

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

# Rozvoj tvořivého myšlení ve službě výchovy k humanistickým hodnotám

(Příspěvek k výchově dětí mladšího školního věku v prostředí školní družiny)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Vladislava Jozová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: Třetí

2014

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

12. 2. 2014

„Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji také svému manželovi za jeho lásku a trpělivost při mém studiu.“

# OBSAH

ÚVOD .....	5
1. HUMANISMUS.....	7
1.1 SROVNÁNÍ SEKULÁRNÍHO A KŘESŤANSKÉHO HUMANISMU.....	8
1.2 VÝCHOVA K HODNOTÁM .....	9
1.2.1 Hodnoty bytí .....	10
1.2.2 Hodnoty dávání.....	12
1.2.3 Hodnoty vlastnění .....	13
1.3 VÝCHOVA, NADĚJE SPOLEČNOSTI .....	13
2. TVOŘIVOST .....	16
2.1 TEORIE TVOŘIVOSTI.....	17
2.2 TVOŘIVOST A MYŠLENÍ .....	20
3. CHARAKTERISTIKA ŽIVOTA DĚTÍ VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH .....	23
3.1 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	23
3.2 ŠKOLNÍ DRUŽINA .....	25
3.3 ZÁSADY PRO ROZVÍJENÍ VLASTNÍHO LIDSTVÍ DĚTÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ .....	27
4. INSPIRACE K ROZVÍJENÍ VLASTNÍ LIDSKOSTI DĚTÍ .....	30
4.1 METODY AKTIVIZUJÍCÍ MYŠLENÍ.....	30
A. Brainstorming.....	30
B. De Bonova technika laterálního myšlení – „Šest myslících klobouků” .....	31
4.2 FILOSOFIE PRO DĚTI A JEJÍ POMOC PŘI ROZVOJI MYŠLENÍ .....	34
ZÁVĚR.....	38
SEZNAM LITERATURY .....	40
ABSTRAKT .....	43
ABSTRACT .....	44

# ÚVOD

Tvořivost patří mezi potřeby i schopnosti každého člověka. Díky jejímu rozvoji může dojít k poznání, jak hluboké a prostorné je jeho nitro.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Rozvoj tvořivého myšlení ve službě výchovy k humanistickým hodnotám. Příspěvek k výchově dětí mladšího školního věku v prostředí školní družiny“. Studijní obor Pedagogika volného času nabízí široké uplatnění pedagogického působení v rámci volného času každého jedince. Volnočasové vzdělávání a výchova dětí mladšího školního věku v rámci školní družiny nás v této práci bude inspirovat, jak můžeme zajímavým způsobem uchopit rozvoj tvořivosti, který by obohatil vnitřní život dětí. Z pohledu humanistického je možný rozvoj každého dítěte. Cílem výchovy dětí k humanistickým hodnotám by mělo být, aby se z nich stali hodnotní, tvořiví, dobří a šťastní lidé.

Cílem mé práce je hledání odpovědi v teoretické rovině na otázku, za jakých okolností se rozvoj tvořivého myšlení může stát ve výchově prostředkem na cestě k rozvíjení vlastního lidství, nikoliv vlastní konkurenceschopnosti.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř na sebe vzájemně navazujících kapitol, abych mohla co nejlépe dospět k cíli práce. Přiblížení pojmu humanismus, respektive srovnání sekulárního a křesťanského humanismu jsou prvním krokem v této práci. Hodnoty bytí a hodnoty dávání pomáhají v lidské orientaci a nabízejí možnost a podporu hodnotové výchovy, která se tak stává i nadějí společnosti.

V další části se zabývám tvořivostí z pohledu psychologického, ale i z pohledu modelu tvořivě humanistické výchovy. Tato druhá část práce představuje vztah mezi rozvíjením tvořivosti a rozvojem dětského myšlení. Popisuje i různorodé překážky rozvoje schopnosti tvořivosti ovlivňující kreativitu jako postoj nebo proces. Aktivity posilující vnímání a myšlení podporují všímavost dětí, která může být východiskem pro řešení problémů. Dané aktivity jsou součástí čtvrté kapitoly.

Charakteristika života dětí ve školních družinách z hlediska tématu práce je promítnuta do mezilidských vztahů a komunikace. V této třetí části nastíním také faktory ovlivňující rozvoj osobnosti.

V závěru své práce předkládám inspirace k rozvoji tvořivého myšlení ve službě rozvíjení vlastní lidskosti dětí. Kreativní technika *Brainstormingu*, de Bonova technika

*Šesti myslících klobouků* nebo metoda *Filosofie pro děti* odkrývají tvořivost v dimenzi myšlení.

Odbornou literaturu jsem čerpala z oborů pedagogika, psychologie a filosofie.

Nejpoužívanější jsou následně uvedení autoři: M. Zelinová, M. Königová, J. Maňák, L. Muchová, M. Nakonečný, B. Hájek, J. Pávková a E. de Bono.

# 1. HUMANISMUS

Základní vymezení humanismu může být kvůli jeho složitosti a obsahové různorodosti jen velmi obecné. V centru humanismu leží pohled na člověka a jeho vztah ke světu. Myšlenka humanismu se stává součástí různých myšlenkových proudů, takže v různých souvislostech nabýval v minulosti různé podoby. Jako pojem je mnohoznačný, byl do něho vkládán různý obsah. Významným momentem pro evropský humanismus 14.-16. století byla snaha o reakci na středověkou scholastiku, a to na základě renesance antického vzoru. Tyto postoje byly proniknuty duchem tolerance, vytvořením obrazu člověka a světa, založeného na vědě a rozumu. Tento humanismus kladl důraz na výchovu, vlastní síly člověka a jeho životní aktivitu.<sup>1</sup>

Renesanční humanismus předpokládá, že člověk je tvůrcem svého života, svět a sám sebe měří podle hodnot, které vytvořil svou činností. Lidská svoboda, individualita člověka a jeho aktivita, jež jsou tradičními hodnotami, začaly být ke konci 19. století kritizovány. V důsledku průmyslového rozvoje narůstaly nejistoty ohledně dosavadních duchovních, morálních a intelektuálních základů lidské společnosti. Z pedagogického hlediska byla opouštěna orientace na oporu o obecnou podstatu člověka, pozornost byla zaměřována na obecné principy a sledování konkrétních forem života. Středem zájmu se tak stává prožitková struktura, význam lidských potřeb, intuice, tvořivost a otázky seberealizace.<sup>2</sup>

Koncepce humanismu vychází z těchto základních tezí:

- *„je třeba uznávat a zdůrazňovat hodnotu člověka, jeho osobnost, právo na svobodu, štěstí, rozvoj a uplatnění jeho sil a schopností;*
- *musí být zachována lidská důstojnost a přiměřené životní podmínky člověka;*
- *politické systémy, vlády, kultury, společenské instituce a školy se mají posuzovat z hlediska uspokojování lidských potřeb;*
- *principy spravedlnosti, rovnosti a lidskosti by se měly stát závaznými normami vztahů mezi lidmi v osobním i společenském životě.“<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*, s. 5.

<sup>2</sup> Srov. tamtéž, s. 11-12.

<sup>3</sup> ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 12.

## 1.1 Srovnání sekulárního a křesťanského humanismu

Moderní člověk velmi rád používá slovo humanita, lidskost, jakožto etického pojmu, který je založený na myšlence plnohodnotného vztahu k druhému člověku. Máme-li zhodnotit rozdílnost ve vnímání humanismu lidmi věřícími a nevěřícími, jednoznačné pojmenování, že sekulární humanismus tvrdí, že žádný Bůh není, a křesťanství Boha vyznává, by jistě nepostačovalo.

Humanismus, který rozvíjel francouzský filosof J. Maritain, tíhne svou podstatou k učinění člověka pravdivěji lidským. Člověk má rozvíjet své tvůrčí síly i rozum tak, aby mohl používat síly materiálního světa jako nástroje své svobody. Nejdříve má upevnit svou lásku k věcem a k bytí v nich, teprve potom je využít ke své potřebě.

Západní humanismus má prameny náboženské a transcendentní, přičemž transcendentním jsou zde míněny určité formy myšlení, které kladou za princip světa ducha vyššího, než je člověk, Boha. Tento nový humanismus respektuje lidskou důstojnost a je zaměřen na očekávání lidskosti v duchu evangelia, které má existovat jak v řádu duchovním, tak i pro dobro společenství lidských osob, prostého bratrského přátelství. Jako takový je schopen dát člověku vyrůst ve společenství.<sup>4</sup>

Následující úvaha o křesťanském humanismu se opírá především o myšlenky T. G. Masaryka. Náboženství vzniká z poměru člověka k celému světu, především k Bohu. Mravnost je zde již obsažena, založená na citu, který není vždy pravý a pěkný, a proto musíme citu svítit rozumem. Základem moderní mravnosti je i Kristovo vyjádření: „Miluj bližního svého jako sebe samého.“ Láska, humanita musí být pozitivní, bez nenávisti, aby nám dala poznat nový svět. Láska k člověčenstvu v širším rozsahu se stává snadno abstraktní, protože milovat stejně všechny nelze. Občas užaseme, jak málo známe své nejbližší, o kterých si myslíme, že je milujeme. Nejbližší z bližních jsou nám děti, a tak mějme úctu k jejich duším a naše láska ať je láskou vzájemnou s pamatováním na budoucí generace. Víra, že se život jednotlivce i celku lepší, je pokračováním možnosti překonávat špatné dobrým. Těžší je však překonávat dobré lepším.<sup>5</sup>

Pro křesťanství je víra, naděje a láska trojdimenzionálním vnímáním Boha, kde křesťanská láska dokáže přetvořit lidský život na život pro druhé. Prostoupí-li láska

---

<sup>4</sup> Srov. MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*, s. 14- 17.

<sup>5</sup> Srov. MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*, s. 64-67.



veškerá světská zákoutí, vzniká naděje na bratrské společenství, které bude pevné a směřující k jediné lidské rodině.

*„Láska pravá spočívá na naději. V naději na život věčný. Taková láska je teprve láskou, protože věčné věčnému nemůže být lhostejno. Věčnost – věčnost nenastává teprve po smrti, věčnost je již teď, v tomto, v každém okamžiku.“<sup>6</sup>*

Je tedy nutné rozlišit dvojí humanismus. Teocentrický uznává, že středem člověka je Bůh, a je zde zdůrazněno křesťanské pojetí milosti a svobody. Antropocentrický považuje za střed člověka a vyznává jeho naturalistické pojetí a svobodu.<sup>7</sup>

*„Podstatou křesťanské víry v pohledu na člověka je lidská schopnost víry, naděje a lásky, které se opírají o zjevení Boha v Kristu a jeho Duchu a které vrcholí ve vizi naplněné lidské existence ve věčném království Božím.“<sup>8</sup>*

Z pohledu sekulárního humanismu jsou člověk a jeho člověčenství zatlačováni hmotou, člověk je stále více nucen podřídit se materiálnímu světu a upozadit svou vlastní duchovní přirozenost. Takto orientovaný jedinec si myslí, že jeho lidství bude ochráněno tehdy, když Bůh nebude Bohem, Bůh umírá.<sup>9</sup>

Humanistické ideály tedy obě pojetí sdílejí, zásadně se rozcházejí v pohledu na jejich zdroj. V rámci školní družiny však jde především o orientaci na principy humanity, nikoliv na její zdroje.

