

ROMAN ŠVARÍČEK

ZDROJE TVOŘIVÉHO PROCESU VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ¹ SOURCES OF THE CREATIVE PROCESS IN THE CLASSROOM

Úvod

Tvořivost je nikoli nevýznamnou schopností každého člověka. Díky tvořivosti existuje pračka, mikrovlnná trouba či mobilní telefon, stejně jako kubistický obraz, funkcionalistický dům či postmoderní román. Důsledkem tvořivosti je však také dynamit nebo vodíková bomba.

Nabízí se otázka, jaký je vztah tvořivosti a školy. Potřebují žáci ve škole tvořivost? Mnoho žáků, píše Torrance, bude mít zaměstnání, které ještě dnes neexistuje. „Je pošetilé věřit, že můžeme poskytnout dětem všechny poznatky a dovednosti, které budou potřebovat. Jedno evidentní řešení je dát jim motivaci, nezbytný základ, a dovednosti pro pokračování v učení po zbytek jejich života“ (Torrance, 1995, s. 77). Podle Reicha vytváří největší přidanou hodnotu k současné globální ekonomice nikoli výroba, ale lidé, kteří tvořivě pracují se symboly a zjednodušují realitu do abstraktních obrazců. „Fakta, kódy, vzorce a pravidla jsou snadno dostupná. Daleko cennější je schopnost účinně a tvůrčím způsobem poznání využívat“ (Reich, 2002, s. 265). Tvořivost je potřebná i při učení (Rys, 1975, s. 35). Inteligence sama o sobě k uplatnění učebního potenciálu žáka nestačí. Mnozí pedagogové uznávají, že tvořivost, tvořivé myšlení a tvořivá hra zlepšuje schopnost dítěte učit se v důsledku toho, že si žák rozšíří rozsah vnímání. To mu pak pomáhá, aby ve školní i v životní situaci postřehl více, než je běžné.

Je snadné učit tvořivosti? Stačí ponechat žákům více prostoru pro jejich spontánnost a budou tvořivější? Nebo je náročné vyzývat žáky k tvořivosti, protože je tak učitelé žádají, aby šli za racionální, logické a běžně tradované hranice? A není pro žáky podobně obtížné přednést svůj nápad před třídou a riskovat posměch?

Výše zmíněné otázky stály na počátku mého výzkumu tvořivého procesu. Tento článek je prezentací výzkumu zdrojů tvořivého procesu v prostředí školní třídy pomocí metodologie zakotvené teorie. Mým záměrem je přiblížit pouze některé závěry výzkumné práce, především pak otázky týkající se žáka, učebních úloh a způsobu komunikace žáka a učitele.

¹ Příspěvek vychází z výsledků diplomové práce obhájené na Ústavu pedagogických věd FF MU v roce 2004.

Tvořivý proces

Tvořivost lze nahlížet jako schopnost (Guilford, podle Amabile, 1983, s. 19; Čáp, 1997, s. 237), jako produkt (Amabile, 1983, s. 31), jako výsledek sociálního tlaku okolí (Anderson, podle Torrance, 1995, s. 68) nebo jako proces (Hlavsa, 1985; Sternberg, 2001; Torrance, 1995). Torrance definuje tvořivost jako „proces formování myšlenek nebo hypotéz, jejich ověřování a sdělování výsledků. Jejich vlastností je to, že jsou nové, dříve nevidané, o nichž ještě nikdo nic neví“².

Nejvhodnější teoretické východisko pro chápání tvořivosti vychází podle mého mínění z procesuálního pojetí tvořivosti, které dokáže lépe postihnout determinanty tvořivosti, jako jsou intervenující podmínky, kontext, strategie použité žákem k tvořivému výkonu, ale také popisuje následky tvořivého výkonu³. Tomu v prostředí školy odpovídá evaluace čili hodnocení žáka učitelem. Jádrem tvořivého procesu ve škole je tvořivý výkon žáka. Při určování, zda je výkon žáka tvořivý či nikoli, byla použita následující kritéria: fluence (schopnost produkce odpovídajícího řešení), flexibilita (schopnost vyprodukovat co největší počet různých myšlenek), originalita (schopnost vytvářet neobvyklé myšlenky), elaborace (schopnost přesně formulovat a rozvinout své myšlenky), progresivita (pokrok v řešení problému), adekvátnost řešení (smysluplnost a přínos řešení) a další⁴. Velká většina tvořivých výkonů žáků, které byly zaznamenány při pozorování, byla založena na propojení starého a nového (faktu, postupu) a na propojení dvou zdánlivě odlišných věcí (nebo předmětů)⁵.

