

Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně

Jiří Němec

Úvod

Generace dnešních tzv. náctiletých nebo také teenagerů, jak bývá někdy módně označována skupina žáků druhého stupně, bývá často nařčena z pohodlnosti, nezájmu o vzdělání, preference sociálně patologických hodnot, netvořivosti apod. Naše výzkumná sonda se pokouší nahlédnout pod pokličku onoho fenoménu, který od druhé poloviny našeho století vzbuzuje upřímný a nemalý zájem většiny významných pedagogů a psychologů.

Proč vůbec pedagogové tak často zdůrazňují význam tvořivosti jako určité lidské vlastnosti, která by měla být v člověku rozvíjena? Cožpak není mnohdy zdrojem nespravedlnosti a příčinou zla? Vzpomeňme, co způsobil vynález praku, katapultu, pušky, parního stroje nebo atomové bomby? Pokrok nebo smrt mnoha miliónů lidí? Byly to vynálezy pro lidi nebo proti lidem? Zamyslíme-li se hlouběji nad smyslem lidských tvořivých produktů (viz např. také Hlavsa, 1987; Zelina, 1990, 1995 a další), tak v nich téměř vždy, s opakující se pravidelností, najdeme obojí. Už Karel Čapek upozornil na skutečnost, že člověk má být svobodný, ale zároveň také odpovědný za vynálezy, kterým vdechne život. Tvořivá činnost tedy úzce souvisí s etikou a neměla by být zneužívána proti lidem. Na tvořivém českém človíčku, který má od pradávna ony „zlaté české ručičky“, můžeme právě v dnešní době velmi dobře dokladovat jeho mravní zuboženost a nevyzrálost, která spočívá v důmyslném obcházení zákonů, hledání „děr“ a vychytralosti našeho národního pohádkového hrdiny.

Usilují-li tedy pedagogové o rozvoj tvořivých vlastností dětí (viz např. Maňák, 1998), jsou si zřejmě vědomi složitosti dnešního postmoderního světa, který je natolik nepřehledný a „těžko prostupný“, že se v něm může netvořivý člověk často ztratit jako Hrubínovo kuřátko v obilí. Uvedme tedy několik předpokladů, které ospravedlňují výchovu k tvořivosti.

- Tvořivost dodává člověku hluboce subjektivní smysl života. Připomeňme, že neschopnost tvořit, dovedla některé spisovatele, hudebníky a jiné umělce až k sebevraždě.
- Tvořivost pomáhá člověku úspěšněji zvládat životní překážky. Obecně se předpokládá, že tvořivý člověk to v životě bude mít jednodušší. Pod touto nepřesnou formulací se možná skrývá fakt, že vydělá více peněz nebo že tvořivost bude příčinou jeho životní spokojenosti.

- Tvořivost (jako lidská vlastnost, popřípadě schopnost) je předpokladem pro ony zmíněné vynálezy, které by mohly člověku usnadnit život nebo mu život zachránit, popřípadě alespoň prodloužit.
- Tvořivost je předpokladem pro vytváření kulturních hodnot.
- Tvořivost je základním pilířem zábavy a humoru, plnohodnotné relaxace a obnovy duševních sil.

Provedeme-li podrobnou analýzu odborné literatury za posledních deset let, zjistíme, že tvořivost je skutečně frekventovaným pojmem a že se všichni shodují na faktu, že by tento fenomén měl být rozvíjen nejen u dětí, ale i studentů učitelství a samotných pedagogů. Jedině tvořivý pedagog může tvořivě vést výchovně-vzdělávací proces a ovlivňovat tak postoje žáků a studentů. Prostřednictvím tvořivých činností a her je pak možné odbourávat myšlenkové bariéry a navyklé stereotypy, potažmo tak rozvíjet samotnou kreativitu.

Jak je to s tvořivostí našich dětí na druhém stupni základních škol, se můžeme seznámit prostřednictvím předběžného sdělení naší výzkumné sondy, kterou jsme realizovali v květnu a červnu roku 1999.

