

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

KREATIVITA UČITELŮ V EDUKAČNÍM PROCESU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE
SPECIÁLNÍ

CREATIVITY OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN
SPECIAL ELEMENTARY SCHOOL

Bc. Nela Babincová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D

Studijní program: speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Kreativita učitelů v edukačním procesu na základní škole speciální* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně, za použití odborné literatury a odborných pramenů, které jsou uvedeny na konci diplomové práce. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

Podpis.....

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D za odborné vedení, cenné rady a za čas, které se mnou strávila během konzultací práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se aktivně zapojili do dotazníkového šetření a především Základní škole speciální Rooseveltova v Praze 6, za umožnění hospitací.

ABSTRAKT

Diplomová práce „*Kreativita učitelů v edukačním procesu na základní škole speciální*“ se zabývá tvořivostí v současném speciálním školství. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly shrnují poznatky o kreativitě získané na základě prostudování odborné literatury. První kapitola shrnuje všeobecná fakta o tvořivosti jako takové. Vymezuje tento pojem, porovnává definice různých autorů. Ve druhé kapitole nahlíží na kreativitu z pohledu současného speciálního pedagoga, uvádí kreativní metody, které ve výuce může používat. Druhá kapitola se také zabývá tím, jaké překážky mohou vzniknout na cestě k rozvoji kreativity. Ve třetí kapitole se práce zabývá významem kreativního učitele pro základní školy speciální. Představuje pojem základní škola speciální a zabývá se tím, jak může speciální pedagog svou tvořivost rozvíjet a jaké kreativní metody může používat ve výuce.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na využití kreativních přístupů v praxi. Věnuje se rozboru Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. Detailně se věnuje části Umění a kultura. Čtvrtá kapitola také popisuje průběh výtvarného kroužku při základní škole speciální. V závěru shrnuje výsledky dotazníkového šetření o znalostech speciálních pedagogů o kreativních metodách ve výuce v současném speciálním školství.

KLÍČOVÁ SLOVA

Tvořivost, speciální pedagog, speciální školství, kreativní přístupy, výukové metody, tvořivé vyučování,

ABSTRACT

The diploma thesis „Creativity of teachers in the educational process in special elementary school“ focuses on teachers in special elementary schools at this moment. The thesis is divided into four parts. First three chapters summarize the facts about creativity gained from the special literature. The first chapter summarizes general knowledge about creativity. It describes the notion of creativity and compares the definitions of various authors. In the second chapter it describes creativity from the view of the special pedagogues and describes the creative methods which may be used by them during the educational process. The second chapter also describes the barriers which can appear on the way to creativity. The third chapter focuses on the meaning of special pedagogues for the special elementary schools. It describes special elementary schools and how can special pedagogues develop their own creativity and which creative methods they can use during teaching.

The fourth chapter focuses on the use of creative methods. The main target is the analysis of the educational programme for the special elementary schools. In detail it describes the part Art and Culture. At the end it summarizes the results of the questionnaire survey of special pedagogues at the special schools and their knowledge about creative methods in the contemporary education.

KEY WORDS

Creativity, Special Pedagogue, Special Schools, Creative Methods, Teaching Methods, Creative teaching

OBSAH

ÚVOD	8
1 KREATIVITA/ TVOŘIVOST	11
1.1 Pojem kreativita.....	11
1.2. Druhy a struktura tvořivosti.....	13
1.3 Tvůrčí proces.....	16
1.3.1 <i>Metody a postupy rozvíjející tvořivost</i>	19
1.4 Faktory ovlivňující tvořivost.....	21
1.4.1 <i>Osobnostní faktory ovlivňují tvořivost</i>	23
2 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ	25
2.1 Osobnost kreativního speciálního pedagoga	25
2.2 Vyučovací metody a kreativita	28
2.2.1 <i>Tradiční výukové metody</i>	29
2.2.2 <i>Aktivizační metody</i>	31
2.3 Výukové strategie kreativního učitele	35
2.4 Bariéry ovlivňující tvořivost pedagoga	38
3 KREATIVNÍ PEDAGOG NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	44
3.1 Pojem základní škola speciální.....	44
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální	46
3.3 Příprava speciálních pedagogů na kreativní výuku na základní škole speciální	55
3.3.1 <i>Profesní příprava speciálních pedagogů</i>	56
4 UMĚNÍ A KULTURA JAKO HLAVNÍ PROSTŘEDEK OVLIVŇOVÁNÍ KREATIVITY ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	59
4.1 Cíle výzkumného řešení	59