Metodologické otázky

Kvalitativní přístup zkoumání skutečnosti je dítětem postmoderny v tom, že se nesnaží vnutit výseku reality či realitě jako totalitě svoji jazykovou hru, nýbrž jeho úsilí je snahou o pochopení jazykové hry žité aktéry sociálních situací („navivními vědci“ (Hayesová, 1998, s. 36)). Cílem výzkumné práce bylo odpovědět na otázku, které zdroje podmiňují tvořivý proces ve školní třídě. Záměrem bylo postihnout determinanty tvořivého procesu, které ovlivňují tvořivý proces ve školní třídě a především jeho jádro, tvořivý výkon žáka. Induktivně uchopit procesualnost podmínek (napomáhajících žákům ke tvořivému výkonu), řízení (výuky učitelem) a strategií (používaných žáky k dosažení tvořivého výkonu) podle

2 Torrance, podle Hlavsa, 1985, s. 36; podobně například Sternberg, 2001, s. 141–143.

3 O tvořivém procesu viz Torrance, 1995, s. 66; o procesualnosti a interpretativismu viz Fay, 2002, s. 154.

4 Viz Amabile, 1983; Dacey, Lennon, 2000; Hlavsa, 1985; Torrance, 1995.

5 Ve svém výzkumu jsem se setkal pouze s jedním příkladem výjimečně tvořivého výkonu odrazejícího žákův tvořivý přístup již k zadané otázce (otázka je tímto způsobem „překročena“): *Učitel (dává obtížné otázky, ale nechce slyšet pouze ano nebo ne, ale žák musí svoji odpověď vysvětlit): „Může se stát, že střed kružnice opsané neleží na výšce rovnoramenného trojúhelníku?“ Žáci: „Ne.“ Učitel: „Ano, může se to stát. A teď opravdu těžká otázka za jakých podmínek?“ Vlasta (přihlásí se jako jediná po delší chvíli ticha): „Ano, může se to stát, když je trojúhelník špatně narysovaný.“*

mého soudu nejlépe umožňuje kvalitativní metodologie, respektive zakotvená teorie⁶.

Pro výzkum zdrojů tvořivého procesu ve školní třídě jsem zvolil následující strategii: v určité školní třídě si vyberu pět nejvíce tvořivých a pět nejméně tvořivých žáků⁷. Toto rozdělení žáků mi umožní zaměřit se v pozorováních a v rozhovorech na odlišné strategie, které tito žáci používají, na odlišné podmínky, které tyto žáky vedou k tvořivému výkonu, a na odlišné důsledky, které pro ně tvořivý či netvořivý výkon má. S vědomím omezení každého měření tvořivosti (Sternberg, 2001; Amabile, 1983) byla již před prvním pozorováním třídy provedena diagnostika žáků pomocí testu KREATOS (Schürer, 1977; Svoboda, 1999).

