problémové vyučování

Podstatou problémového vyučování<sup>98</sup> je pedagogický problém, specificky strukturovaná obtíž určená k aktivnímu a samostatnému řešení žáky. Dnešní teorie problémového vyučování vycházejí z pragmatické filozofie 19.století a pozdějších poznatků kognitivních psychologů. Nejznámějším představitelem pragmatismu je John Dewey, kognitivní psychologie Jean Piaget. Předmětem kognitivní psychologie jsou účinné strategie poznávání světa a překonávání obtíží, které okolní prostředí staví mezi jedince a jeho cíle. Tyto zdroje didaktických teorií problémového učení považují problém za počátek veškerých myšlenkových operací.

Pohledem problémového vyučování je problémem taková obtíž ve výchovně-vzdělávacím procesu, k jejímuž samostatnému řešení je žák motivován a na kterou existuje minimálně jedno uspokojivé řešení, ale žák jej nezná - nedisponuje

---

<sup>97</sup> Obsahové cíle i cíle osobnostně-sociálního rozvoje se pro potřebu pedagogické praxe mohou ve výuce v rámci jedné techniky vzájemně doplňovat, ale není to podmínkou. Přičemž pedagog osobnostně-sociálního rozvoje striktně rozlišuje simulace od inscenačních technik. Simulace jsou improvizované, jen částečně strukturované útvary a jejich průběh a obsah je dopředu nejasný. Oproti tomu inscenace je předem strukturovaný útvar; aktéři mají jasná pravidla, role, často scénář a průběh je předem znám, neboť je znám cíl, ke kterému je potřeba v jeho průběhu dospět.

<sup>98</sup> zpracováno podle KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*. SPN : Praha, 1989.

potřebnými fakty nebo nezná účinné strategie řešení. K vyřešení situace je proto potřeba vyvinout složitější myšlenkové operace.

Správně vedené problémové vyučování vede primárně k znalosti učebních obsahů, sekundárně k osvojování metakognitivních strategií při řešení problémů, čímž se v žácích rozvíjí samostatné myšlení a náhled na vlastní možné způsoby řešení analogických problémů. Systematické a dlouhodobé řízení poznávání žáků učitelem plynule přechází v seberegulaci žáka a rozvíjení dovedností pro budoucí sebevzdělání. Mezi další cíle problémového vyučování patří rozvoj některých dílčích vlastností typických i pro tvůrčí osobnost, například vyvolání zájmu o poznávání zákonitostí okolního prostředí, rozvoj volných vlastností a seberegulace.

Znaky problémové úlohy ve vyučování :

- (A) problémová situace je přirozeně spojena s učivem ;
- (B) problémová situace vychází ze životních situací a zkušeností ;
- (C) problémová situace odpovídá náročností možnostem konkrétního žáka ;
- (D) problémová situace obsahuje neznámý prvek ;
- (E) problémová situace motivuje, vyvolává potřebu ji řešit ;
- (F) problémová situace poskytuje smysluplnou orientaci na cíl

Jedním z kritérií, podle kterého je možné problémy ve výchovně-vzdělávacím procesu členit je povaha problémové situace. Problémy tak můžeme dělit podle míry složitosti, obtížnosti a podle míry otevřenosti a strukturovanosti:

- (A) Složitost je objektivní kategorií podmíněná strukturou a obsahem; obecně platí, že čím více podmínek, čím větší časová náročnost s ohledem na vzdálenost mezi otázkou a odpovědí a čím více závěrů, tím je problémová situace objektivně složitější.

- (B) Obtížnost je subjektivní kategorie, kterou je třeba posuzovat ve vztahu k intelektuálním možnostem každého žáka, protože co může být velmi obtížné pro jednoho žáka, nemusí být problémem pro druhého.
- (C) Otevřenost a strukturovanost je kategorie složitosti problémové situace s ohledem na kvalitu zapojených myšlenkových operací; mezi otevřeností a strukturovaností platí nepřímá úměra, čím více otevřené a méně strukturované úkoly, tím větší je kladený požadavek na divergentní myšlení řešitele.

Podle postupů při řešení problémové situace rozlišujeme podle míry aktivizace a samostatného zapojení žáků problémový výklad, algoritmické postupy, heuristickou a výzkumnou metodu:

- (1) Problémový výklad je aktivita učitele, která nepředává hotové poznatky, ale prezentuje postup vědy v daném problému; jak věda objevila problém, jak přistupovala k jeho řešení, jaké kladla hypotézy, jak proces objevování probíhal, k čemu věda v konečné fázi dospěla.
- (2) Algoritmické postupy jsou přesně stanovené sledy po sobě jdoucích operací nutných k vyřešení exponovaného problému.
- (3) Heuristická metoda je vyváženou aktivitou učitele a žáků; učitel nastolí problémovou situaci, formuluje problém a klade návodné otázky na řešení; žáci samostatně řeší jen některé kroky v řešení.
- (4) Výzkumná metoda je samostatnou činností žáků v procesu řešení problému a je tak nejnáročnější z uvedených metod na žáka i pedagoga.

V průběhu řešení problémových situací rozlišujeme zejména tyto fáze:

- (1) fáze expozice a identifikace problému ;

- (2) fáze prereflexe neboli mobilizování sil, rozvinutí myšlenkových operací, základní diagnostika situace a orientace v ní, spontánní generace různých návrhů na její řešení ;
- (3) fáze intelektualizace obtíže neboli vymezení problému ;
- (4) fáze formulace hypotéz neboli hledání a doplňování původních návrhů na řešení a vyslovování domněnek ;
- (5) fáze argumentace neboli zdůvodnění hypotéz a vyvozování možných logických důsledků volených strategií ;
- (6) fáze testování neboli prověřování hypotéz v praxi

Neboť dostupné teorie problémového vyučování vycházejí z pragmatizmu a z poznatků kognitivní a pedagogické psychologie, jejichž předmětem bylo zkoumání poznávacích strategií a efektivní řešení reálných obtíží, obecný postup při řešení problémové situace ve výuce se shoduje s reálným postupem, je jeho simulací,<sup>99</sup> čímž nejvíce odpovídá požadavkům výchovy k tvořivosti. Problémové vyučování, zejména heuristické a výzkumné metody a techniky, lze považovat za hlavní didaktický nástroj výchovy k tvořivosti. V různých fázích problémového vyučování uplatňují se pak dílčí techniky přímého rozvoje tvořivosti.

### 7.3.1.3 Přímé techniky rozvoje nesespecifické tvořivosti

Mezi nejzákladnější didaktické techniky přímého rozvoje specifické i nesespecifické tvořivosti, které je možné využít při hledání řešení libovolného problému, patří brainstorming a jeho variace, funkční asociace, ale i mnoho jiných

---

<sup>99</sup> srovnej se strukturací procesu tvorby, s. 24-29



technik, které bývají označovány různými autory odlišně. Podstatou těchto technik, které je možné v konkrétních podmínkách podle různých kritérií (například počtu řešitelů nebo časové náročnosti) variabilně adaptovat a strukturovat, je dospět k uspokojivému řešení na základě asociací, fluence, flexibility a originality.<sup>100</sup>

- (A) Úkoly asociačně-synektické; úkoly založené na asociacích; vycházejí především z asocianistických psychologických teorií. Nižším stupněm jsou techniky asociační. Tyto techniky na základě expozice vnějšího podnětu pomáhají nacházet většinou podvědomé, ale přirozené zákonitosti a vztahy požadovaných jevů. Asociovat je možné podle předem daného kritéria, například podle vnější podobnosti. Jedním z typů těchto technik je bionická asociace, která hledá obdobu obtíže v přírodě, zkoumá způsob řešení této analogie a zpětně ho z přírodního prostředí aplikuje na původní problém. Vyšším stupněm je synektika, složitější způsob práce s asociacemi, znaky jevů, myšlenek, nápadů a jinými psychickými obsahy, které se pomocí obrazotvornosti a imaginace podle různých kritérií vzájemně kombinují a aplikují. Výsledné myšlenkové produkty asociačně-synektických technik je nutné hodnotit s časovým odstupem.
- (B) Úkoly založené na myšlenkové fluenci (například brainstorming, neboli česky myšlenková smršť) spočívají v nekritické produkci co nejvíce možných odpovědí na předloženou situaci. Cílem je vyprodukovat nejvyšší možný počet i nereálných strategií nebo produktů. I pouhým odložením hodnocení v čase je reálně možné dospět k efektivnímu nebo tvůrčímu řešení. Hodnotící myšlenkové operace probíhají v průběhu celého procesu, nicméně jen v některých jeho fázích jsou žádoucí; v počátečních fázích řešení problémů jsou jevem spíše negativním a tvůrčímu myšlení v nalézání úspěšných strategií brání.

---

<sup>100</sup> POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, s. 59-64. ISBN 80-7204-324-2.

- (C) Úkoly založené na myšlenkové flexibilitě spočívají v takzvaném myšlenkovém shiftu neboli přeřazení, jehož podstatou je neotřelá aplikace daného jevu do nových nebo žádoucích podmínek. Cílem technik zaměřených na flexibilitu je překonání funkční fixace, tj. zažitého a konformního využití předmětu.<sup>101</sup> Podstata spočívá v dekonstrukci zažitých způsobů a stereotypů ve vnímání okolního světa. Následným přeskupením vztahů a významů dílčích jevů lze dospět ke kvantitativně zcela odlišnému produktu, přičemž kvantita použitých elementů se nemusí změnit nebo jich dokonce ve výsledném řešení může být použito méně než na počátku tvůrčího procesu.
- (D) Úkoly zaměřené na originalitu spočívají v nalézání v osobitých, netradičních až bizardních způsobů řešení za pomoci například obrazotvornosti nebo neobvyklých spojení nesouvisejících jevů.

---

<sup>101</sup> Funkční fixace je navyklý způsob vnímání, prožívání, myšlení a jednání, které bylo v minulosti zpětnovazebně upevněno ve funkční systém vytvářející stereotyp - algoritmický postup při řešení problémů v budoucnosti navyklým způsobem z minulosti. Překonání funkční fixace obvykle představuje pro jedince zátěž, neboť vertikální neboli tzv. šablonovité vnímání světa má tendence se zachovávat. Perseverance neboli psychické ulpívání a obdobně rigidita je vlastní všem a jejich psychický význam je opodstatněný. Pro proces tvůrčího řešení problému je však nutné jejich zisky upozadit před tvůrčím procesem.

## VIII. Empirické ověření – výzkumná sonda

Teoretická část diplomové práce zpracovala problematiku tvořivosti a výchovy k tvořivosti s použitím dostupných zdrojů a uvedla závěry vybraných výzkumů; některé aktuální otázky výchovy k tvořivosti výslovně zmiňuje, jiné obsahuje implicitně. Za aktuální otázky výchovy k tvořivosti je z hlediska mé diplomové práce možné považovat zejména vztah výchovy k tvořivosti k výchově obecně a rozdílná pojetí výchovy k tvořivosti,<sup>102</sup> vztah těchto pojetí k pedagogické praxi a otázky související s empirickým výzkumem výchovy k tvořivosti, neboť mnoho v českém prostředí dnes citovaných výzkumů probíhalo v minulosti nebo v zahraničí. Aktuální je i požadavek na výzkum podrobně zkoumající procesy i stavy výchovy k tvořivosti v současné české rodině i škole. V neposlední řadě, nejen pro psychologa, i pro pedagoga, může být přínosem zkoumat reflexi výchovy k tvořivosti tvořivým jedincem. Podrobněji lze aktuální otázky výchovy k tvořivosti členit takto:

- (A) Obecné otázky k pojetí výchovy k tvořivosti a k pojetí výchovy a tvořivosti obecně; *„mnohotvárnost přístupu k tvořivosti se projevuje velmi zřetelně už v pojmově formulačním stádiu. Různé materiály a různí autoři charakterizují tvořivost různě, ať už se dále věnují kterékoli z jejích specifických otázek.“*<sup>103</sup> Obdobný jev je charakteristický i pro výchovu, proto *„výchova k tvořivosti představuje ... široký a z hlediska cíle ne vždy zcela jasný úkol.“*<sup>104</sup> Východiskem je konkrétní koncept výchovy, který respektuje obecně uznávanou terminologii, dostupná pojetí výchovy k tvořivosti integruje; umožňuje rozvíjet dílčí tvůrčí dovednosti i tvořivost jako celek a uspokojuje metodologické potřeby pedagogické teorie i praxe.
- (B) Obecné otázky ve vztahu tvořivosti a etiky, v prostředí výchovně-vzdělávacího procesu ve vztahu výchovy k tvořivosti a mravní

---

<sup>102</sup> viz s. 40-44

<sup>103</sup> HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975, s. 5

<sup>104</sup> OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, roč. 2, č.5, 1994/1995, s. 4-5.

výchovy, jejichž vztah je v některých souvislostech předmětem pedagogických diskuzí. Rozdílné způsoby pojetí výchovy k tvořivosti mohou tvořivost hodnotit jako všelék na bio–psycho–sociální obtíže i jako prostředek rozvoje nepatřičných egoistických projevů nerespektujících obecně uznávané normy. Někteří pedagogové se domnívají, že „*existuje velmi úzká hranice oddělující silně tvůrčí jednání od patologického, pokud bychom se snažili děti naučit, jak se stát kreativnějšími, podstupujeme riziko, že si vypěstujeme národ nekonformních jedinců neschopných udržovat normální sociální vztahy.*“<sup>105</sup> Pedagog se při své práci pohybuje mezi těmito extrémy, zajímají ho reálné možnosti nabízející rozvoj tvořivosti. Požadavkem výchovy a vzdělání je rozvíjet osobnost harmonicky. Svoboda na straně jedné musí být kompenzována osobní zodpovědností na straně druhé. Sebeprosazování, autentické a originální sebevyjádření, kritický přístup k autoritám a pravidlům a odolnost vůči manipulaci je třeba v praxi výchovně-vzdělávacího působení rozvíjet citlivě s ohledem na mravní vývoj a prosociální rozvoj jedince.