4.2 Stanovení výzkumných otázek.....	60
4.3 Rozbor vzdělávací oblasti Umění a kultura, jako jedna z částí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální.....	60
4.3.1 Výtvarná výchova.....	61
4.3.2 Hudební výchova.....	62
4.4 Metodologie výzkumného šetření.....	63
4.6 Sběr dat.....	69
4.7 Výsledky dotazníkového šetření.....	69
4.8 Výtvarný kroužek.....	86
4.9 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	90
ZÁVĚR.....	94
RESUMÉ.....	96
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97
SEZNAM GRAFŮ.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	105

ÚVOD

Být kreativní je vlastnost, která je mnohým jedincům blízká. Ne všichni si jsou své kreativní stránky vědomi. Někteří ji odhalili již dávno a toho, v čem jsou kreativní, dokáží využívat jak v osobním, tak v pracovním životě. Najít to, v čem jsme dobří je nelehký úkol a měli bychom se snažit objevovat své silné stránky.

Kreativita je často používaným pojmem současné doby. Jedinec, který je považován za kreativního v určité oblasti produkuje nové a originální nápady. Takové nápady, nad kterými široká veřejnost žasne a udivuje se. Kreativita již není vlastnost blízká pouze umělcům- výtvarníkům či hudebníkům.

Dnes se vyžaduje od pracovníků ve všech oblastech a ve všech profesích to, aby produkovali kreativní a originální nápady a výrobky. Moderní společnost se již naučila přijímat kreativní a nové myšlenky. Proč se tedy někteří jedinci naší společnosti stále brání kreativnímu pojetí školy a výuky všeobecně?

Vždyť přeci právě škola- především ta základní, představuje primární insituci, kde se děti setkávají s osobami, které mohou ovlivnit jejich budoucí kreativitu. Kreativitu u pedagogů tak považují za vlastnost, která by měla být vlastní všem, jenž se pro toto povolání rozhodnou. Probouzet kreativitu u dětí mohou pouze ti pedagogové, kteří jsou sami kreativní a ví, jakými metodami a postupy ji u dětí nacházet a jak s kreativními žáky pracovat. Učitelská kreativita je tedy vlastnost, která by měla být blízká všem pedagogům- a to jak na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, tak na základních školách speciálních, které jsou primárně určeny pro žáky s nějakým druhem postižení.

Tato diplomová práce se zabývá tím, jak je kreativita důležitá u speciálních pedagogů, kteří vyučují na základních školách speciálních. Práce se žáky s mentálním postižením, pro které jsou základní školy speciální primárně zřízeny, vyžaduje odborný a důsledný přístup. Prostředí základní školy speciální se mění z minuty na minutu. Žádný den není stejný jako ten předchozí. Nálada žáků se mění s každým vyučovaným předmětem. Je tedy možné i