Výchozí premisou pro výběr základní školy a žáků pro výzkum byla snaha najít prostředí školy, kde lze očekávat tvořivé výkony žáků. Proto jsem za terén výzkumu vybral Tyršovu základní školu v Brně. Škola se řídí programem Základní škola a chce usilovat o vytvoření otevřené školy rodinného typu s důrazem na rozvoj individuality každého žáka (viz Výroční zpráva o činnosti školy). Dalšími důvody pro výběr školy pro mne byly výsledky výzkumu (Dacey, Lennon, 2000, s. 71–72), který popsal ukazatele škol podporujících tvořivost žáků. Důvodem pro výběr sedmého ročníku základní školy bylo to, že jsem se chtěl ve výzkumu zaměřit na tvořivost žáků druhého stupně základní školy, zvláště na první dva ročníky. Podle několika výzkumů je právě toto období v životě člověka jedním z nemnoha, kdy jedinec dosahuje vrcholné tvořivosti (Dacey, Lennon, 2000, s. 78–80). Vybraná třída je specializovanou třídou s rozšířenou výukou matematiky a informatiky. Žáci této třídy spolu tráví druhý rok, přičemž na prvním stupni mnohdy navštěvovali různé základní školy. Ve třídě je 28 žáků, z toho 14 dívek a 14 chlapců. Výzkum byl proveden v průběhu září a října roku 2003. Ve zkoumané třídě jsem pozoroval jednání a interakce žáků ve třiceti vyučovacích hodinách, které jsem se snažil co nejpodrobněji nestrukturovaně zaznamenat a zachytit tak potenciálně významné údaje. Všechny záznamy jsem postupně analyzoval kódovacími procedurami zakotvené teorie až se vynořily první kategorie a subkategorie. Díky tomu jsem si začal utvářet první obrazy procesů, které ve třídě probíhají. Tím začaly vznikat mezi jednotlivými kategoriemi první mosty a vztahy, které však bylo nutné neustále přepracovávat. Na základě těchto údajů jsem vypracoval polostrukturované návrhy rozhovorů s trychtýřově kladenými dotazy a tyto rozhovory jsem vedl se čtyřmi učiteli a s osmi žáky zkoumané třídy (rozhovory s žáky v délce 20–30 minut a rozhovory s učiteli v délce 45 minut jsem nahrával na magnetofon).

Po provedení dalších analýz shromážděných údajů (z pozorování a z rozhovorů) jsem začal skládat a tvořit celý příběh výzkumu, přestože se o příběh v této

⁶ Více o zakotvené teorii viz Dick, 2003; Glase, Strauss, 1968; Glaser, 2003; Haig, 2003; Hendl, 1997; verze metody použité při výzkumu viz Strauss, Corbinová, 1999.

⁷ Pro zjednodušení budu dále používat označení nejvíce tvořiví žáci pro nejtvořivější žáky třídy, termín nejméně tvořiví žáci pro nejméně tvořivé žáky třídy a termínem průměrně tvořiví žáci označuji všechny ostatní žáky třídy.

fázi ještě nejednalo. Byly to jen krátké povídky, které pranic neříkaly o konečné podobě příběhu. Jednotlivé kategorie a subkategorie jsem znovu a zase pročítal, dával do vztahů s dalšími. Toto vše mi pomáhalo nejen porozumět údajům, ale pozvolna začínal vznikat příběh neboli přesnější popis skutečnosti, kterou jsem se snažil pochopit.

Zdroje tvořivého procesu

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že nedokáží identifikovat nejvíce tvořivého žáka. Učitelé jsou například schopni poznat, kteří žáci mají problémy s učením, kteří žáci v hodinách nejvíce vyrušují, ale nepoznají nejvíce tvořivé žáky.

„Jakou já mám představu o tvořivosti? No podívejte se, v áčku mi třeba úkol, který jim zadám, udělají tak dva lidi, zatímco v béčku [zkoumaná třída] to udělají všichni. Nejvíce je to podle mě na inteligenci těch dětí,“ říká v rozhovoru učitelka přírodopisu.

„Hodně tvořiví... no u některých se mi zdá, že to tam u nich kleslo, že minulý rok se mi zdáli velice šikovní a teďka jako by tak upadali...,“ říká v rozhovoru učitelka dějepisu.

Jaký je ale důvod toho, že učitelé neví, kteří žáci jsou nejvíce tvořiví a kteří nejméně tvořiví? Při hledání příčiny se objevil následující fakt: většina učitelů ztotožňuje tvořivost s inteligencí, s pečlivostí, s šikovností, s nadšením pro předmět nebo s aktivitou.⁸ Následuje přiblížení těchto zdrojů tvořivého procesu: srozumitelné zadání úkolu a pozornost, způsob komunikace žáka s učitelem, vědomí osobní účasti žáka na úkolu, faktor paměti a strategie tvořivý výkon příkladem.