- (C) Obecné otázky problematiky aplikace teoretických poznatků do pedagogické praxe, neboť existuje rozdíl mezi obecně uznávaným cílem, jakožto ideálním stavem, a reálným výchovně-vzdělávacím působením, které je limitováno mnoha vzájemně souvisejícími faktory. Z tohoto důvodu došlo několik výzkumů k závěru, že „*děti přicházejí do školy s tvořivým potenciálem, který postupem času ztrácejí,*“<sup>106</sup> protože může nastat situace, kdy „*učitelé, spolužáci a vzdělávací systém ... redukují potřebu dítěte vyjádřit vlastní tvůrčí možnosti,*“<sup>107</sup> ačkoliv všichni účastníci výzkumu mohou být

---

<sup>105</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 71. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>106</sup> MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, roč. neuveden, č.3, 2001, str. 12 – 13.

<sup>107</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 64. ISBN 80-7169-903-9.

rozhodnutí o významu tvořivosti na celkový rozvoj osobnosti. Složitá provázanost bio– psycho–sociálních faktorů klade v procesu rozvoje tvořivosti vysoké požadavky na osobnost psychologa a pedagoga, neboť musí možnost výchovně-vzdělávacího působení posuzovat v konkrétních situacích s ohledem na individuální nastavení jedince.

- (D) Obecné otázky diagnostiky efektivity výchovy k tvořivosti; jedná se zejména o posuzování míry rozvoje jedince, kvantifikaci individuálních úspěchů a hodnocení tvůrčího procesu. Vyjdeme-li z tvrzení, že „*velké množství ... narozených dětí může do života vstoupit s potenciálem k rozvoji výjimečné tvořivosti, pouhé jedno procento z nich dostane příležitost tento potenciál uplatnit,*“<sup>108</sup> dojdeme k metodologickým obtížím při vymezení a následné objektivní diagnostice tvořivého potenciálu, jeho rozvoje a uplatnění. Určité statistické a diagnostické údaje jsou ovšem pro pedagogické působení nutné. Obdobně i hodnocení tvořivého procesu je obtížné, někteří autoři se domnívají, že „*tvořivost je čistě subjektivní. Špatné ani dobré nelze dokázat. Smyslem tvůrčího procesu je proces sám, eventuálně zanechat po sobě autentickou stopu, aniž by ji kdokoli hodnotil.*“<sup>109</sup> Takové pojetí akcentuje jisté aspekty výchovy k tvořivosti, na druhou stranu jich mnoho jistě zanedbává. Řešením je hledat účinné diagnostické nástroje nutné pro rozvoj tvořivosti v pedagogické praxi a nacházet optimální způsoby hodnocení.
- (E) Konkrétní otázky k aktuálnímu stavu a procesům, které v rámci výchovy k tvořivosti probíhají v současné společnosti, rodině a škole; mnoho v českém prostředí dnes citovaných výzkumů probíhalo v minulosti nebo v zahraničí. Komplexnost, složitost a dynamika

---

<sup>108</sup> DACEY, J. ; LENNON, K. *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha : Grada, 2000, s. 47. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>109</sup> MEGLIN, D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X.

osobnosti zasazené do neméně složitého sociálního kontextu v procesu výchovy a vzdělání, činí z tohoto výzkumu velmi obtížný úkol.<sup>110</sup>

- (F) Otázky na reflexi tvořivosti a jejího rozvoje tvořivými jedinci; analýza jevů, kterým sami tvořiví jedinci připisují v procesu rozvoji tvořivosti význam, může být pro pedagoga přínosná.

Zkoumání mohou být podrobena i dvě základní východiska výchovy k tvořivosti; v jistých ohledech může být přínosné podrobit je empirickému šetření; implicitně prolínají teoretickou částí diplomové práce i dostupnou pedagogickou a psychologickou literaturou, často jsou nekriticky přejímána a ve svých důsledcích mají na výchovu k tvořivosti klíčový vliv. Mohou být formulována takto:

1. Tvořivost je ovlivnitelná působením vnějšího prostředí.
2. Tvořivost je jev pozitivně ovlivňující kvalitu života.

Více, než objektivní platnost těchto tvrzení, kterou je možné po pečlivé definici proměnných potvrdit či vyvrátit psychologickými výzkumy, zajímá pedagoga zabývajícího se výchovou k tvořivosti reflexe těchto východisek těmi, kdož tvořivost mají u druhých rozvíjet, neboť se dá předpokládat, že jejich osobní či profesní postoj k tvořivosti ovlivňuje následné výchovné působení.

Jinak řečeno, je-li „*podmínkou tvořivého žáka ... tvořivý učitel a tvořivého dítěte tvořivý rodič,*“<sup>111</sup> dá se například předpokládat, že dítě, k tvořivosti systematicky nevedené ani doma ani ve škole, nebude mít možnost svůj tvořivý potenciál rozvinout? Jaký je osobní vztah rodičů a pedagogů k tvořivosti a jakým způsobem ovlivňuje tento postoj výchovné působení? Je tvořivost obecně pojímána

---

<sup>110</sup> Osobnost je determinována biologickými, psychologickými i sociálními faktory, které působí ve velmi složité vzájemné interakci. Komplexnost, složitost a dynamika osobnosti zasazené do neméně složitého sociálního kontextu napovídá o vysokých nárocích kladených na kvalitu takových empirických výzkumů.

<sup>111</sup> ŠTĚVA, J. *Metody tvořivého učitele. Pedagogická orientace*, 2001, roč. neveden, č.3, s. 10.

tak, jak ji reflektuje odborná literatura, čili je tvořivosti obecně přičítán zásadní vliv na kvalitu života? Jak osobní vztah k tvořivosti ovlivňuje pedagoga v profesním životě a jaký vliv má na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu? Jak postoj rodiče k vlastní tvořivosti ovlivňuje jeho výchovné působení? Jaký vztah k tvořivosti mají ti rodiče a pedagogové, kteří se za tvořivé nepovažují a jaký význam v životě ji přičítají? Nepovažují-li se za tvořivé, ale uvažují-li o tvořivosti jako o jevu pozitivním, budou se snažit o její rozvoj a budou k tomu disponovat vhodnými metodologickými nástroji? Které výchovné působení je ve vztahu k tvořivosti akcentováno, rodinné nebo prostředí školy?

Toto jsou důležité otázky vyplývající ze základních východisek výchovy k tvořivosti a proto se jimi tato diplomová práce ve své empirické části zabývá.

## 8.1 Předmět a cíl výzkumného ověření

Hlavním cílem zvoleného výzkumného šetření je empiricky potvrdit vybrané předpoklady výchovy k tvořivosti vycházející z teoretické části diplomové práce, ověřit dvě výše uvedená základní východiska a zjistit, jak jsou tvořivost a její rozvoj reflektovány ve dvou prostředích, kde se výchova vyskytuje systematicky a dlouhodobě, v prostředí rodiny a základní školy. Výzkumná sonda je tedy soustředěna na rodiče a pedagogy<sup>112</sup> a jejím cílem je zjistit základní postoj obou skupin respondentů k tvořivosti a jejímu rozvoji pomocí přičtení významu preferovaným jevům v klíčových tématech, kterými jsou:

- (A) determinace tvořivosti ;
- (B) zásadní vlivy sociálního prostředí v procesu rozvoje tvořivosti ;
- (C) vztah tvořivosti k celkové kvalitě života

---

<sup>112</sup> Výzkumné ověření se zaměřilo na učitele základní školy, toto zúžení výběru je vysvětleno níže. Je-li v textu dále zmiňován učitel, je míněn učitel základní školy běžného typu.

S ohledem na pojetí, předmět a cíl výzkumného šetření byla zvolena jednoduchá a přímočará empirická sonda. Tato koncepce zdá se být pro ověření zvolených předpokladů za stávajících podmínek nejvhodnější.

#### 8.1.1 Problémové okruhy

1. Přičítají rodiče a učitelé v procesu rozvoje tvořivosti zásadní vliv vnitřním nebo vnějším faktorům?
2. Jak se u učitelů a rodičů liší pohled na vnější faktory rozvoje tvořivosti? Které vlivy prostředí považují v procesu výchovy k tvořivosti rodiče a učitelé za klíčové a které naopak upozadují?
3. Jaké je sebehodnocení rodičů a učitelů ve vztahu k úrovni vlastních tvořivých dovedností a jak se hodnocení rodičů a učitelů liší?
4. Jaký význam je tvořivosti připisován; jakým způsobem rodiče a učitelé hodnotí tvořivost ve vztahu k celkové kvalitě života?
5. Jakým způsobem spolu souvisí hodnocení tvořivosti pohledem kvality života s hodnocením úrovně vlastních tvůrčích dovedností?

#### 8.1.2 Předpoklady

1. Předpokládám, že většina rodičů i učitelů přikládá v procesu rozvoje tvořivosti rozhodující význam vnějším faktorům.



2. Předpokládám, že většina rodičů i učitelů přikládá z vnějších faktorů v procesu výchovy k tvořivosti rozhodující význam rodinnému prostředí.
3. Předpokládám, že nikdo z rodičů ani učitelů nepřipisuje ve výchově k tvořivosti rozhodující vliv škole.
4. Předpokládám, že většina rodičů a učitelů se považuje za tvořivé.
5. Předpokládám, že všichni rodiče a učitelé, kteří se považují za tvořivé, přejí si být více tvořiví.
6. Předpokládám, že učitelé budou považovat tvořivého žáka v třídním kolektivu spíše za obtíž ve vyučování.<sup>113</sup>

## 8.2 Metody výzkumného ověření

### 8.2.1. Výzkumné nástroje

Zvolenou metodou je explorativní metoda; jako výzkumný nástroj byl vybrán anonymní dotazník,<sup>114</sup> opatřený úvodním sdělením respondentům obsahující základní informace a pokyny pro správné vyplnění.

---

<sup>113</sup> viz *Výchova k tvořivosti v prostředí školy*, s. 51-53

<sup>114</sup> Podle kritérií některých autorů věnujících se empirickému výzkumu se rozsahem i formou jednalo o anketu. Nerad bych nerespektoval obecně uznávané autority na tomto poli, při označení výzkumné techniky však vycházím z pojetí, které anketu definuje jako techniku využívající většinou velmi malý počet uzavřených nebo polouzavřených otázek, přičemž je zadána či nabídnuta vysokému počtu respondentů (několik set) a její návratnost bývá - s ohledem na způsob zadání nebo oslovení respondenta - relativně nízká. Oproti tomu, dotazník je zde pojímán jako promyšlený systém více než tří otázek; je většinou zadáván administrátorem a jeho návratnost je v porovnání s anketou mnohonásobně vyšší. Výzkumná technika v obou verzích je uvedena v Příloze č. 3 a č. 4.

Úvodní sdělení bylo strukturované podle této osnovy:

1. představení výzkumu a jeho účelu ;
2. požádání o spolupráci ;
3. formální popis dotazníku ;
4. minimální časová náročnost ;
5. instrukce pro správné vyplnění povinné části ;
6. instrukce pro vyplnění dobrovolné části ;
7. poděkování

Uvedená minimální časová náročnost plnila zejména motivační funkci. Součástí instrukce bylo upozornění na neexistenci správných odpovědí, neboť tento dotazník byl sestaven pro anonymní záznam osobních názorů, postojů a zkušeností. Jeho součástí byl nestrukturovaný prostor k volnému vyjádření respondentů na druhé straně archu. Bylo zdůrazněno, že tato možnost je vítána. Zdůraznění anonymity a poskytnutí prostoru se vyjádřit nebylo náhodné a mělo u respondentů přispět k zvýšení důvěry ve výzkumnou techniku a k snížení pravděpodobnosti výskytu psychologického efektu správných odpovědí, při kterém dochází k tendenci naplnit výzkumný předpoklad. Respondent pak volí odpovědi neodpovídající skutečnosti, ale buď popisuje ideální stav, nebo volí takové možnosti, které považuje za správné nebo u nich předpokládá, že jsou očekávány.