## 1.2 Výchova k hodnotám

Podle W. Brezinky je hodnota slovem mnohoznačným a neplatí pro něj žádné pravidlo užití, jímž by se všichni řídili. Záleží zejména na citlivosti vnímání. V psychologii a sociologii se hodnotou dá vyjádřit postoj, přesvědčení nebo určité stanovisko. V běžném životě je myšleno na cíl a na obsah usilování. Pokud se hodnotou míní osobní vlastnosti, jedná se o psychické dispozice, které se podílejí na budoucím prožívání a jednání. Hodnotové postoje se mohou orientovat na osoby, myšlenky, instituce, symboly a jiné.<sup>10</sup>

Z filosofického hlediska člověk vždy usiluje o hodnoty, které jsou ve své podstatě neměnné a soběstačné. Jediné, co se mění, je náš vztah k nim a jejich poznání. Etiku lze

---

<sup>6</sup> MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*, s. 67.

<sup>7</sup> Srov. MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*, s. 37.

<sup>8</sup> MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 61.

<sup>9</sup> Srov. MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*, s. 42.

<sup>10</sup> Srov. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*, s. 117-119.

budovat pouze na konkrétně, obsahově poznaných hodnotách. Rozlišujeme nejen jejich pozitivitu či negativitu, ale také hierarchii v podobě vyšších a nižších hodnot. Hodnoty smyslového vnímání, příjemného nebo nepříjemného jsou nejnižší, výše jsou duchovní hodnoty krásna, spravedlnosti a nejvýše pak náboženské hodnoty svatosti.<sup>11</sup>

Zdůraznění hodnotového zakotvení člověka ve světě podpořila také humanistická psychologie, která poukazuje na fakt, že lidský potenciál je nutné rozvíjet díky lidské podstatě, která spočívá v duchovní rovině. V bytí člověka jde o růst k větší dokonalosti, k orientaci na smysl života a na budoucnost.

K základním tezím této psychologie náleží:

- pohled na lidskou existenci uskutečňující se v mezilidských vztazích;
- prožívání sebe sama, které je předpokladem pro pochopení zkušeností;
- schopnost rozhodování a vědomé vztahování se k budoucnosti;
- intencionalita člověka, zaměření se na cíle, na dosažení určitých hodnot.<sup>12</sup>

Výchovu v humanistickém pojetí můžeme chápat jako otvírání člověka jeho vlastním možnostem při vytvoření takového výchovného prostředí, kde nebude místo pro strach, ale pro naději v láskyplný vztah jednoho k druhému. Měla by zde být snaha o rozvoj autentické osobnosti s interiorizovaným pohledem na sebe samého a na svět. Výchovný úspěch závisí na osobním přístupu vychovatele a na hodnotách, které sám uznává. Výchova k hodnotám přispívá k rozrůstání zdravých jedinců společnosti, kteří jsou si vědomi, že lidský život je krátký na to, aby utíkali od základních hodnot. I přesto mohou hledat způsob, jak být šťastní.

Vycházíme-li z předpokladu, že má výchova ušlechtilý cíl, vnímáme ji jako něco ochranného, co se týká chování a tudíž vychováváme tím, že se správně chováme. Často se mluví o kultivaci člověka, což znamená něco, co vede k úctě. Slušný, vzdělaný člověk dokáže vzbuzovat úctu díky svým osobním hodnotám, což ho ale vede i k úctě vůči těm ostatním, s kterými se setká.<sup>13</sup>

### 1.2.1 Hodnoty bytí

Dnešní svět je především orientován na vlastnění a získávání. E. Fromm vysvětluje modus vlastnění jako něco, co je pevné a popsitelné. Naproti tomu modus bytí je v zásadě nepopsitelný, protože se týká lidského prožívání. Lze jen těžko plně popsat například výraz zájmu, nadšení nebo nenávisti v očích druhého člověka. Aktivní bytí

<sup>11</sup> Srov. STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*, s. 429.

<sup>12</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie (Sylabus přednášek)*, s. 169-170.

<sup>13</sup> Srov. PÍŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*, s. 32-33.

vyjadřuje tvořivé používání lidských schopností, kterými je vybavena každá lidská bytost.<sup>14</sup> Uvedením hodnot souvisejících s bytím a dáváním, sestavené manželi Eyrovými, můžeme vyjádřit postoje, pro které není podstatné vlastnění, ale to, kdo jsme a co dáváme druhým. Univerzální hodnoty bytí a dávání prospívají nejen člověku, který je uznává, ale i lidem, s nimiž v jejich duchu jedná. Kritéria pro výběr následujících hodnot se odvíjela od vlastnosti pro danou hodnotu tím, že se násobí a prohlubuje: čím více ji projevujeme, tím více jí dostáváme. Hodnotu, kterou rozdáváme, dokážeme hlouběji prožívat ve vztahu k sobě i k druhým.<sup>15</sup>

- *„Poctivost k druhým, k institucím, ke společnosti a k sobě. Vnitřní síla a důvěra, kterou může dát výchova založená na pravdomluvnosti, spolehlivosti a osobní integritě.“*
- *„Odvaha. Uskutečnit obtížné věci není snadné. Síla nepodlehnout davu, dokázat říct ‚ne‘ navzdory mínění ostatních. Mluvit a jednat správně i tehdy, když je to obtížné a nepopulární. Odvaha být nesobecký a přátelský.“*
- *„Mírumilovnost. Klid, vlídnost, pohoda. Druhé spíše chápat než se s nimi hádat. Rozdílnost názorů se málokdy vyřeší konfliktem. Tvrdohlavost našich protivníků svědčí často o jejich vnitřní nejistotě. Myslet na to, jak se druzí cítí. Ovládat se, ovládat svou náladu.“*
- *„Samostatnost a výkonnost. Individualita. Odpovědnost za vlastní jednání. Uvědomování si a rozvíjení svých vloh a svého jedinečného talentu. Seberealizace. Překonávání pokušení obviňovat druhé kvůli vlastním obtížím.“*
- *„Sebekázeň a strídmost. Tělesná, duševní a finanční sebekázeň. Strídmost v řeči, jídle a cvičení. Ovládání chuti k jídlu. Vyhýbání se extrémům. Schopnost vyrovnat disciplínu spontánností.“*
- *„Věrnost a zdrženlivost. Hodnoty, které přispívají k partnerskému štěstí a stabilitě. V období před manželstvím nemusí docházet k sexuálnímu životu. Závazky spojené s manželstvím, důsledky sexuálního života. Pochopení vážných a trvalých následků, které přináší amorální chování a nevěra.“<sup>16</sup>*

---

<sup>14</sup> Srov. FROMM, E. *Mít, nebo být?*, s. 106-107.

<sup>15</sup> Srov. EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 12-13.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 21, s. 31, s. 44, s. 54, s. 65, s. 77.

### 1.2.2 Hodnoty dávání

A. H. Maslow se snažil vyjádřit v systému vývojově nejvyšších potřeb touhu člověka po dokonalosti a osobním růstu. Seberealizující se lidé mají pocit vlastní ceny a sebeúcty, odevzdávají se něčemu nadosobnímu, nesobeckému. Podle A. H. Maslowa jsou obsahem metapotřeb určitě životní hodnoty. Uspokojení základních fyziologických potřeb, potřeby jistoty, lásky, uznání a úcty jsou hierarchicky uspořádány.<sup>17</sup> Lidé, kteří dospěli do stádia odevzdání se něčemu nadosobnímu a nesobeckému, touží po uplatnění duchovních hodnot, i když ony základní potřeby nejsou uspokojeny.

Následující hodnoty patří k projevům našich postojů, smýšlení a všeho, co jednoduše nabízíme těm druhým. Důležitá je vyváženost, aby některá z našich ctností nepřerostla správnou míru a nestala se nelidskou. Jednání spjaté s faktem dobra pro jiné, je prodchnuto moudrem člověka a láskou v jeho srdci. Mezi hodnoty dávání zařazují L. a R. Eyrovi následující:

- *„Oddanost (loajalita) k rodině, zaměstnavateli, vlasti, církvi, škole a ostatním organizacím a institucím, ke kterým patříme. Podpora, služba, přispívání. Spolehlivost a důslednost – to, co říkáme, také děláme.“*
- *„Respekt a úcta. Úcta k životu, k rodičům, ke starším, k přírodě, k vlastnictví. Respekt k víře a právům druhých. Zdvořilost, dobré vychování. Sebeúcta, omezení přílišné sebekritiky.“*
- *„Láska. Starost o druhé, která přesahuje hranice oddanosti a úcty. Láska k přátelům, sousedům, dokonce i protivníkům. A na předním místě – rodinná láska jako dlouhodobý závazek.“*
- *„Nesobeckost a citlivost. Myslet více na jiné lidi a méně na sebe. Naučit se s druhými soucítit. Empatie, tolerance, bratrství. Citlivost k potřebám ostatních. Vnímat, co daná situace vyžaduje.“*
- *„Vlídlost a srdečnost. Vlídlost a ohleduplnost jsou cennější vlastnosti než drsnost a tvrdost. Druhým chceme spíše porozumět než se s nimi přít. Laskavé chování k slabším a mladším. Navazovat a udržet si přátelství. Pomáhat druhým. Dobrá nálada a smysl pro humor.“*
- *„Spravedlnost a odpuštění. Dodržování pravidel a zákonů, čestný přístup ke hře i práci. Porozumění přirozeným následkům chování – zákon sklizně: Každý*

---

<sup>17</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 126.

*sklidí, co zasel. Lítost a odpuštění. Tíže, marnost a hořkost pěstované zášti a plánované odplaty.*<sup>18</sup>

### 1.2.3 Hodnoty vlastnění

Podle E. Fromma společnost, ve které žijeme, považuje hodnoty vlastnění za nejpřirozenější a dokonce za jediný přijatelný způsob života. Získávání majetku a vytváření zisku bývá prioritou.<sup>19</sup> Člověk vztahující svou existenci k přivlastňování a majetnictví se snaží vlastnit každého, každou věc i sebe. Struktura tohoto charakteru určuje myšlení, jednání i cítění daného člověka.<sup>20</sup>

Člověk se přeměnil ve zboží a hlavním cílem je výhodná směna jeho dovedností a znalostí s jinými, kteří mají stejný záměr. Svou životní energii prožívá jako investici, která mu zprostředkuje dosažení co největšího zisku se zřetelem k situaci na trhu osobností.<sup>21</sup>

Vychováváme-li děti k hodnotám bytí a dávání, můžeme se zde také vyjádřit o určité formě vlastnění, ale pouze z pohledu procesu. Snaha o zlepšení postavení člověka ve společnosti, který sám sebe vnímá jako lidskou bytost, by měla zastávat prioritní místo. Potřeba změny myšlení rodičů i učitelů je vyjádřena i v Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice).

