

ROZVOJ OSOBNOSTI PSYCHOLOGICKÝMI PROSTRIEDKAMI Tvorivosť a prosociálnosť vo výučbe nemeckého jazyka

Eva Fandelová, Katarína Fichnová, Soňa Jonisová

Anotácia: Príspevok pojednáva o aplikácii programu rozvoja tvorivosti a prosociálnosti na hodinách nemeckého jazyka. Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny ukazuje pozitívny vplyv rozvojových programov na školské výsledky, sociálne vzťahy a formy sociálneho správania v príslušnej školskej triede.

Kľúčové slová: rozvojové programy, kreativita, prosociálnosť, edukácia.

Programy rozvoja rôznych stránok osobnosti majú u nás už svoju tradíciu. Spočiatku boli orientované prevažne na konvergentné myslenie (Klindová 1976). M. Zelina (1995) uvádza okrem kognitívnej stránky ešte aj metódy rozvoja ďalších oblastí: emocionálnej, motivačnej, sociálnej, axiologickej a v neposlednej rade kreatívnej. Často sa stretávame s programami integrujúcimi dve alebo viaceré uvádzané oblasti, napr. kreatívna a citová zložka (Sapp 1975). Prvé rozsiahlejšie zistenia kladného účinku kreatívnych programov urobila inštitúcia Creative Education v Buffale už v roku 1959 (Meadow – Parens 1959). Prehľad doteraz vytvorených programov orientujúcich sa na rozvoj tvorivosti by presahoval zábery tejto štúdie, veď už v roku 1971 D. J. Treffinger, J. C. Gowan uvádzajú zoznam existujúcich 49 programov a špeciálnych techník na rozvoj tvorivosti.

Podľa J. Hlavsa (in Kováč 1988) aj rozvíjajúce programy tvorivosti mali svoj vývin: zatiaľ čo spočiatku sa orientovali prevažne na rozvoj tvorivých schopností, kto-

ré sa cvičili úlohami testového charakteru, novšie programy sú všestrannejšie. Podobne aj spôsob aplikácie sa mení. Prvé programy u nás používané zahŕňali nácviky tvorivých schopností v špeciálnych sedeniach; z mnohých napr. Hlavsa – Balonová – Kolaj (1980), I. Maltzmann a spol. (in Hlavsa – Vojtko 1978) zistili, že pozitívny účinok na úroveň tvorivosti má už aj inštrukcia. Iné programy zahŕňali pravidelné stretávanie sa facilitátora so skúmanými probadami napr. počas školského roka (mimo iných napr. Zelina 1982; Ďurič 1986). Zaujímavou formou sú aj intenzívne „kurzy“ alebo tábory (Kováč – Matejčík 1995): rozvíjanie tvorivosti detí a súčasne ich rodičov. Bez povšimnutia nezostali ani deti vyrastajúce v detských domovoch (Kováčová 1985). Čoraz častejšie sa stretávame so snahami včleniť tvorivé prvky ako organickú súčasť do iných vzdelávacích procesov (Cole – Parsons 1974), kde sa stávajú súčasťou niektorého z výchovných predmetov (napr. Turner et al. 1998). Dôležitým je tu, ako píše M. Jurčová (1981), zmena konvergentných úloh na úlohy, kde

sa rozvíja tvorivosť, s čím súvisia aj výskumy týkajúce sa tvorivej klímy (Isaksen 1992).

Podľa E. Kováčovej (1985) zvyšovanie úrovne tvorivosti je možné dvomi hlavnými spôsobmi:

1. Odstraňovaním prekážok v osobnostnom raste, a teda aj v tvorivosti pre vlastné uplatňovanie tvorivosti (Jurčová 1995, Shallcross 1985).
2. Stimulovaním intelektového rozvoja. Programové vedenie človeka k tvoreniu, čoho príkladom sú už vyššie spomínané programy.

Podobne J. Hlavsa (1986) uvádza stupne metód rozvoja tvorivých schopností. Prvé dva stupne by sme mohli stotožniť s uvádzanými spôsobmi rozvoja tvorivosti podľa E. Kováčovej (utvorenie podmienok, zámerný rozvoj, 1985) tretím vyšším stupňom je Komplexné formovanie osobnosti, kde sa vychádza z novšej interpretácie kreativity ako kognitívneho štýlu (Corbalan Ber- na 1992), preto kreativizácia sa tu chápe nielen ako tvorivé myslenie v kognitívnych funkciách, ale aj výchova k tvorivému životnému štýlu (Zelinová – Zelina 1994).

