

Interpersonální a personální inteligence tvořivého žáka

Lucie Krajčová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Lucie KRAJČOVÁ

Osobní číslo: H09608

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Interpersonální a personální inteligence tvořivého žáka

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerže a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek v oblasti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a závěr.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4

VALISOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1734-4

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Jarmila Novotná, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.5.2012

.....
.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

V bakalářské práci jsem se zabývala tím, jaký mají postoj k tvořivosti žáci na Základní škole v Novém Hrozenkově. Cílem mé práce bylo zjistit, jak žáci vnímají své pocity a emoce a jejich názory na to, zda se učitelé snaží ve výuce rozvíjet jejich tvořivost.

Teoretická část se zabývá inteligencí, rozdělením personální inteligence a tvořivostí žáka. Praktická část se zaměřuje na zjištění, zda je tvořivost žáků ve výuce rozvíjena.

Klíčová slova: inteligence, personální inteligence, intrapersonální inteligence, interpersonální inteligence, tvořivost

ABSTRACT

In my bachelor paper I was studying what attitude children have towards creativity in the Primary school in Novy Hrozenkov. The aim of my paper was to find out how the pupils sense their feelings and emotions but also their opinions on the matter, if they think their teachers are helping them develop their creativity in the lessons.

The theoretical part explores the intelligence, the separation of personal intelligence and the creativity of the pupil.

The practical part aims to find out if the creativity of the pupils is developed through teaching.

Keywords: intelligence, personal intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, creativity.

Motto:

*Nemůžeš žít šťastně, aniž bys byl moudrý, čestný a spravedlivý,
ani moudře, čestně a spravedlivě, když nejsi šťastný.*

Epikuros

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Jarmile Novotné CSc. za odborné vedení a cenné rady, ochotu a velmi milý přístup při psaní mé bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat paní ředitelce Základní školy Nový Hrozenkov Mgr. Haně Burdové a paní učitelce PaedDr. Marii Mikulcové za provedení na škole a poskytnutí cenných informací pro můj výzkum. Velký dík za podporu a pomoc patří také mé rodině a příteli s jeho maminkou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INTELIGENCE	12
1.1 DEFINICE INTELIGENCE.....	12
1.2 VÝVOJ KONCEPCÍ INTELIGENCE	14
1.3 MĚŘENÍ INTELIGENCE.....	15
1.4 GARDNEROVA TEORIE ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ.....	17
2 PERSONÁLNÍ A INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE	20
2.1 SOUČÁSTI INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE	22
2.2 TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH ASPEKTŮ SOCIÁLNÍ INTELIGENCE PODLE SCHULZEHO A ROBERTSE	23
2.2.1 Základem je pět kognitivních aspektů.....	24
3 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE TVOŘIVÉHO ŽÁKA	26
3.1 DRUHY TVOŘIVOSTI	27
3.2 TVŮRČÍ PROCES.....	28
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST.....	29
3.4 KONVERGENTNÍ A DIVERGENTNÍ MYŠLENÍ.....	31
3.5 VZTAH TVOŘIVOSTI A INTELIGENCE.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 REALIZACE VÝZKUMU	34
4.1 CÍL VÝZKUMU	34
4.1.1 Výzkumné otázky.....	34
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	34
4.3 METODA VÝZKUMU.....	35
4.4 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	35
4.4.1 Základní škola Nový Hrozenkov.....	36
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
5.1 TEST SEBEUVĚDOMOVÁNÍ	49
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Toto téma jsem si pro svou práci vybrala především proto, abych si prohloubila své znalosti a povědomí okolí v této oblasti. Jelikož pracuji mimo obor jak pedagogické tak sociální sféry, chtěla jsem se seznámit s tím, jakým způsobem probíhá výuka na základní škole a zda se učitelé snaží rozvíjet u žáků jejich tvořivost.

V teoretické části jsem se nejdříve zabývala inteligencí samotnou, jejím koncepčním vývojem a teorií rozmanitých inteligencí. Poté jsem navázala na personální a interpersonální inteligence, jejich součásti a taxonomii kognitivních aspektů sociální inteligence. A jako poslední kapitolu teoretické části jsem nemohla opomenout tvořivost, rysy tvořivé osobnosti a její propojení se sociální inteligencí.

Svou praktickou část jsem pojala jako výzkum, který má zjistit jaký mají žáci postoj k tvořivosti a jejich názory na to, jestli se učitelé snaží jejich tvořivost rozvíjet.

Už filosofové starého Řecka si všímali, že se lidé liší svými schopnostmi jednat správně v různých situacích a také svými schopnostmi vykonávat různou práci či řešit některé úkoly. Skutečnost, že mezi lidmi existují objektivní intelektové rozdíly, není třeba dokazovat.

Tématu inteligence se věnuje velké množství literatury. Není ale v lidských silách prostudovat všechny dostupné prameny. Nejčastěji jsem čerpala z díla Howarda Gardnera a jeho Dimenze myšlení, Johna S. Dacey a Kathleen H. Lennon kniha Kreativita a v neposlední řadě Daniel Golema a jeho dílo Emoční inteligence. Veškerou zbylou literaturu, kterou jsem v práci použila, uvádím na konci práce v Seznamu použité literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTELIGENCE

Aniž si to uvědomujeme, inteligence ovlivňuje naše životy. Stala se symbolem kvality a úspěchu. Jak uvádí Říčan (2010), česky lze inteligenci označit jako chápavost nebo důvtipnost, či dokonce schopnost číst mezi řádky „knihy života“. Co si však my představujeme pod pojmem inteligence? Bez přemýšlení začneme mluvit o způsobech chování, o charakteristice, rysech a schopnostech spojené s osobností.

Lidé lpí na dvou domnělých vlastnostech inteligence, že jde o jedinou obecnou schopnost, kterou je do větší či menší míry obdařena každá lidská bytost, a že je tato vlastnost bez ohledu na to, jak je přesně definována, měřitelná standardizovanými verbálními prostředky, jako jsou testy „tužka-papír“. Jestliže však chceme obsáhnout celou oblast lidského myšlení, musíme brát v úvahu širší soubor schopností, než si běžně představujeme. Musíme být také připraveni na to, že mnoho schopností nelze měřit standardními verbálními metodami, které jsou založeny na jazykových a logických schopnostech.

Mnoho experimentů dokázalo, že IQ člověka může ovlivňovat jeho studijní úspěch, ale v žádném případě nemůže ovlivnit to, jak úspěšně bude fungovat ve svém prostředí. IQ člověka nezůstává po celý jeho život stejné. Emoce a motivace hrají klíčovou roli v tom, jak danému jedinci testy dopadnou a při každém testu se výsledky mohou lišit.

1.1 Definice inteligence

Jak lze inteligenci definovat? Ačkoliv se touto otázkou psychologie zabývá už velmi dlouho, dosud nebyla dána jednoznačná odpověď. Jednotliví autoři odborných publikací věnující se problému inteligence, se nemohou jednoznačně shodnout na jednotném názoru.

Gardner (1999) na základě různých úvah o inteligenci, definoval inteligenci jako „schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředcích určitou hodnotu.“

Další ukázky definic z: <http://mensa.cz/inteligence> [cit. 21.3.2012]

W. Stern: „*Inteligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkonům a podmínkám.*“

D. Wechsler: „*Intelligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím.*“

J. P. Guilford: „*Intelligence je schopnost zpracovávat informace. Informacemi je třeba chápat všechny dojmy, které člověk vnímá.*“

Jak uvádí **Blatný a Plzáková** (2003, s. 48) definici, která mě je osobně nejbližší: „*Intelligence jako individuální úroveň a kvalita myšlenkových operací, která se projevuje při řešení rozmanitých problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkolů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky. Intelligence se tedy vztahuje k úrovni poznávacích schopností, která se projevuje v nejrůznějších situacích.*“

Rozsáhlý výzkum Roberta Sternberga (in Blatný, Plzáková, 2003) uvedl, že laici, kteří nemají žádné hlubší psychologické znalosti, přiřazují inteligentním lidem tři základní kategorie schopností. Jsou to verbální schopnosti, praktické schopnosti řešit problémy a sociální kompetence.

K **verbálním schopnostem** patří pohotové vyjadřování, bohatá slovní zásoba, schopnost číst s hlubokým porozuměním.

Praktické schopnosti řešit problémy, které jsou součástí logického a přesného myšlení, schopnost nacházet souvislosti mezi myšlenkami a vidět každý problém z různých hledisek.

Sociální kompetence, jejich podstatou je tolerantní akceptování druhých lidí, zájem o dění ve světě a schopnost připouštět si své vlastní omyly.

Psychologům, kteří se zabývají oblastí inteligence s názorem laiků, shodli jen v tom, že inteligence zahrnuje verbální schopnosti a dobrou úroveň řešení problémů, ale byli proti s názorem začlenění sociálních kompetencí. Za důležitou součást inteligence spíše zařazovali praktickou část. Plzáková (in Blatný, Plzáková, 2003) zjistila, že mladí lidé přiřazují za nejvýznamnější složku inteligence sociální kompetence. Dávají důležitost tomu být společenský, starat se o zevnějšek, mít praktické uvažování a respektovat společenské normy.

Užitečný pohled na intelekt přinesl Piaget (in Gardner 1999), který došel k názoru, že podstatné není, zda je odpověď dítěte v IQ testu správná, ale jakým způsobem dítě uvažuje. Intelligence není záležitost množství, ale spíše rovnováhy – jak a kdy využít své znalosti jak analytické, tvůrčí či praktické dovednosti.

Musíme si také ujasnit, co inteligence není. Jak říká Gardner (1999, 97-99s.) nesmíme v žádném případě klást rovnítko mezi inteligencí a smyslový orgán. Inteligence jsou svou přirozeností určeny k tomu, aby se projevovaly ve více než jedné smyslové soustavě, nebo alespoň částečně. Inteligence není fyzikálně ověřitelná entita, ale jen umělý vědecký pojem, který potřebujeme k výkladu skutečnosti.

1.2 Vývoj koncepcí inteligence

S největší pravděpodobností byl Platón, který se jako první zmínil o inteligence. Již tenkrát se zabýval otázkami dědičnosti inteligence a významnosti vlivu prostředí na jedince a na jeho duševní schopnosti. Tenkrát si podle inteligence třídil jedince na zlaté (těmi označoval vládnoucí typy), stříbrné (lidé, kteří byli na různých správních místech) a mosazné (odpovídali lidem, kteří pracovali jako dělníci a rolníci). Další osobnosti, které se ve starověku zabývali inteligencí, byli například Cicero a Aristoteles.

Gardner (1999) ve své knize „Dimenze myšlení“ poté rozdělil vývoj inteligence takto:

Období laických teorií

- neexistovala žádná vědecká definice inteligence
- lidé však o ní mluvili, aniž o tom věděli (říkali o sobě navzájem: ten je „mazaný“, ten „hloupý“, ten „chytrý“)

Období standardního psychometrického přístupu

- psychologové se poprvé pokusili odborně definovat inteligenci
- snažili se vymyslet testy, kterými by ji bylo možné měřit

Období pluralizace a hierarchie

- převládal názor, že si inteligenci můžeme představit jako jedinou obecnou schopnost vytváření pojmů a řešení problémů
- později byl tento názor vyvrácen a bylo dokazováno, že se inteligence skládá z mnoha součástí nebo faktorů

Kontextualizace

- vědci se opouštěli od představy lidské inteligence nezávislé na kulturním prostředí
- inteligenci chápou jako výsledek interakce mezi sklony a nadáním na jedné straně a kulturními možnostmi na druhé straně

Distribuce

- distribuce je velmi podobná kontextualizaci
- distribuční teorie tvrdí, že inteligence člověka není jen v jeho vlastní hlavě, ale také ve výtvorech a lidech, kteří tohoto člověka obklopují

V dnešní době vědci věnují úsilí na hledání metod, kterými by bylo možné zjišťovat inteligenční profily tak, aby nedocházelo ke zvýhodňování či znevýhodňování některých forem inteligence. Došli k názoru, že inteligence se projevují jedině v kontextu určitých úkolů, oborů a disciplín. Za nejlepší způsob zjišťování inteligencí považují sledování lidí při činnosti, kterou člověk dobře zná a ovládá ji, nebo naopak při činnosti, kterou dělají poprvé. Všímají si jejich schopností zorientovat se v novém oboru a jak si je osvojují, samostatně nebo i s vnější pomocí.

1.3 Měření inteligence

Test výše inteligenčního kvocientu poprvé stanovil William Stern (1912). Je složen tak, aby bral ohledy na vliv obou složek inteligence (mentální a fyzický věk).

$$IQ = (\text{mentální věk} : \text{fyzický věk}) \times 100$$

Testy inteligence jsou standardizované metody vyšetření rozumových schopností a současné mentální úrovně jedince. Kvantitativní hodnocení se provádí na základě příslušných norem. Stanovení významu inteligenčního kvocientu spočívá v tom, že informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Avšak neříká nic o kvalitativních zvláštěnostech inteligence konkrétní osoby a jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby.

