



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Ľubomír Verbovanec

Rozvíjanie tvorivosti učiteľa

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Rozvíjanie tvorivosti učiteľa

Lubomír VERBOVANEČ

Bratislava 2015

Názov: **Rozvíjanie tvorivosti učiteľa**
Autor: PaedDr. Ľubomír Verbovanec, PhD.
Recenzenti: Mgr. Tatjana Volková
PhDr. Anna Mrúzová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová
Vydanie: 1.
Rok vydania: 2015
Počet strán: 62
ISBN **978-80-565-1169-5**

OBSAH

Namiesto úvodu	5
Rozvoj tvorivého učiteľa	7
Humanistická osobnosť učiteľa	9
Tvorivý učiteľ	11
Kompetencie tvorivého učiteľa	19
Edukácia a tvorivosť v podmienkach školy	27
Program rozvoja tvorivosti	41
Namiesto záveru	57
Zoznam bibliografických odkazov	59

Namiesto úvodu

Život v dnešnej spoločnosti je nielen uponáhľaný, ale aj dôrazne participujúci na tvorivých aktivitách. Túto skutočnosť si uvedomuje čoraz viac ľudí, preto sa v dôsledku humanizácie a kreativizácie dostáva do popredia myšlienka rozvíjania tvorivosti ako spôsob formovania osobnosti človeka. Riešenie sa často hľadá v edukačnom prostredí, v ktorom aktivity iniciuje učiteľ. Na jeho osobnosť sa vytvára tlak v zmysle nových požiadaviek, pričom sa jeho práca stáva náročnejšia než kedykoľvek predtým. Ako pomoc prichádza komplexná kreativizácia, ktorej sa v kontexte s osobnosťou učiteľa dotkneme aj my. Osobnosť učiteľa sa po roku 1989 dostáva do povedomia predovšetkým v súvislosti s nízkou motiváciou korelujúcou s finančným ohodnotením, poklesom spoločenského postavenia, permanentne sa znižujúcou úrovňou škôl a odchodom kvalitných ľudí z prostredia školy. Nové podmienky prinášajú aj iné požiadavky.

Začína sa preferovať trend, ktorý participuje na znižovaní stresu, umožňuje podávanie spoločensky dôležitých aktuálnych informácií v kontexte s dlhodobou perspektívou pre požiadavky ľudstva. Uskutočniteľnosť uvedenej úlohy je možná spôsobom uplatňovania tvorivostných tendencií.

V súvislosti s edukačným prostredím by to malo priniesť redukciu encyklopedických vedomostí na úkor informácií, ktoré vyplývajú z ľudskej skúsenosti, respektíve subjektívne odrážajú skutočnosť.

Čo sa týka prípravy učiteľa, nie je možné z nej vylúčiť intelektuálny – teda kognitívny charakter, je však nutné prepojiť ho s fantáziou, intuíciou a kooperáciou pri výmene skúseností v interakcii učiteľ – žiak. Kreativizáciou je možné odstrániť direktívny prístup, ktorý úzko súvisí s napätím i strachom v prostredí školy. Tvorivosť tak eliminuje stereotyp, konformizmus a neskôr pasivitu a efekt vyhorenia osobnosti učiteľa.

Problémov, ktoré sa dajú diferencovať vo vzťahu k edukačnému procesu, je veľké množstvo. Uvedomujeme si, že nie je možné vyriešiť ich všetky, ale je možné definovať cestu k odľahčeniu prístupu ku kurikulu zo strany osobnosti učiteľa i žiaka. Dôraz vnímame v spektre zmeny postojov zo strany pedagóga voči tvorivosti. Dôležité je upevniť v ňom presvedčenie v uplatňovanie nových prístupov a metód, prostredníctvom ktorých je možné úspešne formovať žiaka.

Rozvoj tvorivého učiteľa

Tvorivý prístup k osobnosti človeka nie je žiadnou novinkou. Už od konca 19. storočia vzniká rad teórií, ktorých centrom pozornosti je ľudská podstata. Na tejto skutočnosti participuje predovšetkým psychológia, keďže ako „veda o duši“ najviac vníma osobnosť ako takú. Na tomto základe vznikajú pohľady rešpektujúce subjektívnu stránku, teda individualitu osobnosti človeka.

Základom sa stala Freudova psychoanalýza i Jungova analytická psychológia, ktoré upozorňujú na ľudské nevedomie či podvedomie. Protipólom bol prístup Horneyovej a Adlera, ktorí vnímajú človeka zo spoločenského hľadiska. Tieto behaviorálne teórie zaraďujú osobnosť ako subjekt stimulujúci spoločnosť. Táto zásada platí aj opačne, teda spoločnosť stimuluje osobnosť. Na týchto sociálnych vzťahoch výrazne participuje aj prostredie (Drapela 1995). Nadväzujúc na povahu našej práce, dominujú predstavitelia, ktorí vychádzajú z analytickej psychológie, ale ich pohľad na osobnosť determinuje humanizmus, akceptácia, empatia atď. Chápu človeka ako subjekt, ktorý je schopný vytvárať a rozvíjať svet, svoje okolie, čím sa aj on spätne vnútorne naplňa, čo priamo zabezpečuje aj jeho ďalšie rozvíjanie. Spomenutý subjekt môžeme identifikovať ako individuálnu, jedinečnú a dynamickú osobnosť (Švec 1995, Helus 1982, Kosová 2000). Do skupiny psychológov zastávajúcich humanistické názory na osobnosť človeka patria najmä Rogers, Goldstein a Maslow, ale môžeme k nim zaradiť aj „psychofilozofov“, ktorými nepopierateľne sú Fromm a Frankl.

Osobnosť môžeme skúmať zo stránky behaviorálnej, ktorá preferuje vonkajšie polohy správania a vonkajšie faktory determinujúce toto správanie (Kettell 1950). Ideálne je to však v súčinnosti aj so psychoanalytickým hľadiskom, ktoré zastrešuje pohľad na osobnosť ako na svojprávnu, sebavedomú, seba-presadzujúcu, individuálnu bytosť (Maslow 1970).

V našej práci zdôrazňujeme najmä druhú polohu, ktorá preferuje rozvíjanie subjektu v slobodnej atmosfére vedúcej k sebaaktualizácii, schopnosti sa objektívne hodnotiť, i primeranú sebarastu. Tieto požiadavky sú nám blízke najmä v súčinnosti s požiadavkami na osobnosť učiteľa. Učiteľ by totiž popri raste osobnej skúsenosti a kognitívnych poznatkov mal naplňovať aj psychologický aspekt vlastného rozvoja. Iba toto smerovanie môže zastrešiť požiadavky na rozvoj subjektu vo výučbe, ktorým by mal byť predovšetkým žiak.

K teóriám, ktoré spĺňajú psycho-pedagogické požiadavky na stimuláciu osobnosti v duchu naplňovania tvorivosti, zaradujeme najmä holistické teórie, logoterapiu, teóriu „ja“ Rogersa, ale patria sem aj existencionálna psychológia a fenomenológia, ktoré zdôrazňujú slobodu i individualitu a stavajú na bezprostrednej skúsenosti.

Humanistická osobnosť učiteľa

Humanistický prístup predpokladá tvorivé prejavy, prostredníctvom ktorých je možné nezraňujúco dosahovať cieľ. Učiteľ teda nedokáže dostatočne aplikovať vlastnú tvorivosť, ak si neosvojí základné princípy humanity. Tie vo svojej podstate nezaručujú úspech v edukácii. Ten sa však môže dostať v kontexte s osobnosťou učiteľa, ktorý je humánný, čím rešpektuje všetky subjektívne i objektívne stránky každej osobnosti (Beňová, Beňo 1997). Učiteľ humanista participuje na vnímaní žiakov, sveta, akým skutočne je, vedie ich k samostatnému – nezávislému mysleniu, k tomu, aby sa stavali kriticky voči „nespochybniteľným“ tvrdeniam. Stimuluje túžbu poznávať pravdu, vnímať citlivo vonkajšie vplyvy, aktivovať estetický záujem, pričom nesmie zabúdať aj na faktory, ktoré sa zúčastňujú na týchto aktivitách (Skalková 1995). Učiteľ musí byť na danú sféru zmienených pripravený. Tým je nutné zastrešiť nielen pedagogicko-psychologickú prípravu, ale nechať priestor aj na všeobecný prehľad.

Aj keď si niektorí učitelia v praxi myslia, že humanita koreluje s benevolentnosťou, nie je to tak. Uplatnením tolerancie sa naopak vytvára rešpekt a úcta, čo je primárny faktor uplatnenia tvorivých aktivít v rámci edukačného procesu. Uvedomenie si pozitívnych stránok tvorivo humanistických princípov v edukácii vedie k emocionálnej akceptácii, potrebe pomôcť, pocitu zodpovednosti za ukázanie správneho životného smeru i spôsobu dosiahnutia životného cieľa.

Z týchto skutočností vznikajú nové nároky na prácu učiteľa, čo priamo smeruje k sebarozvíjaniu jeho osobnosti. Vyplýva to zo snáh o transformačné zmeny v spoločnosti, čím sa kladie dôraz aj na požiadavky v školstve. Boli by sme veľmi zaslepení, ak by sme tvrdili, že tento proces prebieha iba u nás.

Problémy, ktoré tu uvádzame, sú súčasťou celosvetového pohybu, ktorý v poslednom období dostal pomenovanie „globalizácia“. Tieto náhle a významné zmeny mnohých učiteľov zaskočili. Riešením sa javia viaceré projekty stimulujúce kreativitu, čo predpokladá stimuláciu fluencie, flexibility i originality. Tieto zložky tvorivosti smerujú k schopnosti rýchlejšej adaptability na súčasné hektické pomery vo svete i u nás.

Tvorivý učiteľ

Žiadnu tvorivú osobnosť nie je možné zredukovať iba na niekoľko základných znakov. Ide totiž o zložitý komplex sociálnych vzťahov, skúseností i vnútorných predpokladov. Inak to nie je ani s osobnosťou učiteľa. Viacerí autori (Zelina, Průcha, Beňo...) tvrdia, že na rozvíjanie tvorivého potenciálu nestačia iba schopnosti a vlastnosti osobnosti, ale je potrebný predovšetkým motivačný aspekt. Stimulačným a motivačným faktorom pre učiteľa v praxi by mohla byť tendencia naplniť idey humanizmu i kritériá tvorivosti. Túto funkciu môže učiteľ plniť najmä vtedy, ak disponuje určitým tvorivým potenciálom. Ako sme už spomenuli, predpokladom na dosahovanie adekvátnych výsledkov je vytvorenie podmienok na prípravu a celoživotné vzdelávanie. Okrem týchto vonkajších podmienok si musíme uvedomiť aj rad vnútorných, z čoho vyplýva, že učiteľ by mal byť psychicky i fyzicky zdatný, odolný, a teda pripravený. Daný stav je podstatný najmä z dôvodu, že učiteľ nie je schopný sebaovládania – autoregulácie pri zvýšenej záťaži (Zelina, Zelinová 1997).

Efektivitu učiteľa ovplyvňuje aj problematika vedomostí, zručností a schopností. Z toho vyplýva nutnosť ich rozvíjania. Najjednoduchšou aj najschodnejšou cestou k dosahovaniu tohto cieľa je stimulácia pomocou tvorivého princípu. Zelina uvádza, že učiteľ nezlyháva kvôli tomu, že neovláda didaktické metódy či zásady, ale najmä preto, že nie je schopný adaptovať sa na nové nezvyčajné situácie v edukačnom procese (Zelina, Zelinová 1997). Toto je možné riešiť rozvojom divergentného myslenia, ktoré je základom v práci tvorivého učiteľa. Tento druh myslenia využíva poznatky, skúsenosti i celkovú inteligenciu. Tvorí to akúsi múdrosť, ktorú je možné rozvíjať – zveľaďovať. Danú skutočnosť si musia uvedomiť všetci učitelia, pretože aj tí s dlhoročnou praxou nenapĺňajú princípy tvorivosti v edukačnom procese.

Cestu k rozvíjaniu môžeme naplniť stimuláciou vlastností osobnosti, ktoré charakterizujú tvorivú osobnosť, aj keď samotnou analýzou ich nemôžeme merať, teda sú štatistiky nepostihnuteľné (Hlavsa 1986). Predpokladom na aktiváciu tvorivých činností je diferencovanie základných vlastností osobnosti. Je to predovšetkým snaha o poznanie a chápanie neznámych skutočností, otvorený postoj k svetu, rozmanitosť, premenlivosť a pod. Dá sa to realizovať iba prostredníctvom autonómie, autoregulácie, predikcie či asertivity. V bežnom živote sa tým odbúrava stereotyp a umožňuje plnohodnotné prežívanie. V prípade osobnosti učiteľa to prináša rad výhod v edukačnom procese, keďže to predpokladá schopnosť diferenciacie názorov, pružné reakcie na logické rozpory či vedomú kontrolu nad riadením vlastnej činnosti.

Okrem kognitívneho systému rozvoja osobnosti významnú úlohu zohráva aj afektivita. Participuje najmä na citovej zrelosti učiteľa, čím sa zabezpečuje citlivá reakcia na poznávacie podnety. Samozrejme osobnosť učiteľa definujú aj ďalšie zložky, ako sú socializácia, axiologizácia či kreativizácia. Ich naplnením sa k nim v konečnom dôsledku zaraďujú motivácia, ktorá zabezpečuje chuť k pedagogickej práci (Zelina, Zelinová 1997).

Každý človek, a teda aj učiteľ, pod tlakom vnútorných i vonkajších vplyvov prechádza životnými zmenami. Nie sú to zmeny vedúce iba k rastu, ale môžu pôsobiť aj opačne. Okrem progresívneho a transgresívneho rozvoja osobnosti, ktoré predpokladajú naplnenie, ba až prekonávanie svojich možností, Zelina (1997) diferencoval digresívne a regresívne zmeny, ktoré vypovedajú o odbočení od vnútorného rastu až po rozpad osobnosti.

Aj keď každá osobnosť prirodzene smeruje k sebaaktualizácii, vplyvy na ňu doliehajúce môžu prerásť až do regresu. O to ťažšie sa týmto vplyvom vzdoruje tvorivému učiteľovi. Keďže rast sa musí dosahovať správnou životosprávu či tréningom senzomotorických a pamäťových funkcií, je nutné vytvárať prostredie na motiváciu k týmto činnostiam.

Všetky tu uvedené dimenzie smerujú k celkovému rozvoju tvorivého učiteľa. V súvislosti s týmito skutočnosťami môžeme definovať tvorivého učiteľa ako systém, ktorý zabezpečuje a kontroluje, ovplyvňuje vzťahy k svetu takým spôsobom, aby sa daný vzťah pretavil v podobe sebaaktualizácie, ale aj stimulácie aktivácie u iných (Reykowski, In: Zelina 1997).

V súčasnosti je v našich školách ešte stále veľmi málo priestoru na divergentné myslenie, ktoré predpokladá rozvoj v duchu tvorivosti. Dôvodom je aj skutočnosť, že učiteľ nedokáže byť stimulujúcim faktorom, ktorý takéto tvorivé myslenie dokáže uplatniť sám a nedokáže ho stimulovať ani u iných. Toto sa stáva vážnym nedostatkom, keďže tvorivý prístup je nutný nielen k riešeniu intelektuálnych problémov, ale aj k organizovaniu času pri relaxačných činnostiach, či riešeniu problémov v medziludských vzťahoch. Aj toto sa môže stať motivačným činiteľom pre napĺňanie princípov tvorivosti.

Stimuláciu divergentného myslenia môžeme realizovať prostredníctvom úloh a cvičení, v ktorých je možné uplatniť rôznorodé nápady, myšlienky a môžeme uplatniť viacero správnych riešení. Predpokladá to uplatnenie rôznorodosti, flexibility i originality. Cestou týchto zložiek uplatnených v úlohách a cvičeniach je možné stimulovať tvorivosť učiteľov. Umožňuje to zároveň objavovať nové, experimentovať a zároveň aj vedecky spracovávať získané informácie. Tým, že sa rozvíja tvorivé myslenie aj cítenie, uplatňuje sa tu divergentná aj konvergentná zložka osobnosti.

Zelina (1997) definuje divergera ako typ osobnosti emočne prístupného, motivovaného, ktorý je schopný využiť tvorivé princípy. Konverger je zvyčajne nudný, bez chuti experimentovať, ktorý je na druhej strane logický, presný a veľmi inteligentný. Tvorivý učiteľ však potrebuje oba tieto typy osobnosti skĺbiť do jedného celku. Iba takto ucelená osobnosť učiteľa môže stimulovať tvorivosť u iných tým, že integruje svoje poznatky i skúsenosti v správaní i edukačnom procese.