Srozumitelné zadání a pozornost

Jako zcela nepostradatelným faktorem tvořivého výkonu žáka se jeví zřetelné a srozumitelné zadání úkolu. Obojí však neznamená pevně svazující pravidla (viz Kurtzberg, Amabile, 2001, s. 287), kterých by se měli žáci držet při vypracování úlohy, ani to není „správné řešení“ divergentní úlohy. Žáci podávají tvořivější výkony jestliže ví, co se od nich vyžaduje, na co se mají zaměřit. *„Dál se snažím dělat takový rodokmeny, vždycky jim musím zadat nějakou aspoň strukturu a oni si s tím pak můžou pracovat, a oni, vidím, že si s tím dali nádhernou práci... a opravdu pracovali s tím jazykem,“* říká v rozhovoru učitelka anglického jazyka. Divergentní úkoly⁹ jsou poměrně složitější, co se týká zadání, než úkoly konvergentní. S konvergentními úkoly mají také učitelé více zkušeností, proto mnohdy při zadávání divergentního úkolu postupují „zmateně“ a nepředají všem žákům všechny potřebné informace. Jestliže divergentní úkol vyžaduje delší práci, ukázalo se být nutně důležité zadání napsat na tabuli nebo jej žákům okopírovat. *Učitel řekne žákům, že mají za úkol objevit souvislosti mezi počtem dělitelů a rozkladem na prvočinitele v určitém příkladu (úkol má několik řešení).*

⁸ Podobně například Amabile, 1983, s. 161; Vendel, 1998.

⁹ Viz Dacey, Lennon, 2000, s. 150–154; Fontana, 1997, s. 136.

Příklad je poměrně obtížný, žáci soustředěně pracují delší dobu. Všichni to ale mají špatně, protože si při ústním zadání úkolu učitelem nevšimli slova počet a hledali souvislost mezi dělitelem a rozkladem.

Pozornost nejméně tvořivých a průměrně tvořivých žáků rozptyluje též používání několika pomůcek najednou, používání pomůcky, která je pro zvládnutí úkolu zbytečná, a práce s pomůckou, kterou žáci neumí používat. Pokud není zadání srozumitelně předáno žákům ještě před začátkem úkolu a učitel je upravuje až během doby, kdy žáci pracují, žáci jsou přerušováni v práci a nedokáží se soustředit ani na jednu z těchto činností (práce na úkolu a poslouchání učitele). Je-li úkol nesrozumitelně zadán, první se s řešením hlásí nejvíce tvořiví žáci, výjimečně se po delší době hlásí i průměrně tvořiví žáci.

Srozumitelné zadání podobně vymezuje úkol z hlediska časového. Průměrně tvořiví a žáci nejméně tvořiví podávají více tvořivých výkonů, když spolehlivě ví, kolik času na úkol mají a dovedou-li si čas na úlohu vhodně rozdělit. Vhodná rychlost práce žáků je shodně významným pozitivním faktorem. Jestliže učitel vyžaduje po žácích vysoké tempo práce, pomalejší žáci nezvládají vypracovat odpovědi úkolů (ať už konvergentního nebo divergentního).

Žáci dostali samostatný divergentní úkol na téma buňka. Během práce jim učitel zadá další úkol. Po určité době žáky vyvolává, aby odpověděli na zadání prvního úkolu. Hlásí se přibližně deset dětí, učitel je postupně vyvolává. Posléze se ptá na odpovědi z druhého úkolu. Opět se hlásí přibližně deset dětí, takže to u učitele budí dojem, že s ním spolupracuje celá třída. Ve skutečnosti se hlásí deset jiných dětí, které nedokončily první úkol a hned začaly pracovat na druhém úkolu. Zatímco jsou vyvoláváni žáci s řešením druhého úkolu, žáci, jež odpověděli na první úkol, si nyní opisují zaslechnuté odpovědi do sešitu.

Podle pozorování při pomalejším a společném tempu práce učitele a žáka podávají průměrně a nejméně tvořiví žáci více tvořivých výkonů (např. ve formě otázek na učitele nebo spolužáky).

Způsob komunikace žáka a učitele

Podstatným faktorem ovlivňujícím tvořivý výkon žáka je způsob pedagogické komunikace žáka a učitele¹⁰. Otázka zní, jakým způsobem komunikuje žák s učitelem a existuje-li vztah mezi tvořivostí a komunikací žáka s učitelem.