Pásmo IQ	Název	Starší název	Přibližné zastoupení
nad 130	Vysoký nadprůměr		2,3%
120-130	Výrazný nadprůměr		7%

110-120	Lehký nadprůměr		16%
90-110	Průměr		50%
80-90	Lehký podprůměr		16%
70-80	Výrazný podprůměr		7%
50-70	Lehká mentální retardace	Debilita	2,5%
35-50	Středně těžká mentální retardace	Imbecilita	
20-35	Těžká mentální retardace	Imbecilita	
Pod 20	Hluboká mentální retardace	Idiocie	

Tabulka 1

Od pojmů idiocie, imbecilita a debilita bylo opuštěno, protože se z nich staly nadávky.

V současné době se používá celá řada psychologických testů. IQ se neměří jen u dětí, ale i u dospělých.

Model testu inteligence se zaměřuje převážně na tyto oblasti inteligence:

- vnímání a vizuální inteligence
- logické myšlení a matematická inteligence
- komunikační schopnost a jazyková inteligence
- technické schopnosti a praktická inteligence

Posloupnost úloh v testech je však rozmanitá a liší se také stupni obtížnosti. Pro různé situace se používají odlišné testy.

Nevýhody IQ testů:

- širě testovaných oblastí vědomostí postihují jen malou část široké osobnostní palety schopností jedince. Ne každý je dobrý v řešení matematických nebo logických úlohách, ale může být dobrý v jiné oblasti, která v testu není zahrnuta
- Při srovnávání výsledků dvou respondentů může dojít ke značnému rozdílu už jen tím, že první respondent už podobný test někdy dříve řešil a druhý respondent ho vidí poprvé.
- Může se projevit nervozita, nesoustředěnost a stres

1.4 Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí

Harvardský psycholog Howard Gardner ve své knize *Dimenze myšlení* (1999) představil teorii několika inteligencí. Podle něj existuje sedm nezávislých typů inteligence, které mají vlivem dědičnosti i prostředí u různých lidí odlišnou úroveň. U každé normální osoby by se však měly v určitém rozsahu rozvinout.

Jak vysvětluje Říčan (2010) Gardner užívá termínu *multiple intelligence*, pro který čeština nemá dobrý překladový ekvivalent. V matematice se tento termín překládá slovem vícenásobný, Plzáková překládá rozmanitý.

Gardner (1999) se zaměřuje na hledání metod, kterými by bylo možné zjišťovat inteligenci profily tak, aby nedocházelo ke zvýhodňování či nezvýhodňování některých forem inteligence. Schopnosti intelektu by neměly být měřeny prostřednictvím logiky a jazyka, jak tomu bývá u standardních testů „tužka-papír“. Došel k názoru, že inteligence se projevuje jedině v kontextu určitých úkolů, oborů a disciplín. V současnosti považuje za nejlepší způsob zjišťování inteligencí sledování lidí při činnosti, kterou dobře znají a ovládají, nebo naopak při činnosti, kterou dělají poprvé (všímáme si jejich schopností zorientovat se v novém oboru a osvojit si je, jak samostatně, tak i s vnější pomocí).

Mezi inteligence zahrnuje inteligenci jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a personální, kterou dále rozděluje na intrapersonální a interpersonální.

Jazyková inteligence

Je to inteligence řečníků, spisovatelů, novinářů a politiků. Máme-li na mysli významy a konotace slov, nacházíme se v oblasti sémantiky. Tato oblast postihuje významovou stránku jazykového vyjadřování a hraje v jazyce klíčovou roli.

Slova mají ale ještě i jiný úkol. Musí co nejdříve zachytit pocity a představy, které vzbudily původní přání něco sdělit.

Přiměřená schopnost využívat možnosti lingvistické tetrády, tvoří ji fonologie, syntax, sémantika a morfologie, je jednou z podmínek úspěšného přežití člověka ve světě. Jazykové schopnosti vlastně představují nejrozšířenější a nejdemokratičtější rozdělenou formu lidské inteligence.

V životě společnosti hrají zásadní úlohu čtyři funkce jazyka: (v textu nic nepodškrtnávat)

- rétorická funkce řeči
- paměťový potenciál řeči (schopnost používat řeč pro zapamatování informací)
- vysvětlování
- metalingvistické uvažování

Je to druh inteligence, který je prozkoumán nejlépe. Přehled současného poznání má jednak ukázat, jaké znalosti lidé o této zvláštní oblasti lidských schopností nashromáždili, avšak má také soužit jako vzorový model analýzy, který by se měl v budoucnu aplikovat i na ostatní formy inteligence.

Hudební inteligence

Schopnost vnímat, napodobit a reprodukovat zvuk, zapamatovat si melodii, rytmus. Projevuje se při hře na hudební nástroje.

Žádný jiný talent se neprojevuje tak časně jako hudební nadání. Hudba představuje samostatnou inteligenci, která stejně jako jazyk není závislá na fyzických objektech. Není však určena k přímé komunikaci a nemá prokazatelný význam pro přežití.

Logicko-matematická inteligence

Rozvíjí se jako jedna z prvních prostřednictvím uspořádání a třídění jevů a informací, chápání číselných a odhad počtu a množství.

Podle Piagetova (in Gardner, 1999) názoru je logicko-matematické myšlení tmelem, který drží veškeré poznání pohromadě. Ale nejvýznamnější logik Willard Quine (in Gardner, 1999), vidí mezi logikou a matematikou rozdíl a to v tom, že logika pracuje s výroky a matematika s abstraktními nonverbálními entitami. Ať už jsou ale názory matematiků a logiků jakékoli, psychologové tyto dva obory chápou jako soubor navzájem propojených schopností.

Prostorová inteligence

Má prastarý původ a setkáváme se s ní ve všech známých lidských kulturách. Často používaný výraz pro tuto inteligenci je vizuálně-prostorová. Bohatou prostorovou představivost mají hlavně lidé s výtvarným nadáním a ti, kdo se orientuje na technické obory a přírodní

vědy. Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa. U normálních jedinců se rozvíjí převážně na základě vlastního pozorování světa a je úzce spojena se zrakovým vnímáním. Může se však rozvíjet i u nevidomých, pro něž je vizuální svět nepřístupný.

Tělesně-pohybová inteligence

Schopnost obratně užívat svého těla a jeho částí. Umí vytvořit nejen lidské typy a činnosti, ale dokonce i abstraktní pojmy jako je svoboda a otroctví, ošklivost a krása, dobré a zlé.

Díky této inteligenci můžeme používat rozmanitě a obratně vlastní tělo k výrazovému vyjadřování i k činnostem, kterými uskutečňujeme své cíle. Součástí této inteligence je i schopnost obratně zacházet s předměty, která zahrnuje jak jemnou motoriku prstů a rukou, tak i hrubou motoriku celého těla.

Personální inteligence

Personální formy inteligence jsou velmi rozmanité, rozmanitější než inteligence ostatní. Gardner (1999) je dále rozděluje na inteligenci intrapersonální a interpersonální. „Přirozená podoba“ personálních forem inteligence je méně zřetelná než u jiných inteligencí a jejich vývoj a poruchy jsou daleko rozmanitější. Projevy obou forem jsou velmi různorodé.

Domnívám se, že dynamičnost okolního světa proniká i do světa inteligence. Mění se význam dosud stanovených druhů inteligence a budou určitě vznikat druhy nové.

Inteligenci se snažme chápat jako určitý souhrn našich schopností, který musíme rozvíjet osvojením si určitých dovedností.

V další kapitole se budu hlouběji věnovat personálním inteligencím. Co je definuje a co je jejich součástí.

2 PERSONÁLNÍ A INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE

„Člověk má tolik sociální já, kolik je lidí, kteří ho znají a mají na něj nějaký názor.“

(James, W., 1963)

Freud a James (in Gardner, 1999) měli k myšlence personálních forem inteligence velmi blízko. Jejich postoje k těmto inteligencím by se však lišily zcela zásadně. Freud se zajímal o smysl vlastního já, které bylo uvnitř jednotlivce, a ve své klinické praxi vycházel hlavně z vlastních zážitků pacienta. Chápal zájem o jiné lidi hlavně jako cestu k porozumění vlastním problémům, přáním a úzkostem, které mělo pomoci člověku uskutečnit jeho vlastní cíle. James a pak nastupující další generace sociálních psychologů, se naopak zaměřili na vztahy jednotlivce k vnější společnosti. Sebepoznání jednotlivce je podle nich založeno především na tom, že si člověk stále více uvědomuje, co si o něm myslí ostatní. Účelem sebepoznání je více než prosazování osobních zájmů zachování hladkého chodu širší komunity.

Můžeme se ale také setkat s označením pro personální inteligenci, sociální inteligence, která je úzce spjatá s inteligencí emoční.

E. L. Thorndike (in Gardner, 1999), známý psycholog, který se již ve dvacátých a třicátých letech našeho století významně podílel na popularizaci IQ, uvedl v jednom ze svých článků, že jeden aspekt emoční inteligence, „sociální“ inteligence je schopnost porozumět druhým a jednat moudře v mezilidských vztazích a že je součástí lidského IQ. V té době začalo vznikat hodně definic k inteligenci mezilidských vztahů, jako je například schopnost manipulovat lidmi tak, aby dělali to, co chceme my, bez ohledu na to, co chtějí oni sami. Avšak žádná z definic sociální inteligence neovlivnila výrazněji IQ teoretiky, a v šedesátých letech jedna z nejvlivnějších učebnic o inteligenci prohlásila koncept sociální inteligence za naprosto „neužitečný“.

Když psycholog na Yaleově univerzitě Robert Sternberg (in Golema, 2011), požádal skupinku lidí, aby mu popsali „inteligentního člověka“, praktické dovednosti v jednání s lidmi patřily mezi hlavní uvedené znaky. Sternbergův výzkum tedy potvrdil Thorndikovu teorii, že sociální inteligence se od školních schopností liší a že je jednou z rozhodujících kvalit, které určují, zdali se člověku v životě daří či ne.

Salovey (in Goleman, 2011) do své základní definice emoční inteligence shrnuje i Gardnerovu typologii personální inteligence. Schopnosti rozšiřuje na pět hlavních oblastí:

1. Znalost vlastních emocí.

Sebeuvědomění – vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku. Schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat svoje city je nezbytná pro sebeporozumění a hlubší pochopení vlastního já. Pokud nejsme schopni si uvědomit své skutečné pocity, jsme vůči nim bezbranní. Lidé, kteří si jsou svými city více jistí, se ve svých životech dokážou lépe rozhodovat. Složka intrapersonální inteligence.

2. Zvládání emocí

Nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, to je schopností, jež má základ v rozvinutém sebeuvědomění. Lidé, kteří mají tuto schopnost málo rozvinutou, se neustále potýkají s tísnivými pocity. Ale zato ti, kteří v ní vynikají, se dokážou ze životních šoků a zklamání zotavit daleko rychleji. Složka intrapersonální inteligence.

3. Schopnost motivovat sám sebe.

Zapojení emocí do našeho snažení je nezbytné už proto, že jinak bychom nebyli schopni se dlouhodobě soustředit a ztratili bychom motivaci. Schopnost dosáhnout ve zvolené činnosti stavu „proudění“ umožňuje vynikající výkon. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všem, do čeho se pustí. Složka intrapersonální inteligence.

4. Vnímavost k emocím jiných lidí.

Empatie je základní lidskou kvalitou. Tato vlastnost se s rostoucím emočním sebeuvědoměním prohlubuje. Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druhí chtějí či potřebují. Vynikají hlavně v profesích, kde se mohou o někoho starat. Složka interpersonální inteligence.

5. Umění mezilidských vztahů

Zdali má člověk uspokojivé mezilidské vztahy, závisí do značné míry na tom, je-li schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Lidem, kteří v tomto směru vynikají, se velmi dobře daří všechno, při čem je třeba úzce spolupracovat s ostatními. Jsou společenskými hvězdami.

2.1 Součásti interpersonální inteligence

Souhrn těchto dovedností je nezbytnou součástí taktu, společenského úspěchu a dokonce i osobní přitažlivosti. Ti, kteří jsou nadaní v oblasti sociální inteligence, dokáží bez problémů navazovat vztahy, obratně rozeznávají reakce a pocity lidí a umějí pohotově řešit rozepře, které neodmyslitelně patří k jakékoli lidské činnosti. Tito lidé mají schopnost vyjádřit nevyslovené cítění kolektivu a vést je ke konstruktivní činnosti. Je to ten typ lidí, ve jejichž blízkosti se ostatní cítí příjemně, protože kolem sebe šíří dobrou náladu. Hatch a Gardner (in Goleman, 2000) definovali tyto součásti interpersonální inteligence:

Organizace skupiny

Dovednost nezbytná pro každého člověka ve vedoucím postavení, kdy je třeba koordinovat a iniciovat činnost skupiny lidí. Mezi dětmi na hřišti je vlastníkem tohoto talentu to dítě, které se ujme rozhodování o tom, co a jak se bude hrát, nebo které se stane kapitánem družstva.