Podobne chápe pedagogické myslenie učiteľa aj Průcha (1997), keď hovorí o uplatňovaní komplexu postojov, ideí, vedomostí, vytvárajúc tak základňu, ktorá má v edukačnom procese kognitívny i emočný charakter. Pre tvorivý proces je dôležité integrovať obidve tieto stránky (konvergentné, divergentné), pretože vytvárajú predpoklad na pružné riešenie neočakávaných situácií v edukačnom procese.

Učiteľ, a to predovšetkým tvorivý, sa vo svojej praxi stretáva s prekážkami, ktoré zamedzujú rozvoju v duchu aktualizácie tendencie (bližšie pozri Verbovanec 2001). Prekážky neovplyvňujú len učiteľa, ale aj edukačný proces. Z hľadiska vzťahov k iným to môže prerásť do nezáujmu až agresie zo strany

učiteľa a na druhej strane k strachu a nervozite zo strany žiaka. Tým, že sa stráca pocit bezpečia a istoty, narúša sa koncentrácia v smere edukačných cieľov. Nastáva rozptyl informácií, ktoré takýmto spôsobom nenachádzajú adresáta. Stav, ktorý nastáva v dôsledku týchto tendencií, sa nazýva *vyhorenie* – *burnout effect* (Průcha 1997). Stáva sa spúšťačom zlyhávania v záťažových situáciách. V dôsledku vyčerpania psychických síl nastáva apatia, strata záujmov, čiže sa zamedzí rozmachu aktualizacej tendencie.

Napriek tomu, že intelekt a vedomosti zostávajú nenarušené, ich aplikácia vytvára deficit pri naplňaní efektivity i tvorivosti práce učiteľa. Príčiny prekážky rozvoja tvorivého potenciálu môžu byť vo vnútri osobnosti, ale aj v školskom prostredí či celospoločenských vzťahoch. Môže to byť aj dôsledkom skutočnosti, že na tvorivú osobnosť nie je nahliadané ako na absolútne normálnu, keďže pre naplňanie tvorivého princípu pri sebaaktualizácii je nutné vytvoriť si vlastný svet.

Vyhorenie je proces, ktorý trvá mnoho rokov a je spôsobený dlhodobou pôsobiacim stresom. Príčiny tohto stavu vidia Hennig a Keller (In: Průcha 1997; Zelina 1997) v duševnej, citovej, telesnej a sociálnej rovine. Okrem straty záujmov či negatívnych postojov vychádzajú na povrch problémy s koncentráciou, depresiami či sebalútosťou. Prejaví sa aj narušením imunity, poruchami spánku a vysokým krvným tlakom. Týmto skutočnostiam nepomáhajú ani pribúdajúce konflikty, čím sa stratí dôvera v ľudí a následne aj motivácia pomáhať iným.

Zelina (1997) uvádza, že efektu vyhorenia predchádza určitý rad objektívnych situácií. Týmto situáciám je do veľkej miery obťažné vzdorovať. Vzniká to najmä vtedy, ak učiteľ vo svojich snahách nenájde podporu alebo spätnú väzbu. Začína sa zvyčajne nadšením pre svoju prácu, verí si, že dokáže zrealizovať svoje predstavy v prostredí školy. Ak sa mu to nedarí, nastupuje stagnácia. Požiadavky na seba i na žiakov sa znižujú, čím ustupuje aktivita. Sklamanie, ktoré nasleduje, prerastá do frustrácie, ba priam agresie. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je v tej chvíli narušený tak, že sa stáva až nepriateľský. Iniciatíva má klesajúcu tendenciu a vrcholí v apatii. Vyhorenie je posledná fáza, ktorá so sebou prináša úplné vyčerpanie a odpor voči práci a žiakom. Príčinou tohto stavu je rad objektívnych i subjektívnych príčin. Môže to byť

nedostatočné docenenie učiteľa, zlé vybavenie tried, správanie žiakov, spoločenské požiadavky, ale aj subjektívna neschopnosť diferencovať vlastné problémy mimo svojho zamestnania.

Problematikou opatrení, ako úspešne vzdorovať tomuto fenoménu, sa zaoberá viacero autorov (Křivohlavý, Lazarus, Wortman a i.). Modely, ktoré vytvorili, sú zamerané na postupy, ktoré zvýšia efektivitu práce učiteľa tak, aby to malo v čo najmenšej miere dosah na jeho psychický stav. Dominujú snahy, aby učiteľ žil v bezprostrednej prítomnosti, stanovil si hierarchiu hodnôt, bol asertívny, myslel pozitívne a tvorivo a bol schopný radovať sa z každej skutočnosti. Vyplyvajúc z očakávanej záťaže, v povolání učiteľa by mal byť každý, kto vykonáva túto prácu, pripravený. Tým sa zabezpečí nielen zamedzenie efektu vyhorenia, ale rozšíri sa aj priestor na tvorivosť v rámci emocionálnej stránky osobnosti.

Pre efektívnosť však nestačí iba stimulácia subjektívnej stránky osobnosti. Učiteľ musí disponovať aj určitými teoretickými znalosťami o edukácii, o humanistických prístupoch, ale i odbornými vedomosťami z príslušného predmetu. Dôkazom toho je aj vyjadrenie, že „efektívne vyučovanie je viac ako len intuitívny proces“ (Zelina, Zelinová 1997). Učiteľ by sa nezaobišiel bez zručností, ktorými si uľahčí sprostredkovanie kurikula. Tieto požiadavky nie sú nové, ale prístup k nim vedie cez využitie *tvorivého* potenciálu učiteľa. Z toho vyplýva, že schopnosti získané vzdelávaním by boli neadekvátne, ak by ich učiteľ nedokázal integrovať a flexibilne použiť. Tvorivosť sa tak stáva priam rozhodujúcim faktorom pri zefektívňovaní edukačného procesu.

Ak učiteľ disponuje senzitivitou, úprimnosťou, empatiou a entuziazmom, zvyšuje svoje predpoklady na to, aby bol úspešný. Tvorivý učiteľ sa vyznačuje aj aktívnymi postojmi voči sebe i okoliu. Využíva aj skutočnosť, že pozná sám seba, teda sebakriticky a otvorene dopĺňa sám seba pozitívnymi informáciami a prístupmi. Získa tým sebedomie, ktoré sa prejaví vo vzťahoch k iným ľuďom.

V prostredí školy by mal učiteľ dospieť k tvorivým prístupom najmä s ohľadom na štruktúru a možnosti vyplývajúce z obsahu predmetu. Napriek tomu sa dajú sformulovať všeobecné odporúčania na zvýšenie tvorivej práce v edukačnom procese (Zelina 1997):

1. Vynaložiť *snahu o objavovanie* nových prístupov a metód v edukačnom procese, diferencovať ich, experimentovať s nimi v snahe vytvoriť čo najširšie spektrum možností.
2. *Obmieňať edukačný proces*, skúmať účinnosť s ohľadom na učiteľa i žiaka.
3. Snažiť sa získať či *doplňovať informácie v oblasti tvorivých prístupov* v edukácii.
4. Zamerať tvorivé metódy strategicky tak, aby sa vyučovacie postupy odzrkadlili najmä *v rozvoji psychických funkcií* žiakov.
5. *Uplatňovať* v rámci tvorivého vyučovania *divergentné myslenie* v duchu rozvíjania originality, fluencie a flexibility.
6. *Uvádzať do praxe heuristické vyučovanie*, využívať integráciu a alternatívne prístupy v edukačnom procese, globalizovať výchovu systémom hierarchie bezprostredných potrieb.
7. *Naplňovať psychické kvality* človeka na základe nezraňujúcich prístupov z oblasti psychológie (empatia, relaxácia...), skúmať ich a využiť na modernizáciu edukačného procesu.
8. *Vychovávať a vzdelávať v duchu humanistických princípov*, čím sa kladie dôraz na prežívanie vzťahov k žiakom, k sebe samému, k škole i obsahu vyučovania.

Spomenuté odporúčania predpokladajú úplnú zmenu v štýle vyučovania. Neobmedzujú množstvo požadovaných vedomostí či zručností vo vzťahu k učiteľovi, ale skôr vyžadujú riešiť problémy vznikajúce pri prenose informácií od učiteľa k žiakovi, ako aj pri spätnej väzbe od žiaka k učiteľovi. Preto je nutné zmeniť nielen celkový štýl prípravy učiteľov či štýl edukačného procesu, ale aj uvoľniť prostredie a komunikáciu v prostredí, kde sa daný proces odohráva. Celková požiadavka na kvality učiteľa i kvalitu vzdelávania vyplýva zo spoločenských potrieb. Po roku 1989 vzniklo množstvo koncepcií (Konštantín, Duch školy, Milénium...) zdôrazňujúcich tvorivo humanistický prístup. Obsahujú možnosti, ako zmeniť filozofiu školy, eliminovať direktívnosť či zastarané, resp. prekonané prístupy k edukácii. Vo vzťahu k učiteľovej osobnosti však neeliminovali požiadavky, skôr ich zvýšili s dôrazom na jej celoživotné vzdelávanie. Všetky prístupy (pozri aj Verbovanec 2002) sa nesú v znamení vylepšenia postavenia žiaka.

Nedostatkom sa však javí skutočnosť, že v súčasnosti demotivovaná osobnosť učiteľa by mala byť tým, kto naplňa princípy tvorivosti a humanity v podmienkach súčasnej školy. Predpokladom na napĺňanie požiadaviek je nájdenie zmyslu života, čím sa získa motivácia k naplneniu tvorivého potenciálu. Cieľom je stimulovať otázku zmyslu najmä pri osobnosti učiteľa, keďže len on môže sprostredkovať tvorivosť v edukačnom procese.

Z toho nám vyplýva, že tvorivosť neexistuje bez zmyslu života, a naopak, život je nezmyselný bez tvorivosti. Dôkazom toho je skutočnosť, že človek je prirodzene vynaliezavý, a teda v každej jeho aktivite je uplatnený tvorivý princíp. Že sa v súčasnosti snažíme o prirodzenú aktualizáciu a tvorivosť, „vďačíme“ direktivite, konzervativizmu, slepej racionalizácii....

V súčasnosti je však rad možností, ako naplňať vlastnú potrebu byť tvorivým či realizovať sa prostredníctvom tvorivých aktivít. Hoci sa tvorivá osobnosť prejavuje v určitých protirečeniach, dnešné otvorené spoločenské chápanie rešpektuje určité špecifické prejavy, aktivity.

U tvorivého učiteľa sa predpokladá nadpriemerná inteligencia, ktorá však zastrešuje aj podiel detskej zvedavosti. Vyplýva to zo zdanlivo naivných nápadov či otázok, ktoré sú všeobecne považované za jednoduché, priam banálne. Neskorší výskum ukázal, že nadpriemerná inteligencia nie je až taká dôležitá pri uplatňovaní tvorivých princípov, keďže tvorivosť je rozvíjateľná. Napriek tomu však najmä nadpriemerne inteligentní ľudia majú tendenciu vedomostne sa zdokonaľovať, čím získavajú zdroj pre flexibilné reakcie. Vytvárajú sa tu podmienky na ďalší rozvoj tvorivosti.

Tým, že sa zvyšuje tvorivosť, zvyšuje sa aj zodpovednosť učiteľa za adekvátnosť svojho prístupu. Preto zaráža niekedy zdanlivá nezodpovednosť či hravosť, čím sa síce do veľkej miery narúša disciplína, ale na druhej strane to dáva priestor slobode, experimentovaniu či alternatívnosti. Pri tvorivej hre sa uplatní aj určitá nedisciplína, ktorá je umelo vyvolaná a smeruje k odskúšaniu nových nápadov a túžbe vyriešiť problém.

Tvorivý učiteľ má rád spoločnosť, teda sa prejavuje extrovertne, prostredníctvom čoho si vymieňa informácie. Potrebuje byť však aj introvertom, keďže tvorivosť predpokladá aj projektovanie do budúcnosti či premýšľanie nad riešením problému. Z toho vyplýva, že tvorivý učiteľ potrebuje súkromie doma

i v školskom prostredí, ktoré by malo byť naplnené aj určitým inšpiratívnym potenciálom. Pohyb medzi fantáziou a zmysluplnou realitou predpokladá spektrum možností, čo zabezpečí nielen rozhľad, ale aj objektívny nadhľad nad problémom. Fantázia pomáha vytvárať novú a dokonalejšiu realitu.

Tvorivosť je pretavená energia v pozitívnom zmysle. Je to schopnosť pracovať bez prestávky pre naplnenie cieľa s takou zaujatosťou, že únava je neznámy pojem. Zaujatosť tvorivého učiteľa teda spôsobuje, že škola je pre neho láskou, ba priam zábavou. Takíto učitelia sú pokojní a odpočívajú a aj vo vysokom veku sú plní energie a zdravia. Je to výsledok schopností sebaregulácie, sebaaktualizácie i sebamotivácie. Získanie takého potenciálu je možné aj striedaním aktivity a nečinnosti. Môže to byť účinná stratégia nielen pri sebaaktualizácii, ale aj pri úspešnom dosahovaní cieľov v edukačnom procese. Princíp tvorivosti prináša v ľudskom živote uvedené protiklady. Tvorivej osobnosti pomáhajú vyriešiť vnútorné napätie, ktoré sa koncentruje v každej osobnosti. Ak tento proces naplňuje životný zmysel, stáva sa spôsobom existencie, ktorá pretavuje takmer všetky druhy prebytočnej energie v tvorivé aktivity. V konečnom dôsledku to znamená, že byť tvorivý neznamena iba lepším spôsobom odovzdávať svoje poznatky, ale aj úspešné skvalitnenie ľudského života. V školskom prostredí však vnímame tvorivosť ako spôsobilosť efektívne dosiahnuť cieľ. Napriek tomu, že sa vo všeobecnosti snažíme o uvoľnenie edukačného procesu, nemôžeme sa vyhnúť metodike, plynulosti a pripravenosti. K týmto predpokladom priamo smerujú kompetencie učiteľa, ktorým sa budeme bližšie venovať nasledujúcej kapitole.

Kompetencie tvorivého učiteľa

Tento pojem definuje určité schopnosti či predpoklady, prostredníctvom ktorých si slubujeme riešenie konkrétnej školskej problematiky. Kompetencie vypovedajú o kritériách na posudzovanie a následne aj perspektívu prípravy učiteľov. Prostredníctvom týchto schopností či spôsobilostí sa napĺňa princíp tvorivosti v školskom prostredí.

Kompetencie sú podmienené vlohami, ktoré sú vrodené a stimulované prostredím. Vplyvom činností sa menia na schopnosti, čím sa dostávajú do stavu pripravenosti pre aktuálne uplatnenie. Ak sa tak stane, stanú sa spôsobilosťami. Kompetencie majú teda celostný charakter a zahŕňajú v sebe i postoje, hodnoty či osobnostné charakteristiky.

Spôsobilosť je definovaná ako pomer medzi subjektívnym učením a praktickou skúsenosťou (Coraldyn, In: Dargová 2001). Nachádza sa teda medzi poznaním (kognitívna stránka) a sociálnou skúsenosťou (konatívna a emotívna stránka). Tým, že učiteľ získava skúsenosti z oblasti svojej práce, zvyšuje sa jeho profesionalita, čím získava edukačné kvality (Švec, In: Dargová 2001). Ak by sme sa snažili zahrnúť kompetencie do systému, mohli by sme ho definovať z dvoch hľadísk. Prvé z nich chápeme z hľadiska správania sa, keď sa podstatou stáva spôsobilosť na výkon povolania. Predpokladá teda určité požiadavky, ktoré je nutné splniť špecificky a jednoznačne. Priamo smeruje ku kognitivizácii, čím zabezpečí určitý požadovaný výkon. Nevýhodou je, že systém je obmedzený iba na podávanie výkonu v ideálnych podmienkach. Druhou stránkou pohľadu na kompetencie je osobnostný a profesijný prínos. Nie je možný bez určitých schopností a poznatkov, ale predpokladá širší rozmer. Ten so sebou prináša podmienku zapojenia celej štruktúry osobnosti, čím sa zabezpečí nielen orientácia v schopnostiach, ale aj využitie skúseností v neideálnych, teda reálnych podmienkach.

Previazanosť týchto kompetencií prináša nádej pre neustále meniace sa podmienky v učiteľskej profesii a systéme našej školy. Vďaka komplexnému chápaniu je teda možné prispôbiť sa novým situáciám a otvoriť cestu k riešeniu nových pedagogických situácií v edukačnom procese (Dargová 2000).

