

TVOŘIVOST A JEJÍ REÁLNÝ ODRAZ V PŘEDSTAVÁCH STUDENTŮ PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY NA PdF UP V OLOMOUCI

Ivona Dömischová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Úvod

Téměř ve všech sférách našeho života se setkáváme s fenoménem existence odlišností odborného hlediska a pohledu praxe. Také v oblasti vzdělávání nalézáme patřičné shody, odlišnosti a samozřejmě celou řadu chybných interpretací. Stejně tak je tomu i v oblasti pohledu na lidskou tvořivost. Pokusíme se problematiku tvořivosti nastínit z hlediska odborné pedagogické literatury a následně zjištěné skutečnosti porovnat s reálnými pohledy studentů primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci.

Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na přelomu října a listopadu roku 2013. Zúčastnilo se ho 9 studentek 4. ročníku magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy PdF UP v Olomouci. Respondenty tvořila skupina žen ve věkové kategorii 22 - 25 let. Pro jednotlivé respondenty zapojené do výzkumného šetření používáme pracovní označení R1 – R9. Vzhledem k nízkému počtu respondentů a celkově pojaté problematice jsme si zvolili kvalitativní výzkumné šetření. S kvalitativním výzkumem je obecně spojeno několik základních přístupů. Použijeme případovou studii, která se zaměřuje na podrobný popis a rozbor několika málo případů. Případová studie předpokládá, že důkladným prozkoumáním několika málo případů lépe porozumíme jiným podobným případům. (Hendl, 2008)

Respondentům byly položeny otevřené otázky (dotazování formou rozhovoru), které korespondovaly se záměrem práce.

Studentům byly položeny následující otázky: Jak chápete pojem tvořivost? Jakou roli v rozvoji tvořivosti žáků hraje učitel? Co je to tvořivé vyučování? Jaké výukové metody podle Vašeho názoru rozvíjí tvořivost žáků? Souhlasíte s dělením dětí na tvořivé a netvořivé? Vyjmenujte typické znaky tvořivého žáka.

V následujících kapitolách budeme vyjádření respondentů záměrně vkládat mezi teoretická východiska pro větší možnost srovnání pohledu odborné literatury a pohledu studentek, budoucích učitelek na 1. stupni ZŠ.

Tvořivost

Tvořivost provází člověka odnepaměti, byla a bude vždy součástí jeho každodenního života.

Tvořivost neboli kreativita (z latinského *creo* – tvořím) znamená „*soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problémů je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schématy řešení, ale bylo nutno najít nový způsob řešení.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 153)

Jiní autoři (srov. Zelina, Zelinová, 1990, s. 18) ji např. definují jako produkci nových a přitom užitečných nápadů a řešení.

V pedagogické literatuře můžeme tvořivost chápat jako:

1. ***schopnost*** nalézat nová řešení, nové způsoby, postupy k řešení úloh a problémů. Je ovlivněna poznávacími nebo motivačními procesy. (Fontana, 1997, Průcha, Walterová, Mareš, 2003)
2. ***vlastnost osobnosti*** umožňující osobě tvůrčí činnost, nalézání řešení popř. vyřešení úloh nebo problémů. (Čáp, Mareš, 2007)
3. ***proces*** odehrávající se v člověku na základě interakce vnějších podnětů

a vnitřních stavů. (Lokšová, Lokša, 2003)

Shrneme-li odpovědi respondentů na první otázku: „Jak chápete pojem tvořivost?“ musíme konstatovat, že kreativitu vidí jako smysl (smysl pro kreativitu), vlastnost (projevující se aktivním přístupem), uchopení (např. tématu tvořivou formou), činnost (vykonávanou samostatně), schopnost (zrealizovat své nápady, ztvárnit je novým, netradičním způsobem), rozvoj smyslového vnímání. Tvořivost je přirovnávána k velké fantazii, aktivitě a schopnosti nalézání nových nápadů.

Ve srovnání s výše uvedenou odbornou literaturou (Čáp, Mareš, 2007) nalézáme shodu pouze při chápání tvořivosti jako schopnosti nalézat nová řešení, způsoby a postupy. Je třeba zdůraznit, že fantazie a aktivita by měla být dávána do souvislosti s tvořivostí pouze za předpokladu nalézání a vytváření nových řešení, možností a postupů.

Podíváme-li se do minulosti, nalézáme v historii našeho školství např. období třicátých let, kdy se k rozvoji osobnosti žáka, jeho tvořivého potenciálu příliš nepřihlíželo. Škola se prioritně zaměřovala na zprostředkování velkého množství předepsaného učiva a paměťové učení. Rozvoj žákových schopností a dovedností byl cíleně omezen na pouhou reprodukci naučených poznatků.