Laická představa tvořivosti a představa kázně jsou dvě protichůdné skutečnosti. Učitel by podle tohoto názoru neměl žáky učit komunikačním vzorcům, neboť žáci ztrácejí svoji tvořivost, svoji spontaneitu. Pozorování žáků (a zvláště nejvíce tvořivých žáků) a rozhovory s nimi ukazují, že tvořivý výkon vyžaduje určitá pravidla komunikace. Všechny tvořivé výkony žáků vznikly v takovém komunikačním schématu, kdy se každý žák se svou odpovědí hlásil, měl dostatek času na vypracování odpovědi, mohl se radit se sousedem, nesměl vyrušovat ostatní žáky a byl vyvolán učitelem. „*Já jsem se snažila, abych to měla co nejhezčí, jen-*

¹⁰ Viz Cangelosi, 1994, s. 126; Dacey, Lennon, 2000, s. 89–91; o pedagogické komunikaci viz Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24.

že oni se furt se Světlanou bavili a to mě rušilo. Takže se mi ten rodokmen nepoved,“ říká v rozhovoru žákyně. Je velmi naivní a mylné si myslet, že žáci potřebují klid a možnost soustředit se na slovní úlohu v matematice, na určení vzorů podstatných jmen v českém jazyce či na opisování látky z tabule v zeměpise, ale nikoli na divergentní úkol.

Především žáci identifikovaní jako průměrně a nejméně tvořiví se nedokáží soustředit na odpověď, vykřikují-li ostatní odpovědi nahlas. Průměrně tvořivý žák se plně nesoustředí na práci, jestliže některý z nejvíce tvořivých žáků právě vykřikl svoji odpověď. *„To mě moc nebaví... protože když máme nějakou dlouhou úkol [náročný úkol], tak se musím strašně soustředit. A já to spletu, protože některý děcka jsou rychlejší a řeknou to dřív, než já... a mě to zmate a pak to mám blbě,“* říká v rozhovoru žákyně. Díky tomu, že žáci nevyrušují, mají dostatek času na úkol, respektive mají dostatek času na to, aby divergentní úkol zpracovali tvořivě, aby podali tvořivý výkon. Dále mají volný prostor k vlastním dotazům na učitele nebo na spolužáky, k tomu, aby se zeptali souseda v lavici či přemýšleli nad širšími souvislostmi. Komunikace mezi učitelem a žákem je obousměrná, nepanuje napětí mezi učitelem a třídou a vztahy mezi žáky nejsou narušené (nelze však mluvit o kooperování, kde by převládala interakce žáci – žáci). Učitelé v rozhovorech uvádějí, že se nesnaží udržet komunikační schéma, kdy se žáci hlásí a jsou vyvoláváni učitelem absolutně vždy, ale pouze v případě úkolu, na který žáci potřebují delší soustředění. *„Vůbec nemám ráda frontální výuku. Jsem schopná vyučovat například v devítce a říci za celou hodinu pouze několik vět, protože žáci sami pracují ve skupinách. Ale v sedmičce, přestože to je obrovský pokrok ze šestky, to ještě neumí takto pracovat. Proto když děláme nějaký těžší úkol, musí se mi hlásit.“*, říká v rozhovoru učitelka českého jazyka a literatury.

Vědomí osobní účasti žáka na úkolu

Osobní účast, vědomí vlastního podílu na úkolu je důležitý činitel ovlivňující tvořivý výkon žáka (Fisher, 1997, s. 158). Když žáci pracují na úkolu, chtějí se pochlubit něčím, co sami vytvořili. *„... no že to udělám sám.“*, říká v rozhovoru žák. Ukázalo se, že když žáci pracují ve skupině, ve které není dáno přesně, jakou má kdo roli, žáci se příliš nesnaží podat tvořivý výkon. V tomto případě je nemotivují ani „malé jedničky“ za aktivitu *„Dávat jim jedničky za aktivitu? To se mi nezdá jako příliš účinné, aby něco pracovali v hodině víc. Ti, co nechtějí, tak stejně nebudou spolupracovat. A ostatním spíš záleží na tom, aby se něco dozvěděli nebo aby ukázali, co umí, aby se tím pochlubili. Myslím, že nepotřebují za to dostávat malé jedničky,“*, říká v rozhovoru učitelka přírodopisu.