V súlade s tým J. Hlavsa (1986) ďalej uvádza, že tvorivosť je potrebné chápať ako širší pojem a jav, a preto i metódy výchovy k tvorivosti sa nemôžu týkať len kognitívnej oblasti, ale i osobnosti, jej sociálnych funkcií i telesných činností. Mnohí autori poukazujú na to, že tvorivosť sa môže stať vhodným katalyzátorom celkového rozvoja osobnosti, ako uvádza C. J. Rogers (1983), D. Kováč (1985), J. Hlavsa (1986), K. Fich- nová (1997).

M. Zelina (1994) vytvoril model rozvoja psychických funkcií a procesov, v ktorom rieši dve kľúčové otázky teórie a praxe: prepojenie činnosti s funkciou a interakciou pedagogických a psychologických aspektov rozvoja osobnosti. Jedným z aspektov tohto rozvoja jej aj kreativizácia a rozvoj pro-

sociálnych foriem správania vplyvom edu- kácie.

Väčšina výskumov, ktoré hovoria o za- pojení tvorivých jedincov do sociálnej sku- piny, sa zaoberá vzťahom učiteľ – tvorivý žiak, menej tvorivý žiak – trieda (Salbot 1988, Hlavsa – Komárová 1977, Hrašnová 1996). L. Ďurič (1981) uvádza, že často ide o otázku, či výchova k tvorivosti u žiakov nie je na úkor rozvoja ich prosociálnych vzťahov, alebo či je prosociálna výchova žiakov na úkor rozvoja tvorivosti. Podľa M. Zelinu (1984) tvorivosť a prosociálnosť nie sú v protiklade, ba naopak, tvorivosť ju podporuje, tvorivá osobnosť potrebuje dis- kutovať s ostatnými o problémoch. K vply- vu skupinových vzťahov na tvorivosť mož- no uviesť, že E. P. Torrance (in Zelina 1984) zadával tvorivé úlohy trojčlenným skupi- nám žiakov a zistil, že 54 % probandov uvádzalo, že nové nápady vznikali v spolu- práci s ostatnými členmi skupiny, čo pri týmovej práci môže predstavovať ešte väč- šie percento. Podobne i Blesse – Hlavsa – Thormanová (1979) uvádzajú, že tvorivosť prehlbuje interakciu so sociálnym prostre- diem.

Výskum

V našom výskume sme sa zame- rali na aplikáciu programu rozvoja tvorivosti a prosociálnosti u žiakov na hodinách ne- meckého jazyka.

Cieľom výskumnej sondy bolo overiť v reálnych podmienkach možnosti aplikácie špecifických psychologických výcvikových technik a postupov priamo do edukácie, ako aj možnosti zisťovania ich bezprostredného efektu. Chceli sme vytvoriť predpoklady pre praktické uplatnenie takýchto prístupov v te- réne klasickej edukačnej jednotky učiteľom. Preto výber metód, ich aplikácia v hodinách, ako aj vyhodnotenie výsledkov boli v rukách učiteľky a psychológovia poskytovali pora-

denský servis, odborné konzultácie pri voľbe všeobecných postupov a pri spracovaní výsledkov.

Vyučujúca učiteľka nemeckého jazyka uskutočňovala konkrétnejšie výskumné ciele, keď si stanovila za cieľ overiť vlastný program rozvoja osobnosti tvorivosťou a prosociálnosťou vo výchovno-vzdelávacom procese (konkrétne na hodinách nemeckého jazyka) a jeho odraz na zvýšenie úrovne jazykových schopností a správania žiakov experimentálnej skupiny.

Ako pracovné hypotézy sme si stanovili:

1. Aplikovaný program rozvoja tvorivosti a prosociálnosti na hodinách nemeckého jazyka bude mať pozitívny vplyv na školskú úspešnosť v zmysle zlepšenia študijného priemeru žiakov.
2. Aplikovaný program rozvoja tvorivosti a prosociálnosti na hodinách nemeckého jazyka bude mať vplyv na správanie žiakov v zmysle zvýšenia frekvencie prosociálneho správania žiakov.
3. Programy rozvoja tvorivosti a prosociálnosti sa dajú priamo zakomponovať do edukácie.