Test tvořivosti – „Tvořínek a Myslínek“

Cílem této výzkumné sondy bylo vyzkoušet si administraci rozličně pojatých úkolů, seznámit se s reakcemi dětí a zjistit, jakých výsledků žáci dosáhnou při řešení divergentních a konvergentních úloh, zda získané hodnoty budou korelovat se zájmy dětí, se vzděláním rodičů, popřípadě nalezneme-li určité rozdíly mezi pohlavími, budou-li se znalosti a zkušenosti dětí podílet na výsledcích v divergentních úlohách apod.

Vzorek asi tří set dětí druhého stupně vznikl poněkud neobvyklým způsobem. Oslovili jsme studenty několika seminárních skupin, pečlivě jsme jim vysvětlili zadání jednotlivých úkolů a každý z budoucích pedagogů měl za úkol získat vyplněné testy od tří dětí druhého stupně.¹ Vzhledem ke skutečnosti, že naši studenti pocházejí z celého území České republiky, dostal se k nám velmi zajímavý a rozmanitý vzorek dětí z různých typů škol a sociálního prostředí (školy vesnické, sídlištní, víceletá gymnázia, školy s rozličným vzdělávacím programem, studijní profílaci apod.). Asi 45 testů bylo předloženo frontálně. Z celkového počtu 330 testů jsme po předběžné analýze vyřadili 30 testů, které po formální stránce nesplňovaly požadovaná kritéria nebo které omylem vyplnily děti mladší.

¹Používáme-li pojem test, činíme tak s vědomím, že se nejedná o klasické testy, např. výkonového charakteru, kde důležitou roli hraje i čas, ale o nástroj, ve kterém se mísila řada úkolů blížících se svou podobou spíše hrám. Pojem test používáme proto, že je to termín, který je v odborném jazyce často s tvořivostí spojován. Viz např. Torranceho test nebo test KREATOS apod.

Struktura a popis vzorku

Celková skupina 300 dětí ve věku od 11 do 15 let sestávala ze 185 dívek a 115 hochů, o vzdělání jejich rodičů vypovídá tabulka 1.

Tab. 1: *Vzdělání rodičů*

Vzdělání rodičů	Počet	%	Počet	%
ZŠ, V	35	12		
V, V	9	3	44	17
M, V	49	16		
M, M	70	23	119	38
VŠ, M	74	25		
VŠ, VŠ	63	21	137	45
Celkem	300	100	300	100

Dosažené vzdělání rodičů:

ZŠ – základní škola

V – vyučen

M – maturita

VŠ – vysoká škola

M, V – jeden z rodičů je vyučen a druhý dosáhl maturitního vzdělání

Hodnocení jednotlivých úkolů

Zadání prvního úkolu se zdálo být jednoduché. Místo podpisu měly děti za úkol namalovat svůj znak (dnes často používaný pojem logo) a přitom se mohly inspirovat třemi vzory. Pro hodnocení tohoto úkolu jsme použili tříbodovou škálu. Úspěšnost žáků je patrná z tabulky 2.

Tab. 2: *Úspěšnost žáků*

Neřešeno	%	Řešeno	%	Velmi dobře	%	Celkem	%
25	8	180	60	95	32	300	100

Respondenti, kteří úkol řešili, přistupovali k problému klasickým způsobem. Většinou se podepsali a zvýraznili určité znaky, podpis podtrhli, popřípadě zvolili iniciály svého jména apod. Děti, které úkol řešily velmi dobře, přistupovaly k problému netradičně. Například každý grafický znak ve svém jméně nahradily obrázkem nebo část svého podpisu doplnily obrázkem, určitý znak zvýraznily, obrázek ve jméně vytvořily tak, že se vztahoval k pojmovému významu jejich jména apod. Tvořivá řešení žáků dokládá obrázek 1.



Obrázek 1: Tvořivý znak místo podpisu

Dokreslování skvrny

Ve druhém úkolu byli žáci vyzváni, aby dokreslili obrys neutrální a na první pohled nic nevyjadřující skvrny co možná nejméně obvyklým způsobem a žertovně ho pojmenovali. K dispozici měli pět totožných prázdných skvrn. K hodnocení jsme použili škálu obsahující čtyři kategorie, rozložení jednotlivých respondentů je patrné z tabulky 3.