Dojednávání řešení a závěrů

Je to talent prostředníka, jež zabraňuje vzniku konfliktu nebo dokáže vzniklé neshody obratně řešit. Lidé s tímto nadáním vynikají v urovnávání sporů a často také fungují jako prostředníci. Jako děti urovnávají hádky při hře.

Osobní spojení

Schopnost vcítit se do situace jiných lidí a navázat s nimi spojení. Tato dovednost lidem usnadňuje navazování vztahů a vzájemnou komunikaci. Lidé s tímto nadáním snadněji rozeznávají city, starosti a zájmy jiných lidí a vhodněji na ně reagují. Jsou to umělci mezilidských vztahů. Děti vycházejí dobře doslova s každým. Snadno se zapojují do hry ostatních dětí, přináší jim to potěšení. Tyto děti dokážou nejlépe rozeznávat emoce z výrazu tváře a mezi svými spolužáky patří mezi ty nejoblíbenější.

Sociální analýza

Schopnost rozlišovat a chápat lidské city, motivaci, starosti a zájmy. Znalost toho, jak se druzí cítí, může vést ke snadnému vytvoření blízkého vztahu a harmonického pocitu sounáležitosti. Je to právě toto nadání, jež ve své rozvinuté formě umožňuje člověku být dobrým psychoterapeutem či poradcem.

Interpersonální dovednosti mají základ v různých typech emoční inteligence. Lidé, kteří ve společnosti působí velmi dobrým dojmem, se vyznačují schopností sledovat a uvědomovat si vlastní citový projev a jsou velmi vnímaví k tomu, jak na něj ostatní reagují. Této reakci pak přizpůsobují své chování a mění ho tak, aby dosáhli vytouženého účinku.

Když ale nejsou tyto interpersonální schopnosti vyváženy stejně rozvinutou vnímavostí k vlastním potřebám a citům a k tomu, jak je naplňovat, mohou vést k povrchnímu společenskému úspěchu. Oblíbenost získaná na úkor vlastního uspokojení. Naše představa se liší od představy, kterou se snažíme vytvořit v mysli ostatních, aby nás měli rádi. Avšak zdravější představa je samozřejmě snaha najít rovnováhu mezi upřímností k sobě samému a společenskou obratností, a používat je pak v celistvosti.

Povrchnímu sociálnímu člověku ani v nejmenším nevádí, když má tvrdit jednu věc a dělat věc druhou, pokud mu to zajistí společenské uznání. Jeho veřejné vystupování je v přímém rozporu s jeho chováním v soukromí. Jak uvádí Goleman (2010), než aby takoví lidé upřímně řekli, co skutečně cítí, pokoušejí se spíš vysledovat náznaky toho, co se po nich asi chce. Aby byli oblíbeni a dobře vycházeli s ostatními, jsou ochotni přesvědčit lidi, kteří jsou jim protivní, o svých přátelských úmyslech. Svojí obratností využívají k tomu, aby svoje reakce co nejpřesněji přizpůsobili požadavkům nejrůznějších sociálních situací.

Zda se z člověka stane povrchní společenský člen, který se snaží na každého zapůsobit, nebo někdo, kdo dokáže používat svůj takt v souladu se svými skutečnými postoji a pocity, o tom rozhoduje jiný a pravděpodobně i důležitější druh sebeuvědomování. Je to právě upřímnost, která nám umožňuje jednat podle našich nejhlubších citů a hodnot, bez ohledu na společenské důsledky (Goleman, 2010).

2.2 Taxonomie kognitivních aspektů sociální inteligence podle Schulzeho a Robertse

Jak uvádí Schulze a Roberts (2007) z těchto aspektů nelze říci, k jakému vzájemnému působení mezi nimi dochází, aby byli lidé schopni se inteligentně chovat v sociálním prostředí. Tyto kognitivní determinanty nemusí nutně být na stejné úrovni a přispívat tak k výkonu vyšší úrovně stejným dílem. Sociální znalosti mohou ovlivňovat výkon ve schopnostech sociálního porozumění či sociální percepce a také do značné míry určují výkon v sociálním

chování. Avšak sociální chování je ovlivňováno dalšími proměnnými, jako jsou nároky na různé situace, nálady, zájmy, cíle a zkušenosti atd.

2.2.1 Základem je pět kognitivních aspektů

Sociální porozumění

Lze ho vnímat jako klíčový aspekt dosavadního zkoumání sociální inteligence. Pod sociální porozumění lze zahrnout několik definic sociální inteligence, zejména jako schopnost porozumět lidem, schopnost definovat danou situaci z hlediska chování přítomných osob a správně posuzovat pocity, nálady a motivaci jednotlivců. Schopnosti sociálního porozumění vyžadují, aby jednotlivci interpretovali a rozuměli daným sociálním podnětům, které se mohou lišit jak složitostmi, z hlediska důsledků pro danou situaci, tak základními rysy.

Sociální paměť

Byla zahrnuta do strukturálního modelu lidského intelektu, tzv. paměť na jména a tváře. Sociální paměť vyžaduje záměrné uchovávání a vybavování jak epizodických, tak sémantických paměťových obsahů.

Sociální percepce

V teoretických výkladech sociální inteligence se o tomto aspektu autoři příliš nezmiňují. Je to však schopnost rychle vnímat sociální informace, v dané situaci může určovat další zpracování informací, které jsou důležité pro sociálně inteligentní chování.

Sociální tvořivost

Neboli flexibilita. Jones & Day (in Schulze, Roberts 2007) operacionalizují sociálně-kognitivní flexibilitu jako plynulou produkci možných interpretací nebo řešení dané sociální situace. Výkon účastníků není založen na jedné správné odpovědi, ale na počtu a rozmanitosti nápadů.

Sociální znalosti

Byly operacionalizovány především pomocí metod, které vycházely ze znalostí pravidel dobrého chování mezi implicitními znalostmi a deklarativními sociálními znalostmi. Sociální znalosti lze specifikovat jako obsahy uložené v procesní paměti, kterým se nelze naučit

a které si není možné explicitně vybavit. Závisejí na všeobecném vlivu kulturního prostředí a na zvláštностech dané situace.

I když základ intrapersonální inteligence tvoří schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu, což znamená, že bychom měli poznat rozsah svých vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho také řídit. Na své nejvyšší úrovni umožňuje tato inteligence odhalovat a symbolicky znázorňovat složité a velmi rozmanité soubory pocitů.

Jako základ interpersonální inteligence je schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi jejich nálady, temperamenty, motivace a záměry. Nejjednodušší formu interpersonální inteligence najdeme ve schopnosti malého dítěte rozlišovat lidi kolem sebe a odhalovat jejich různé nálady. Rozvinutá znalost jiných lidí umožňuje zkušenému jednotlivci číst i skryté záměry a touhy mnoha jiných lidí a dává mu příležitost tuto znalost využívat. S nejrozvinutější podobou interpersonální inteligence se setkáváme u politických a náboženských vůdců, ale také u zkušených rodičů a učitelů, nebo lidí, kteří se věnují pomoci jiným lidem, až už jde o terapeuty nebo pracovníky poraden.

Každá z těchto dvou inteligencí má svou vlastní orientaci. Avšak v individuálním vývoji člověka jakéhokoli kulturního prostředí se tyto dvě formy inteligence navzájem mísí a ovlivňují. Za normálních okolností se žádná z obou inteligencí nemůže rozvíjet bez té druhé.

Personální formy inteligence zákonitě patří ke schopnostem zpracovávat informace a má je k dispozici každý, od svého narození. Schopnost uvědomovat si sebe a druhé patří k životu člověka stejně neoddelitelně jako schopnost uvědomovat si předměty či zvuky a určitě si nezasluhuje menší zájem než tyto „méně“ zapojené formy inteligence.

V další kapitole budeme personální formy inteligence označovat jako inteligenci sociální a budu se snažit napsat, jak souvisí s tvořivou osobností.

Sociální inteligenci jako první definoval americký psycholog Edward Lee Thorndike (1874-1949) jako schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy.

3 SOICÁLNÍ INTELIGENCE TVOŘIVÉHO ŽÁKA

„Tvořivost odkrývá to, co je před námi, ale nevidíme to skrze zvyk.“

A. Koestler

„Learn by doing – uč se tím, co to děláš.“

John Dewey

V dosavadní historii lidstva byla naší nejcennější schopností inteligence, schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. Nyní pro nás bude mít největší cenu tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové, protože v nadcházejícím světě rychlých proměn bude na prvním místě schopnost zabývat se ohromnou škálou složitých problémů a příležitostí.

Maňák (2001) popisuje tvořivost v kontextu teorie osobnosti – „tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti s vrozenou tendencí k sebeaktualizaci a seberealizaci, s potřebou svobody a samostatnosti člověka“.

Podle Psychologického slovníku Hartla a Hartlové je tvořivost: „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé“.

Někteří lidé s velkými tvůrčími schopnostmi měli privilegované dětství, jiní jsou kreativní navzdory nebo snad právě díky těžkostem v raném věku. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami může záviset na dalších faktorech, které byly přítomny v jejich dětství (jsou to osobní rysy, funkce mozku, vnitřní motivace a schopnost rozpoznat příležitost a pracovat na ní). Tvůrčí myšlení a výkony neznamenají nezbytně zásadní přetváření získaných znalostí. Tyto postupy často využívají vybavovacích metod, tedy aplikaci dřívějších postupů na současný úkol. Bailin (in Dacey, Lennon, 2000) se domnívá, že tvořivost není tajemná, iracionální nebo výjimečná, spíše představuje vynikající uplatnění našich běžných myšlenkových postupů. Ve skutečnosti mohou být někdy poměrně kreativní i lidé, kteří jsou považováni za nezpůsobivé k učení.

Ačkoli je kreativita často nazírána jako paralela k inteligenci, liší se od inteligence v otom ohledu, že zahrnuje mnohem více než poznávací funkci.

Simonton (in Dacey, Lennon, 2000) vypracoval seznam veličin, které podle jeho názoru přispívají k tvořivosti:

- psychobiologické faktory (původ a etnická příslušnost)
- učení a poznávání
- strategie při řešení problémů
- motivace
- rané zkušenosti a vliv stárnutí
- inteligence
- osobnostní rysy
- psychopatologie
- osobní zkušenosti s násilím a traumaty
- veřejné mínění, postoje a přesvědčení
- imitace, začlenění, skupinové dynamické dovednosti, vůdcovství

Tyto faktory hrají svou úlohu v raném životě lidí nadaných mimořádnými tvůrčími schopnostmi. Někteří vykazují pozitivní zázemí (inteligence, začlenění), jiní překážky, které bylo nutné odstranit (psychopatologie, traumata).

A právě motivace, začlenění, skupinové dynamické dovednosti a vůdcovství se nám úzce proplétá se sociální inteligencí.

3.1 Druhy tvořivosti

Někteří autoři rozlišují různé druhy tvořivosti. Často tyto členění vycházejí z podoby diagnostických nástrojů, které se orientují na jednotlivé aspekty tvořivosti. Například Guilford (in Dacey, Lennon, 2000) ve své studii odlišoval kreativitu:

- figurální (umělecká díla)
- symbolická (matematika, hudba, balet)
- sémantická (literatura, žurnalistika)
- sociální (psychologie, výuka)

Smékal (1996) uvádí dva typy tvořivosti – specifickou a nespécifickou. Specifická tvořivost je vymezena oblastí, v níž se uplatňuje (vědecká organizační, sociální, umělecká a technická). Jejím cílem je podávání tvůrčích výkonů v těchto oblastech, vyznačujících se novostí a použitelností. Nespécifická tvořivost není orientována na řešení žádného konkrétního úkolu, jejím znakem je pohotovost vyladovat osobnosti k seriózní tvůrčí práci. Výsledek nespécifické tvořivosti nemá žádné ambice na dokonalost, ale měl by být původní a nápaditý.

Můžeme se také však setkat s rozdělením tvořivosti na tvořivost slovní, vizuální a konstrukční.

3.2 Tvůrčí proces

Schopnosti tvůrčího myšlení se opírají o dva základní pilíře, fantazii a intuici. Jak uvádí Landau (2007), kreativitu dnes mnoho badatelů vidí jako řešení problémů. Protože každá situace, ve které se řeší nějaký problém, vyžaduje od jednotlivce kreativní myšlení.