Výskum bol realizovaný v 6. triede ZŠ v Bratislave v priebehu riadnych vyučovacích hodín nemeckého jazyka. Výskumnú vzorku tvorilo 28 detí jednej školskej triedy, ktoré sa učili nemecký jazyk dva roky. Trieda bola rozdelená do dvoch skupín – experimentálnej a kontrolnej, pričom sme zachovali ich prirodzené rozdelenie, v závislosti od ich rozdelenia na skupiny podľa dva roky prebiehajúcej jazykovej výchy. Nakoľko prevažujúcu časť ostatných vyučovacích hodín pracovali žiaci ako jedna skupina, predpokladáme, že boli na porovnateľnej úrovni čo do výskumne sledovaných charakteristík. Obe skupiny postupovali v zmysle platných (teda zhodných) učebných plánov pre výuku nemeckého jazyka v 6. roč. ZŠ. V experimentálnej sku-

pine boli zvyčajné výukové postupy obohatené o prvky rozvoja tvorivosti a prvky rozvoja prosociálnosti, ktoré boli integrované do vyučovacích hodín výuky nemeckého jazyka. Aby sme predišli vedomému i nevedomému skresľovaniu výsledkov zo strany vyučujúcej, v každej skupine vyučovala iná učiteľka, pričom boli vybrané tak, aby sa v dĺžke praxe, získaného vzdelania, veku a pedagogických zručností čo najviac zhodovali. Uskutočnili sme 20 stretnutí, v dopoludňajších hodinách, v rozsahu 1–3 hod. týždenne v priebehu 3 mesiacov. Výskum mal idiografický charakter, bol zameraný na analýzu jednej triedy a inovačnú aktivitu pedagóga v rámci nej.

V priebehu realizácie výskumu sme použili metódy na rozvoj tvorivosti a prosociálneho správania (Pausewangová 1992, Smith 1993, Alexová – Vopel 1992, Hermochová 1994) zakomponované do didaktického procesu, pričom ich pedagóg adaptoval na konkrétne podmienky výuky nemeckého jazyka. Do vyučovacieho procesu boli uvedené metódy zaradované na začiatku, pri preopakovaní učiva alebo ako motivačný základ pre nové učivo, tiež v závere hodiny na precvičenie preberaného učiva a osvojenie si nových pojmov. Ako **výcvikové metódy na rozvoj tvorivosti** so zameraním na motiváciu boli využité: motivačné prvky krátkych rozprávok, príbehov, hlavolamov, matematických hier, výtvarných, pohybových a hudobných techník, ďalej učiteľka aplikovala tvorivé úlohy za použitia viacvýznamových obrázkov a práce s nimi, tiež použila prvky verbálnej tvorivosti ako dokončenie príbehu alebo básne a tvorivé hry, pri ktorých deti mali možnosť hovoriť o rôznych predmetoch, ich funkciách a vlastnostiach a vymýšľať rôzne možnosti ich použitia. Ako **výcvikové metódy na rozvoj prosociálneho správania** použila prácu detí vo dvojici, skupinovú prácu,

hranie rolí. Na každom sedení bola použitá metóda posilnenia v zmysle pochvaly a povzbudení za aktivity pozitívneho sociálneho správania, pričom v experimentálnej skupine boli takto posilňované aj tie správanie, ktoré neboli výrazne manifestné, respektíve i tie, ktoré podľa doterajších empirických skúseností zvyčajne učitelia prijímajú, ale „zabúdajú“ ich pozitívne odmeňovať, čo od učiteľky vyžadovalo senzitivnejšie vnímanie a reagovanie na interpersonálne správanie v skupine. Z tohoto dôvodu môžeme posilnenie v experimentálnej skupine považovať za frekventovanejšie než v kontrolnej, a preto sa podieľajúce na výcvikových metódach prosociálneho správania. Pri tvorbe uvedeného postupu sa vyučujúca opierala o práce podobného zamerania (Reichelová – Baranová 1994 a Diešková 1991). Z priestorových dôvodov nie je možné priniesť podrobný program všetkých 20 sedení, v ktorých sa aplikácia metód tvorivosti a prosociálnosti realizovala, pre záujemcov je k nahliadnutiu u autorov. Pre ilustráciu uvedieme niektoré konkrétne techniky a postupy, ktoré autorka použila:

- pri opakovaní a rozširovaní slovnej zásoby boli na tabuľu nakreslené viacvýznamové obrázky, deti vymýšľali čo najviac ich možných názvov, ktoré prekladali do nemčiny, pričom napr.: nakreslený trojuholník mohol predstavovať stan – das Zehlt, aj kopec – der Berg, nakreslený kruh mohol predstavovať loptu – der Ball, aj pomaranč – die Apfelsine at., kto nevedel príslušný názov v nemeckom jazyku, mohol si pomôcť opisom použitia predmetu;
- na hodinách konverzácie deti domýšľali koniec príbehov, alebo veršov básne; časť básne uvádzame, pričom slová, ktoré mali

žiaci doplniť, sú uvedené v zátvorke:

Auf dem Tische steht (die Butter),
Zucker, Wurst und Fleisch und (Brot).
Und wie immer mach (die Mutter)
jetzt für alle (Abendbrot);

- pri opakovaní podstatných mien a slovíčok a časovaní slovíčok hrali deti hru Zázračná taška – die Zaubertasche, pri ktorej z veľkého papierového vreca vyberali rôzne predmety, priradili im reálny názov a slovesá, ktoré vyjadrovali funkciu predmetu, napr.:
der Ball (lopta) – spielen (hrať), werfen (hádzať), kicken (kopať),
das Glass (sklo) – trinken (piť), kochen (variť),
der Füller (pero) – schreiben (písať), zeichnen (kresliť), malen (maľovať), zählen (počítat), rechnen (rátať);
- pri výuke číselníkov hrali deti Hru s kockou – Das spiel mit dem Wurfel tak, že pracovali po skupinkách, pričom každá skupinka mala jednu kocku a najprv podľa pokynov učiteľky, neskôr podľa vlastných nápadov si upravovali pravidlá hier;
- pri nácviku používania vlastných mien a priezvisk v skupinkách deti skladali triedny stromček, ktorého listy tvorili obkreslenými dlaňami žiakov s ich nemeckými menami a mnohé iné.

Efektívnosť programu a overovanie našich predpokladov sme zisťovali vedomostným testom, ktorý zostavila vyučujúca, verbálnym testom tvorivosti – modifikáciou Guilfordových testov (podľa Hlavsu 1986), ktorý bol súčasťou didaktického testu a Dotazníkom na zistenie prosociálnych tendencií autora Bianchi (1987).

Získané údaje boli podrobené štatistickému spracovaniu, pri ktorom sme použili metódu parametrického t-testu pre dva nezávislé súbory, ktoré prinášame v tabuľkách a pre ilustratívnosť uvádzame aj grafické spracovanie v podobe histogramov.

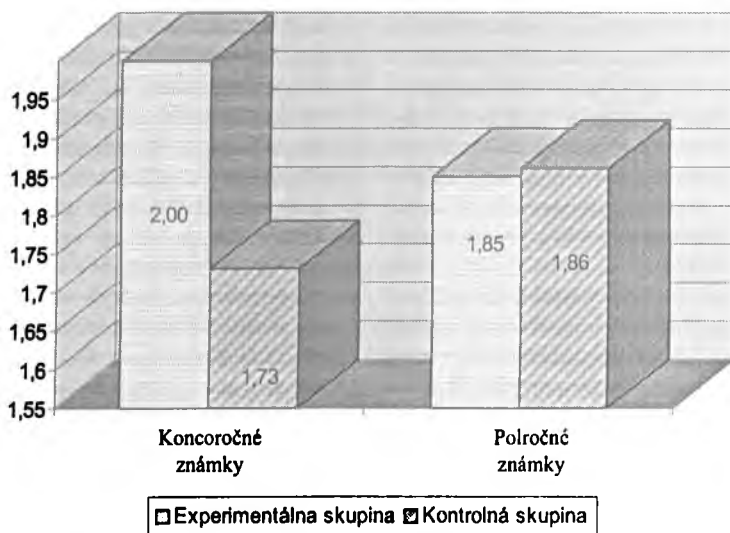
Spracované údaje sú posttestového charakteru, s výnimkou školskej známky, pre ktorú uvádzame pre porovnanie i výsledky pretestu.

Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v školskom prospechu pred a po aplikácii programu rozvoja tvorivosti a prosociálnosti prináša tab.1 a graf 1.