Tab. 3: Dokreslování skvrny – úspěšnost řešení

Neřešilo	%	Řešilo	%	Řešilo tvořivě	%	Řešilo orig.	%	Celkem
18	6	157	52	73	25	52	17	300

Na základě hlubší analýzy tohoto úkolu bychom mohli konstatovat, že až na malé procento se dětem úkol dařil. Do kategorie „řešilo“ jsme zařadili žáky, kteří dokreslili všech pět obrázků obvyklým způsobem bez zvláštních nápaditostí. Pět stejných obrázků jsme děti nechaly záměrně dokreslovat proto, abychom mohli posuzovat plynulost nápadů – fluenci. Z jednotlivých skvrn děti nejčastěji vytvářely zvířata, lidské obličejy nebo postavy ze sci-fi příběhů. Třetí kategorie obrázků se od první odlišovala humorným pojmenováním obvyklých kreseb. Čtvrtá kategorie obsahovala zajímavé nápady, které byly v porovnání s celým souborem ojedinělé – originální. Obrázek 2 je malou galerií, ze které jsou patrné mnohé způsoby dokreslování skvrn, prostřednictvím kterých můžeme nahlédnout do rozmanité škály dětského tvořivého myšlení.



Obrázek 2: Různé způsoby dokreslování skvrny

a) Hokejista je typickým představitelem kategorie, ve které respondenti dokreslují skvrnu tak, aby vznikla nějaká postava, obličej nebo zvíře. Tento způsob dokreslení nikterak nevybočuje z obvyklých způsobů řešení i když tento obrázek může nasvědčovat skutečnosti, že autor bude dobrým výtvarníkem.



Obrázek 2: b) Na tuto kategorii můžeme navázat sekvencí obrázků, které jsou charakteristické tím, že řešení (dokreslení) je situováno uvnitř objektu. Originální řešení spočívá v tom, že všechny obrázky představují technické vynálezy. Autor (žák 7. tř.) je nazývá (zleva): očíhávač a ochutnávač, kuželkomet, zvířecí vysavač, mobilní fén pro náročné dámy.



Obrázek 2: c) Podobně jsou přetvořeny i tyto skvrny, které přitahují pozornost svými detaily (malíčky človíček na ostrově, židličky a stoleček se slunečníkem u rybníka). Druhý obrázek je originální tím, že autor svoji myšlenku řeší jakoby v trojrozměrném prostoru. Třetí obrázek je představitelem poměrně velkého počtu kaluží nebo olejových skvrn, které děti často vytvářely, ale do naší galerie jsme ho vybrali proto, že v této kaluži se odráží zcela nečekaně i podobizna samotného autora.



Obrázek 2: d) Tato skupina obrázků je charakteristická opačným způsobem řešení než předcházející kategorie. Hlavní myšlenka je umístěna mimo celek – skvrnu (hlava, parašutista, pивní sklenice) a samotná skvrna představuje jiný předmět a tvoří nedílný doplněk celého obrázku.



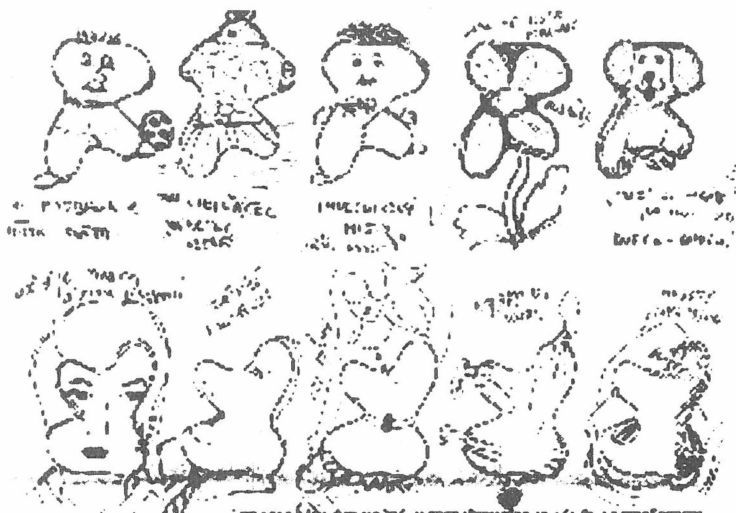
Obrázek 2: e) Originalita těchto „prasknutých kalhot po obědě“ (jak tento výtvor nazval autor) je založena opět na opaku předchozích obrázků. Skvrna se jako dílčí část stala součástí nového celku. Takovéto řešení je v celém souboru 1 500 obrázků skutečně ojedinělé.