Tvůrčí proces se skládá z několika fází. Nejčastěji se setkáme s následujícím rozdělením:

1. **fáze přípravná (preparační)** – formulování problému a shromažďování materiálů
2. **fáze inkubační (latentní)** – je v ní disponibilní vědění konfrontováno s problémem a shromážděným materiálem a utvářejí se nové spojitosti
3. **fáze iluminační (inspirační)** – rodí se v ní nová řešení, v této fázi se dobře uplatňuje představivost, fantazie, intuice a imaginace
4. **fáze ověřovací (verifikační)** – v této fázi se úsudek zkoumá a testuje, zda je skutečně nový, zda je s ohledem na problém relevantní, zda rozšiřuje indiciální či kulturní referenční rámec a zda je aplikovatelný

Musil (1989) rozčlenil tvořivý proces do pěti základních etap, kde je ve všech uplatňován tvořivý přístup. Vytvořil tak heuristiku PASPSA:

- **P- percepce** (vnímání problémů, podnětů, protirečení)
- **A- analýza** (rozběr situace, problému, stanovení cílů)

- **SP- syntéza a produkce nápadů** (hledání různých alternativ řešení)
- **S- selekce** (postupný výběr nejvhodnějších řešení)
- **A- aplikace** (uplatnění nápadů, překonávání překážek)

Každá z těchto fází uvádí jednotlivce do určitého psychického stavu, který je prožíván jako napětí, frustrace, radost a samozřejmě v poslední fázi koncentrace. Jednotlivé fáze se navzájem podmiňují a prolínají, tvoří ucelený celek.

Tvořivost bezprostředně souvisí s naší schopností využít náhodné produkty nedokonalé reprodukce. Proto je součástí kreativizačních úloh i zpracování náhodných struktur.

Kreativita přímo souvisí nejen s fantazií (produkcí představ), ale i s intuicí. Obojí má východiska z podvědomí. Intuice je přeskočení řetězce fáze při zpracování dat. Projevuje se nejen při fantazijní tvorbě, ale neustále (například: často nás napadají odpovědi, které neumíme vysvětlit, řešení o kterých nevíme, kde se vzala). Jak uvádí Hlouška na svém webu mojeskola.net (2007), „je to tím, že řetěz úvah, který by nás k něčemu dovedl, leží v podvědomí, případně byl přeskočen, a odpověď byla střelena tam, kde byl očekáván úspěch“.

Bohatá fantazie a užití intuice jsou základem tvůrčího myšlení, k tvůrčímu jednání je zapotřebí velkého množství vlastností osobnosti, abychom své myšlenky dovedli uvést v čin.

3.3 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivými schopnostmi oplývá každý duševně zdravý jedinec, liší se jen v míře projevu. Jednoduše řečeno, někdo je tvořivý více a jiný méně. Jak však vypadá „tvořivá osobnost“?

Jak uvádí Dacey a Lennon (2000) ve své knize Kreativita, tvořiví lidé jsou silní tahouni, koncentrovaní, dominantní a nezávislí, berou na sebe určité riziko. Tito dva autoři se snažili vystihnout společné znaky vysoce tvůrčích osobností. Jsou jimi:

- tolerance vůči dvojznačnosti
- stimulační svoboda
- funkční svoboda
- flexibilita
- ochota riskovat

- preference zmatku
- prodleva uspokojení
- oproštění od stereotypu sexuální role
- vytrvalost
- odvaha

Autoři však vytvořili méně známý model kreativního procesu, který zdůrazňuje nutnou součinnost všech uvedených zdrojů kreativity. Jsou to:

- biologické znaky (mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami)
- rysy osobnosti (uvedené výše)
- poznávací rysy (například vzdálené asociace, laterální myšlení)
- mikrosociální okolnosti (vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení)
- makrosociální podmínky (obec a práce, vzdělávací, náboženské, etnicko-právní, ekonomické a politické prostředí)

(Dacey, Lennon, 2000)

Tvořivost je velmi komplexní fenomén, ovlivňuje ji velké množství faktorů, které se podmiňují navzájem. Maňák (2001) uvádí přehledné a systematické rozčlenění těchto faktorů:

- **faktory biologické** – aktivace, dispozice, paměť, vlohy, empatie, tolerance vůči dvojznačnosti
- **faktory psychické** – aktivita, typy inteligence, flexibilita, ochota riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představivost, kognitivní mobilita, fluence
- **faktory edukační** – aktivizující metody, hra, pole možností, kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů
- **integrace** – koordinace, strukturace, interakce genetických a kulturních informací s kognitivním vývojem
- **faktory sociální** – samostatnost, svoboda, rodina, sociální skupina, komunita, společnost, škola

3.4 Konvergentní a divergentní myšlení

Některé problémy svou povahou vyžadují jen jeden jediný správný způsob řešení, v této situaci využíváme konvergentní (logicko-deduktivní) myšlení. Jiné úlohy nejsou založeny na tom, že při nich používáme jistý algoritmus či osvědčené schéma, ale cílem je dojít k několika různým řešením. Tyto úkoly vyžadují schopnost divergentního myšlení. Právě divergentní myšlení je často spojováno s tvořivostí, jde o tvorbu alternativ, originální produkci.

Divergentní myšlenkové operace jsou často vymežovány jako následující tvůrčí schopnosti:

- **fluence** – schopnost rychlé produkce množství nápadů, košatost představ a myšlenek
- **flexibilita** – schopnost využívat rozmanité postupy při řešení problému
- **originalita** – schopnost produkce neobvyklých způsobů řešení, nových odlišných nápadů
- **redefinice** – schopnost transformace související se změnou významu nebo reorganizace informace
- **elaborace** – schopnost elegantního řešení (do zajímavých podrobností)
- **senzitivita** – schopnost vnímat problémy (stejně tak i možnosti zlepšení, schopnost předvídat)

3.5 Vztah tvořivosti a inteligence

Často je otázka tvořivosti spojována s intelektovými schopnostmi. Jsou však všichni vysoce inteligentní lidé zároveň tvořiví?

Jak uvádí Čáp (1993) mnozí se mohou domnívat, že oba tyto pojmy splývají, vždyť zvládnání řešení nových situací je zásadní znak inteligence. V současné době se však zastává názor, že intelektové a tvořivé schopnosti nejsou tytéž. Já se však přikláním k názoru, že mezi těmito fenomény pojítka jsou.

Szobiová (2001) uvedla pět různých pojetí vzájemného vztahu inteligence a tvořivosti:

1. tvořivost jako podsystém inteligence
2. inteligence jako podsystém tvořivosti
3. tvořivost a inteligence jako překrývající se systémy
4. tvořivost a inteligence jako souběžné (spolu se vyskytující) systémy
5. tvořivost a inteligence jako oddělené systémy

Jak uvádí Szobiová (2001), byly prováděny různé výzkumy a zjistilo se, že vztah mezi kreativitou a obecnou inteligencí není statisticky významný. Přesto bylo zjištěno, že pro tvořivý výkon je potřebná jistá úroveň inteligence, jež zajišťuje identifikace a výběr informace, kterou uplatňujeme při řešení problému.

Ale co sociální inteligence a tvořivost? Existuje mezi těmito dvěma tématy propojenost? Já si myslím, že ano. Když se naučíme poznávat sami sebe, dokážeme lépe navazovat vztahy i s ostatními. Sociální faktory jako rodina, škola, společnost a svoboda, jsou pro každého důležité.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Podle mého názoru, se na základních školách nedává žákům dostatečný prostor na to, aby se snažili rozvíjet jak sami sebe a postoje k druhým, tak i jejich tvořivost. Tento problém se promítá nejen do jejich současného osobního života, ale i do budoucna, vzhledem k výběru střední školy, tak budoucího povolání.

Ve své praktické části se chci zabývat tím, jak žáci vnímají uvědomování si svých pocitů a emocí. A zda si myslí, že jim učitelé umožňují rozvíjet jejich tvořivost při výuce.

4.1 Cíl výzkumu

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky“ (Gavora, 2000, s. 11).

Hlavním cílem mé práce bude zjistit, jakou mají žáci svou úroveň sebeuvědomování, jaký mají postoj k tvořivosti a jejich názory na to, jestli se učitelé ve výuce snaží jejich tvořivost rozvíjet.

4.1.1 Výzkumné otázky

1. Co si žáci představují pod pojmem tvořivost?
2. Jak by žáci změnilí vyučovací hodiny, aby je více bavily a rozvíjeli jejich tvořivost?
3. Vědí žáci, že se jejich intrapersonální a interpersonální inteligence dá rozvíjet?
4. Jak žáci vnímají emoce a pocity svých vrstevníků?
5. Navazují žáci snadno nové vztahy se svými vrstevníky?

4.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala žáky druhého stupně Základní školy v Novém Hrozenkově. V současné době je ve třídách 102 žáků, ale plán mého výzkumného vzorku může změnit fakt, že některý ze žáků onemocní nebo se z jiných důvodů nebude moci dostavit do školy. Předpokládaná velikost vzorku je 90 žáků.

4.3 Metoda výzkumu

Pro mou bakalářskou práci bych volila kvantitativní metodu výzkumu prováděnou pomocí dotazníkového šetření, doplněnou testem personální inteligence - sebeuvědomování. Tento test jsem našla na internetových stránkách, ale bohužel se mi nepodařilo k němu najít více podrobností. Osobně si myslím, že by se žáci měli dozvědět, jak na tom ve skutečnosti v této oblasti jsou a jak se mohou v tomto směru dále zdokonalovat. Test sebeuvědomění je zde volen spíše k uvolnění atmosféry, ale také zároveň k prozkoumání jejich personální inteligence. Test si ihned s nimi vyhodnotím, aby věděli, jak vůbec dopadli.

Gavora (2000) vymezuje dotazník, jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je tedy soustava předem připravených a srozumitelně formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Dotazovaný vybírá a písemně označuje odpovědi. Pro metodu dotazníku je příznačná nepřítomnost výzkumníka a přiměřená znalost šetřeného prostředí. Výhodou dotazníku je to, že umožňuje rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů.

4.4 Organizace a průběh výzkumu

Nejdříve jsem si vybrala téma své bakalářské práce. Ze všech nabídnutých témat mě tady tohle zaujalo nejvíce. Ze začátku jsem byla z tématu velmi nadšená a v hlavě mi už probíhaly různé myšlenkové pochody, jak zrealizuji výzkum. Ovšem poté jsem narazila na překážku a zjistila, že literatura se sociální inteligencí moc nezabývá a když už o ní zmínka je ve všech publikacích je více méně stejná. Ale i tento zádrhel jsem myslím překonala zdařile. Během hledání literatury pro praktickou část jsem narazila na test personální inteligence – sebeuvědomování, nemohla jsem si pomoci a ihned ho uschovala pro pozdější použití ve své praktické části.

Po sepsání teoretické části jsem se pustila do tvoření dotazníku a nástinu své praktické části bakalářské práce. A zaslala jsem ho paní docentce Novotné na schválení abych dotazník mohla co nejdříve rozdat žákům na Základní škole v Novém Hrozenkově. Týden před rozdáváním dotazníků, jsem vytvořila menší průzkumný dotazník a s žáky ho poté bod po bodu procházela, jestli všemu rozumí a popřípadě jsme rozebírali jejich dotazy a připomínky. Byl to takový můj předvýzkum, kterým jsem si ověřovala znalosti žáků o daných tématech mé bakalářské práce.

Dotazníky, které obsahují otevřené, polootevřené a uzavřené otázky, k praktické části jsem každé třídě rozdávala osobně a vše jim vysvětlila, co se po nich v každé otázce chce, pokud i přesto nebylo někomu něco jasné, mohli se mě kdykoli během testu na to zeptat. Po vyplnění dotazníků přišla řada na testy sebeuvědomování. Žáci byli ze začátku trošku nejistí, protože nevěděli, co od toho mohou čekat, ale po pozdějším vyhodnocení se každý dozvěděl, co dělá špatně a v čem může zlepšit.

Osobně se mi nejlépe pracovalo s žáky 6.třídy, jejich aktivita a pozitivní přístup k práci mě dobil energií a chuti do všeho se pustit s velkou vervou. Dokonce po odevzdání dotazníků a testů sami požádali, zda by test sebeuvědomování mohli dostat domů a vyzkoušet to i na svých rodičích a ostatních rodinných příslušnících.

4.4.1 Základní škola Nový Hrozenkov

Škola byla zařazena do sítě škol a školských zařízení dne 22.03.1996 (Rozhodnutí č.j. 174/1996-01) jako Základní škola Nový Hrozenkov. Aktualizace byla provedena dne 19.06.1999 (Rozhodnutí č.j. 1972/1999), a to s účinností od 01.09.1999, název školy byl změněn na Základní škola Nový Hrozenkov, okres Vsetín.

Součástí školy tvoří: základní škola (kapacita 540 žáků), školní družina (kapacita 50 žáků) a školní jídelna (kapacita 340 jídel).

Ředitelkou školy je Mgr. Hana Burdová, zástupkyně ředitele školy Mgr. Andrea Střelecká.