v tomto heterogenním prostředí pracovat kreativně a využívat znalosti a teoretické poznatky o kreativní výuce? Jsou vůbec speciální pedagogové tvořiví a nebo je již vtáhl stereotyp školské praxe, zlenivěli a vymýšlet nové kreativní přístupy se jim již nechce? A pokud jsou tvořiví, a snaží se nalézat nové metody ve vzdělávání, jaké překážky se jim staví do cesty? Právě těmito otázkami a odpověďmi na ně se zabývá tato diplomová práce.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá pojmem tvořivost po všeobecné stránce. Vysvětluje tento pojem, přibližuje problematiku tvůrčí osobnosti a také tím, jaké faktory utváří kreativní osobnost. Dále se věnuje přiblížení jednotlivých druhů tvořivosti. Druhá kapitola je zaměřena na kreativitu ve školním prostředí. Přibližuje osobnostní faktory speciálních pedagogů a výukové metody, které mohou využívat v rámci vyučovacího procesu. Zabývá se popisem jednotlivých metod i tím, jaké překážky se mohou vyskytnout při snaze o kreativní způsob výuky. Kapitola číslo tři se věnuje detailnímu popisu rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální a základním školám speciálním všeobecně. Dále popisuje, jak se budoucí speciální pedagogové připravují na výkon této profese a jak je u nich během studia rozvíjena tvořivost.

Poslední kapitolou diplomové práce je kapitola čtvrtá. V ní jsou znalosti, které byly získány studiem odborné literatury, uplatňovány v praxi. Čtvrtá kapitola se věnuje rozboru části Umění a kultura, která je částí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. Rozboru části Umění a kultura je věnována pozornost především proto, že výchovy, zvláště ta výtvarná, jsou předměty s potřebou vyšší pedagogické tvořivosti. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda kreativita pedagoga dokáže ovlivnit kreativitu žáků. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou dotazníku a také metodou pozorování. Pozorování probíhalo v kroužku výtvarné výchovy při základní škole speciální.

Paul Allaire říká: „*Abyste mohli věci dělat jinak, musíte je i jinak vidět*“. Myslím si, že právě tento citát vystihuje to, jak pracují speciální pedagogové. Prostředí základních škol speciálních je „jiné“. Dělat věci „jinak“ by tedy mělo být všem speciálním pedagogům

blízké. Nezbývá doufat v budoucnost, kdy se tato teorie obrátí v praxi a sen se stane realitou.

1 KREATIVITA/ TVOŘIVOST

"Tvořivost dělá z obyčejných lidí lidi neobyčejné."

Reynold Bean

Pojem kreativita (tvořivost)¹ je v současné době zmiňován doslova na každém kroku. Často tento pojem slýcháme v souvislosti s umělci- hudebníky či výtvarníky. Vždyť i ono samotné slovo *creo*, pocházející z *latiny*, znamená tvořím. Neměli bychom ovšem zapomínat na to, že kreativita je důležitá ve všech profesích. Obklopuje nás ze všech stran, proto bychom se měli nejen naučit s ní žít, ale také rozvíjet co nejvíce sebe samé. Už jen tím, že žijeme, zároveň tvoříme. O tom, co kreativita znamená, jak ji můžeme rozvíjet a jak ovlivňuje náš život, budeme pojednávat na následujících stranách textu.

1.1 Pojem kreativita

Kreativitu neboli tvořivost není snadné definovat, různí autoři ji definují dle různých kritérií. Je to společenský jev, který je zjevný v každodenním životě jednotlivce i v celé společnosti (Petrová, 1999). Pod tento pojem se dnes ukrývá spousta věcí, ale co to vlastně znamená- být kreativní?

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 253) vystihuje tvořivost jako *"duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice."*

Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá a nečekaná."

¹Tvořivost- kreativita- oba pojmy jsou rovnocenné a v práci jsou tak i užívány

Další definice dle C. R. Rogers (in Maňák 2001, str. 9) nahlíží na tvořivost odlišným způsobem. Tvrdí, že: *"tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti, výrazem vrozené tendence k sebeaktualizaci a seberealizaci. Je spojena s potřebou svobody a samostatnosti člověka, jehož právem je jít svou vlastní životní cestou a objevovat na ní svůj vlastní význam."*