Tab. 1: Koncoročné a polročné známky v experimentálnej a kontrolnej skupine

Experimentálna skupina				Kontrolná skupina				t ₁	t ₂
Koncoročné známky		Polročné známky		Koncoročné známky		Polročné známky			
AM	σ	AM	σ	AM	σ	AM	σ	1,44	1,54
2,00	0,78	1,85	0,77	1,73	0,85	1,86	0,81		

Graf 1: Koncoročné a polročné známky v experimentálnej a kontrolnej skupine



Analýza údajov ukazuje, že i keď grafické znázornenie naznačuje progresívny trend v prospech experimentálnej skupiny, porovnanie výsledných známok z polročných vysvedčení experimentálnej triedy pred (2,00) a po (1,85) aplikácii programu ukazuje zlepšenie, kým u kontrolnej skupiny zhoršenie (1,73 a 1,86) prospechu, významnosť rozdie-

lov nie je štatisticky potvrdená (tab.1). Znamená to, že sme postihli iba naznačenie zmien, ktoré aplikáciou metód rozvoja tvorivosti a prosociálnosti možno v edukácii dosiahnuť. Predpokladáme, že naznačený efekt školskej úspešnosti by bolo vhodné sledovať na väčšej vzorke probandov a po dlhšiu dobu. Preto uvedené zistenia je možné interpretovať len

v hypotetickej rovine, pravdepodobný vývinový trend, resp. pokles môže súvisieť aj s ukončením školského roku, keď sú pre žiakov „významnejšie“ koncoročné známky, ktoré sa vpisujú do prihlášok na ďalšie štúdium a pod. Trend poklesu výkonnosti, resp. zhoršenie prospechu (ako to naznačujú výsledky

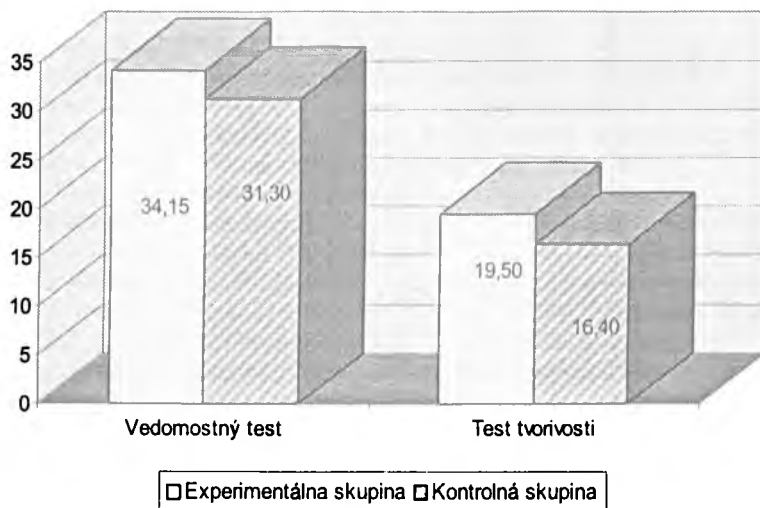
kontrolnej skupiny) program nielen zmiernil, ale dokonca výsledky v experimentálnej skupine sú oproti pretestu lepšie (znížený študijný priemer).

Tab. 2 a graf 2 prinášajú porovnanie oboch sledovaných skupín podľa výsledkov vedomostného testu a testu tvorivosti.

Tab. 2: Výsledky vedomostného testu a testu tvorivosti v experimentálnej a kontrolnej skupine

Experimentálna skupina				Kontrolná skupina				t_1	t_2
Vedomostný test		Test tvorivosti		Vedomostný test		Test tvorivosti			
AM	σ	AM	σ	AM	σ	AM	σ	1,51	1,23
34,15	2,30	19,50	7,61	31,30	6,19	16,40	5,29		

Graf 2: Vedomostný test a test tvorivosti v experimentálnej a kontrolnej skupine



Z uvedených výsledkov vyplýva, že lepšie výsledky experimentálnej skupiny vo výstupnom didaktickom teste z nemeckého jazyka a v úlohe tvorivosti než u kontrolnej skupiny, pod predpokladaným vplyvom programu, nie sú štatisticky potvrde-