Obrázek 2: f) Kategorie těchto obrázků je zvláštní tím, že autoři přetvořili skvrnu tak, že téměř zanikly její původní obrysy. Do prvního obrázku „tanečnicki“ jsou navíc vměstnány dvě postavy, což je další jedinečností celého souboru. Zbývající dva obrázky představují „ruku držící kámen a kytku myslitelku“.



Obrázek 2: g) „Pes“ je představitelem kategorie, ve které jsou obrázky dotvářeny v prostoru. Tento exemplární výtvor je opět jeden ze tří v celém souboru.



Obrázek 2: h) Na závěr naší galerie pro srovnání uvádíme, jak řešila celý tento dílčí úkol čtrnáctiletá dívka a studentka s výtvarným nadáním. Umělecké nadání (talent) je asi jedna z proměnných, která by se neměla promítat do posuzování tvořivosti v rámci tzv. normální populace. Obrázek není obsahem posuzovaného souboru a zařazujeme ho sem pouze jako jedno z možných způsobů řešení.

Provedeme-li dílčí shrnutí zmíněných dvou úkolů, pak můžeme konstatovat, že významná část žáků našeho souboru se projevovala tvořivým způsobem. Naše malá galerie se na základě systematizace originálních řešení snažila podkrýt možné varianty řešení a tedy i způsoby tvořivého myšlení, které děti v takovýchto „hrách“ používají. I když se možná jedná i o objektivní tvořivé produkty, hodné celospolečenského srovnání, daleko podstatnější pro pedagogy by měla být skutečnost, že téměř celý soubor dětí je schopen odklonit se od klasických školních úloh, šablon a stereotypů a tvořit. Není na místě srovnávat, zda jejich výkony jsou ohromující, ale podstatný je jejich subjektivní rozvoj. Z vypořizovaných reakcí dětí můžeme s jistotou konstatovat, že některé děti si poprvé v životě vyzkoušely, co to je přimalovat skvrně oči nebo nos. Z toho vyplývá, že tvořivá činnost, není-li nevkusně hodnocena učitelem, umožňuje dítěti mobilizovat skryté síly a seberealizovat se. Dítě totiž nezažívá pocity napětí a sklíčenosti jako při klasických školních úlohách, při kterých vždy s obavami a strachem očekává na verdikt učitele „dobře“ nebo „zase špatně“.

Jak lze neobvykle použít cihlu?

Méně potěšujících výsledků žáci dosahovali v úkolech, které předpokládaly zapojení abstraktní představivosti a fantazie. V prvním úkolu byly děti vyzvány, aby vymyslely a popsaly co nejvíce netradičních způsobů použití klasické cihly. Úkol jsme hodnotili ve vztahu k fluenci (množství možností, které jsou schopni respondenti vyprodukovat) a originalitě (schopnosti řešit daný úkol nově, nekonvenčně, tedy co možná jinak než ostatní spolužáci v souboru). Pro hodnocení fluence jsme použili pětibodovou škálu, pro hodnocení originality čtyřbodovou škálu. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 4 a) a 4 b)

Tab. 4: a) *Netradiční použití cihly – fluence*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	7–8 řešení	%	Celkem	%
33	11	95	32	127	42	30	10	15	5	300	100

Tab. 4: b) *Netradiční použití cihly – originalita*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	Celkem	%
230	77	45	15	18	6	7	2	300	100

Jak lze tedy použít cihlu jinak než ke stavění domů? Z 267 dětí, které na tuto otázku odpověděly, 53 % uvedlo, že cihlu lze úspěšně použít k rozbíjení, zabíjení, obraně apod. Pro všechny tyto odpovědi bychom mohli vytvořit společnou kategorii „násilí“. Na základě srovnání výsledků v obou tabulkách je patrný jistý nepoměr mezi fluencí a originalitou. Odpovědět na otázku nedokázalo pouze 33 dětí, ale například pouze 18 dětí z celého souboru je schopno uvést více než dva původní (originální) nápady. Zamysleme se, proč jen tak malé procento je schopno vymyslet nový nápad?