Vyloučit ovlivnění respondentů tímto směrem však nejde vyloučit, neboť dotazník byl prezentován jako součást výzkumné části diplomové práce zabývající se tvořivostí. Eliminovat tento efekt by bylo možné zamlčením tématu empirické sondy, systémem nepřímých otázek nebo jinými technikami. S ohledem na rozsah a obsah empirické sondy nebyly tyto strategie využity. Hlavním důvodem bylo přesvědčení, že s ohledem na její koncepci a cíle, případný výskyt tohoto jevu kvalitu získaného materiálu s vysokou mírou pravděpodobnosti neovlivňuje.

Dotazník byl vytvořen s ohledem na srozumitelnost a aby byla snížena pravděpodobnost obsahového nedorozumění. Byl anonymní, avšak pro následnou

administraci respondenti uváděli pohlaví, věk a vzdělání. Při uvádění svého věku volili respondenti jednu ze tří kategorií, do které spadají. Věkové intervaly byly stanoveny rámcově.<sup>115</sup> V povinné části byly použity otázky s nucenou volbou. U všech otázek byla možná jen jedna odpověď, respondenti se museli rozhodnout pro odpověď, která jejich názor vystihovala nejvíce, a to i v případě, že s takovou odpovědí nesouhlasili zcela. Tento způsob práce byl zvolen cíleně s ohledem na zjištění preference respondenta, sekundárně motivoval k vyslovení názoru v druhé části dotazníku a terciálně je jednoduchý na administraci.

V nepovinné části dotazníku mohli respondenti libovolně vyjádřit svůj názor, postoj, připomínky a své zkušenosti s výchovou k tvořivosti nebo tvořivostí jako takovou. Tato část nebyla záměrně nijak strukturována a omezena.

Vzhledem k dvěma skupinám respondentů<sup>116</sup> byly vytvořeny dvě verze téhož dotazníku lišící se obsahem otázky číslo osm. Zde rodiče vybírali ze tří uvedených citátů o výchově k tvořivosti v prostředí rodiny jeden, s nímž souhlasí nejvíce. Učitelé zde vybírali stejným způsobem z citátů o výchově k tvořivosti v prostředí školy; přičemž tato otázka vychází již z vedeného výzkumu na téma výchova k tvořivosti. Dva uvedené citáty v každé verzi reprezentují vzájemně protichůdné póly škály souhlasu s výchovou k tvořivosti (tzn. souhlasím-nesouhlasím) a třetí citát vyjadřuje středový stav (tzn. „podle okolností“).<sup>117</sup>

Čas na vyplnění dotazníku nebyl omezen. Vyplněné dotazníky byly po shromáždění zkontrolovány zda obsahují povinné údaje a mohou být zařazeny ke zpracování. V případě, že arch podmínky splňoval, byl dodatečně v nepřítomnosti respondentů označen kódem skupiny a pořadovým číslem.

---

<sup>115</sup> První věkový interval (x-26 let) byl omezený shora podle horní věkové hranice předpokládaného řádného zakončení denního vysokoškolského studia. Druhý interval (26-60) zahrnoval produktivní věk, shora byl omezen desetiletím průměrného odchodu do důchodu.

<sup>116</sup> míněno skupina rodičů a skupina učitelé

<sup>117</sup> podle DACEY, J. S. ; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000, s. 70-71. ISBN 80-7169-903-9.

### 8.2.2 Výzkumné otázky

- (1) Otázka číslo jedna zjišťuje pohlaví respondenta.
- (2) Otázka číslo dvě zjišťuje, do které věkové kategorie respondent spadá.
- (3) Otázka číslo tři zjišťuje nejvyšší ukončené vzdělání respondenta.
- (4) Otázka číslo čtyři zjišťuje preferenci respondenta ve vztahu k vnitřním nebo vnějším determinačním činitelům tvořivosti; respondent přiřadí rozhodující vliv jedné ze dvou skupin vlivů. U možností bylo ve formulaci možných odpovědí voleno záměrně slov „geny“ a „výchova“, čímž se předpokládalo snazší porozumění otázce a zároveň mělo dojít k radikalizaci bipolárního vnímání dané problematiky respondentem.
- (5) Otázka číslo pět zjišťuje, zda respondent z uvedených možností vidí jako klíčové působení v procesu rozvoje tvořivosti rodinu, školu nebo v pozdějším věku svobodný zájem a rozhodnutí jedince.
- (6) Otázka číslo šest zjišťuje respondentovo sebehodnocení míry vlastních tvůrčích schopností; ve vztahu k tvořivým projevům může z nabízených možností volit pozitivní, neutrální nebo negativní vztah.
- (7) Otázka číslo sedm zjišťuje postoj respondenta k tvořivosti jakožto jevu ovlivňující celkovou kvalitu života, respondent volí z uvedených možností a připisuje tvořivosti vliv pozitivní, neutrální nebo negativní.
- (8) Otázka číslo osm doplňuje dvě otázky předešlé, přičtení pozitivního, neutrálního nebo negativního významu tvořivosti se děje na základě souhlasu s předloženým tvrzením. Verze dotazníku pro rodiče obsahuje

tvrzení týkající se výchovy k tvořivosti v prostředí rodiny; verze pro učitele tvrzení týkající se výchovy k tvořivosti v prostředí školy.

- (9) Otázka číslo devět je otevřená otázka formulovaná jako možnost vyjádření se k tématu respondentem.

### 8.2.3 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je rozdělen na dvě skupiny o stejném počtu členů. První skupinu tvoří učitelé na základní škole. Základní škola byla vybrána s ohledem na několik faktorů. Jedná se o výchovně-vzdělávací instituci, jejíž působení je dlouhodobé, systematické a uložené zákonem. Dále pak s ohledem na věk žáků a jiné pedagogické, psychologické a sociokulturní faktory, vliv základní školy na výchovu je nesporný. Vzorek učitelů není specifikován podle stupně a učitelé nebyli vybíráni namátkově z různých škol, ale vždy byl do vzorku zahrnut sbor jako celek. Tento způsob je efektivnější z důvodu zadávání dotazníku, aby se snížila pravděpodobnost výskytu negativních výzkumných efektů souvisejících s výběrem vzorku, byly vybrány školy splňující kritéria současné základní školy běžného typu.

Školy nemají specifické programy na rozvoj tvořivosti a její pedagogičtí pracovníci neprošli žádným programem vzdělávání pedagogů na toto téma. Druhou skupiny tvořili rodiče žáků na základní škole, přičemž bylo zamýšleno získat heterogenní skupinu. Z tohoto důvodu byli rodiče k výzkumu požádáni na třídních schůzkách. Účast rodičů na třídních schůzkách je na základní škole relativně vysoká, dá se předpokládat, že složení respondentů odpovídá heterogennímu složení třídy.

Výzkum proběhl na dvou pražských základních školách, <sup>118</sup> vybraných na základě osobní zkušenosti. Obě školy splňují kritéria současné základní školy běžného typu. První škola je fakultní školou Univerzity Karlovy, nejstarší základní

---

<sup>118</sup> adresy škol jsou uvedeny v Příloze č. 5

školou v městské části. Je školou inkluzivního typu, jednou z prvních škol v zemi, která se zabývala inkluzí handicapovaných dětí do běžné výuky. Politikou školy je individuální přístup ke každému žákovi založený na dialogu. Škola nabízí mnoho volnočasových aktivit, v rámci školy funguje klub pro děti a mládež z regionu, škola se snaží spolupracovat s rodiči, prostředí školy působí příjemně. V současné době má 233 žáků a 29 pedagogických pracovníků, z toho pět asistentů pedagoga a dva vychovatele. Ke škole náleží mateřská škola. Instituce disponuje hlavní budovou a třemi dislokovanými pracovišti. Škola nemá jídelnu. Vedení školy přiznává běžné výchovné problémy s dětmi i určité obtíže v rámci kvality učitelského sboru. Výzkumného ověření na této škole se zúčastnilo všech 29 pedagogů, včetně pěti asistentů pedagoga, vychovatelky ve školní družině a vychovatelky ve volnočasovém klubu mládeže.

Na této základní škole byli osloveni rodiče k účasti na této empirické sondě. Byly namátkově vybrány dvě třídy z prvního a dvě třídy z druhého stupně tak, aby vzorek rodičů byl stejně početný jako předem získaný vzorek učitelů z obou škol, vzorek pedagogů byl administrován jako první. Dále bylo zajištěno, aby vzorek rodičů byl vyvážený z hlediska pohlaví, tedy čítal stejný počet mužů a žen. Z tohoto důvodu bylo vybráno více tříd, neúčastnili se všichni přítomní rodiče, neboť se potvrdil fakt, že přítomných matek bude na třídních schůzkách více než otců.

Druhá vybraná škola je základní jazyková škola s výukou anglického, německého, francouzského, španělského a ruského jazyka. Je klasickou školou sídlištního typu s jednou školní budovou. Má 480 žáků a 36 pedagogických pracovníků, z nichž tři jsou vychovatelé ve školní družině a jeden vychovatel ve školním klubu pro žáky druhého stupně, který je otevřený v polední přestávce mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. Na škole nepůsobí žádný asistent pedagoga, škola s inkluzí handicapovaných žáků nemá zkušenosti. Vedení školy uvádí běžné výchovné problémy a o obtížích s pedagogickým zdrojem se nezmiňuje. Výzkumného ověření se účastnilo 31 pedagogů, tři učitelé a dva vychovatelé se neúčastnili. Celkový vzorek všech respondentů čítal celkem 60 učitelů základní školy a stejný počet rodičů, celkem tedy 120 respondentů.

#### 8.2.4. Sběr dat

Respondenti byli požádáni o účasti na výzkumu v rámci diplomové práce na téma tvořivost. Bylo jim sděleno, že výzkumná technika je anonymní a minimální časová náročnost je šedesát vteřin. Zároveň byli požádáni, aby si přečetli instrukci v úvodu, neboť v průběhu vyplňování nemohou mít již žádné dotazy; v případě nejasností, odpověď naleznou v instrukci. Ihned po vyplnění mi byly dotazníky vráceny. Všechny dotazníky byly vyplněny řádně a mohl jsem je zařadit ke zpracování. Jednalo se o celkový počet 120 dotazníků.

Výzkum proběhl v druhém pololetí školního roku 2006/2007.

#### 8.3. Zpracování dat

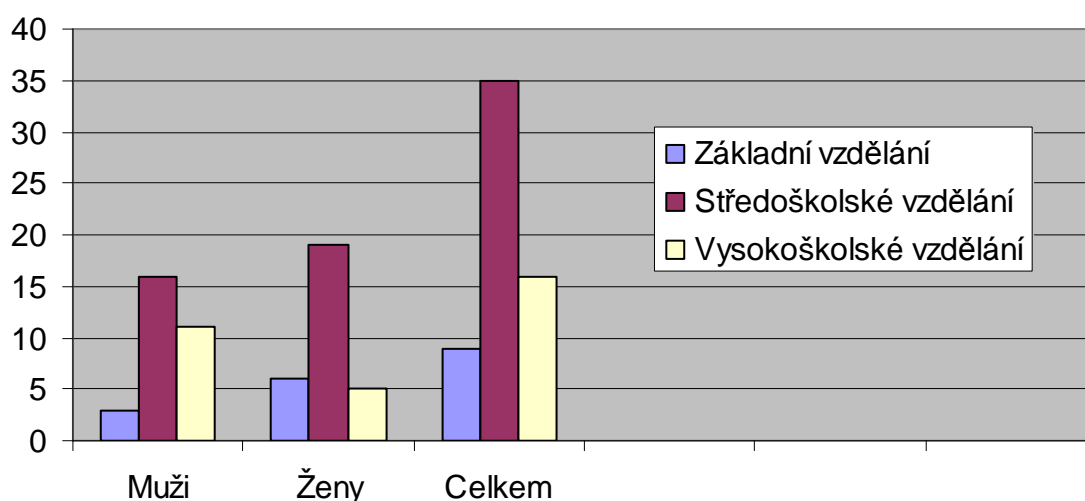
Data byla zpracována pomocí aplikace Microsoft Excel a Microsoft Word. Výsledky byly zpracovány s ohledem na výzkumné předpoklady, dále pak s ohledem na pohlaví, věkové skupiny a vzdělání respondentů. Výsledky obou skupin respondentů byli porovnány a zpracovány i jako celek. Pro přehledné zobrazení výsledků jsem volil sloupcové typy grafů.