Žák neměl dostatečný prostor pro rozvoj vlastní iniciativy, prezentaci svých myšlenek, nápadů a vlastních řešení. Odhlédneme-li od celkové koncepce tradičního školství, neměl učitel často i z časových důvodů možnost dát žákům více prostoru k svobodnému vyjadřování, hledání souvislostí mezi jevy a tudíž i k celkovému rozvoji jejich osobnosti. Žáci nezískávali osobní zkušenosti ani dovednosti, které by mohli uplatnit ve svém pozdějším životě.

Na tuto problematiku upozorňoval např. Žanta (1934, s. 41), který apeloval na výuku názornou a především na výuku založenou na aktivní činnosti žáků. „*Pozorujeme-li děti při různých předmětech, je u většiny patrné, že největšího uspokojení nalézají tam, kde mohou samy něco tvořit.*“

RVP ZV (2007, s. 12) si jako jeden z cílů základního vzdělávání klade „*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*“. Tento cíl má spolu s rozvojem dalších schopností a dovedností (např. aktivita, samostatnost, schopnost komunikace apod.) vést v konečném důsledku k všestrannému rozvoji žákovi osobnosti.

Školní vzdělávací programy, které vychází z potřeb a specifík jednotlivých škol, by měly na základě výše uvedených cílů klást důraz na rozvoj žákovi tvořivosti, odhalování a posilování jeho tvořivého potenciálu. V tomto procesu hraje důležitou úlohu učitel.

Podle našeho názoru učitel může u žáka tvořivost: a) vypožorovat/objevit b) posilovat a rozvíjet c) neposilovat, nerozvíjet a tím pádem rozvoj tvořivosti brzdít.

Pokud dojde k prvním dvěma případům, měl by být každý pedagog schopen žákům vytvořit takové podmínky, které by rozvoj této dovednosti podpořili. Zelina, Zelinová (1990) hovoří o vytvoření tzv. tvořivé atmosféry, ve které se klade důraz na aktivitu, iniciativu, samostatnost, autentičnost, podporu a rozvoj důvěry žáka v sebe sama. V takovém prostředí žák získá pocit jistoty, sebedůvěru, naučí se řešit problémy, přebírat zodpovědnost za své konání. Clemens, Bean (2008) jsou přesvědčeni, že děti s malou sebeúctou pociťují ve škole malé uspokojení, snadno ztrácejí motivaci a zájem.

Z tohoto důvodu se přikláníme k názoru Kurelové (1996), že úlohou učitele na jakémkoli stupni školy je vytváření takových pedagogických situací, které povedou k systematickému rozvoji tvořivosti žáků.

Velkou roli v rozvíjení tvořivosti žáků učiteli připisují i respondenti z našeho výzkumného šetření. Přiklání se např. k názoru: „...že učitel může svou osobností a motivací vést žáky k větší tvořivosti...“ (respondent R3). Souhlasí s tím, že by měl být učitel sám kreativní, měl by žákům dávat prostor k seberozvoji, rozvíjet fantazii a ovlivňovat žáky svým přístupem.

Činnosti, které souvisí s rozvojem tvořivosti, dáváme do souvislosti s motivací, která v tomto případě působí jako aktivační činitel. Pokud učitel podporuje rozvoj žákovi tvořivosti tím, že mu dává prostor k vyjádření jeho názorů, myšlenek, vnímá a podporuje tvorbu jeho nápadů, zvyšuje tím i jeho motivaci a žákovo zaujetí pro probíranou tematiku popř. celý předmět.

Lokšová, Lokša (2003, s. 138) se dokonce domnívají, že „učitelé, kteří sami mají široké zájmy a kteří se těší sdílet je s dětmi v rámci hodin školního vyučování i mimo ně, kteří sami mají aktivní zvědavou mysl a rádi si hrají s nápady, a především kteří rádi otázky kladou a otázkám naslouchají, se jeví jako mnohem slibnější co do podpory rozvíjení tvořivosti u svých žáků než učitelé, kteří jsou stereotypní a rigidní.“

Pokud chceme u žáků rozvíjet tvořivost, musíme tomu uzpůsobit proces učení, především volbu výukových metod.

V odborné pedagogické literatuře (Maňák, 1997, Ďurič, 1998, Lokšová, Lokša, 2003) nalézáme termín *tvořivé vyučování*.

Výše uvedení autoři ho vymezují jako vyučování rozvíjející tvořivost, samostatné myšlení a umožňující vykonávání tvořivých aktivit. Je charakteristické zejména tím, že rozvíjí schopnosti kreativního myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení, fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce. Takové vyučování považujeme za tvořivé.