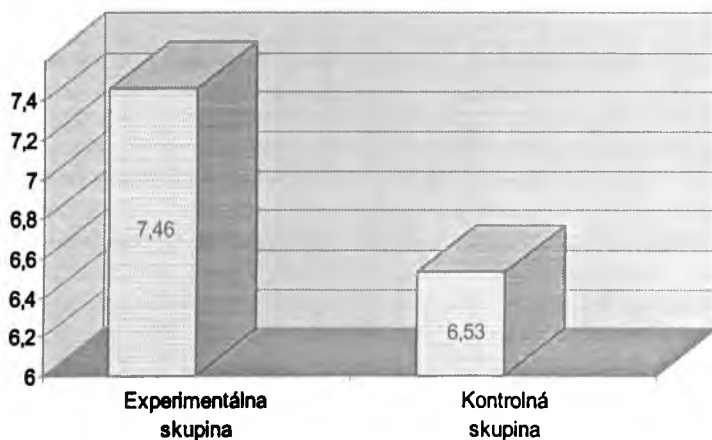
né. Aj uvedené výsledky sú pravdepodobne ovplyvnené vyššie uvedenými faktormi.

Tab. 3 a graf 3 ukazujú výsledky v Dotazníku prosociálnych tendencií u experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Tab. 3: Prosociálnosť v experimentálnej a kontrolnej skupine

Prosociálnosť				t
Experimentálna skupina		Kontrolná skupina		
AM	σ	AM	σ	1,79*
7,46	1,15	6,53	1,45	

Graf 3. Prosociálnosť v experimentálnej a kontrolnej skupine



Z analýzy výsledkov podľa preferencií prosociálneho správania pre experimentálnu a kontrolnú skupinu sa potvrdzuje väčšia prosociálna orietnácia detí pod vplyvom aplikácie rozvojového programu. V tomto prípade je i testovanie rozdielov medzi skupinami na 5% hladine významnosti. Deti v experimentálnej skupine sú prosociálnejšie ako deti v kontrolnej skupine.

Diskusia a záver

V našej práci, ktorá mala aplikčný charakter, sme sledovali možnosti uplatnenia psychologických rozvojových postupov v konkrétnych edukačných podmienkach. Vo vyučovacích hodinách nemeckého jazyka sme uplatňovali program roz-

voja osobnosti so zameraním na tvorivosť a prosociálnosť.

Pri porovnaní experimentálnej skupiny, v ktorej sa výučba uskutočňovala pod vplyvom rozvojového programu a kontrolnej skupiny, kde výučba prebiehala klasickým spôsobom, sme zistili pozitívne zmeny, ktoré v jednom prípade boli i štatisticky potvrdené. Experimentálna skupina preukázala celkové zlepšenie prospechu v nemeckom jazyku (z 2,00 na 1,85), a to pri nižšej vedomostnej základni (východiskový stav horší ako v kontrolnej skupine – 2,00 oproti 1,73), dosiahla kvalitnejší výsledok v didaktickom teste z nemeckého jazyka (34,15 oproti 31,30 bodov), experimentálna skupina bola celkove tvorivejšia (celkové skóre 19,50 oproti 16,40)

a prosociálnejšia (7,46 oproti 6,53), čo v poslednom prípade bolo aj štatisticky potvrdené na 5% hladine významnosti ($t = 1,79$). V ostatných prípadoch predpokladáme, že štatistickú významnosť testovaných hypotéz ovplyvnila krátkosť programu, ale najmä subtilná výskumná vzorka.

E. Kováčová (1988) zistila vplyv tvorivých aktivít na dimenzie interpersonálnej orientácie v smere nárastu orientácie na združovanie sa s ostatnými a v snahe vytvárať uspokojivé vzťahy s ostatnými. Podobné zameranie výskumov, i keď v inom kontexte, prinášajú V. Diešková (1991), ktorá skúma pôsobenie programu na uľahčenie sociálnej adjustácie u detí predškolského veku s ohrozeným vývinom, a E. Reichelová s E. Baranovou (1994), ktoré skúšajú výcvikový program na rozvoj prosociálneho správania u 6–7-ročných detí žijúcich v DD. Výsledky spomínaných výskumov potvrdzujú vplyv uvedených programov na priebeh socializácie detí a na rozvoj optimálnych foriem sociálneho správania.