Vzdělávání ve školách má směřovat na potřeby a možnosti žáků, na cíle, k nimž jejich vzdělávání směřuje. Důraz je kladen na nahrazení dosud převažujících snah o výkonnost, na vynucené kázni, vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých. Důležitá je vhodná atmosféra i velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem.<sup>22</sup>

## 1.3 Výchova, naděje společnosti

Osobnost člověka se utváří interakcí sociálního učení a genetických dispozic. Výchovný doprovod při utváření člověka může probíhat formou spontánní, kdy je jedinec otevřen silnému podnětu, který ovlivní jeho další chování a jednání. Forma situačně cíleného utváření má podpořit chování jedince ve zcela konkrétní situaci tak, aby vnitřně změnil svůj postoj či názor vůči tomu, kdo na něj v tomto směru působí.

---

<sup>18</sup> EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 93, s. 101, s. 110, s. 118, s. 131, s. 146.

<sup>19</sup> Srov. FROMM, E. *Mít, nebo být?*, s. 44.

<sup>20</sup> Srov. *tamtéž*, s. 40.

<sup>21</sup> Srov. FROMM, E. *Umění milovat*, s. 101.

<sup>22</sup> Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Bílá kniha*, s. 48.

Velmi obecné vymezení výchovy jako cílevědomé a systematické utváření osobnosti tak, aby bylo dosaženo změn v jejím chování a jednání, je nejvíce rozšířené.<sup>23</sup>

R. Palouš však vnímá poněkud odlišně výše uvedené obecné vymezení výchovy, než je pedagogický konsensus. Klade si otázku, zda záměrné a soustavné působení na jedince opravdu vymezuje výchovu s dobrým cílem nebo jde o druh systematického trápení, tzv. brainwashing. Může se zde skrývat nevhodné záměrné působení, které zapříčiní, že člověk je zpracováván jako kus materiálu, a stojí tak v ohrožení své vlastní podstaty. Působení typu brainwashingu není výchovou, jde o duševní znásilňování, přičemž jedinečnost člověka má být zlikvidována.<sup>24</sup>

Pohled na výchovu má podle R. Palouše mnoho různých podob, ale ten autentický nám ukazuje návrat k původní odpovědnosti ke druhému, světu, věcem, lidem, ale i Bohu, který učinil člověka člověkem. Jeho nitro může být prostorem pro vanutí Ducha Božího a výchova tak polem pohybu, kde se vychovatelské usilování s radostí podřizuje Bohu.<sup>25</sup>

Vychovávat dítě vštěpováním hodnot, díky nimž se může rozvíjet, mu dopomáhá stát se plně lidským člověkem. Svět i životní styl se mění, ale lidské touhy a člověk se nemění. Podstatné je rozpoznat, co se během věků ztrácí, co zůstává a vyjevuje tak vlastní podstatu člověka. Způsob předávání lidských hodnot se různí v závislosti na potřebách dané doby. Svět, jehož jsme součástí, bereme se vším, co nabízí, abychom na Boží výzvu mohli odpovědět „přítomen“.<sup>26</sup>

Z pohledu logoterapie, která vychází ze sebetranscendence člověka, je potřeba smyslu pro přesahování sebe sama věčná, i když nebere v potaz víru v Boha. E. Lukasová popisuje schopnost člověka pohlížet za hranice svého já tak, že uskutečňuje svůj smysluplný záměr nebo se jeho zájem obrací na druhé lidi. Zisk klidu, pokoje a vědomí, že slouží úkolu, pro který se rozhodl, je osvobozující. Svět se pro člověka nestává hrůzný, protože se otevřeně podílí na svém díle a nabízí se nezištně světu.<sup>27</sup>

Sebetranscendence je něco výlučně lidského, co činí člověka člověkem. Uvědomění si svého smyslu je důležité k objasnění otázky, k čemu je na světě.<sup>28</sup>

---

<sup>23</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 33.

<sup>24</sup> Srov. PALOUSH, R. *Čas výchovy*, s. 46-47.

<sup>25</sup> Srov. tamtéž, s. 226-227.

<sup>26</sup> Srov. PONSARDOVÁ, CH. *Víra v rodině*, s. 165-166.

<sup>27</sup> Srov. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*, s. 10.

<sup>28</sup> Srov. tamtéž, s. 14.

Výchova, která je nadějí společnosti, doprovází jedince, kteří nacházejí rovnováhu mezi vlastními zájmy a těmi, které po nich vyžaduje společnost. Cílem výchovného působení by mělo být nastolení dobrých mezilidských vztahů, ve kterých se lidé nezraňují, ale usilují společně o dobro.

## 2. TVOŘIVOST

Tvořivost (kreativita) je skryta v každém člověku, jen je potřeba k jejímu objevení odvaha a překonání předsudků, které ji potlačují. Být kreativní znamená otevřenost ke všemu novému, neupínat se na zvyklosti, ale hledat příležitosti k jejímu rozvíjení. Produktivní zvládnání konkrétních úkolů, kreativní přístup k řešení problému je prostředkem k úspěšnosti ne ke vzdušným zámkům.<sup>29</sup> V našem pojetí však úspěch neznamena vítězství za každou cenu, ale například radost z originálně vyřešeného reálného problému.

Tvořivost můžeme definovat jako vnitřní sílu člověka, která ho nutí vykonávat vše co nejlépe a nově, nejen pro sebe, ale i pro své okolí a tím pro celé lidstvo. Tvořivá činnost přináší nové a hodnotné myšlenky, nápady, výtvořiny či řešení. Tvořivý člověk tak vytváří něco nově prospěšného ať už v oblasti myšlení, vědy nebo i v humanizaci mezilidských vztahů, komunikace, v oblasti umění a etiky.<sup>30</sup>

Tvořivá cesta dává vzniknout myšlenkám, lásce, humoru i podnětům pro druhé, aby prožívali plnější život. Láska k tvořivému životu se neobejde bez skutečné oduševnělosti, pozitivního života a odpovědného jednání. Jsme aktivní při vnímání vlastní existence.<sup>31</sup>

M. Königová dává rozvoj tvořivosti do souvislosti s duchovním formováním člověka:

- „1. cesta = Via Positiva – prožívání úžasu, radosti, potěšení;*
- 2. cesta = Via Negativa – pochopení temnoty, bolesti, prázdnoty, nicoty a opuštění;*
- 3. cesta = Via Creativa – naše zkušenosti s darováním života, vznikem, tvorbou, obohacem druhých, předáváním poznání;*
- 4. cesta = Via Transformativa – cesta změny, prožívání soucitu, nastolení spravedlnosti, očištění a představitosti.“<sup>32</sup>*

Tvořivost je hluboce osobním vnímáním sebe samého a též schopností také se tak projevat. Můžeme ji prožívat jako proces, kdy prvotní nápad začíná uvnitř každého tvůrce. Přináší pocit uspokojení a pocit sebeúcty.

---

<sup>29</sup> Srov. WERNER, K., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti*, s. 7.

<sup>30</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 92.

<sup>31</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 116.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 116.



## 2.1 Teorie tvořivosti

Tvořivost je zaměřena na cestu dopředu a samo slovo v sobě skrývá cosi zázračného, vznešeného, a tak se i humanistická výchova snaží tuto schopnost posílit a rozvinout u každého člověka. Poodkrýt podstatu tvořivosti nám pomůže odborné vedení J. Maňáka. Členěním na jednotlivé komponenty přiblížíme její vnitřní skladbu, kterou tvoří zejména paměť, myšlení, představivost, fantazie, imaginace a intuice. Tvůrčí schopnosti mají také svou důležitost. Řadíme mezi ně senzitivitu, flexibilitu, fluenci, originalitu, elaboraci a redefinici. Uvedené komponenty jsou vzájemně provázané a při hledání řešení se sjednocují a doplňují.

Tyto prvky představují žádoucí vlastnosti osobnosti jako předpoklad k jejímu tvořivému projevu. Jde o schopnosti identifikovat problémy, přestrukturovat je a dokázat překonat pocit nejistoty při hledání řešení.

Pro tvořivou činnost je nezastupitelná úloha paměti. Je důležité, jakým způsobem si do ní člověk ukládá nové informace. Vědomostní základna je zprostředkujícím činitelem při řešení obtížných úkolů. Důležitým předpokladem tvořivosti jsou divergentní a konvergentní myšlení, která plní důležitou funkci při tvořivém aktu, přičemž divergentní myšlení hledá několik možných řešení a konvergentní pouze jediné správné řešení problému.<sup>33</sup>

Divergentní postupy ovlivňují fluence, flexibilita a elaborace. Fluence (plynulost) produkuje spoustu nápadů, představ, způsobů řešení, které vedou k objevení vhodného výsledného produktu. Flexibilita (pružnost) a její schopnost změny, různorodosti návrhů a kritičnosti je kritériem kvality tvořivého jednání. Elaborace (rozvinutí, upřesnění) zastává schopnost přesné formulace myšlenky, smysl pro detail a návaznost.<sup>34</sup>

Představivost i fantazie jsou nepostradatelnými prvky tvořivosti: představivost je schopností opětného vyvolání dříve vnímané skutečnosti a fantazie vytváří představy, které neodpovídají skutečnosti nebo ji mění či nově tvoří.

V převážné míře jsou imaginace a intuice součástí kreativního procesu. Díky imaginaci můžeme přetvářet i vytvářet realitu, protože ta umožňuje prostřednictvím obrazů, symbolů vkládat naše představy do vnímané skutečnosti. Intuice, která je

---

<sup>33</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 74-75.

<sup>34</sup> Srov. tamtéž, s. 75-76.

bezprostředním nazíráním bez logického důkazu, vede často k přehodnocení původního názoru a ke kreativním myšlenkám.<sup>35</sup>

Strukturní prvky tvořivosti se vzájemně doplňují. Jsou vnitřně spojené a navazují na sebe v tvořivém procesu, změny pak vedou k výslednému novému produktu ať už v oblasti myšlení, výkonu nebo artefaktu.

Autoři člení tvořivý proces nejčastěji do 4 fází:

- Fáze přípravná (preparace) – představuje situaci před řešením nějakého problému. Ten je chápán jako setkání se s obtíží, tzv. „bílé místo“ v reálných znalostech a je vnímán jako určitý vnitřní paradox, který je konfliktem mezi jedincem a prostředím. Objevení problému bývá často obtížnější než jeho řešení.
- Fáze zrání (inkubace) – je vymezením problému, stanovením hypotézy a jeho konečným nalezením. Stává se tajemným dějištěm nevědomých procesů, které se střetávají s těmi vědomými. Dochází k přímému vhledu, ke hře asociací apod. Probíhá tak selekční proces nabízející nejrůznější možnosti řešení.
- Fáze osvětlení (iluminace) – přináší náhlé vyřešení problému, jakési vnuknutí. V daný moment zastává důležité místo představivost, fantazie, imaginace a intuice.
- Fáze ověření (verifikace) – zjišťuje, zda nová myšlenka nebo produkt splňuje kritéria tvořivosti, jako je novost, správnost, použitelnost.<sup>36</sup>

Fáze jsou výborným ukazatelem tvořivého procesu, každá je významná a důležitá. Důležité je jejich vzájemné navazování.

Na základě výsledků tvořivého procesu rozlišuje J. Maňák několik úrovní, které představují jakési typy tvořivosti. V pedagogické práci je rozlišení jednotlivých stupňů důležité při diagnostikování tvořivých projevů žáků a slouží i jako metodická pomůcka při podpoře rozvoje tvořivosti.