Také respondenti dostali možnost vyjádřit se k tomu, jak by definovali tvořivé vyučování. Dva z respondentů (R2 a R3) vidí ve tvořivém vyučování netradiční způsob výuky, ve kterém se využívají nové, neobvyklé pomůcky a látka je žákům zprostředkovávána z více úhlů pohledu. Respondent R8 uvádí: *Je to vyučování, kde budou žáci aktivní, budou vytvářet něco nového, budou moci využít svou fantazii a nápady, rozvíjet všechny smysly.*“

V této souvislosti nezůstává opomíjen ani učitel, který s žáky diskutuje, podněcuje jejich myšlení a pomocí her, soutěží, obrázků a materiálně technického vybavení rozvíjí jejich potenciál. Téměř jedna třetina respondentů zdůrazňuje nutnost diskuse a společné činnosti.

V této souvislosti je třeba zmínit, že k rozvoji tvořivosti žáků může významnou měrou přispět projektová a problémová výuka, kdy žáci pracují na společném produktu, úkolu, problému, vykonávají aktivity vedoucí k jejich vyřešení. K tomu je však zapotřebí prvotního podnětu. Mezi problémovými situacemi a kreativními podněty nalézáme rozdíly. Podle Hlavsy (1981, s. 65) je problém již připravenou situací, v níž je formulován cíl. Proces hledání řešení pedagog řídí. Za kreativní podněty považuje náměty či pobídky. *Kreativní podněty se stávají postupně situacemi problémovými, jsou formulovány jako problémy a popřípadě i řešeny.* V tomto případě cíl nemusí být formulován dopředu.

Dalším možným efektivním nástrojem rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáků mohou být aktivizující výukové metody (Švec, Fialová, Šimoník, 1996), a to zejména pro skutečnost, že jsou založeny na uplatňování problémového přístupu k učení.

Jak projektová, tak také problémová výuka včetně aktivizačních výukových metod využívají často práci ve skupině. *Výzkum účinků skupinového vlivu na tvořivost má velký teoretický i praktický význam vzhledem ke skutečnosti, že tvořivé aktivity lidí se většinou realizují za přítomnosti nebo ve spolupráci s jinými osobami.* (Lokšová, Lokša, 2003, s. 42)

Podíváme-li se na tuto problematiku očima studentů primární pedagogiky, zjišťujeme, že i oni považují projektovou a problémovou výuku za metody rozvíjející tvořivost žáků.

Podobně jako je tomu u termínu *tvořivé vyučování*, nalézáme v odborné pedagogické literatuře i pojem *tvořivý žák*. Podle Hlavsy (1981) se tvořivost konkrétního jedince projevuje ve třech základních oblastech: v sebeutváření (ve změně sebe sama), v jeho jednání a reakcích na běžné životní situace a v pracovní činnosti.

Vymezováním specifických vlastností tvořivých žáků se zabývají např. také Helus, 1982, Mihálik, 1989, Ďurič, 1990, Lokša, Lokšová, 2003. Ti se pak zákonitě odlišují do žáků, kteří jsou nazýváni netvořivými. Rozlišit žáky tvořivé od netvořivých považujeme za velmi složitý proces. Většinou se tak děje pomocí pevně daných vymezených charakteristik, které specifikují tvořivého žáka a odlišují ho od žáka netvořivého. Autoři Zelina, Zelinová (1990, s- 52-53) rozdělují celkově děti na tvořivé a netvořivé. Tvrdí, že „*tvořivé děti jsou v porovnání s méně tvořivými spontánnější, hravější, převažuje větší smysl pro dobrodružství, experimentování, hledání. Děti s velkým tvořivým potenciálem mají rády dvojznačnost a víceznačnost. Dychtivě vnímají všechno nové. V nejasných situacích mají největší představivost. Dvojsmyslnost a víceznačnost, jistý chaos a neuspořádanost se stávají prostředkem na překonávání hranic svých možností.*“

O netvořivých dětech se vyjadřují následovně: „*Netvořivé děti se v neurčitých, problémových situacích cítí nejistě a chtějí ji co nejrychleji vyjasnit, aby byla jednoznačná. Tvořivé děti provokuje tato situace k tvorbě.*“ Současně zdůrazňují, že tvořivé děti potřebují hodnocení v podobě chvály, uznání a ohodnocení.

Nesouhlasíme zcela s rozdělením žáků na tvořivé a netvořivé. Nepovažujeme za vhodné ty žáky, kteří neodpovídají vymezeným charakteristikám určeným pro prototyp tvořivého žáka, řadit do skupiny žáků netvořivých. Raději bychom volili označení *žáci méně tvořiví*. Kategorizovat žáky do těchto dvou

skupin se nám v této souvislosti zdá velmi problematické a zcela subjektivní. Záleží na velkém množství faktorů. Posuzování tvořivosti žáků učiteli může být ovlivněno znalostí známek žáka a jeho školních výsledků a výkonů ve smyslu „haló-efektu“. Učitelé více preferují žáky inteligentní než tvořivé, projevuje se u nich často tendence uplatňovat pravidlo: lepší známky = lepší tvořivost.