Pedagogický sbor je složen z 15 vyučujících, 2 vychovatelek školní družiny a výchovného poradce.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

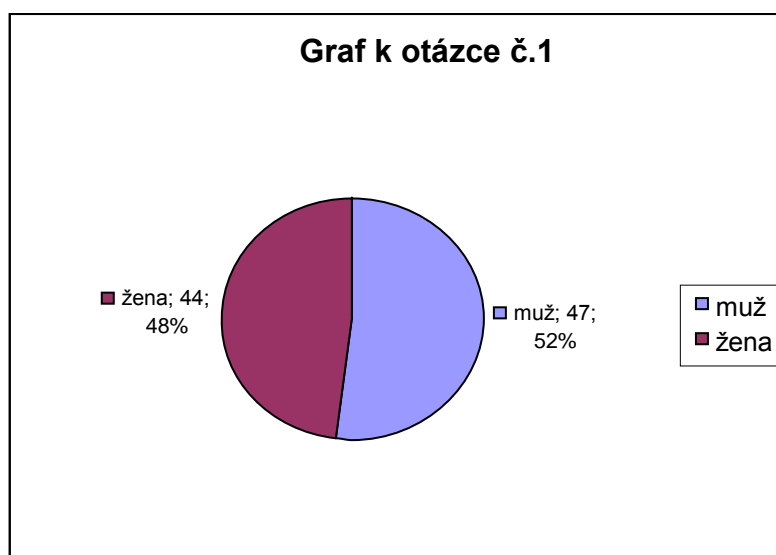
Na základě vyplněných dotazníků jsem vypracovala jednotlivé tabulky s příslušným komentářem a pro přehlednost jsou výsledky znázorněny i pomocí grafů. Informace jsou poskytnuty ve formě absolutní a relativní četnosti, kdy absolutní četnost činila počet respondentů (91), čili relativní četnost činila 100%. Grafy byly vytvořeny v programu Microsoft Excel 2003.

Otázka č. 1. Vaše pohlaví?

V první otázce bylo zjišťováno pohlaví respondentů. Výzkumu se celkově zúčastnilo 91 žáků, z toho bylo 48,7% dívek a 51,6% chlapců.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Muž	47	52
Žena	44	48

Tabulka 2



Otázka č. 2. Když se řekne tvořivost, co Vás napadne?

Jelikož tohle byla otevřená otázka a žáci zde měli vyjádřit svůj názor. Žáci v této otázce nejčastěji odpovídali, že si pod pojmem tvořivost představí, že se něco tvoří. Mezi další nejčastější odpovědi patřilo, mít dobré nápady, nadání pro výtvarnou výchovu, mít dobrou

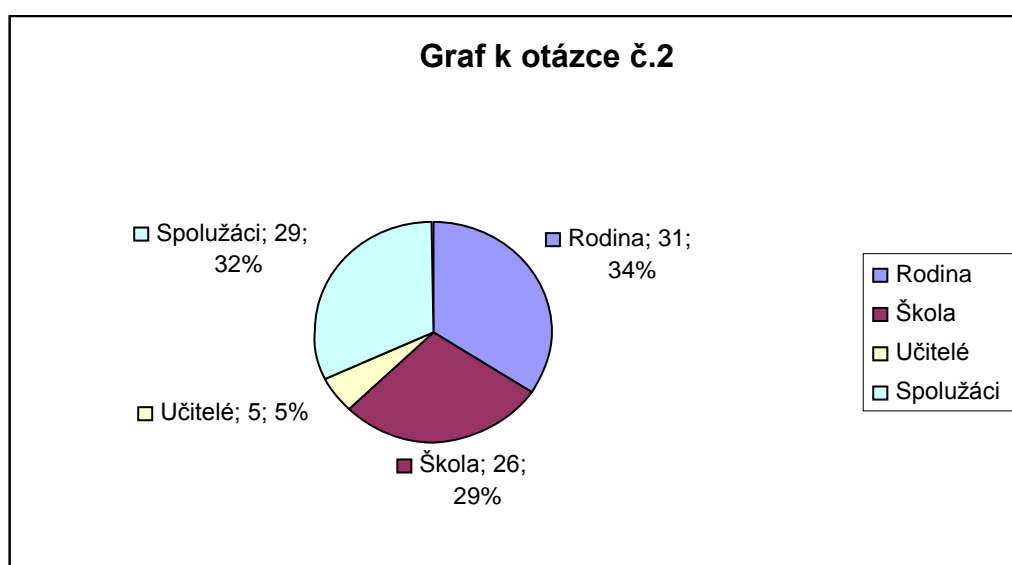
fantazii, být aktivní, zručný, dále že si jedinec neustále rozvíjí své dovednosti a schopnosti, má talent. Uvádím zde dvě citace žáků které mě nejvíce zaujaly, protože byly zároveň i nejvíce rozvedené. „Tvořivost je u člověka dobrá věc, nebýt tvořivých lidí, nebylo by umění.“ „Tvořivost je v nás, když nás něco napadne, můžeme to vytvořit.“

Otázka č. 3. Co si myslíte, že rozvíjí Vaši tvořivost nejvíce?

Třetí otázka vedla k zjištění, co si žáci myslí, co rozvíjí jejich tvořivost nejvíce. Nejčastěji volili odpověď rodina a hned po ní s rozdílem dvou respondentů spolužáci. Osobně jsem si myslela, že právě odpověď spolužáci bude nejčastější, protože žáci v tomto věku se nechají lehce ovlivnit svými vrstevníky. Zamrzelo mě však zjištění, když pouze 5 respondentů uvedlo, že jejich tvořivost rozvíjí učitelé. Nemělo by tohle číslo být do budoucna větší?

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Rodina	31	34
Škola	26	29
Učitelé	5	5
Spolužáci	29	32

Tabulka 3

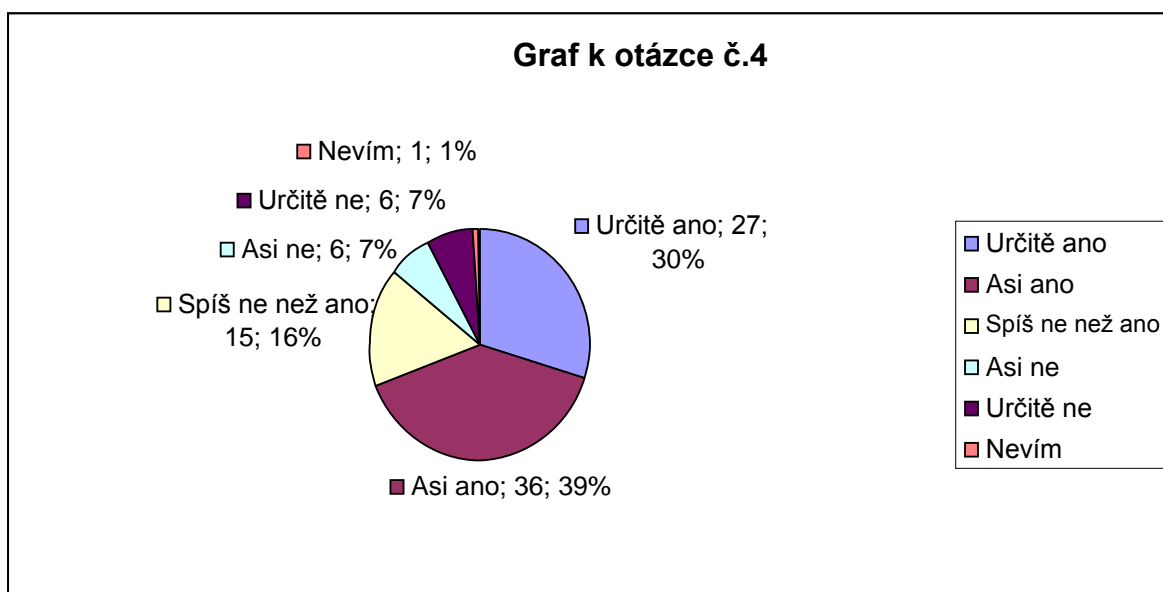


Otázka č. 4. Kdyby učitelé pořádali v předmětu různé soutěže k danému učivu, byli by jste více motivováni k aktivitě v hodinách?

Tato otázka vedla k tomu, aby zjistila, zda by žáci vůbec ocenili snahu učitelů jim zpestřit hodiny k tomu, aby byli v hodinách více aktivní. 36 respondentů odpovědělo ano a 27 respondentů určitě ano. Došlo ale i na odpovědi těch, které škola nějak moc nezajímá a potvrdili to i v této otázce, když padly odpovědi asi ne a určitě ne.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Určitě ano	27	30
Asi ano	36	39
Spíš ne než ano	15	15
Asi ne	6	7
Určitě ne	6	7
Nevím	1	1

Tabulka 4

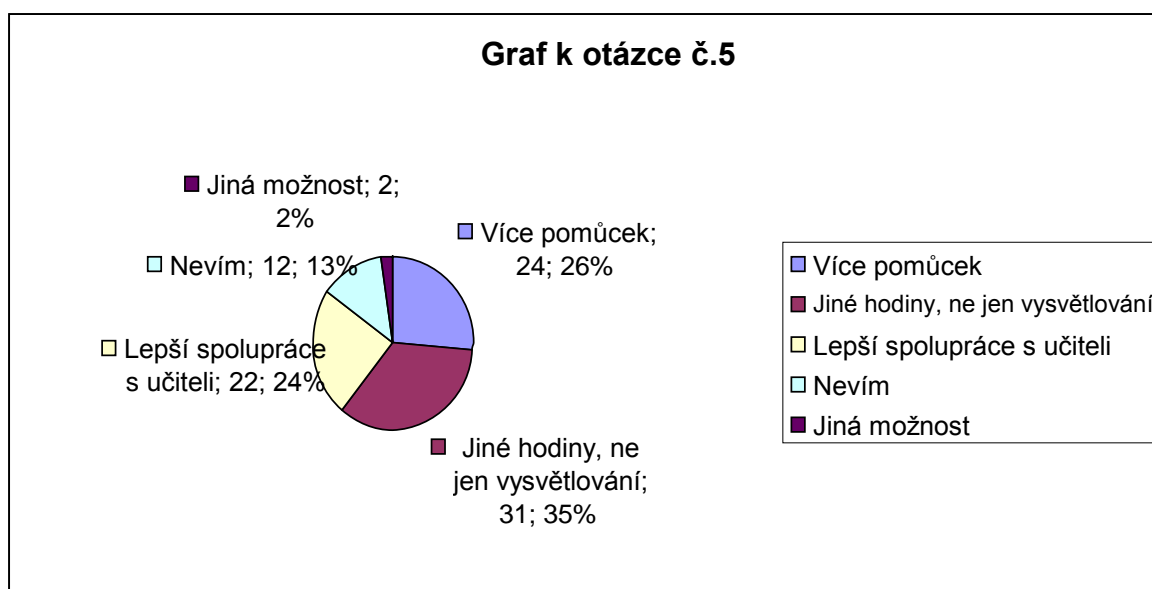


Otázka č. 5. Co by zlepšilo Vaše pracovní nasazení, aby jste byli v hodinách více tvořiví?

Cílem této otázky bylo, aby žáci sami řekli svůj názor na to, jak by zpestřili vyučovací hodiny aby je více motivovaly k učení a rozšířili jejich fantazii a tvořivé myšlení. Nejvíce respondentů (31) uvedlo možnost jiné hodiny, ne jen vysvětlování. Když jsem s žáky poté později probírala co si pod touto odpovědí vůbec představují, řekli mi, že by právě do hodin zapojili více aktivit, kde by více spolupracovali mezi sebou. Na to jim oponovali ostatní spolužáci, že právě proto by se měla zlepšit komunikace a spolupráce s učiteli, kde tuto možnost zvolilo 22 respondentů.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Více pomůcek	24	26
Jiné hodiny, ne jen vysvětlování	31	35
Lepší spolupráce s učiteli	22	24
Nevím	12	13
Jiná možnost	2	2

Tabulka 5

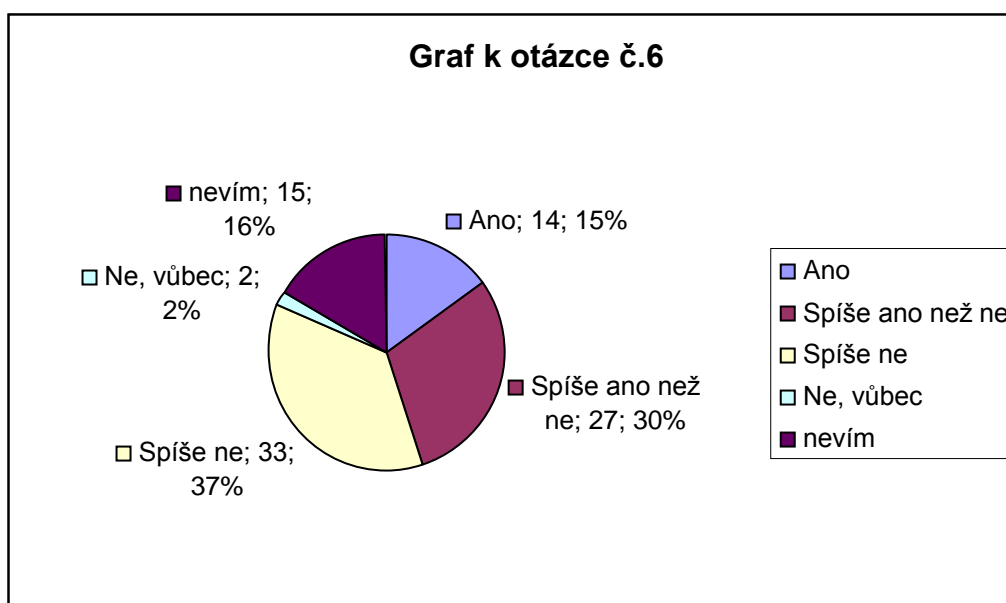


Otázka č. 6. Organizuje Vaše škola exkurze v rámci Vašich odborných předmětů?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda škola pro žáky pořádá nějaké exkurze v rámci výuky k jejich odborným předmětům. Jelikož v 6.třídě teprve odborné předměty budou mít nebo s nimi spíše právě začali, odpovídali žáci převážně že neví. Ve vyšších ročnících se žáci rozdělili na dva tábory, jeden tvrdí že škola exkurze pořádá, druhý si myslí, že spíš ne. Když jsem se bavila s ředitelkou školy, bylo mi oznámeno, že škola exkurze jako takové moc nepořádá, ale má navázanou spolupráci s Policií ČR a pořádají různé akce, kde probíhají ukázky výcviku psů, cvičení zásahů a přednášky na téma prevence sociálně patologických jevů.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Ano	14	15
Spíše ano než ne	27	30
Spíše ne	33	37
Ne, vůbec	2	2
nevím	15	16

Tabulka 6



Otázka č. 7. Zařadili by jste exkurze do výuky? Proč?

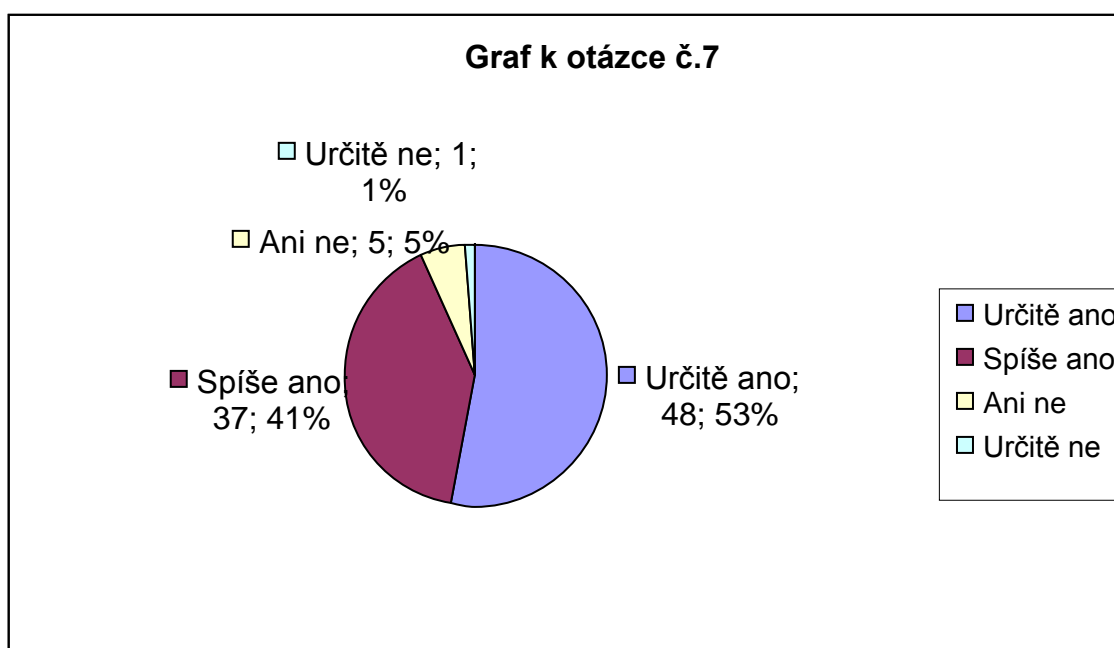
U této otázky měli žáci odůvodnit, proč tuto odpověď zvolili. U odpovědi určitě ano nejvíce uváděli důvod, že by se při exkurzích více dozvěděli a tím rozvíjeli své znalosti, více by si zapamatovali, lépe by pochopili učivo, viděli by názorné ukázky, měli by větší motivaci k učení. Jako ukázku uvedu pár citací. „Protože by to byla oddechová hodina, ale naučili by jsme se víc než z učebnice.“ „Výuka by byla zajímavější a více by jsme si odnesli, než z hodin ve škole.“ „Nechci pořád sedět jen ve škole, ale také by jsme se více dozvěděli.“

U možnosti „spíše ano“ nejčastěji uváděli důvody jako: rozšíření vědomostí, lepší pochopení učiva, snaha se více učit, poznání problému, volnější hodiny, kvalitnější výuka a zpeřtění klasických hodin.

Objevily se však i názory, že by to k ničemu nevedlo, nebo že je to vůbec nezajímá.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Určitě ano	48	53
Spíše ano	37	41
Ani ne	5	5
Určitě ne	1	1

Tabulka 7

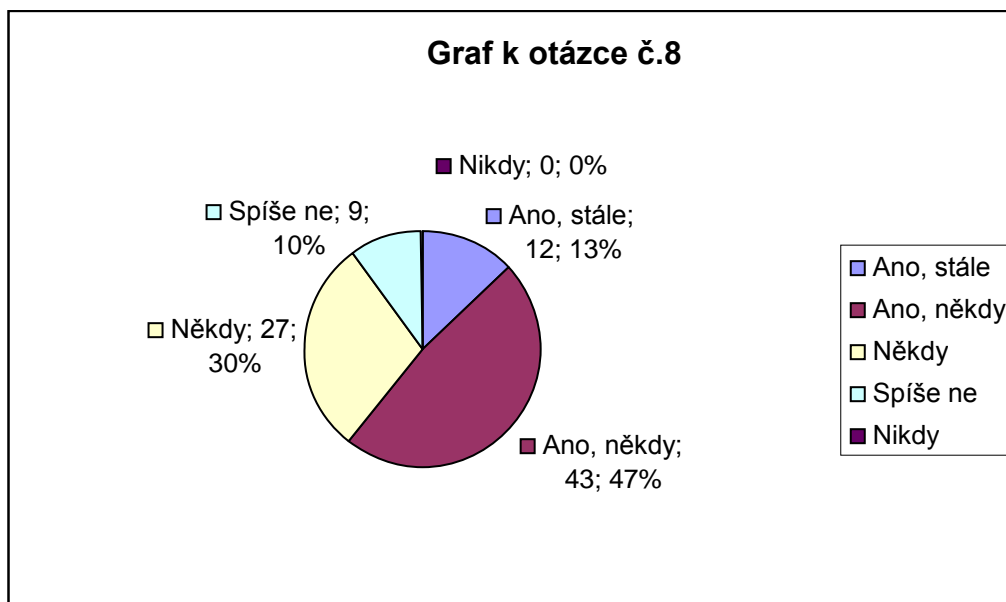


Otázka č. 8. Umožňují Vám učitelé v hodinách projevit svůj vlastní názor?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak žáci vnímají, jestli jim učitelé dávají prostor k tomu, aby mohli sami říci svůj názor, jak k výuce, tak k probíranému učivu. Nejvíce respondentů (43) odpovědělo „ano, někdy“, poté byla možnost „někdy“ tu zahrlo 27 respondentů, „ano, stále“ poznamenalo 12 respondentů a 9 respondentů vybralo odpověď „spíše ne“. Potěšilo mě, že nikdo nezvolil možnost „nikdy“, myslím si, že by každý učitel měl dát alespoň kousek hodiny k prostoru, aby žáci mohli učitelům sdělit své návrhy, nápady, ale i dotazy.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Ano, stále	12	13
Ano, někdy	43	47
Někdy	27	30
Spíše ne	9	10
Nikdy	0	0

Tabulka 8

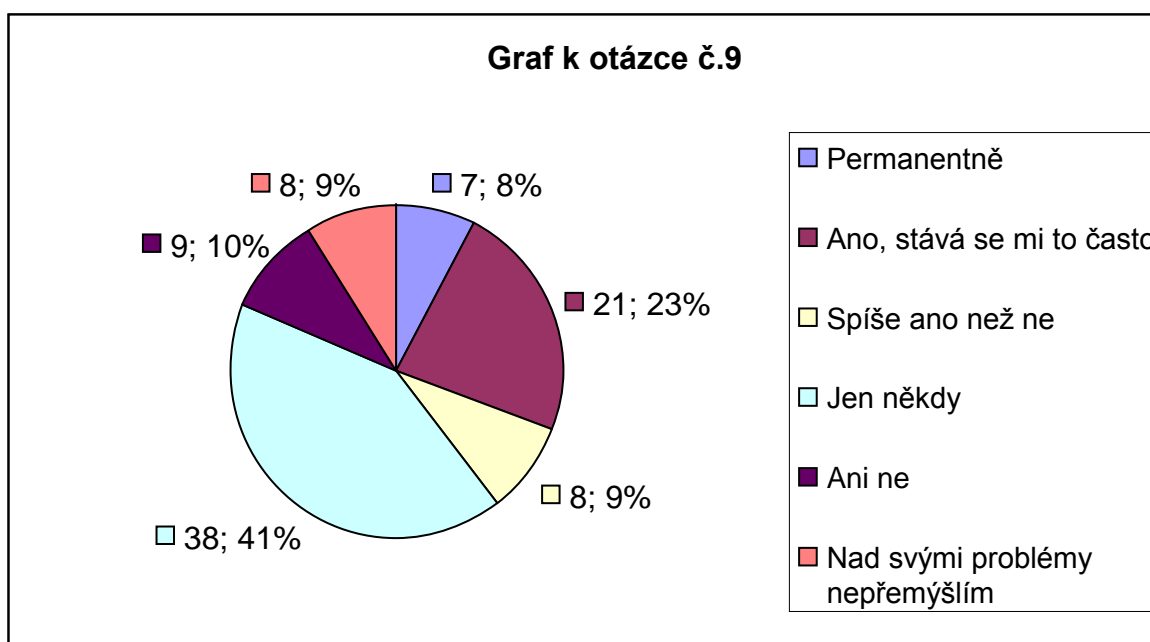


Otázka č. 9. Nemůžete často přestat myslet na Vaše problémy?

Tato otázka měla zjistit, jak často přemýšlí žáci nad svými problémy, emocemi a pocity. Jelikož druhý stupeň základní školy je ve věku „pubertáků“, předpokládala jsem více odpovědí „nad svými problémy nepřemýšlím“, počet jen 9-ti respondentů mě velmi překvapil. Avšak největší počet respondentů (38) odpovědělo „jen někdy“. Můžeme však být rádi za to, že alespoň někdy se nad sebou zamyslí. Jako druhá nejčastější odpověď byla „ano, stává se mi to často“.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Permanentně	7	8
Ano, stává se mi to často	21	23
Spíše ano než ne	8	9
Jen někdy	38	41
Ani ne	9	10
Nad svými problémy nepřemýšlím	8	9

Tabulka 9

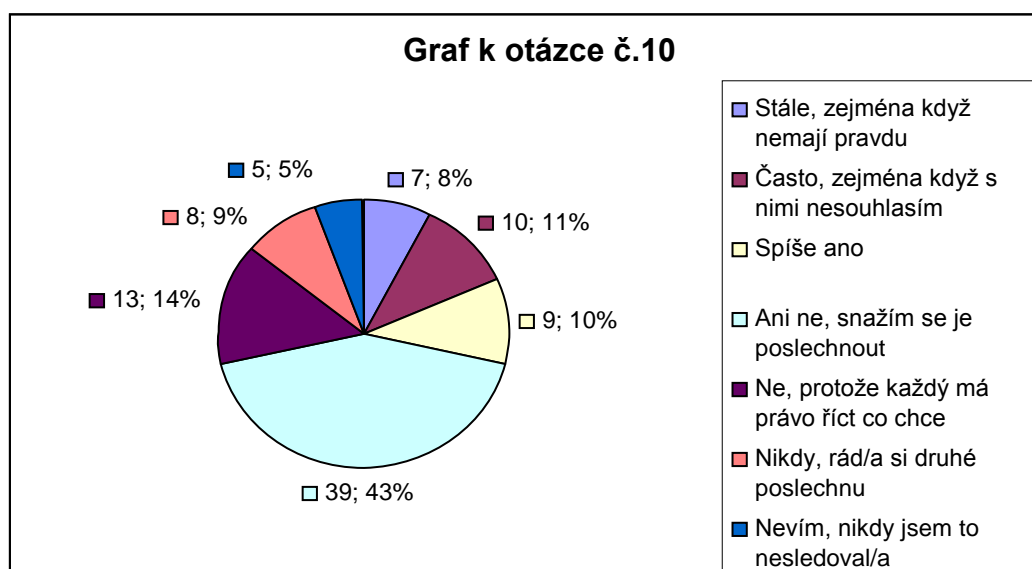


Otázka č. 10. Nedokáží naslouchat jiným lidem a často jim skáči do řeči

Cílem této otázky, bylo zjistit, zda žáci umí vyposlechnout i názory jiných nebo jestli musí mít jen oni pořád to hlavní slovo. Z odpovědí vyplývá, že se žáci snaží naslouchat druhým a poslechnou si jejich názory nebo pocity.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Stále, zejména když nemají pravdu	7	8
Často, zejména když s nimi nesouhlasím	10	11
Spíše ano	9	10
Ani ne, snažím se je poslechnout	39	43
Ne, protože každý má právo říct co chce	13	14
Nikdy, rád/a si druhé poslechnu	8	9
Nevím, nikdy jsem to nesledoval/a	5	5

Tabulka 10

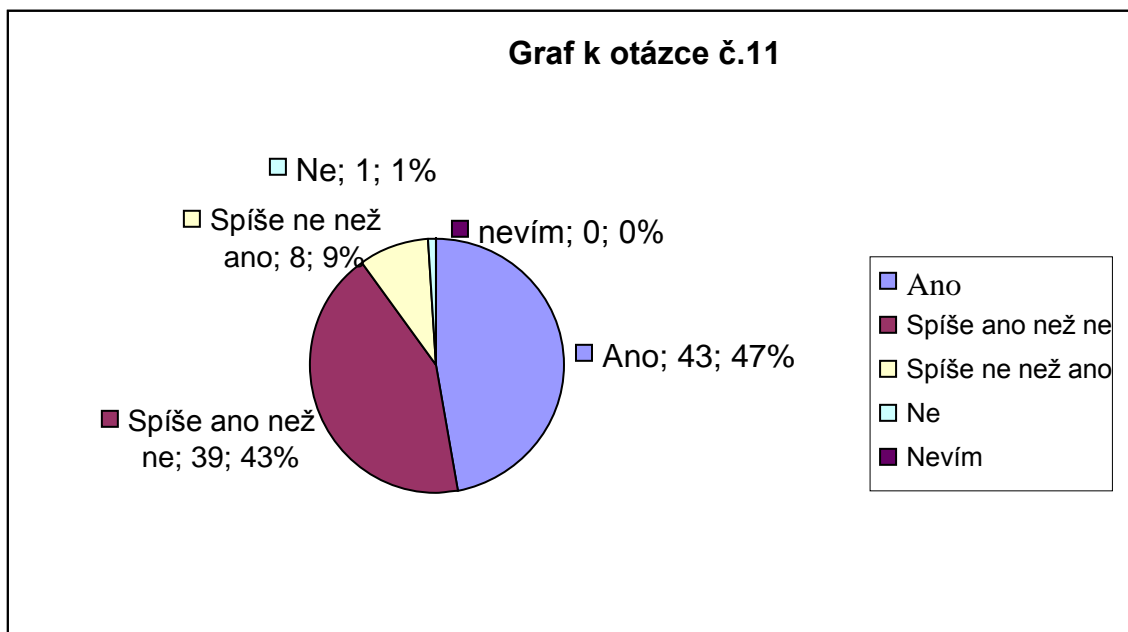


Otázka č. 11. Cítím se mezi lidmi dobře

Cílem této otázky bylo zjistit, zda žáci nemají problémy s tím být ve společnosti lidí, jak už starších nebo vrstevníků. Jelikož 43 respondentů uvedlo, že se mezi lidmi cítí dobře a 39 respondentů poznamenalo odpověď „spíše ano než ne“ vypovídá, že kontakt s lidmi jim nedělá problémy a nestranní se.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Ano	43	47
Spíše ano než ne	39	43
Spíše ne než ano	8	9
Ne	1	1
nevím	0	0

Tabulka 11

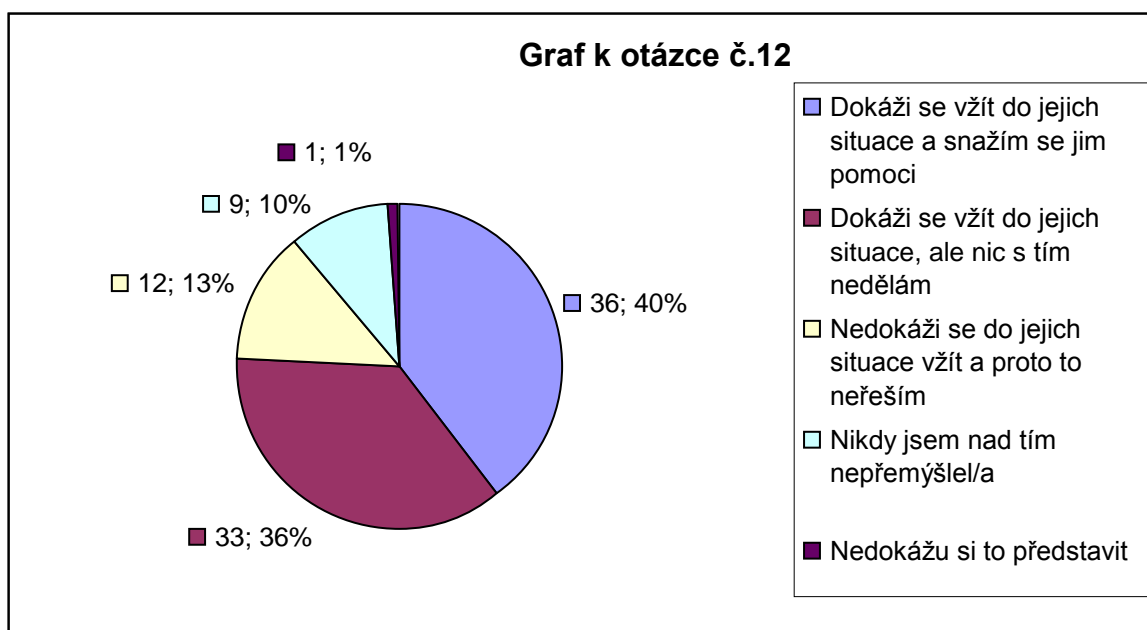


Otázka č. 12. Jak vnímáte emoce a pocity svých vrstevníků, když potřebují pomoc?

Později nám test sebeuvědomění ukáže, jak žáci vnímají své pocity. Ale jak vnímají pocity svých vrstevníků, když oni potřebují pomoci? 36 respondentů odpovědělo, že se dokáží vžít do situace kamarádů a snaží se jim z problémů pomoci. Avšak 33 respondentů uvedlo, že se dokáží vžít do jejich situace, ale pomoc jim bohužel nenabídnout.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Dokáží se vžít do jejich situace a snažím se jim pomoci	36	40
Dokáží se vžít do jejich situace, ale nic s tím nedělám	33	36
Nedokáží se do jejich situace vžít a proto to neřeším	12	13
Nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a	9	10
Nedokážu si to představit	1	1

Tabulka 12

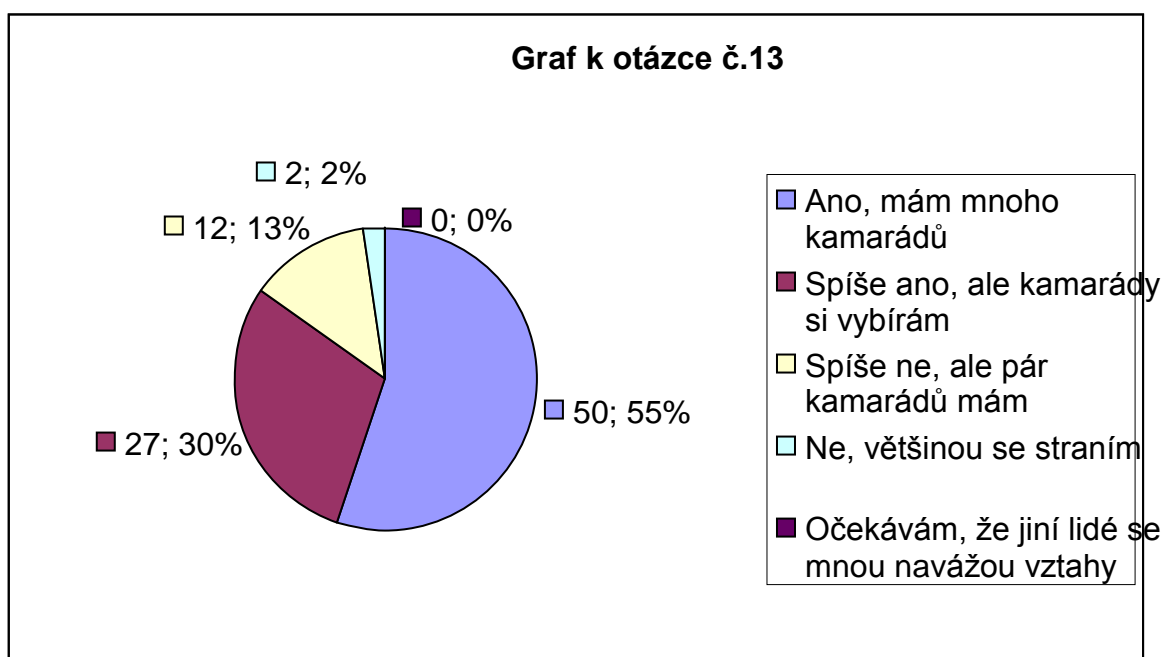


Otázka č. 13. Navazujete snadno nové vztahy se svými vrstevníky?

Tato otázka trochu navazuje na otázku č.11. souvisí s tím, jak se žáci ve společnosti ostatních cítí a tím pádem to ovlivňuje i jak komunikaci a vztahy se svými vrstevníky navazují. Jak dosvědčuje možnost odpovědi „ano, mám mnoho kamarádů“, která získala větší polovinu odpovědí, vypovídá za vše.

Kategorie	Četnost odpovědí	%
Ano, mám mnoho kamarádů	50	55
Spíše ano, ale kamarády si vybírám	27	30
Spíše ne, ale pár kamarádů mám	12	13
Ne, většinou se straním	2	2
Očekávám, že jiní lidé se mnou navážou vztahy	0	0

Tabulka 13



5.1 Test sebeuvědomování

Tento test je dostupný z <http://mikrobaby.com/personalni-inteligence-jak-jste-na-tom-se-sebeuvedomovam> [cit. 5.4.2012]. Bohužel, se mi nepodařilo k tomuto testu najít více informací, například kdo ho sestavil. Osobně si ale myslím, že by se žáci měli dozvědět, jak na tom ve skutečnosti v této oblasti jsou a jak se mohou v tomto směru dále zdokonalovat. V tabulce bude znázorněno, jak v jednotlivých třídách žáci dopadli a poté graficky znázorním nejvyšší počet studentů z dané kategorie a porovnáám třídy mezi sebou, která je na tom se sebeuvědomováním nejlépe.

Vyhodnocení testu:

20 a méně bodů

Jste typem člověka, který je „zaplaven“ sebeuvědomováním. Vzhledem k tomu, že nemáte vrozenou schopnost analyzovat svoje pocity, měli byste se zaměřit na rozpoznávání svých emocí. Vzhledem k tomu, že vám někdy můžou připadat zdrcující, máte pocit, že jsou i nekontrolovatelné. Naučte se přijmout zodpovědnost za to, co cítíte!

20-30 bodů

Jste typem člověka, který má přijatelné sebeuvědomování, uvědomujete si své pocity i nálady. Necháváte je však jen tak plynout bez toho, že byste se pokusili je změnit. Právě teď je ten správný čas, abyste na tom začali pracovat a dali věci do pořádku.

Více než 30 bodů

Se sebeuvědomováním problémy opravdu nemáte. Dokážete monitorovat, ale i ovlivňovat své pocity a nálady a dokážete udělat i potřebné kroky k přetvoření negativních emocí. Udělejte si čas, abyste prozkoumali a zauvažovali nad tím, jaké pocity mají lidé ve vašem okolí. Takový psychologický pohled na to, co ostatní motivuje při jejich chování, pro vás bude určitě užitečný.

6. třída

Pohlaví	20 a méně bodů	20 – 30 bodů	30 a více bodů
Dívka	3	5	2
Chlapec	4	5	2
Celkem	7	10	4

Tabulka 14

7. třída

Pohlaví	20 a méně bodů	20 – 30 bodů	30 a více bodů
Dívka	4	3	5
Chlapec	4	3	4
Celkem	8	6	9

Tabulka 15

8. třída

Pohlaví	20 a méně bodů	20 – 30 bodů	30 a více bodů
Dívka	9	2	3
Chlapec	4	5	1
Celkem	13	7	4

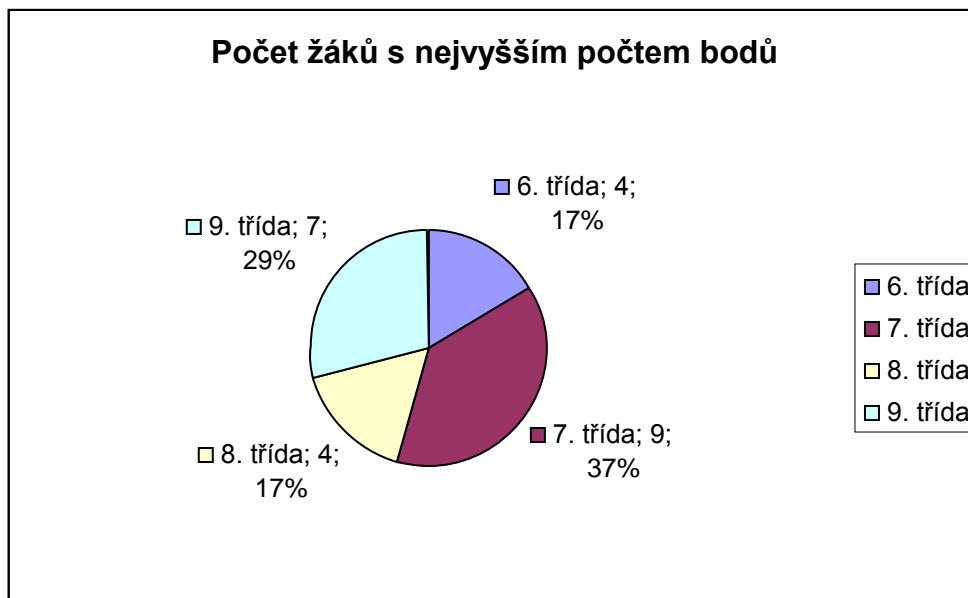
Tabulka 16

9. třída

Pohlaví	20 a méně bodů	20 – 30 bodů	30 a více bodů
Dívka	3	3	2
Chlapec	7	3	5
Celkem	10	6	7

Tabulka 17

Z tabulek jsem si vypsala žáky z jednotlivých tříd s největší bodovým ohodnocením testu sebeuvědomování a vytvořila graf, který ukazuje, že žáci 7. třídy se nad svými emocemi a pocity ve svém životě pozastávají a přemýšlí nad nimi.



6 SHRUTÍ VÝZKUMU

Mým hlavním cílem bylo zjistit jaký postoj mají žáci 2.stupně Základní školy Nový Hrozenkov k tvořivosti a jejich názory, zda se učitelé snaží jejich tvořivost rozvíjet. Dále mě zajímala míra žáků jejich sebeuvědomování.

Při mém výzkumu jsem zvolila dotazníkovou formu, kde byly otázky otevřené, polootevřené a uzavřené. Žáci však měli prostor se ke každé otázce vyjádřit i poznámkami bokem. Tuto možnost však nikdo nevyužil a po ukončení dotazníku spíše proběhla diskuze na témata, která je zaujali nebo popsali svůj názor, co vlastně chtěli říct. Do této diskuze se mohl ze třídy zapojit kdo chtěl, nikdo nebyl k ničemu nucen a jelikož jsem s žáky byla v hodinách bez učitelského dozoru, žáci se sami od sebe rozvyprávěli i o problémech, které s učiteli prožívají.

Když žáci odpovídali na otázku, co si představují pod pojmem tvořivost, každý s nich měl vlastně pravdu a tu chvíli i svou tvořivost použili k tomu, aby se k této otázce co nejlépe vyjádřili. Odpovědi jako něco se tvoří, člověk má dobré nápady, má bujnou fantazii, je v hodinách aktivní,... všechny tyto odpovědi tvořivost zahrnují. Při zkoumání dílčí otázky jak by změnili žáci vyučovací hodiny, aby je více motivovaly a rozvíjeli jejich tvořivost nejčastěji uváděli, že by změnili styl vyučovacích hodin, aby probíhala větší spolupráce mezi učitelem a žákem. Žákům vadí styl „tohle se naučte a hotovo“, uvítali by, aby s nimi učitel více komunikoval, popřípadě měnil styl vyučovacích hodin a zkoušel jaký styl by žákům nejvíce vyhovoval. Možná překvapivě ve výzkumu vyšlo, že se žáci hodně zabývají tím, co prožívají jejich kamarádi, většina z nich uvedla, že se dokáží vžít do jejich situace a snaží se jim dokonce pomoci z jejich komplikované situace pomoci. A v neposlední řadě jak je vidno u žáků tohoto věku, mají kolem sebe spoustu kamarádů a i v dotazníkovém šetření vyšlo, že nové vztahy se svými vrstevníky navazují snadno a mají mnoho kamarádů. Což je v jejich věku velmi důležité, aby se zapojovali do společnosti, neuzavírali se sami do sebe a své problémy dokázali řešit, jak se svými kamarády, tak třeba i se svou rodinou.

Když jsem žákům řekla o testu sebepoznání, byla z některých cítit nejistota co je čeká, ovšem žáci 6. třídy překonali všechna moje očekávání a jejich chuť a nadšení si test vyplnit mě úplně odzbrojila. Test jsem si s žáky ihned po odevzdání vyhodnotila a poradila jim jak se mohou ve svém sebeuvědomování zlepšit. Tip jak se zdokonalit byl: založit si deníček, do kterého si budou zapisovat své jakékoli emoce, které v průběhu dne pocítili. Nezáleží na

tom, zda byly povzbudivé nebo deprimující. Až budou večer ležet v posteli, mají si zaznamenat, jak dlouho trvalo, než emoce odezněla a zda se s ní pokusili nějak pracovat a změnit ji. Pro chvíle, kdy je bude sužovat špatná nálada, si mohou založit „koš špatné nálady“. Koš naplní oblíbenými předměty, které jim dokáží zlepšit náladu, když to zrovna potřebují.

ZÁVĚR

Intelligence a tvořivost, dva fenomény, které se prolínají v našem každodenním životě. Staly se symbolem úspěchu a kvality.

Inteligencí se lidstvo zabývá již od pradávna, není tedy pochyb, že by jeho zájem v nejbližší době ustal. S vývojem naší civilizace budou i nadále vyvstávat nové nedořešené otázky a souvislosti. Určitě se najde mnoho odborníků, kteří utvoří novou definici pojmu inteligence, která bude nad všechny doposud zveřejněné. Můžeme jen doufat, že ale také dokážeme lidskou inteligenci usměrnit, aby nám místo k užitku nebyla spíše k záhubě.

Pojmout teoreticky či výzkumně tvořivost není vůbec snadné. Už proto, že se objevuje v téměř jakékoliv lidské činnosti a její projevy jsou velmi rozmanité. Význam tvořivosti spočívá bezpochyby především v kontextu s reálnými životními situacemi, ve schopnosti zvládat životní překážky. Tvoří předpoklad pro uplatnění v nejrůznějších oblastech a oborech lidské činnosti. V neposlední řadě musíme zmínit i její význam v oblasti kvalitní relaxace, jako jsou humor a zábava.

Ve školní praxi mají učitelé obecně tendence dávat spíše přednost žákům inteligentním, než tvořivým. Často dokonce nedokáží tvořivost ohodnotit samostatně, většinou předpokládají, že úspěšní žáci jsou automaticky tvořivější. Přitom právě rozpoznání úrovně tvořivých schopností žáků učitelem je velmi důležité, zejména pro volbu vhodných vyučovacích metod.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [2] , Marek a Alena P . *Temperament, inteligence, sebepo* : , 2003, 150 s. ISBN 80-866-2005-0.
- [3] , Jan. . 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.
- [4] DACEY, John S. *Kreativita*. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000, 250 s. ISBN 80-716-9903-9.
- [5] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Překlad Markéta Bílková. V Praze: Metafora, 2011, 150 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5
- [9] HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. ISBN 978-802-4719-986.
- [10] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-731-5002-6.
- [11] LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Překlad Ivana Vízdalová. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 978-808-6903-48-4.
- [12] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

- [13] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.
- [14] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 367 s. ISBN 978--80-7367-229-4.
- [15] SZOBIOVÁ, Eva. *Vztah tvorivosti a inteligence: prieniky, podobnosti, odlišnosti*. Československá psychologie, 2001
- [16] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
- [17] VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.

Internetové zdroje:

- [18] Microbaby.com: magazín plný tipů a zábavy. *Intelligence* [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné z:
http://www.mikrobaby.com/index.php?option=com_content&view=article&id=281:co-je-intelligence&catid=58:rad-y-a-tipy&Itemid=70
- [19] Mensa. *Intelligence a její měření* [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné z:
<http://casopis.mensa.cz/index.php?basket=390203&sid=a9p8fj24erqu93h5d1am0kjav3&art=63>

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Test personální inteligence - sebeuvědomování

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

1) Vaše pohlaví

žena

muž

2) Když se řekne tvořivost, co Vás napadne?

3) Co si myslíte, že rozvíjí Vaši tvořivost nejvíce? (vyberte pouze jednu odpověď)

a) rodina

b) škola

c) učitelé

d) spolužáci

4) Kdyby učitelé pořádali v předmětu různé soutěže k danému učivu, byli by jste více motivováni k aktivitě v hodinách?

a) určitě ano

b) asi ano

c) spíš ne než ano

d) asi ne

e) určitě ne

f) nevím

5) Co by zlepšilo Vaše pracovní nasazení, aby jste byli v hodinách více tvořiví?

a) více pomůcek (například názorné)

b) jiné hodiny, ne jen vysvětlování učiva

- c) lepší, osobnější, spolupráce s učiteli
- d) nevím
- e) jiná možnost (uveďte jaká)_____

6) Organizuje Vaše škola exkurze v rámci Vašich odborných předmětů?

- a) ano
- b) spíše ano než ne
- c) spíše ne
- d) ne, vůbec
- e) nevím

7) Zařadili by jste exkurze do výuky?

- a) určitě ano, protože_____
- b) spíše ano, protože_____
- c) ani ne, protože_____
- d) určitě ne, protože_____

8) Umožňují Vám učitelé v hodinách projevit svůj vlastní názor?

- a) ano, stále
- b) ano někdy
- c) někdy
- d) spíše ne
- e) nikdy

9) Nemůžete často přestat myslet na vaše problémy?

- a) permanentně
- b) ano, stává se mi to často
- c) spíše ano než ne
- d) jen někdy
- e) ani ne
- f) nad svými problémy nepřemýšlím

10) Nedokáží naslouchat jiným lidem a často jim skáčí do řeči

- a) stále, zejména když nemají pravdu
- b) často, zejména když s nimi nesouhlasím
- c) spíše ano
- d) ani ne, snažím se je poslechnout
- e) ne, protože každý má právo říct co chce
- f) nikdy, rád/a si druhých poslechnu
- g) nevím, nikdy jsem to nesledoval/a

11) Cítím se mezi lidmi dobře

- a) ano
- b) spíše ano než ne
- c) spíše ne než ano
- d) ne
- e) nevím

12) Jak vnímáte emoce a pocity svých vrstevníků, když potřebují pomoc?

- a) dokáží se vžít do jejich situace a snažím se jim pomoci
- b) dokáží se vžít do jejich situace, ale nic s tím nedělám
- c) nedokáží se do jejich situace vžít a proto to neřeším
- d) nikdy jsem nad tím nepřemýšlel/a
- e) nedokážu si to představit

13) Snadno navazujete nové vztahy se svými vrstevníky?

- a) ano, mám mnoho kamarádů
- b) spíše ano, ale kamarády si vybírám
- c) spíše ne, ale pár kamarádů mám
- d) ne, většinou se straním
- e) očekávám, že jiní lidé se mnou navážou vztahy

PŘÍLOHA P II: TEST PERSONÁLNÍ INTELIGENCE – SEBEUVĚDOMOVÁNÍ

Vaše pohlaví:

žena

muž

Z následujících vět vyberte čtyři, které se na vás nejlíp hodí.

(u vybraných vět zakroužkujte jejich číslo)

1. Většinou mám dobrou náladu – jsem už prostě takový/á.
2. Když mám blbou náladu, většinou si ji dokážu pozitivním myšlením změnit.
3. Někdy nejsem schopný/á vysvětlit, proč jsem zrovna šťastný/á nebo smutný/á.
4. Když se stane něco strašného ve světě, snažím se na to nemyslet, protože bych z toho mohl/a být špatný/á.
5. Cítím-li se podrážděně, zamyslím se proč.
6. Občas mám pocit, že mě ovládají emoce a já nad nimi nemám kontrolu.
7. Neustále si všímám svých emocí a dávám si čas na to, abych zjistil/a, co je způsobilo a jestli je chci změnit.
8. Přejde mi velmi těžké změnit svou náladu, když mám depresi.
9. Když potkám člověka, který vypadá, že po mně chce, abych přemýšlel o věcech z jeho perspektivy, dokážu na to soustředit svou sílu.
10. Někdy, když se necítím v pořádku, si uvědomuji, že bych si měl pozvednout náladu, ale nemám na to energii.

Odpovědi a vyhodnocení: (poznámka: ty u rozdaných testů vytisknuty nebyly)

1. 5bodů
2. 10bodů
3. 2body
4. 5bodů
5. 10bodů
6. 2body
7. 10bodů
8. 2body
9. 10bodů
10. 5bodů