Učiteľ už prestáva byť direktívnym článkom edukačného procesu, skôr sa stáva sprievodcom pri vedení žiaka smerom k aktualizácii. K daným aktivitám je nutné učiteľa nasmerovať, teda pripraviť.

Kosová (1996) uvádza, že štúdium učiteľstva sa realizuje z hľadiska procesu a obsahu v troch rovinách, a to osobnostno-sociálnej, teoreticko-kognitívnej a aktívno-praktickej. Stanovenie kritérií v týchto rovinách participuje na kvalite prípravy učiteľov. Všetky tieto skutočnosti smerujú k psycho-didaktickým, pedagogickým či profesionálnym kompetenciám. Kompetencie učiteľa sa stávajú základom ďalšej pedagogickej práce a zároveň sú predpokladom rastu úrovne škôl v intenciách tvorivo-humanistickej edukácie. Mali by sa teda stať prvotným cieľom prípravy učiteľa na jeho povolanie.

Väčšina autorov (Helus, Spilková, Kasačová a i.) uvádza spôsobilosti učiteľa najmä z hľadiska kognitivizácie, smerujúce k výkonu a krátkodobému efektu. Obmedzujú sa zvyčajne na odbornou-predmetovú, psychologickú – z hľadiska vývinu žiaka, didaktickú, pedagogicko-manažérske a i. Výnimku tvoria komunikatívne kompetencie, ktoré dávajú priestor na vytvorenie určitej atmosféry, ktorá predpokladá možnosť uplatniť princípy humanity. Aj keď sa od učiteľa vyžaduje aj plánovanie a projektovanie, obmedzuje to do určitej miery priestor pre určitú modifikáciu možností správania či riešenia problémových situácií. Závažným nedostatkom je najmä skutočnosť, že poriadok a systém v edukačnej práci blokuje emocionálnu stránku osobnosti spojenú so slobodou. Zmena v pohľade, ktorá akceptuje už aj subjektívnu stránku osobnosti a smeruje aj k rozvoju individuality, je prezentovaná v názoroch V. Šveca (1995, In: Dargová 2001), ktorý definoval kompetencie v troch rovinách, a to smerujúce k edukácii, osobnostné a rozvíjajúce.

1. *Edukačné kompetencie:*

- a) psycho-didaktické, ktoré sú nasmerované ku kognitivizácii,
- b) komunikatívne, ktoré zabezpečujú prostredníctvom komunikačného kanálu obojstranný prenos informácií,

c) diagnostické, ktoré zabezpečujú prehľad o možnostiach žiaka, umožňujú skúmať vzťahy a atmosféru medzi žiakmi.

2. *Osobnostné kompetencie:*

a) zodpovednosť – učiteľ je zodpovedný za dôsledky svojich rozhodnutí v edukácii,

b) tvorivosť a humánnosť – úlohou učiteľa je vychovať samostatnú, plnohodnotnú osobnosť z dôrazom na jej autenticitu a aktualizáciu smerovanie. Predpokladá to schopnosť akceptácie, empatie, ale aj fluencie, flexibility a originality.

3. *Rozvíjajúce kompetencie:*

a) adaptívne – zahŕňajú v sebe spoločenskú adaptabilitu i subjektivitu,

b) informačné – spočívajú vo zvládnutí a využití inform. technológií,

c) výskumné – umožňujú vedecké riešenie edukačných problémov,

d) sebarefektívne – zabezpečujú sebakontrolu a prispievajú k zmenám v činnostiach,

e) autoregulatívne – smerujú k sebazdokonaľovaniu, vzdelávaniu sa.

Takto definované kompetencie predpokladajú podstatu pre najefektívnejšiu možnosť vyučovať a vychovávať. Švec považuje za základné osobnostné kompetencie, ktoré podmieňujú stimuláciu tvorivosti k osobnosti učiteľa i k žiakom. Hoci je najťažšie ovplyvniteľný vrodenný potenciál učiteľa, skúsenosti pretavené vzdelávaním v kompetencie dávajú východiskovú pozíciu pre autentický tvorivý edukačný štýl.

Aj S. Kariková (1999, In: Dargová 2001) rozdeľuje kompetencie na dve veľké skupiny. Prvá smeruje k celkovej kognitivizácii učiteľa, kým druhá sa zameriava na oblasť výchovy, čím prináša kompetencie akceptácie, tolerance, lásky, empatie a i.

Uvedené spôsobilosti učiteľa smerujú k edukácii a požadovaným zmenám s ňou súvisiacim. Vyvíjali sa smerom k rozvoju tvorivého potenciálu v školách v poslednom desaťročí. Boli by sme odvážni, ak by sme tvrdili, že bol dosiahnutý vrchol. Formovanie je však dynamický proces sledujúci celkový vývoj názorov, postojov i techniky. Ide teda o celospoločenskú záležitosť.

V súčasnosti je tendencia zdôrazňovať subjektivitu každej osobnosti, ktorá je vnímaná ako slobodná jedinečná bytosť, ktorá má tendenciu rozvíjať sa

v smere aktualizáčnej tendencie. Keďže osobnosť má celostný charakter v 3 zložkách, a to kognitívnej, emocionálnej a konatívnej, aj rozvoj tvorivého potenciálu musíme riadiť s ohľadom na ňu. Nezanedbateľnú úlohu plnia aj sociálne väzby a hodnoty, ktoré vyžadujú špecifický prístup k životnému tvorivému štýlu. S tým súvisia aj kompetencie tvorivého učiteľa, ktoré môžeme definovať ako intrapersonálne – predpoklady tvorivej edukácie a interpersonálne – stimulujúce edukačné prostredie od učiteľa k žiakovi (Kosová 2000).

1. Intrapersonálne kompetencie učiteľa – ide o súhrn osobnostných charakteristík vyvíjajúcich sa smerom k profesionálnej identite. Tá priamo vedie k stimulácii tvorivého rozvoja žiaka v intenciách edukačného procesu. Keďže sme už spomenuli, že osobnosť ako takú tvorí okrem kognitívnej aj emotívna a konatívna stránka, kompetencie učiteľa automaticky musia smerovať aj k týmto zložkám osobnosti.

a) *Kognitívne intrapersonálne kompetencie* vedú k sebauvedomeniu. Z hľadiska učiteľa je to subjektívne smerovanie k aktualizácii a prirodzenej tvorivosti. Vychádzajúc zo skutočnosti, že iba tvorivý učiteľ môže stimulovať tvorivý potenciál u iných, musí tendenciu k rozvoju samotnej osobnosti učiteľa naplniť. Základom pre naplnenie aktualizácie v smere požiadaviek na učiteľovu osobnosť je vytvorená schopnosť sebareflexie. Nie je to len vyjadrenie identity, ale najmä je to zložitá štruktúra sociálnych vzťahov, vlastností osobnosti a zároveň aj vzťahov k sebe samému. Kognitívne kompetencie v učiteľskej praxi znamenajú najmä poznávať sám seba, získať i v edukačnom procese. Podstatou je na základe týchto skutočností uvedomiť si svoje postavenie a svoju úlohu. Vytvorí sa tak určitá štruktúra sebaoponovania, zasahujúca do emocionálnej stránky, ktorá ovplyvňuje celkový stav osobnosti (Maslow, Rogers a i.).

b) *Emotívne intrapersonálne kompetencie* vyjadrujú uvedomelé prežívanie, participujúc tak na vzťahu k sebe samému. Vyplýva to najmä zo sebahodnotenia konfrontáciou s inými ľuďmi. Odráža sa v hodnotách, postojoch, svedomí a prerastá v sebaúctu (Rogers).

Aj osobnosť učiteľa automaticky vykonáva sebareflexiu, a to nielen vo vzťahu k sebe ako k osobnosti, ale predovšetkým ako k postaveniu a schopnostiam odovzdávať vedomosti. Je nevyhnutnosťou, aby si človek sám seba vážil, ale je to možné iba vtedy, ak má naplňajúcu pozitívnu spätnú väzbu.

Naplnenie emotívnej kompetencie predpokladá určitú osobnostnú zrelosť mentálnych schopností, ktoré umožnia sebaujadrenie, akým človekom a akým učiteľom osobnosť je. Dôležitým faktorom je uvedomiť si rozpor medzi skutočnosťou *aký som a aký by som chcel byť*. Čím je menší rozdiel medzi reálnym a ideálnym „ja“, tým je osobnosť stabilnejšia (Rogers 1996). Učiteľ by mal vedieť pomenovať emócie, ktoré vyplývajú z prežívania vzťahu k sebe samému. Vyriešením týchto problémov, s ktorými sa borí každá osobnosť, uvoľní cestu sebaaktualizácii i vrodenej aktualizačnej tendencii.

Emotívne kompetencie vytvárajú priestor na konanie a správanie osobnosti tak, aby prekonala subjektívne prekážky v rozvíjaní vlastného potenciálu. Až ten sa stáva predpokladom na stimulovanie tvorivosti u iných.

c) Konatívne intrapersonálne kompetencie pristupujú k osobnosti ako k neustálemu procesu, neutíchajúcej dynamike. Vyplývajú zo slobody, dôvery v seba a prerastajú do zodpovednosti v správaní, teda aj v celkovom riadení svojho života aj edukačného procesu. Táto osobnosť učiteľa sa už nespráva podľa ustálených štruktúr, ale skôr uplatňuje princíp objavnosti, a to nielen vo vzťahu k objektívnym, ale aj subjektívnym životným situáciám. Z ohľadom na to, že môže dôverovať svojej osobnosti, umožňuje to učiteľovi neustály rast smerujúci k transcendencii.

Intrapersonálne kompetencie zahŕňajú v sebe všetky zložky osobnosti a participujú na ich neustálom zdokonaľovaní. Smerujú k celoživotnému obohacovaniu sa prostredníctvom informácií, skúseností, zážitkov, ktoré je možné aplikovať (použiť) v edukačnom procese ako motivačný činiteľ pri stimulácii tvorivosti u iných.

2. Interpersonálne kompetencie učiteľa smerujú od osobnosti učiteľa k edukácii. Intrapersonálne kompetencie vytvárajú možnosť naplniť interpersonálne kompetencie. Na ich základe sa vytvára edukačné prostredie stimulujúce tvorivé aktivity v sociálne priaznivom prostredí tak, aby sa motivoval spúšťač mechanizmu rozvoja tvorivosti žiaka.

Tieto kompetencie teda prinášajú rozvoj na základe interakcie učiteľa a žiaka spolu s prostredím i učiteľa so sebou samým (Dargová, Šuťáková 2001). Kompetencie učiteľa sa navzájom prelínajú a celostne vplývajú na celkovú činnosť v edukačnom procese.

Dargová a Šuťáková (2001) definujú štruktúru základných interpersonálnych kompetencií:

a) *Výkonovo-operatívne kompetencie* predpokladajú úspešné realizovanie edukácie, a to v celej jeho šírke. Tvoria ju zložky nadobudnuté kognitivizáciou, ktoré vytvárajú východiská k uplatňovaniu tvorivosti pri edukácii.

Pre tvorivé vedenie vzdelávacieho procesu je nutné použiť tvorivé metódy a prístupy, ale nie je to možné za podmienok, ak nie je funkčná kontrola nad danou činnosťou. Tú je možné dosiahnuť iba vtedy, ak sú jednoznačne formované ciele, sú vybrané správne formy a metódy, je stimulovaná motivácia u žiakov a je ujasnený hodnotiaci systém.

V kompetencii učiteľa nie je iba kontrola nad kurikulumom a žiakmi, ale aj nad samým sebou. Predpokladá to schopnosti analyzovať, reagovať na meniace sa podmienky či sebareflexiu, čo priamo speje k sebavedomiu a zodpovednosti.

b) *Kognitívne kompetencie* smerujú k poznávaniu, schopnosti riešiť problémy a schopnosti širokospektrálne myslieť. Vytvárajú základňu pre ostatné kompetencie. Zahŕňajú v sebe schopnosť vzdelávať sa, uplatniť vedomosti v praxi, schopnosť analýzy a syntézy, schopnosť riešiť problémy uplatnením vlastnej skúsenosti a prostredníctvom nich riadiť edukačný proces tak, aby sa stimulovala motivácia k aktivitám smerujúcim k tvorivosti.

c) *Sociálne kompetencie* zasahujú do vzťahov fungujúcich v edukačnom procese. Vplývajú na komunikáciu i kooperáciu a predovšetkým smerujú k špecifickému sociálnemu správaniu.

V oblasti komunikácie sa kladie dôraz na jej organizáciu, schopnosť podávať informácie, formovať vzťahy so žiakmi a počúvať ich reakcie, vytvárať predpoklady na rozvoj komunikačných schopností u žiakov a stimulovať prostredníctvom komunikácie celkovú tvorivosť žiakov (Šuťáková).

Kooperácia smeruje k pozitívnemu postoju v spolupráci. Stimuluje konanie v smere dosiahnutia spoločenského cieľa. Učiteľ musí organizovať spoluprácu tak, aby nepotlačal špecifické schopnosti žiakov, ba naopak, využil ich.

Takýmto spôsobom sa nechá priestor na uplatnenie tvorivých metód pri hľadaní nápadov a riešení. Nezanedbateľnou súčasťou sociálnej kompetencie je aj schopnosť riešiť konflikty, produktívne ich urovnať tak, aby sa nenarušila atmosféra dôvery v skupine.

d) *Emocionálne kompetencie* – sú tiež veľmi dôležitou zložkou kompetencií tvorivého učiteľa. Aj učiteľ i žiak sú bytosti, ktoré prežívajú a cítia, teda rozvoj emocionálnej stránky je nevyhnutný.

Rozvoj emocionálnych kompetencií stimuluje priateľskú atmosféru, čím sa zabezpečia základné potreby, ako sú bezpečie či dôvera. Schopnosť vyjadriť pocity umožňuje priblížiť sa k žiakovi a tak lepšie uplatniť humanistický princíp, ktorý zastrešuje empatiu, akceptáciu či toleranciu. Ak učiteľ sám nedisponuje schopnosťou uvedomovať si vlastné pocity, nemôže ich aktivovať u svojich žiakov. Aj keď je to možné riešiť navodením situácií, ktoré vyžadujú emocionálnu odozvu, je tam nutný aj osobný postoj či subjektívna skúsenosť. Iba tá má šancu na spätnú väzbu zo strany žiaka.

e) *Axiologické kompetencie* súvisia s ľudským hodnotovým systémom, ktorý úzko súvisí so spoločensko-kultúrnymi normami. Dané kompetencie vyžadujú schopnosti stimulovať hodnotenie, rozhodovanie, posudzovanie, zodpovednosť i sebahodnotenie.

To sa dá docieľiť iba prostredníctvom rozvoja potrieb žiakov, rozvoja prosociálneho správania. Je to možné navodiť diskusiou o aktuálnych problémoch ľudstva, a tak dávať podnety na ich tvorivé riešenia. Vytvára sa tak spoluúčasť na posudzovaní a riešení globálnych problémov, čo dáva nádej na uplatnenie humanity aj v budúcnosti.

f) *Osobnosť tvorivého učiteľa* súvisí najmä s *tvorivými kompetenciami*. Ide o schopnosť stimulovať tvorivosť u žiakov v edukačnom procese. Zo strany učiteľa to znamená uplatniť predovšetkým schopnosť tvorivého myslenia a riadenia, tvorivo použiť vedomosti z oblasti teórie, podporovať u žiakov aktívnosť, samostatnosť, ale najmä schopnosť motivovať žiakov k tvorivosti. *Kompetencie tvorivého učiteľa*, ktoré sme spomenuli v tejto kapitole, navzájom úzko súvisia. Vyplýva to zo skutočnosti, že ich spoločným menovateľom je tvorivosť. Kompetencie z nej vyplývajúce formujú najmä postavenie, vzťahy a požiadavky na to, aby sa stimulácia uplatnila čo najefektívnejšie.

Nezabúdajú ani na psychické funkcie učiteľa a žiaka. Dôraz na subjektivitu osobnosti, bez ktorej nie je možná stimulácia k tvorivosti, vyplýva z humanistických požiadaviek pohľadu na osobnosť.