Žáci, kteří pracují ve skupině s žáky, které příliš neznají, nebo s nimi pracují poprvé, nepodávají tvořivé výkony. Proč? Protože jim určitý čas zabere seznámování, někdy se neznají jmény, neví, jak si rozdělit role a komu dát jakou část úkolu. Důsledkem je to, že pracují samostatně, i když jsou rozsazeni po skupinách. Zaprvé žáci neví, co je jejich práce, zadruhé neví, která část výsledku práce spočívá na nich, proto do úkolu nevkládají příliš mnoho úsilí. Zato žáci, kteří se znají delší dobu a jsou zvyklí spolupracovat, zpracují úkol rychleji a mnoho-

krát bývá výsledek tvořivým výkonem. „*Ta soutěž je poměrně těžší, než ostatní jednoduché hry. Je to pro ně otázka prestiže, že vyhrála skupina, ve které jsou právě oni. Ty skupiny jsou vlastně od začátku roku stejné a už se dobře znají.*“, říká v rozhovoru učitelka dějepisu.

Negativní vliv na tvořivý výkon žáků má oproti tomu přesazování žáků z důvodů snížení ruchu ve třídě. Žákům se přetrhají přirozené kamarádké vztahy se spolužákem v lavici. Efekty tohoto kázeňského řešení jsou dva, žáci se sice zpočátku baví méně, ale díky tomu, že příliš neznají nového souseda v lavici, nepodávají tvořivé výkony při práci ve dvojici. Nejvíce jsou zasaženi nejméně tvořiví a průměrně tvořiví žáci. Velmi dlouho jim trvá zvyknout si na spolupráci s novým žákem. Jejich práce při společné práci v lavici vykazuje malé známky spolupráce a tvořivých výkonů.

Paměť

Valná většina divergentních úkolů, které žáci dostávají, nestaví tvořivost „na zelené louce“¹¹. Úkoly se vztahují k předešlé látce, ať už byla učitelem probrána minulou hodinu nebo minulý školní rok. Pokud chtějí žáci v řešení divergentní úlohy uspět, musejí spojit nové informace se starými. Žáci vytvářejí nové spojení, nové souvislosti, proto důležitou roli hraje faktor paměti. Podle pozorování podávají z těchto důvodů tvořivé výkony žáci, kteří si informace vybaví. U většiny úkolů nerozhoduje schopnost rychle si vybavit poznatky, ale rozhoduje schopnost vybavit si správné poznatky čili vyvolat z paměti informace, které mohou být žákovi užitečné při řešení konkrétního úkolu.

Jestliže je řešení divergentního úkolu například založeno na informacích z minulé hodiny, na které daný žák chyběl, žák v lepším případě vymyslí originální řešení. Nepodá však výkon tvořivý¹².

Tvořivý výkon příkladem

Propojení několika činností znamená pro žáky snadnější orientaci a hlubší pochopení souvislostí, které vede také k tvořivým výkonům i u průměrně tvořivých žáků. K tvořivým výkonům ostatních žáků je vedou nejvíce tvořiví žáci svým příkladem. Nejvíce tvořiví žáci se tak stávají prvními, kdo prolomí bariéry a svým tvořivým výkonem inspiruje k tvořivým výkonům ostatní žáky. Prolomení bariér je mnohdy „prosté“. Nejvíce tvořiví žáci pouze svojí odpovědí ukáží směr či způsob možného náhledu na divergentní úkol. Tím usnadní ostatním žákům řešit

¹¹ Podobně Němec, 2000, s. 73; Sternberg, Lubart, 1991, s. 9.

¹² Rozdíl mezi originalitou a tvořivostí lze vysvětlit na snech: sny přicházejí spontánně a obsahují mnohdy nové, nepoznané, originální prvky, nicméně nemohou být chápány jako produkt tvořivosti. Jsou to osobní zážitky a mají hodnotu jen pro snícího. Originální nemusí ještě znamenat adekvátní řešení. Avšak termín tvořivé řešení znamená také adekvátní řešení. Zde je druhý rozdíl mezi pojmy: tvořivé řešení je zároveň adekvátní řešení, což originální řešení být nemusí (Dacey, Lennon, 2000, s. 207).

úkol tvořivým způsobem. Cíleně není strategie tvořivý výkon příkladem používána, protože učitelé nedokáží identifikovat nejvíce tvořivé žáky.