### 8.3.1. Výsledky empirického ověření <sup>119</sup>

#### 8.3.1.1 Rodiče žáků základní školy

Všichni respondenti náleželi do věkové kategorie 26-60 let, z celkového počtu respondentů bylo 30 mužů a 30 žen. Rozložení dosaženého vzdělání respondentů – rodičů na základě pohlaví zobrazuje následující graf.

Graf č. 1 : Rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů.



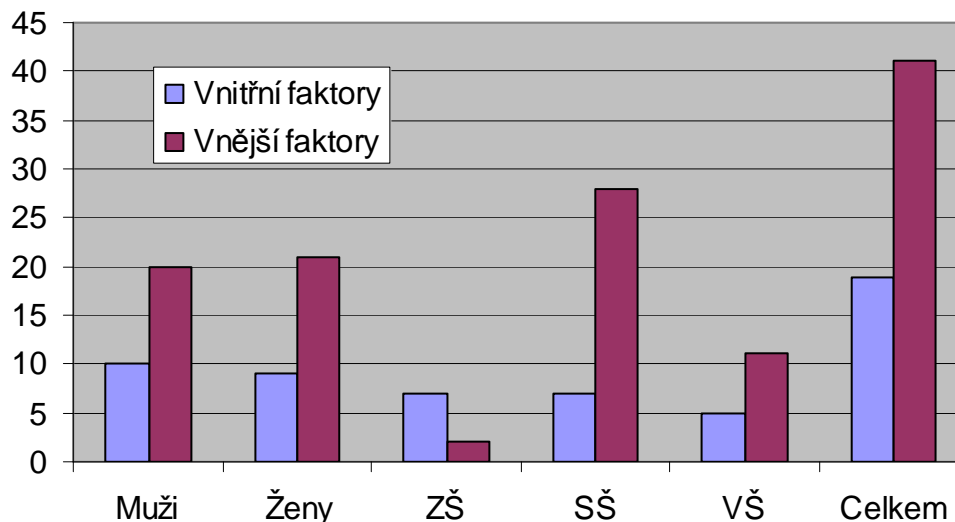
Devět rodičů ve vzorku mělo nejvyšší dosažené vzdělání základní, z nichž v šesti případech se jednalo o ženy, ve třech o muže; 35 rodičů má ukončené středoškolské vzdělání, rozložení středoškolského vzdělání podle pohlaví je téměř shodné, v mírný prospěch žen. Ukončené vysokoškolské vzdělání uvádí 16 rodičů, z nichž jedenáct je mužského pohlaví a pět je pohlaví ženského.

<sup>119</sup> Čísla do deseti včetně jsou uváděna slovně, pokud někde není pro srozumitelnost uvedeno jinak. Výsledky jsou uváděny v procentech v závěru empirické sondy, kde pro srovnání obou skupin respondentů dojde k sloučení dat do jednoho souboru.



Otázka č. 4 : Myslím si, že na to, aby se člověk stal tvořivým, mají zásadní vliv (A) vnitřní faktory jako např. geny; (B) vnější faktory jako např. výchova.

Graf č. 2 : Preference determinačních faktorů tvořivosti.

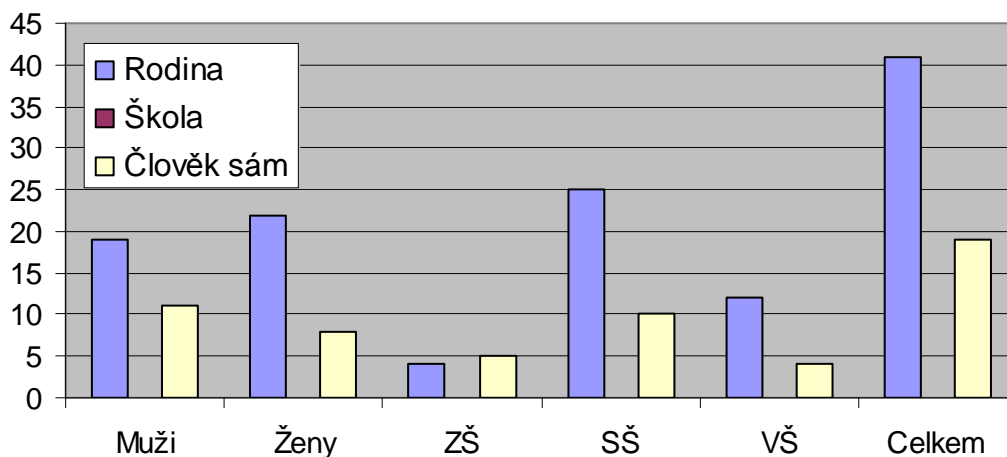


Většina respondentů (41) se domnívá, že rozhodující vliv mají vnější faktory, z nichž 21 je žen a 20 mužů. 19 rodičů se domnívá, že rozhodující vliv mají geny, z toho je 10 mužů a devět žen. Výsledky podle pohlaví se příliš neliší, určité rozdíly je možné vysledovat podle vzdělání respondentů. Jak je zřejmé z grafu, rodiče se základním vzděláním preferovali možnost vnitřních vlivů více než středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaní rodiče.

Otázka č. 5 : Myslím si, že z nabízených možností, má na rozvoj tvořivosti v životě každého člověka celkově nejsilnější vliv (A) rodina; (B) škola; (C) člověk sám a jeho vůle stát se tvořivým.

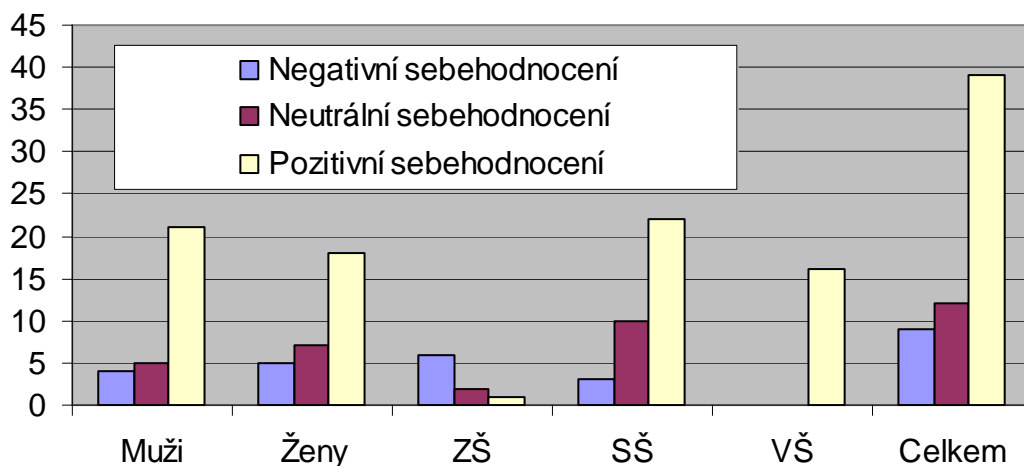
Z následujícího grafu je patrné, že žádný z respondentů nevolil školu jako oblast, která by v životě jedince měla zásadní vliv na rozvoj tvořivosti; přičemž 41 respondentů z řad rodičů volí z uvedených možností rodinu; zbylých 19 respondentů volí svobodné jednání jako rozhodující faktor na rozvoj tvořivosti.

Graf č. 3 : Preference respondentů ke skupinám vnějších determinant.



Otázka č. 6 : *Sám sebe (A) nepovažuji za tvořivého; (B) nepovažuji za tvořivého ani za netvořivého; (C) považuji za tvořivého.*

Graf č. 4<sup>120</sup> : Sebehodnocení tvůrčích dovedností respondentů.



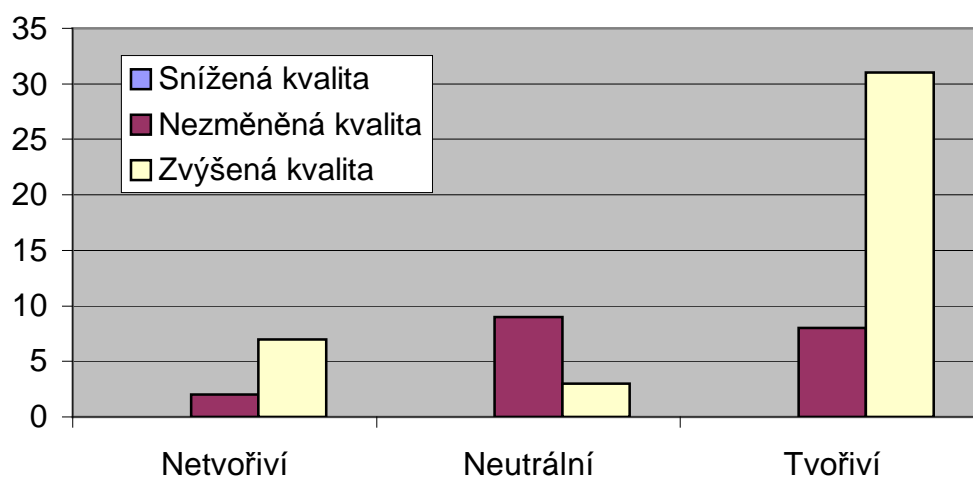
Většina respondentů (39) se považuje tvořivé; 12 respondentů se hodnotí neutrálně a devět respondentů se ve vztahu k tvořivosti hodnotí negativně.

<sup>120</sup> Legenda v grafu míní sebehodnocení jakožto sebehodnocení respondenta ve vztahu k úrovni vlastních tvůrčích schopností, jak vyplývá z otázky.

Rozdíly mezi pohlavím jsou zanedbatelné. Porovnáním odpovědí respondentů s jejich vzděláním je zřejmé, že žádný vysokoškolsky vzdělaný rodič ve vzorku se nehodnotil neutrálně nebo negativně, zatímco u rodičů se základním vzděláním se za netvořivé považuje šest z nich.

*Otázka č. 7 : Kdybych byl / byla více tvořivý / tvořivá (A) kvalita mého života by se snížila; (B) kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila; (C) kvalita mého života by se zvýšila.*

Graf č. 5 : Připsání vlivu rozvoje tvořivosti na kvalitu vlastního života.

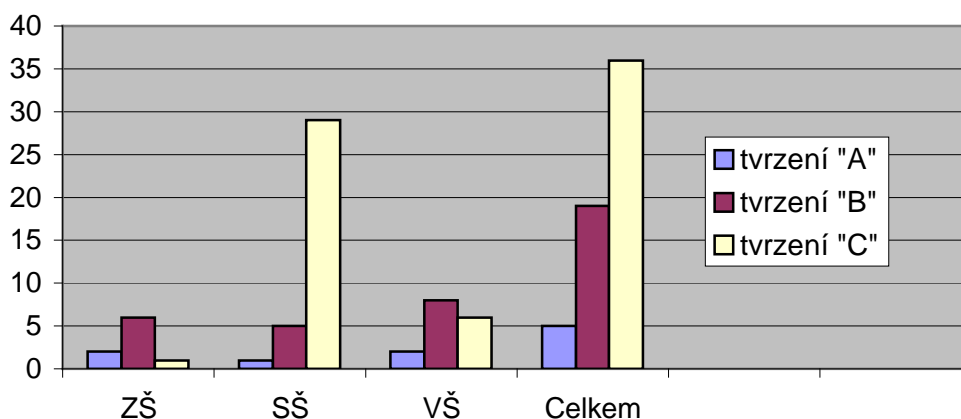


Data u této otázky byla zpracována s ohledem na odpovědi respondentů u otázky předchozí. Negativní vliv případnému zvýšení tvůrčích schopností na kvalitu života nepřičítal žádný respondent. 19 z dotázaných uvádí, že více tvůrčích dovedností by na kvalitu života nemělo vliv (doslova „kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila“); z těchto respondentů se v předchozí otázce za tvořivé označilo osm z nich, za neutrálně tvořivé devět z nich a za netvořivé dva. Dalších 41 dotázaných rodičů se domnívá, že kvalita jejich života by se zvýšila, být více tvořiví; z nich 31 se v předešlé otázce označilo za tvořivé, za neutrální dva a sedm za netvořivé. Z grafu je patrné, že většina respondentů považujících se za netvořivé i většina respondentů považujících se za tvořivé je přesvědčena o zvýšení kvality

života v případě zvýšení tvůrčích dovedností, zatímco většina neutrálně se hodnotících respondentů o vztahu tvořivosti ke kvalitě života není přesvědčena.