Na uplatnenie týchto požiadaviek je nutné zaistiť spoluprácu učiteľa. Po roku 1989 však mnohí učitelia rezignovali na pokrokové tendencie, keďže počas celého obdobia snáh o humanizáciu a demokratizáciu školstva sú bombardovaní požiadavkami na nich kladenými v zlepšovaní interakcií k žiakom. Nik však neberie ohľad na postavenie učiteľa, na jeho motiváciu k pedagogickej činnosti. Z toho vyplýva požiadavka na zistenie skutkového stavu, čo vlastne učiteľ chce, čo je jeho prioritou v edukačnom procese, akým spôsobom sa prispôsobuje požiadavkám a zmenám, ktoré vplývajú na jeho osobnosť.

Edukácia a tvorivosť v podmienkach školy

Rozvíjaniu samotnej tvorivosti v prostredí školy sa venuje najmä M. Zelina (1989), ktorý tvorivú osobnosť chápe v interakcii s prostredím a podmienkami. Tým definuje širšie intencie vzťahov človek – svet na formovanie tvorivého myslenia v zmysle životného štýlu. Zelinovo (1992) chápanie rozvíjania tvorivosti stavia na tvorivej osobnosti (predpoklady), procesnosti (prebiehajúce správanie sa) a podmienkach (prostredie a spôsobilosť). Tvorivosť ako proces vníma ako motiváciu, reguláciu činnosti, axiológiu (v medziach spoločenských požiadaviek) a z hľadiska perspektívy do budúcnosti. Na základe toho definoval vlastný model tvorivo-humanistickej výchovy, stavajúci na kognitívnych a mimokognitívnych charakteristikách osobnosti v edukácii. Model vymedzuje základy v súvislosti s aplikáciou rozvíjajúcich postupov v prostredí školy, pričom umožňuje analýzu činnosti, hodnotenie a selekciu v podmienkach školy.

Propagovanie tvorivosti v našich školách realizoval aj L. Ďurič (1990), ktorý sa zameril na poznávanie žiakov, vplyv školského prostredia a aplikovanie tvorivého učenia. Kumuloval teda osobnostný princíp, sociálnu štruktúru a prostredie, pričom rozvíjal tvorivosť prostredníctvom divergentných úloh. Skúmal a vplýval na vývinové charakteristiky tvorivosti z dôrazom na flexibilitu či fluenciu v interakcii s vedomostnou úrovňou žiakov.

Tréningové metódy sledovali aj ďalší psychológovia (Speřuchová, Hvozdič 1975, Vojtko 1976), ktorí zisťovali úroveň rozvíjania tvorivosti u žiakov s nižším prospechom základných škôl i študentov na stredných školách. Tvorivosť ako fenomén sa však nepreukazuje, priamo nekoreluje s prospechom žiakov či študentov v školách. Na druhej strane však pomáha flexibilnejším spôsobom prekonávať prekážky kladené pri riešení problémových úloh.

Obdobné výskumy realizovala aj Kováčová (1979), ktorá uplatnila programy rozvíjania tvorivosti u detí detských domovov i žiakov základných a stredných či vysokých škôl. Výsledkom je konštatovanie, že tvorivosť je ovplyvňovaná nielen vekom a vzdelaním, ale predovšetkým zámerným rozvíjaním. Je možné odpozorovať a identifikovať ubúdanie schopnosti divergentného myslenia a tvorivej pamäti v súvislosti s vekom, teda nevykazuje paralelu vo vzťahu k výkonom. Pre samotný výkon nemusí byť podstatná tvorivosť, pretože na výkone participuje aj skúsenosť či zručnosť. Tvorivosť skôr pomáha pri riešení prvotného problému alebo pri zmene výkonovej činnosti. Napomáha tak aj stabilitu a vyrovnanosť osobnosti, pretože ju prostredníctvom možnosti vymaňuje z ľudského stereotypu.

Problematike tvorivosti z hľadiska nadania a talentu sa venujú práce Musila (1982) či Dočkala (1987). Zdôrazňujú kontinuálne predpoklady a možnosti rozvíjania tvorivosti, pričom najväčší vplyv je v osobnostnom a vzťahovom aspekte medzi učiteľom a žiakom. Dôraz na túto interakciu je potrebný aj v súčasnosti, keďže aj aktívny projekt „Milénium“ deklaruje požiadavky na aktívne zmeny v tomto duchu. Význam kognitívneho štýlu, adaptability v interakcii k tvorivosti a interpersonálnym vzťahom v edukácii podčiarkujú výskumy Kubeša (1989, 1995) a i.

Sociálno-psychologický aspekt zdôrazňujú viacerí autori (Kusá 1996; Kordačová 1995; Solárová 1989), pričom zdôrazňujú skupinový status v interakcii s tvorivosťou. Skúmajú podmienky, bariéry a konformitu, teda stavajú na celkovom prostredí a pozitívnej atmosfére pri kreativizácii osobnosti. Aktivujú kooperačné trendy v skupinách s uplatnením vzájomných skúseností a obohacovania sa pri riešení problémových situácií (Jurčová, Zelina 1985).

V školskom prostredí sa prostredníctvom výchovno-vzdelávacích aktivít, či už na základe učebných osnov, športových aktivít alebo rozprávok, definujú možnosti zvyšovania efektivity edukačného procesu (Ďuriček 1986).

Selekciou aktivít rozvíjania tvorivého potenciálu sa snaží terapeutickým spôsobom navodiť pozitívnu motiváciu a tvorivé prostredie v zmysle rozvíjania tvorivosti. Skúmajú sa aj účinky relaxácie a sociálne facilitácie na rozvoj tvorivosti, a to v prostredí osobitnej školy, alternatívnej i v tradičnej škole (Sabolová 1989).

Podobným smerom sa uberajú i Lokšová, J. Lokša (1996), ktorí prezentovali výskum rozvíjania tvorivosti na I. stupni ZŠ. Uvedený trend sa snažíme sledovať aj my prostredníctvom programu rozvíjania tvorivosti, pričom participujeme aj na relaxačných technikách s využitím napr. muzikoterapie.

V neposlednom rade musíme spomenúť výskumy zaoberajúce sa rozvíjaním tvorivosti samotného učiteľa (Ďuričeková 1998; Dargová 2001), ktoré intenzívne zdôrazňujú potrebu kompetentného pedagóga vo vzťahu k tvorivosti v prostredí školy. Učiteľ môže byť tým aspektom rozvíjania tvorivého potenciálu, ktorý podnecuje – aktivuje zložky stimulujúce kreatívny výkon. Jeho komplexná príprava zabezpečí jeho schopnosť motivovať a následne aktivovať tvorivé princípy pri formovaní osobnosti. Zároveň umožní aj jemu samému sebaaktualizáciu v zmysle vývinu osobnosti.

Pre realizáciu verifikovateľných výskumov je nevyhnutné definovať určité programy a tréningy, prostredníctvom ktorých je možné overovať účinnosť kreativizácie osobnosti. V etape vývinu tvorivosti vzniklo veľa významných programov, ktoré by sme chceli v súvislosti s možnosťami kreativizácie zviditeľniť.

Medzi prvé programy, ktoré boli uskutočnené, patria tréningy tvorivosti E. P. Torrancea, ktoré sa sústredili najmä na učiteľov a ich snahou bolo poskytnúť im postupy stimulujúce kreativitu. Ich zámerom bolo pomôcť učiteľom zlepšiť prístup k edukácii. Súčasťou sú štyri oblasti zakomponované do učebných osnov. Ide o históriu, geografiu, vynálezy a fantazijné produkty. Primárne sú však najdôležitejšie tieto stimulačné aspekty: motivácia, princíp objavnosti, schopnosť diferenciacie tvorivého a netvorivého, podstata a cena tvorivého myslenia a výkonu, provokujúci aspekt zabezpečený dramatizáciou oblastí z histórie, geografie, umenia i vedy, zabezpečenie tvorivého správania, oceňovanie nápadov a tvorivých myšlienok, schopnosť sebahodnotenia.

Pri overovaní účinnosti programu rozvoja tvorivosti sa ukázal významný vplyv postupov vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Ďalší program, ktorý zostavil Torrance spolu s Myersom (1986), je zameraný na žiakov základných škôl. Prostredníctvom cvičení stimuluje myšlienkové schopnosti, ktoré využívajú odhaľovanie vzájomných vzťahov, rozpracovanie myšlienok, analýzu problémov, hľadanie možností. Využíva tu úspešne fantáziu, zvedavosť,

predstavivosť, ale aj samostatné myslenie v sebaujadrení, umeleckých, literárnych i jazykových aktivitách. Experiment sa uskutočnil v prostredí školy s učiteľmi, ktorí nedisponovali nijakou prípravou v oblasti tvorivosti. Účinok programu bol významný pre viaceré oblasti tvorivosti, ako sú fluencia, flexibilita či originalita, a to aj u „menej úspešných“ žiakov.

Torrance (1963) overil aj jeden z najznámejších programov, a to „pre sociálne znevýhodnené deti“. Kombinoval v ňom viaceré metódy, ktoré sú už dnes bežne používané, napríklad brainstorming, kreatívna dráma, tvorivý pohyb, výtvarný a literárny prejav, modelovanie a i. Prejavil sa tu nárast v originalite, ale aj zvýšenie motivácie vo vzťahu k problémom, zvýšenie zvedavosti, ba aj zvýšenie záujmu o učenie. Tieto atribúty sú synonymom takmer pre všetky modely rozvíjania tvorivosti vo vzťahu k školskému prostrediu. Činnosť deklarujúca sa ako zaujímavá sa vo všeobecnosti významne uplatnila v podmienke edukačného procesu.

Výsledkom mnohoročného bádania a množstvom experimentov, ktorých zámerom bolo vypracovanie postupov a stratégií vplývajúcich na tvorivú edukáciu, vzniká „model tvorivého učenia sa a učenia“ (Torrance, Safter 1990). Diferencovali sa tu dva druhy učenia, a to anticipujúce a participujúce. Komplexným významom je princíp objavnosti na základe problémových situácií. Model sa realizoval v **štyroch štádiách** (Fleith 1999):

Prvým je „zvýraznenie anticipácie“ a spočíva vo vyvolaní zvedavosti, očakávania, v provokovaní túžby po poznaní prostredníctvom motivácie. Základom je teda aktivovanie vzťahu k problému.

Druhý rozmer predpokladá „zvýraznené očakávanie“, pričom navodzuje procesy spracovávania informácií, využíva dôkladnosť, opatrnosť, možnosti vylepšovania, hľadania, prehlbovania princípu objavnosti – radosti z objaveného. Torrance vypracoval štruktúru učebných aktivít prinášajúcu nové informácie. Prostredníctvom nich stimuluje jednotlivé procesy participujúce na rozvoji tvorivosti. Po skončení aktivít necháva voľný priebeh, čím podporuje myšlienkovú aktivitu v zmysle princípu objavnosti.

Tretie štádium zabezpečuje dynamiku pri spracovávaní informácií. Využíva aktivity, ako sú hra s viacerými významami, hĺbková analýza problému, intenzívne hľadanie, rozpracovávanie danej informácie, využitie fantázie pri

riešení, podporovanie predstáv o budúcnosti, humor a nadhľad v informáciách, obmieňanie nápadov, tvorenie mnohých riešení či konfrontáciu a iné (Szobiová 1999).

Záverečné štádium definuje pochopenie interakcie osobnosti vo vzťahu k informáciám a myšlienkam z hľadiska významu pre ďalší tvorivý rast. Torrance nazerá na rozvoj kreativizácie z hľadiska logického i intuitívneho. Zosúladenie týchto aspektov tvorí počiatočnú prognózu vedúcu k úspešnosti programu rozvíjajúceho tvorivosť.

Zatiaľ čo Torrance pôsobí strategicky najmä na žiaka, program F. Williamsa smeruje aj k flexibilnejšiemu prístupu učiteľa pri stimulácii tvorivosti u žiakov. Východiskom je štruktúra intelektu Guilforda a Torrancea. Využívajú sa tu postupy ako diagnostika tvorivých procesov a ľudí, použitie paradoxov, provokatívnych otázok, zhodnocovanie situácií, tolerancia k viacerým významom vecí a javov, ale i jednoduchšie metódy ako čítanie, maľovanie, tvorivé písanie a iné.

Základom modelu rozvíjania tvorivosti je poznávací-emocionálny vzťah. Aktivuje sa v troch aspektoch. Kreativitu stimuluje edukačný obsah (vedy, výchovy) kognitívno-afektívne komponenty (fluencia, flexibilita, originalita, senzitivita, zvedavosť a i.) a stratégie edukačnej činnosti (v zmysle stimulácie tvorivosti Torrancea).

Významným prínosom Williamsa je aplikácia tvorivých úloh v kurikule v súčinnosti so stratégiami a spôsobmi edukácie. Pôsobnosť je účinná aj vo vzťahu k samostatným zložkám tvorivosti a ich jednoznačnosť v interakcii s osobnosťou žiaka. Týmto modelom zároveň inšpiroval k celkovej kreativizácii edukačného procesu v prostredí školy (Szobiová 1999).

Program rozvoja tvorivosti spracoval aj M. V. Covington. Koncentroval sa na tvorivé schopnosti, pričom stimuloval ich rozvoj prostredníctvom postojov k riešeniu problémov. Úlohy v programe si vyžadujú divergentné myslenie, ale na rozdiel od iných autorov nechýbajú problémy s jediným správnym riešením. Napriek použitiu úloh konvergentného typu výskumy dokázali účinnosť preverenú prostredníctvom Torranceových testov. Uvedená skutočnosť poskytla dôkaz o tom, že pri stimulácii o tvorivosti je potrebné do programu zakomponovať konvergentné i divergentné úlohy (Fleith 1999).

Ďalším modelom na sledovanie účinkov rozvíjania tvorivosti je tréning zameraný na verbálnu imagináciu a analógiu. J. Khatena (1967) sledoval účinok tréningu vo vzťahu k časovému spektru, v ktorom bol program aplikovaný. Využil hudbu s pridaním myšlienkových stratégií, akými sú rekonštrukcia, syntéza, analógia, transpozícia a i.

Štúdie, ktoré Khatena prezentoval, priniesli dôkazy, že verbálna originalita sa prostredníctvom tréningu zvyšuje po niekoľkých dňoch. Spôsob stimovania tvorivosti je v tomto prípade veľmi náročný, pričom jeho využiteľnosť v edukačnom procese je takmer nemožná. Naopak, testy Khatenu na meranie kreativity sú v plnom rozsahu reliabilné vo vzťahu k prezentovaniu výsledkov účinnosti programov rozvíjania tvorivosti.

Predchádzajúce modely rozvíjania tvorivosti prinášali stimulácie jednotlivých faktorov tvorivého myslenia. Preto si D. J. Treffinger (1985) predsavzal vypracovať model tvorivého učenia. Okrem faktorov stimulujúcich tvorivé myslenie sa snaží rozvíjať emočnú i sociálnu oblasť s využitím vhodnej komunikácie. Zasiahol tým do štýlu vyučovania (Szobiová 1999).

V programe rozvíjania tvorivosti zastrešuje kognitívny rozvoj, afektívny rozvoj, emocionálnu i konatívnu oblasť. Konatívna oblasť je závislá od emocionálneho i kognitívneho postavenia.

Treffinger (1985) stanovuje tri úrovne tvorivého učenia, pričom na každej z nich participuje kognitívna, afektívna i konatívna oblasť (Dargová 2001).

Na prvej úrovni – divergentnej – uplatňuje stimuláciu fluencie, flexibility, originality v interakcii s citlivosťou na problémy, sebadôverou či toleranciu viacznačných odpovedí.

Druhá úroveň prináša komplexné myšlienkové a citové procesy, ktoré participujú na využití analýzy, syntézy, hodnotenia. Citový faktor zastrešuje predstavivosť, fantáziu, uvoľnenie, čo vplyva na osobnú istotu a myšlienkovú slobodu osobnosti.

Tretia úroveň prináša riešenie úloh zo skutočného života. Táto oblasť je nasmerovaná k aktualizáčnej tendencii osobnosti prostredníctvom úloh z produktívneho života, a to spôsobmi, akými sú využívanie zdrojov poznania, zdokonaľovanie produktov či sebariadenie.

Týmto modelom sa objektívne zvyšovala tvorivosť hlavne prostredníctvom kognitívnej oblasti, pričom afektívne zložky sa podieľali na priaznivej atmosfére programu. Dôkazy o priamom vplyve emocionálnej oblasti pri rozvoji tvorivosti nebolo možné exaktne preveriť, teda nie je možné tvrdiť, že afektívna zložka v tomto modeli priamo vplývala na rozvoj tvorivosti.

Napriek tomu uvedený model tvorivého učenia inšpiroval k zakomponovaniu afektívnych zložiek do vyučovacieho procesu, a to priamo v interakcii s tvorbou učebných osnov.