K tvořivé odpovědi na tuto otázku je totiž zapotřebí nejen dobrá představa o tomto pojmu (v našem případě cihly), ale i jistá znalost vlastností, popřípadě přímá zkušenost např. s manipulací apod. Zamyslíme-li se tedy nad vlastnostmi cihly a provedeme-li analýzu zbývajících odpovědí, pak můžeme uvést (na základě četností) několik kategorií, do kterých žáci směřovali své odpovědi.

- Odpovědi, které využívají fyzikálních vlastností cihly, především hmotnosti
Zabití sestry, drcení koření, zabíjení mravenců, těžítka na stůl, odšťavňování ovoce, závaží, činka, k hodu do dálky, šlapání zelí apod.
- Odpovědi, které využívají fyzikálních vlastností, především objemu

Podepření auta, místo nohy u stolu, na sednutí, záložky do knížky u knih na jedno použití, ke zvýšení hladiny vody v určité nádobě např. do vany pro menší spotřebu vody apod.

- Odpovědi, které využívají chemických vlastností
K obarvování, místo kamenů kolem ohniště, jed do jídla apod.
- Ostatní odpovědi (využití různých vlastností např. estetických, materiálových, rovnosti stran, hladkosti povrchu apod.)
Nadrtit na prach, výroba červeného písku, na malování v nouzi, ozdoba do zahrady, pravítko, na odměřování apod.

Téměř 80 % dětí ve svých představách využívala cihlu pouze na základě jejích fyzikálních vlastností, 20 % dětí umělo uvést i použití vycházející z vlastností jiných. V celém souboru se například neobjevila odpověď, která by vycházela ze skutečnosti, že cihla je schopna akumulovat teplo, nebo, že do určité míry dobře pohlcuje vodu.

Na základě tohoto úkolu bychom se mohli pokusit odpovědět na otázku, jak souvisí tvořivost se znalostmi a zkušenostmi? Z praxe víme, že člověk je schopen tvorby s minimálními znalostmi, některé odborné prameny dokonce uvádějí, že zatěžovat se studiem teorií není na začátku tvořivého procesu dobré, ale na našem jednoduchém příkladu můžeme doložit, že množství znalostí a zkušeností z nejrůznějších oblastí lidského konání přímo souvisí s fluencí a originalitou.

Co by se stalo kdyby

Druhý úkol byl obdobný předcházejícímu. Žáci byli vyzváni, aby si představili, že jsou v pohádkové zemi, ve které neplatí fyzikální zákony naší Země, nemají tam gravitaci a lidé mají oči na zádech. Respondenti měli vymyslet co nejvíce komických situací, které by mohly vzniknout za daných podmínek. Úspěšnost řešení tohoto úkolu byla ještě menší než předchozí. Představa situace, ve které jsou pozměněny dvě proměnné (přitažlivost a zrak), činí dětem patrně větší problémy. K hodnocení jsme přistupovali obdobně jako u předchozího úkolu, snížili jsme pouze počet kategorií, viz tabulka 5.

Tab. 5: a) *Představa pohádkové země – fluence*

Neřešilo	%	1–2 řešení	%	2–4 řešení	%	5–6 řešení	%	Celkem	%
60	20	175	58	41	17	24	5	300	100

Tab. 5: b) *Představa pohádkové země – originalita*

Neřešilo	%	1 řešení	%	2 řešení	%	3 řešení	%	Celkem	%
190	63	54	18	37	12	19	7	300	100

Máme-li opět uvést ukázky tvořivých výroků, pak bychom je mohli rozčlenit podle míry originality do dvou kategorií.