Tato skutečnost koresponduje i s vyjádřeními respondentů, které s dělením nesouhlasí. Objevuje se např. argument, že introvertní děti, které se výrazněji neprojevují, mohou vzbuzovat u učitelů dojem, že jsou netvořivé. Zazněla také skutečnost, že „v každém dítěti je alespoň trochu tvořivosti a originality“. Na tomto místě by se nám mohl naskytnout prostor pro zamýšlení nad zvoleným pojmem „originalita“. Záměrně se budeme držet pojmu tvořivost a omezíme naše úvahy na souvislosti spojené pouze s tvořivostí.

U respondentů dochází velmi často k záměně významu termínů „tvořivý“ a „aktivní“. Tato záměna je výrazněji patrná u vyjádření respondentky R1: „Netvořivý žák je ten, který se absolutně do ničeho nezapojuje.“

Objektivní poznání úrovně tvořivosti u žáka a její adekvátní ocenění hraje však v tvořivém vyučování významnou úlohu. (Lokšová, Lokša, 2003, s. 28-29)

Proto se budeme orientovat pouze na definování vybraných typických znaků tvořivého žáka.⁹

Za stěžejní považujeme následující vymezení:

- zvědavost
- zájem o věci nové
- samostatnost
- vnitřní motivace
- touha být úspěšný

⁹ Tyto charakteristiky uvádíme na základě vlastní zkušenosti při práci se žáky na základních a středních školách.

- iniciativnost
- bohatá fantazie
- touha být pochválen
- nerespektování častých stereotypních činností

Typickými vlastnostmi tvořivého žáka jsou podle respondentů:

- samostatnost
- nadšení pro práci
- představivost
- svědomitost
- vtipnost
- spolehlivost
- zvědavost
- oblíbenost
- přátelskost
- aktivita
- touha dělat věci nové
- schopnost spolupráce
- fantazie

Z uvedených charakteristik jasně vyplývá, že respondenti chybně přiřazují tvořivému žákovi vlastnosti, které nemusí tvořivý žák mít (např. oblíbenost, vtipnost).

Srovnáme-li dále námi vymezené znaky tvořivého žáka se znaky, které uvádějí respondenti z našeho výzkumného šetření, docházíme k závěru, že nejčastěji jmenovanou vlastností je fantazie (6 respondentů), aktivita (4 respondenti), představivost (3 respondenti).

Lokšová, Lokša (2003, s. 208) upozorňují na potenciální obtíže, se kterými se tvůrčí žáci vzhledem ke své aktivitě a produktivitě mohou ve školách setkat. Mohou narážet na nepochopení a bariéry okolí (spolužáků, rodičů, mnohdy i učitelů atd.). To může vést k narušení interpersonálních vztahů mezi tvořivou osobností a ostatními žáky a v konečném důsledku i k její izolaci.

Tvořiví lidé jsou vnitřně víc motivováni vlastními touhami, zájmy a potřebami. Výrazně u nich převládá motiv výkonu, úspěchu nad motivem vyhnout se neúspěchu anebo vyhnout se úspěchu. (Zelina, Zelinová, 1990, s. 52)

Vyjdeme-li ze zásad, které stanoví Zelina, Zelinová (1990, s. 18-21) že: 1. Každý člověk může být tvořivý. 2. Tvořivost je cvičitelná funkce, může se zvyšovat. 3. Tvořivost se může projevit v každé lidské činnosti, docházíme k závěru, že škola se může stát ideálním prostředím, které za splnění určitých podmínek (metody a formy práce, aktivizační výukové metody, materiální vybavení) může žákovi zajistit plnohodnotný rozvoj této dovednosti.

Závěr

Jistý druh tvořivého potenciálu je v každém jedinci, v každém z nás. Záleží však na nás samotných, na prostředí, které nás obklopuje, na lidech, kteří s námi pracují a spoluvytváří obraz světa kolem nás, jakým způsobem budeme tento potenciál využívat a dále jej rozvíjet. Při studiu odborné literatury zabývající se problematikou tvořivosti a následným porovnáním s názory, myšlenkami a vnímáním studenty primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci jsme došli k závěru, že jsou mnohé souvislosti vymezené v odborné literatuře vnímány téměř identicky, v některých případech je však situace opačná. Zajímavým zjištěním je pro nás skutečnost, že si studentky často v charakteristikách žáků vytváří svou vlastní ideální představu, představu ideálního žáka, ideálního prostředí a podmínek, a proto jsou kromě vlastností souvisejících s tvořivostí zmiňovány i vlastnosti zcela jiné.

Literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, Z. Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s. ISBN nemá.

HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 238 s. ISBN neuvedeno.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. s. 46. ISBN 80-7315-002-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. 357 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1990. 130 s. ISBN 80-08-00442-8.