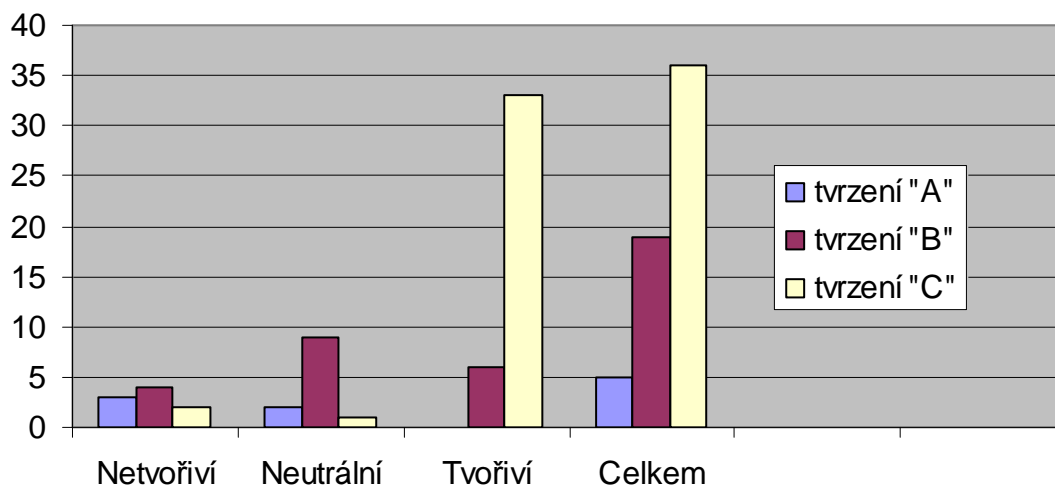
*Otázka č. 8 : Vyberte tvrzení, s jehož obsahem nejvíce souhlasíte: (A) Tvořivost není potřeba rozvíjet, jsou důležitější vlastnosti, na které je potřeba se výchovou zaměřit. (B) O rozvoj tvořivosti je zbytečné se nějak starat, dítě si k tvořivosti samo cestu najde, když bude chtít být tvořivé. (C) Tvořivost je přirozená a tvořiví lidé jsou v životě úspěšnější a šťastnější, je potřeba tvořivost rozvíjet.*

Graf č. 6 : Vyjádření postoje k tvořivosti za základě předložených tvrzení (podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů).



Graf uvádí volby podle vzdělání. K tvrzení, které výchově k tvořivosti nepřičítá pozitivní význam na celkový rozvoj osobnosti, se kloní pět respondentů, dva jsou základního, dva vysokoškolského a jeden středoškolského vzdělání. Neutrální postoj k výchově k tvořivosti uvádí 19 respondentů, z nichž osm je vysokoškolského vzdělání, pět středoškolského a šest základního. Nejvíce respondentů (36) se přiklání k citátu, který výchovu k tvořivosti hodnotí jako nezbytnou složku výchovného působení. Z této skupiny dotázaných je jeden základního vzdělání, 29 je vzdělání středoškolského a 6 vysokoškolského.

Graf č. 7 : Vyjádření postoje k tvořivosti za základě předložených tvrzení (podle vlastního sebehodnocení respondentů ve vztahu k úrovni vlastních tvůrčích dovedností).



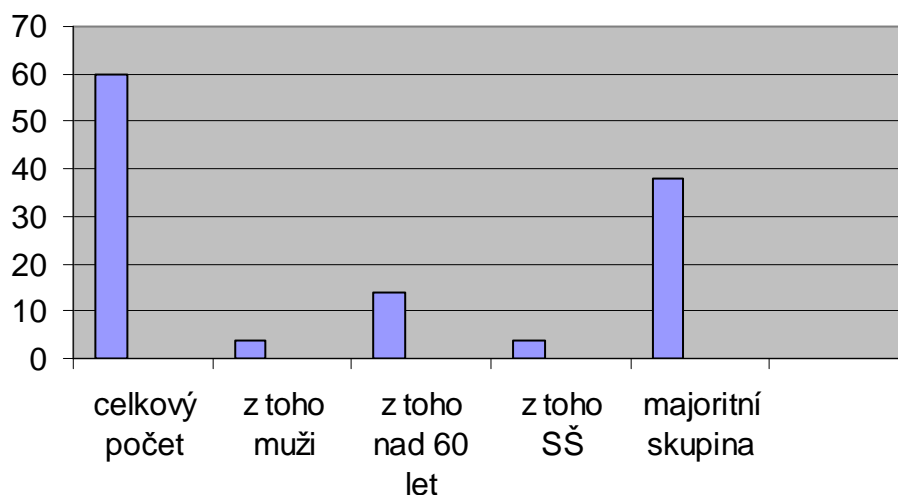
Graf uvádí volby k otázce č. 8 podle hodnocení tvořivých dovedností respondentů. Celkem 36 respondentů se přiklání k citátu, který výchovu k tvořivosti hodnotí jako nezbytnou součást výchovy, 33 z nich se samo považuje za tvořivé, dva za netvořivé. 19 respondentů výchově k tvořivosti nepřičítá zvláštní význam, devět z nich se hodnotilo ve vztahu k tvořivosti neutrálně, šest jako tvořiví a čtyři jako netvořiví. S tvrzením, které nepřičítá význam rozvoji tvořivosti, souhlasí pět dotázaných rodičů, mezi ně nepatří žádný z rodičů, který se sám považuje za tvůrčího, dva z těchto pěti rodičů se považují za neutrální, tři za netvořivé.

Volného vyjádření k tématu nevyužil žádný respondent.

### 8.3.1.2. Učitelé základní školy

Většina respondentů z řad učitelů měla nejvyšší vzdělání vysokoškolské, jen čtyři pedagogové byli vzdělání středoškolského. Ze všech dotázaných učitelů bylo 46 ve věku 26-60 let, 14 pedagogů bylo starších šedesáti let. Ve vzorku šedesáti učitelů bylo 56 žen a 4 muži, každý z učitelů-mužů byl vysokoškolsky vzdělán, dva z nich byli starší šedesáti let. Největší skupiny ve vzorku tvořily vysokoškolsky vzdělané učitelky-ženy ve věku 26-60 let, tato skupina je označena jako majoritní a tvořilo ji 38 respondentek. Situaci zobrazuje následující graf.

Graf č. 8 : Složení vzorku učitelů.



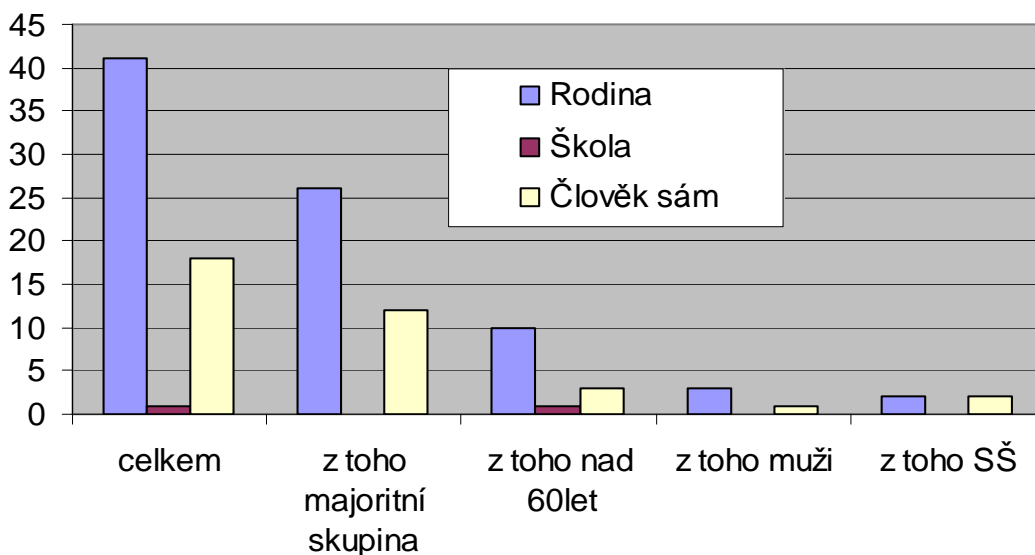
*Otázka č. 4 : Myslím si, že na to, aby se člověk stal tvořivým, mají zásadní vliv (A) vnitřní faktory jako např. geny; (B) vnější faktory jako např. výchova.*

Většina respondentů z řad učitelů se domnívá, že nejvíce rozhodující faktory jsou vnější, jedná se o 47 dotázaných učitelů. Naopak 13 dotázaných se domnívá, že rozhodující vliv mají vnitřní faktory.

Z učitelů, kteří jsou přesvědčeni o významu vnitřních faktorů, je osm starších šedesáti let věku. Dva učitelé muži volili vnější faktory, dva vnitřní. Tři středoškolsky vzdělaní učitelé volili vnější faktory, jeden vnitřní.

*Otázka č. 5 : Myslím si, že z nabízených možností, má na rozvoj tvořivosti v životě každého člověka celkově nejsilnější vliv (A) rodina; (B) škola; (C) člověk sám a jeho vůle stát se tvořivým.*

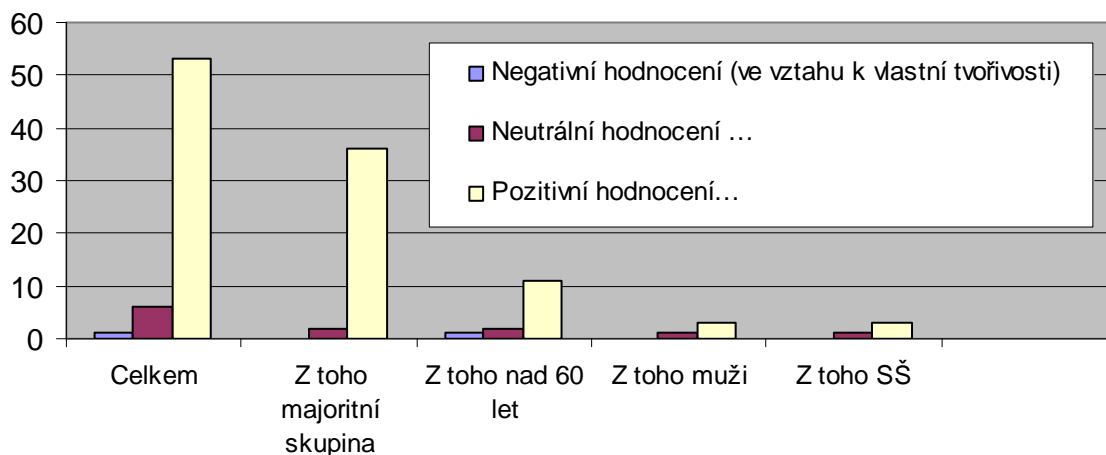
Graf č. 9 : Preference respondentů ke skupinám vnějších determinant.



Z grafu je patrné, že pouze jeden učitel nad 60 let přiřadil škole klíčový význam pro rozvoj tvořivosti v životě jedince. 41 pedagogů považuje za klíčové v rozvoji tvořivosti působení rodiny, 18 respondentů je přesvědčeno, že na rozvoji tvořivosti se podílí především svobodné rozhodnutí člověka.

*Otázka č. 6 : Sám sebe (A) nepovažuji za tvořivého; (B) nepovažuji za tvořivého ani za netvořivého; (C) považuji za tvořivého.*

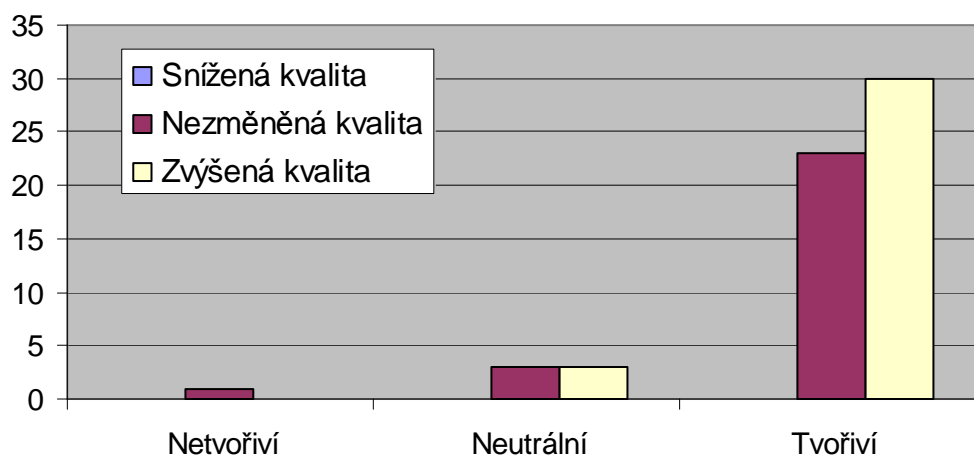
Graf č. 10 : Sebehodnocení tvůrčích dovedností respondentů.



Jak ukazuje grafické znázornění, většina respondentů z řad učitelů (53) se považuje za tvořivé, 6 respondentů se hodnotí neutrálně, jeden negativně.

*Otázka č. 7 : Kdybych byl / byla více tvořivý / tvořivá (A) kvalita mého života by se snížila; (B) kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila; (C) kvalita mého života by se zvýšila.*

Graf č. 11 : Připsání vlivu rozvoje tvořivosti na kvalitu vlastního života.



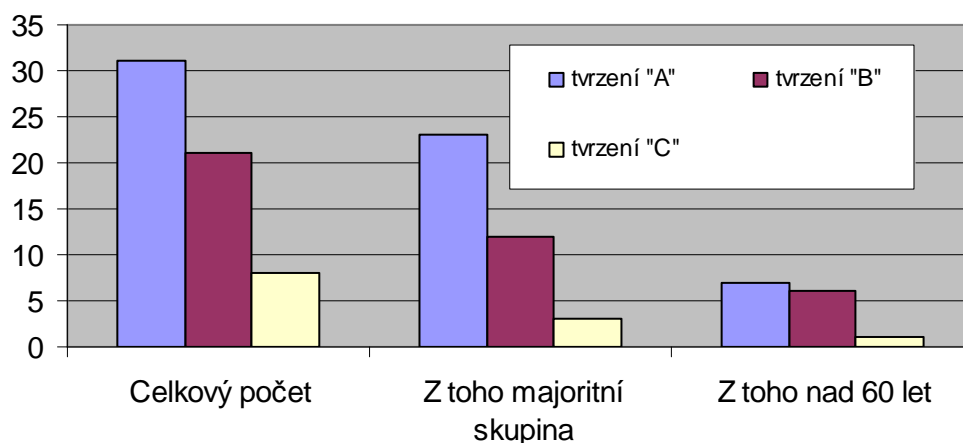


První možnost nevolil ani jeden učitel. Neutrální postoj k tvořivosti ve vztahu ke zlepšení svého života zaujalo 27 dotázaných, 33 dotázaných je přesvědčeno, že kvalita jejich života by se zvýšila, kdyby byli více tvořiví; tuto odpověď volili všichni dotázaní učitelé-muži a všichni středoškolsky vzdělaní pedagogové. Naopak, žádný učitel ze skupiny nad 60 let tuto možnost nevolil.

Učitelka, která se v předchozí otázce hodnotila jako netvořivá je přesvědčena, že kvalita jejího života by se nijak výrazně nezměnila. Dále je zřejmé, že v případě učitelů, kteří se považují za tvořivé, i v případě těch, kteří se nepovažují za tvořivé ani za netvořivé, je poměrně vyrovnaný počet těch, kteří jsou přesvědčeni o neutrálním vlivu zvýšení tvůrčích dovedností na kvalitu života.

*Otázka č. 8 : Vyberte tvrzení, s jehož obsahem nejvíce souhlasíte: (A) Tvořivosti není potřeba ve škole věnovat zvláštní pozornost, navíc skutečně tvořivé dítě je ve třídě rušivým prvkem. (B) O rozvoj tvořivosti v prostředí školy není potřeba se starat a není to ani možné. (C) Rozvoji tvořivosti je potřeba ve škole věnovat zvláštní pozornost, navíc skutečně tvořivé dítě je pro třídu přínosem.*

Graf č. 12 : Vyjádření postoje k tvořivosti za základě předložených tvrzení



S prvním tvrzením souhlasí 31 učitelů, mezi nimi je 23 učitelek z majoritní skupiny, polovina učitelů nad 60 let (tj. 7), jeden středoškolsky vzdělaný učitel,

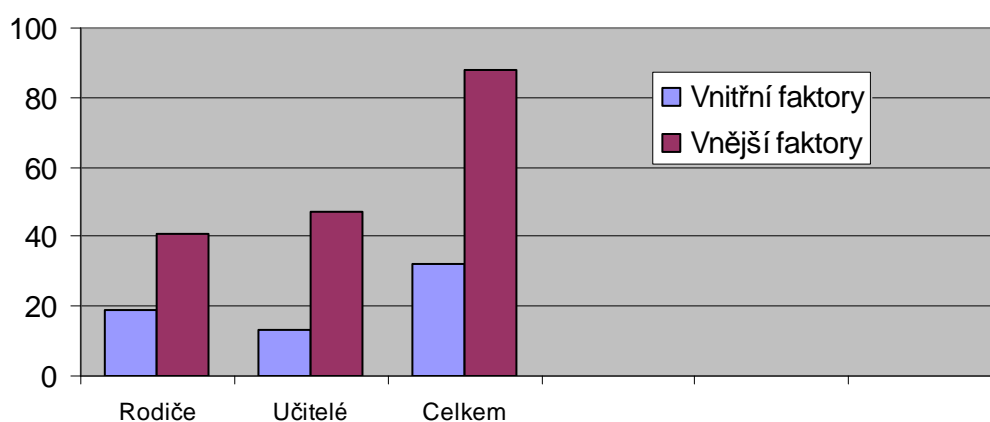
ale žádný učitel-muž. K neutrálnímu tvrzení se přiklání 21 respondentů, 12 z nich patří do majoritní skupiny učitelů, šest do skupiny nad 60 let. Tvrzení, které zmiňuje potřebu výchovy k tvořivosti v prostředí školy, bylo vybráno osmi učiteli, mezi ně patřili všichni čtyři učitelé-muži.

Volného vyjádření k tématu nevyužil žádný respondent.

### 8.3.1.3 Vzájemné srovnání vzorku rodičů a učitelů

*Otázka č. 4 : Myslím si, že na to, aby se člověk stal tvořivým, mají zásadní vliv (A) vnitřní faktory jako např. geny; (B) vnější faktory jako např. výchova.*

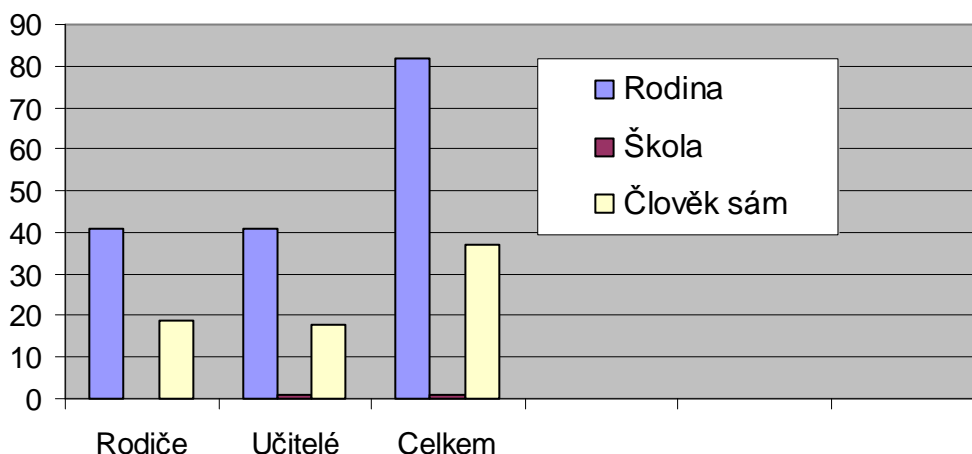
Graf č. 13 : Preference determinačních faktorů tvořivosti.



Rozložení preferencí odpovědí v rámci skupiny rodičů a učitelů se od sebe příliš neliší. Vnitřní faktory považuje za klíčové k tomu, aby se člověk stal tvořivým, 19 rodičů a 13 učitelů; ze sto dvaceti respondentů se celkem jedná o 32 voleb (26%). Vnější faktory za klíčové považuje 41 rodičů a 47 učitelů, což je celkem 88 voleb z celkového počtu 120 respondentů (73%).

Otázka č. 5 : Myslím si, že z nabízených možností, má na rozvoj tvořivosti v životě každého člověka celkově nejsilnější vliv (A) rodina; (B) škola; (C) člověk sám a jeho vůle stát se tvořivým.

Graf č. 14 : Preference respondentů ke skupinám vnějších determinant.



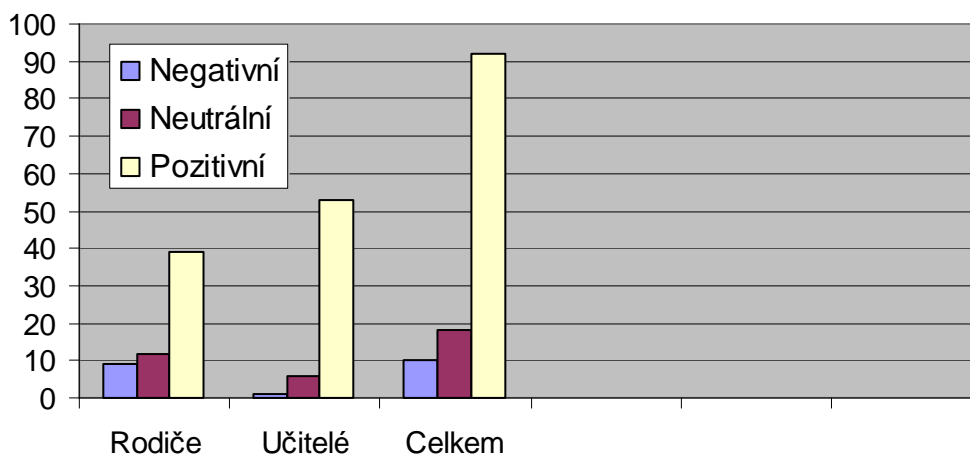
Z grafu je zřejmé, že zvolený vzorek učitelů a rodičů se liší pouze v jedné odpovědi; jeden z učitelů se domnívá, že klíčovou roli ve výchově k tvořivosti má škola. Jinak 41 pedagogů a 41 rodičů zvolilo odpověď, která přičítá nejdůležitější úlohu ve výchově k tvořivosti rodině. Jedná se o 82 voleb ze 120 celkem, tedy 73%.

Svobodnému rozhodnutí stát se tvořivým přikládá hlavní význam 19 rodičů a 18 učitelů, z celkového počtu 120. Celkem 37 respondentů, tedy 30%.

Otázka č. 6 : Sám sebe (A) nepovažuji za tvořivého; (B) nepovažuji za tvořivého ani za netvořivého; (C) považuji za tvořivého.

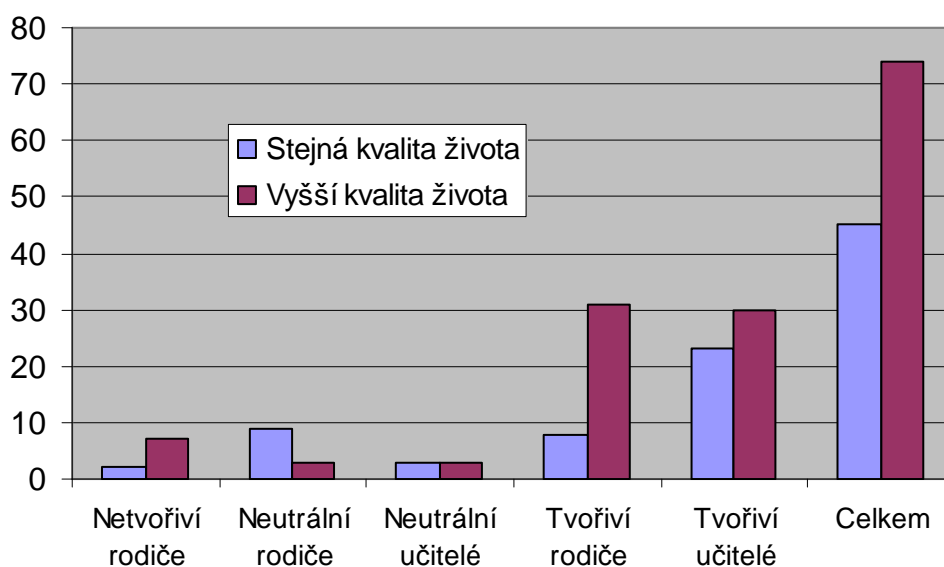
Jak ukazuje následující graf, za tvořivé se považuje 39 dotázaných rodičů a 53 dotázaných učitelů, tedy celkem 92 dotázaných (77%). 12 rodičů a šest učitelů se nepovažuje za tvořivé ani za netvořivé (15%) a devět rodičů a jeden učitel se považují za netvořivé (8%).

Graf č. 15 : Sebehodnocení tvůrčích dovedností respondentů.



*Otázka č. 7 : Kdybych byl / byla více tvořivý / tvořivá (A) kvalita mého života by se snížila; (B) kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila; (C) kvalita mého života by se zvýšila.*

Graf č. 16 : Připsání vlivu rozvoje tvořivosti na kvalitu vlastního života.



Z grafu je patrné, že bez ohledu na sebehodnocení respondentů ve vztahu k tvořivosti, celkem 74 z nich (62%) se domnívá, že jejich kvalita by se zvýšila, kdyby byli více tvořiví. Naproti tomu, o tom, že kvalita života by se výrazně nezměnila, je přesvědčeno celkem 45 respondentů (38%), přičemž s tímto tvrzením souhlasilo 23 respondentů z řad učitelů.

*Otázka č. 8 : Vyberte citát, s kterým nejvíce souhlasíte...*

Dvě verze otázky číslo osm se kvalitativně liší, není možné je porovnat.

*Otázka č. 9 : Volné vyjádření respondentů.*

Volného vyjádření k tématu nevyužil žádný respondent.

#### 8.4 Závěr empirického ověření

Výsledky v kontextu stanovených předpokladů:

*1. Předpokládám, že většina rodičů i učitelů přikládá v procesu rozvoje tvořivosti rozhodující význam vnějším faktorům.*

S odkazem na výsledky empirického ověření se tento předpoklad potvrdil. K tomu, aby se člověk stal tvořivým, považuje za klíčové vnitřní faktory pouze 19 rodičů a 13 učitelů, což je ze sto dvaceti respondentů celkem 32 osob, tedy 26% dotázaných. Naproti tomu, vnější faktory - jak bylo předpokládáno - za klíčové považuje 41 rodičů a 47 učitelů, což je celkem 88 osob a tedy 73%.

*6. Předpokládám, že většina rodičů i učitelů přikládá z vnějších faktorů v procesu výchovy k tvořivosti rozhodující význam rodinnému prostředí.*

S odkazem na výsledky empirického ověření se tento předpoklad potvrdil. Ze sto dvaceti osob jich celkem 82, konkrétně 41 pedagogů a 41 rodičů, volilo za rozhodující vnější faktor v rozvoji tvořivosti rodinu. Jedná se o 73% respondentů.

*3. Předpokládám, že nikdo z rodičů ani učitelů nepřikládá ve výchově k tvořivosti rozhodující vliv škole.*

Tento předpoklad se na základě výsledků empirického ověření nepotvrdil. Ze sto dvaceti dotázaných jeden učitel uvedl názor, že klíčovou úlohu v rozvoji tvořivosti hraje z uvedených vnějších faktorů škola.

*4. Předpokládám, že většina rodičů a učitelů se považuje za tvořivé.*

Na základě empirického ověření se tento předpoklad potvrdil; za tvořivé se považuje většina dotázaných rodičů i učitelů. Z šedesáti dotázaných rodičů se za tvořivé považuje 39 respondentů, z šedesáti dotázaných učitelů se za tvořivé považuje 53 respondentů. Celkem se za tvořivé považuje 92 dotázaných, což je 77%. Přičemž pouze jeden dotázaný učitel se nepovažuje za tvořivého.

*5. Předpokládám, že všichni rodiče a učitelé, kteří se považují za tvořivé, zastávají názor, že kdyby byli více tvořiví, kvalita jejich života by se zvýšila.*

Na základě výsledků empirického ověření se tento předpoklad nepotvrdil. Ne všichni tvořiví rodiče a učitelé si myslí, že by se jejich kvalita života zvýšila, kdyby byli více tvořiví. Celkem 45 respondentů (38%) se domnívá, že vyšší míra tvořivosti se by se na vyšší kvalitě jejich života nepodílela. Přičemž s tímto tvrzením souhlasilo 31 osob, kteří se označili za tvořivé, 23 učitelů a osm rodičů.

*6. Předpokládám, že většina učitelů bude považovat tvořivého žáka v třídním kolektivu spíše za obtíž ve vyučovacím procesu.*

S ohledem na výsledky empirického ověření se tento předpoklad potvrdil. S tvrzením, že skutečně tvořivý žák je rušivým prvkem ve výchovně-vzdělávacím procesu, souhlasí 31 učitelů. K neutrálnímu tvrzení o výchově k tvořivosti se přiklání 21 respondentů z řad učitelů; tvrzení, které zmiňuje potřebu výchovy k tvořivosti v prostředí školy a tvořivého žáka označuje za přínos, bylo vybráno osmi učiteli, mezi těchto osm učitelů patří všichni dotázaní učitelé-muži.

Pět předpokladů se na základě zvolené empirické sondy potvrdilo.

Většina respondentů považuje vnější determinanty tvořivosti za významnější vnitřním a největší význam přikládá rodině. V této sondě se dále například ukázalo, že většina (sedm z devíti) rodičů se základním vzděláním je přesvědčeno o zásadním vlivu vnitřních determinant na rozvoj tvořivosti, zároveň se většina těchto rodičů hodnotila jako nedostatečně tvořivá (v obou bodech je tato tendence opačná středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaným rodičům, kteří ve většině případech přisuzují význam více vnějším faktorům a hodnotí se většinou jako tvořiví). Rodiče se základním vzděláním jsou také jednoznačněji přesvědčeni o pozitivním vlivu zvýšení kvality života při zvýšení vlastní tvořivosti.

Vzhledem k velikosti vzorku není možné tyto výsledky hodnotit, neboť ve vzorku rodičů bylo za tímto účelem málo respondentů se základním a vysokoškolským. Nicméně se domnívám, že by bylo zajímavé v další empirické sondě ověřit vztah dosaženého vzdělání na postoj k tvořivosti a jejímu rozvoji.

Empirická sonda rovněž ukazuje, že učitelé se ve vztahu k tvořivosti hodnotí daleko příznivěji než rodiče, kteří jsou ve vztahu k vlastní tvořivosti skeptičtější. Domnívám se, že by bylo zajímavé hlouběji zjistit pojetí tvořivosti jednotlivých respondentů z řad učitelů a zároveň skutečnou úroveň jejich tvůrčích dovedností, neboť je podle mého názoru překvapivé, že 31 učitelů se přiklonilo k tvrzení *„Tvořivosti není potřeba ve škole věnovat zvláštní pozornost, navíc skutečně tvořivé dítě je ve třídě rušivým prvkem.“* a 21 učitelů k tvrzení *„O rozvoj tvořivosti v prostředí školy není potřeba se starat a není to ani možné.“*; přičemž ale 36 učitelů

se považuje za tvořivé. O příčinách je zde na základě získaných udají, s ohledem na konstrukci sondy, možné jen spekulovat.<sup>121</sup>

Jedná se o dílčí a velmi jednoduchou sondu do analýzy tak složité a rozsáhlé tematiky, jakou bezpochyby výchova k tvořivosti je. Výsledky této empirické sondy není možné generalizovat, o její konstrukci a kvalitě je možné diskutovat a otevírá podstatně více otázek než ke kolika mohla dojít odpovědím.

---

<sup>121</sup> Tvrzení u otázek číslo osm, jak je uvedeno, byla sestavena podle odborné literatury; ve výsledku však použitá tvrzení byla uzpůsobena pro potřeby této diplomové práce a s původním výzkumem tedy již nesouvisí. Obsahově může být tedy spekulativní nakolik v této podobě zastupují míru souhlasu s výchovou k tvořivosti a naopak, nakolik jsou sugestivní nebo excentricky nesouměrné od neutrální polohy středového tvrzení, je-li tomu tak, výsledky v tomto bodě mohou být zkreslené.



## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabýval aktuálními otázkami výchovy k tvořivosti; v úvodu jsem výběr tématu zdůvodnil z pohledu pedagogické teorie i z hlediska širších společenských souvislostí, které v současné době vedou k obecnému zájmu o tvořivost. Práce se snaží o integraci dostupných teorií do jednotného celku respektující přirozenou logiku zkoumaného jevu.

První kapitola předkládá různá pojetí tvořivosti od vybraných autorů a zpracovává téma z pedagogicko-psychologického hlediska; přináší teoretická východiska pro porozumění tvořivosti a jejím dílčím dimenzím, za které se v odborné literatuře obvykle považuje osobnost tvůrce, tvůrčí prostředí, tvůrčí proces a tvůrčí produkt. V druhé kapitole se diplomová práce věnuje výchově k tvořivosti, přináší různá vymezení a snaží se o ucelený vhled do problematiky; kapitola přináší obecná psychologická, pedagogická i didaktická východiska pro výchovu k tvořivosti a předkládá obecné i konkrétní didaktické metody a techniky.

Ve třetí kapitole jsou v návaznosti na kapitolu druhou některé současné otázky výchovy k tvořivosti explicitně zmíněny. V této kapitole se nachází empirická sonda, která si kladla za cíl potvrdit či vyvrátit základní východiska uvedených otázek. Vzhledem k rozsahu mé práce, k mým možnostem a náročnosti zvoleného tématu, bylo možné zkoumat jen dílčí problematiku v omezené míře. Soustředil jsem se na ověření základních východisek a předpokladů výchovy k tvořivosti.

Empirická sonda vznikla na základě aplikace vybraných teorií empirického zkoumání pedagogických jevů. Před jejím začátkem jsem si stanovil předpoklady, které jsem vyhodnotil na závěr výzkumu. Výzkumné šetření jsem realizoval na dvou pražských základních školách běžného typu. Výzkumný vzorek čítal 60 rodičů žáků základní školy a 60 učitelů základní školy. Z uvedených výsledků mohu říci, že většina předpokladů se potvrdila. Vybraní rodiče i učitelé vybraných základních škol akcentují v procesu výchovy k tvořivosti úlohu rodiny (73% všech dotázaných).

Většina všech dotázaných se považuje za tvořivé (77%) a 62% všech rodičů a učitelů je přesvědčeno o pozitivním vlivu tvořivosti na kvalitu života.

Výsledky empirického šetření není možné generalizovat, jedná se o dílčí sondu. Je však možné je pokládat za příspěvek do diskuze na toto téma; navržené otázky mohou být východiskem jiné empirické sondy nebo výzkumu.

Téma výchovy k tvořivosti je nesmírně rozsáhlé a náročné na zpracování. Myslím, že přínos mé diplomové práce spočívá ve zmapování současného stavu diskuze, která se na pedagogicko-psychologickém poli o výchově k tvořivosti vede. Diplomová práce dále explicitně uvádí některé obtíže s nimiž se pedagog může setkat ve vztahu k tvořivosti na úrovni teorie i praxe; a v neposlední řadě se práce snaží o přirozené zpracování, které respektuje povahu a rozsah zvolené problematiky a otevírá další možnosti rozpracovat problematiku do dílčích témat.

## Resumé

Práce se zabývá problematikou aktuálních otázek výchovy k tvořivosti a má teoreticko-výzkumný charakter. Vychází z logiky zkoumaného jevu a klade důraz na integraci vybraných teorií do jednotného celku. První kapitola teoretické části diplomové práce vymezuje tvořivost, uvádí stručný přehled dostupných pojetí tvořivosti od vybraných autorů a zpracovává problematiku tvořivosti z pedagogicko-psychologického hlediska. Druhá kapitola diplomové práce je věnována výchově k tvořivosti, definuje ji, předkládá vybraná pojetí, uvádí didaktická východiska a zabývá se obecnými i konkrétními didaktickými metodami a technikami. Třetí kapitola strukturuje aktuální otázky výchovy k tvořivosti a prezentuje empirické ověření jejich základních východisek. Empirické ověření probíhalo na dvou základních školách, vzorek respondentů čítal 60 rodičů žáků základní školy a 60 učitelů základní školy a výzkumným nástrojem byl dotazník.

## **Resume**

This work is focused on the problems of contemporary creative education from the theoretical – empirical view. It has an approach to integrate all available theories at ease, in a natural way. The first chapter of the theoretical diploma's part defines creativity as a psychological problem, compares theories of chosen authors, divides the types of creativity and describes its statuses and processes in the point of view of their development. The second chapter is about creative education; it presents various didactic theories, methods and techniques. The third chapter presents summary of basic contemporary problems of creative education and it is the empirical verification of their essential starting point. The important question is this: How the parents and the teachers reflect creativity and its development? The empirical verification was preceded at the elementary school with the prepared questionnaire.

## Seznam literatury

BUZANT, T. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

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

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

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

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

HOLEŠOVSKÝ, F. *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : KPU, 1975.

HOLÚBEK, J. Faktory rozvíjania tvorivosti. *Komenský*, roč. 121, č.9/10, 1996/1997, s. 182.

HOUŠKA, T. *Škola hrou : knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha : Tomáš Houška, 1991, dostupné z <http://www.mojeskola.net/skolahrou/page0016.php>

JURČOVÁ, M. Dimenze a bariéry tvořivej klímy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, roč. 9, č. 3, s. 195-204.

KERN, H. A KOL. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Přel. M. Machátová. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-426-5.

KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*. SPN : Praha, 1989.