- Povrchní vystižení možných důsledků (typy odpovědí)
Všechno by létalo, lidé by se sráželi, nemohli by chodit dopředu, viděli by dobře dozadu, totální vybižená apod.
- Hlubší pochopení možných důsledků a souvislostí (typy odpovědí)
Při líbání by nebyl vidět partner. Neviděli bychom si do obličeje, nepoznávají bychom se a tudíž bychom neměli kamarády. Museli bychom vymyslet plán, aby se nikdo nemohl vysmívat někomu jinému za břichem. Lidé by se hádali o majetek, protože každému, co by přišlo do ruky, by ukradl. Nemohlo by dojít k tomu, abychom se zamilovali na první pohled. Obydli na stromech, děti na vodítku, škola by byla velká klec. Mohli bychom si zaletět ohřát ke Slunci. Nikdo by nemusel závidět ptákům. Musela by se zvýšit laťka pro skok vysoký. Špatně by se fotilo na pas, když by byly oči jinde – jak by se vlastně fotilo na fotografii – obličej bez očí nebo záda s očima bez obličeje? Asi by se špatně sedělo na židli s opěradlem, to by bylo akorát přes oči.

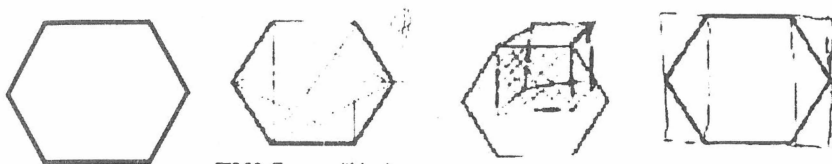
Na způsobu řešení tohoto úkolu můžeme doložit, jak je tvořivost závislá na možnostech dětského uvažování (myšlení). Zatím co větší část žáků je schopna konstatovat, že by všechno létalo, tedy v podstatě pasivně aplikovat získané školní poznatky z fyziky, jsou tvořiví žáci aktivnější. Nejen že vychází ze získaných poznatků, ale celou situaci si dovedou živěji představit, jsou schopni postřehnout souvislosti mezi jednotlivými prvky a jsou také schopni domýšlet důsledky, které nejsou na první pohled zřejmé. Poslední dvě ukázky jsou dokladem ojedinělého a hlubokého uvažování nad problémem a zároveň naznačují jak by se např. s pomocí učitele mohlo o této konkrétní situaci dále přemýšlet. (Např.: „Pokusme se navrhnout takovou židli, jak by lidé vypadali na fotografiích apod.“)

Tvořivost a jediné správné řešení

Do našeho testu jsme také zařadili úkoly konvergentní povahy, které na rozdíl od předchozích divergentních (kde respondenti většinou hledali velké množství originálních produktů) chtějí po dětech jednoznačné řešení. Zdánlivě nám mohou připomínat poměrně velké množství úkolů, se kterými se žáci ve škole často setkávají. Na rozdíl od školního úkolu, který je ponejvíce zaměřen na diagnostiku vědomostí, bylo naše cvičení zaměřeno na postřehnutí souvislostí ve vygenerovaných představách, tedy získání vhledu do problému. Děti byly vyzvány, aby dokreslily obrázek (viz obr. 4 a) tak, aby z něj vznikla kostka (krychle).

Úkol vyřešilo 143 žáků, tj. cca 48 %. Vzhledem ke skutečnosti, že nemů-

žeme provést analýzu správně řešených úkolů (všechny vypadají stejně), zaměříme svoji pozornost na „průběh řešení“, tedy určité pokusy (viz obr. 4 b).



Obrázek 3: a, b. Dokreslování krychle (předloha a pokusy o řešení)

Z jednotlivých pokusů je zřejmé, že většina žáků má dobrou představu o tom, jak vypadá krychle, většina ji také umí nakreslit, ale k správnému vyřešení úkolu je zapotřebí umět ve svých představách s krychlí otáčet a různé s ní manipulovat, což se mnohým dětem nedaří. Umět nahlédnout na krychli z jiného než tradičního pohledu, bývá popisováno jako „překročení bloků“ nebo „myšlenkových dominant“, které často stereotypně a tradičně uvrhují naše myšlení do slepých uliček.