Poznámka na závěr

Procesuální pojetí tvořivosti umožnilo postihnout determinanty tvořivosti, jako jsou intervenující podmínky, kontext a strategie použité žákem k tvořivému výkonu. Výzkum zpřehlednil a popsal tyto faktory přispívající k tvořivým výkonům žáků: žáci podávají tvořivější výkony, jestliže mají zřetelné zadání úkolu, jestliže ví, co je po nich vyžadováno, na co se mají zaměřit. Jako další faktor se objevuje žákova pozornost a soustředění na úkol. Tvořivý výkon dále vyžaduje určitá pravidla komunikace: každý žák se s odpovědí hlásí, žáci se nepřekřikují, mají dostatek času na vypracování odpovědi, mohou se radit se sousedem, ale zároveň nesmí vyrušovat ostatní žáky. Vědomí vlastního podílu na úkolu je podobně významným faktorem. Můj výzkum také dokázal, že se většina divergentních úkolů, které žáci dostávají, vztahuje na předešlou látku. Paměť je tedy výrazným faktorem ovlivňujícím tvořivý proces ve školní třídě. Učitel podporuje žáky v tvořivosti, když využije tvořivých výkonů nejvíce tvořivých žáků jako příkladu pro ostatní žáky.

Tato strategie však není cíleně používána, protože učitelé nedokáží identifikovat nejvíce tvořivé žáky, jelikož tvořivost ztotožňují s inteligencí, s pečlivostí, s šikovností, s nadšením pro předmět nebo s aktivitou.

Vědy jsou, zjednodušeně řečeno, specifické racionality, které hledají nové a nové odpovědi a často nalézají další otázky. Vymezením zmíněných zdrojů tvořivého procesu přispěl můj výzkum nalezením některých odpovědí. Současně výzkumná práce odhalila otázky nové: Jak žáky v tvořivých výkonech ovlivňuje znalost jejich schopností a dovedností? Jak souvisí tvořivost žáka s jeho ideály a vzory? Není nad schopnosti a možnosti učitele soustavně vést žáky k tvořivým výkonům v současném systému výuky na druhém stupni základní školy?

LITERATURA

- AMABILE, Teresa M. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag, 1983. 245 s. ISBN 0-387-90830-7.
- Cangelosi, James S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DACEY, John S., LENNON, Kathleen H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DICK, Bob. *Grounded Theory: A Thumbnail Sketch* [online]. nestr. [cit. 2003-9-2]. Dostupný z <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>>.
- FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002. 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.
- GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968. 271 s.
- HAIG, Brian D. *Grounded Theory as Scientific Method* [online]. [cit. 2003-5-25]. Dostupný z <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/haig.html>.

- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985. 353 s.
- KURTZBERG, Terri R., AMABILE, Teresa M. From Guilford to Creative Synergy: Opening the Black Box of Team-Level Creativity. *Creativity Research Journal*, rok 2001, č. 13, s. 285-294.
- MAREŠ, Jiří, Křivohlavý, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- NĚMEC, Jiří. Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 3, s. 65-78.
- REICH, Robert B. *Dílo národů*. Praha: Prostor, 2002. 461 s. ISBN 80-7260-064-8.
- RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1975. 147 s.
- SCHÜRER, Miroslav. KREATOS. Projekční kresebný test kreativity a osobnosti. Příručka pro administraci, vyhodnocení a interpretaci. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1977. 190 s.
- STERNBERG, Robert J., LUBART, Todd I. An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 1991, roč. 34, č. 2, s. 1-31. ok
- STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.
- TORRANCE, Ellis Paul. *Why fly? A philosophy of Creativity*. Norwood, NJ: Ablex, 1995. 391 s. ISBN 1-56750-173-7.
- VENDEL, Vladimír. Vlastnosti ideálního žiaka z pohľadu učiteľov a psychologov. In ŠRÁMEK, Rudolf, NĚMEC, Ivan (ed.). *Cesty k tvořivé škole*. Brno: MU, 1998, s. 46-50.
- Výroční zpráva o činnosti školy. Školní rok 2002-2003* [online]. nestr. [cit. 2003-7-20]. Dostupný z <<http://www.zskuldova.cz>>.

SUMMARY

The article presents a study in the sources of the creative process within the classroom. Using the methodology of *anchored theory*, the objective of the study was to deliberate over the problems of pupils, their tasks, and their communication with teachers. Based on a thesis named *Sources and barriers of the creative process in the classroom*, selected findings are explained and the sources of the creative process are categorized and commented on.