V sedemdesiatych rokoch M. Fustier a B. Fustierová (1978) vypracovali heuristický postup nazvaný „funkcionálna analýza“ (In: Zelina 1997). Metóda je zvláštna tým, že v rámci úloh sa hľadajú funkcie, význam a celkový zmysel vecí. Úlohy sú koncipované s ohľadom na pozitívnu a negatívnu stránku jednotlivých javov či systémov, pričom vzniká priestor na zvláštny, netradičný pohľad na vec. Uvedenú metódu uplatnili Fustierovci v programe rozvíjania tvorivosti. Program pozostáva z 5 skupín úloh, každá z nich má iné špecifiká. *Prvá skupina* cvičení bola zameraná na zoznámenie sa členov skupiny. Nez dôrazňovala osobné údaje, skôr stavala na podstatných zážitkoch pre osobnosť a na ich možných riešeniach zo súkromného života. Prostredníctvom nich sa adepti zoznámia, pričom si vytvárajú vzájomný obraz o sebe na základe spôsobu riešenia životných situácií.

Druhá skupina cvičení pôsobila na prehĺbenie medziľudských vzťahov, a to cestou poznania ľudských hodnôt a vzťahu k nim. Výrazne sa tu zúčastňuje emocionálna zložka, ktorá sa uplatňuje pomocou komunikácie.

Tretiu skupinu tvoria analyticko-syntetické metódy, ktoré pomáhajú hľadať správne riešenia. Použitím divergentných úloh sa stimuluje najmä kognitívna funkcia, pričom sa hľadá spôsob odpovede i možnosť správnej odpovede. *Štvrtú skupinu* predstavujú metódy tvorenia protikladov. Uplatňuje sa tu už spomenutá funkcionálna analýza – inventika, pričom sa zhodnocuje kladná aj záporná stránka vecí, javov či systémov.

Poslednú skupinu tvoria úlohy, ktoré využívajú náhodné metódy tvorenia. Tie umožňujú určitú slobodu sebavyjadrenia a tak prispievajú k rozvoju aktualizacej tendencie osobnosti.

Uvedený model podobne ako predchádzajúci v sebe kumuluje kognitívnu, afektívnu i konatívnu oblasť s cieľom zahrnúť komplexne štruktúru osobnosti v zmysle rozvoja tvorivého potenciálu.

Program tvorivého myslenia, ktorý vypracoval J. F. Feldusen (1986), stimuluje divergentné schopnosti. Je zameraný na flexibilitu, originalitu, elaboráciu, ale i verbálnu a figurálnu fluenciu. Spočíva v systéme audiozáznamov, prostredníctvom ktorých sú aplikované stimuly. Každá nahrávka pozostáva z troch častí špecificky zameraných na zložky tvorivého myslenia a jazykové danosti (Szobiová 1999).

Prvá časť prezentuje okruh otázok, ktoré súvisia s tvorivým myslením. Prezentujú sa tu spôsoby a možnosti zlepšenia tvorivého myslenia v interakcii s jeho významom. Uplatňuje sa tu humor, tolerancia, stimuluje sa originalita vo voľných asociáciách.

Druhá etapa deklaruje afektívne podfarbený príbeh o známom americkom predstaviteľovi. Zúčastňujú sa na ňom prvky poznávania, pričom priam terapeuticky všetko podfarbuje hudba na vysokej umeleckej úrovni.

Posledná etapa tvorí štruktúru praktických cvičení tvorivých schopností súvisiacich z predchádzajúcimi dvoma etapami. Priamo sa tu stimuluje verbálna fluencia, flexibilita a originalita.

Program sa experimentálne overoval prostredníctvom Torranceových testov, pričom sa exaktne preukázali štatisticky významné rozdiely vo verbálnej i neverbálnej originalite. V niektorých skupinách sa prejavili rozdiely v miere štatistickej významnosti aj vo figurálnej flexibilitate. Okrem toho program priamo participoval aj na zmene postojov študentov vo vzťahu k preberaným problémom. Z tohto pohľadu môžeme potvrdiť účinnosť programu so špecifickými zložkami tvorivosti, teda program účinne stimuluje rozvíjanie tvorivého potenciálu osobnosti.

Ďalší z programov rozvíjania tvorivosti sa vyznačuje vysokou efektívnosťou. Ide o program S. J. Parnesa (1976), nazvaný tvorivé riešenie problémov, ktorý využíva základnú techniku brainstorming. Parnes ho realizuje v 6 etapách. *Prvým krokom* je definovanie skutočnosti, ktorú treba riešiť, respektíve sa ňou zaoberať, následne sa zamerať na cieľ. *Ďalším krokom* je získanie určitého objemu informácií o probléme. Ide o možnosti pre tvorivé riešenie, určité

hľadanie detailov, s využitím fantázie či snov. Aktivujú sa všetky zmysly a pocity participujúce na tvorivých možnostiach.

Tretím krokom je nájdenie a identifikácia problémov a situácií. Objektivizuje sa tu rôznorodý pohľad z viacerých aspektov aj od rozličných osôb zúčastňujúcich sa na probléme.

Nasledujúcim logickým krokom je princíp objavnosti určitej myšlienky, hypotézy, pri ktorej je možné použiť rôzne metódy a techniky. Objavujú sa rôzne alternatívy, pričom sa vyberá najvhodnejšia pre hlbšiu analýzu a rozvoj. Ide o intenzívnu interakciu medzi osobnosťou a problémom.

V ďalšej etape sa osobnosť snaží nájsť optimálne riešenie prostredníctvom objektívnych kritérií. Súčasťou je aj systematické zhodnocovanie súvisiace z dôsledkami riešenia.

Posledná etapa prináša akceptáciu riešenia. Je to spracovanie nápadu do určitej koncepcie, pričom nejde o úplný zámer, ale skôr východisko pre ďalšie skúmanie problematiky.

Výskumy sa realizovali v školskom prostredí, ale aj s dospelými, pričom program preukázal účinnosť aj po ôsmich mesiacoch po aplikovaní. Účinnosť sa prejavila vo verbálnej oblasti, ale predovšetkým sa zlepšila schopnosť prispôbiť sa bežným problémom ľudského života. Štatisticky významný účinok sa prejavil aj v poznávaní – konvergentnej i divergentnej oblasti.

Inšpiráciou pre oblasť edukácie sa stali všetky uvedené projekty, čo sa pretavilo do vzniku projektu REACH. Stavia na skúsenostiach Torrancea (1967), Guilforda (1967), Khatenu (1967), Parnesa (1967) i ďalších. Podstatnou súčasťou sú teórie výskumu, efektívne vyučovanie, edukačné stratégie, hodnotiace aktivity, účasť na obsahu učiva – kurikula, zahrnutie domova (aj rodičov). Pre pedagógov boli definované postupy v súvislosti so stimuláciou, priebehom a hodnotením aktivít, ktoré umožňovali získanie obrazu o schopnostiach osobnosti. Aktivity boli súčasťou učebných osnov.

Do projektu patrili aj rodičia, ktorí v prostredí domova podporovali aktivity navodené v prostredí školy. Rozvíjanie bolo zamerané na tvorivé riešenie problémov, produktívne myslenie, predvídanie, plánovanie a rozhodovanie. Súčasťou bola účinná komunikácia, ktorá napomáhala rozvíjanie potenciálu z vlastnej iniciatívy učiteľov.

Model stavia na piatich úrovniach aktivít (Sobiová 1999):

- rozvoj základných myšlienkových zručností (fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia, hodnotenie, predvídanie),
- vyššie myšlienkové zručnosti (vnímanie vzájomných vzťahov, analýza, syntéza, plánovanie, rozhodovanie),
- zručnosti tvorivého riešenia problému (objavenie cieľa, získanie informácií, nájdenie problému, objavenie nápadu, myšlienky, riešenie),
- skúmanie z vlastnej iniciatívy (využiť zručnosti z predchádzajúcich úrovní v oblasti záujmu osobnosti),
- tvorivý život – štúdium tvorivých ľudí, zisťovanie potrebných aspektov pre efektívny tvorivý život.

Z hľadiska výskumu sa uvedený program ukázal ako veľmi efektívny, keďže znamenal nárast výkonu tvorivého myslenia v súvislosti s dĺžkou projektu. Nárast tvorivosti sa ukázal aj u učiteľov, ktorí iniciovali snahy o zmenu spôsobu vyučovania. Prostredníctvom úloh divergentného typu sa produkovalo takmer dvojnásobné množstvo tvorivých nápadov v porovnaní so skupinou, v ktorej sa program rozvíjania tvorivosti neaplikoval. Poukazovalo sa aj na pozitívny vplyv, na tvorivé myslenie a hodnotenie učiteľmi.

Aj v našich podmienkach v interakcii so školou vzniká rad projektov a programov na rozvoj tvorivosti. Za mnohé z nich spomenieme len niektoré, prostredníctvom ktorých sa výrazne participuje na rozvíjaní kreativity od sedemdesiatych rokov až po súčasnosť. Jednou z prvých osobností na Slovensku zaoberajúcou sa uvedenou problematikou na báze tvorivého myslenia je M. Jurčová (1981). V interakcii s našimi podmienkami stanovila všeobecné charakteristiky spracovania úloh tvorivého charakteru a utvárania vhodnej atmosféry vplývajúcej na rozvoj tvorivosti. Spracovala úlohy zamerané na fluenciu (plynulosť myslenia) prostredníctvom doplnenia neukončených viet, slov s podobným zmyslom či definovaním možných dôsledkov nejakých udalostí. Svoj záujem smeruje aj k flexibilita (pružnosť myslenia), pričom to špecifikuje spôsobom rôznorodých myslení s účelom prekonať funkčnú fixáciu a zameranosť. Úlohy spočívajú vo viacnásobných možnostiach riešenia (napr. využitie predmetu rôznorodým spôsobom, uviesť viaceré možnosti v riešení situácií a i.). Pružnosť sa zvýši spôsobom zmeny upätosti myslenia.

Ďalšou zložkou tvorivosti je originalita, pričom Jurčová deklaruje úlohy spochívajúce v nepravdepodobných situáciách, v ktorých je možné prezentovať netradičné odpovede (titulky v príbehu, vtipné reakcie, humorné poznámky vo vzťahu k obsahu). Úspešnosť sa preukáže v počte odpovedí, ktoré sa objavili iba raz v rámci skupiny.

Súčasťou rozvíjania tvorivosti sú úlohy orientované smerom k citlivosti na problémy. Ide predovšetkým o postreh v situácii súvisiacej s podnetmi. To znamená, že dôležitá je selekcia správnych odpovedí poukazujúcich na rôzne oblasti problémovej situácie.

Súbor úloh stimulujúcich tvorivosť dotvára schopnosť redefinovať (zmena významu) predmet tak, aby sa vytvorilo niečo nové, príp. neopakovateľné. Tieto úlohy slúžia ako model využívania konkrétnych tvorivých schopností v rámci programov rozvíjania tvorivosti. Napriek tomu, že uvedené úlohy neboli skoncipované ako program, boli experimentálne overené, pričom sa účinne podieľali na rozvíjaní jednotlivých zložiek tvorivosti.

Rozvíjanie tvorivosti v našich podmienkach úzko súvisí s menom M. Zelina. Vrcholným sa z pohľadu rozvíjania tvorivej osobnosti javí model tvorivo humanistickej výchovy. V ňom sa zdôrazňuje neefektívnosť súčasnej edukácie, pričom sa priamo upozorňuje na metódy zamerané na motiváciu, emocionálnu stránku osobnosti, prežívanie a tvorivosť.

Aj v tomto prípade môžeme hovoriť, že vo svojom programe sa sústreďuje na tri oblasti (Zelina, Zelinová 1990):

1. konvergentnú oblasť (problémové učenie),
2. divergentnú oblasť (tvorivé vnímanie, fantázia, predstavivosť, intuícia, originalnosť myšlienok, riešení, používanie analógií, asociácií a metafor, elaborácia, vypracovanie detailov a i.),
3. tvorivé riešenie problémov (heuristické postupy, brainstorming).

M. Zelina (1994) aktívne rozvíja kognitívnu stránku, hodnotiace myslenie, ako aj afektívnu zložku. Uvedený model vymedzuje kreativizáciu v troch dimenziách, a to ako tvorivú osobnosť (vnímanie, emócie, životný štýl, inteli-gencia), procesuálnu stránku (flexibilita, interakcia, otvorenosť, spontánnosť) v súčinnosti s podmienkami pre tvorivosť (zdravotný, fyzický stav, kontrola, čas, pomoc, atmosféra).

Program rozvíjania tvorivosti stavia na interakcii kognitívnych a nonkognitívnych funkcií. Dopĺňa to rozvoj hodnotenia afektívnej zložky, ktorá zabezpečuje komplexnosť štruktúry vo vzťahu k osobnosti aj celkovej humanizácii a rozvoju tvorivého potenciálu.

Jedným z najnovších modelov rozvíjania tvorivosti je tvorivý program J. Dargovej a V. Šuťákovkej (2000). Okrem tradičných aspektov zastrešuje uvedený program tak, aby sa snažil rozšíriť tvorivosť až za hranice tvorivých schopností osobnosti.

Cielové zameranie sa špecifikuje na vnútorný rozvoj osobnosti (sebapoznávanie, sebauvedomenie, sebahodnotenie) poskytnúť autentickú skúsenosť prostredníctvom zážitkového učenia (rozvoj zručnosti v oblasti pedagogickej komunikácie), zoznámiť sa s technikou tvorivej činnosti prostredníctvom zážitkových stratégií, prezentovať aplikáciu tvorivých aktivít v pedagogickej praxi s cieľom rozvíjať tvorivú osobnosť žiaka a v neposlednom rade stimulovať tvorivosť u budúcich učiteľov.

Tvorivé úlohy sú orientované na rozvoj fluencie, flexibility, originality, fantázie, imaginácie, emócií i hodnotiaceho myslenia. Tieto zložky tvorivosti sa stimulujú divergentnými úlohami s využitím heuristických metód (syntetizovanie, brainstorming, analýza informácií). Súčasťou sú aj inscenačné či situačné metódy i tvorivé hry. To všetko dotvára tvorivú klímu, ktorej cieľom je zabezpečiť úprimnosť, sebadôveru a bezpečie. Psychickou relaxáciou sa vytvára vhodné prostredie na tvorivú produkciu a rozvoj tvorivých schopností. Program zahŕňa okrem vytvorenia priaznivej sociálno-tvorivej klímy stimulujúcej vzájomnú spoluprácu, dôveru a bezpečie aj stimul sebareflexie – poznanie seba samého, hľadanie sa, sebaopozorovanie i sebauvedomenie. Cvičenia sa tak orientujú na kognitívnu, emocionálnu, hodnotiacu i konatívnu oblasť.

Tretia etapa je orientovaná na rozvoj fantázie, intuície, predstavivosti, ale aj na rozvoj tvorivých schopností (fluencie, flexibility, originality). Tréning je zameraný na psychické funkcie osobnosti budúceho učiteľa, a to nielen v interakcii so žiakom, ale aj vo vzťahu k sebe samému.

V realizačnej rovine nechýba vhodná motivácia sprostredkovaná predčítanou prehrávanou legendou, dramatickým výstupom, osobným príkladom či

vlastným zaujatím a nadšením pre aktivitu. To všetko dotvára program rozvíjania tvorivosti špecificky zameraný na rozvoj tvorivej osobnosti učiteľa (Dargová, Šuťáková 2000).

Spomínaný projekt bol experimentálne overený na vzorke študentov vysokoškolského štúdia zameraného na vzdelávanie učiteľov. Účinnosť sa prejavila tak, že hodnoty sa ukázali štatisticky významné v jednotlivých zložkách tvorivosti (fluencii, flexibilitate i originalite). Zároveň sa pozitívne zvýšila aj motivácia a postoje vo vzťahu k tvorivosti.

Program sa ukázal ako reliabilný aj v dlhodobom aspekte v prostredí školy, kde sa aj v súčasnosti aktivity využívajú.

Zaujímavý výskum prezentuje Š. Švec (1997), ktorý deklaruje nedostatočne zdôrazňované, ale aj úplne zanedbávané znaky edukácie v humanistickom duchu. Tvrdí, že existuje výrazný rozdiel vo výskyte tvorivo humanistických prvkov v teoretických predmetoch a praktických predmetoch, ako aj výrazný rozdiel medzi štýlom edukácie alternatívnych a tradičných škôl.