Při analýze jednotlivých testů jsme si povšimli zajímavé skutečnosti. Takovýto typ konvergentního úkolu musel nutně u některých dětí vyvolávat silné vnitřní (mnohdy negativní) pocity způsobené velmi silnou snahou (aspirací) úkol vyřešit na straně jedné a neschopností dojít k řešení na straně druhé. Tento psychicky nestabilní stav osobnosti, který však měl mimo jiné obrovskou schopnost vnitřní motivace, byl zřejmý z jednotlivých obrázků. Respondenti často navrhli řešení, které záhy přepracovali, po té vymazali, znovu dokreslili, výrazně silou obtáhli, vymazali apod. Pokud se jim úkol nepodařilo vyřešit, rezignovali na dosažení cíle, propadali mnohdy znechucení a agresi, která se projevovala buď poznámkami typu: „blbost“, „nesmysl“, „nemá to řešení“ apod., nebo přeškrtnutím obrázku.

Závěrečné poznámky a shrnutí

V naší výzkumné sondě nebyly použity žádné statistické metody, které by naše předpoklady potvrdily nebo vyvrátily. Proto je třeba chápat předchozí text jako úvod do složité problematiky výzkumu tvořivosti, který konstatuje některé zjištěné skutečnosti, pokouší se o kategorizaci určitých jevů a snad i dává podněty k zamyšlení a je východiskem pro další výzkumné šetření, které již počítá s hromadným statistickým zpracováním nemalého množství dat. Přesto, že jsme celý text chápali jako předběžné výzkumné sdělení, dovolujeme si závěrem uvést několik poznámek, které lze jako teze (hodně statistického testování) využít v praxi a odborné diskusi.

- Žáci na druhém stupni základních škol se s divergentními úkoly a tvořivými hrami setkávají ojediněle a náhodně, tato míra je dána osobností

učitele a vedením vzdělávacího procesu. Děti jsou stále ještě více orientovány na výkon, kritériem školní úspěšnosti není jedinečnost a originalita, nýbrž „správné výsledky“. Děti nejsou zvyklé tvořit. Pedagogové nehodnotí objektivně individuální rozvoj každého dítěte, ale výsledky jeho práce se snaží kategorizovat a hodnotit určitou známkou. K těmto závěrům jsme dospěli na základě osobních zkušeností při administraci testu v některých třídách a po konzultaci se studenty, kteří se na výzkumu podíleli. Děti se například ptaly, jak se mají obrázky dokreslit, aby to bylo správně, po odevzdání testu je velmi zajímavé výsledky jejich práce a ptaly se, co by mohly dostat za známku. Žáci jsou zvyklí na zpětnou vazbu učitele, která se jim dostává v podobě čísel.

- Před začátkem tvořivé práce je dobré žákům vysvětlit a často zdůraznit, že se nemusí bát neúspěchu, protože neexistuje pouze jediné správné řešení. Osvědčuje se motivace, která může být realizována například prostřednictvím různých her, osobnostně „silného“ a neformálního přístupu kantora, vyprávěním různých dramatických příhod apod.
- I když je vzdělávací proces často veden pasivně, bez využití žákovské aktivity, je většina dětí schopna (je-li vhodně vyzvána) vyprodukovat zajímavé tvořivé produkty. Na základě předběžné analýzy bychom mohli konstatovat, že děti, které mají více zájmů (myslí se tím např. více jak tři) a během týdne se jim intenzivně věnují, jsou schopny uvést více řešení divergentních úkolů s originální myšlenkou než děti, které se věnují jednomu koníčku (např. fotbalu).
- Vědomosti a zkušenosti dětí se určitou měrou podílejí na množství řešení a originálních myšlenek. Divergentní úkoly, ve kterých se manipuluje s konkrétními objekty, děti řeší úspěšněji než úkoly, které jsou založeny na představivosti.
- Nejenom vědomosti a zkušenosti, ale také schopnost generovat představy a fantazijní představy o objektech a skutečnostech reálných i nereálných je předpokladem pro originalitu obsaženou v tvořivých produktech.
- Hry a problémy konvergentního typu, mají poměrně velkou schopnost žáky motivovat („bezmezná touha na to přijít“), ale také při nezdaru (nevyřešení úkolu) děti demotivovat a odebírat jim chuť zabývat se dalšími problémy podobného charakteru. Dobré je úkoly střídát a děti povzbuzovat

Literatura

- BAKALÁŘ, E. *Kapitoly z psychologie tvořivosti I a II*. 1. vyd. Plzeň: Dům techniky ČSVTS, 1986.
- BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- BAŘINKA, J. *Rozum do hrsti*. 1. vyd. Blansko: Reprocentrum, 1992.
- BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995.