Za podnetné v našej práci považujeme to, že sa ukázala možnosť a vhodnosť zakomponovať psychologické rozvojové programy bezprostredne do didaktických postupov vyučovacej hodiny. Na tvorbe programu participovali: vyučujúca učiteľka nemeckého jazyka a psychológ. V priebehu práce s uvedeným edukačným programom boli ako „vedľajší účinok“, sekundárne, pozorované zmeny správania žiakov ako vzájomné rešpektovanie spolužiakov, empatia, spolupráca a zníženie agresivity. Žiaci tvorivo pristupovali k riešeniu úloh, boli aktívni na vyučovaní a prosociálni pri riešení problémov.

Záverom vyučujúca konštatovala, že vyučba obohatená o metódy na podporu a rozvoj tvorivosti i prosociálnosti predstavuje zvýšenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Tvorivé úlohy a psychohry sú dôležitým motivačným činiteľom, ktoré podpo-

rujú aktivitu žiaka na vyučovacej hodine. Použitý edukačný program bol zakomponovaný do vyučovacích hodín nemeckého jazyka a vyučujúca je presvedčená, že nielen tento, ale aj iné predmety môžeme obohatiť novými metódami a urobiť ich zaujímavejšími. Pri výchove a vzdelávaní je potrebné staré neefektívne prístupy postupne nahrádzať novými, ktoré naučia žiakov pracovať aktívne, tvorivo, samostatne a zároveň i kooperatívne. Je potrebné hľadať a vytvárať nové metódy vysvetľovania a upevňovania učiva, aktivizácie žiakov a intenzifikácie vyučovania a výchovy, tak ako to v uvedenej výskumnej sonde urobila vyučujúca na hodinách nemeckého jazyka. Pritom mala stále na zreteli, že úlohou školy nie je len sprostredkovať vedomosti, ale aj pripraviť mladých ľudí na život s inými ľuďmi, v spoločnosti.

Závery nášho výskumu majú vzhľadom na jeho idiografický charakter najmä informatívnu hodnotu a predpokladáme, že môžu byť inšpiráciou pre konkrétne uplatnenie špecifických psychologických postupov bezprostredne v edukácii.

Literatúra:

- ALEXOVÁ, S. – VOPEL, K. W.: Nechaj ma, chcem sa učiť sám 1, 2, 3, 4. Bratislava, SPN 1992.
- BIANCHI, G.: Dotazník prosociálnych tendencií v správaní: vývinové a medzipohlavné rozdiely. Správy ÚEPs SAV, Bratislava, č. 502, 1987.
- BLESSE, W. – HLAWSA, J. – THORMANNOVÁ, Ch.: Postavení tvorivé osobnosti v skupině. Československá psychologie, 23, 1979, č. 3, s. 251–262.
- COLE, H. P. – PARSONS, D. E.: The Williams Total Creativity Program. Journal of Creative Behavior, Vol. 8, 1974, No. 3, p. 187–206.