Tvořivou aktivitu z pohledu postupu ve smyslu od jednoduchého ke složitějšímu lze rozlišit ve čtyřech stupních tvořivosti:

- Tvořivost expresivní – je typická svou spontánností, okamžitými nápady, dětskou kresbou, jazykovými novotvory, vymyšlením příběhů. Její projev se vykytuje nejen u dětí, ale i u dospělého člověka realizujícího svůj nápad.

---

<sup>35</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 76.

<sup>36</sup> Srov. tamtéž, s. 77-78.

- Tvořivost inovativní – se zaměřuje na vykonání něčeho netradičního, například na zlepšovateľské návrhy, módní kreace nebo je atributem jakékoliv mistrovské práce.
- Tvořivost inventivní – představuje vysoký stupeň tvořivosti a předpokládá dostatek určitého nadání s cílevědomým úsilím. Tento jev by neměl uniknout pozornosti pedagogů, neboť ve školních podmínkách je velmi cenný.
- Tvořivost emergentní – je nejvyšším stupněm, který vytváří dosud neexistující realitu. Vznikají nové vazby a významy, jde nejčastěji o projev génia.<sup>37</sup>

V modelu tvořivě humanistické výchovy podle M. Zelinové je kladen důraz na poznávací a mimopoznávací procesy, které posilují tvořivost dítěte. Následující faktory nám umožní přehlednit procesy, které mají významný podíl na rozvoji tvořivosti.

- Plynulé myšlení – umožní pohotový chod myšlenek a formulování těch podstatných.
- Pružné myšlení – nabízí různorodost nápadů, myšlenek a posouvání jejich významu.
- Originální myšlení – nalézá neobyčejné nápady s netradiční odpovědí, umožňuje tvorbu neobvyklých děl.
- Zdokonalující myšlení – rozšiřuje nápady, vypracovává je do detailů.
- Ochota riskovat (odvaha) – znamená být jiný, zastávat odlišné názory, přistoupit na možnost neúspěchu či pohybovat se v podmínkách bez jasných hranic.
- Upřednostňování celistvého pohledu (výzva) – změna chaosu na pořádek, rozpoznávání rozporu mezi věcmi, hledání více alternativ, ponoření se do problémů a záhad.
- Zvědavost (chtít) – snaha o změnu úhlu pohledu, hravost s nápady, pozorování, otevřenost vlastnímu tušení.
- Představivost – odvaha nebát se vymyšlených hranic, světa fantazie a řídit se intuitivním pocitem.<sup>38</sup>

Z pohledu biologicko-psychosociálního je jakákoliv schopnost člověka determinována vzájemnou součinností faktorů biologických, psychologických, sociálních a duchovních. Biologický faktor v sobě zahrnuje úlohu našich genů při vývoji až k otázkám zdravého způsobu života v dospělosti. Faktor psychologický má

<sup>37</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 79-81.

<sup>38</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 124-125.

aspekty rozvoje poznání a osobnosti. Vliv rodiny, školy a širšího okolí je významný ze sociálního hlediska. Duchovní faktor determinuje schopnost sebetranscendence člověka.<sup>39</sup>

Tvůrčí proces způsobuje změny v psychice tvůrce. Psychické funkce tvořivých lidí jsou specifické především ve vnímání, které je citlivé. Tito lidé mají smysl pro detail i celek. Dokážou jemně vnímat vůně, barvy, atmosféru či náladu ostatních. Touha blíže poznat nový předmět se stává velmi silnou.

Předpokladem u tvůrčích jedinců je pevná a trvalá motivace. Bez ní nezvládnou realizovat originální nápady. Skuteční tvůrci jsou vlastníky obojího, zdolávající všelijaké překážky.

V hodnocení převládá pochybovačnost a změna pohledu na vžité hodnotící soudy. Schopnost unést napětí tvorby i rozporuplného hodnocení bývá záležitostí individuální. Tvůrce si klade otázku po síle opětovného tvoření.<sup>40</sup>

## 2.2 Tvořivost a myšlení

Proč spojovat tvořivost s rozvojem myšlení? To může být na jedné straně otázka a na druhé požadavek. V této části práce se budeme přiklánět k rozvoji myšlení z pohledu požadavku na rozvoj schopnosti přemýšlet a to nejprve v teoretické oblasti, abychom mohli ve čtvrté kapitole zdůvodnit a navázat na tak potřebný rozvoj myšlení dětí v mladším školním věku.

Zamyšlení nad argumentem rozvoje myšlenkových schopností najdeme u M. Lipmana (podle L. Muchové), který zdůrazňuje podstatný význam rozvoje dětského myšlení. Podle něho zůstává ve školním vzdělávání opomíjeno usuzování, kritičnost nebo akceptace názoru druhých, což negativně ovlivňuje rozvoj vysoké úrovně myšlení, a tím i předpokladu pro život ve společnosti. Úroveň myšlení podmiňuje rozvoj morálního úsudku například ve schopnosti sebekontroly, sebekorekce nebo v otázce sebekritičnosti.<sup>41</sup>

Myšlení můžeme srozumitelně definovat jako chápání a řešení problémů, což je zároveň jeho funkcí. Různé životní situace nás staví před problémy. Hledáním řešení změníme nežádoucí situaci v žádoucí.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Srov. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 15-16.

<sup>40</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost=kreativita*, s. 118.

<sup>41</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 229.

<sup>42</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 153.

Je nutné rozlišit pojmy struktura a obsah myšlení. Strukturou rozumíme způsob myšlení, jak myslíme, kdežto obsahem může být například jakýkoliv předmět, na který myslíme nebo co si o něm myslíme. Při uplatnění různých hledisek se rozlišují následující druhy myšlení:

- Konvergentní a divergentní myšlení: termín divergentní odpovídá tvůrčímu myšlení, jehož znakem je obecně hodnotná originalita, a konvergentní myšlení je myšlení v souladu se známými pravidly.
- Diskursivní a intuitivní myšlení: význam diskursivního myšlení je založeno na myšlení, které si subjekt plně uvědomuje v jednotlivých krocích, zatímco intuitivní myšlení odsunuje řešení problému pod práh vědomí, kde se jím subjekt dále zabývá, až se náhle řešení vynoří jako nápad, vhled nebo inspirace.
- Obrazově názorné (vizuální) a pojmově logické myšlení: podstatou obrazově názorného myšlení je operace s vjemy a představami, jeho uplatnění nacházíme především při řešení konkrétních úkolů. Pojmově logické myšlení je specificky lidská tzv. „vnitřní řeč“, která spočívá v operacích s pojmy při řešení abstraktních problémů.<sup>43</sup>

Pro rozvoj tvořivého myšlení je důležitá kombinace logického a intuitivního přístupu. Intuice vyjadřuje přirozenost člověka, jeho bezprostřední reakce. Intuitivní myšlení je základem myšlení tvořivého. Musí však být doplněno logickým, aby byla ověřena správnost postupu a mohlo tak dojít případně ke zobecnění myšlenky. Velmi krásně vybrala autorka M. Königová pojem moudrost z knihy „Básník neumírá“ od F. Kožíška v následujícím znění:<sup>44</sup>

*„Znám dvě cesty k moudrosti. Jednou z nich je hovořit sám se sebou. A druhá cesta? Vidět víc než druzí. Tam, kde jiný vidí květinu, najít její zrod a smysl. Tam, kde jiní pozorují chybu, najít její příčinu a její význam.“*<sup>45</sup>

Podstatou tvořivého myšlení jsou myšlenkové operace, mezi které řadíme poznávání, paměť, vytváření nových informací a hodnocení. Poznávání chápeme jako příjem informací, při němž okolní svět vnímáme svými smysly nebo zprostředkovaně z poznatků ostatních. Paměť má důležitou úlohu při uchovávání informací s možností je opět vyvolat, což bývá občas nesnadné. Vlastní tvořivé produktivní myšlení s vybavováním obsahů paměti nám umožňuje formulovat nové poznatky v nových

---

<sup>43</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 161.

<sup>44</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 37.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 37.

myšlenkách. Hodnocení slouží k ověření správnosti nebo k potvrzení realizace navrhovaného řešení.<sup>46</sup> Ovšem podle M. Lipmana mohou tradiční kritéria při hodnocení selhat, proto je potřebné hledat ještě kritérium pro základní aspekt tvořivosti. M. Lipman popsal dvanáct kritérií, které se na něm podílejí a mohou se stát jeho měřítkem.<sup>47</sup> Jejich rozbor je blíže popsán v kapitole 4.2.

Myšlenkové stereotypy, předsudky, překážky, které vznikají při tvořivém řešení problémů, nedovolují člověku jinak vnímat určité okolnosti. Někteří jedinci si při stereotypních činnostech myslí, že je nelze zlepšit nebo nad tímto úkonem ani nepřemýšlejí. Člověk přesvědčený o nemožnosti zlepšovat tvořivé schopnosti se o to nebude ani snažit.

Tyto bariéry můžeme rozdělit do čtyř oblastí:

- Percepční (bariéry vnímání) brání jedinci správnému vymezení problému, je pro něj obtížné posouzení z více hledisek, vnímání všemi smysly při pohledu na přírodní jev se stává nesnadný, tím pro něj zůstává skryta krása, vůně, zvuky, které tento jev doprovázejí.
- Bariéry kultury a prostředí se vyznačují především svými konzervativními představami, že je vše v pořádku a nejlepším řešením jsou stavy beze změn.
- Emocionální bariéry pramení z vnitřní nejistoty plné úzkosti a strachu z nepochopení neobvyklých myšlenek a následného zesměšnění.
- Bariéry intelektové a výrazové často ponechávají člověka v myšlenkových stereotypch při řešení problému. Při nedostatečných poznacích či intelektových předpokladech se snižuje možnost něco změnit. Výrazové překážky znemožňují sdělení myšlenek a jejich přesvědčivého formulování.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 37-38.

<sup>47</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 243.

<sup>48</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 100.

### 3. CHARAKTERISTIKA ŽIVOTA DĚTÍ VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH

V této kapitole se budeme zabývat volnočasovou náplní dětí mladšího školního věku v rámci školní družiny. Objasníme faktory ovlivňující šance a úskalí života dětí vzhledem k tématu této práce.

#### 3.1 Vývojová charakteristika dítěte mladšího školního věku

Děti navštěvující školní družiny patří do věkové kategorie mladšího školního věku, zahrnující docházku na první stupeň základní školy. Toto období je charakteristické klidným vývojem bez závažnějších krizí a realistickým pohledem k lidem či událostem. Tělesná nebo psychická vyspělost může být u dětí odlišná. Kolísání pozornosti a nestálost zájmů bývá projevem labilní nervové soustavy. Na formování psychiky se podílí nejen prostředí rodiny, ale i škola, která ovlivňuje rozumový, citový, volní, tělesný i sociální vývoj dětí.<sup>49</sup>

Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě celé rodiny i dítěte samotného. Škola rozšiřuje sociální kontakty, klade před rodiče i děti nové zájmy, úsilí a ctižádost. V prvních školních letech formují rodiče i škola prostřednictvím citových vztahů základy morálního citění, které dítě subjektivně prožívá. Pěstované svědomí vede k ustáleným zásadám společnosti, které je důležité pro budoucí mravní stránku osobnosti. Jednoduché city vycházející ze sebecitu formou dětské ctižádosti a soutěživosti, pramení z úspěchu ve škole, a z měřitelných výkonů při zájmových činnostech. Závažným zdrojem strachu je na druhé straně neúspěšnost ve škole, která souvisí buď s nezralostí, nebo s nedostatečnými schopnostmi. Při opakovaném nesplnění kladených nároků je dítě trvale vystaveno psychickému stresu.<sup>50</sup>

Z hlediska tématu práce budeme hledat okolnosti, které dovolují zmírnit tlak a stres dětí při plnění školních povinností. Školní družiny jsou v tomto směru za určitých podmínek výborným doplňkem vůči školnímu vzdělávání.

Tělesný vývoj je nápadný růstem do výšky, formováním páteře a z důvodu chrupavčité tkáně v kosterní soustavě je nutné dbát na nepřetěžování. Vývoj trvalého

---

<sup>49</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 26.

<sup>50</sup> Srov. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*, s. 192-194.

chrupu je výrazným znakem tohoto období. Vnitřní orgány i svalstvo zvyšují svou výkonnost i objem. Nervová soustava podléhá snadné únavě, proto je důležitý odpočinek po duševní námaze. Pohybová koordinace se zlepšuje, pohyby dětí jsou rychlejší, přesnější, vytrvalejší. Spontánní pohyb je upřednostněn dětmi do osmého roku. Případné neprospívání v tělesném rozvoji může být důsledkem zanedbání zdravotní péče, nesprávné výživy nebo nedostatkem podnětů v citové sféře v rodině dítěte.

Rozumový vývoj je ovlivněn prostředím, vyučováním a činnostmi, kterým se dítě věnuje ve volném čase. Kognitivní schopnosti dítěte se rozvíjejí v následujících oblastech:

- Vnímání času a prostoru bývá nedokonalé. Přesnější vnímání živého, názorného je podnětné pro bezprostřední emocionální reakci.
- Pozornost bezděčná je obohacena o záměrnou, jejíž soustředění je kratší. Vhodné je střídání různých forem činností, neboť se děti tolik neunaví.
- Představy jsou konkrétní, názorné a stávají se kvalitními na základě možností k názornému poznávání. Dochází k zobecňování, což se stává předpokladem k vytváření pojmů. Podmínkou rozvoje myšlení je dostatečné množství představivosti.
- Paměť u dětí má sklon k mechanickému zapamatování, což bývá na dobré úrovni. Je názorná, konkrétní údaje jsou snadno zapamatovatelné. S rozvojem myšlení má stále větší uplatnění logická paměť.
- Fantazie je v mladším školním věku více kontrolována myšlením, čímž dítě odlišuje fantazijní představy od skutečnosti. Ve volném čase i při vyučování dochází k rozvoji reprodukční fantazie. Dítě si představuje vyprávění, o kterém hovoří učitel nebo vychovatel.
- Myšlení je konkrétní a zpočátku zaměřené na řešení každodenních problémů. Později se vztahuje i na minulost či budoucnost. Dítě si postupně, díky náročnému procesu, osvojuje schopnost vyčlenění určitého podstatného znaku a jeho platného zobecnění. To je i podmínka k vytváření obecnějších pojmů.
- Rozvoj řeči se vlivem školního vyučování posiluje v oblasti spisovného jazyka, ústního vyjadřování, kultivací řečového projevu a rostoucí schopností při používání delších vět a souvětí.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 26-28.



Citový vývoj charakterizují převážně kladné city. Ze záporných můžeme uvést především strach ze špatného prospěchu, trestu či zesměšnění. Povrchnost citových projevů (posmívání, žalování) s malou schopností vžít se do pocitů druhých, se zdá být bezcitné. Po osmém roce dochází k rozvoji vyšších citů intelektuálních, estetických a morálních.

- **Intelektuální city:** zvědavost, radost z poznávání a zajímavé činnosti v době mimo vyučování. Dítě rádo objevuje a má-li dobrý vztah k dospělým, nekriticky od nich přejímá informace. Není však schopné posoudit jejich pravdivost.
- **Estetické cítění:** dochází k vývoji vkusu se schopností přiměřeně porozumět uměleckému dílu. Nejdříve ho dítě chápe komplexně, po osmém roce již analyzuje a má předpoklad i pro jeho prožitek.
- **Mravní city:** typický projev realismu, dítě posuzuje z morálního hlediska konkrétní osoby, činy. Učí se rozlišovat dobré a špatné, od autorit přejímá ochotně mravní zásady. Cit svědomí je ovlivněn požadavky ostatních a snahou neodlišovat se. Součástí mravních citů jsou sociální city vztažené k bližním, učitelům, spolužákům.

Volní vývoj je doprovázen vyššími nároky na vychovatele, který by měl stanovit přiměřené požadavky na dítě. Jeho jednání není samostatné, neuvědomuje si například význam učení.

Sociální vývoj doprovázejí nové kontakty se vstupem do školy, dochází k uvolnění úzké vazby mezi rodiči a dítětem. Stále však přetrvává důležitost harmonické rodiny jako primární sociální skupiny. Vznikají první kamarádství, vytvářejí se herní skupiny chlapců a dívek. Základem pro rozvoj skupinového cítění je utváření citu solidarity.<sup>52</sup>

### 3.2 Školní družina

*„Školní družina je školské zařízení výchovy pro zájmové vzdělávání, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas nejčtenější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Výchova je společenský proces, a tedy i výchovu ve školní družině je třeba chápat jako součást nutné společenské reprodukce, nikoli jako hlídání dětí – tj. pouhou sociální službu.“<sup>53</sup>*

---

<sup>52</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 28-30.

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 9.

Režim dne ve školní družině má především odpovídat požadavkům psychohygieny. Při sestavování časového rozvržení činností je nutné přihlížet k biorytmům člověka. Vychovatelky školní družiny doprovázejí děti výchovně v době zvýšené únavy po vyučování, kdy je potřebný pohyb jako kompenzace sezení při vyučování. Odpočinkové činnosti jsou zařazovány v ranních a odpoledních hodinách, také po obědě. Někdy je psychická únava doprovázena přehnanou pohybovou aktivitou, proto by měla vychovatelka přihlížet k individuálním zvláštnostem dětí. V režimu školní družiny nesmí chybět ani rekreační, pohybově pestré činnosti. Potřeba spontánního pohybu je pro dítě mladšího školního věku specifická. Zájmové činnosti mohou být realizovány v rámci odpočinku a rekreace, v delších nebo kratších časových úsecích.<sup>54</sup>

Organizovaný volný čas dětí (výchova mimo vyučování) by neměl být chápán jenom v školském, didaktickém pojetí. Důležitým faktem je seberealizace a sociální realizace, aby děti mohly prožít i část své dětské radosti a spokojenosti. Bohatá zájmová činnost by měla vyhovovat individuálním či skupinovým potřebám dětí. Formování osobnosti pokračuje plynule i ve volném čase, proto je zapotřebí v zájmu rozvoje dětí ho vhodně ovlivňovat.<sup>55</sup>

Otázkou časové organizace ovšem zůstává, zda jsou ve školních družinách z praktického hlediska skutečně dodržovány psychohygienické návyky. Školou nabízené zájmové kroužky bývají pestré, a tak děti spolu s rodiči stojí před otázkou vhodného výběru. Někteří rodiče zatíží svým výběrem děti do té míry, že ony pak navštěvují během jednoho dne i více kroužků. Odpočinkové činnosti bývají upozaděny a zároveň je stále narušován život dítěte ve skupině školní družiny. Odchody, příchody ať už na oběd, zájmový kroužek nebo domů v různých časových odstupech, velmi ztěžují situaci vychovatele i samotného dítěte. Náplň školní družiny občas připomíná útulnou zastávku pro různé časové přestupy jednotlivců. Tato úskalí by mohla být zharmonizována zbytkovým časem vychovatele a jemu svěřených dětí. Hledali bychom bohatství potencialit dítěte ne z hlediska výkonu, potažmo konkurenceschopnosti, ale z kvalit jeho osobnosti, jak být šťasten.

Učit děti brát na sebe odpovědnost, obstat v konfrontaci s obtížemi, vnímat lásku a sympatii druhých, pokusit se o pochopení hlubších souvislostí a koneckonců usilovat o vlastní kultivaci, by mohlo být poutem v rozvoji vlastního lidství.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 65-66.

<sup>55</sup> Srov. VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?*, s. 8-9.

<sup>56</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 95.

### 3.3 Zásady pro rozvíjení vlastního lidství dětí ve školní družině

Podle M. Zelinové řadíme mezilidské vztahy do nejdůležitější oblasti výchovných činností. Humanismus a přiměřená náročnost vychovatele k dětem jsou branou při utváření dobrých vztahů. Při společném hledání východisek z určitých problémů se děti učí tolerantně chovat k sobě navzájem. Dohoda na postupu při řešení konfliktu je prostředkem k přijímání názorových rozdílů.<sup>57</sup>

Z. Helus uvádí, že pro osobnost dětí má zásadní význam nejen utváření mezilidských vztahů, ale zároveň interakce a komunikace. Náš život určují i druzí lidé nastavením sociálního zrcadla. Sebepojetí dítěte je zprostředkováno vlastním pohledem na sebe sama, to jak mě vidí a vnímají druzí. Tyto základy sebepojetí se vytvářejí v raném dětství. Později sociální zrcadlo nebereme již zcela vážně, přesto zůstává určitým měřítkem pro každého jednotlivce. Jako osobnosti existujeme prvotně v interakci, druhotně teprve v sobě samých. V pozitivním případě se osobnost dítěte snaží stát sama sebou, vytvořením své vlastní identity, a k tomu jsou jí nápomocny jak mezilidské vztahy, tak i komunikace.<sup>58</sup>

Podle M. Montessori je nezbytné nebránit spontánnímu dětskému počínání, protože *„lidství, které se obnažuje v celém svém intelektuálním a duševním lesku právě v onom křehkém a něžném věku dětství, bychom měli respektovat s přiměřenou dávkou úcty. Je jako slunce, objevující se za rozbřesku, či jako rozvíjející se květina.“*<sup>59</sup>

Máme-li půvab tvořivosti využít k rozvoji vlastního lidství dětí, zdůrazníme tak především důležitost rozvoje kreativních vztahů, naslouchání, zdravého prostředí, aktivit k podpoře vnímání a myšlení nebo působení vychovatele.

M. Königová formuluje 3 základní atributy v kreativním vývoji mezilidských vztahů. Jedním je *mravní základ naší osobnosti* projevující se otevřeností a důvěryhodností. Ve vztazích lidé rádi vyhledávají jistotu, pocit bezpečí u druhých. Tolerance, ohleduplnost, příjemné chování i důslednost jsou vizitkou etické stránky mezilidského působení. Celistvého člověka charakterizuje přímost, vytrvalost, pevnost a díky tomu se stává vyhledávaným společníkem. Druhým atributem je *schopnost vcítění se* do jiného jedince. Opravdové pochopení blízkých je dobrým vkladem pro budoucí vztahy. Poznat druhého můžeme v běžných životních situacích, kdy sledujeme jeho chování. Důležitý fakt je nezaměňovat dialog paralelními monology. Měli bychom

---

<sup>57</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 18-19.

<sup>58</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 138-139.

<sup>59</sup> MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 37.

se vyvarovat povrchnímu naslouchání, které bývá doprovázeno našimi myšlenkami nad osobními problémy. Třetím atributem při kreativním budování vztahů je *logika*, která je složkou naší racionální levé hemisféry. Chceme-li utvářet hluboké, otevřené vztahy, je důležité umět sdělit to, co cítíme, do společného jazyka. Logika umožňuje tvořit společnou řeč svým řádem, čímž vede k dohodě.<sup>60</sup>

Podmínkou úspěšné výchovy je klidná, radostná atmosféra naplněná porozuměním s kladnými emocemi. Každodenním vzájemným poznáváním vychovatelky s dětmi se vyvíjí vztah, který může kladně i záporně ovlivnit úspěšnost pedagogického působení. Základní atmosféra školní družiny se vyznačuje osobním přístupem vychovatelky v konkrétních situacích, její schopností přiměřeně a funkčně reagovat.<sup>61</sup> Vychovatelka má vytyčovat požadavky a zadávání úkolů tak, aby je děti vnímaly jako lákavou šanci k projevu svých lidských kvalit, touhu prožít dobrodružství nebo možnost osobního vyprávění. Pokud dojde k narušení otevřenosti vůči zadaným požadavkům v důsledku nevhodných reakcí okolí, pak má umožnit dítěti pozitivní korektivní zkušenost.<sup>62</sup>

Aktivita posilující tvořivé vnímání a myšlení podporují zvědavost či netradiční pohled na věci, jevy okolo sebe. Snažíme se, aby dítě bylo citlivější k okolí, vnímalo nevšedně. To znamená podporu vnímání jevů jako neukončených, nejasných, prostě problémově vypadajících. Tento pohled na skutečnost může být východiskem pro řešení problémů a zlepšení stavu. Všímavost je vlastností tvořivých lidí, proto k jejímu rozvoji můžeme využít společné procházky dětí v rámci školní družiny. Vyzveme je k pozorování okolí školy, přírody nebo zvuků, které po příchodu z procházky jednotlivě či ve dvojicích popisují nebo kreslí. Jsou tak tvořivě připraveny podněty k netradičnímu vnímání okolí, které probouzejí vnitřní prožitek dětí, potažmo přispívají k vlastnímu rozvíjení lidství.<sup>63</sup>

Rozvoj komunikativních dovedností má nejširší uplatnění v rámci volnočasových aktivit ve školní družině. Úkolem vychovatelky by mělo být předcházení pseudokomunikaci, což znamená narušení vztahu naslouchání a mluvení. Naslouchání je důležitá činnost pro mezilidský kontakt i při zájmové činnosti dětí.<sup>64</sup> Učit děti vnímat nejen to, co jim druhý říká, ale i jak to říká, je záležitostí sluchu, zraku a srdce. Sluchem vnímají způsob, jak jsou slova vyslovena. Zrakem si všímají výrazu obličeje vyjadřující

---

<sup>60</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 76-77.

<sup>61</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 34.

<sup>62</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 207.

<sup>63</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 93.

<sup>64</sup> Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 111.

emocionální stav hovořícího. Naslouchání srdcem umožňuje vědomé vcítění se do situace toho druhého. Jedná se o hlubší jev, schopnost soucítění, empatii.<sup>65</sup>

Komunikaci dětí bychom měli vystavět na čtyřech základních výrazech, které jsou pevnými pilíři při vzniku přátelství.

Podle prof. P. Piřhy slovo *děkuji*, vyjadřuje vděčnost, která je krásnou vlastností a odpovědí lásky na lásku. Slovo *prosím*, vyjadřující žádost, je klíčem k dosažení potřebného. Stává se vysvětlením, bez něhož nemusíme být pochopeni. Slovo *promiň*, je obnovou pohody a míru. Omluva má být včasná, než způsobí bolesti duše. Dvojice výrazů *vítej a přijď*, vyjadřují radost, že nás těší být s druhými a vytvářet s nimi společenství.<sup>66</sup>

Strach je pojátkem k vlastní konkurenceschopnosti, říká ve své knize J. Pelikán. Autor se opírá o názor rakouského lékaře a zoologa K. Lorenze, který upozorňuje, jak společnost vyzdvihuje hodnoty zisku, úspěchu či předstížení druhého. Zdůrazňuje, že žádný biologický faktor doposud nepůsobil tak, jako vzájemné lidské soutěžení. Strach z neúspěchu v soutěži s druhými nebo ze špatného rozhodnutí způsobuje úzkost, která podlamuje zdraví současného člověka.<sup>67</sup>

Použití veškeré moudrosti a schopností při výchově a vzdělávání dětí, by mohlo být krédem vychovatelů ve školních družinách. Rozvíjením kreativních vztahů, komunikace nebo vhodnou nabídkou aktivit vzniká podpora rozvoje vlastní lidskosti dětí, která potlačuje tlak na výkonnost a konkurenceschopnost. Soutěž v lidství by byla tím nejlepším závodem.

---

<sup>65</sup> Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 193.

<sup>66</sup> Srov. PIŘHA, P. *Výchova, naděje společnosti*, s. 187-189.

<sup>67</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 25.

## 4. INSPIRACE K ROZVÍJENÍ VLASTNÍ LIDSKOSTI DĚTÍ

Následující inspirace pro vychovatele ve školní družině jsou výborným vodítkem při tvorbě tvořivé komunikace, vzájemných vztahů a objevování lidského nitra. Rozvoj myšlení se stává hlavním produktem.

### 4.1 Metody aktivizující myšlení

#### A. Brainstorming

Následující technika Brainstormingu směřuje k nápadu, ke sběru informací a dat nabízejících se k řešení problému. Kreativitu může tento způsob vyvolat, ale není samospasitelný, proto bychom měli vnímat stále podmíněnou součinnost postoje, schopnosti a procesu myšlení.

Z psychologického hlediska je metodou uvolňování tvořivých sil nevědomí, metoda „mozkové bouře“, která je založena na stimulaci nápadů a zároveň vyloučením veškeré kritiky. Důležité je uzrání uvolněných tvůrčích myšlenek z nevědomí v oblasti pod prahem vědomí.<sup>68</sup>

Základní podmínkou k použití této metody je vytvoření atmosféry důvěry, svobody a uvolnění ve skupině. Každý účastník by měl získat podporu a ocenění od ostatních a měl by vědět, že nebude zesměšněn ani kritizován za to, co řekne. Brainstorming má dvě etapy. V první jsou nápady plynule tvořeny, v té druhé dochází k hodnocení. Při této metodě respektujeme i několik pravidel. Každý nápad, myšlenka se přijímá, předčasné kritické posuzování je zakázáno, naopak i bláznivé nápady jsou vítány. Podporujeme vymýšlení neobvyklých řešení, abychom docílili uvolnění fantazie, imaginace a tvořivosti. Vhodné je zapisování nápadů kvůli vzájemné inspiraci účastníků nebo tvorby analogií či asociací. Na konci první etapy dochází k vytvoření kritérií, která dopomůžou k posouzení nápadů. V daný okamžik skupina tvořivě formuluje poučení pro řešení obdobných skutečností v budoucnosti.

Hodnocení nápadů v konečné etapě Brainstormingu má velmi důležitou funkci, protože nabízí možnost učit se tvořit kritéria posuzování, hodnotit a nacházet řešení problémů. Brainstorming lze využít jako herní aktivitu pro děti. Naučí se v ní vymýšlet zdokonalení funkce určitých předmětů nebo řešit každodenní problémy. Vytváří dobré

---

<sup>68</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 112.

předpoklady k zlepšení vzájemných vztahů ve skupině. Děti se učí problémy nejdříve definovat, potom využitím Brainstormingu je řeší, tím hledají a nachází celou škálu pro pojmenování skutečností, s kterými nejsou spokojeny.<sup>69</sup>

### **B. De Bonova technika laterálního myšlení – „Šest myslících klobouků“**

Uvedení této kreativní metody je záměrné s ohledem na zaměření práce jako příspěvku k výchově dětí mladšího školního věku v prostředí školní družiny. Program *Filosofie pro děti* je jednou z následně uváděných inspirací pro rozvoj vlastní lidskosti dětí, při kterém by tato metoda mohla být využívána. V mladším školním věku proces vývoje myšlení postupuje od konkrétního, názorného, k formálnímu uvažování se schopností usuzování, kombinování soudů. To je předpoklad pro řešení filosofických problémů. K této změně v dětském myšlení dochází v období prepuberty (9-12 let).

Laterální myšlení plní podle svého autora zásadní úlohu při myšlení divergentním. Je způsobem, jak myslet, pohlížením na problém z různých úhlů a hledáním řešení neobvyklou, částečně nelogickou cestou. Laterálně uvažující lidé hledají informaci nikoli pro ni samotnou, ale pro její provokující smysl, který je účinný, i když nemusí být správný. Uvedené myšlení zkoumá více možností, přístupů a cest, namísto využívání jediného zažitého postupu.<sup>70</sup>

Jednou z technik laterálního myšlení je de Bonova technika Šesti myslících klobouků, která představuje šest způsobů uvažování, přičemž nasadit si na hlavu kterýkoli z klobouků znamená přejít na některý z vyhraněných typů myšlení. Podle de Bona je myšlení největším bohatstvím lidského rodu. Měli bychom stále toužit po zlepšování této rozumové schopnosti. Chaos v podobě návalu informací či emocí nám naše myšlení ztěžuje a přitom ještě musíme logicky myslet, tvořivě řešit problémy, což v konečném důsledku vypadá jako žonglování s mnoha míčky najednou. De Bono ve své knize „Šest klobouků aneb Jak myslet“, předkládá prostou metodu, která při přemýšlení odděluje například city od logiky, informace od tvůrčí činnosti apod.<sup>71</sup>

Následující poznatky budou čerpány z uvedené knihy Edwarda de Bona. Šest klobouků různých barev symbolizují široce pojaté funkce myslitelských klobouků, které jsou rozděleny na šest charakterních rolí. Hraní role myslitele je významným předpokladem, abychom se jím skutečně stali. Klobouková metoda spíše probouzí projev než by umlčovala osobnost, protože hrát někoho jiného vlastnímu egu umožňuje

---

<sup>69</sup> Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 119-120.

<sup>70</sup> Srov. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 154.

<sup>71</sup> Srov. DE BONO, E. *Šest klobouků aneb Jak myslet*, s. 12.

překročit hranice omezující představy o sobě. Záleží na každém jednotlivci, který z klobouků si nasadí, a bude tak zastávat specifické myšlení dané barvy. To patří k mapovacímu typu myšlení, které může být použito při tištění mapy, a když je hotova, ego si může zvolit trasu, které dá jedinec přednost.<sup>72</sup>

Barva každého klobouku má vztah k jeho funkci a usnadňuje vytváření představ.

- *„Bílý klobouk – bílá barva je neutrální a objektivní. K bílému klobouku patří objektivní fakta a čísla.*
- *Červený klobouk – červená barva je spojena s představou hněvu, vášnivě touhy a jiných emocí. Červený klobouk představuje emocionální přístup.*
- *Černý klobouk – černá barva je ponurá, deprimující. Černý klobouk mapuje negativní aspekty - uvádí argumenty, proč to či ono není možné.*
- *Žlutý klobouk – žlutá je barva slunce, barva pozitivní. Žlutý klobouk je optimistický, vyjadřuje naději a pozitivní myšlení.*
- *Zelený klobouk – zelená je tráva, se zelenou barvou se pojí představa hojnosti, úrodnosti a růstu. Zelený klobouk symbolizuje tvořivost a nové myšlenky.*
- *Modrý klobouk – modrá patří ke studeným barvám, ale je to také barva oblohy, která se klene nad vším ostatním. Modrý klobouk se zabývá řízením a organizací myšlenkových procesů. A také využíváním ostatních klobouků.“<sup>73</sup>*

#### *Resumé myšlení s bílým kloboukem*

Od myslitele v tomto klobouku je vyžadována kázeň a cílevědomost. Snaží se o co nejobjektivnější předání informací s nestranným postojem. Můžeme si jej představit jako počítač, který nenabízí interpretace ani názory, ale poskytuje fakta a čísla. Otázky na daného myslitele by měly být zpřesňující, aby si žádající zaplnil mezery v informacích. Myslitel v bílém klobouku by měl sdělit, jak velká je pravděpodobnost, že daný výrok je pravdivý.<sup>74</sup>

#### *Resumé myšlení s červeným kloboukem*

Červený klobouk umožňuje zkoumat city ostatních, promítnout je do situační mapy, a tak se stát součástí hodnotového systému vyhledávající na mapě vhodnou cestu. Myslitel v tomto klobouku by se nikdy neměl pokoušet o ospravedlnování citů

---

<sup>72</sup> Srov. DE BONO, E. *Šest klobouků aneb Jak myslet*, s. 24-26.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 33-34

<sup>74</sup> Srov. tamtéž, s. 174-175.



a o hledání logického zdůvodnění. Červený klobouk obsahuje na jedné straně obyčejné emoce, jako jsou strach, odpor, podezření a na té druhé se projevuje složitými procesy jako intuice, dojem či tušení. Názor ovlivněný emocemi náleží také pod červený klobouk.<sup>75</sup>

#### *Resumé myšlení s černým kloboukem*

Myšlení s černým kloboukem se orientuje na kritické myšlení. Může upozorňovat na nedostatky, omyly nebo na chyby v samotném myšlení. Odhaluje příčiny, proč něco nebude fungovat a poukazuje na vady, které nápad má. Promítá tak do budoucnosti komplikace, které mohou vyvstat. Myšlení v černém klobouku by nikdy nemělo být chápáno jako metoda vyvolávající spory, ale spíše jako pokus o zakreslení negativních prvků do situační mapy.<sup>76</sup>

#### *Resumé myšlení se žlutým kloboukem*

Toto myšlení je pozitivní a konstruktivní. Podporu v logických argumentech nalézá při zkoumání hodnot a předností. Pozitivním přístupem sahá od praktických návrhů až po sny, vize a naděje. Může být spekulativní a zaměřovat se na vyhledávání příležitostí. Myšlení se žlutým kloboukem se netýká přímo čistého pozitivního nadšení, či přímého vytváření nových myšlenek, ale je zde znatelný optimismus.<sup>77</sup>

#### *Resumé myšlení se zeleným kloboukem*

Kdo si nasadí zelený klobouk, bude uvažovat v oblastech tvůrčího myšlení. Základem je hledání alternativ s překračováním hranic známého a prozatím dostačujícího. Hybnou silou se stává usuzování vedoucí od výchozí myšlenky k myšlence nové. Důležitou součástí myšlení je provokativní podnět, který slouží k vytržení z obvyklých způsobů myšlení. Takto se laterální myšlení použije při utváření nových pojetí a k vyvolání změn ve vnímání.<sup>78</sup>

#### *Resumé myšlení s modrým kloboukem*

Myslitel s modrým kloboukem je organizátor samotného myšlení. Vybírá témata k přemýšlení, způsoby postupu a rozhoduje o provedení určitých myslitelských úkolů.

---

<sup>75</sup> Srov. DE BONO, E. *Šest klobouků aneb Jak myslet*, s. 176-177.

<sup>76</sup> Srov. tamtéž, s. 178-179.

<sup>77</sup> Srov. tamtéž, s. 180-181.

<sup>78</sup> Srov. tamtéž, s. 182-183.

Dohlíží na myšlení, které je nutné mapovat, aby daná záležitost byla prozkoumána. Zodpovídá za vypracování přehledů, shrnutí závěrů a zajišťuje dodržování pravidel. Tato role je sice přidělena jedné osobě, ale iniciativní návrhy z modrého klobouku mohou přicházet také od ostatních myslitelů.<sup>79</sup>

Tento způsob myšlenkové hry je zvláště vhodný pro děti v mladším školním věku pro svou názornost. Využití této metody přispěje jistě k lepšímu vzájemnému porozumění a k objevení hloubek našeho vlastního uvažování či přemýšlení. Člověk je tvor hravý, proč si tedy na jedné straně nevyzkoušet hereckou roli v myšlení, na té druhé prožít radost z prostého bytí, které si uvědomujeme, když myslíme? A myslet společně je krásně lidské, než si to zpočátku vůbec připustíme. Proces tvořivé cesty může být hodnotnější než samotný cíl.

## 4.2 Filosofie pro děti a její pomoc při rozvoji myšlení

Filosofové a děti mají jedno společné – údiv. Stále jsou vedeni vpřed tajemnou silou, která je nutí tázat se po smyslu věcí, jevů, života. Didaktické pojetí Filosofie pro děti má mnoho aspektů, proto se v mé práci zaměříme jen na nejpodstatnější momenty.

Zakladatel filosofie pro děti M. Lipman zjistil, že studiem logiky je možné začít i mnohem dříve než na střední škole nebo univerzitě. S požadavkem kriticky uvažovat se podle něho začíná ve školách příliš pozdě. Napadlo ho napsat krátký příběh k objevování účinnějších způsobů myšlení. Přemýšlel, jak nejlépe uvést děti do logiky. Vytvořil povídky, díky nimž se mohly setkat se zkušeností vlastní logiky, estetiky a etiky. V těchto situacích je mohl učit filosofii.<sup>80</sup>

Filosofie nutí k přemýšlení, protože klade důraz na analýzu nejasných pojmů. Multidimenzionální myšlení podle Lipmana rozvíjí kritické, tvořivé a angažované myšlení. Směřuje k rovnováze mezi vnímáním a tvořením pojmů, co je ovládáno pravidly a co není, srovnává mezi duševním a fyzickým. Ukazuje na kontrast čistého teoretického rozumu ve srovnání s rovnocennými typy lidského myšlení, jako jsou tvořivost, emocionalita a angažovanost (aktivnost).<sup>81</sup> Při pozorování dětí během filosofování shledáme, jak se neustále v činnostech prolíná kritické, tvůrčí i angažované

---

<sup>79</sup> Srov. DE BONO, E. *Šest klobouků aneb Jak myslet*, s. 184-185.

<sup>80</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 219.

<sup>81</sup> Srov. tamtéž, s. 228.

myšlení. Filosofický dialog je bohatým procesem složeným z úsudků, směřující ke schopnosti rozumně uvažovat. Dialog znamená pro děti myšlení, kde myslet znamená vést rozhovor sám se sebou. Je základem pro samostatné myšlení ať už se sebou samým nebo s ostatními. Věnují-li se děti pravidelnému filosofování, stále více si uvědomují svou vlastní mysl a vztahy s ostatními. Toto uvědomění je důležitým krokem pro rozvoj autokorektivního postoje.<sup>82</sup>

K autokorekci směřuje rozvoj kritického myšlení, které je založené na uplatňování kritérií. Ta jsou účinná pro rozumné usuzování, přičemž nesmíme zapomenout na kontext při jejich určování. Kontextem rozumíme situaci, do níž jsou určité názory či jednání zasazeny. Kritérium je prostředek usuzování, který umožňuje třídit, rozlišovat nebo oddělovat.<sup>83</sup> Kritické myšlení je zaměřeno na řešení problémů, jejich mapování z různých úhlů pohledu. Můžeme postupovat následnými kroky, které obsahují prvky tvořivosti, nápady, řešení a hodnocení. Využití techniky *Šesti myslících klobouků* de Bona pomáhá při vnímání šesti způsobů uvažování, které jsme blíže popsali v kapitole 4.1, jako jednu z aktivizujících metod myšlení. Tato technika je vhodná při filosofování s dětmi především pro své názorné využití při společném přemýšlení.

Kromě kritického myšlení je důležité umět tvořivě myslet. Podle M. Lipmana se následně uvedených dvanáct kritérií může stát měřítkem základního aspektu kreativity. *Originalita* je způsobem myšlení bez vzoru z minulosti, některé myšlenkové úseky mohou být výstřední až iracionální. *Produktivita* přináší úspěšné řešení v problematických situacích, způsob myšlení je důsledný v uvažování. *Imaginace* umožňuje předvídat nějaký možný svět, představit si ho a usilovat o něj. *Independence* vyjadřuje nezávislost myslitele, který si klade otázky v okamžiku, kdy jsou ostatní spokojeni se svým přemýšlením. *Experimentování* podporuje ověřování hypotéz, které jsou charakteristické pro tvořivé myšlení. *Holismus* (celistvost) zastává důležitou roli v tvořivém myšlení. Nově vznikající celek je determinován výběrem dalších částí a proto je struktura výsledného produktu ve vztahu mezi částí a celkem. *Vyjádření* samotného myslitele odhalí jeho myšlenkový postup při jeho vlastním tvořivém přemýšlení. *Sebe-překročení* je snahou překonat, co už bylo vytvořeno a hledat chybějící díl k úplné integritě. *Překvapivost* pramení z důsledků originality, která přináší něco nově osvěžujícího. *Generativita* je vyjádřením stimulujících podnětů pro tvořivost ostatních, které musíme dělat obezřetně, abychom v nich nepotlačili jejich

---

<sup>82</sup> Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 16-18.

<sup>83</sup> Srov. tamtéž, s. 64.

vlastní tvořivost. *Maieuticita* vyjadřuje způsob myšlení učitele, který se snaží v žácích probudit nápady a vyjádření. *Vynalézavost* by neměla být jedinou podmínkou tvořivosti, ale porozuměním jediné myšlenky, která může současně vynalézat myšlenky obsahující jiné další problémy.<sup>84</sup>

Angažované myšlení může znamenat vlastní způsob myšlení nebo se stará o subjekt našeho přemýšlení. Angažovat se, pečovat, je ohodnocením toho, na co se zaměřujeme. Svou myšlenkovou pozornost věnujeme skutečnosti, která nás zajímá. Určitou formou úsudku jsou i emoce, které stojí za našim jednáním. Bez zastoupení emocí by bylo naše myšlení nezajímavé. Pro morální výchovu je velmi důležité, aby žáci dokázali promyslet své myšlenkové pochody, za kterými stojí jejich emoce a zvážili tak závažnost či soudržnost důvodů. Chránit abstraktní hodnoty, respektovat pravidla, uchovávat to, o co pečujeme je podle M. Lipmana formou aktivního myšlení. Smysl našich úvah hledáme ve vztazích k celku, které se stále mění a nám na něm záleží. Touha ptát se po světě, ve kterém by děti chtěly žít nebo by měly žít, je otázkou po ideálech, která má velký význam v morální výchově. Empatie má v angažovaném myšlení také své místo. Umění vžít se do situace druhého člověka a zažívat jeho emoce jsou etické důsledky takové úvahy. Je to naše cesta angažovanosti, kdy si představujeme sami sebe v horizontech druhých lidí. M. Lipman uvádí, že je to proces, který nám umožní, abychom seriózně uvažovali v oblasti morálky.<sup>85</sup>

Skupinka dětí společně přemýšlejících o životě a světě, vytváří tzv. „hledající společenství.“ Jedním ze zásadních cílů v hledajícím společenství je vytvoření takového prostředí, v němž dochází ke vzniku sociálních vztahů na základě vzájemné výměny názorů. Děti se učí klást si otázky mezi sebou, v diskuzích si uvědomují své vlastní hodnoty a s respektem posuzují hodnoty druhých. Rozhodující roli zde hraje angažované myšlení, díky němu je možné mít úctu k ostatním a jejich myšlenkám. Děti mohou prostřednictvím zkoumání nahlížet na rozdílnost myšlenek či názorů a uvádět tak rozmanité perspektivy do souvislostí. Hlavním úkolem je dovést děti k určitým způsobům chování jako je třeba naslouchání, autokorekce nebo myšlenkové dovednosti v podobě uvádění protipříkladů, překládání a zkoumání problému z různých hledisek.<sup>86</sup> Ústřední pozici ve filosofii zastává etické zkoumání, které se soustředí na formování emocí a probouzení touhy po principech ovlivňující naše jednání. Jeho cílem je

---

<sup>84</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 243-244.

<sup>85</sup> Srov. tamtéž, s. 245-247.

<sup>86</sup> Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 75-76.

navázání autentického vztahu s druhým člověkem, autokorekce v dopomoci setkat se s druhým člověkem v jeho rozdílnosti a ocenit tak bohatství, které z toho plyne. Aktivnost v dialogu, tříbení úsudku nám pomáhá k rozumnému uvažování a přetváření třídy v hledající společenství.<sup>87</sup> Šance, že si děti z této praxe osvojí úsudky a hodnoty, závisí na jejich logickém i morálním uvažování o etických otázkách, pokud budou přemýšlet samostatně i současně s ostatními.<sup>88</sup>

E. Zoller je pedagožkou propagující pedagogický směr Filosofie pro děti. Uvádí, že ten, kdo chce filosofovat s dětmi, se nesmí bát vstupu do světa plného nevyřešených otázek. Děti se stávají pro dospělé rovnocennými partnery při vzájemných rozhovorech. Tvorba otázek a jejich následná analýza podněcuje zúčastněné k samotnému filosofování. Na základě přečteného textu nebo z určité aktivity může hledající společenství pátrat po hlubším poznání. Filosofování s dětmi akcentuje zábavné přemýšlení, úvahy, odkrývání souvislostí, hrátky se slovy i myšlenkami a zkoušení nových možností. Filosofie tak přináší jiný přístup k výchově dětí, ze kterých se stávají pečliví a samostatně myslící lidé. Jsou schopni rozlišovat a zodpovědně jednat, což se stává potřebou dnešní doby. Výchova filosofií napomáhá potlačit bezmyšlenkovitost, která je ohrožením lidstva. Důležitým momentem pro děti se stává naslouchání sobě samému s rozlišením svých potřeb a prožitků. Člověk toužící nalézat poznání potřebuje vnitřní i vnější oči ke schopnosti vnímání, bdělý rozum a nakonec i ruce k uchopení zkoumané věci. Důležité postavení má srdce, v kterém je uložena odvaha.<sup>89</sup>

Filosofie pro děti je cenným přínosem při rozvoji myšlení. Hodnotou se stává objevování a prohlubování úcty člověka k člověku, respektu k jeho myšlenkám a vzájemné lidské pomoci při přemýšlení o vlastním myšlení. V této filosofii objevíme prolnutí znaků jak tvořivých, tak i humanitních. Citlivost, empatie, tolerance je doprovázena odpovědností za vlastní jednání a starost o druhé, tvořivý projev schopností identifikovat problémy s následnou analýzou. Filosofie pro děti jako pedagogický přístup je úžasnou metodou pro každého člověka, který chce prostřednictvím dialogu objevovat své nitro spolu s ostatními.

---

<sup>87</sup> Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 41.

<sup>88</sup> Srov. tamtéž, s. 100.

<sup>89</sup> Srov. ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 10-11.

## ZÁVĚR

Při hledání odpovědi na otázku položenou v úvodu této práce jsem si kladla za cíl najít okolnosti, při kterých se může rozvoj tvořivého myšlení stát ve výchově prostředkem k rozvíjení vlastního lidství, nikoliv vlastní konkurenceschopnosti. První kroky vedly k vymezení humanismu a principů humanity, využitě v prostředí školní družiny.

Vychovatelka ve školní družině zastává významné postavení v rozvoji sociálního učení dětí. Podporou kreativních vztahů, komunikace a přátelského prostředí získává klíč ke znovuzrození lidských hodnot, které dokážou potlačit touhu po uplatnění vlastních schopností na úkor jiných jedinců.

Rozvoj tvořivosti v dimenzi myšlení pomohl lépe pochopit důležitost rozvoje v této oblasti. Vzájemné porozumění a přemýšlení klade podněty každému dítěti v uvědomění si vlastního lidství. Tím, že umožníme tvořivým procesem objevovat vlastní nitro dětí, máme také možnost pomáhat v kultivaci krásných lidí.

V závěrečné části jsem nabídla inspirace při rozvoji vlastního lidství prostřednictvím kreativní metody *Brainstormingu*, techniky de Bona *Šesti myslících klobouků* či pedagogického přístupu *Filosofie pro děti*. Tímto jsem završila cíl bakalářské práce. Metody aktivizující myšlení byly zvoleny se záměrem vhodného uplatnění při volnočasových aktivitách dětí v rámci školní družiny. Ve filosofii pro děti můžeme rozvojem myšlení dovést děti k vlastnímu uvažování o sobě samém, svém lidství, směřování a touze uplatnění se ve světě.

Přínos této práce psané v teoretické rovině spočívá v možném praktickém uplatnění při výchově dětí mladšího školního věku ve školních družinách.

Smysl výchovy zaměřené na tvořivé rozvíjení zdrojů vlastního lidství lze na závěr vyjádřit i pomocí analogie člověk – stroj:

Člověk by měl zůstat člověkem, ne se stát strojem. Stroje byly vynalezeny k výkonu a konkurenceschopnosti. Člověk byl stvořen k lásce a oddanosti k naplnění lidství. Lidské nitro může pracovat jako stroj, ale jeho pohonem z podstaty lidství je láska ke světu, k druhým i k sobě samému. Učit děti lásce, jejímž tvořivým prvkem je vztah, spojí dětskou duši se vztahem odpovědnosti. Otevřenost srdce je láskou, která se otevírá světu a znamená otevírání brány rozvoji vlastní tvořivosti. Kde je láska, není prostor pro

vlastní konkurenceschopnost, ale pro tvořivé uplatnění vlastního lidství. Moudrost, která vede k lásce, je cílem rozvíjení tvořivosti v myšlení.

## SEZNAM LITERATURY

- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, spol. s r. o., 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- DE BONO, E. *Šest klobouků: aneb Jak myslet*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-128-7.
- EYROVI, L. a R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, spol. s r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-275-1.
- FROMM, E. *Mít, nebo být?* Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.
- FROMM, E. *Umění milovat*. Vimperk: Akcent, 2013. ISBN 978-80-86922-32-4.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, spol. s r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. Praha: Desktop Publishing UK FF, 1999. ISBN 80-85-899-71-X.
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
- LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, spol. s r. o., 1997. ISBN 80-7178-180-0.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*. Praha: Universum, 1947. ISBN neuvedeno.
- MASARYK, T. G. *Ideály humanitní: 1901-1903*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, o. p. s. a Masarykův ústav a Archiv AV ČR, v. v. i., 2011. ISBN 978-80-86142-36-4 (ÚTGM). ISBN 978-80-86495-64-4 (MÚA).
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.



- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- PONSARDOVÁ, CH. *Víra v rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, spol. s r. o., 2008. ISBN 978-80-7195-184-1.
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN 978-80-7394- pracovní verze.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-063-5.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, Vyšehrad, 1999. ISBN 80-7113-236-5. ISBN 80-7021-318-3.
- VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-146-5.
- WERNER, K., DIEKMEYER, U. *Trénink tvořivosti: Hry a cvičení pro děti i dospělé*. Praha: Portál, spol. s r. o., 1998. ISBN 80-7178-227-0.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha: Portál, spol. s r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: Metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, spol. s r. o., 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

## ABSTRAKT

JOZOVÁ, V. *Rozvoj tvořivého myšlení ve službě výchovy k humanistickým hodnotám (Příspěvek k výchově dětí mladšího školního věku v prostředí školní družiny)*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** tvořivost, rozvoj tvořivého myšlení, humanismus, hodnoty, výchova, školní družina, mladší školní věk, Filosofie pro děti, Šest myslících klobouků de Bona, Brainstorming.

Práce se zabývá rozvojem tvořivého myšlení při výchově dětí mladšího školního věku v prostředí školní družiny.

Teoreticky se zaměřuje na základní vymezení humanismu a výchovu k hodnotám, přibližuje hodnoty bytí, dávání a vlastnění. Dále vymezuje tvořivost a faktory, které mají významný podíl na rozvoji tvořivosti a tvořivého myšlení. Charakterizuje prostředí školní družiny, její náplň, časovou organizaci a psychický vývoj dítěte mladšího školního věku. Rozvíjení vlastního lidství dětí ve školní družině podporuje výchova především kreativním promýšlením mezilidských vztahů, komunikací a klidnou atmosférou. Inspiraci k rozvíjení vlastní lidskosti dětí přinášejí metody aktivizující myšlení. Práce se zaměřuje na metodu Brainstormingu, techniku laterálního myšlení Šesti myslících klobouků a Filosofii pro děti.

## ABSTRACT

JOZOVÁ, V. *Developing creative thinking toward an education for humanistic values. A contribution to elementary school age education in after school clubs.* České Budějovice 2014. Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology, Department of Education. Supervisor L. Muchová.

**Key words:** creativity, creative thinking development, humanism, values, education, after school club, elementary school age, Philosophy for Children, Six Thinking Huts by E. de Bono, Brainstorming.

The thesis is focused on development of creative thinking in elementary school age education in after school clubs.

At the beginning, the author deals with the basic principles of humanism and with the education to its values, i. e. the values of being, giving and having. Then she defines the creativity and the factors that contribute to its development and to the development of creative thinking. She characterizes the after school clubs, their objective and function, time organization, and also the psychological development of a child in elementary school age.

The education in after school clubs can develop one's humanity especially by stressing the creative reflection on interpersonal relations and communication in a serene environment. Inspiration for such a development can be found in various methods. The author concentrates on method of Brainstorming, on the method of lateral thinking called Six Thinking Huts, and on the Philosophy for Children.