- BENNETT, S., BENNETT, R. *365 zábavných činností bez televize*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- BONO, DE E. *Pravdu mám já určitě ne ty*. 1. vyd. Praha: Argo, 1998.
- BONO, DE E. *Šest klobouků aneb jak myslet*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997.
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělání s příklady aplikace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1999.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- GAHÉR, F. *Logické hádanky, hlavolamy a paradoxy*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 1997.
- GARDINOVÁ, N. *Krátké hry pro dlouhé chvíle*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- HABISREUNTIGEROVÁ, L. M. *Hry na každý den*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- HĽAVSA, J. a kol. *Psychologické metody výchovy tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.
- HĽAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens o původu kultury ve hře*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971.
- KINCHEROVÁ, J. *Psychologické testy pro kluky a děvčata*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- KIRST, W., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- LAIROVÁ, S. *Trénink paměti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- LAWRENCE, E. S. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- MAASS, E., RITSCHL, K. *Das Spiel der Intelligenzen*. 1. vyd. Paderborn: Junfermann, 1998.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- O'KEEFFE, J. *Týden pro větší tvořivost*. 1. vyd. Praha: Finidr, 1996.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- ROUGIER, R. *Rozvíjíme logické myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
- SVOBODA, M. *Metody psychologické diagnostiky dospělých*. 1. vyd. Praha: CAPA, 1992.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
- VARGA, T. *Hrajeme si s matematikou*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1988.
- VÝROST, J., SLAMĚŇÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. 1998.
- WINNICOTT, D. W. *Vom Spiel zur Kreativität*. 9. vyd. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
- WEINLICH, R. *Hry se zápalkami*. 1. vyd. Olomouc: Alda, 1997.
- ZAPLETAL, M. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvořivosti dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1995.

Použité odkazy na WWW stránky

Kurzy tvořivosti a týmové spolupráce. [online]. Dostupný z:

<http://www.adventura.cz/kurzy/kurzy.htm>.

Outward Bound. [online]. Dostupný z: <http://www.outwardbound.cz/index.html>.

Test tvořivosti. [online]. Dostupný z: <http://www.adra.cz/pepe/pepe597/08test.html>.

Základy praktické psychologie. [online]. Dostupný z:

<http://www.adra.cz/pepe/pepe597/08test.html>.

[home: MAVO. <http://www.privat.hide.cz/mavo/>].

- Center for Research in Applied Creativity. [online]. Dostupný z:
<http://www.actis.ca/main.html>.
- Creativity Web. [online]. Dostupný z: <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative>.
- Enchanted Mind. [online]. Dostupný z: <http://www.enchantedmind.com/tools.htm>.
- JBP Creative. [online]. Dostupný z: <http://www.jpb.com/index.html>.
- The Crossroad of Innovation and Creativity. [časopis online]. Dostupný z:
<http://www.innovating.com/>.
- Venkrbec, Jan. Kreativita v materiálech pro 21. věk. [online]. Dostupný z:
<http://www.uochb.cas.cz/Bulletin/bulletin273/clanek01.html>.
- Edward de Bono's lateral thinking programme. [online]. Dostupný z:
<http://www.ccltraining.co.nz/services/courses/edb.html>
- Edward de Bono's web. [online]. Dostupný z: <http://www.edwdebono.com>
- The Edward de Bono programme for the Design and development of thinking. [online].
Dostupný z: <http://home.um.edu.mt/create>
- Six thinking hats workshop. [online]. Dostupný z:
http://www.homesteand.com/aylankoh/six-thinking_hats.html

NĚMEC, J. Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 65–78. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Jiří Němec, Dr., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno