

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA PEDAGOGIKY**

**PODPORA A ROZVOJ TVORIVÉHO MYSLENIA
VYCHOVÁVATEĽOM**

Diplomová práca

Študijný program: Pedagogika

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Školiteľ: doc. PaedDr. Janka Duchovičová, PhD.

Nitra 2010

Bc. Jana Chrenová

Pod'akovanie

Chcela by som poďakovať mojej rodine, všetkým priateľom a známym, ktorí mi akýmkoľvek spôsobom pomohli pri spracovaní diplomovej práce. Moje hlavné poďakovanie ale patrí školiteľovi práce, doc. PaedDr. Janke Duchovičovej, PhD. za odborné vedenie, usmernenie a podporu pri vypracovaní práce. Ďalej by som sa chcela poďakovať riaditeľom základných škôl za povolenie vykonávať výskumnú časť práce v školských kluboch pri ich základných školách. Nemalá vďaka patrí tiež vychovávateľkám v oddeleniach školských klubov, kde som výskumné metódy aplikovala a ktorým ďakujem hlavne za spoluprácu a pomoc s deťmi.

ABSTRAKT

Bc. CHRENOVÁ, Jana: Podpora a rozvoj tvorivého myslenia vychovávateľom /Diplomová práca/

Bc. Jana Chrenová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Konzultant: doc. PaedDr. Janka Duchovičová, PhD

Obsahom diplomovej práce je podpora a rozvoj tvorivého myslenia vychovávateľom. Skladá sa z dvoch častí, teoretickej a praktickej. Obsahuje štyri kapitoly, k tomu prislúchajúce podkapitoly, úvod, záver a prílohy. V prvej kapitole sa zaoberáme tvorivosťou a tvorivým myslením, faktormi tvorivosti, vzťahom tvorivosti k motivácii a inteligencii, s ktorou súvisí aj podkapitola Guilfordovho modelu štruktúry intelektu. V druhej kapitole sa zaoberáme osobnosťou vychovávateľa, s nato nadväzujúcou podkapitolou, v ktorej porovnávame vychovávateľa podporujúceho a nepodporujúceho kreativitu, profesiou, zručnosťami a kompetenciami vychovávateľa a jeho špecifickými schopnosťami. V tejto kapitole sa ešte venujeme vychovávateľovi v procese rozvíjania tvorivosti. Tretia kapitola je venovaná charakteristike žiaka mladšieho školského veku, podstate jeho tvorivosti, ďalej metódam rozvoja tvorivosti, bariéram tvorivosti a tvorivej atmosfére. Vo štvrtej, praktickej časti našej diplomovej práce sme sa zamerali na výskum, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľov v konkrétnej výchovnej skupine a úrovňou figurálnej a verbálnej tvorivosti detí v školskom klube. Zo vzniknutého problému sme stanovili hypotézy. Venovali sme sa metodike výskumu, charakteristike výskumnej vzorky, použitým metódam výskumu, interpretácii zistení, diskusii, v ktorej sme zhodnotili dosiahnuté výsledky. Na koniec sme uviedli naše odporúčania pre prax.

Kľúčové slová:

Tvorivosť, tvorivé myslenie, motivácia, inteligencia, osobnosť vychovávateľa, tvorivý proces, tvorivý žiak, mladší školský vek, metódy rozvoja tvorivosti, bariéry tvorivosti, atmosféra,

ABSTRACT

Bc. CHRENOVÁ, Jana: Assistance and development of creative thinking by tutor / Diploma work /

Bc. Jana Chrenová. – University of Constantine the Philosopher in Nitra. Pedagogical faculty, Department of pedagogy, Consultant: doc. PaedDr. Janka Duchovičová, PhD.

Content of Diploma work is the assistance and development of creative thinking by tutor. This work consists of two parts, theoretical and practical. It contains four chapters with subheads, introduction, conclusion and appendices.

The first chapter is proceeded with creativity and creative thinking, factors of creativity, relationship of creativity to motivation and intelligence, with this is connected also subhead Guilford model of the intellect structure. The second chapter is occupied by tutor's personality. In the subhead where is compared a tutor who promotes and the tutor who does not promote creativity, career, ability and competences of tutor and his or her specific ability. The attention in this chapter is also paid to the tutor in the process of developing the creativity. The third chapter is dealing with characterising of the student in the younger school age, his or her creativity and to methods of developing creativity and creative atmosphere.

In the fourth chapter of this diploma work which is practical we targeted on the research. The main goal was to discover if does exist the relationship between the age and the length of praxis and the length of work of tutors in the extensional educational group and the level of verbal and figural creativity of children in the school club. From this problem we determined hypotheses. This part is attended to the methods of research, characteristic of research sample, using of methods interpretation of determinations, discussion in which is evaluated reached conclusions. In the end of this work, there is mentioned recommendation for the praxes.

Key words:

Creativity, creative thinking, motivation, intelligence, personality of tutor, creative process, creative student, younger school age, methods of developing creativity, barriers of creativity, atmosphere

OBSAH

ÚVOD	8
1 TVORIVOSŤ A TVORIVÉ MYSLENIE	9
1.1 Definovanie tvorivosti	9
1.1.1 Faktory tvorivosti	11
1.2 Definovanie tvorivého myslenia	12
1.3 Vzťah tvorivosti k motivácii	14
1.4 Vzťah tvorivosti k inteligencii	17
1.4.1 Guilfordov model štruktúry intelektu	18
2 VYCHOVÁVATEĽ AKO ČINITEĽ ROZVÍJANIA TVORIVÉHO MYSLENIA	20
2.1 Osobnosť vychovávateľa	20
2.1.1 Vychovávateľ podporujúci a nepodporujúci kreativitu	22
2.2 Profesia vychovávateľa	23
2.3 Vychovávateľ v procese rozvíjania tvorivosti	24
2.3.1 Zručnosti a kompetencie vychovávateľa	26
2.4 Špecifické schopnosti vychovávateľa	29
3 PROCES ROZVÍJANIA TVORIVÉHO MYSLENIA	31
3.1 Charakteristika tvorivého žiaka mladšieho školského veku	33
3.1.1 Podstata tvorivosti detí mladšieho školského veku	35
3.2 Metódy rozvoja tvorivosti	37
3.3 Bariéry tvorivosti	47
3.4 Tvorivá atmosféra	50

4 VPLYV VYBRANÝCH CHARAKTERISTÍK NA ROZVOJ TVORIVOSTI DETI V ŠKOLSKOM KLUBE	53
4.1 Ciele výskumu, výskumný problém a hypotézy	53
4.2 Metodika práce a metódy skúmania	55
4.2.1 Charakteristika výskumnej vzorky	56
4.2.2 Metódy výskumu	57
4.3 Výsledky práce	58
4.4 Diskusia	66
ZÁVER	68
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	69
PRÍLOHY	71
A - Tabuľka s menami žiakov z oddelenia 3.A a nameranými hodnotami s testov	72
B - Tabuľka s menami žiakov z oddelenia 3.C a nameranými hodnotami s testov	73
C - Tabuľka s menami žiakov z oddelenia 4.A a nameranými hodnotami s testov	74
D - Tabuľka s menami žiakov z oddelenia 4.B a nameranými hodnotami s testov	75
E - Ukážka verbálneho testu – tvorenie viet	76
F - Ukážka figurálneho testu – dokresľovanie kruhov	77

ÚVOD

„Tvorivosť nezohráva rolu len v umení, pri vynálezoch alebo inováciách: je tiež súčasťou nášho každodenného života.“

Runco

Francisco Goya, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Caravaggio, Leonardo da Vinci, Henry Ford, Tomas Edison, Samuel Colt, Johann Gutenberg, Ferdinand von Zeppelin. Všetci veľmi dobre poznáme týchto slávnych ľudí. Myslíte si, že keby ich „nekopla múza“ tak by sme o nich dodnes nevedeli? Umelci, ani vynálezcovia svoje diela predsa nestvorili zo dňa na deň, pracovali na nich niekoľko dní, mesiacov, dokonca v niektorých prípadoch aj rokov. Je teda na mieste konštatovať, že tvorivosť je naozaj súčasťou každodenného života. Postupne sa formuje a zdokonaľuje, až nakoniec rozkvitne do krásneho obrazu, alebo romantickej básne. Tvorivosť ale nieje len súčasťou života slávnych ľudí, ale aj života každého z nás.

Tak ako tvorivosť prichádzala v obraze, alebo vynáleze v podobe inšpirácie, či náhleho impulzu, tak prichádza aj ku každému z nás. Je však len na nás, ako s ňou naložíme. Možno je sebecké nechať si ju pre seba, možno je smutné nerozvinúť ju, ale je tak nádherné vedieť všetky krásy, o ktoré sa tvorivosť zaslúžila či už v podobe obrazov, sôch, vynálezoch, alebo poézie. Tvorivosť nás sprevádza každý deň, každý okamih, v každej myšlienke. Záleží len od nás, v akej forme a či vôbec ju chceme formovať a rozvíjať. Možno sa z nás nestanú druhí Picassovci alebo Edisonovci, ale pri snahe a pri vedomí, že tvorivosť nás obohacuje nielen vnútorne, ale aj navonok dosiahneme možno také výsledky, s ktorých my sami budeme prekvapení.

Pre dospelého je jednoduché vziať papier, pero a napísať báseň. Možno nebude svetoborná, ale určite zaujímavá a tvorivá. Dieťa však takouto schopnosťou neoplyva. Nieje tvorivé od narodenia, preto je nesmierne dôležité, aby dospelý, či už rodič, alebo vychovávateľ u neho túto schopnosť rozvíjali. Môžete dať dieťaťu do ruky papier a ceruzku, nebude však vedieť, čo s ňou. Ale ak mu ukážete základné ťahy, môžete sa tešiť z rozličných figúr, ktoré vznikajú niekde na pomedzí vedomia a netušeného. Preto, ak chceme, aby dieťa bolo tvorivé, musíme mu pomôcť naučiť sa tvorivo myslieť, aj konať.

V čase, keď dieťa opúšťa domáce zázemie a zasadá do školských lavíc je zraniteľnejšie a nesmelé. Je teda na vychovávateľovi, aby mu podal pomocnú ruku. Mal by ho usmerňovať a viesť aby mohol úspešne vykročiť do novej etapy žiackeho života.

1 TVORIVOSŤ A TVORIVÉ MYSLENIE

Tvorivosť a tvorivé myslenie je základom v každodennej učebnej činnosti a v procesoch osvojovania si obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov a im zodpovedajúcim metódam, formám, logickým postupom a myšlienkovým operáciám.

To, čo si dieťa osvojí na vyučovacích hodinách, prakticky využije aj v mimoškolskom živote. Úlohou každého rodiča by malo byť rozvíjanie tvorivej stránky svojho dieťaťa. Z praxe ale vieme, že tomu tak naozaj nieje. Rodičia neriešia problémy vhodným spôsobom, a preto sa aj dieťa často krát snaží riešiť problémy spôsobom, ktorý vidí doma.

Práve v takýchto prípadoch je úlohou vychovávateľa prebudiť v žiakovi tvorivosť, ktorou disponuje. Ak sa to podarí, žiak má lepšie predpoklady k úspešnejšiemu riešeniu problémových situácií, ako jeho rodič. Avšak aj pri snahe vychovávateľa o čo najväčší rozvoj detského myslenia, bez podpory rodiča, alebo iných príbuzných, ktorý dieťa vychovávajú, je to nepravdepodobné.

1.1 Definovanie tvorivosti

Definovať tvorivosť vôbec nie je jednoduché z dôvodu až príliš širokej palety pohľadov, poučiek a rozdelení či už so strany psychológov, alebo pedagógov. Myslíme si, že základom pochopenia problematiky ako takej je zhrnutie doteraz nazhromaždených znalostí do čo najtransparentnejšieho prierezu.

Termín tvorivosť, alebo kreativita je odvodený z latinského slovesa „creare“ - tvoriť, plodiť, rodiť, zriaďiť, stvoriť, tvorivosť. Anglický preklad výrazu tvorivosť je „creativity“ a ako synonymá sa často uvádzajú aj pojmy ako originalita, divergentné myslenie, invencia, fantázia, nadanie, intuícia, myšlienková odvaha a pod. V našich podmienkach sa častejšie využíva pojem „tvorivosť“.

Spoločnosť ľudí sa rozvíjala a rozvíja vďaka schopnosti človeka produkovať nové, lepšie dokonalejšie myšlienky a veci. Táto schopnosť človeka sa nazýva tvorivosť. Tento pojem býva spojený s produkciou niečoho nového, lepšieho, dokonalejšieho, efektívnejšieho a pod. Úsilím každého tvorivého človeka je teda byť vo svojej tvorbe ojedinelý a svieži. Tvorivý je každý človek, rozdiely sú iba v úrovni, v rozmeroch a dopadoch jej výsledkov a v ich spoločenskom význame.

Tvorivosť zasahuje do všetkých sfér ľudského života a odzrkadľuje sa v každej ľudskej činnosti. Schopnosť tvoriť má každý jedinec, ale u niekoho je táto schopnosť daná a niekto ju musí rozvíjať. Preto ak sú poskytnuté správne podmienky, človek dokáže svoje myšlienky pretransformovať do originálneho nápadu, ktorý je prínosom pre celú spoločnosť. V súčasnosti existuje veľké množstvo definícií súvisiacich s tvorivosťou.

Napr. P. Torrance (In Ďurič, L., 1984, s. 17) definuje: „*Kreativita je proces, ktorého zložkami sú medzery a nedostatky v poznaní, senzibilita k prvkom, ktoré v poznaní chýbajú, a k disharmónii, je to proces odhaľovania problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia, vytvárania, overovania a dokazovania hypotéz, schopnosť modifikácie riešenia a konečne i komunikácie získaných výsledkov*“.

Podľa R. Beana (1995, s. 15) je tvorivosť „*proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, aby v ňom vyvolával pocit uspokojenia, proces potom vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, čiže o svojom pôvodcovi, niečo odkazuje ostatným*“.

Š. Guláš (1984, s. 32) definuje tvorivosť ako „*schopnosť riešiť problémy, t.j. situácie s nedostatkom metódy, alebo informácií potrebných na riešenie problému, pričom výsledok tohto riešenia charakteru je určitý stupeň novosti a užitočnosti*“.

E. Szobiová (1999, s. 17) tvrdí, že „*tvorivosť je taký prejav systému osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť*“

J. Hlavsa (1981, s. 26) uvádza, že „*tvorivosť je kvantitatívna zmena v subjekto - objektovom vzťahu, pri ktorej syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu a jeho intenzívnej a špeciálnej činnosti, vedúcej ku kreatívnym produktom, ktoré sú jedinečné, nové, progresívne, hodnotné a komunikovateľné, čo spätne a trvalejšie formuje vlastnosti subjektu*“.

Tiež Z. Piestrasiński (1972, s. 8) vymedzuje základný význam tohto pojmu podobne: „*Tvorivosť je aktivita, ktorá prináša doposiaľ neznáme a súčasne spoločensky hodnotné výtvary*“.

Aj podľa M. Zelinu a M. Zelinovej (1990, s. 23) je „*tvorivosť taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu, alebo populáciu významné hodnoty*“.

Z analýz konkrétnych definícií je zrejmé, že v definíciách často dominujú charakteristiky novosti a užitočnosti, čím sa teda tieto znaky stali všeobecne prijatými a podstatnými komponentmi tvorivosti.

1.1.1 Faktory tvorivosti

Základné faktory, ktoré charakterizujú tvorivosť a cez ktoré spoznávame tvorivý proces i tvorivého jednotlivca sú podľa L.Ďuriča (1997, s. 98):

Fluencia znamená schopnosť pohotovo, ľahko utvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu (slov, myšlienok, obrázkov, symbolov a pod.).

Flexibilita je vloha pružne utvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonať myšlienkovú zameranosť.

Originalita je predispozícia utvárať bystré, dôvtipné, neobvyklé, nie bežné produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti.

Senzitivita, t.j. citlivosť na problémy je schopnosť všimnúť si, vystihnúť, postrehnúť problém tam, kde si ho iný bežne nevšimnú, nevidia.

Redefinovanie je schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov alebo ich časti, použiť ich novým spôsobom, oslobodiť sa od zaužívaných spôsobov riešenia daného problému.

Elaborácia - je talent vypracovať detaily riešenia, použiť elegantné riešenia, aby sa skompletizoval nejaký celok, alebo plán.

Tieto faktory tvorivosti sú typickými pre jednotlivé fázy tvorivého procesu. Napríklad pre prípravnú fázu je potrebná senzibilita, spontánna flexibilita a originalita. Pre inkubačnú fázu hrá významnú úlohu fluencia a flexibilita. Pre fázu intuície sa vyžaduje senzibilita, fluencia, flexibilita, originalita. Pre overovaciu fázu má význam faktor redefinovania.

Ako sme už spomenuli, každá ľudská bytosť môže byť, respektíve je tvorivá. Je len otázne, ako vie zo svojim potenciálom pracovať a ďalej ho rozširovať. Nie každý je schopný dosiahnuť najvyššiu úroveň tvorivosti, čo má samozrejme súvislosť so samotnou osobou jedinca, prostredím, v ktorom sa vyvíja a v ktorom ďalej existuje, ale aj dedičnými dispozíciami a pod. Najznámejšou a najdetailnejšou analýzou úrovní tvorivosti je rozdelenie z vývojového hľadiska. Ďurič, Grác, Stefanovič (1991, s. 87) uvádzajú nasledujúce úrovne tvorivosti:

1. Expresívna úroveň - charakteristická pre deti predškolského veku a vyznačujúca sa najmä voľnosťou a spontánnosťou.

2. Produktívna úroveň – ide už o produkty, ktoré sú konfrontované s realitou na komunikatívnej úrovni.

3. Objavovacia úroveň – podstatou je samotný objav, ktorý je väčšinou subjektívny, nakoľko objaviteľ nevie, že nieje prvým, kto objav uskutočnil.

4. Inovačná úroveň – základným je postreh a pochopenie príčino – následkových vzťahov, na základe čoho môže jedinec realizovať inováciu a zdokonalenia.

5. Emergenčná úroveň – dochádza k redefinovaniu predchádzajúcich vedomostí. Je to najvyššia úroveň tvorivosti, ktorú dosahuje veľmi malé percento ľudí.

V publikácii od I. Lokšovej a J. Lokšu (1999, s 79) sú úrovne tvorivosti rozčlenené do dvoch rovín, ktoré podľa A. Maslowa sú:

1. sebaaktualizujúca tvorivosť, ktorá je základnou úrovňou pomáhajúcou jedincovi prechádzať životom.

2. špeciálna talentová tvorivosť, pri ktorej je jasné, že nevyhnutnosťou na jej dosiahnutie je istá dávka talentu.

1.2 Definovanie tvorivého myslenia

Myslenie možno chápať ako kombináciu logického a intuitívneho prístupu. Intuitívne myslenie je prirodzenou súčasťou každého človeka, ide o jeho bezprostredné reakcie. Intuitívne myslenie je osobitná forma poznávania. Logické myslenie ctí zákonitosti vzniku a vývoja správneho usudzovania, vytvárania záverov. Aby logické myslenie prinášalo tvorivé riešenie, musí byť doplnené intuitívnym, a naopak intuitívne myslenie musí byť doplnené logickým, aby overovalo správnosť postupu, myšlienku zovšeobecnilo a stalo sa základom pre ďalší rozvoj tvorivého myslenia.

V prvom rade by sa mali pedagógovia usilovať o rozvoj myslenia, vnímania, pamäte, tvorivých schopností, vlastností a charakteristík tvorivej osobnosti, ktoré žiakom chýbajú a snažiť sa o ich najvyšší možný rozvoj.

Základnou podstatou kreatívneho myslenia sú podľa M. Tóthovej (2006, s. 27 – 28) nasledujúce myšlienkové operácie:

Poznávanie - chápané ako príjem informácií. Poznávanie okolitého sveta priamo zmyslami, alebo sprostredkované prostredníctvom poznatkov iných ľudí.

Pamäť - predstavuje operáciu ukladania a uchovávaní informácií s možnosťou si ich opätovne vyvolať. Niekedy to síce spôsobuje ťažkosti, ale napriek tomu tam tie informácie uložené sú.

Vytváranie nových informácií - t.j. vlastné tvorivé produktívne myslenie, ktoré zahŕňa tak vybavovanie obsahu pamäti, ako aj objavovanie nových poznatkov, ktoré formulujeme v nových myšlienkach.

U tvorivého človeka sa myslenie v priebehu života neustále vyvíja a mení. Keď človek myslí, poznáva podstatné vlastnosti, vzťahy, rieši problémy a úlohy. Základom rozvoja tvorivosti je dôraz na divergentné myslenie, pričom i konvergentné myslenie má v rozvoji tvorivosti svoj význam.

Konvergentné a divergentné myslenie patria medzi myšlienkové procesy, ktoré M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 28) považujú za základ metodiky formovania tvorivosti detí a mládeže. V súčasnosti je to tiež jedna z najviac diskutovaných problematík v teórii tvorivosti.

Konvergentné myslenie je také myslenie, ktoré smeruje od daných východísk k jednej, správnej odpovedi. Je to zbiehavé, spájajúce myslenie, kde sa logicky a algoritmicke postupuje k jedinému správneému záveru, riešeniu. Konvergentné úlohy vyžadujú mentálne, myšlienkové procesy, ktoré využívajú a formulujú najmä:

- vnímanie, rozlišovanie, poznávanie vecí,
- pamäť,
- analýzu a syntézu, indukciu a dedukciu na úrovni bezprostredných, konkrétnych vzťahov,
- aplikáciu – použitie poučky, informácie, poznatku v bezprostrednej situácii (v školských úlohách).

V praxi to znamená, že pedagóg už pozná odpoveď a žiaci už len musia zistiť, aké je riešenie. Taktiež väčšina úloh v učebniciach je pamäťových, konvergentných.

Divergentné myslenie je proces, ktorý vyžaduje produkciu čo najväčšieho počtu návrhov, riešení. Je to rozbiehavé myslenie, ktoré síce v konečnej etape po zhodnotení môže viesť k jednému riešeniu, ale najskôr bolo potrebné vypracovať niekoľko alternatív, možností riešenia. Dôležité je, aby v konečnej etape žiak našiel správny výsledok. Takéto myslenie vedie často k experimentálnemu overovaniu predpokladov a záverov. Divergentné myslenie rozvíja aj iné psychické funkcie, nielen tie, ktoré sa zúčastňujú na konvergentnom myslení. Preto keď hovoríme o komplexnom rozvíjaní osobnosti, mali by sme viac rozvíjať divergentné a hodnotiace myslenie.

Spoločným základným javom myslenia a učenia je vytváranie spojení. Pojem spojenie je všeobecne známy ako asociácia. Podľa asocianistickej koncepcie učenia zo začiatku 20. storočia je základným procesom učenia práve tvorenie asociácií. Aj pre rozvoj tvorivého myslenia majú asociácie nezastupiteľný význam.

Asociácia je podľa I. Barkóczyho a J. Putnokyho (1972, s. 18) združovanie predstáv. „Je to vzťah, pri ktorom sa vzájomne môžu vyvolať v priestore alebo čase obrazy a mená predmetov, ktoré často spolu vystupujú a disponujú podobnými, ale i protikladnými vlastnosťami. Asociatívny vzťah vzniká v dôsledku opakovanej časovej a priestorovej zhody („dotyku“), teda je výsledkom cviku, učenia“. Jednoduchšie pojem asociácia vymedzil J. Čáp (2001, s. 81), podľa ktorého je asociácia „spojenie medzi jednoduchými zážitkami, hlavne vnemami, predstavami a jednoduchými citmi“. Súčasne alebo po sebe sa nám spájajú zážitky, ktoré sme už prežívali, alebo pri prežívaní jedného zo spojených zážitkov sa nám môže vybaviť druhý, s ním spojený. Aj pri pohľade na neznámy objekt si môžeme predstaviť niečo, čo poznáme, ale nikdy sme tie dva objekty spolu nevnímali.

Pri tvorení sa snažíme vyvolať z pamäte informácie, ktoré sa ďalej koncentrujú a transformujú do návrhov riešenia. Tieto informácie väčšinou vychádzajú zo skúseností, predchádzajúceho poznania a teda sú spojené s pamäťou.

Výrazný význam asociácií zaznamenávame tiež pri skupinovej práci, pretože tu sa nekladie dôraz na asociácie jednotlivca, ale na všetkých členov skupiny, ktorí sa snažia produkovať čo najviac nápadov. Pri takomto množstve informácií sa objavujú stále nové asociácie. Tým sa riešenia obohacujú o nové podnety, správne nasmerovanie asociácií vytvára originálny asociatívny reťazec, a tiež veľké množstvo spojitostí zvyšuje šance na zblížovanie tvorivých riešení.

1.3 Vzťah tvorivosti k motivácii

Problematikou motivácie sa zaoberalo mnoho pedagógov, psychológov i výskumných pracovníkov. Všetci sa zhodujú na tom, že pozitívna motivácia v učebnej činnosti je veľmi dôležitou, priam zásadnou podmienkou školskej úspešnosti žiaka.

Slovo motivácia pochádza z latinského slova „*motivus*“ – vyvolávajúci pohyb. J. Daniel a kol. (2003, s. 116) definujú motiváciu ako pohnútku vykonávať určitú činnosť. „Je to vlastne energujúca zložka pre činnosť človeka, hybná sila jeho správania. Vzbudzuje činnosť, aktivuje ju a riadi jej priebeh“. Motiváciu definujú ako silu v organizme, ktorá aktivuje, alebo usmerňuje správanie k istým cieľom. Môže to byť objekt, alebo výsledok, na ktorý je motivované správanie zamerané.

L. Ďurič a kol. (1991, s. 72) vymedzujú motiváciu ako „stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby a zameraný na jej odstránenie“.

M. Zelina (1996, s. 71) zase motiváciu chápe ako súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacielujú ľudskú aktivitu.

Motiváciou teda rozumieme systémovo utriedený súbor faktorov, ktoré vzbudzujú, udržiavajú, podnecujú a riadia správanie človeka pri dosahovaní istého cieľa svojej činnosti.

K vzniku motivácie je dôležitá prítomnosť motívu. M. Tuma (2001, s. 70-71) chápe motív ako dispozíciu, ktorá sa realizuje funkčným vzťahom medzi genetickou predispozíciou a podnetovou situáciou. Vo svojej publikácii píše, že podľa J.P. Guilforda je motívom každý osobitný vnútorný činiteľ alebo stav, ktorý vedie k začatiu a udržaniu aktivity. A. N. Leontiev zasa spája motív s potrebami, ktoré chápe ako subjektívne prežívanie, želanie alebo túžbu. Základným motívom človeka sú teda jeho životné potreby. Majú prísne hierarchickú štruktúru, lebo najprv musia byť uspokojené biologické potreby človeka a až potom jeho vyššie potreby. Samotné potreby zohľadňujú sociálnu skúsenosť a formujú sa na základe sklonov. U tvorivého človeka sa najprv objaví nedostatok niektorej potreby, ktorý sa usiluje kompenzovať stúpajúcou aktivitou s jedným cieľom a želaním, uspokojiť a nasýtiť potrebu. Až potom nastane opäť rovnovážny stav.

L. Ďurič a M. Bratská a kol. (1997, s. 76) vymedzili faktory, ktoré vzbudzujú, udržiavajú a riadia správanie živej bytosti a ktoré zahrňujeme pod pojem motivácia. Rozdeľujeme ich do dvoch skupín:

Prvú skupinu tvoria impulzy, čiže podnety, prichádzajúce z vnútra, napr. v dôsledku zmeny homeostázy.

Druhú skupinu tvoria podnety prichádzajúce zvonku a reprezentujú hodnoty vonkajších objektov.

Z tohto pohľadu sa motivácia začala deliť na vnútornú a vonkajšiu.

Vnútorná motivácia vyplýva z vlastnej potreby vykonávať určitú činnosť, ktorá ho baví a uspokojuje. Vnútorná motivácia sa považuje za vyššiu, kvalitnejšiu druh motivácie.

Vonkajšia motivácia je navodená druhou osobou (pedagóg, rodičia), formou pochvaly alebo odmeny za uskutočnený výkon, vhodné správanie a pod.

Pre tvorivosť je dôležitejšia hlavne vnútorná motivácia. Vysokotvoriví ľudia tvoria najmä pre radosť z objavovania, pre uspokojenie svojej zvedavosti, či túžby po poznaní alebo potreby svojej sebarealizácie. Každá motivácia, či už materiálna alebo morálna, má svoje hranice i vzájomné súvislosti, ale i svoje optimálne medze.

P. Geoffrey (In Tóthová, M., 2006, s. 153) vypracoval systém faktorov, pomocou ktorých je možné gradovať túžbu žiakov po učení a ktoré posilňujú najmä ich vnútornú motiváciu niečo nové vedieť:

- veci, ktoré sa naučím sa mi hodia,
- kvalifikácia, ktorú štúdiom získam sa mi hodí,
- keď sa nebudem učiť, bude to mať nepríjemné následky,
- pri cvičení mávam zvyčajne dobré výsledky a tento úspech mi zvyšuje sebavedomie,
- veci, ktoré sa učím sú zaujímavé a vzbudzujú moju zvedavosť,
- zistujem, že vyučovanie je zaujímavé,
- keď sa budem dobre učiť, vyvolá to priaznivú reakciu môjho učiteľa, alebo mojich spolužiakov.

Motivovať žiakov k tvorivosti si vyžaduje hlavne veľký záujem zo strany pedagóga. Čím mladší žiaci sú predmetom motivovania, tým je motivácia na vyučovaní potrebnejšia a ťažšia. U žiakov 1. stupňa ZŠ je schopnosť sústrediť sa na danú činnosť veľmi krátka. Preto musí učiteľ meniť formy práce na hodine, aby naučil svojich žiakov to, čo si predsavzal. Napriek faktorom, ako sú zvýšenie sebavedomia, nadobudnuté vedomosti, pozitívna reakcia od učiteľa, či rodiča a i., pomocou ktorých je možné zvýšiť túžbu žiakov po učení je možné konštatovať, že vzbudenie záujmu žiakov o učenie robí učiteľom často veľké problémy.

V motivačnej sfére osobnosti podľa M. Tóthovej (2006, s. 58) rozpoznávame dve veľké skupiny problémov :

- 1. poruchy intenzity motivácie** – na jednej strane môže ísť o lenivosť, na strane druhej o premotivovanosť, ktorá tiež môže negatívne pôsobiť na výkony a ľudský život.
- 2. poruchy zamerania motivácie** – človek sa snaží o niečo, čo nie je ľudsky ani spoločensky progresívne, pozitívne, napr. motív kradnutia, alebo motív vyhnutia sa neúspechu, prípadne úspechu.

Dôvodom, prečo je také ťažké vzbudiť záujem žiakov o učenie môže byť aj vzťah pedagóga a žiaka. Tento záujem je často krát podmienený jeho láskou k deťom, k práci, jeho tvorivého prístupu k sebe, deťom, vyučovaniu a výchove. Ak učiteľ, alebo vychovávateľ pristupuje k svojej práci len ako k povolaniu a nevidí v ňom hlbší význam, okráda tým nielen deti, ale aj seba. Žiaci vycítia, či ich má učiteľ, alebo vychovávateľ rád. Ak v tomto vzťahu chýba láska, chýba aj motivácia, dôvera a autorita. Takýto učiteľ nieje obľúbený, autoritu získava direktívnym spôsobom riadenia, žiaci nechcú spolupracovať a teda chýba aj záujem žiakov o učenie. Len vtedy, ak si učiteľ nájde cestu k deťom, pochopí ich myslenie dokáže ich nielen motivovať k učeniu, veľa naučiť, ale vypestovať v nich vzťah k učeniu a vzdelávaniu i pre budúcnosť.

1.4 Vzťah tvorivosti k inteligencii

Je prirodzené, že v procese definovania obsahu, pojmu a zaradenia tvorivého myslenia do širšej všeobecnej kategórie myslenia dochádza k najväčšej konfrontácii so sférou inteligencie, ktorá v psychologickom výskume má už tradičné a stabilné postavenie.

Všeobecne prevláda názor, že inteligencia je globálna intelektová schopnosť, ktorá sa zakladá na konvergentnom myslení, signalizuje orientáciu v situáciách riešenia problému i vo výbere vhodného riešenia. J. P. Guilford (In L. Košč, 1986, s. 72) charakterizuje inteligenciu ako „schopnosť poznávať, hodnotiť, pamätať si a konvergentne a divergentne myslieť“. E. Landauová zase v úvode svojej monografie definuje inteligenciu ako „*schopnosť získať informácie a používať ich v rozličných situáciách*“.

Tieto definície podľa L. Ďuriča a kol. (1991, s. 135) zdôrazňujú jednak dedičný základ inteligencie a tiež možnosti jej rozvoja. Ide tu v podstate o determináciu inteligencie genetickými faktormi (biologická determinácia).

Od päťdesiatych rokov minulého storočia, keď sa psychológovia aj výskumne začali zaoberať problémami tvorivosti, najmä tvorivým myslením, sa vážne diskutuje o vzájomnom vzťahu medzi tvorivosťou a inteligenciou. Pri riešení tohto vzťahu sa sformovali dve skupiny autorov, ktorí zastávajú odlišné názory.

Prvá skupina autorov tvrdí, že výskumy tvorivosti vznikli ako kritika nasmerovaná na podstatu chápania inteligencie. Podľa nich je tvorivosť v antagonistickom protiklade k inteligencii, keďže intelligenčné testy nezisťujú typické znaky tvorivej osoby.

Druhá skupina autorov tvrdí, že tak pri inteligencii, ako aj pri tvorivosti ide o intelektovú činnosť, avšak tvorivé myslenie predstavuje vyššiu, doplňujúcu úroveň intelektovej činnosti.

Kým sa teda tvorivosť vyznačuje originálnym procesom a originálnym produktom., inteligencia, meraná intelligenčnými testmi vyžaduje pravý opak, t.j. identickú odpoveď od všetkých, ktorí majú riešiť testovú úlohu. V klasických intelligenčných testoch neostáva možnosť na originalitu, na videnie vecí novým spôsobom, na samostatné sledovanie problémov a na utváranie nových problémových situácií. Testy na identifikáciu úrovne tvorivosti sú celkom iného charakteru. Sú konštruované tak, aby v maximálnej miere provokovali divergentné myslenie.

M. Tóthová (2006, s. 122) tvrdí, že v súčasnosti sú známe štyri skupiny vzťahu inteligencie a tvorivosti:

- vysoká úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie,

- vysoká úroveň tvorivosti a nižšia úroveň inteligencie,
- nízka úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie,
- nízka úroveň tvorivosti aj inteligencie.

Všeobecne však platí, že vysoká inteligencia sa môže spájať aj z nižšou úrovňou tvorivosti, ale vysoká úroveň tvorivého myslenia sa nevyskytuje s veľmi nízkou úrovňou inteligencie.

Vo výchovno – vzdelávacom procese by sa teda pedagógovia mali snažiť o zámerné rozvíjanie oboch intelektových schopností, pričom nezostať len na úrovni rozvíjania inteligencie žiakov, ale ísť ďalej k rozvíjaniu ich tvorivosti a tvorivého myslenia.

1.4.1 Guilfordov model štruktúry intelektu

Aby bolo možné lepšie pochopiť zložité otázky ľudského intelektu, vzťah medzi inteligenciou a tvorivosťou, uvedieme snáď najvýznamnejší model štruktúry intelektu podľa J. P. Guilforda. Tento model je rozpracovaný v mnohých dielach významných autorov, ale azda najzrozumiteľnejšie ho vysvetľuje L. Ďurič a kol. (1991, s. 127).

Model vznikol postupne rozvíjaním a osvetľovaním hypotézy, podľa ktorej inteligenčnými testmi nemožno merať tvorivosť. Hľadali sa faktory, ktoré tvoria základ psychickej činnosti pri intelektových procesoch. Takto utvoril P. Guilford trojrozmerný model štruktúry intelektu, z ktorého pomocou faktorovej analýzy vyvodil jednotlivé faktory tvorivosti. Pritom sa objavili isté špecifické vzťahy medzi faktormi troch základných dimenzií.

Model má podobu kvádra s tromi rôzne dlhými hranami. Všetky intelektové schopnosti sú usporiadané podľa troch dimenzií. Sú to:

Myšlienkové (intelektové) **operácie** pozostávajú z týchto faktorov:

- poznávanie - objavenie niečoho, alebo znovupoznanie,
- pamäť uchovanie toho, čo si človek osvojil a objavil,
- divergentné myslenie - hľadá rozličné spôsoby riešenia,
- konvergentné myslenie - vedie k jedinému riešeniu,
- hodnotenie - určuje a stanoví sa najlepšia myšlienka, záver, a pod.

Myšlienkové **obsahy** sú:

- figurálne - zachytávajú veľkosť, tvar, štruktúru predmetu, ktoré smerujú k vizuálnym vnemom,
- symbolické - vyjadrujú sa číslami, písmenami, dohovorenými znakmi,

- sématické - prejavujú sa v jazykových výrazoch a predstavách,
- behaviorálne - sú to obsahy správania, ktoré sa snažia zachytiť spoločenské vzťahy, komunikácie myšlienok a pod.

Produkty znamenajú výsledky predchádzajúcich dvoch dimenzií. Ide o:

- jednotky - tvaru, symboly, ktoré sa utvorili,
- triedy - utvárajú sa z vyprodukovaných jednotiek,
- vzťahy - utvárajú sa medzi jednotkami a triedami,
- systémy - tvoria pevne organizovaný celok,
- transformácie - znamenajú zmeny, modifikácie doterajších informácií,
- implikácie - chápu prognóza vyvodená s iných informácií.

V uvedenom modeli sa jednotlivé zložky v troch klasifikovaných kritériách (dimenziách) navzájom križujú, a tak utvárajú až 120 malých kociek (buniek), z ktorých každá zodpovedá jednej hypotetickej elementárnej schopnosti s trojnásobnou charakteristikou. Takto je daná jedinečnosť elementárnej schopnosti, ktorá je určená jedným druhom operácie, jedným druhom obsahu a jedným druhom produktu. Takto potom môžeme dostať napr. pamäť (operácie) na symbolické (obsah) triedy (produkt).

A aký význam má vlastne pre výchovno – vzdelávací proces skúmanie vzťahu medzi tvorivým myslením a inteligenciou? Pre pedagóga je veľmi dôležité poznať, do akej miery je dieťa inteligentné a do akej miery tvorivé. Poznanie pedagóga, že dieťa je tvorivé by malo viesť k podchytu tejto schopnosti a tiež k prispôbovaniu jeho prístupu k deťom.

2 VYCHOVÁVATEĽ, AKO ČINITEĽ ROZVÍJANIA TVORIVÉHO MYSLENIA

Aby sme mohli určiť miesto vychovávateľa medzi činiteľmi, ktoré výrazne ovplyvňujú formovanie mladého človeka, ale aj človeka dospelého, musíme správne chápať vzťah výchovy a vývinu osobnosti. Stať sa vychovávateľom nieje jednoduché. Môže sa ním stať len človek s náležitými predpokladmi a vedomosťami, s kladnými osobnostnými a morálnymi vlastnosťami, s dobrým správaním a čo je možno najdôležitejšie s pozitívnym a priateľským vzťahom k deťom, mládeži, ale aj k svojej vychovávateľskej práci.

Výchova, ako cieľavedomý, plánovitý, zámerný a komplexný proces je základnou činnosťou každého vychovávateľa, preto je dôležité, aby sa na ňu dôkladne pripravil. Viac ako príprava je ale nevyhnutný pozitívny prístup, s ktorým na výchovný proces prichádza a ktorý uplatňuje aj pri svojej práci. Pretože len vychovávateľ s kladným prístupom a dobrým vzťahom môže v deťoch prebudiť záujem o rozvíjanie svojho tvorivého potenciálu. Výsledky detí by potom mali byť akýmsi hnacím motorom pre každého vychovávateľa.

2.1 Osobnosť vychovávateľa

Už na začiatku 19. storočia si pedagogická teória bola vedomá dôležitosť rysov osobnosti učiteľa, ako sú: motivácia k povolaniu, talent pre povolanie (učiteľská schopnosť), zdravý rozum a dobrá pamäť.

V dnešnej dobe sa ale čoraz častejšie do popredia dostáva osobnosť vychovávateľa, ktorá zohráva vo výchovnom procese dominantnú úlohu. Vychovávateľ je človek s určitými osobnostnými vlastnosťami, záujmami, názormi, schopnosťami, profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami a návykmi. Je osobou, ktorá so všetkými svojimi znakmi a vlastnosťami má nepretržitý vplyv na žiakov, ktorá sa odráža v ich povahových vlastnostiach, a ktorá ich aj z povahovej a charakterovej stránky formuje.

J. Hlavsa (1981, s. 75) za základnú osobnostnú črtu tvorivého jednotlivca považuje potrebu tvoriť, ktorá sa skladá z viacerých potrieb, t.j. potreba nadpriemernej intelektovej aktivity, istoty, bezpečnosti, stability, potreba spolupatričnosti, lásky a uznania. „Tvorivosť vychovávateľa sa prejavuje v tom, že stimuluje hľadanie a definovanie problémov z okolia života detí, učí ich tvoriť riešenia, alternatívy, hodnotiť ich, kombinovať a domýšľať dôsledky. Vychovávateľ sa musí vyškoliť a zdokonaľovať v metódach rozvíjania tvorivosti.

Jeho ďalší odborný rast si vyžaduje celoživotné vzdelávanie, zahrňujúce neustále štúdium, informácie, nápady, hľadanie, prijímanie a overovanie, neustále učenie sa od iných a zo svojej praxe“.

Je nevyhnutné, aby sme si uvedomili, že nielen vychovávateľova osobnosť, ale aj osobnosť žiaka spolurozhoduje o výsledkoch pedagogického pôsobenia vychovávateľa, ale aj o jeho smere a intenzite. Preto sa aj osobnosť vychovávateľa formuje vo vzájomnom vzťahu so žiakom, pri jeho výchovnej činnosti.

Pre vychovávateľa sú jeho osobnostné charakteristiky základom jedinečnosti vo vzťahu k žiakom, preto treba jeho silné stránky využívať a zamýšľať sa nad chybami, uvedomovať si ich a cielene sa pokúsiť o ich odstraňovanie.

Osobnosť vychovávateľa pôsobí v neopakovateľných situáciách, pretože výchova je dynamický proces, prinášajúci vždy nové situácie, ktoré nemožno riešiť podľa vopred pripravených noriem a šablón. Vo výchovnej práci človek koná celou svojou bytosťou nielen nejakou svojou časťou. Nepôsobí iba slovom, ale i svojím konaním a správaním a to nielen v práci, ale aj v súkromnom a rodinnom živote. S toho pohľadu možno konštatovať, že aká je vychovávateľova osobnosť - takí sú žiaci.

Vieme, že osobnosťou sa človek stáva postupne, nielen zámerným pôsobením zvonka, a preto vychovávateľ najmä vlastnou sebatvorbou, vlastným sebauvedomením, sebahodnotením musí rozvíjať svoju osobnosť a neustále sa zdokonaľovať.

Vychovávateľa môžu plniť svoje poslanie iba za predpokladu, že si získajú úctu, dôveru a akceptáciu žiakov, pričom sa očakáva, že budú hodní tejto úcty, dôvery a uznania. Musia disponovať takými osobnými kvalitami, ktoré im umožnia a podmieňujú vznik pozitívnych postojov žiakov k nim.

Vychádzajúc z integrovaného tematického vyučovania S. Kovalikovej (1996, s. 68) práca vychovávateľa a požiadavky na jeho osobnosť by sa mali vychádzať z piatich celoživotných pravidiel:

Dôveryhodnosť – od vychovávateľa sa vyžaduje také konanie, ktoré u ľudí vyvoláva pocit dôvery voči osobe, ktorej zveruje svoje dieťa.

Pravdivosť – ide o jednotu slova a činu, dodržiavanie sľubov, konať v súlade so svojim svedomím a osobnou zodpovednosťou.

Aktívne počúvanie – slúži ako preventívny prostriedok predchádzania nedorozumení. Počúvanie si vyžaduje značnú mieru empatie, aby sme pochopili význam počutých slov a vedeli ho precítiť, pomôcť.

Úcta (nevysmievanie sa) – je treba dať druhým najavo, že sú pre nás rovní partneri, ktorých si vážime a hoci sa niekedy mylia, nebudú pre svoj omyl ponížovaní. Časté vysmievanie sa deťom u nich nedôveru, strach a prestanú spontánne reagovať na podnety, pri ktorých sa tvorivé zmýšľanie vyžaduje.

Najlepší osobný výkon – je pravidlo týkajúce sa nielen rozhodovania pedagóga o úspešnosti žiaka, ale viesť deti, aby sa sami naučili hodnotiť svoj výkon a správanie, podľa stanovených kritérií hodnotenia.

Je dôležité, aby vychovávateľ vedel, čo je tvorivosť, poznal program a metodiku rozvíjania tvorivosti, rešpektoval tvorivú osobnosť dieťaťa. Pri realizácii programu spolupracuje s rodičmi dieťaťa, najmä pri vytváraní vhodných podmienok v rodine, potrebných pre dieťa. Ďalej je dôležitá spolupráca s triednymi učiteľmi, učiteľmi odborných predmetov, výchovných poradcov a školského psychológa. Vychovávatelia si pri aktivite detí všímajú ich nápady, rôznorodosť myšlienok, originalitu v myslení, zvedavosť, samostatnosť, imagináciu, smelosť.

V procese rozvíjania tvorivosti je tiež dôležitá spätná väzba a vzťah medzi vychovávateľom a žiakmi. Autorita, štýl práce a komunikácie s deťmi, pedagogické majstrovstvo, osobnostné kvality a najmä výber vhodných metód, foriem, prostriedkov rozvíjania tvorivosti, vplývajú na úspechy a celkovú atmosféru.

Iba taký vychovávateľ môže byť nositeľom pozitívnych hodnôt v systéme výchovy mimo vyučovania, ktorý sa vyznačuje prirodzenou ľudskosťou, osobnostnými kvalitami, uplatňuje tvorivo-humanistický model výchovy, zaujíma sa o svoj odborný rast, tvorivo uplatňuje výchovný štýl s pozitívnymi prvkami a venuje pozornosť permanentnému vzdelávaniu.

2.1.1 Vychovávateľ podporujúci a nepodporujúci kreativitu

Ak je v centre našej pozornosti tvorivý jednotlivец, či už pedagóg, alebo žiak, je dôležité si uvedomiť, že tvorivosť neprichádza sama od seba, ale je nutné ju podporovať. Podstatné na samom vychovávateľovi nieje to, či je tvorivý a do akej miery, ale fakt, či túto danosť rozvíja a najmä, či je ochotný a schopný ju podporovať aj u detí. Mnohokrát sa stretávame s ľuďmi, ktorí sú kreatívny, ale akoby si radi tento dar nechali sami pre seba. Vychovávateľ si musí uvedomiť dôležitosť rastu jednotlivca a musí mať snahu všetky jeho schopnosti, nielen tvorivosť v čo najvyššej možnej miere povzbudzovať, podporovať

a rozvíjať. Na jednej strane preto, že samotná podstata vedenia a pôsobenia na jedinca je náplňou každej pomáhajúcej profesie, na strane druhej preto, že ak deťom ukáže rôzne stránky a formy výchovy a vzdelávania má väčšiu pravdepodobnosť, že sa na tento výchovno – vzdelávací proces budú tešiť. Preto je v tomto prípade asi najdôležitejší rozvoj tvorivosti, mnohorakosti, zaujímavosti, fantázie a zábavy.

Podpora tvorivosti a tvorivého myslenia by zo strany vychovávateľa mala byť samozrejmosťou, avšak nie vždy to platí. Rozdiel medzi vychovávateľom podporujúcim a nepodporujúcim rozvoj tvorivosti výstižne spracoval M. Zelina (1996, s. 87) nasledovne:

Tvorivý jednotlivec	Menej tvorivý jednotlivec
1. prevažuje u neho vnútorná motivácia - motív výkonu a úspechu, realizácia vyšších potrieb interná lokalizácia príčin úspechov, neúspechov atď.	1. prevaha vonkajšej motivácie, dominujúci je motív vyhnutia sa neúspechu, realizácia nižších pudov, externá lokalizácia príčin úspechov, neúspechov atď.
2. Štýl regulácie je charakteristický heuristickými metódami riešenie problémov.	2. Štýl regulácie je charakteristický praktickými a návykovými schémami správanie.
3. Časový horizont je sústredený na budúcnosť, plánuje budúcnosť, správanie je proaktívne.	3. Časový horizont je sústredený na prítomnosť, alebo minulosť, správanie je retroaktívne.
4. Axiologický horizont je charakterizovaný progresívnym až transgresívnym správaním.	4. Axiologický horizont je poznamenaný degresívnym, alebo represívnym správaním.

Možno jednou z hlavných vízií do budúcnosti je včleniť do vysokoškolského štúdia, ktoré pripravuje mladých ľudí na výchovnú činnosť podporovanie rozvoja tvorivosti detí, hlavne mladšieho školského veku, aby sa nestalo, že deti prestanú mať záujem o akékoľvek tvorivé podnety, ktoré by za iných okolností vnímali ako niečo zaujímavé a hravé.

2.2 Profesia vychovávateľa

Vychovateľské povolanie zaujíma v súčasnosti významné miesto v celom procese výchovného pôsobenia na dieťa. Vychovávatelia sú vedľa učiteľov najpočetnejšou skupinou

pedagogických pracovníkov, ktorí pôsobia profesionálne v celej oblasti výchovy mimo vyučovania. Vychovateľské povolanie sa výrazne odlišuje od iných najmä tým, že vychovateľ pôsobí nielen pomocou slova, ale neustálym konaním, celou svojou existenciou.

Dieťa je vychovateľom ovplyvňované do značnej miery. preberá od neho poznatky o svete a tiež estetické postoje. Je pre dieťa zdrojom citových zážitkov, preto by mal do svojej práce vložiť lásku a prívetivý postoj k deťom. Len tak bude vidieť výsledky svojej práce a svojho konania.

Tak ako učiteľ oplýva fyzickými predpokladmi a všeobecným rozhľadom, tak u vychovateľa je okrem toho potrebné zdôrazniť schopnosti plánovania a organizovania činnosti a komunikatívnych schopnosti. Za veľmi aktuálne sa tiež pokladajú aj požiadavky v oblasti tvorivosti. Tieto nároky sa týkajú schopnosti tvorivého myslenia a konania, presadzovania sa, slobody rozhodovania sa, originality a celkovej aktivity. Ak vychovateľ rozvíja svoju tvorivosť, je pravdepodobné, že sa bude usilovať rozvíjať ju aj u detí.

Popisovať a charakterizovať pracovnú činnosť vychovateľa je pomerne zložité, vzhľadom k pestrosti a zložitosti jeho práce, či už individuálneho, alebo skupinového charakteru. Práca je stále relatívne nová, neopakovateľná a tvorivá. Vzťah k vychovateľstvu sa charakterizuje láskou k povolaniu, k deťom a zodpovedným vzťahom k náročnej výchovnej problematike v skupine. Tento vzťah je založený na vysokej úrovni pracovnej morálky, odbornej úrovni, na uvedomelom správaní a konaní. S tým súvisí aj tvorivý a optimistický prístup k plneniu výchovných úloh, schopnosť vhodne motivovať deti k činnosti a prekonávať ťažkosti vo výchove.

Z hľadiska súčasnosti i pre budúci vývoj našej spoločnosti pokladáme vychovateľské povolanie za perspektívne. I keď dnešná realita nevyvoláva optimistické úvahy o jej súčasnom stave, myslíme si, že si dokáže obhájiť svoju funkciu a plniť poslanie v podmienkach, ktoré spoločnosť poskytuje.

2.3 Vychovateľ v procese rozvíjania tvorivosti

Výchova je najdôležitejšia a najťažšia činnosť, ak sa chce uskutočňovať profesionálne. Je náročná a zahrňuje v sebe časť odbornú a časť umeleckú, časť principiálnu a zásadovú a časť improvizáciu, tvorivú. Preto si vyžaduje, aby bol vychovateľ s častí vodcom a odborníkom a z druhej časti umelcom a tvorcom nových nápadov a myšlienok. Výchova sa uskutočňuje neustále, nezávislé na čase a priestore, má rozmanitejšie formy,

metódy, nemá predpísané témy a postupy. Z toho dôvodu musí byť vychovávateľ pripravený na zmeny, ktoré ho čakajú, musí si svoje metódy a formy výchovy stanoviť tak, aby ich mohol bez problémov prispôbiť meniacim sa podmienkam. Avšak nie každý vychovávateľ to dokáže. Na úspešnosti či neúspešnosti činnosti vychovávateľa sa nemalou časťou podieľa aj jeho osobnosti.

V praxi sa podľa M. Zelinu (1996, s. 216) stretávame s týmito typmi vychovávateľov:

- 1. Tvorivý** – je schopný kreativity, ochotný k zmene, individuálne študuje a vyhľadáva nové prístupy k práci. Vie deťom ponúknuť kvalitné, pestré a príťažlivé činnosti.
- 2. Rutinérsky** – (konzervatívny)- spolieha sa na dlhoročnú skúsenosť, ťažko sa prispôbuje novým situáciám, nepociťuje potrebu ďalšieho vzdelávania. V práci zažíva neúspechy z ktorých obviňuje okolie.
- 3. Lahostajný** – občas pripraví tvorivú činnosť, ale väčšinou necháva veciam voľný priebeh. Z ďalším vzdelávaním si nerobí problémy. Dopredu presviedča seba i okolie, že deti aj tak nemajú o nič záujem.
- 4. Netvorivý** – chcel by pracovať príťažlivo, ale nevie to. Jeho ponuka býva jednostranná a fádna. Z neúspechu obviňuje druhých.

Len tvorivý vychovávateľ dokáže do procesu rozvíjania tvorivosti a tvorivého myslenia detí vnieť kúsok seba. Takú časť, ktorá je nevyhnutne potrebná na to, aby dieťa bolo motivované a malo chuť svoj tvorivý potenciál rozvíjať.

Dnešná doba si neželá, aby boli vychovávatelia zahrabaný za katedrami, splnili svoj čas strávený v práci a spokojne, možno troška deprimovaní a znudení odkráčali domov. Potrebuje ľudí, ktorý si svoju prácu budú vážiť, naplno sa do nej vložia, budú pomáhať pri ťažkostiach, starať sa o priaznivú atmosféru v triede, škole, i mimo nej už i preto, že sú situácie v ktorých každodenne pôsobia. Mal by vedieť vzbudiť, oživiť, prehlbovať a neustále stupňovať záujem žiaka počas výchovného procesu. Musí byť do svojej práce vložený telom, aj dušou, pretože len to je ten správny základ pre to, aby sa stal dobrým vychovávateľom.

Žiak si už pri prvom stretnutí podvedome vytvára obraz, ktorý nesie rysy vnímavej podoby ideálneho vychovávateľa. Preto musí byť nevyhnutne prítomný ľudský humánný postoj, ktorý v žiadnom prípade nesmie chýbať v charakterových zložkách vychovávateľa.

Ak sa má vychovávateľ stať skutočným majstrom, je potrebné, aby mal k deťom hlboký vzťah, chápal ich psychiku, problémy a správanie v najrôznejších životných situáciách.

2.3.1 Zručnosti a kompetencie vychovávateľa

Zručnosti sú neodmysliteľnou súčasťou ľudskej činnosti. Z psychologického hľadiska sú zručnosti viac či menej zautomatizovanou činnosťou zameranou na určitú oblasť. Miera zautomatizovania sa prejavuje v ich plynulom a bezchybnom priebehu, bez zbytočných úkonov a odchýlok. To otvára priestor tvorivosti a inováciám.

Nevyhnutnou súčasťou vychovávateľa teda musia byť jeho všestranné zručnosti, ktoré sa utvárajú v jeho profesionálnej príprave, ako i pri jeho praktickom výchovnom pôsobení. J. Taxová (1992, s. 11 – 14) ich v časopise vychovávateľ opísala nasledovne:

Zručnosti pedagogické. Sem zaraďuje zručnosti:

- **cieľovo zamerané** – schopnosť pracovať s cieľmi výchovy a vzdelávania, orientovanie sa v pedagogických situáciách,
- **organizačné** – zahrňujú usporiadanie procesu výchovy do funkčných organizačných jednotiek (napr. rozvrh aktivít),
- **metodické** – ich význam spočíva v znalostiach a osvojení si metód, foriem, prostriedkov výchovnej práce,
- **hodnotiace, spätňoväzbové** – umožňujú zhodnotiť výsledky práce, klady a nedostatky a zaujať k nim stanovisko,
- **pedagogicko – psychologické** – ide o vnímavosť a zručnosť rozpoznávať špecifiká detskej osobnosti, motivujú a stimulujú činnosť detí.

Medzi **zručnosti spoločenského styku** zaraďuje:

- **kooperatívne** – zručnosť spolupracovať s deťmi, pedagogickým zborom, rodičmi, prípadne verejnosťou,
- **empatické** – schopnosť vcítiť sa do psychiky detí, pochopiť ich zvláštnosti a potreby, a podľa toho aj konať,
- **asertívne** – týkajú sa umenia presadiť vlastné požiadavky a názory účinnou formou bez toho, aby sme niekoho urazili, alebo sa ich dotkli.
- **exemplifikačné, príkladové** – ide o to, byť príkladom, pôsobiť ako vzor pre správanie a konanie v rôznych situáciách,

Medzi **sebaregulačné zručnosti** patria:

- **sebakontrolné a sebaovládajúce** – schopnosť kontrolovať vlastné konanie a umenie ovládať city a emócie,

- **rozhodovacie** – predpokladajú rýchlu a primeranú orientáciu v danej situácii, či probléme, kritickosť a sebakritickosť,
- **adaptačné** – schopnosť prispôbiť sa prostrediu, zložitosti výchovy, technickým vybavením, veľkosti skupín, požiadavkám detí a.i.,
- **relaxačné** – vychovávateľ musí vedieť aj odpočívať a odreagovať sa. Relaxačné techniky umožňujú regeneráciu telesných aj duševných síl,
- **zručnosti spojené s uspokojením a radosťou z práce** – ide o vytvorenie príjemnej atmosféry spojenej s radosťou z práce.

Medzi **zručnosti praktické** zaraďuje:

- **pohybové** – potreba jemnej aj hrubej motoriky (postoj, držanie tela, chôdza atď.), telovýchovných, športových zručností
- **hudobné** – potreba vedieť spievať a zvládnuť hudobný nástroj, mať široký repertoár piesní je pre vychovávateľa veľmi dôležité
- **výtvarné** – osvojenie maliarskych techník, modelovania pomáhajú pestovať detskú zručnosť. Uplatňuje sa tu fantázia a tvorivosť,
- **dramatické, recitačné** – zručnosť upútať hovoreným slovom,
- **technické a pracovné** – vychovávateľ si musí vedieť poradiť s technickým vybavením, mať veľa nápadov, vedieť opraviť pokazené.

Všetky tieto uvedené zručnosti nemusia byť u jednotlivých osobností vyvinuté celkom rovnomerne. Čo je ale dôležité, nemali by chýbať ani u jedného vychovávateľa. Mali by si byť tiež vedomí, čo všetko je pre úspešný výkon ich povolania žiadúce, čo sa od nich bude očakávať a aké zručnosti budú musieť pri svojej práci ďalej rozvíjať.

V práci vychovávateľa viac ako slovo pôsobí vlastný príklad, jedinečnosť osobnosti, vyrovnaný súkromný život, postoje, záujmy, hodnotová orientácia, pozitívne osobnostné vlastnosti a podobne. To všetko si vyžaduje prácu na vlastnom sebazdokonaľovaní.

Okrem zručností musí vychovávateľ vedieť aj správne konať v určitých situáciách, ktoré si to bezprostredne vyžadujú. Preto musí oplývať určitými kompetenciami. Pojem kompetencia sa používa vo viacerých významoch ako napríklad spôsoby jednania a konania, súbor vedomostí a zručností, úroveň schopností a zručností, alebo kvalita osobnosti. Š Švec (1998, s. 76) vymedzil základné pedagogické kompetencie vychovávateľa nasledovne:

- **východiskové kompetencie** - diagnostické kompetencie, pedagogicko - psychologické kompetencie, komunikatívne kompetencie,

- **osobnostné kompetencie** - empatia, autenticita, akceptácia, zodpovednosť za seba i druhých,
- **rozvíjajúce kompetencie** - adaptívne, výskumné, tvorivé, sebareflexívne, autoregulačné.

Š. Švec rozpracoval taktiež tvorivé kompetencie pedagógov s akcentom na prípravu budúcich učiteľov a vychovávateľov. Odporúča praktický nácvik, tréningy, kurzy, sociálno - psychologický výcvik a podobne. Zdôrazňuje tieto tvorivé kompetencie:

- flexibilita v zmysle otvorenosti subjektu novým pedagogickým poznatkom, myšlienkam a inováciám,
- tvorivé schopnosti - najmä produkovať neobvyklé a zaujímavé nápady a riešenia, schopnosť vytvárať nové vzťahy medzi jednotlivými časťami, objektmi a podobne, schopnosť zostavovať známe poznatky a myšlienky do nových celkov, schopnosť formulovať a vyjadrovať svoje zážitky a skúsenosti, schopnosť objavovať vzťahy a súvislosti medzi javmi a situáciami a podobne,
- všeobecné tvorivé zručnosti - zručnosť komplexne pozorovať javy, situácie, objekty, klásť otázky, formulovať problém, hľadať analógie, hľadať alternatívy riešenia problému a overovať navrhované problémy,
- vedomosti o metodike riešenia štandardných a neštandardných pedagogických situácií (plánovaných i vznikajúcich),
- vedomosti o riešení pedagogických problémov smerujúcich k zefektívneniu vlastnej pedagogickej činnosti i pedagogickej činnosti školy,
- vedomosti o pedagogickej tvorivosti a o rozvíjaní aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- vedomosti o pedagogických inováciách,
- zručnosti riešiť štandardné a neštandardné pedagogické situácie
- zručnosti projektovať a realizovať riešenia pedagogických problémov, smerujúcich k zdokonaľovaniu vlastnej pedagogickej činnosti,
- zručnosti podieľať sa na tímovej spolupráci, smerujúcej k zefektívneniu pedagogickej činnosti školy,
- zručnosti projektovať a realizovať efektívne pedagogické postupy.

Tieto tvorivé kompetencie by mali byť vlastné pre vychovávateľa, ale mal by si dôkladne osvojiť aj zásady riadenia - logickosť, reflexívnosť, emocionálne vyjadrovanie, psychohygiena, prekonávanie zložitých životných situácií, schopnosť koordinácie subjekt -

objekt, schopnosti kontroly - plánovanie, organizačné predpoklady, ekonomické myslenie, sociálne a kultúrne kompetencie - sociálna inteligencia, schopnosť kontaktu, koordinácia malých i väčších sociálnych skupín, komunikačné schopnosti, mal by si osvojiť interpretačné a orientačné znalosti - vnímanie sveta, akceptácia názorov, schopnosť prijať konsenzus, znalosť spoločenských a jazykových pravidiel, ekologické kompetencie - vedomosti o prírode a životnom prostredí a aktívna účasť na jeho ochrane, technologické kompetencie - schopnosť zhodnotenia technických systémov a procesov a podobne.

2.4 Špecifické schopnosti vychovávateľa

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa od vychovávateľa očakáva čo najvyššia miera iniciatívy. Kultivovanie tvorivosti detí musí realizovať najmä pozitívnu motiváciu detí k dobrovoľnej činnosti, nie direktívne a nátlakom. Vychovávateľ musí byť pre dieťa vzorom tvorivosti. Musí oplývať takými schopnosťami, aby vedel čo najlepšie pochopiť osobnosť a konanie dieťaťa. M. Ďuričková (1998, s. 86-87) medzi najhlavnejšie schopnosti vychovávateľa zaraďuje:

Percepčné schopnosti - schopnosť prenikať do sveta detí, inými slovami psychologická pozorovacia schopnosť spojená s citlivým pochopením osobnosti dieťaťa a jeho prechodných psychických stavov. Podľa nevýznamných vzťahov, podľa malo vonkajších prejavov musí pedagóg postrehnúť sebemenšie zmeny vo vnútornom stave dieťaťa.

Výrazové schopnosti - schopnosť pevne a jasne vyjadrovať svoje myšlienky a city pomocou reči, mimiky a pantomimiky. Sú to jedny z najdôležitejších schopností v povolani vychovávateľa. Vychovávateľova reč je vždy obrátená k deťom, má mať svoju vnútornú silu, presvedčenie, musí vyjadrovať jeho záujem o to, čo rečou odovzdáva deťom. Reč dobrého pedagóga má byť živá, obrazná, intonácia jasná, emotívne zafarbená.

Schopnosť získať si autoritu - autoritatívne schopnosti predstavujú schopnosť bezprostredného emocionálne – vôľového pôsobenia na deti a zručnosť získať si u neho autoritu.

Pedagogická predstavivosť – to je schopnosť predvídať dôsledky svojho konania vo výchovnom projektovaní osobnosti dieťaťa, umenie predvídať rozvoj vlastností dieťaťa.

Schopnosť rozdeľovať pozornosť – pre vychovávateľa je zvlášť dôležité aby mal rozvinuté všetky vlastnosti pozornosti. Pri svojej výchovnej práci musí deliť pozornosť na mnoho strán. Musí myslieť na výchovný cieľ, ktorý chce dosiahnuť, vybrať z mnohých prostriedkov ten,

ktorý bude najúčinnejší, pozorovať záujem detí, ich formálne vystupovanie a ich odpovede. Pri tejto rozdelenej pozornosti musí byť pozornosť vychovávateľa čo najviac sústredená, pretože chce porozumieť konaniu dieťaťa a to nie len jedného.

Na záver tejto kapitoly by sme snád mohli ešte spomenúť, že ani zručnosti, ani schopnosti sa u osobnosti nemusia vyvinúť rovnomerne. Náš prehľad by mal slúžiť len pre lepšie pochopenie a k orientácii vychovávateľov, čo všetko je pre úspešný výkon ich povolania žiaduce, mohol by pomôcť v sebareflexii pedagóga a v rozpoznaní tých vlastností, schopností a zručností, ktoré by mal u seba kontrolovať a rozvíjať.

3 PROCES ROZVÍJANIA TVORIVÉHO MYSLENIA

Z analýzy definícií tvorivosti spomenutých v prvej kapitole vyplýva, že ide o činnosť - proces, ktorého výsledkom je určitý produkt, ktorý je charakterizovaný znakmi novosti a užitočnosti. Tvorivý proces je možný vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Teda nielen vo vede, umení, technike vynálezcovstve, ale aj v športe, obchode, politike, vyučovaní i učení sa atď. Avšak nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti tvorivosti. Činnosť človeka ovplyvňujú ciele, ku ktorým chce dospieť. Tvorba je preto, podobne ako hociktorá iná psychologická činnosť, zameraná na budúcnosť, lebo človek sa usiluje realizovať cieľ, ktorý predtým nedosiahol. Využíva pritom najrôznejšie aktivity ktoré sa vzájomne podporujú a zosilňujú. Vytvárajú hlboké sústredenie na predmet tvorby a zameranosť na finálny produkt. Každý tvorivý proces preto vyžaduje špeciálne činnosti, prostriedky a metódy.

Podľa Pietrasiňského (1967, s. 129 - 130) je tvorivá činnosť „protikladom šablónovitej, stereotypnej aktivity, založenej na opätovnom vykonávaní dávno známych vecí. Tvorivosť je činnosť, ktorá prináša nové, doteraz neexistujúce výtvyry.“

Tvorivý proces nie je procesom nadprirodzeným a nevysvetliteľným, možno ho vedecky skúmať, analyzovať, experimentovať s ním a kontrolovať ho. Tvorivý proces je možný u každého človeka, t.j. každý človek môže byť do určitej miery tvorivý. Nikde nie je povedané, že menej inteligentný, prospechovo slabší, starší, mladší, chlapec, dievča nemôže byť tvorivý. Neznamená to ale, že každý človek môže byť rovnako tvorivý. Nieкто môže objaviť niečo, čo je nové iba pre neho, iný zasa objaví, či vykoná niečo nové v rámci skupiny ľudí a ďalší niečo, čo je úplne nové pre celé ľudstvo.

Tvorivý proces realizuje tvorivá osobnosť v priebehu istých fáz, stanovených jednak na základe štúdia výpovedí geniálnych tvorcov, jednak na základe laboratórnych pozorovaní. Stanovili sa tieto fázy tvorivého procesu podľa G. Wallasa, ktoré uvádzajú mnohí autori. Jedným z nich je aj L. Ďurič (1984, S. 91):

Prípravná - Človek si uvedomí problém, uskutočňuje jeho predbežnú analýzu, ktorá zahŕňa podrobné štúdium všetkých okolností, v ktorých sa problém nachádza, štúdium literatúry a hľadá prostriedky na jeho riešenie, Robí si poznámky a pokúša sa vyriešiť problém známymi spôsobmi. Optimálne riešenie však neprichádza.

Inkubačná - Po predošlej etape cieľavedomej, húževnatej činnosti, v ktorej sa riešenie nenašlo, prichádza obdobie nečinnosti, alebo zaoberanie sa inou činnosťou. Ide často o nevedomú aktivitu človeka. V tejto fáze má významnú úlohu intuícia, ktorá vedie k

náhlemu riešeniu problému. V nej je neuvedomené dosiahnutý pokrok a vynára sa možné riešenie. Nie však každá intuícia je správna. V tejto fáze sa tiež dáva príležitosť na získanie nových, užitočných námetov, aj keď si ich riešiteľ neuvedomuje.

Iluminačná – Je výsledkom inkubačnej fázy, najmä intuície. Ide o náhle, neočakávané objavenie riešenia, okamžité rozhodnutie, ktoré sa neopiera o vedomé rozmýšľanie, vedomé myšlienkové operácie. Táto fáza sa vyznačuje uvoľnením stavu napätia v subjektívnom prežívaní človeka. Považuje sa za vrchol tvorivého procesu.

Overovacia (verifikačná) – V tejto fáze sa zisťuje, či tvorivá osobnosť správne vyriešila problém. Objavené riešenie, tvorivý nápad musí byť teda zhodnotený, preverený v štádiu verifikácie, kontrolou správnosti. Riešenie sa skompletizuje, príp. skoriguje. Ak verifikácia ukáže, že nápad je nerealizovateľný, potom sa tvorca bude vracieť do inkubačnej alebo dokonca až do prípravnej fázy. V opačnom prípade je tvorivý produkt dotvorený pre jeho zverejnenie.

Tieto fázy netvorí izolované etapy, ale navzájom sa podmieňujú a dopĺňujú. Tvorivý proces takto prebieha aj u žiakov v rámci učenia pomocou riešenia problémov.

Podľa týchto fáz tvorivého procesu môže vychovávateľ postupovať pri cielenom rozvíjaní tvorivosti počnúc nácvikom percepcie problémov až po metódy výberu najlepších riešení a ich praktické uplatnenie. Tento postup predpokladá tvorivý prístup nielen pri produkcii nápadov, ale vo všetkých etapách, čím sa zabezpečuje komplexný rozvoj tvorivých schopností osobnosti.

Výsledkom tvorivého procesu je tvorivý produkt, v ktorom sa objektivizujú a zhmotňujú priebeh a fázy tvorivého procesu. Tvorivý produkt možno analyzovať z rozličných hľadísk. Najviac úsilia tejto oblasti výskumu sa koncentrovalo na snahu precízne identifikovať tie atribúty produktu, ktoré sa vzťahujú k jeho tvorivosti. Možno povedať, že produkt by mal byť predovšetkým nový, jedinečný, hodnotný, užitočný, pravdivý a komunikovateľný.

Psychológovia, ktorí sa vedecky zaoberajú tvorivosťou, sa zhodujú na tom, že je treba rozlišovať dva druhy tvorivého produktu. Napr. L. Ďurič (1984, s. 39) definuje:

Objektívny tvorivý produkt – je to ten, ktorý má pre svoju objektivitu spoločenský význam (objav, vynález, nový smer a pod.) Tento druh tvorivého produktu posúva vývin v danej oblasti dopredu. Ide tu o taký produkt ktorý predtým neexistoval.

Subjektívny tvorivý produkt - ktorý síce ešte nemá spoločenský význam, neprináša pre napredovanie spoločnosti nové, originálne výtvary, ale má nesmierny význam pre vývin

osobnosti. Takéto výtvary produkujú predovšetkým deti. Ich produkty sú nové „len“ pre ne, preto sú to subjektívne tvorivé produkty. Vznikajú v procese hier a učenia sa.

Ak človek niečo vytvára pomocou použitia tvorivých schopností, ide teda o výsledok – produkt. Môže odrážať tvorivosť tvorcu. Preto môže byť východiskom pre posudzovanie a identifikovanie tvorivosti.

3.1 Charakteristika tvorivého žiaka mladšieho školského veku

V súčasnosti, ako sme už uviedli sa stále častejšie apeluje na rozvíjanie tvorivosti vo výchovno - vzdelávacom procese. V mimoškolských podmienkach je diskutovaná otázka, v akej miere tvorivosť spĺňa požiadavky objektívnej tvorivosti. Všetko nasvedčuje, že subjektívna tvorivosť žiakov je potenciálnou hodnotou pre objavenie sa objektívnej tvorivosti v neskoršom veku. V psychologickej literatúre sú otázky tvorivej osobnosti pomerne dostatočne rozpracované. Menej sa však analyzuje problematika tvorivej osobnosti žiakov, no niekoľko výskumných zistení predsa len uvádzame.

V publikácii J. Hlavsu (1981 s. 26) sú spomenuté rôzne charakteristiky tvorivých žiakov. Z mnohých spomenieme napríklad charakteristiku G. Ulmanovej, ktorá opisuje tvorivých žiakov, že sú živší, kladú viac otázok na vyučovaní, experimentujú s učivom v škole, pracujú intenzívne, samostatne a vytrvalo, ale len vtedy, keď ich úlohy zaujímajú. Majú bohaté záujmy a fantáziu, zmysel pre humor, pružné myslenie. Možno ich ťažšie socializovať.

V tej istej publikácii Golann uvádza, že učitelia charakterizovali v vlastnosti tvorivých žiakov takto: zvedavosť (neustále sa pýtajú, vymýšľajú), originalita (kladú neobyčajné otázky, dávajú neobvyklé odpovede, neobvyklé riešenia), fantázia, predstavivosť, sebestačnosť. Tieto charakteristiky do značnej miery vysvetľujú, prečo učitelia nemajú radi tvorivých žiakov a študentov.

Rozdielom medzi tvorivými, a menej tvorivými deťmi sa zaoberali aj M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 45), ktorí tvrdia, že tvorivejšie deti sú v porovnaní s menej tvorivými spontánnejšie, hravejšie, prejavujú väčší zmysel pre dobrodružstvo, experimentovanie, hľadanie. Dychtivo vnímajú všetko nové, majú rady viacznačnosť, v nejasných, problémových situáciách majú najväčšiu predstavivosť. Nezaujímajú ich monotónna stereotypná hra ani práca, a preto sami pripravujú rozličné odmeny, porušujú pravidlá, čo sa kvalifikuje ako nedisciplinovanosť. Nemajú rady, ak sa im predkladajú hotové pravdy, ktoré sa majú naučiť pre známku alebo spokojnosť dospelých.

Vysoko tvorivý žiak by sa mal podľa E. Gergenczikovej (In Ďurič, L., 1991 s.148) vyznačovať týmito vlastnosťami:

- mentálnym zdravím a intelektovou účinnosťou - túžba po poznaní, zvedavosti, záujem, nezávislosť v myslení a správaní,
- túžbou po seberealizácii, tendenciou prejavíť sa,
- pozitívnym obrazom o sebe,
- psychickou istotou,
- osobnostnou slobodou, bránením sa proti obmedzovaniu,
- snahou po zdokonaľovaní prostredia, a to konštruktívnym spôsobom,
- nonkonformitou,
- ťažko znášajú obmedzenia, viazanosť na predpisy, proti ktorým sa búria

Všetky uvedené vlastnosti tvorivého žiaka sú pozitívne v smere tvorby. Avšak stáva sa, že ich okolie nehodnotí pozitívne, ale skôr negatívne, ako rebelantstvo, zavrhovanie tradícií, nerešpektovanie predpisov a noriem spoločnosti. Potom sa môže stať, že sa narušia vzťahy medzi tvorivým žiakom a ostatnými. To sa môže u žiaka prejavíť ešte väčšou izolovanosťou.

Tvorivosť sa nerozvíja len na základnej škole, ale jej pôvod môžeme hľadať už v predškolskom veku. Už malé deti majú určitú dávku fantázie, ktorú si uplatňujú v rôznych hrách. Snažia do hry priniesť niečo nové, či už sú to nové pravidlá alebo nový prvok. V tom sa ukazuje ich originalita, jedinečnosť a tvorivosť. Od činností, ako napríklad vystrihovanie, lepenie, kreslenie, modelovanie, v ktorých sa rozvíja ich tvorivosť, sa postupne včleňuje aj intelektuálna činnosť, ktorá sa ďalej rozvíja na základnej škole.

J. Bilčíková (1984, s. 36) tvrdí, že „tvorivosť a tvorivé myslenie žiakov možno zámerne a cieľavedome cvičiť, trénovať, rozvíjať, obdobne ako učiteľ utvára vedomosti, zručnosti a návyky. Učitelia pritom majú možnosť voliť adekvátne didakticko - metodické prostriedky zodpovedajúce veku žiakov a intelektovej vyspelosti, s prihliadnutím na akceleráciu ich mentálneho vývinu". I keď po vstupe do školy, v období mladšieho školského veku je hlavnou oblasťou tvorivosti stále hra, ale s vyššou intelektovou a fantazijnou náplňou, cieľavedomým cvičením si deti začínajú pestovať prvé návyky a zručnosti, získavajú cenné poznatky o okolitom svete. Začínajú hrať podľa pravidiel, ktoré sú vopred dané alebo si ich tvoria samé, prípadne s dospelými. Ale s nástupom dieťaťa do školy dochádza k poklesu tvorivej aktivity, keďže prichádzajú nové školské povinnosti, s ktorými sa musí vyrovnáť. Vyžaduje sa dobré správanie, poslušnosť, znalosť správnych odpovedí, nevybočenie z radu a

priemeru. Tvorivosť žiaka sa tu dá chápať ako spôsob ktorým dokáže riešiť problém. Musí to byť spôsob nový, nie stereotypný, pretože akonáhle ho rieši viac krát nejde o tvorivosť, ale o opakujúcu sa činnosť. Takéto tvorivé riešenie si vyžaduje určitú úroveň rozumového vývoja, zručnosti a návykov, samostatnej práce ako aj osvojenie vedomostí.

Jednou zo základných požiadaviek rozvíjania tvorivosti žiakov je aj aplikácia tvorivých úloh, čo predpokladá vnášať prekvapivosť, vyvolávať pochybnosti, nechať robiť odhady, používať intuíciu, zadávať náročné úlohy. Žiak si takto vytvára niečo nové, originálne, pretváraním toho, čo už pozná. Vznikne tak nový poznatok, ktorý ešte nebol na vyučovacej hodine prezentovaný. Finálny výsledok je tak získaný na základe osvojených poznatkov a skúseností.

Pri rozvoji tvorivosti detí nesmieme zabúdať na motiváciu k činnosti. Volíme vhodné spôsoby odmeňovania a povzbudzovania, motiváciu pomocou úloh, ktoré si vyžadujú aktivitu zo strany dieťaťa a používanie metód posilňovania správania.

Vývin dieťaťa a rozvoj jeho tvorivosti v školskom veku výrazne podmieňujú nielen činitele širšieho sociálneho prostredia, ale majú tu význam aj výchovné vplyvy rodiny, osobnosť vychovávateľa, školská klíma a i.

Na záver môžeme konštatovať, že niektoré z predtým uvádzaných vlastností tvorivých žiakov korešpondujú s vlastnosťami dospelých tvorcov. Tieto vlastnosti naznačujú, že tvoriví žiaci vyžadujú z pohľadu učiteľa, či vychovávateľa osobitný prístup. Môžeme teda predpokladať, že rozvíjaním týchto vlastností v čo najväčšej možnej miere môže škola prispieť k výchove budúcich tvorcov.

3.1.1 Podstata tvorivosti detí mladšieho školského veku

Schopnosť tvoriť nové veci, presiahnuť poznané, ľudí vždy fascinovalo a vyvolávalo potrebu poznať okolnosti, ktoré to umožňujú. Tvorivosť ako špecifický ľudský prejav je tak starý ako samotné ľudstvo. Avšak systematické skúmanie tvorivosti sa začalo až v 20. storočí, najmä zásluhou amerického psychológa J. P. Guilforda, ktorý svojou prednáškou na tému Tvorivosť podnietil mnohých psychológov, aby sa zaoberali týmto psychologickým fenoménom.

Potencia tvoriť je vrodená každému človeku. Tvorivosť je ovplyvňovaná nielen vekom, ale aj vzdelaním a jej zámerným rozvíjaním. Tvorivosť považujeme za výhradne ľudskú schopnosť. Rovnako, ako aj iné, aj schopnosť tvorivosti a tvorivého myslenia má

podstatu v činnostiach. Nie však každá činnosť si zasluhuje názov tvorivá. Za tvorivú činnosť sa teda považuje taká činnosť, ktorá prináša nové, a zároveň spoločensky hodnotné produkty. Avšak tvorivá činnosť nielenže nikdy netvorí niečo z ničoho, ale neprináša ani veci absolútne nové. Závisí to od súhrnu skúseností, ktoré nazhromaždila spoločnosť, alebo daný jednotlivec. Podstata tvorivosti tkvie predovšetkým v tom, že reorganizujeme minulé skúsenosti a na základe ich jednotlivých prvkov vytvárame nové kombinácie, nové systavy. Ako to bolo napríklad pri sfinge, ktorá bola plodom fantázie, ktorá pospájala časti tela rôznych živých bytostí spôsobom, aký v prírode nenájdeme.

Podľa Z. Pietrasińskiego, (1967, s.155) „k najdôležitejším predpokladom tvorivosti patrí schopnosť rozbíjať šablóny, a tvoriť nové kombinácie a štruktúry, to znamená pružnosť, plastičnosť fantázie a myslenia“.

Osobitným problémom vo všeobecnosti a z aspektu tvorivého vyučovania zvlášť, je otázka identifikácie tvorivosti u detí mladšieho školského veku. Na rozdiel od predškolského veku, so vstupom dieťaťa do školy sa objavuje drastický úbytok tvorivosti. Podľa P. Torranceho sa tento pokles pripisuje normálnym, tradičným požiadavkám na adaptáciu, kompromisy a akceptáciu sociálnych autorít pri vstupe do školy. I keď tu prichádzajú na rad povinnosti súvisiace s učením, základnou činnosťou detí mladšieho školského veku je ešte stále hra. Styčným bodom je práve prežívanie dieťaťa, ktoré pri hre a pri tvorivej činnosti nerozlišuje medzi sebou a hrou alebo vytváraním niečoho nového, ale vyjadruje ňou seba.

Vývin detskej hry ako základného prejavu tvorivosti dieťaťa podľa J. Hlavsu (1986, s. 54) prebieha v štyroch fázach:

Exploračná hra je reakciou dieťaťa na objavenie nového podnetu či už v podobe predmetu, alebo nahromadených skúseností. Vyhľadávanie nových podnetov je prejavom zvedavosti a zvedavosť je predpokladom poznania, avšak poznávanie, preskúmanie nie je v pravom slova zmysle hrou.

Manipulačná hra úzko nadväzuje na exploráciu tým, že v nej dieťa vytvára všetky potrebné zmeny. Predmet činnosti už dieťaťu nič nové nehovorí, ale je preň nové to, čo s ním robí a k čomu dospeje. Preskúma, čo všetko možno s predmetom urobiť, na čo všetko sa dá použiť.

Precvičovacia hra je tou fázou hry, v ktorej dieťa prichádza na obmenu svojej činnosti s predmetom a jeho prvkami. Dieťa sa neuspokojí len s jednou manipulačnou činnosťou, ale hľadá možné varianty a zmeny. V tejto fáze sa už deti zjavne líšia množstvom vyprodukovaných zmien. Tieto zmeny činnosti dieťaťa sú tvorivým prvkom senzomotorickej hry.

Opakovacia hra zahŕňa do hravej činnosti i zmeny vytvorené dieťaťom. Funkcia opakovania spočíva v zaradení, utriedení a zakódovaní novej skúsenosti. Dieťa si zrekapituluje všetko, čo možno s novým predmetom urobiť. Z množstva objavených variácií opakuje tie, ktoré mu prinášajú najväčší zážitok a najpríjemnejšiu skúsenosť.

V nemalej miere sa popri hre za základné činnosti detí v škole považuje už aj učenie. Domnievame sa, že bežné školské učenie, ak je vykonávané na profesionálnej úrovni, má rovnako pozitívny vplyv na vývin tvorivosti žiakov, ako hra. Posudzovanie tvorivosti žiakov môže byť ovplyvnené aj jeho známkami. Pedagógovia viac preferujú žiakov inteligentných, než tvorivých, prejavuje sa u nich často tendencia pripisovať žiakom s lepšími známkami aj lepšiu tvorivosť. V našich školách sa odovzdávajú žiakom poznatky prevažne v hotovej podobe a žiaci ich len pasívne prijímajú. Prestávajú veriť svojmu mysleniu a veria len tomu, čo majú naučené.

Ak aj vo všeobecnosti konštatujeme, že tvorivosť sa spája s vytváraním niečoho nového a užitočného, objavuje sa tu otázka, čo je nové a užitočné? Práve úlohou učiteľa, či vychovávateľa na vyučovaní je novosť a užitočnosť posudzovať. Ich hlavnou úlohou je tiež rozvíjať tvorivosť, lebo tvorivý potenciál žiakov môže byť veľký, ale ak nemá podmienky aby sa prejavil, neprináša nič nové ani objavné. Teda pedagógovia by mali byť prvými profesionálmi, ktorý postrehnú, že dieťa vyprodukovalo peknú, tvorivú myšlienku. Nemali by ale čakať, až dieťa dostane nejaký tvorivý nápad, ale mali by systematicky a premyslene utvárať také situácie, ktoré by viedli k tvorivému mysleniu.

Aj stále sa predlžujúci proces výchovy detí uskutočňovaný zastaralými metódami, ktoré uprednostňujú slepé napodobňovanie a šablónovitosť myslenia, nepodporuje rozvoj tvorivých schopností osobnosti detí. Ak sa tento záporný jav neodstráni, bude ťažké vychovávať žiakov tak, aby prejavovali tvorivú iniciatívu všade tam, kde to vyžaduje záujem rozvoja našej spoločnosti a záujem každého jednotlivca.

3.2 Metódy rozvoja tvorivosti

V najširšom chápaní sa metódou rozumie systematická postupnosť činnosti smerujúca k dosiahnutiu cieľa. V súčasnosti rastú nároky na tvorivú prácu, osvojenie metód a techník, ktoré podporujú a podnecujú rozvoj tvorivých schopností človeka. Napriek tomu, že didaktika sa metódami vyučovacieho procesu zaoberá už po stáročia, doteraz neexistuje

jednotný a všeobecne akceptovaný systém triedenia týchto metód, pretože jednotlivé metódy sa neustále menia a zdokonaľujú.

Výber správnych vyučovacích metód ovplyvňuje celý priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu. V bežnej pedagogickej praxi sa najčastejšie stretávame s klasickými vyučovacími metódami. Vo veľkej miere nás však dnes obklopujú rôzne výdobytky vedecko-technického pokroku, ktoré nám napomáhajú urobiť vyučovací proces prítlačivejší pre žiakov a niekedy dokonca i pre učiteľa samotného. Použitie nových metód a techník však môže prekročiť rámec obyčajného odovzdávania povinných vedomostí a postaviť žiaka do úlohy hlavného protagonistu svojho vlastného vzdelávania a výchovy.

Zvyšovania tvorivosti možno v zásade dosiahnuť rozvíjaním tvorivého myslenia, ale tiež rozvíjaním charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť. Obidve oblasti sa navzájom podmieňujú a dopĺňajú.

Rozvíjanie tvorivosti v oblasti **myslenia** sa môže realizovať týmito postupmi:

1. Zadávaním konvergentných úloh,
2. Úlohami divergentného myslenia,
3. Využívaním heuristiky (metodológia tvorivého riešenia problémov).

J. P. Guilford v publikácii M. Tumu (2001, s. 275 - 277) rozdelil metódy rozvoja tvorivosti na:

1. Tvorivé metódy s konvergentným systémom myslenia

Pri tomto myslení využívame systematické usporiadanie vstupných informácií riešeného problému a myšlienkové operácie navigujeme určitým vopred vytýčeným smerom. Opiera sa o najvýznamnejšie faktory a teda majú najväčšiu pravdepodobnosť správneho riešenia problému. Konvergentné úlohy majú algoritmický riešiteľský postup, a preto sa využíva štrukturalizácia riešeného problému. Najviac sa uplatňujú v rozhodovacích procesoch a postupoch. Cieľom tejto metódy je získať novú myšlienku a nové, pôvodné riešenie problému. Do tejto skupiny metód patria najmä napr.:

heuristické metódy riadenia tvorivosti, morfológické metódy generovania tvorivých myšlienok, metódy kontrolného zoznamu otázok, metódy aplikácie opustených nápadov,

2. Tvorivé metódy s divergentným systémom myslenia

Predpokladá úplne slobodný postup riešenia problému ľubovoľným smerom. Využíva najmä intuíciu, aktívnu stimuláciu myšlienkových procesov a množstvo analógií. Výsledkom je tvorivé variabilné riešenie a ponúka viacero možností riešenia. Do tejto skupiny metód zaraďujeme napr.: klasické metódy tvorivého riešenia problémov, syntetické metódy stimulácie, modifikované syntetické metódy

Novou kombináciou s rôznym iným spojením prvkov, javov, štruktúr, informácií sa vytvára kvalita a originálne riešenie.

Ďalším postupom rozvoja tvorivého myslenia je:

3. využívanie heuristickej metódy:

(heuristika, z gr. heuréka = už to mám, objavil som). Je metodológia tvorivého riešenia problémov, je určitým vrcholom v metódach nácviku tvorivosti. Podstata tejto metódy je v tom, že žiaci a aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov a metód práce, t.j. na osvojovaní učiva. Neriešia však samostatne celé úlohy, ale len ich časti – jednotlivé etapy – kroky. Z množstva heuristik, ktoré sú uvedené v mnohých prácach napr. J. Lokšu, I. Lokšovej, M. Zelinu, M. Tumu, I. Tureka a.i. uvedieme aspoň niektoré:

Heuristická metóda G. Polyu

Metóda rozlišuje dva typy úloh v škole, a to:

- úlohy na dokazovanie a zdôvodňovanie,
- úlohy na hľadanie, objavovanie riešení.

Autor celú metódu a jej realizáciu v praxi opiera o tri základné zásady:

1. aktívnosti – žiaci musia sami objavovať, hľadať, riešiť,
2. motivácie – žiak získava touto metódou vlastný, vnútorný záujem o riešenie úloh, problémov, formuje sa vnútorná motivácia výkonu, úspechu,
3. postupnosť fáz – učil žiakov postupovať krok za krokom podľa heuristickej schémy, teda učil ich organizovať svoje myslenie, učil ich regulácii a auto – regulácii pri riešení problémov a tvorivej práci.

DITOR

Heuristický koncept M. Zelinu. Ide o metódu, ktorá je dobre použiteľná vo všetkých oblastiach ľudskej tvorivosti, nevynímajúc výchovnú prácu. Jeho názov je odvodený od začiatočných písmen základných krokov:

D - definuj

I – informuj sa

T – tvor riešenia

O – ohodnot' riešenia

R – realizuj riešenie v praxi

Priebeh metódy:

- zadanie problému – pedagóg

- riešenie problému – žiak

- zhrnutie problému – pedagóg, žiak

PHYLIPS 66

Autorom tejto metódy je D. Phylips. Základným princípom tejto metódy je vytvorenie skupín zložených zo šiestich členov, kde je jeden vedúci. Nastolí sa problém, každá skupina diskutuje o téme 6 minút. Potom jednotliví vedúci diskutujú a obhajujú svoje riešenia za okrúhlim stolom. Metóda učí rýchlo produkovať a rozhodovať sa, cvičí tvorivosť. Zdokonaľujú sa aj medziľudské vzťahy a sociálne schopnosti.

HOBO metóda

Autorom tejto metódy je M. Borák. Je podobná metóde Phylips 66, len je väčší časový priestor na rozmyslenie, samoštúdium, ako súčasť heuristického prístupu. Má nasledovný priebeh: Predložia sa problémy, nasleduje samoštúdium, spoločná diskusia v skupine, návrh riešenia jednotlivých hovorcov skupiny, prednesú sa závery, pochybnosti, ťažkosti.

IDEALS

Ide o metódu na projektovanie alebo zlepšenie starých systémov, najmä sociálnych systémov. Názov **IDEALS** je odvodený od počiatočných písmen názvu: „*Ideal Design of Effective and Logical Systems*”. Tento návod tvorivého riešenia obsahuje 10 krokov. Niektoré kroky sa môžu robiť súčasne, niektoré sa musia opakovať. V prípade nedostatku času je možné sústrediť sa na 4 hlavné kroky.

1. krok: definovanie funkcie systému
2. krok: popísanie teoretického a maximálneho, ideálneho systému
3. krok: zbieranie informácií
4. krok: prezentovanie rozličných verzií modifikujúcich ideálny systém
5. krok: výber optimálnych verzií (hodnotenie)

BRAINSTORMING

(brain = mozog a storm = búrka = burza nápadov, búrenie mozgov). Je to metóda Alexa F. Osborna. Hlavná myšlienka tejto metódy spočíva v skúsenosti, že skupina je pri správnej motivácii a optimálnom tvorivom naladení schopná vyprodukovať v rovnakom čase viac nápadov než viac izolovaných jednotlivcov osobitne. Pri brainstormingu je dôležité hľadať spôsoby, ako sa dá určitý problém riešiť, t. j. rozvíjať tvorivé myslenie. Nemusí tu byť cieľom nájdenie optimálneho riešenia, ale daná téma a jej obsah má prispieť k vzdelávaniu a rozvoju tvorivých schopností žiakov. Skladá sa z etáp:

1. oboznámenie sa s problémom, ktorý sa má riešiť a každý má možnosť stručne sa k problému vyjadriť. Je to tvorba nápadov.
2. kritické vyhodnocovanie nápadov riešení, prijímajú sa alebo zamietajú

V brainstormingu by sa mali dodržiavať určité **pravidlá**:

1. kritika nápadov v prvej etape je nežiadúca,
2. má sa uplatniť slobodná hra myšlienok,
3. očakáva sa čo najväčšie množstvo nápadov,
4. predpokladá sa rovnosť účastníkov pri produkovanií

Osem krokov efektívneho brainstormingu:

1. Zvoľte veľkosť skupiny a vyberte deti
2. Výber kreatívneho prostredia
3. Plánujete stretnutie brainstormingovej skupiny
4. Definujte problém
5. Podporujte kvantitu, a nie kvalitu
6. Preskúmajte originálne nápady
7. Neuposudzujte a nekritizujte nápady
8. Hodnoťte, aplikujte a realizujte myšlienky.

SYNEKTIKA

Autorom je W. J. J. Gordon. Je to istá varianta brainstormingu. Jej cieľom je však vytvoriť iba jedno, zato nové a originálne riešenie. Zdôrazňuje najmä cvičenia na rozvíjanie asociácií a na rozvoj analogického myslenia. V synektike sa špecificky nacvičujú tieto druhy analógií:

- personálne analógie
- hľadanie bezprostredných analógií založených na zmyslových podobnostiach
- hľadanie symbolických, abstraktných analógií
- hľadanie fantastických analógií

Heuristická metóda MATRICE EXPLORÁCIE

Jej zostavovateľom je R. P. Povilejko. Analyzoval systematicky doterajšie metódy tvorivého riešenia problémov a na tom základe vymenoval 10 hodnotiacich procesov a 10 metód vynachádzania, tvorenia.

INVENTIKA

Túto metódu vypracovali v druhej polovici sedemdesiatych rokov 20. storočia manželia Fustierovci. Metóda má tri východiská:

1. pedagogika by mala viac učiť skutočné riešenia problémov – vyučovanie a výchova sa majú viac priblížiť k praxi. Žiaci by mali viac chodiť do fabriek a do prírody a odtiaľ prinášať problémy na riešenie. Tiež by mali prinášať problémy zo svojho života,

2. viac sa majú využívať metódy skupinového riešenia problémov – pominula éra sólových vedcov, nastupujú tímy, skupiny. Preto už v školách treba, aby sa žiaci učili skupinovo pracovať,
3. mali by sa používať heuristické metódy – každá dobrá heuristika je syntézou tvorivého riešenia problémov z praxe. Niektoré heuristiky sa viac hodia pre technickú tvorivosť, iné pre umenie a pod. a Metóda 635.

Heuristické metódy si vyžadujú dlhší čas prípravy zo strany pedagóga, pretože nie každá učebná látka sa dá naformulovať do problému s aplikáciou heuristiky

Na ukážku uvedieme aj niekoľko príkladov na rozvíjanie jednotlivých procesov tvorivého myslenia:

Slovná fluencia (verbálna fluencia): Napíš čo najviac slov na začiatocné písmená „ro“, alebo „la“ za určitý čas, napr. robot, román ... labuť, lákať.

Figurálna (obrázková) fluencia: Vytvor čo najviac zmysluplných viet, v ktorých budú slová: čiapka, chlapec a jesť, napr. Chlapec vyberal z čiapky čerešne a s chuťou ich jedol.

Slovná flexibilita: Vymysli čo najviac neobvyklých použití ceruzky (pohára, tehly, starej žehličky, žiarovky a pod.), napr. ceruzka môže byť mostom pre mravcov, aby prechádzali ponad „potok“.

Figurálna flexibilita: Čo všetko by mohol znázorňovať obrázok, ktorý má podobu otvoru do tunela?

Slovná originalita: Čo neobyčajné by sa mohlo stať Robinsonovi na pustom ostrove? Napr. Prišla by tam zomrieť veľryba a v bruchu by mala tranzistor.

Figurálna originalita: Ide sa nakrúcať nový film o neobvyklom tvorovi. Vymysli a nakresli čo najzvláštnejšiu (originálnu) podobu tohoto tvora.

Pri odpovediach žiakov na tvorivé úlohy je vždy potrebné vyžadovať od nich čo najviac najrozmanitejších a ojedinelých riešení.

Pre našu prácu významnou metódou je **Torranceho figurálny test tvorivého myslenia**. Test je určený na zisťovanie všeobecného tvorivého potenciálu. Figurálna forma Torranceho testu tvorivého myslenia identifikuje všetky základné formy divergentného myslenia. Prostredníctvom kreslených odpovedí meria flexibilitu, originalitu, fluenciu a elaboráciu v troch aktivitách:

1. Tvorenie (konštrukcia) obrázka
2. Neúplné figúry
3. Opakované figúry

Bližšie sa týmto testom zaoberáme vo výskumnej časti našej práce, pretože sme si ho zvolili ako jednu z metód na zisťovanie tvorivosti detí.

Ďalšími metódami sú tie, ktoré sa zameriavajú viac na **osobnosť** žiaka.

Môžeme hovoriť o:

- tvorivých citoch podporujúcich tvorivosť,
- motivácii k tvorivosti,
- tvorivosti v socializácii a medziľudských vzťahoch podporujúcich tvorivosť,
- tvorivosti v axiologizácii – hodnotách a sebahodnotení, ale tiež o hodnotení a hodnotách, ktoré podporujú tvorivosť,
- metakreativite – ako spôsobe prístupu k rozvoju svojej tvorivosti; teda hovoríme o tvorivosti v rozvíjaní tvorivosti,
- minimalizácii mentálnych a iných blokov, ktoré brzdia jej rozvoj.

Úplne iné delenie metód na rozvoj tvorivosti priniesol M. Zelina (1994, s. 162). Ten ich rozdeľuje nasledovne:

1. Metódy a techniky tvorby tvorivých, divergentných úloh - tu sa odporúča modifikovanie konvergentných úloh tak, aby z hľadiska problému, postupu a výsledku smerovali k čo najvyššej úrovni tvorivosti.
2. Vyučovacie stratégie, ktoré podporujú tvorivosť a rozvíjajú ju – zaraďujeme sem problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie a tiež výskumno – bádateľské metódy vyučovania.
3. Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, antirigidné myslenie - ide zvyčajne o úlohy konvergentné, ale riešenie v sebe obsahuje niečo neobvyklé.
4. Metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, cvičenie asociačnej pohotovosti.
5. Metódy rozvíjania fantázie, imaginácie, predstavivosti, obrazotvornosti, intuície, cvičenia zážitkovej, koncepcnej, myšlienkovej asociačnej pohotovosti.
6. Metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovej produkcii.
7. Metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia - ide o nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky, tvorivosti v komunikácii.
8. Metódy tvorivého riešenia problémov, heuristické metódy ako vrchol schopností a spôsobilosti v tvorivosti.

Toto delenie vychádza z tvrdenia, že každý človek má v sebe predpoklady pre tvorivosť, len je potrebné odstrániť prekážky na jej prejavenie.

Ďalšou skupinou metód, ktoré sa významne podieľajú na podporovaní a rozvíjaní tvorivosti detí sú **aktivizujúce metódy**. Obsahom mnohých predmetov je prevažne teoretické, abstraktné učivo, ktoré vedie učiteľov i žiakov k využívaniu klasických vyučovacích metód. Pritom existujú rôzne metódy, ktoré sú dôkazom toho, že aj v teoretických predmetoch môžeme používať nové techniky, ktoré vedú žiakov k aktívnemu zapojeniu do vyučovania. Ich metodická príprava a realizácia na vyučovaní je pomerne náročná. Len tvorivý prístup učiteľa, jeho vlastná nápaditosť, fantázia a vysoká úroveň sociálnej adaptability môžu zmeniť klímu triedy, motivovať žiakov a viesť ich k novým pracovným postupom.

Do tejto skupiny metód môžeme zaradiť situačné, inscenačné metódy, dramatizáciu a didaktické hry.

Situačná metóda

Podstata situačnej (prípadovej) metódy spočíva v tom, že žiaci dostanú opis určitej situácie alebo prípadu (preto sa nazýva aj prípadová) z oblasti preberaného učiva. Opis obsahuje niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu problému. Ide o úlohy typu: opíšte, rozhodnite, zdôvodnite a podobne. Využitie tejto metódy podporuje aktívne učenie, simuluje konkrétnu prax a napomáha rozvoju tvorivého myslenia žiakov. Problémová úloha má niekoľko riešení, preto je potrebné, aby žiaci rozhodovali o ich správnosti a výhodách. Učiť sa rozhodovať je pre žiakov prínosom, lebo táto činnosť je pre človeka každodennou záležitosťou.

Inscenačná metóda (metódy hrania rolí)

Spočíva v simulácii stanovených situácií, keď sa riešenie realizuje prostredníctvom hrania rolí. Žiaci musia pochopiť podstatu inscenácie aj charakter jednotlivých postáv. Hranie rolí pomáha žiakom vyjadriť vlastné osobné postoje a myšlienky a v prípade slobodnej možnosti výberu či výmeny roly so spolužiakom dochádza u väčšiny žiakov k identifikovaniu sa s danou rolou. Rolové hry odrážajú rôzne uhly pohľadov na určitú situáciu alebo problém. Inscenačné metódy sú dynamické, ide o simuláciu situácií procesov, ktoré sa stali, alebo sa môžu prihodiť. V podstate ide o problémovú metódu, ktorá sa približuje ľudskému konaniu v reálnej situácii. V záverečnej reflexii sa všetci spoločne, alebo pokiaľ ide o prácu v skupinách, tak v jednotlivých skupinách porozprávajú o možných riešeniach nastolených problémov, o pocitoch, ktoré počas hrania rolí mali, o svojich vlastných zážitkoch.

Pri výbere témy je dôležité:

- aby bol problém, ktorým sa zaoberáme, aktuálny (osobná zainteresovanosť, mediálna prezentácia),
- protikladnosť záujmov má byť v istej norme,
- žiaci majú mať podľa ich úlohy rôznorodé záujmy,
- skúsenosti z hospodárskej praxe ukazujú, že neexistuje len jedno správne, všeobecne platné
- riešenie.

Postupnosť krokov:

1. výber situácie a rolí,
2. poskytnutie času „hercom“ na prípravu,
3. hranie rolí,
4. spracovanie skúseností („herci“ opíšu pocity, ostatní žiaci upozornia na to, čoho si všimli a čoho sa treba vystríhať). Diskusiu treba sústrediť na hodnoty, postoje, záujmy, ktoré chceme žiakom sprostredkovať.

Pri inscenačných metódach môžeme žiakom ponechať rôznu stupeň voľnosti pri stvárnení úloh. Veľkou výhodou tejto metódy je súlad medzi myslením, cítením a konaním žiakov a dôraz na spätnú väzbu v učení. Nevýhodou je vysoká náročnosť na učiteľa, ale aj na žiakov, na prípravu scenára a písomnú dokumentáciu.

Dramatizácia

Dramatizácia je istým druhom adaptácie pôvodného textu alebo pre inú potrebu /scénu, rozhlas, televíziu/. Tvorivá dramatika má veľmi silný zážitkový a emocionálny charakter. Niektoré deti sú dobrými hercami len vtedy, keď to nemajú pedagógom zadané, inak sa zablokujú a prejav je kľčovitý, umelý. Môže ísť aj o bežné situácie, ktoré zažili a snažia sa ich živo spolu s dialógmi prerozprávať.

Didaktické hry

Didaktická hra pomáha realizovať proces učenia nielen tradičným verbálnym a pojmovým učením, ale najmä senzomotorickým, emocionálnym učením, sociálnym učením, vlastnou skúsenosťou, zážitkom, čo v sebe skrýva väčšiu úspešnosť zapamätania, podržania, vybavenia a použitia informácií. Didaktická hra môže byť použitá ako prostriedok učenia a vyučovania, ktorý využíva prirodzenú túžbu dieťaťa po poznaní a hre. Hra vo vyučovacom procese predstavuje veľmi hodnotnú motivačnú zložku, aktivizuje pozornosť, rozvíja tvorivé myslenie dieťaťa. Realizovanie didaktickej hry vo výchovno – vzdelávacom procese vyžaduje od pedagóga, aby presne vedel, čo realizovaním hry chce dosiahnuť, resp. aké informácie chce

deťom zaujímavou formou sprostredkovať. Pedagóg musí premyslieť motivačnú zložku, pravidlá hry, vyhodnotenie hry a samozrejme nesmie zabudnúť na pomôcky, ktoré pri realizovaní didaktickej hry bude potrebovať. Úspech didaktickej hry je závislý od prípravy pedagóga, od výberu didaktickej hry a kvalitnej organizácie práce. Didaktická hra má daný cieľ, ktorý sa má splniť, postup – pravidlá hry, podľa ktorých treba postupovať a výsledok.

Didaktické hry môžeme deliť:

1. Podľa obsahu – matematické, jazykové, pohybové, literárne a iné.
2. Podľa funkcie vo výchovno – vzdelávacom procese – motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické, hodnotiace, relaxačné a iné.
3. Podľa významu v osobnostnom a psychosomatickom rozvoji dieťaťa – hry na rozvoj vnímania, pozornosti, fantázie, tvorivosti a iné.

V didaktickej hre vystupuje do popredia učebná pomôcka – hračka, pomocou ktorej dieťa plní učebné ciele. Hračka podnecuje zvedavosť, predstavivosť, tvorivosť, rozvíja zručnosti dieťaťa. Hračka má vplyv i na socializačný proces jedinca. Dôležité je rešpektovať vývojovú úroveň žiakov, aby hračka netlmila aktivitu detí.

Vhodným doplnkom metód na rozvoj tvorivosti podľa M. Tumu (1991, s. 109) sú aj zábavné relaxačné programy, ktoré odpočinkovou formou rozvíjajú tvorivé myslenie. Tvorivosť sa aktivizuje prostredníctvom spoločenských hier, riešením fantáziu podporujúcich situácií bez hlbšieho zaťaženia rozumovej a vôľovej činnosti, alebo riešením špeciálnych hlavolamov. Ide tu o doplnkovú formu rozvoja tvorivosti, ktorá rozvíja situáciu prostredníctvom neprofesionálnych oddychových foriem s istým motivačným účinkom.

Dôležitou požiadavkou rozvíjania tvorivého myslenia je, aby deti vymýšľali čo najoriginálnejšie riešenia. Popri tom je nevyhnutné, aby sa tvorby zúčastnili všetky deti, nielen “lídri” triedy. Pri riešení divergentných úloh deti musia vedieť komunikovať, formulovať, zdôvodňovať. Nápady treba zhodnotiť, zvážiť pozitíva a negatíva, vedieť riešenia kombinovať, pracovať na nich. Učí to systematickému mysleniu, umeniu diskutovať, hodnotiť, rozhodovať.

Metódy rozvíjania tvorivosti nemožno zvládnuť len učením. Tvorivosť sa nedá schematizovať. Tvorivé úlohy zatiaľ tvoria len asi 3% zo všetkých školských úloh. Príčinou sú stereotypy vo vyučovaní, ako aj okolnosť, že tvorivé úlohy sa ťažšie tvoria aj hodnotia. U žiakov mladšieho školského veku je nepopierateľná dôležitosť konvergentného myslenia, ale treba si uvedomiť, že každý z nich je “vybavený” aj divergentným myslením. Jeho potláčanie a nahrádzanie konvergenciou vedie k potláčaniu prvkov tvorivosti vo výchovno-vzdelávacom procese.

Metóda kreatívnych programov - Za jednu z najefektívnejších metód rozvíjania kreatívneho potenciálu žiakov možno považovať kreatívne programy, zostavovanie tvorivých úloh. L. Ďurič (1997, s. 145) uvádza, že práve kreatívny program je hlavným prostriedkom rozvoja tvorivej osobnosti v školských podmienkach, ktorý vytvára platformu, od ktorej závisí ďalší rozvoj tvorivej osobnosti.

Aby tvorivé úlohy viedli k tvorivosti je potrebné:

- vnášať do učenia prekvapivosť, prezentovať úkazy, ktoré nie sú v súlade s očakávaniami,
- vyvolávať pochybnosti, nechať robiť odhady, používať intuíciu,
- vytvárať kognitívnu neistotu – problém, ktorý môže mať viac riešení,
- zadávať náročné, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľné úlohy,
- nastolovať rozporové tvrdenia,
- dramatizovať podania úloh.

3.3 Bariéry tvorivosti

Ako je už známe, každý človek disponuje istou úrovňou tvorivosti, ktorá sa dá zvyšovať. Niekedy ale človek akoby cítil, že sa v ňom tvorivosť stráca, že ho niečo brzdí, alebo dokonca zastavuje v jeho rozvíjaní. Začína vnímať prekážky, ktoré predtým nevnímal, začína hľadať odpovede, prečo nedokáže byť tvorivý. Aj žiak v škole má akýsi vnútorný pocit, ktorý ho núti premýšľať, prečo nemá také originálne nápady, ako jeho spolužiak. Žiak 1. stupňa ZŠ si ešte neuvedomuje a nevie identifikovať svoj vnútorný pocit, ktorý mu bráni byť tvorivý. Avšak učiteľ, či vychovávateľ by mal byť ten, ktorý odhalí, že sa niečo deje. Mal by poznať, čo obmedzuje sebarealizáciu žiaka, diskredituje jeho snahu po poznaní, spúta myšlienkový rozlet, a to priamo, či nepriamo, vedome, či nevedome, náhodne, či organizovane. Mal by vytvárať vhodné prostredie pre tvorivosť. Ak však tvorivé prostredie nepodporuje tvorivé výkony žiakov, ba ich priam brzdí, práve vtedy hovoríme o bariérach rozvoja tvorivosti.

Bariéry tvorivosti môžeme deliť na:

Interné bariéry - vplývajú na osobnosť zvnútra a zahrňujú psychickú stránku osobnosti (bloky v nás). Patria sem: percepčné bariéry, emočné bariéry, intelektové a výrazové bariéry,

Externé bariéry - pod ktorými sa skrývajú práve vplyvy z okolia a prostredia. Sem zaraďujeme bariéry kultúry a prostredia (rodina a škola).

J. L. Adams vytvoril všeobecne uznávanú kategorizáciu bariér tvorivého myslenia, ktoré rozdelil do štyroch skupín. Zelina, M. (1996, s. 54) ich charakterizoval vo svojom diele takto:

- percepčné bariéry
- bariéry kultúry a prostredia
- emočné bariéry
- intelektové a výrazové bariéry

Percepčné bariéry

Bariéry vnímania skutočne môžu brániť človeku, správne pochopiť informácie, ktoré potrebuje na riešenie problému, alebo naopak pochopiť aj sám problém. Podľa Adamsa poznáme tieto percepčné bariéry:

- **nedokonalé vymedzenie problému** – problém musí byť jasne a zreteľne formulovaný, dobre vymedzený a správne ohraničený,
- **zlé vymedzenie problému** – ak je problém príširoko alebo príúzko vymedzený, zapadne do spleti súvisiacich problémov,
- **neschopnosť posudzovať problém z viacerých hľadísk,**
- **stereotypia** – videnie toho, čo chceme, čo očakávame,
- **presýtenosť a nadbytočnosť informácií** – veľa informácií, ktoré dochádzajú aj počas riešenia problému oslabuje tvorivú aktivitu riešiteľa,
- **slabé využívanie všetkých zmyslov** – mnohé inšpiračné podnety môžeme získať aj inými zmyslami ako zrakom alebo sluchom.

Bariéry kultúry a prostredia

Spoločenské prostredie a jeho kultúra môžu byť významným retardantom tvorivej práce.

- **fantázia a reflexia** sú stratou času, podobne ako intuícia, odhady, nejasnosti a pod.,
- **hravosť je len doménou detí,**
- pri riešení problémov nieje miesto pre **humor,**
- logika, presnosť, praktickosť sú dobré – **cítanie a intuícia** sú nevhodné,
- **tradícia** je lepšia ako tvorivosť a **dynamická zmena,**
- **tabu**

K nim priraduje aj bariéry prostredia, ako:

- **nedostatok dôvery a spolupráce,**
- **nadriadení,** ktorý neuznávajú, nepodporujú iných,
- **nedostatok podpory** na realizáciu myšlienok.

Kultúrne bariéry vnímame ako predsudky, ktoré sú častokrát jednými s najčastejších prekážok rozvoja tvorivosti. Vytvárajú sa v každom z nás, no len málokto si ich dokáže pripustiť.

Emocionálne bariéry

Emocionálne bariéry často pôsobia ako brzda najmä ak tvorivý človek kriticky skúma svoje nápady. Môže to byť napríklad:

- **strach urobiť omyl, zlyhať a riskovať,**
- **neschopnosť tolerovať** dvojznačnosť, nutkavá túžba po bezpečí, poriadku, nechť preniknúť do zdanlivého chaosu,
- **je ľahšie nápady posudzovať ako ich tvoriť,**
- **neschopnosť relaxovať a odložiť problém,**
- **nereagovanie na problémy** - malá alebo nulová motivácia,
- **nadmerné nadšenie** – príliš veľká motivácia k rýchlemu úspechu,
- **chybná predstavivosť** – neschopnosť ovládať ju,
- **neschopnosť odlíšiť realitu od fantázie**

Medzi ďalšie emocionálne bariéry môžeme zaradiť aj strach, frustráciu a zlyhanie, nízku sebadôveru, nedostatok podpory, potreby uspokojenia.

Intelektové a výrazové bariéry

Intelektové bariéry vyplývajú z nedostatočných intelektuálnych predpokladov a chybnéj mentálnej taktike. Výrazové bariéry sú prejavom nedostatku interpretovať myšlienku niekomu, ale často aj sebe samému. Tie, ktoré obmedzujú rozvoj tvorivosti, sú:

- riešenie problémov **nesprávnym jazykom,**
- použitie **chybnéj intelektovej stratégie** na riešenie,
- **nesprávne informácie,** alebo ich nedostatok,
- **nedostatočná výrazová zručnosť** pre vyjadrenie myšlienok

Keď berieme do úvahy školu, objavajú sa nám ďalšie prekážky. Napríklad nevyhovujúce učebné priestory, nedostatok učebných pomôcok, nevhodné zostavený rozvrh hodín, subjektívne hodnotenie žiakov i učiteľov, predimenzovanosť učiva, orientácia na nižšie úrovne učenia, nevhodné vyučovacie metódy atď.

Minimalizácia, prípadne úplne odstránenie bariér rozvoja tvorivosti sa viaže na vychovávateľa a jeho vzťahy so žiakmi. Autenticita vychovávateľa, akceptácia žiaka, empatia, sloboda a zodpovednosť sú základné faktory tvorby tvorivej klímy napomáhajúcej k odstraňovaniu bariér. Táto cesta vedie predovšetkým cez nedirektívny štýl, ktorý si vyžaduje tvorivého, kooperujúceho, nedirektívneho, ale súčasne náročného vychovávateľa.

Na prekonanie bariér tvorivosti je najlepším liekom vedomé úsilie žiakov. Vedomým a systematickým snažením možno dosiahnuť, že ich myšlienkové procesy budú plynulé, pružné, originálne a produktívne.

3.4 Tvorivá atmosféra

Myslenie dieťaťa v záujme rozvoja jeho tvorivej osobnosti vyžaduje špeciálnu psychologickú klímu a sociálne vzťahy, ktoré nielen odstraňujú prekážky tvorivosti, ale vytvárajú priaznivé prostredie, v ktorom sa optimálne môžu prejavovať a rozvíjať tvorivé schopnosti žiaka. Čím lepšia je tvorivá klíma v prostredí, kde sa dieťa učí a vychováva, tým sú lepšie podmienky pre rozvoj jeho tvorivosti. E. Drlíková (1992, s. 197) definuje školskú klímu ako „ovzdušie na vyučovacej hodine, ktoré predovšetkým pozitívne, alebo negatívne ovplyvňuje psychiku žiakov, priebeh a výsledky ich učebnej činnosti vo vyučovaní“.

Prostredie, pre ktoré je charakteristická tvorivá klíma sa odlišuje od tradičného prostredia uvoľnenou disciplínou žiakov, čo však nie je dôsledkom nezvládnutia hodiny učiteľom. Vyplýva skôr z pracovného nasadenia žiakov, z pozitívnej motivácie k vyučovaciemu procesu.

Tvorivú klímu navodzuje a udržiava pedagóg. Úloha vychovávateľa v tomto smere spočíva predovšetkým v tom, že podporuje a rozvíja tvorivosť, samostatnosť a iniciatívu žiakov.

Medzi činitele utvárajúce tvorivú klímu patria:

- systém pravidiel,
- povaha učebných úloh,
- metódy vyučovania,
- učiteľ a jeho interakcia so žiakmi.

Aj E. Kováčová (1995, s. 44) považuje vytvorenie tvorivej klímy v škole za rozhodujúcu podmienku uplatňovania tvorivosti. Za prokreatívne fenomény považuje: otvorenosť prostredia, slobodu a rešpektovanie názorov iných, bohatstvo myšlienok a diskusiu, podporu a empatiu, dôveru vo vzťahoch, hravosť a humor, sklon k riskovaniu, málo konfliktov, nepreháňanie kritiky a hodnotenia, vytváranie priestoru pre invenciu, rozvíjanie nápadov a riešení, podnecovanie zvedavosti a motivácie k poznaniu, kombináciu tímovej práce a individuálnej zodpovednosti.

Pri vymedzení pojmu „**tvorivá klíma**“, ktorá vykazuje trvalejšie charakteristiky, je dôležité zaoberať sa aj pojmom „**tvorivá atmosféra**“. Atmosféra spadá pod klímu, avšak je iba jej menším článkom.

Atmosféra, potrebná pre tvorivosť sa vyznačuje akceptovaním každého dieťaťa, vysokým stupňom aktivity a pracovitosti žiakov, podporovaním sebavedomia a sebahodnotenia žiaka, bezpečnosťou, istotou, atmosférou bez strachu, úzkosti a ohrozenia, vysokou úrovňou motivácie, neobmedzenými možnosťami vyjadrovať svoje myšlienky a názory.

O presnejšie vymedzenie tvorivej atmosféry v školskej triede sa pokúsili aj M. Zelina a Z. Buganová (1983, s. s. 233). Možno podotknúť, že tvorivá atmosféra je dôležitá aj pri činnostiach vedených vychovávateľom v školskom klube, preto by tieto znaky nemali byť príznačné len pre učiteľov, Podľa uvedených autorov sa teda tvorivá atmosféra vyznačuje týmito znakmi:

- Vysoký stupeň pracovitosti, aktivity, iniciatívy.
- Prevažuje samostatné hľadanie, objasňovanie, experimentovanie a osvojovanie vedomostí a zručností.
- Možnosť vyjadriť svoje myšlienky aj protichodné a nesúhlasiace názory, je tu priestor na diskusiu, polemiku, obhajovanie názorov, toleranciu, uznanie.
- Vysoká motivácia poznávať, nastoľovať a riešiť problémy, a to tak praktické (životné), ako aj teoretické.
- Vysoký stupeň demokracie medzi učiteľom a žiakom - učiteľ zaujíma rolu stimulátora, nastoľuje problémy, hrá úlohu pracovníka pri prekonávaní ťažkostí v hľadaní informácií a riešení.
- Pracovná uvoľnenosť - nie je tu úzkosť, strach z výsmechu učiteľa alebo spolužiakov.
- Disciplína je založená na spoločnej práci, na pracovných pravidlách hľadanie odpovedí, riešenia problémov, je tu málo donucovania, autoritátorstva.
- Učiteľ pri tvorivom vyučovaní skôr povzbudzuje a chváli žiakov, akoby ich napomínal a trestal.

Problematike sa podrobnejšie venovali aj M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 77). Vo svojom diele okrem iného porovnávajú aj rozdiely medzi tvorivou a netvorivou atmosférou. Základné rozdiely medzi tvorivou a netvorivou atmosférou uvádzame v tabuľke pre jednoduchší prehľad a lepšie pochopenie.

Tvorivá atmosféra	Netvorivá atmosféra
1. Oceňujú sa formálne znaky práce: poriadok, experimentovanie, alternatívy.	1. Oceňujú sa formálne znaky práce: plán, úlohy, disciplína.
2. Umožňuje sa voľnosť myslenia.	2. Neprijímajú sa nové myšlienky.
3. Podporuje sa sebavedomie a sebahodnotenie členov.	3. Panuje nedostatok sebadôvery a sebahodnotenia, váhavosť.
4. Stimuluje sa originalita, nové myšlienky a prístupy.	4. Oceňuje sa rigidita, nemennosť a stálosť.
5. Podporuje a vyžaduje sa spontánnosť aktivity a iniciatíva.	5. Požaduje sa aktivita, iniciatíva vládne konformita a poriadok.
6. Zdôrazňuje sa srdečnosť k iným, chýba kritika.	6. Panuje uzavretosť, strach, slabá spolupráca, vládne kritika.
7. Vyžaduje sa účasť všetkých členov na rozhodovaní.	7. Vedúci rozhoduje sám, orientácia na minulosť a prítomnosť
8. Vyžaduje sa, aby sa všetci zúčastňovali na hodnotení práce, ľudí a vzťahov.	8. Hodnotí len vedúci, a to autoritatívne.
9. Podporuje sa pozitívna orientácia na prácu, optimizmus, viera vo vlastné sily.	9. Sebarealizácia mimo pracoviska vládne pesimizmus.

Tvorivá atmosféra nie je teda len vonkajšou charakteristikou, dôležité je tiež, ako ju vnímajú jednotlivci s rozdielnymi potrebami, predstavami a nárokmi na ňu, dané ich osobnostnými vlastnosťami, kognitívnymi štýlmi a celým radom ďalších charakteristík. Je potrebné, aby v nej cítili možnosti pre realizáciu svojho tvorivého potenciálu. Ide teda o objasnenie podmienok, ktoré pôsobia nepriaznivo až frustračne na výkonnosť a pocit sebarealizácie jednotlivca a ich odstránenie.

4 VPLYV VYBRANÝCH CHARAKTERISTÍK NA ROZVOJ TVORIVOSTI DETÍ V ŠKOLSKOM KLUBE

Vychovávateľ je jedným z najdôležitejších činiteľov, s ktorými dieťa príde do kontaktu po nástupe do školy. V tomto období je dieťa neisté, nestále a má okolo seba neskutočne veľa rušivých okolností, ktoré mu bránia v rozvoji. Preto je nutné, aby malo pevný základ v podobe vedenia správneho vychovávateľa, ktorý ho usmerní a bude nápomocný tam, kde to je to najviac potrebné.

Náš výskum sme zamerali na zisťovanie vhodných charakteristík vychovávateľov potrebných pre správne podporovanie a rozvíjanie tvorivosti a tvorivého myslenia detí mladšieho školského veku pretože si myslíme, že pokiaľ sa dieťaťu už od prvého dňa nástupu do školy podá pomocná ruka, budeme môcť sledovať jeho napredovanie a rozvíjanie jeho tvorivého potenciálu.

Snaha vychovávateľa, poskytnúť dieťaťu kvalitný, tvorivý základ pre budúcnosť je možno s určitého pohľadu dôležitejšia, ako učiteľom vštepované množstvo informácií, ktoré za tak krátky čas štyroch rokov strávených na prvom stupni základnej školy, v školských laviciach doslova „nasaje“ veľkou rýchlosťou.

4.1 Ciele výskumu, výskumný problém a hypotézy

Už pri vypracovávaní teoretickej časti našej diplomovej práce sa nám odhaľovali otázky, na čo konkrétne by sme sa mali v našej práci s názvom „*Podpora a rozvoj tvorivého myslenia vychovávateľom*“ zamerať. Ujasnili sme si, na akú vekovú kategóriu detí sa zameriame vo výskumnej časti. Aké kritériá a charakteristiky vychovávateľov budú pre náš výskum vhodné. Po zrelej úvahe a preštudovaní množstva literárnych zdrojov sme sa zhodli na tom, že azda najdôležitejší je práve mladší školský vek z toho dôvodu, že pre dieťa nastáva nová etapa, kedy nieje len pod krídlami rodičov, ale nemalú dôležitosť zastávajú práve „malý“ náhradníci rodičov – vychovávatelia, s ktorými dieťa trávi značnú časť dňa.

Práve preto sme sa rozhodli vo výskume venovať pozornosť aj vychovávateľom. Snažili sme sa odpovedať na otázky, aký vek vychovávateľa je vhodný pre podporovanie a rozvíjanie tvorivosti a tvorivého myslenia detí. Či je pre tento rozvoj potrebná prax a mnohoročné skúsenosti a či je vlastne dôležité, aby si vychovávateľ už od začiatku budoval u detí pozitívny a priateľský vzťah.

Z množstva otázok na ktoré sme spoločnými silami hľadali odpovede sme sa dopracovali k hlavnému cieľu výskumnej časti našej diplomovej práce, a to zistiť, či existuje vzťah medzi vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľov v konkrétnej výchovnej skupine a úrovňou figurálnej a verbálnej tvorivosti detí v školskom klube.

Zo stanoveného cieľa nám vznikol výskumný problém, či vôbec existuje takýto vzťah, čo je jeho príčinou a aké sú dôkazy jeho existencie. Problémom sa budeme v tejto časti zaoberať podrobne a budeme sa ho snažiť čo najpresnejšie a najlepšie objasniť pomocou preštudovanej literatúry a nami zvolených metód skúmania.

Na základe už spomínaného cieľa, vzniknutého problému a preštudovanej problematiky v odbornej literatúre sme dospeli k hypotézam, z ktorých prvé tri sa opierajú o figurálnu stránku tvorivosti a druhé tri o verbálnu stránku tvorivosti. Považujeme za dosť podstatné zaoberať sa verbálnou aj figurálnou tvorivosťou, pretože z nižšie ponúknutých výsledkov nášho výskumu sme usúdili, že nie každý vychovávateľ si je vedomí dôležitosti podpory a rozvoja oboch úrovní tvorivosti vo svojej profesii.

Hypotéza č. 1:

Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi vekom vychovávateľov a úrovňou figurálnej tvorivosti detí v školskom klube.

Hypotéza č. 2:

Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov v školskom klube detí a úrovňou figurálnej tvorivosti detí.

Hypotéza č. 3:

Predpokladáme, že čím dlhšie vychovávateľ pracuje v konkrétnej výchovnej skupine v školskom klube detí, tým je úroveň figurálnej tvorivosti týchto detí vyššia.

Hypotéza č. 4:

Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi vekom vychovávateľov a úrovňou verbálnej tvorivosti detí v školskom klube.

Hypotéza č. 5:

Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov v školskom klube detí a úrovňou verbálnej tvorivosti detí.

Hypotéza č. 6:

Predpokladáme, že čím dlhšie vychovávateľ pracuje v konkrétnej výchovnej skupine v školskom klube detí, tým je úroveň figurálnej tvorivosti týchto detí vyššia.

Z nášho cieľa sme tiež stanovili tieto výskumné úlohy:

Štúdium literatúry zaoberajúcej sa danou problematikou

- aby bolo možné naplniť cieľ nášho výskumu, ale i pre jeho samotné stanovenie bolo potrebné štúdium odbornej literatúry. Jednotlivé pramene, z ktorých sme čerpali sú uvedené na konci našej práce v zozname použitej literatúry.

Výber vhodných metód

- na základe preštudovanej literatúry sme vybrali Torranceho figurálny test tvorivého myslenia a verbálny test – tvorenie viet z batérie ŠRS-T, ktorej zostaviteľom je V. Dočkal. Pre zistenie administratívnych údajov sme zvolili rozhovor.

Zrealizovanie testu a následné vyhodnotenie

- výskumnú vzorku, ktorú sme pre náš výskum vybrali a v ktorej sme testy zrealizovali, tvorili 4 oddelenia školských klubov pri dvoch základných školách v meste Partizánske.

Vyhodnotenie testov

- V spolupráci so školským psychológom sme vyhodnocovali, analyzovali a porovnávali testy. Zaznamenávali rozhovory a triedili údaje.

4.2 Metodika práce a metódy skúmania

V tejto časti sa budeme bližšie venovať výskumnej vzorke, ktorú sme pre náš výskum zvolili, prečo sme sa rozhodli práve pre túto vzorku detí a vychovávateľov. Ďalej charakterizujeme jednotlivé metódy výskumu, ktoré sme použili a aká je ich dôležitosť v objasňovaní nášho výskumného problému.

4.2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskum sme uskutočnili v štyroch oddeleniach v školských kluboch detí pri dvoch základných školách v meste Partizánske. Skupinu respondentov sme zvolili zámerným výberom, a teda úmyselne sme navštívili nami zvolené základné školy a následne školské kluby. Výskumnú vzorku tvorili štyri vychovávateľky vo veku od 36-59 rokov a s rôznou dĺžkou praxe a prácou v konkrétnej skupine a 80 detí tretích a štvrtých ročníkov v štyroch oddeleniach školských klubov pri dvoch základných školách.

Údaje o vychovávateľkách

Vek vychovávateľiek	Dĺžka praxe	Oddelenie ŠKD	Práca v skupine
36	9	3.C	2 roky
39	14	4.A	2 roky
45	25	3.A	3 roky
59	33	4.B	4 roky

Ako môžeme vidieť z tabuľky, vek, dĺžka praxe ale aj práca v skupine je u všetkých vychovávateľiek rôzna. Zámerné sme vybrali vychovávateľky rôzneho veku, dĺžky praxe a dĺžky práce v konkrétnej výchovnej skupine, aby bolo možné čo najlepšie a najefektívnejšie vyhodnotiť testy, potvrdiť alebo vyvrátiť nami stanovené hypotézy. Bonusom pre nás bolo, že sme našli vychovávateľky, ktorým priamo úmerne stúpa vek s dĺžkou praxe aj prácou v skupine, čo nám poskytlo lepší pohľad do tabuliek a grafov.

Údaje o deťoch

Oddelenie	Počet dievčat	Počet chlapcov	Spolu
3.A	12	8	20
3.C	11	9	20
4.A	10	10	20
4.B	13	7	20
Spolu	46	34	80
%	57,50%	42,50%	100%

Tabuľka ukazuje 4 oddelenia. Dva tretie a dva štvrté ročníky základných škôl, každé po 20 detí. V oddeleniach je mierne vyšší počet dievčat (57,5%), ako chlapcov (42,5%). Výber pohlavia bol náhodný, podľa daného oddelenia v ŠKD a nebol podstatný pre vyhodnotenie testov. Ani vek jednotlivých detí nezohral dôležitú úlohu, pretože, ako neskôr zistíme, jedno oddelenie tretiakov dosiahlo lepšie výsledky ako ich o rok starší kamaráti.

4.2.2 Metódy výskumu

Pre náš výskum sme použili tri metódy a to rozhovor, Torranceho figurálny test tvorivého myslenia a verbálny test - tvorenie viet.

1. *Rozhovor*

Prvou metódou bol rozhovor. Cieľom nášho rozhovoru bolo získať informácie, na základe ktorých sme vyberali vhodnú vzorku pre realizáciu testov. Informácie s rozhovorov sme použili čisto na administratívne účely. Kladené otázky boli vopred pripravené. Bolo potrebné zisťovať vek vychovávateľiek. Vybrali sme dve vychovávateľky s vekom nižším ako 40 rokov a dve s vekom vyšším. Tak isto sme následne kombinovali dĺžku praxe a dĺžku práce vychovávateľiek, aby sme dosiahli požadovaný odstup a vhodnú kombináciu údajov.

2. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*

Ďalšou metódou, ktorú sme použili v našom výskume bol Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Test je určený na zisťovanie tvorivého potenciálu. Prostredníctvom kreslených odpovedí meria flexibilitu, originalitu, fluenciu a elaboráciu. Pre náš výskum sme zvolili konkrétne test opakujúcich sa kruhov. Cieľom tohto testu bolo zistiť vzťah medzi vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľiek s konkrétnou skupinou a úrovňou figurálnej tvorivosti detí. Test bol zrealizovaný v štyroch oddeleniach dvoch školských kluboch pri dvoch základných školách v Partizánskom. Na teste pracovalo 80 detí tretích a štvrtých ročníkov. Úlohou detí v tomto teste bolo vytvoriť obrázky pridaním ďalších čiar do, alebo okolo predznačeného kruhu. Vytvoriť čo najviac a čo najoriginálnejšie obrázky.

V testoch sme zaznamenali mierne rozdiely vo výkonoch, ktoré boli spôsobené rôznymi náhodnými faktormi a nebolo možné ich eliminovať. Napr. únava, zlá nálada, bolesti hlavy,, a pod. Pre čo najlepšiu reliabilitu testu bolo potrebné navodiť v skupine príjemnú atmosféru, upokojiť telo aj myseľ. Usilovali sme vybrať test, ktorý by čo najpresnejšie zistil to, čo sme si

vo výskume stanovili. Nakoľko sa nám to v dostatočnej miere podarilo, možno konštatovať, že test bol validný.

3. *Verbálny test – tvorenie viet*

Poslednú výskumnú metódu sme zvolili verbálny test – tvorenie viet s batérie ŠRS-T, ktorého zostaviteľom je V. Dočkal. Bol zostavený len pre experimentálne účely vo výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Tento test bol opäť zrealizovaný v tých istých štyroch oddeleniach dvoch školských kluboch pri dvoch základných školách v Partizánskom. Na teste pracovalo 80 detí tretích a štvrtých ročníkov. Úlohou detí v tomto teste bolo zostaviť zmysluplné vety so zadaných troch slov. Slová mohli používať v ľubovoľnom poradí a skloňovať ich, nesmeli z nich však robiť prídavné mená alebo slovesá. Cieľom tohto testu bolo zistiť vzťah medzi vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľiek s konkrétnou skupinou a úrovňou verbálnej tvorivosti detí.

4.3 **Výsledky práce**

Pri zisťovaní cieľa výskumu, či existuje vzťah medzi vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľov v konkrétnej výchovnej skupine a úrovňou tvorivosti detí v školskom klube sme sa dopracovali k nasledovným výsledkom:

Všetky nami stanovené hypotézy sa nám potvrdili, čo budeme môcť sledovať aj na nasledujúcich stranách. V tabuľkách a grafoch sme pracovali s priemernými hodnotami pre lepší prehľad a jednoduchšie pochopenie výsledkov.

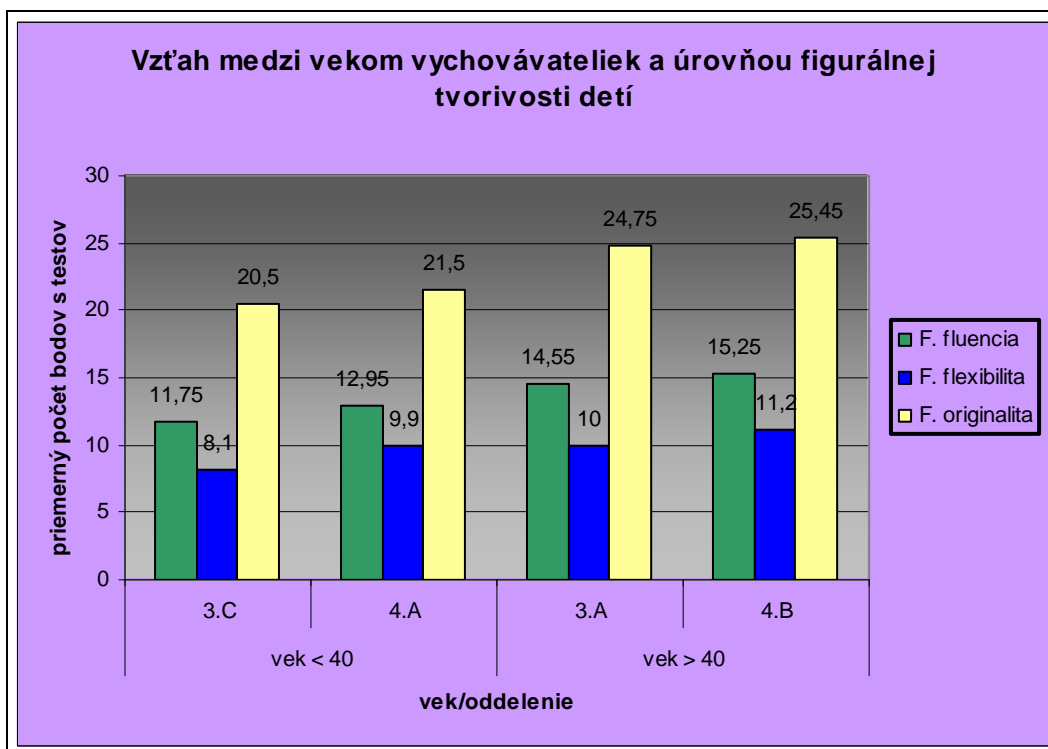
V hypotéze č.1 sme predpokladali, že existuje pozitívny vzťah medzi vekom vychovávateľiek v ŠKD a úrovňou figurálnej tvorivosti detí. Výsledky ukázali, že deti pod vedením vychovávateľiek vyššieho veku sú tvorivejšie a dosahujú lepšie výsledky ako deti pod vedením mladších vychovávateľiek. Možno konštatovať, že za tým stoja roky úsilia a praxe, skúseností a práce s deťmi.

Tabuľka č.1

	Trieda	F. fluencia	F. flexibilita	F. originalita
vek < 40	3.C	11,75	8,1	20,5
	4.A	12,95	9,9	21,5
vek > 40	3.A	14,55	10	24,75
	4.B	15,25	11,2	25,45

Môžeme vidieť, že v tabuľke je figurálna fluencia, flexibilita aj originalita vyššia v oddeleniach 3.A a 4.B, teda v oddeleniach, kde je vek vychovávateľiek nad 40 rokov. Dokonca je tu aj zaujímavé zistenie, že nezáleží na veku testovaných žiakov. Žiaci z oddelenia 3.A dosiahli lepšie výsledky ako žiaci z oddelenia 4.A.

Graf č.1



V grafe sú pekne viditeľné rozdiely medzi vekom vychovávateľiek a úrovňami jednotlivých faktorov tvorivosti. Môžeme si tiež všimnúť, že originalita je v grafe vo vysokých hodnotách, čo naznačuje, že všetky vychovávateľky sa vo svojej práci snažia vo veľkej miere rozvíjať hlavne originalitu.

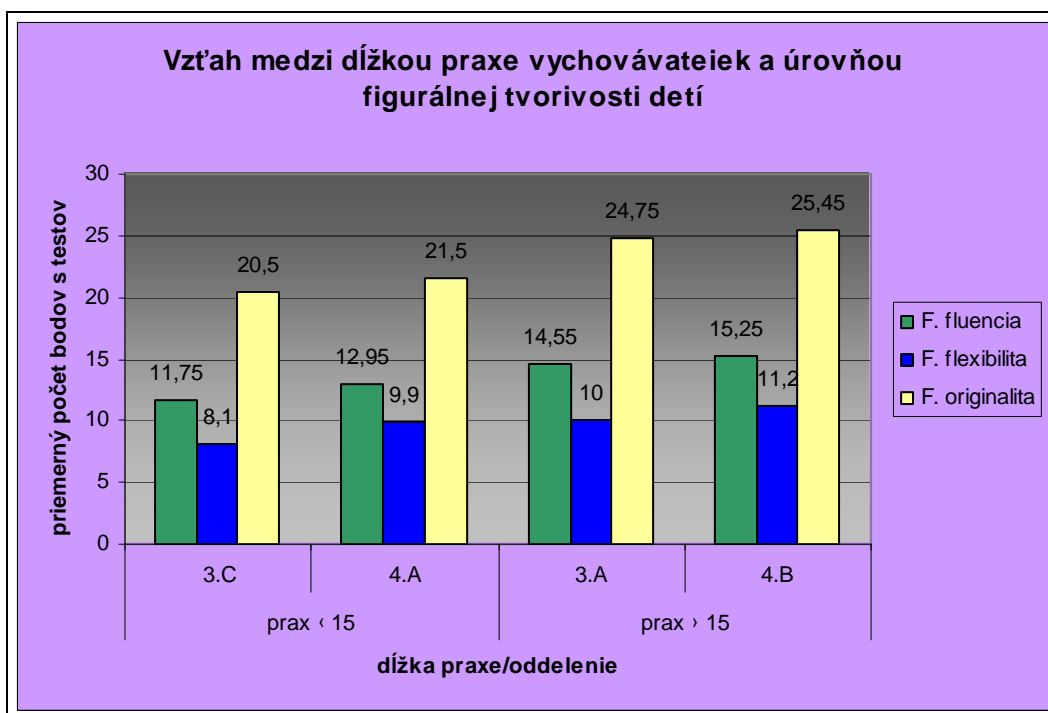
Hypotéza č.2, v ktorej sme predpokladali, že existuje pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a úrovňou figurálnej tvorivosti detí nám potvrdila, že roky skúseností a praxe pozitívne vplyvajú na deti a ich tvorivosť. Niektorí vychovávatelia postupom času strácajú záujem podporovať a rozvíjať u detí tvorivosť, preto nás veľmi teší zistenie, že nie u všetkých je to tak.

Tabuľka č.2

	Trieda	F. fluencia	F. flexibilita	F. originalita
prax < 15	3.C	11,75	8,1	20,5
	4.A	12,95	9,9	21,5
prax > 15	3.A	14,55	10	24,75
	4.B	15,25	11,2	25,45

V tabuľke jasne vidno hodnoty, ktoré dosiahli deti pod vedením vychovávateľky s praxou dlhšou ako 15 rokov. Sú značne nad hodnotami dosiahnutými v testoch u detí pod vedením vychovávateľiek s praxou kratšou ako 15 rokov.

Graf č.2



Z grafu je zrejmé, že sa vychovávateľky zamerali počas rokov praxe hlavne na rozvíjanie originality, ale v nemalej forme rozvíjali aj ostatné faktory tvorivosti. Z rozhovorov

sme zistili, aká je pre ne, ale hlavne pre deti tvorivosť dôležitá. Počas rokov praxe preštudovali mnoho literatúry, ktorá sa zaoberala tvorivosťou a tvorivým myslením a tak nadobudli poznatky, ktoré používajú vo svojich postupoch práce s deťmi.

Pri vychovávateľskom povolání je dlhodobí vzťah medzi vychovávateľom a dieťaťom nesmierne dôležitý pre podporovanie a rozvíjanie detskej tvorivosti. Ak by konkrétna skupina detí dostala každý rok nového vychovávateľa, môže sa stať, že bude používať rovnaké prístupy a metódy práce s deťmi a tým len nevedome potláčať tvorivosť, ktorá sa v deťoch skrýva.

Vybudovať si ale takýto vzťah nieje jednoduché, ak sa to však podarí, je to hlavne pre vychovávateľa veľký úspech.

Takéto vzťahy ale podľa nás nemôžu vzniknúť zo dňa na deň, preto sme hypotézou č.3 chceli dokázať, že čím dlhšie vychovávateľ pracuje s konkrétnou výchovnou skupinou v ŠKD, tým je úroveň figurálnej tvorivosti týchto detí vyššia.

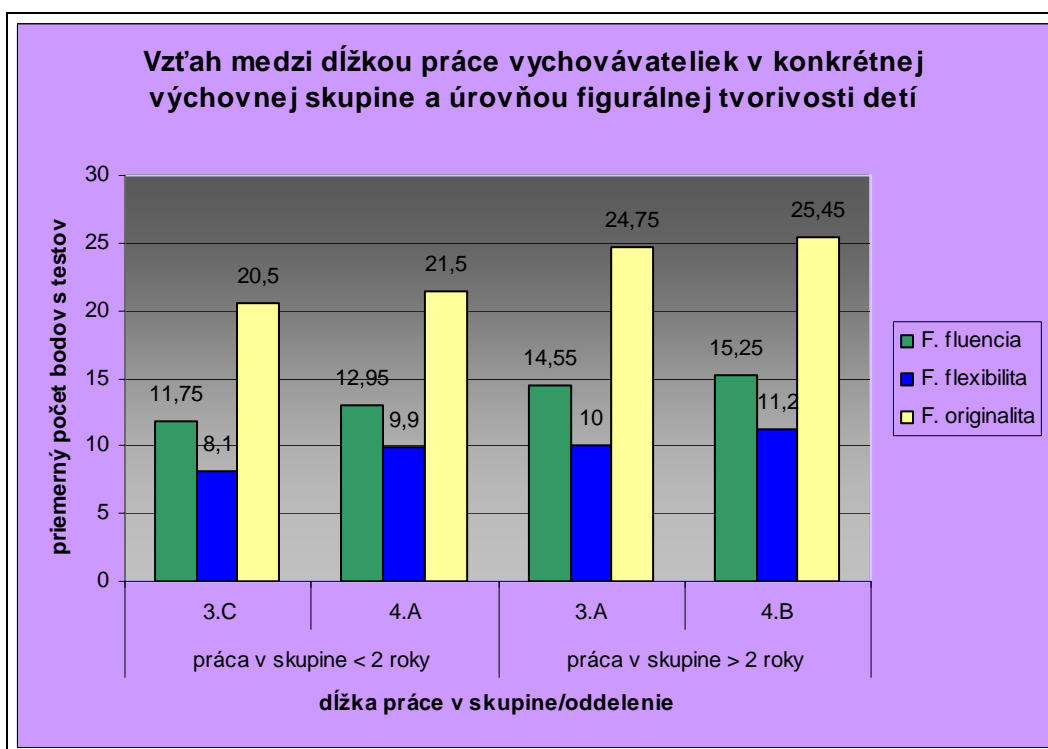
Tabuľka č.3

	Trieda	F. fluencia	F. flexibilita	F. originalita
práca v skupine < 2 roky	3.C	11,75	8,1	20,5
	4.A	12,95	9,9	21,5
práca v skupine > 2 roky	3.A	14,55	10	24,75
	4.B	15,25	11,2	25,45

Tabuľka ukazuje, že práca v skupine, kde vychovávateľka strávila minimálne dva roky bola hodnotená vysokými číslami, zatiaľ čo deti, ktoré dostali novú vychovávateľku, alebo pod jej vedením pracujú len rok dosiahli s testov nižšie výsledky .

Môžeme pozorovať narastajúce hodnoty aj pri jednotlivých faktoroch figurálnej tvorivosti. Čím dlhšie vychovávateľ s deťmi pracuje, tým sa zvyšuje aj ich fluencia, flexibilita, aj originalita.

Graf č.3



V grafe vidieť, že s pribúdajúcimi rokmi a vytváraním dlhodobého vzťahu v konkrétnej skupine stúpajú aj výsledky, ktoré deti v testoch dosiahli. Deti v oddelení 3.C, kde vychovávateľka budovala vzťah len jeden rok, dosiahli najslabšie výsledky. Deti z oddelenia 4.A dosiahli výsledky o niečo lepšie, avšak nie tak dobré, ako deti z oddelení 3.A a 4.B. Tu bol vzájomný vzťah pestovaný 3-4 roky. Tvorivosť detí sa nedá vynútiť. Len priateľským vzťahom a pozitívnym prístupom vychovávateľov bude tvorivosť u detí rásť.

Mnoho vychovávateľov si myslí, že podporovať a rozvíjať verbálnu tvorivosť u detí je úlohou učiteľov. Aj z rozhovorov vedených z mladšími vychovávateľkami sme nadobudli pocit, že je tomu tak. Domnievajú sa, že pri ich práci nieje ani tak dôležitá verbálna, ale hlavne figurálna tvorivosť. Možno si celkom nevedomujú fakt, že sú rovnako dôležité. Snažia sa u detí podporovať a rozvíjať hlavne figurálnu tvorivosť a verbálnu nevedomky odsúvajú nabok.

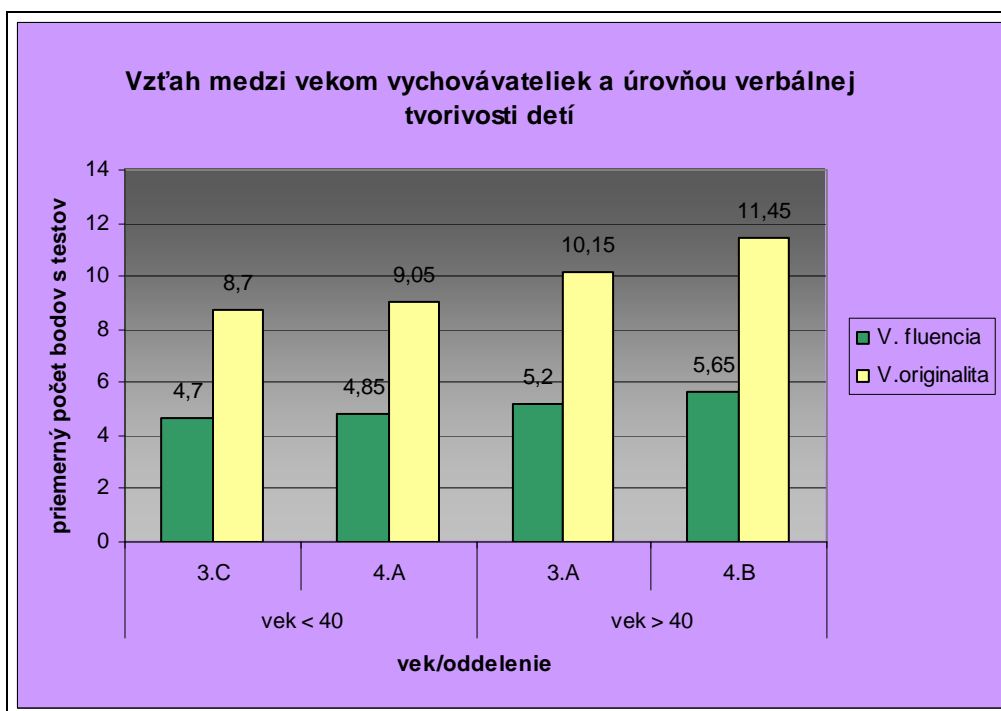
S tohto dôvodu sme sa rozhodli aj pre test verbálneho charakteru, aby sme hlavne mladých vychovávateľov, ktorý nemajú veľké skúsenosti a ktorý boli doteraz v domnení, že rozvíjať verbálnu tvorivosť nieje ich úlohou, vyviedli z omylu. Výsledkami sme potvrdili to, čo sme predpokladali v hypotézach č.4, 5 a 6, že s narastajúcim vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľiek v konkrétnej výchovnej skupine narastajú aj hodnoty v kolónkach

verbálna fluencia a verbálna originalita v testoch na zisťovanie verbálnej tvorivosti detí. Potvrdili a objasnili sme dôležitosť verbálnej tvorivosti aj pre deti mladšieho školského veku. Bližšie vysvetlenia a výsledky ponúkame v tabuľkách a grafoch č.4,5 a 6.

Tabuľka č.4

	Trieda	V. fluencia	V.originalita
vek < 40	3.C	4,7	8,7
	4.A	4,85	9,05
vek > 40	3.A	5,2	10,15
	4.B	5,65	11,45

Graf č.4



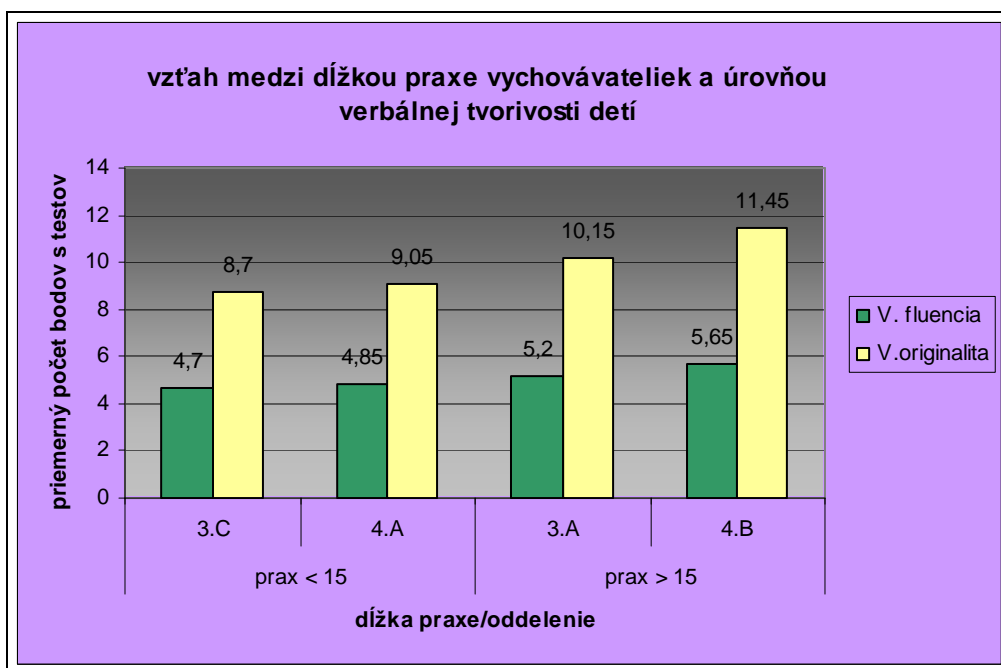
V tabuľke aj v grafe môžeme pozorovať zvyšujúcu sa hodnotu bodov za verbálnu tvorivosť u detí s pribúdajúcim vekom vychovávateľiek. Deti pod vedením najmladšej, 36 ročnej vychovávateľky dosiahli v testoch len v priemere 4,7 bodu za verbálnu fluenciu a 8,7 bodu za verbálnu originalitu. V porovnaní z najstaršou, 59 ročnou vychovávateľkou, ktorej deti dosiahli za verbálnu fluenciu 5.65 bodu a za verbálnu originalitu 11,45 bodu je to dosť vysoký nárast hodnôt. Domnievame sa, že takéto výsledky sú odrazom dlhoročnej štúdie literatúry a tiež dlhoročnej skúsenosti. Graf poukazuje aj na to, že sa vychovávateľky vo svojej práci zameriavajú viac na faktor originality, ako fluencie.

Tabuľka č.5

	Trieda	V. fluencia	V.originalita
prax < 15	3.C	4,7	8,7
	4.A	4,85	9,05
prax > 15	3.A	5,2	10,15
	4.B	5,65	11,45

Aj táto tabuľka, v podstate ako všetky nám len jasne potvrdila, že len praxou a nadobudnutými skúsenosťami sa so začínajúceho vychovávateľa stáva profesionál. Len vlastnou snahou a chcením dokáže vychovávateľ poskytnúť adekvátny základ rozvoja tvorivého potenciálu.

Graf č.5

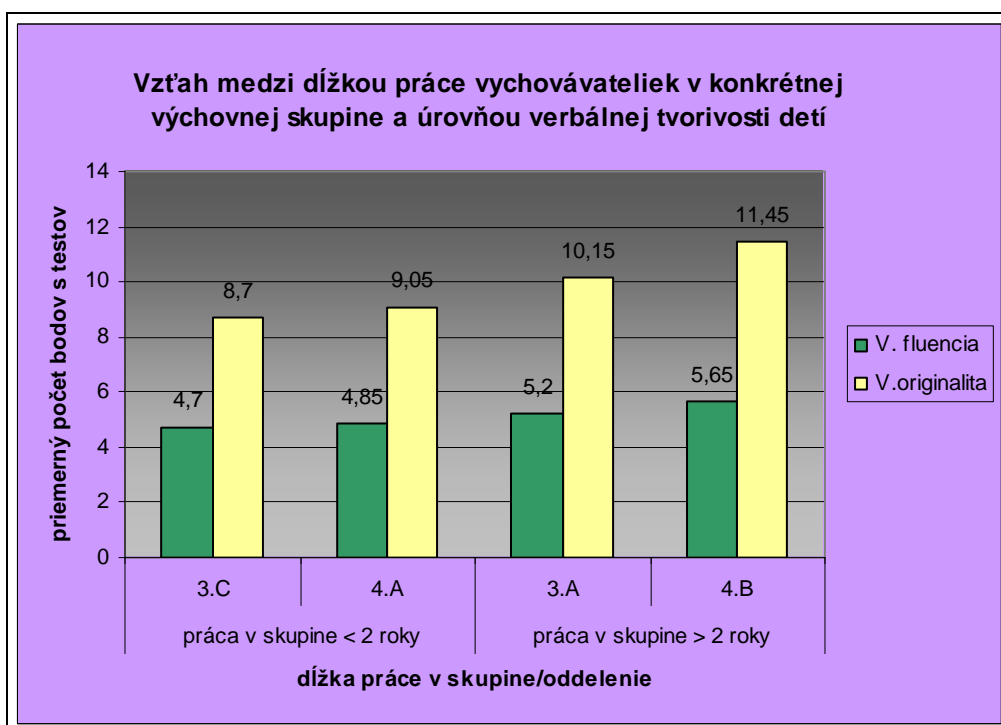


Rovnaké výsledky ako v predchádzajúcom grafe a tabuľke môžeme pozorovať aj tu. I keď nejde o vek, ale dĺžku praxe, ktorá v podstate rastie priamo úmerne s vekom. Deti pod vedením vychovávateľky s praxou kratšou ako 15 rokov dosiahli v testoch slabšie výsledky ako deti pod vedením vychovávateľiek z dlhšou praxou. Opäť je tu jasne viditeľný rozdiel hodnôt pri fluencii a originalite.

Tabuľka č.6

	Trieda	V. fluencia	V.originalita
práca v skupine < 2 roky	3.C	4,7	8,7
	4.A	4,85	9,05
práca v skupine > 2 roky	3.A	5,2	10,15
	4.B	5,65	11,45

Graf č.6



Tak ako to bolo pri figurálnej tvorivosti, tak je to aj pri verbálnej, že je dôležité, aby jeden vychovávateľ pracoval s tou istou skupinou detí čo najdlhšie, teda v našom prípade 4 roky, po ktorých dieťa prejde na starší školský vek. Pokiaľ dostane dobrý základ a jeho tvorivosť, nielen figurálna, ale aj verbálna budú podporované a rozvíjané v čo najvyššej možnej miere, potom vstup na druhý stupeň bude oveľa jednoduchší.

Sami sme sa presvedčili, aká je dôležitosť vychovávateľa pre správne podporovanie rozvíjanie figurálnej aj verbálnej tvorivosti detí. Že aj napriek veku a dĺžke praxe dokáže v deťoch vzbudiť záujem o tvorivosť. Správnym vedením a priateľským vzťahom dokáže vychovávateľ prebudiť záujem aj u menej tvorivých detí.

4.4 Diskusia

V záverečnej časti nášho výskumu môžeme skonštatovať, že nami stanovené výskumné metódy, teda rozhovor, verbálny test – tvorenie viet, aj Torranceho figurálny test tvorivého myslenia boli úspešne zrealizované a hypotézy overené a potvrdené. Naším výskumom sme sa snažili zistiť, či existuje vzťah medzi úrovňou figurálnej a verbálnej tvorivosti detí v školskom klube a vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľov v konkrétnej výchovnej skupine.

V hypotéze č.1 sme predpokladali, že existuje pozitívny vzťah medzi vekom vychovávateľov v ŠKD a úrovňou figurálnej tvorivosti detí. Výsledky nám ukázali, že deti pod vedením vychovávateľiek vyššieho veku sú tvorivejšie a dosahujú lepšie výsledky ako deti pod vedením mladších vychovávateľiek. Hypotéza č.2, v ktorej sme predpokladali, že existuje pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľiek a úrovňou figurálnej tvorivosti detí nám podobne ako v prvom prípade potvrdila, že roky skúseností a praxe pozitívne vplyvajú na deti a ich tvorivosť. Hypotézou č.3 sme chceli dokázať, že čím dlhšie vychovávateľka pracuje s konkrétnou výchovnou skupinou v ŠKD, tým je úroveň figurálnej tvorivosti týchto detí vyššia. Naozaj sa nám to potvrdilo, čo ukazujú aj výsledky výskumu. Vzťah, ktorý si vychovávateľ počas práce s deťmi vybudujú neslabne, práve naopak, ak má vychovávateľ správny prístup, na konci spoločnej cesty sú vidieť úspechy na oboch stranách. Výsledkami sme potvrdili aj to, čo sme predpokladali v hypotézach č.4, 5 a 6, že s narastajúcim vekom, dĺžkou praxe a dĺžkou práce vychovávateľiek v konkrétnej výchovnej skupine narastá aj verbálna tvorivosť detí. Tá je u mnohých začínajúcich vychovávateľov odsúvaná do úzadia. Mala by sa však rozvíjať priamo úmerne s figurálnou tvorivosťou, pretože len bok po boku sú silnejšie a dokážu vzájomne, za malej pomoci vychovávateľa napredovať.

Vo výskume sme si odpovedali na otázky, ktorý faktor tvorivosti je vychovávateľmi podporovaný a rozvíjaný najviac, prečo sa vychovávatelia zameriavajú hlavne na figurálnu tvorivosť, akú dôležitosť zohráva pozitívny vzťah medzi vychovávateľom a dieťaťom.

Sami sme sa presvedčili, aká je dôležitosť vychovávateľa pre správne podporovanie rozvíjanie figurálnej aj verbálnej tvorivosti detí. Že aj napriek veku a dĺžke praxe dokáže v deťoch vzbudiť záujem o tvorivosť. Správnym vedením a priateľským vzťahom dokáže vychovávateľ prebudiť záujem aj u menej tvorivých detí.

Odporúčania pre prax:

Vybudovanie dobrého vzťahu medzi dieťaťom a vychovávateľom pozitívne vplýva na všetky stránky jeho detskej osobnosti. Vychovávateľ svojim priateľským vzťahom prispieva k správne mu rozvoju tvorivosti a tvorivého myslenia každého dieťaťa. Musí mať na mysli, že každé dieťa disponuje tvorivými schopnosťami, a ako prekážku nesmie vnímať fakt, že tieto schopnosti sa uplatňujú na rozličnej úrovni a v rôznych činnostiach u každého dieťaťa individuálne. Len taký vychovávateľ môže mať úspech, ktorý svoje poslanie nevidí len ako profesiu, ale ako povolanie „druhého rodiča“.

Naším výskumom sme chceli presvedčiť mladých vychovávateľov o tom, aká je tvorivosť pre deti dôležitá. Aby prijali fakt, že len dosiahnutou praxou a štúdiom odbornej literatúry získajú skúsenosti, ktoré sú tak potrebné pre výkon ich povolania. Myslia si, že im stačí to, čo sa naučili rokmi strávenými za lavicami v škole. Realita ich však rýchlo vyvedie s omylu a často krát sa stáva, že mnohý z nich rezignujú a prestanú sa snažiť dosahovať lepšie výsledky.

Dúfame, že náš výskum týkajúci sa podporovania a rozvíjania tvorivosti detí bude nielen pre začínajúcich, ale ak pre skúsenejších vychovávateľov inšpiráciou a budú sa snažiť zámerne navodzovať také činnosti a aktivity, ktoré sú praxou overené a o ktorých vie, že dokážu tvorivosť a tvorivé myslenie zvyšovať.

ZÁVER

A sme na konci našej práce i nášho snaženia. Môžeme povedať k téme našej práce, ktorá znie: „*Podpora a rozvoj tvorivého myslenia vychovávateľom*“, že je to veľmi obsiahla a zaujímavá téma, a bolo nám veľkou cťou popasovať sa s ňou. Avšak s ľútosťou tiež musíme podotknúť, že sa nám ju nepodarilo ani zďaleka preskúmať do takej miery, ako by sme si to želali. Snáď aspoň v takejto forme posluží nejednému začínajúcemu vychovávateľovi uvedomiť si dôležitosť jeho povolania, hlavne pre tie malé stvorenia, ktoré sa na neho budú vo všetkých ohľadoch spoliehať.

Ako sme postupovali krok za krokom objasňovaníu „záhad“ tvorivosti, postupne sme si uvedomovali, že tvorivosť je vlastne súčasťou každého človeka, no nie každý človek s ňou vie zaobchádzať a rozvíjať ju. Preto vychovávateľom môže byť len taký človek, ktorý má záujem rozvíjať nielen svoju, ale aj tvorivosť detí, ktorým by mal byť v čase výchovy mimo vyučovania príkladom a vzorom, na ktorý sa deti môžu obrátiť s akýmkoľvek problémom.

Chceli by sme tiež vyjadriť svoj obdiv k profesii vychovávateľa, od ktorej do značnej miery závisí ďalšie smerovanie spoločnosti. Od charakteru novej vychovávanej a vzdelávanej generácie závisí ďalší pokrok, ale i stagnácia či regres spoločnosti. Preto nesie profesionál vychovávateľ, už od samého historického začiatku prevzatia výchovy a vzdelávania z rúk rodiny, bremeno zodpovednosti a obetavosti, ktoré by ale malo byť zo strany spoločnosti vykompenzované dostatočnou úctou a vážnosťou.

Z výsledkov našej práce sme tiež zistili, že snaha mladých vychovávateľov pracovať profesionálne a so všetkým, čo k takémuto povolaniu patrí je obrovská, avšak možno chýbajúcimi skúsenosťami a praxou postupne strácajú záujem podporovať a rozvíjať tvorivosť a tvorivé myslenie u detí. Ich snaha sa mení na nezáujem, optimizmus na ľahostajnosť.

Veríme však, že ak budú naďalej pracovať s takým zanietením, ako na začiatku, ich snaha nebude zbytočná. Ich práca bude časom prinášať plody ovocia a výsledkom z dobre vykonanej práce im bude šibalský úsmev na tvári dieťaťa, ktorého práve napadla nejaká tvorivá myšlienka, alebo nápad.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BARKÓCZY, I. – PUTNOKY, J.,** 1972. *Učenie a motivácia*. Bratislava: SPN.
- BEAN, R.,** 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-035-9.
- BILČÍKOVÁ, J.,** 1984. *Aktivita, samostatnosť a tvorivosť na 1.stupni ZŠ*. Bratislava: SPN. 67-047-84.
- ČÁP, J.,** 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DANIEL, J. a kol.** 2003. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: Enigma. ISBN 80-89132-05-7.
- DRLÍKOVÁ, E. – ĎURIČ, L. - GRÁC, J. a kol.** 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN.
- ĎURIČ, L., a kol.** 1984. *Psychológia a škola IX*. Bratislava: SPN.
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J.,** 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspín. ISBN 80-900477-6-9.
- ĎURIČ, L.,** 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- ĎURIČEKOVÁ, M.,** 1998. *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov: Prešovská univerzita ISBN 80-88722-79-9.
- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M.** 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- GULÁŠ, Š.,** 1984. *Tvorivosť v riadení*. Bratislava: Alfa, 331-021-5.
- HLAVSA, J.,** 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN.
- HLAVSA, J. a kol.** 1986. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN.
- CHRENOVÁ, J.** 2008 *Podpora a rozvoj tvorivého myslenia vychovávateľom*: Bakalárska práca. Nitra : PF UKF v Nitre, 2008. 47 s.
- KOŠČ, L.,** 1986. *Myslenie a inteligencia: Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava: SPN.
- KOVÁČOVÁ, E.,** 1995. *Klíma školy a jej odraz v tvorivosti vysokoškolákov*. Pedagogická revue, roč. XLVII, č. 5–6. ISSN 1335-1982.
- KOVALIKOVÁ, S. – OLSENOVÁ, K.,** 1996. *Vzdelávanie pre 21. storočie. Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber. ISBN 80-967492-6-9.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.,** 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-85668-32-7.
- PIETRASIŃSKI, Z.,** 1967. *Psychológia správneho myslenia*. Bratislava: obzor.

- PIETRASIŃSKI, Z.**, 1972. *Tvorivé myslenie*. Bratislava: Obzor.
- SZOBIOVÁ, E.**, 1999. *Tvorivosť od záhady k poznaniu: Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul, ISBN 80-88982-05-7.
- TAXOVÁ, J.**, 1992. *Umění vychovávat*. In vychovávateľ. roč. XXXVII, č. 8, s. 11 – 14.
- TÓTHOVÁ, M.**, 2006. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8094-033-9.
- TUMA, M.**, 2001. *Tvorivé procesy človeka*. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva SR. ISBN 80-88994-08-X.
- ZELINA, M.**, 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.
- ZELINA, M.**, 1997. *Ako sa stať tvorivým: Metódy a formy tvorivého riešenia problémov*. Šamorín: Fontana. ISBN 80-85701-09-X.
- ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M.**, 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINA, M., BUGANOVÁ, Z.**, 1983. *Rozvoj tvorivého myslenia žiakov na hodinách slovenského jazyka*. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 18, č. 3.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- <http://naturescience.fhfv.unipo.sk/fyzika/didmat/tvorive.htm>
- <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/abstrakt/orbanova.pdf>
- http://209.85.135.104/search?q=cache:DRgh9cCOI4EJ:www.pdf.umb.sk/2002/edit/psycho/imagess/Salb_2004c.doc+metody+rozvoja+tvorivosti&hl=sk&ct=clnk&cd=2&gl=sk
- <http://sk.wikipedia.org/wiki/Kreativita>