Š. Švec (2000) však nevidí riešenie problémov primárne na báze tvorivosti, ale skôr trvá na humanisticky orientovanej edukácii. Chápe to vyložene persocentricky, pričom jeho východiskom je zisťovanie vstupných predpokladových schopností a úroveň motivácie k učeniu. Humanitu v prístupe definuje ako prenikanie do zážitkovej aj citovej sféry osobnosti žiaka.

Ďalším systémovým krokom je kontrola kvality výsledkov nielen žiaka, ale aj osobnosti učiteľa. Poznatky z týchto analýz sa majú pretaviť do systému edukácie, ovplyvňujúce vývin osobnosti učiteľa i žiaka. K metódam samozrejme patria sociálno-rolové hry, vytváranie modelových situácií a kooperácia. Sú to metódy, ktoré naplňajú nielen humanistickú tendenciu, ale aj trend rozvíjania tvorivosti pri riešení situácií v edukačnej realite.

Programy, ktoré uvádzame v tejto časti práce, prešli etapou evolúcie. Vznikli v dôsledku spoločenskej požiadavky po 2. svetovej vojne, aby zvýšili účinnosť rozvoja spoločnosti, a to nielen z pohľadu materiálno-technického, ale aj duchovno-spoločenského.

Primárnou sa neskôr stáva samotná osobnosť z hľadiska rozvíjania vlastnej individuality v interakcii s problémami, javmi v súlade so spoločenskou prijateľnosťou.

Prvé programy stimulujú tvorivý výkon, ktorý participuje na inteligencii a pretavuje sa do výsledkov vo fluencii, flexibilitě i originalite. To všetko spúšťa súbor konvergentných a divergentných úloh.

V ďalšej etape vývinu prichádza stimul k predvídaníu, hodnoteníu, vnímaníu vzťahov, plánovaniu, rozhodovaniu. Zastrešuje to afektívnu zložku, ktorá pôsobí na postoje, a tým ovplyvňuje primárnu konatívnu oblasť tvorivosti. Tretia etapa prináša dôraz na komunikáciu, ale najmä na individualizáciu osobnosti ako takej. Humanistický pohľad umožňuje vnímať každého človeka ako potenciálne dobrého i tvorivého. Je nutné ho však objektívne stimulovať. Túto ťažkú úlohu nesie na svojich pleciach hlavne škola.

Potreba čo najväčšieho množstva reliabilných programov rozvoja tvorivosti inšpirovala aj nás k realizácii vhodného programu práve pre učiteľov v praxi, prostredníctvom ktorých je možné naplniť tvorivo humanistickú ideu osobnosti človeka pre ďalšie tisícročie.

Naša práca je ovplyvnená uvedenými projektmi stimulujúcimi tvorivosť, pričom sa snažíme vniesť do problematiky niečo nové – aktuálne v interakcii so socio-kultúrnou situáciou vo svete a zároveň uľahčiť vstup kreativizačného programu do prostredia aktuálnej školy.

Program rozvoja tvorivosti

Celkový program rozvoja tvorivosti je zakomponovaný do prípravy učiteľov prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, teda môže byť aj súčasťou komplexného sebarozvoja osobnosti učiteľa v rámci rozvoja, resp. dosahovania profesijného štandardu. Domnievame sa, že najvhodnejším spôsobom, ako začať každé zo stretnutí, je aktivácia relaxačných techník. Rozsah aktivít spojených s relaxáciou by sa mal pohybovať v časovom rozmedzí 15 až 25 minút. Za najdôležitejšie považujeme vytvoriť vhodnú atmosféru, prostredníctvom ktorej sa snažíme konfigurovať optimálnu náladu na stimulovanie tvorivosti. Začíname vhodným výberom hudby, ktorá znie v pozadí, aby nemala rušivý vplyv na celkové uvoľňovanie organizmu.

Ideálne je subjektívne navodenie pozitívnych myšlienok, ktoré doplníme dychovými cvičeniami. Ide o hlboký nádych, zadržanie dychu, nádech do bránice, pomalé rytmické vydychovanie a iné (tieto cvičenia sú využívané pri hlasovej výchove ako účinná metóda pri uvoľnení hlasového potenciálu). Ďalej sa pri relaxácii zaoberáme sebaaponímaním. Navodíme atmosféru vnútorného počúvania vlastného organizmu (napr. tlkot srdca, predstavenie si funkcie orgánov, neskôr aj činnosť myslenia).

Na tomto základe je možné stavať navodenie príjemných zážitkov a myšlienok s možnosťou zakomponovania kreatívnych aktivít do ďalšieho priebehu jednotlivých stretnutí. Je nutné dosiahnuť predovšetkým stav rovnakého uvoľnenia pri všetkých úlohách, ktoré budú zamerané na rozvíjanie tvorivosti. Súčasťou uvoľnenia je aj vytvorenie atmosféry verbálnymi podnetmi. Využíваме tieto možnosti: máte ťažké (ľahké, uvoľnené, napäté) ruky, nohy, hlavu a podobne, ktoré taktiež navodia sebaaponímanie a vnútornú reflexiu vyjadrenú v pocitoch. Je to aj vhodný motivačný faktor, keďže je tu možnosť od dychu, odpútania sa od bežných životných problémov. Súčasne zapojíme aj

koncentráciu, ktorá je nevyhnutnou súčasťou v procese riešenia jednotlivých úloh. Pri týchto aktivitách nie je náhodná úzka väzba vo vzťahu k humanistickej psychoterapii či muzikoterapii, ktorá vedie nielen k sebaaktualizácii či sebaoponovaniu, ale aj k tolerancii, akceptácii, kooperácii i komunikačným spôsobilostiam v kreatívnej príprave učiteľa.

1. stretnutie

Ciel: Zámerom prvého stretnutia je uvoľniť atmosféru, ktorá nielen uľahčuje riešenie úloh určených na stimuláciu tvorivosti, ale jej cieľom je predovšetkým vytvoriť prostredie, v ktorom by sa príjemne cítili skutočne všetci. Zároveň podporuje zvedavosť a cvičí flexibilitu, čím priamo participuje na postojoch tvorivosti i samotnom tvorivom výkone. Súčasne rozvíja komunikačné zručnosti s prvkami humanizmu, ktoré spočívajú v empatii, tolerancii, spoľahlivosti a pod.

Doba realizácie: 70 minút

Pomôcky: denná tlač, časopisy

Úloha č. 1: Uvedomte si svoje denné zvyky a návyky, okomentujte ich, povedzte, čo vo vás vyvolávajú titulky v dnešných novinách. Zapojíme do diskusie čo najviac naivných otázok (napríklad: prečo vychádzajú noviny, prečo nám chutia nezdravé veci, prečo je citrón kyslý, prečo existuje telefón, čo nám prinášajú informácie, ako vnímame úroveň reality a fikcie a pod.).

Úloha má nielen motivačnú funkciu, ale podporuje aj zvedavosť a cvičí flexibilitu. Zároveň upevňuje dôveru, keďže názorová flexibilita umožní poznať názor iného, čím sa ľudia s podobnými názormi a s podobnou úrovňou vzdelania stávajú v duchu spoločných názorov bližšími.

Úloha č. 2: Charakterizujte známeho herca alebo iného človeka, o ktorom študenti nemajú informácie, rozprávajte sa o jeho rodinných pomeroch či jeho aktivitách. Ide o uplatnenie intuície (čo prezrádza pohľad na neho) a súčasne aj empatie, čo nám prezradí stav schopností, spoľahlivosti predvídania, odhadovania iných ľudí.

Výsledky si môžeme skonfrontovať nielen s poznatkami o jeho živote, ale aj s úlohou, ktorú hral v určitom filme. Kým v tejto hre stimulujeme priamo intuíciu a empatiu, uvedomujeme si, že sledujeme aj sebaoponovanie, keďže

známy herec často predstavuje ideál, čím každá osobnosť diferencuje rozdiel medzi svojim „reálnym“ a „ideálnym ja“. Nesmieme zabúdať, že týmto stimulom pomáha aj skutočnosť, že každá osobnosť vníma inú osobnosť (známeho herca) podobne ako v živote, zo strany viacerých hraných rolí.

2. stretnutie

Cieľ: Toto stretnutie sme zamerali tak, aby sme podnietili fantáziu, tvorenie, uvažovanie a zároveň aktivovali obozretnosť, pozornosť, ale najmä koncentráciu na danú vec. Využívame aj nápaditosť a predstavivosť s ohľadom na emocionalizáciu. Sekundárne stimulujeme i empatiu, ale aj humor.

Doba realizácie: 75 minút

Pomôcky: papier, pero

Úloha č. 1: Predstavte si záhadnú zbojnícku jaskyňu, o ktorej každý vie, že existuje, ale nevie, kde sa nachádza a čo obsahuje. Opíšte najvhodnejšie miesto, kde by sa mala nachádzať, a čo z vecí, ktoré by ste tam našli, by vás najviac prekvapilo. Zamyslite sa aj nad situáciami, ktoré by vás tam mohli postretnúť. Zahrňte tam všetko magické, záhadné, všimnite si každú maličkosť, vymyslite pasce, ktoré tam na vás číhajú a pod.

Uvedenou úlohou podnecovaním fantázie i celkovej tvorby pripravujeme cestu pre emocionalizáciu v správaní, ktorá vyplýva z navodenej situácie.

Úloha č. 2: Táto úloha úzko nadväzuje na predchádzajúcu z hľadiska námetu, ale jej prezentácia je realizovaná prostredníctvom inscenačnej hry.

Skúste pohybom vyjadriť, ako by ste sa správali pri objavovaní jaskyne, ako by ste obchádzali prekážky, pasce, nástrahy. Zapojte do činnosti emócie, ako sú strach, napätie, radosť, vzrušenie. Pantomímou vyjadrite ochranu svojej osoby či priateľov, skúste ich varovať bez slov pred nebezpečenstvom atď.

V tejto úlohe sme spojili nápaditosť, predstavivosť s imaginárnou spoluprácou i empatiou. Predpokladáme, že úloha aktivuje i humorné situácie, preto je zaradená na záver stretnutia, aby účastníci odišli uvoľnení a v dobrej nálade.

3. stretnutie

Cieľ: Cieľom stretnutia je stimulovať pozornosť, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou nielen v rámci riešenia zložitých úloh, ale aj počas koncentrácie na

okolité prostredie, v ktorom sa nachádzame. Ďalej sledujeme fantáziu a predstavivosť so zámerom stimulovať originalitu.

Doba realizácie: 60 minút

Pomôcky: pero, papier, farbičky

Úloha č. 1: Vyskúšajte si, ako sa dokážete sústrediť, aký máte postreh vo vzťahu k maličkostiam. Prečítam vám príbeh:

V stredu 27. januára sa stala v Banskej Bystrici vražda. Znechutený obhliadač stanovil čas smrti na 22.00 hod. Policajti, ktorí prípad vyšetrovali, objavili na druhý deň podozrivého. On sa však odvolal na to, že v tom čase v meste vysádzali stromčeky pri umelom osvetlení v rámci verejno-prospešných prác a že mu to môže dokázať minimálne desať svedkov. Napriek týmto tvrdeniam bol podozrivý vzatý do väzby...

Naša otázka je prečo. Kto vie, nech to napíše na papier a odovzdá mi to. Ostatní nech ešte chvíľku rozmýšľajú.

Touto úlohou sme sa nesnažili stimulovať iba koncentráciu, ale aj motiváciu, ktorá je dôležitá pri riešení ďalších úloh.

Úloha č. 2: Pokúste sa predstaviť si postavu votrelca z vesmíru, opíšte ho, ako vyzerá, čím je vyzbrojený, a potom sa ho pokúste aj graficky znázorniť. Stimuláciu je možné rozvinúť pomocnými otázkami: odkiaľ prišiel, akú vzdialenosť prekonal, čo musel podstúpiť, aby sa dostal až k nám, aké sú jeho zámer, akú technológiu využíva a pod.

Zmyslom je využiť fantáziu a predstavivosť, preto sú najhodnotnejšie tie najbláznivejšie nápady. Takého výmysly sa môžu často stať podnetom na hodnotnú myšlienku či nápad...

4. stretnutie

Cieľ: Úlohy, ktoré sme vybrali na štvrté stretnutie, stimulujú fantáziu, vynaliezavosť i flexibilitu. Vnímame v nich aj prvky, ktoré participujú na humanizácii osobnosti, keďže aktivujú prvky empatie a tolerancie.

Doba realizácie: 70 minút

Pomôcky: papier, pero, ceruzka (uhlík)

Úloha č. 1: Máme poschodovú školu, preto je pre nás samozrejmosťou výťah. Skúste vynájsť iný prostriedok na prekonanie bariéry poschodí, napríklad pre

telesne postihnutých. Uvedte viacero nápadov, očísľujte ich, môžete ich aj graficky znázorniť. Najlepší svoj „zlepšovák“ označte a zdôvodnite jeho výhody. Úloha je zameraná na vynaliezavosť, fantáziu, ale evokuje v sebe aj známky tolerance a empatie, keďže nápad sa dá najlepšie získať vcítením sa do situácie telesne postihnutého.

Úloha č. 2: Pre druhú úlohu stretnutia sme využili obrázok najzábavnejšieho, resp. originálnejšieho návrhu. Rozdeľte sa do skupín, vymyslíte naň čo najvtipnejší text a prezentujte ho pred ostatnými účastníkmi vzdelávania.

Touto úlohou sme završili všetky požiadavky na dosiahnutie cieľa, vyplývajúce z tohto stretnutia. Využili sme flexibilitu i originalitu v intenciách humoru, pričom sme participovali na kooperácii s využitím problémovej úlohy.

5. stretnutie

Cieľ: Fantázia ako prvá spúšťa myšlienkový prúd, preto jej rozvoj dominuje v požiadavkách na kreativizáciu školy. V tomto duchu, ale nielen v ňom, sa nesie piate stretnutie. Spočíva najmä na formovaní originality. Využíva nápaditosť, ale aj zodpovednosť i celkovú mravnosť osobnosti, čiže spočíva v komplexnej kreativizácii a humanizácii osobnosti.

Doba realizácie: 70 minút

Pomôcky: papier, pero, škatulka

Úloha č. 1: Raz zabudla pani učiteľka v triede svoj zápisník so známkami svojich žiakov. Samozrejme, najväčšie „eso“ triedy využilo príležitosť a zaktivovalo „organizovaný zločin“ zameraný na ľahké pozmenenie známok. Nik by na to nebol prišiel, keby...

Vašou úlohou je dokončiť tento príbeh. Snažte sa vymyslieť taký, aký nenapadne nikomu inému. Prečítame si ich a vyhodnotíme, ktorý sa vám najviac páčil.

Úloha č. 2: Skúste využiť všetky skúsenosti a vedomosti, na čo všetko by sa dala využiť prázdna škatulka od zápaličiek.

Obidve tieto úlohy participujú na fantázii, ale z rôznych pohľadov. Kým prvá úloha predpokladá empatiu s princípmi morálky a zodpovednosti, druhá sleduje vedomosti a skúsenosti s cieľom vplývať na fluenciu, flexibilitu i originalitu. Využívame tu aj formu abstraktného myslenia.

6. stretnutie

Cieľ: Toto stretnutie na rozdiel od predchádzajúceho spĺňa požiadavku na humor, čím sa snažíme posilniť morálnu zložku na stimuláciu ďalších úloh so zámerom rozvíjať tvorivosť. Cieľom je aj pozitívne ovplyvnenie výkonnej zložky tvorivosti, ktorú charakterizujeme ako fluenciu, flexibilitu a originalitu.

Doba realizácie: 80 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: Vysvetlite nepočujúcemu človeku čaro hudby. Pre všetky stretnutia platí pustenie nejakej podmanivej hudby, preto na túto činnosť nepotrebujeme špeciálne hľadať vhodnú hudbu.

Úloha č. 2: Zahrajte rolu obľúbeného herca (priateľa... kolegu...), napodobnite jeho hlas, chôdzu, gestá, typickosť jeho verbálneho prejavu a podobne. Ostatní hádajú, pre koho sú tieto prejavy typické.

Uvedené stretnutie stavia viac na humanizácii osobnosti, pričom sleduje zároveň aj vynaliezavosť, sebavedomie v záujme rozvíjania motivácie a postojov k tvorivosti.

7. stretnutie

Cieľ: Pedagóg (učiteľ, vychovávateľ, korepetítor, tréner...) je zvyčajne charakterizovaný ako roztržitý, nervózny atď., preto je v jeho postavení nutný aj humor, sebaponímanie a s tým súvisiaca sebakontrola. Popri tom však sledujeme aj cvičenie (tréning) pamäti, abstraktného myslenia, koncentrácie a samozrejme fantázie.

Doba realizácie: 75 minút

Pomôcky: papier, pero

Úloha č. 1: Skúste vymyslieť hádanku na jednotlivé slová (napr.: mesto, les, dažď, korytnačka ap.). Uvedieme si ich na papier (cca 10 až 15 slov). Vymyslené hádanky potom prezentujeme a skúsime na ne nájsť vhodné odpovede. Táto úloha napomáha analyzovať pojmy a stimuluje abstraktné myslenie.

Úloha č. 2: Úloha, ktorú teraz využijeme, je prvá zameraná na celkový rozvoj pamäti. Realizuje sa pomocou hry a posilňuje aj koncentráciu. Zároveň formuje kooperáciu a posilňuje dôveru.

Utvorte kruh a sústreďte sa. Každý z vás si vymyslí prezývku, ktorá vás vystihuje. Teraz si zahráme hru. Každý z vás povie vetu: „Ja sa volám..., ty sa voláš...“ Posledný v skupine má najťažšiu úlohu, pretože musí zopakovať všetky prezývky a doplniť k nim svoju.

8. stretnutie

Cieľ: Využitím humornej situácie charakterizovať prežívanie a predstavivosť. Zároveň si aj empaticky uvedomovať vzájomné vzťahy. Ďalej sledujeme seba-ponímanie z hľadiska vlastného správania a konania v životných situáciách.

Doba realizácie: 70 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: Pokúste sa vymyslieť príbeh svojej peňaženky. Vašou úlohou je vžiť sa do jej situácie, ale jej príbeh formulujte z humorného hľadiska tak, aby ste pripravili svojim kolegom ozajstnú zábavu.

Predstavivosť je základom, ale skrytým spôsobom sa tu rozvíja aj empatia v duchu organizačnej premeny osobnosti.

Úloha č. 2: Predstavte si, že sa prechádzate v meste po korze. Skúste si uvedomiť, kde sa zastavíte, obzriete sa, kde sú semaforey, kde je cyklistická cestička, s kým tam idete, o čom sa rozprávate. Znázornite všetko pohybmi.

Táto situačná úloha je zameraná na predstavivosť, seba-ponímanie či sebakontrolu vlastného správania a konania v životných situáciách.

9. stretnutie

Cieľ: Pružnosť pri riešení situácií v škole často rozhoduje o autorite i obľúbenosti učiteľa. Nie sú to však najdôležitejšie aspekty, skôr je to nadobudnutie profesionality, suverenity, ktorá zabezpečí humanizačné aspekty celého edukačného procesu. Úlohami sledujeme rozvoj konkrétneho myslenia, uvedomenie si vlastných pocitov a v neposlednom rade rozvoj flexibility i fantázie.

Doba realizácie: 60 minút

Pomôcky: papier, pero, ceruzka, guma...

Úloha č. 1: Vašou úlohou je počas nasledujúcich pätnástich minút napísať čo najviac slov, ktoré sa začínajú písmenom Z. Následne sa zoradte do skupín, pričom využijete všetky slová v súvislom príbehu.

Úloha č. 2: Využite nejakú vec školskej potreby (pero, gumu, ceruzku) tak, akoby to bol úplne iný predmet. Napríklad ceruzku nechajte kolovať medzi sebou a zamyslite sa, čo vám môže pripomínať. Môže to byť napríklad kolík ku kvetu, dirigentská palička, šípka ukazujúca smer, tyčinka a iné. Súčasťou úlohy je aj predvedenie využitia prostredníctvom pantomímy.

Obidve úlohy sú zamerané na rozvoj konkrétneho i abstraktného myslenia a zároveň stimulujú fantáziu a všetky zložky tvorivého výkonu.

10. stretnutie

Cieľ: Úlohy sú koncipované tak, aby podporovali fluenciu, flexibilitu i originalitu a zároveň aj motiváciu k tvorivosti, otvorenosť, pocit bezpečia, komunikáciu a najmä emocionalizáciu v súvislosti s tvorivosťou. Zároveň sa snažíme o celkový pocit uvoľnenia a eliminujeme pocity zodpovednosti.

Doba realizácie: 90 minút

Pomôcky: papier, pero

Úloha č. 1: Napíšte, čo vo vás vyvoláva spojenie slov „letná záhrada“. Uvedte nielen jej opis, ale predovšetkým šírku vlastných emócií, ktoré sú pod vplyvom tohto slovného spojenia.

Úloha č. 2: Pootvorte si okno a postavte sa k nemu do polkruhu. Započúvajte sa do zvukov, ktoré vytvára život, bytie, existencia, a priradte ich k jednotlivým predmetom, situáciám a javom, ktoré poznáte z vlastnej skúsenosti.

Úloha predpokladá hlboké sústredenie s využitím konkrétnych vedomostí, pričom v súvislosti s prvou úlohou rozvíja vlastné pocity s využitím fantázie.

Úloha č. 3: Do tejto úlohy môžeme zapojiť aj hudobne menej nadaných. Po vypočutí určitej skladby (akýkoľvek žáner) je úlohou účastníkov na základe pocitov, dojmov vytvoriť scénický – inscenačný vstup vyvolaný hudbou. Činnosť sa realizuje v troch skupinách, pričom každá z nich tvorí samostatne.

Táto úloha je akýmsi príkladom spojenia podnetov k tvorivosti (motivácia, komunikačné schopnosti, otvorenosť, pocit bezpečia a i.) a samotným rozvíjaním tvorivých aktivít v podobe fluencie, flexibility i originality.

11. stretnutie

Cieľ: Okrem rozvíjania fluencie, flexibility a originality sledujeme najmä všímavosť si iných a kontaktnosť, pričom čiastkovým cieľom je formovanie dôvery, tolerancie, akceptácie. Zároveň formujeme verbálne zručnosti s dôrazom na pozornosť a vybavovanie si podvedomých zapamätaných impulzov.

Doba realizácie: 60 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: Predstavte si, že predmety, ktoré nás obklopujú a sme s nimi v dennom kontakte, by vedeli hovoriť. Napíšte, čo by povedali a aké problémy by z toho mohli vzniknúť. Nakoniec uveďte, čo by povedala triedna kniha, ak by dostala dar reči.

Úloha č. 2: Súčasťou stretnutia je aj určitá kontaktnosť. Dá sa realizovať takouto formou: všetci zavrieme oči a skúsime si predstaviť svojich kolegov, ako sú oblečení, čo majú obuté a pod. Vyberieme kolegyniu, ktorá odíde za dvere, a my sa pokúsime spomenúť si, čo mala na sebe oblečené. Každý to napíše na papier a nakoniec skonfrontuje so skutočnosťou.

Týmito úlohami stimulujeme tvorivosť, pričom rozvíjame aj postoj a motiváciu k nej. Úlohami zabezpečujeme aj formu komunikácie s dôrazom na vyjadrovacie schopnosti.

12. stretnutie

Cieľ: V tomto stretnutí sme sa zamerali predovšetkým na ľahšie úlohy s dôrazom na zábavu, odľahčenie a uvoľnenie. Naším názorom je, že potrebujeme znova výraznejšie motivovať k aktivitám stimulujúcim tvorivosť. Prioritou je nedovoliť upadnutie do stereotypu. Uvedomujeme si, že tieto stretnutia nie sú zamerané iba na získanie nových skúseností, ale ich cieľom je dodať potrebné množstvo energie potrebnej na ďalší osobnostný rozvoj.

Doba realizácie: 65 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: Pokúste sa vymyslieť čo najviac humorných, zábavných nápadov na situáciu, ak by mal človek štyri ruky. Verbálne opíšte ich využitie, vymyslite typ oblečenia, ako by ste sa škrabali za uchom, či by si ruky vzájomne neprekážali, ako by ste sa cítili v spoločnosti a pod.

Úloha č. 2: Ste na planéte, ktorej chýba gravitácia. Vymyslíte a predvedíte, akým spôsobom by ste sa najedli príborom. Ide tiež o spôsob inscenačnej hry s podielom humoru. Rozvinúť úlohu je možné v súvislosti so stolovaním v skupinách.

Úlohy sú zamerané nielen na relaxáciu, ale využívajú aj prvky fantázie a vynaliezavosti. Môže sa to chápať ako riešenie problémovej úlohy.

13. stretnutie

Cieľ: Dominanciou celého stretnutia je spolupráca. Neznamená to len zapadnúť do skupiny, skôr je to odovzdanie – poskytnutie vlastného potenciálu celej skupine. Nezakrýva sa psychoterapeutický vplyv, ale iniciuje sa aj schopnosť odovzdať samého seba svojim žiakom.

Doba realizácie: 85 minút

Pomôcky: papier, pero

Úloha č. 1: Navrhните rozdelenie účastníkov do troch skupín tak, aby boli čo najvyrovnanejšie. Jednotlivé návrhy prediskutujeme a zanalyzujeme. Vyberieme z nich najvhodnejšie riešenie.

Úloha č. 2: Keďže už máme vytvorené skupiny, ďalšou požiadavkou je zvoliť vedúceho skupiny a jeho zástupcu. Súčasťou je aj návrh hesla, znaku a skupinových farieb, ktoré danú skupinu reprezentujú. Úlohou je dohodnúť sa prostredníctvom ktorejkoľvek z metód (hlasovaním, rozhodnutím vedúceho...).

Úloha č. 3: Úlohou každej zo skupín je napísať príbeh na určené slová: jedlo, zábava, auto, komín, povraz, vozík, šťastie, priateľ. Žáner poviedky si môžete vybrať sami (satira, tragédia, detektívka a iné). Slová môžete využívať v ľubovoľnom poradí a môžete ich doplniť o akékoľvek iné slová. Po napísaní si poviedky prečítame a prediskutujeme, čo sa nám na nich najviac páčilo.

Úloha č. 4: Jednotlivé skupiny utvoria uzavretého hada z hľadiska hierarchie, postavenia v skupine. Týmto spôsobom sa nesleduje len kooperácia, ale aj tolerancia, akceptácia, empatia, rešpektuje sa autenticita, ktorá sa rozdáva v prospech celej skupiny. Prínosom je aj skutočnosť, že sa popri tom nezanebdáva ani rozvoj tvorivosti.

14. stretnutie

Cieľ: Stimulujeme sebauvedomenie schopnosti a kvality osobnosti učiteľa, ktoré vedú k sebedomiu a slobode. Zameriavame sa aj na rozvoj samotnej komunikácie, ktorá sceluje rozvoj každej osobnosti, hlavne osobnosti učiteľa.

Doba realizácie: 70 minút

Pomôcky: papier, pero

Úloha č. 1: Vymenujte čo najviac celospoločenských problémov a porovnajte ich s problémami, ktoré sú prioritou pre vás. Po napísaní na papier každý prezentuje svoj vlastný názor na daný problém, čím sa stimuluje diskusia, ktorá otvára vnútorný svet každej osobnosti. Sloboda vyjadriť sa nie je iba motivačný faktor, ale akceptácia iného názoru posilňuje sebedomie, čím sa otvára cesta k novým nápadom.

Úloha č. 2: Zamyslite sa nad vlastným zmyslom života, čo je jeho cieľom, aká je významnosť jeho úloh či postavenia. Súčasne to spojte s celkovým významom spoločnosti z dlhodobého hľadiska.

Tieto úlohy vedú k sebauvedomeniu vlastných hodnôt, schopností i kvalít osobnosti učiteľa v kreatívnej príprave. Obidve úlohy môžu viesť k sebedomiu, aj keď hlavným cieľom je skôr spoznať a vyriešiť problémy existujúce vo vnútri osobnosti.

15. stretnutie

Cieľ: Stretnutie je zamerané najmä na uvedomenie si miesta v spoločnosti, vlastných kvalít, predpokladov. Na tomto stretnutí už môžeme predpokladať určité skúsenosti s vyrovnaním sa s problémovými situáciami, čím sa komplexne stimuluje tvorivosť, ale získavajú sa aj cenné skúsenosti z interpersonálnych vzťahov.

Doba realizácie: 60 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: Ste na konkurze na veľmi výhodné miesto. Konkurencia je obrovská a súčasťou požiadaviek na vás je sformulovať 15 dôvodov, prečo by ste na danom konkurze mali uspieť práve vy. Uvádzajte len pravdivé charakteristiky.

Úloha č. 2: Vaša spolužiačka bude mať čoskoro meniny. Chcete jej pripraviť milé prekvapenie, ktoré by ju veľmi potešilo. Naplánujte situáciu a zároveň sa

ju pokúste predviesť s ohľadom na emócie, stres, túžbu urobiť radosť, dojať a podobne.

Okrem základných prvkov kreativizácie sa snažíme ovplyvňovať vzťahy vzájomným poznávaním, čím sa upevňuje dôvera.

16. stretnutie

Cieľ: Stretnutie je zamerané na niektoré konkrétne problémy edukačného prostredia. Prostredníctvom kreatívnych metód poukazuje na možnosti riešenia krízových situácií.

Doba realizácie: 85 minút

Pomôcky: žiadne

Úloha č. 1: V triede je dieťa, ktoré veľmi koktá, keď odpovedá pri tabuli. Cez prestávku ste si všimli, že keď sa hrá s ostatnými, rozpráva normálne. Aké riešenie by ste si vybrali z týchto možností:

1. Oslovíte logopéda.
2. Navodíte v triede hravú atmosféru.
3. Porozprávate sa s ním osamote, pokúsite sa objasniť problém.
4. S deťmi mu pripravíte milé prekvapenie.
5. Porozprávate sa o tom s kolegami, rodičmi či psychológom.
6. Iné riešenie.

Je možné vybrať aj viacero možností. Úlohou je však ktorúkoľvek z vybraných alternatív odôvodniť.

Úloha č. 2: Druhá úloha je do určitej miery podobná prvej v tom, že vybranú alternatívu je nutné vnímať, ale v tomto prípade empaticky z hľadiska dieťaťa a rovnako empaticky i z hľadiska jeho rodiča.

Úloha č. 3: Úloha je jednoduchá z hľadiska formulácie, ale zložitá vo vzťahu k jej realizácii. Cieľom je zhodnotiť aspekty za a proti s ohľadom na subjekt edukácie – teda na osobnosť žiaka. Po individuálnom zvážení týchto aspektov navodený problém prediskutujeme.

Pri týchto úlohách sme sa zamerali na problémové riešenie vzniknutej situácie, ktorá môže byť v praxi bežná. Snažili sme sa stimulovať predovšetkým fluenciu a flexibilitu, ale nevylúčili sme ani originalitu. Druhou stránkou je určitá psychoterapeutická funkcia, ktorá v sebe zahŕňa akceptáciu, empatiu,

rešpektovanie jedinečnosti a nezraňujúci prístup. Na tomto stretnutí sme využili možnosti stimulácie pre všetky tvorivé aktivity, ktoré by mohli napomôcť prácu pedagóga.

17. stretnutie

Cieľ: Úlohy sú zamerané na rozvoj sociálneho aspektu, teda formujeme využitie tvorivého potenciálu osobnosti učiteľa v celospoločenskom ponímaní. Využívame tu kooperáciu, fantáziu i fluenciu a stimulujeme komunikáciu.

Doba realizácie: 60 minút

Pomôcky: papier, pero, ceruza, farbičky

Úloha č. 1: Skúste sa preniesť do budúcnosti a opíšte alebo nakreslite vašu predstavu školy. Opíšte úlohu učiteľa, techniky, hodnotenia, metód atď. Svoje názory prezentujte a spoločne vytvorte jeden, ktorý prediskutujeme.

Úloha č. 2: Pokúste sa navrhnúť alternatívu na zníženie nezamestnanosti v kontexte so zvýšením vzdelanosti. Súčasťou je diskusia o prednesených návrhoch.

Úloha sa realizuje ako formovanie určitého projektu (prostriedky, podmienky, potreby, spôsoby, priestor).

18. stretnutie

Cieľ: Stretnutím sledujeme rozvoj abstraktného myslenia, fantázie, kooperácie i demokracie, o ktorej sa v súčasnosti veľa hovorí aj v súvislosti so školou.

Doba realizácie: 80 minút

Pomôcky: hudobné nosiče, papier, pero, farbičky

Úloha č. 1: Prvú úlohu netradične začneme pohybovou, inscenačnou formou. Cieľom je vytvorenie reklamy na čokoľvek s vhodným výberom hudby, ktorá by zvolený výrobok pomohla predať (napr. reklama na Heru – hudba: Dvořák – Humoreska). V tomto duchu zinscenujte túto reklamu. Aktivitu realizujeme v skupinách.

Úloha č. 2: Premeňte vyradené, nepotrebné veci na užitočné. Skúste to s týmito: starý podchod, vyradené lietadlo, staré okná, pneumatiky a i. Uvedte všetky nápady, aj nereálne – utopické, výstredné... Nápady prečítame a zanalyzujeme, vyčleníme použiteľné riešenia v spojení s výhodami aj nevýhodami.

Úloha č. 3: Poslednou úlohou stretnutia je zameranie sa na rozvoj abstraktného myslenia. Znázornite – nakreslite tieto pojmy: láska, život, myšlienka, bolesť, hlad, úspech...

Na stretnutí sme využili podnety na kooperačnú tvorivosť spojenú so zábavou a humorom. Túto stimuláciu tvorivosti môžeme teoreticky považovať za poslednú tradičnú, pretože nasledujúce sa vymykajú štandardom nami skonštruovaného modelu rozvíjania tvorivosti.

19. stretnutie

Cieľ: Predposledné stretnutie sa nesie v znamení uvoľnenia a zbierania pozitívnej energie. Zároveň nám poskytuje predstavu o tom, čo všetko môžeme dokázať prostredníctvom hudby. Napriek navodeniu takejto atmosféry môžeme povedať, že sme nezabudli na pre nás už tradičný rozvoj tvorivosti.

Doba realizácie: 75 minút

Pomôcky: hudobné nosiče

Úloha č. 1: V programe rozvoja tvorivosti sme si dovolili uviesť úlohu zameranú na stimuláciu energie, vnútornej motivácie i zvyšovania schopnosti koncentrácie.

Spočíva vo využití hudobnej terapie pri edukácii (Mastnak 2000). Využíva rituálne praktiky kmeňov žijúcich v prírode. Úloha spočíva v týchto požiadavkách: skupina sa postaví do koncentrovaných kruhov a pokúša sa nájsť jeden tón (zvuk), ktorý presne zodpovedá celej skupine. Tón sa zintenzívni, čím zvuk skupiny vytvára obraz – vedomie energetickej otvorenosti. Okrem už spomínaných terapeutických aspektov sa tým navodzuje okrem otvorenosti a uvoľnenia i pocit bezpečia a spolupatričnosti.

Úloha č. 2: Uvádza ju Eva Szobiová (1999, s. 226-227). Ide o hru, ktorá stimuluje pozornosť na stránky percipovanej hudby. Z prehrávača je účastníkom pustená hudba, ich úlohou bude zaznamenať pomocou škály dojem, aký vyvolá.

Škály:

smutná	1 2 3 4 5 6 7	veselá
pokojná	1 2 3 4 5 6 7	divoká
pomalá	1 2 3 4 5 6 7	rýchla

príjemná	1 2 3 4 5 6 7	nepríjemná
snivá	1 2 3 4 5 6 7	triezva
zrozumiteľná	1 2 3 4 5 6 7	nezrozumiteľná
upokojujúca	1 2 3 4 5 6 7	znepokojujúca
optimistická	1 2 3 4 5 6 7	pesimistická
tvrdá	1 2 3 4 5 6 7	mäkká

Táto úloha sleduje prostredníctvom porovnaní medzi sebou rozdiely v posudzovaní hudby podľa momentálneho psychického rozpoloženia. To značí, že ak niekto uvedie, že hudba je smutná, objektívne to tak byť nemusí. To značí, že posudzovanie hudby na tejto škále odzrkadľuje vnútro jedinca z hľadiska jeho momentálneho správania, cítenia, postojov i hodnôt. Napomáha to sebaopoznávanie, pretože hudba odhaľuje tie najskrytejšie pocity, ktoré sú často tajomstvom aj pre samotnú osobnosť.

20. stretnutie

Cieľ: Rozvíjanie sociálnych kompetencií, komunikácie a kooperácie. Úlohy majú aj motivačný charakter s dôrazom na pozitívne myslenie v interakcii s tvorivosťou.

Doba realizácie: 65 minút

Pomôcky: hudobný nosič

Úloha č. 1: Účastníci sa voľne rozídu po miestnosti, zatvorí oči a vydávajú jeden zvuk, ktorý ich subjektívne reprezentuje. Pohyb po priestore je voľný a účastníci sa zoskupujú podľa toho, ako sa ich zvuky subjektívne k sebe hodia. Tieto pohybové zážitky majú za cieľ uchovať si vlastnú identitu a individualnosť v rámci celej skupiny (spoločnosti).

Pri týchto úlohách nevyužívame v pozadí žiadnu hudbu, pretože účastníci svojimi vokálmi sami vytvárajú hudobný obraz. Ide o druh neverbálnej komunikácie, pričom sa vytvára medzi účastníkmi interakcia. Zámerom je aj nájsť určitú harmóniu v medziosobnom vnímaní.

Úloha č. 2: Úloha sa realizuje v troch skupinách, ktoré tvoria samostatné kooperatívne okruhy. Ich úlohou je, po vypočutí viacerých hudobných žánrov, vytvoriť scénický, inscenačný vstup. Na základe pocitov, dojmov a subjektívneho prežívania je nutné splniť úlohu v interakcii s hudbou.

Táto záverečná úloha spája viaceré podnety smerujúce k tvorivosti. Zastrešuje relaxáciu, uvoľnenie, motiváciu, komunikáciu, kooperáciu, otvorenosť, pocit bezpečia i celkovú emocionalizáciu. Nezabúda ani na zložky tvorivosti, ktorými sú fluencia, flexibilita i originalita.

Skompletizovaním programu na rozvoj tvorivosti u učiteľov sme nemali v úmysle stanoviť nejaké prísne pravidlá, skôr sme chceli upozorniť na možnosti prípravy učiteľa v rámci požiadaviek na kreativizáciu a humanizáciu súčasnej školy.

Každý človek disponuje tajomstvami, ktoré nepozná nielen jeho okolie, ale nepozná ich ani on sám. Vo viacerých profesiách to zvyčajne nie je prekážkou v profesionálnom prístupe, avšak o učiteľovi to neplatí. Už len skutočnosť, že protipólom učiteľa je senzitívny, ale predovšetkým vnímajúci žiak, nie je možné túto zložku kreativizácie osobnosti učiteľa zanedbať.

V súvislosti s tým si uvedomujeme, že to isté platí aj o intuícii, senzitivite, empatii, akceptácii či tolerancii. Tieto neoddeliteľné súčasti celkovej humanizácie a demokratizácie spoločnosti sú pre nás odrazovým mostíkom v novom tisícročí...

Namiesto záveru

Súčasnosť je pretkaná problematikou školskej reformy, predovšetkým v súvislosti s aktuálnym školským zákonom. Ten prináša pohľad na organizáciu školy, nové osnovy, ale netrvá na osobnosti ako takej a jej formovaní v kontexte adaptácie na spoločenskú realitu. Reforma, ktorou sa nič nezreformuje, sa tak stáva iba samoučelnou záležitosťou a rad požiadaviek na školy iba hľadaním „skratiek“ na uľahčenie práce slabo plateného učiteľa. Osobnosť učiteľa sa stáva znova stagnujúcim aspektom v kontexte školy.

Profesionalita učiteľa totiž nie je späť iba s aprobáciou a „naháňaním sa“ za kreditmi, ale predovšetkým s jeho schopnosťou riešiť problémy v edukácii či citlivo sa stotožniť s edukačnou realitou.

Učiteľ je spomenutými prekážkami tlačený k realizácii výkonových štandardov, ktoré zvyšujú stres a napätie spojené s úsilím dosiahnuť cieľ. Tvorivosť sa tak stáva prostriedkom a zároveň účinnou metódou na vzdorovanie problémom, pričom je možné naplňať požadované kritériá vyplývajúce zo vzdelávacích štandardov. Pre uvedenú skutočnosť je nevyhnutnou požiadavkou pripraviť osobnosť učiteľa na aktuálnu edukačnú realitu. Dôkazom toho sú aj vyjadrenia učiteľov, ktorí vidia skvalitnenie výučby v tvorivo humanistickom chápaní školy, najmä v týchto aspektoch (Dargová 2001):

- zabezpečiť optimálne materiálne vybavenie škôl,
- redukovať kurikulum,
- zvýšiť spoločenský status profesie učiteľa,
- obmedziť počet žiakov v triede,
- zabezpečiť adekvátne financovanie škôl, a to vo všetkých zložkách,
- organizovať výmenu skúseností v tvorivej činnosti, stimulovať kooperáciu,
- skvalitniť, obohatiť pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľa,
- organizovať výcviky tvorivosti,

- realizovať programy na rozvoj komunikácie osobnosti učiteľa,
- realizovať programy so zameraním na schopnosť diagnostikovať tvorivosť u žiaka,
- naučiť sa zväziť vlastné možnosti využitia kreatívnych zložiek v edukácii.

V súčasnosti prebiehajú snahy o splnenie niektorých zložiek participujúcich na skvalitnení edukácie. Napriek tomu musíme konštatovať, že pre oblasť tvorivosti v kontexte s osobnosťou učiteľa je stále veľmi málo priestoru.

Zámer kreditového systému v rámci profesijného rastu sa s ohľadom na rozvoj tvorivosti javí ako samoúčelný, keďže nevytvára priestor na rozvoj osobnosti učiteľa ako osobnosti človeka. Ide stále o profesijné napredovanie, ktoré ani v súčasnosti nezaznamenáva výrazný deficit. Preto aj uvedená publikácia preferuje hodnotovo-postojový systém pred kognitívnou realitou.

„Šťastný učiteľ tvorí pozitívne prostredie, ktoré stimuluje šťastie u žiaka, šťastný žiak má perspektívu vyrovnanosti, teda aj vnútorného bezpečia, teda aj žiak sa stáva šťastným ... tým sa vytvoria podmienky na prijímanie aktualizáčnych indikátorov v smere jeho pozitívneho i žiaduceho rozvoja ... stáva sa z neho tvorivá osobnosť.“

Zoznam bibliografických odkazov

- BEAN, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995.
- BEIZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha: Portál, 2001.
- BEŇO, M.: Učitelia v procese transformácie. In: *Pedagogické spektrum*, 2000, č. 7/8, s. 6-14.
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: Pedeutologické základy učiteľského vzdelávani. In: *Učitel v demokratické škole*. Brno: Paido, 1994.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- DARGOVÁ, J.: Tvorivosť žiakov vo výučbe. In: *Tvorivá škola*. Brno: Paido, 1998, s. 45-46.
- DARGOVÁ, J.: *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpres, s. r. o., 2001.
- DARGOVÁ, J.: Tvorivá výučba stredoškólkov. In: *Pedagogická revue*, 1999, č. 1, s. 66-71.
- DARGOVÁ, J.: Tvorivosť a rozvoj motivácie stredoškólkov. In: *Pedagogická revue*, 2000, č. 1, s. 17-22.
- DARGOVÁ, J., ŠUŤAKOVÁ, V.: *Vzdelávani, brána k európskej integraci*. Brno: Masarykova univerzita, 2000.
- DOČKAL, V., MUSIL, M., PALKOVIČ, V., MIKLOVÁ, J.: *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, 1987.
- ŽURIC, L.: Psychologické otázky rozvíjania tvorivého myslenia žiakov. In: *Psychológia a škola*, 1981, VIII. Bratislava: SPN.
- ŽURIC, L. et al.: Naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov. In: *Psychológia a škola*, 1984, IX. Bratislava: SPN.
- ŽURIC, L.: *Tvorivé myslenie a psychológia*. Bratislava: SPN, 1990.
- ŽURIC, L.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991.

- ĎURIČEKOVÁ, M.: Tvorivosť učiteľov. In: *Pedagogická revue*, 1998, č. 1-2, s.151-157.
- FLEITH, DENIS DE SOUZA: *Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms* [online]. [cit. 16-04-2015]. Dostupné z: <//tede.oboct-br/tde-busca/arqulvo.php?cod Arqulvo=199>.
- FRANKL, V. E.: *Vule ke smyslu*. Brno: Cesta, 1994.
- GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- GUILFORD, J. P.: *Creativity: Its Measurement and Development*. In: *A Source Book for Creative Thinking*. New York, 1962.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. a kol.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1985.
- HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů? In: *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105-109.
- HERMOCHOVÁ, S.: *Sociálně psychologický výcvik*, zv. 1, zv. 2. Praha: SPN, 1982.
- HICKEN, A.: *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000.
- HORKÁ, H.: Koncepce globální výchovy jako východisko při utváření profesionálních kompetencí budoucích učitelů. In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Olomouc: UP, 1998.
- HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1990.
- HRONCOVÁ, J.: Medzinárodné sympóziu „Príprava učiteľov pre 21. storočie“. In: *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 3, s. 277-279.
- JURČOVÁ, M., ZELINA, M.: *Creativization and Its Barriers* (eds.). Bratislava: SAP, 1995.
- KANTORKOVÁ, H.: Strategie řešení problému učiteléské přípravy pro 21. století. In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc: PdF Univerzity Palackého, 1998.
- KARIKOVÁ, S.: *Osobnost učitele*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel*. Praha: STD, 1994.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: UK, 2001.

- KASIKOVÁ, H.: Humanistická tendence v učiteľskom vzdelaní. In: *Pedagogická revue*, 1991, č. 5, s. 354-358.
- KOSOVÁ, B.: *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Prešov: Rokus, 2000.
- KOSOVÁ, B.: Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. In: *Vzdelávani – brána k evropskej integraci*. Brno: MU, 2000, s. 453-459.
- KOSOVÁ, B.: *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000.
- KUSÁ, D.: Tvorivosť a „prosociálna tvár“ konformity. In: *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov VIII. zjazdu slov. psychológov. Bratislava: Stimul, 1996, s. 332-335.
- KYRIACOU, CH.: *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál, 1996.
- LANGOVÁ, M.: *Psychologie činnosti a osobnosti učiteľa*. Praha: Academia, 1987.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.: *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: Manacon, 1996.
- LUK, A. N.: *Psychológia tvorivosti*. Bratislava: Pravda, 1981.
- MAŇÁK, J. (ed.): *Tvorivosť v práci učiteľa a žáků*. Brno: PdF MU, 1996.
- MAŇÁK, J. (ed.): *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: Učiteľovo pojetí výuky. In: *Pedagogická revue*, 1997, č. 9-10, s. 498-500.
- MESSMORE, P. B.: Projekt „Genesis“. In: *Pedagogická revue*, 1997, č. 1-2, s. 144-147.
- MIKŠÍK, O.: *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001.
- OBDRŽÁLEK, Z.: Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia. In: *Pedagogická revue*, 1997, č. 3-4, s. 101-112
- PETLÁK, E.: O možnostiach modernizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. In: *Učiteľské noviny*, 1993, č. 34, s. 9.
- PETLÁK, E.: Dopracujeme sa k systémovému riešeniu? (možnosti zefektívnenia edukačného procesu). In: *Učiteľské noviny*, 1995, č. 35, s. 3.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- REISOVÁ, E.: Projekt Milénium predstavuje návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v treťom tisícročí. In: *Trend*, 2000, č. 4, s. 12.
- ROGERS, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1996.

- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 1998.
- ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M.: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR: projekt „Milénium“. In: *Pedagogické spektrum*, 2000, č. 1/2, s. 29-76.
- SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitou vyučovania*. Brno: Paido, 1995.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- ŠIMČÁKOVÁ, L., KONČOKOVÁ, E.: Škola dokorán – pokus o inováciu výchovy a vzdelávania. In: *Pedagogická revue*, 2000, č. 5, s. 414-426.
- SPIPKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF KU, 1997.
- ŠVEC, Š.: Koncepcia humanistickej orientovanej výučby. In: *Pedagogická revue*, 1993, č. 1-2, s. 2.
- ŠVEC, Š.: Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. In: *Pedagogika*, 1994, 3, s. 129-137.
- SZOBIOVÁ, E.: *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul, 1999.
- TORRANCE, E. P.: *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
- TUMA, M.: *Tvorivý človek*. Bratislava: Obzor, 1991.
- VERBOVANEK, L.: *Tvorivá osobnosť učiteľa*. Diplomová práca Prešov: FHPV PU, 2001.
- VERBOVANEK, L.: *Tvorivý učiteľ*. Rigorózna práca. Prešov: FHPV PU, 2002.
- VERBOVANEK, L.: *Tvorivosť v procese pregraduálnej prípravy učiteľa*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: UMB, 2008.
- VYMĚTAL, L.: *Rogerovska psychoterapie*. Praha: Český spisovatel, 1996.
- ZELINA, M., JAŠŠOVÁ, E.: *Tvorivosť piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994.
- ZELINA, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: UK, 1995.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó, 1997.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: Metodické centrum, 1997.