- MAISEL, E. *Trénink tvořivosti*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-677-2.
- MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. *Pedagogická orientace*, 2001, ročník neuveden, č.3, s. 12.
- MAŇÁK, J. Bariéry tvořivé výchovně – vzdělávací práce. *Komenský*, 1998/1999, roč. 124, č.3/4, s. 51-52.
- MAŇÁK, J. Tvořivost v pedagogické praxi. *Komenský*, 1998/1999, roč. 123, č.1/2, s. 8-9.
- MEGLIN, D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995, s. 197. ISBN 80-05255-74-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2000, ISBN 80-200-0690-7
- OPRAVILOVÁ, E. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, 1994/1995, roč. 2, č.5, s. 4-5.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995, ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-569-8.
- POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. Brno : CERM, 2004, ISBN 80-7204-324-2.

PRŮCHA, J. ; WALTEROVÁ, E. ; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-7184-132-3.

SCHWARZ, K. ; ŠIMEK, M. *Stimuly a bariéry tvořivosti*. Praha : ÚVK, 1986.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister a Principál, 2002, ISBN 80-85947-81-1.

ŠTÁVA, J. Metody tvořivého učitele. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. neuveden, č.3, s. 10.

ZELINA, M. Jako sa stať tvorivým. *Rodina a škola*, roč. 47, č.3, s. 7.

## Příloha č. 1 – Didaktická hra <sup>122</sup>

*Didaktická hra zdá se být v prostředí současné školy doceněna, ne vždy však často a uspokojivě aplikována.*“ <sup>123</sup>

Hlavní dimenze didaktických her:

- (A) úkol ;
- (B) pravidla ;
- (C) činnost ;
- (D) výsledek

Charakteristické znaky didaktické hry:

- (A) Didaktická hra je motivována vnitřně pomocí sebeřídící činnosti.
- (B) Didaktická hra vyžaduje více pozornosti na proces než na cíl, protože hry jsou dynamické, flexibilní a průběh hry se může měnit.
- (C) Didaktická hra může být obrazná a symbolická, kde se vyžaduje konceptualizace předmětů a rolí, které se transformují na současnou realitu, ale může symbolizovat i neuvědomované přání a pocity.
- (D) Didaktická hra je osvobozená od vnějších pravidel a respektuje implicitní pravidla v rámci imaginárního kontextu, ve kterém se svobodně tvoří a projevuje.
- (E) Didaktická hra je zaměřená více na žáky, na vlastní organizaci, než

---

<sup>122</sup> podle MANNIOVÁ, J. Tvořivost a didaktická hra vo vyučování. Pedagogická orientace, 2001, ročník neveden, č.3, s. 11-15

<sup>123</sup> tamtéž



na předmět ; žák si určuje svojí vlastní organizaci předmětů a situací, protože ve hře objevuje vlastní možné způsoby práce.

- (F) Didaktická hra žáka tzv. pohltí a vyvolává v něm pocity entuziazmu.

Didaktické hry můžeme dělit podle obsahu, funkce a významu:

- (A) Podle obsahu rozlišujeme didaktické hry matematické, jazykové, literární, ekologické, zeměpisné, chemické a podobně.
- (B) Podle funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu rozlišujeme didaktické hry motivační, fixační, hodnotící, relaxační, rekreační, rehabilitační a podobně.
- (C) Podle významu v osobnostním a psychosomatickém vývoji dítěte dělíme didaktické hry na hry na rozvoj vnímání, pozornosti, smyslové percepce, obrazotvornosti, tvořivosti, motoriky a podobně.

## Příloha č. 2 – Model tvůrčí osobnosti

Model tvůrčí osobnosti je psychologický profil, který podrobně zachycuje její klíčové rysy v přirozených souvislostech a nedeformuje tím její dynamiku. Tento teoretický model zralé tvůrčí osobnosti může být vnímán jako obecný cíl, k němuž se lze v procesu výchovy k tvořivosti vztahovat:

- A) **Obecné vlastnosti tvůrčí osobnosti:** Tvůrčí osobnost aktivně usiluje o autentické a originální sebevyjádření, které je důsledkem zdravého sebevědomí syceného odpovídajícím sebepojetím; seberealizace představuje pro tvůrčí osobnost energizující prvek a je ústřední motivací, z níž pramení nonkonformita a nezávislost na mínění druhých; konformita a nekonstruktivní kritika je vnímána jako negativní manipulativní tlak sociálního prostředí omezující individualitu a osobitost jedince. Tyto vlastnosti a tendence v tvůrčí osobnosti mohou u jedince bez tvůrčích ambicí evokovat sebestřednost, v osobnosti tvůrce však nevylučují možnost upřímného zájmu o druhé lidi, ochotu pomáhat a celkovou prosociální orientaci, která se s tvořivostí nevylučuje, tvůrčí osobnost je schopná využívat kompetitivních i kooperativních strategií a vyznačuje se vlastním detailně propracovaným hodnotovým žebříčkem, který je výsledkem dlouhodobé introspekce, ne nekritickým přijetím vnějších norem, čímž může být paradoxně jedincem s velmi vyspělým mravním vědomím. Tvůrčí osobnost má smysl pro humor, je hravá, ráda experimentuje, inovuje a ve snaze o originální autentické sebevyjádření usiluje o nové kvalitní nápady, řešení, koncepce, umělecké formy, teorie a výrobky, které budou vyššími formami předchozích.
- B) **Charakteristika perceptivní složky osobnosti:** Tvůrčí osobnost se vyznačuje intenzivnějším vnímáním reality, velmi dobrou smyslovou percepcí a sebecitem, je vnímavá k vnějším i vnitřním podnětům a stimulům, zejména k problémovým situacím, míru jejich významnosti

dokáže hodnotit podle více kritérií a s odstupem času; dokáže flexibilně pozornost ke smyslovým podnětům rozkládat i koncentrovat, aby efektivně postihla detaily i celek poznávané reality a dílčí vztahy mezi nimi.

- C) Charakteristika afektivní složky osobnosti: Pro tvůrčí osobnost je typické zvýšené emocionální prožívání, zejména v oblastech, které jsou pro ni významné, emoce prožívá, komunikuje, odžívá a využívá.
- D) Charakteristika kognitivní složky osobnosti: Tvůrčí osobnost je zvědavá a dokáže efektivně pracovat s informacemi, přičemž rozlišuje fakta od názorů; vyznačuje se znalostí metakognitivních strategií a podle povahy řešeného problému je řízením vlastních myšlenkových operací aplikuje v praxi, věnuje pozornost způsobům vlastního myšlení, čímž je k vyřešení problému motivován pro proces samotný; ovládá konvergentní a divergentní kognitivní strategie a aplikuje je adekvátně podle povahy problému a aktuální fáze tvůrčího procesu, divergentní myšlení umožňuje akceptovat mnohoznačnost v jejích pozitivních důsledcích a omezit její negativní dopady, neboť nejednoznačnost a mnohoznačnost bývají považovány za faktory, které jedince bez tvůrčích aspirací obecně znejišťují, stresují a blokují. Oproti tomu tvůrčí osobnost dokáže pluralitu využívat ve svůj prospěch.
- E) Charakteristika konativní složky osobnosti: Tvůrčí osobnost se vyznačuje vysokou mírou vnitřní motivace k realizaci a dokončení tvůrčího projektu, ve svém jednání je praktická, pragmatická, vytrvalá, nevzdává se a nese za něj zodpovědnost ; neustále vyhodnocuje dosažitelnost svého cíle a úspěšnost volených strategií, selhání nehodnotí, ale analyzuje vnější i vnitřní faktory, které k němu vedly ; neúspěch definuje jako přirozený aktivizující prvek, kterým proces řešení problému nekončí, ale je jím naopak iniciován.

## Tvořivost

Dobrý den, jsem student Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a prosím Vás o spolupráci na anonymním výzkumu k mé diplomové práci, která se zabývá tvořivostí (kreativitou). Jedná se o osm nedokončených vět. Z nabízených možností u každé otázky vyberte prosím vždy jednu, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru. V případě, že se nebudete moci jednoznačně rozhodnout, vyberte tu možnost, ke které se přikláníte nejvíce. Odpovězte prosím na všechny otázky bez dlouhého přemýšlení, jde o Váš pohled na věc, o Váš názor a nejsou správné nebo špatné odpovědi. Budete-li chtít, na druhou stranu můžete napsat Vaše připomínky, názory, zkušenosti s tvořivostí, cokoli, co Vás k tématu napadá. Můžete třeba nakreslit obrázek na téma „Já a tvořivost.“ Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

### 1. Jsem

- muž
- žena

### 2. Jsem ve věku

- do 26ti let
- 26 – 60 let
- nad 60 let

### 3. Mám nejvyšší ukončené vzdělání

- základní
- středoškolské
- vysokoškolské

### 4. Myslím si, že na to, aby se člověk stal tvořivým, mají zásadní vliv

- vnitřní faktory jako například geny.
- vnější faktory jako například výchova.

### 5. Myslím si, že z nabízených možností, má na rozvoj tvořivosti v životě každého člověka celkově nejsilnější vliv

- rodina.
- škola.
- člověk sám a jeho vůle stát se tvořivým.

### 6. Sám sebe

- nepovažuji za tvořivého.
- nepovažuji za tvořivého, ani za netvořivého.
- považuji za tvořivého.

### 7. Kdybych byl / byla více tvořivý / tvořivá

- kvalita mého života by se snížila.
- kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila.
- kvalita mého života by se zvýšila.

### 8. Vyberte citát, s kterým nejvíce souhlasíte

- „Tvořivost není potřeba rozvíjet, jsou důležitější vlastnosti, na které je potřeba se výchovou zaměřit.“
- „O rozvoj tvořivosti je zbytečné se nějak starat, dítě si k tvořivosti samo cestu najde, když bude chtít být tvořivé.“
- „Tvořivost je přirozená a tvořiví lidé jsou v životě úspěšnější a šťastnější, je potřeba tvořivost rozvíjet.“

## Tvořivost

Dobrý den, jsem student Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a prosím Vás o spolupráci na anonymním výzkumu k mé diplomové práci, která se zabývá tvořivostí (kreativitou). Jedná se o osm nedokončených vět. Z nabízených možností u každé otázky vyberte prosím vždy jednu, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru. V případě, že se nebudete moci jednoznačně rozhodnout, vyberou tu možnost, ke které se přikláníte nejvíce. Odpovězte prosím na všechny otázky bez dlouhého přemýšlení, jde o Váš pohled na věc, o Váš názor a nejsou správné nebo špatné odpovědi. Budete-li chtít, na druhou stranu můžete napsat Vaše připomínky, názory, zkušenosti s tvořivostí, cokoliv, co Vás k tématu napadá. Můžete třeba nakreslit obrázek na téma „Já a tvořivost.“ Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

### 1. Jsem

- muž
- žena

### 2. Jsem ve věku

- do 26ti let
- 26 – 60 let
- nad 60 let

### 3. Mám nejvyšší ukončené vzdělání

- základní
- středoškolské
- vysokoškolské

### 4. Myslím si, že na to, aby se člověk stal tvořivým, mají zásadní vliv

- vnitřní faktory jako například geny.
- vnější faktory jako například výchova.

### 5. Myslím si, že z nabízených možností, má na rozvoj tvořivosti v životě každého člověka celkově nejsilnější vliv

- rodina.
- škola.
- člověk sám a jeho vůle stát se tvořivým.

### 6. Sám sebe

- nepovažuji za tvořivého.
- nepovažuji za tvořivého, ani za netvořivého.
- považuji za tvořivého.

### 7. Kdybych byl / byla více tvořivý / tvořivá

- kvalita mého života by se snížila.
- kvalita mého života by se nijak výrazně nezměnila.
- kvalita mého života by se zvýšila.

### 8. Vyberte citát, s kterým nejvíce souhlasíte

- „Tvořivosti není potřeba ve škole věnovat zvláštní pozornost, navíc skutečně tvořivé dítě je ve třídě rušivým prvkem.“
- „O rozvoj tvořivosti v prostředí školy není potřeba se starat a není to ani možné.“
- „Rozvoji tvořivosti je potřeba ve škole věnovat zvláštní pozornost, navíc skutečně tvořivé dítě je pro třídu přínosem.“

Příloha č. 5 : Adresa škol účastnících se empirické sondy

- (1) ZŠ a MŠ K Dolům 2/29  
143 00 Praha 4 – Modřany

Motto školy:

*„Našim dětkám není jen nápis na budově, jsme škola pro všechny.“*

- (2) ZŠ Filosofská 3/1166  
142 00 Praha 4 - Braník

## Výpůjční arch

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu. Děkuji.

V Praze dne 7.7.2007

.....

Podpis

1/2

Pořadové číslo	Jméno a příjmení čtenáře	Číslo OP	Bydliště	Datum	Jiné