- CORBALAN BERNA, F. J.: Creativity as a Cognitive Style. A Summary Report of an Empirical Investigation. *Journal of Creative behavior*, Vol. 26, 1992, No. 3, p. 163–164.
- DIEŠKOVÁ, V.: Rozvíjanie spôsobilosti riešenia problémových situácií u detí predškolského veku s ohrozeným sociálnym vývinom. PŮ, metodický materiál. Bratislava, 1991.
- ĐURIČ, L.: Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl. Bratislava, SPN 1986.
- ĐURIČ, L.: Psychológia a škola VIII. Bratislava, SPN 1981.
- FICHNOVÁ, K.: Vplyv stimulovania tvorivosti detí predškolského veku na osobnostné premenné. Zborník II. Nitra, PF UKF 1998, s. 26–33.
- HERMOCHOVÁ, S.: Hry pro život 1, 2. Praha, Portál 1994.
- HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M.: Psychologické metódy zisťovania tvorivosti. Bratislava, Psychodiagnostika 1978.
- HLAVSA, J.: Psychologické metódy výchovy k tvorivosti. Praha, SPN 1986.
- HLAVSA, J. – BALONOVÁ, E. – KOLAJ, D.: Efektívnosť skupinového výcviku tvorivosti. *Československá psychologie*, 24, 1980, č. 6, s. 503–508.
- HLAVSA, J. – KOMÁROVÁ, A.: Postavení tvorivého žáka v třídním kolektivu. *Československá psychologie*, 23, 1979, č. 4, s. 353–362.
- HLAVSA, J. – VOJTÍK, A.: Účinek invenčních etud na rozvoj tvorivosti. *Československá psychologie*, 22, 1978, č. 1, s. 43–55.
- HRAŠNOVÁ, M.: Sociometrický status tvorivého žiaka. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 1996, č. 4, s. 346–351.
- ISAKSEN, S. G.: Climate for Innovation Questionnaire, Dimenzion Description. The Creative Problem Solving Group – Buffalo 1992.
- JURČOVÁ, M.: Psychologická charakteristika úloh tvorivého charakteru. *Jednotná škola*, 33, 1981, č. 7, s. 644–659.
- JURČOVÁ, M. – ZELINA, M.: Creativization and its barriers. Bratislava, SAP 1995.
- KLINDOVÁ, L.: Pôsobenie cieľavedomého učenia na úroveň všeobecných rozumových schopností u detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 11, 1976, č. 6, s. 503–517.
- KOVÁČ, T.: Možnosti rozvíjania tvorivosti detí predškolského veku v podmienkach MŠ. Záverečná správa. Bratislava, VÚDPaP 1985.
- KOVÁČ, T.: Možnosti rozvíjania tvorivosti detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23, 1988, č. 5, s. 415–429.
- KOVÁČ, T. – MATEJÍK, M.: Rozvíjanie tvorivosti detí a ich rodičov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, č. 1, s. 43–46.
- KOVÁČOVÁ, E.: Možnosti zámerného rozvíjania tvorivosti detí vychovávaných v detských domovoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 20, 1985, č. 3, s. 221–240.
- KOVÁČOVÁ, E.: Sociálno psychologické efekty rozvíjania tvorivosti učňovskej mládeže. In.: *Psychologické vedy a efektívnosť ľudského činiteľa v soc.-ek. rozvoji*. Zborník VII. zjazdu slov. psychológov. SAV 1988, s. 119–120.
- MEADOW, A. – PARENS, S. J.: Evaluation of training in creative problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 1959, No. 42, p. 189–194.
- PAUSEWANGOVÁ, E.: 100 her k rozvoji tvorivosti. Praha, Portál 1992.
- REICHELOVÁ, E. – BARANOVÁ, E.: Výcvikový program na rozvoj prosociál-

- neho správania detí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 29, 1994, č. 1, s. 41–50.
- ROGERS, C.: Freedom to Learn for the 80s. Ohio, Columbus 1983.
- SALBOT, V.: Tvorivý žiak v triednom kolektíve. In.: Psychologické vedy a efektivita ľudského činiteľa v soc.-ek. rozvoji. Zborník VII. zjazdu slov. psychológov. Bratislava, SAV 1988, s. 135–136.
- SAPP, M. E. B.: The effects of participation in an affective education program on selected aspects of creativity. Diss. Abstr., Vol. 36, 1975, p. 3392.
- SMITH, Ch. A.: Třída plná pohody. Praha, Portál 1993.
- SHALLORSS, D. J.: Teaching Creative Behavior. Buffalo, Bearly Ltd. 1985.
- TREFFINGER, D. J. – GOWAN, J. C.: An Updated Representative List of Methods and Educational Programs for Stimulating Creativity. Journal of Creative behavior, Vol. 5, 1971, No. 2, p. 307–319.
- TURNER, J. C. – MEYER, K. D. – COX, K. E. – LOGAN, C. – DICINTIO, M. – THOMAS, C. T.: Creating Context for Involvement in Mathematics. Journal of Educational Psychology, Vol. 90, dec., 1998, No. 4, p. 730–745.
- ZELINA, M.: Program rozvoja tvorivosti žiakov: konštrukcia a výsledky použitia. Československá psychologie, 26, 1982, č. 2, s. 145–155.
- ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, Iris 1995.
- ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: Model tvorivého humanistického vyučovania. Metodický list. Bratislava, Štátny pedagogický ústav 1994.

DOŠLO DO REDAKCE

Z NAKLADATELSTVÍ PORTÁL

v Praze 1999:

PRŮCHA, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. 319 s. 379 Kč

v Praze 2000:

CANGELOSI, J. S.: Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. 289 s. 295 Kč

KOLÁŘ, M.: Skrytý svět šikanování ve školách. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc. 127 s. 149 Kč

RONENOVÁ, T.: Psychologická pomoc dětem v nesnázích. Kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi. 159 s. 237 Kč

SCHMIDBAUER, W.: Psychická úskalí pomáhajících profesí. 171 s. 247 Kč