Němec (2004, str. 15) pokládá tvořivost za: *"subjektivně sobodný proces, jehož kořeny nacházíme v přirozené podstatě každého člověka. Lidská tvořivost se projevuje nejen v interakci člověka s prostředím (vytvářením produktů), ale také ve vnitřním životě jedince (vytvářením představ a fantazijních obrazů), který dává životu hlubší smysl."* Autorkou poslední definice, která je výstižná, je americká psycholožka T. Amabileová (1983, in Žák 2004, str. 28). Ta tvrdí, že: *"Dílo nebo řešení problému se považuje za kreativní do té míry, do jaké je novým, užitečným, správným a přínosným řešením zadaného úkolu, a zároveň do jaké míry je úkol heuristický (objevný, originální, původní, předpokládající nové řešení) než algoritmický (známý úkol s rutinním řešením)." Většina všech těchto definic vychází především z charakteristik "originality", "novosti" a "užitečnosti" (Lokša, Lokšová, 2003).*

Tvořivost jako taková se u každého kreativního jedince projevuje ve třech základních oblastech:

V každodenních situacích reakcí na různé životní situace

V utváření sebe sama

V pracovní činnosti- v souvislosti s pracovní činností hovoříme o tzv. *profesní tvořivosti*. Tato je důležitá u mnoha profesí, svůj nezastupitelný význam má v oblasti vzdělávání. O tom, jak se kreativita u konkrétního jedince projeví, rozhodují osobnostní a volní charakteristiky jedince. Někteří lidé jsou zkrátka *„snadněji kreativnější“* než jiní. Se všemi třemi výše zmíněnými složkami úzce souvisí pojem *adaptabilita*. Tu můžeme definovat jako schopnost přizpůsobit se měnící se struktuře technologií, profesí, společnosti (Petrová, 1999). S vývojem společnosti souvisí také tzv. *sociální tvořivost*,

kteřá jedince obklopuje po celý jeho život. Člověk, který má rozvinotou sociální tvořivost snadno navazuje kontakty s lidmi, lépe komunikuje a snadněji se dokáže orientovat v nových sociálních situacích, které život přináší.

Abychom mohli o jedinci prohlásit, že je kreativní, musí být schopen adaptovat se co nejrychleji na měnící se způsob života v současné společnosti.

Existují určité osobnostní faktory, které tvořivost podporují a jiné, které ji naopak tlumí. Mezi utlumující faktory můžeme zařadit: stereotypy, direktivní řízení či tendenci ke konformitě. Faktory, které rozvíjejí tvořivost dané osoby, jsou tyto: iniciativní a pružné chování, vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, či potřeba seberealizace. Těmto faktorům, které tvořivost rozvíjejí, se ve své práci budu dále zabývat a budu se snažit nastítnit způsob rozvoje těchto vlastností a s tím související kreativity.

1.2 Druhy a struktura tvořivosti

Pokud budeme pohlížet na kreativitu obecně, lze ji rozdělit na dva základní druhy. Kreativita **specifická** a **nespecifická**. Tvořivost nespecifická představuje soubor předpokladů a vlastností, které má jedinec a které mu pomáhají při kreativním řešení problému či situací. Nejedná se o tvořivost v konkrétní oblasti, ale o schopnost být tvořivý všeobecně, ve všech oblastech. Naproti nespecifické tvořivosti je tvořivost specifická. Ta je zaměřena na konkrétní oblast. Ve specifické tvořivosti jde o rozvoj originality a úspěšného dosahování cílů v určité oblasti. Jedná se o následující oblasti:

- technická
- vědecká
- umělecká

- sociální
- manažerská

Tvořivost je ovlivněna i strukturními prvky osobnosti. To znamená, že na jejím utváření se podílejí jednotlivé povahové a charakterové rysy a vlastnosti, které jsou pro daného člověka typické. Dle Maňáka (2001) zde řadíme:

- inteligenci
- paměť
- myšlení- jak konvergentní, tak i divergentní
- fantazii, imaginaci
- intuici

Povahové a charakterové rysy, utvářející kreativní osobnost, uvádí i Valenta (2010). Ten tvrdí, že kreativita je tvořena souborem schopností dané osobnosti a mezi nejpodstatnější zařazuje: **flexibilitu** (schopnost reagovat na podněty netradičními způsoby), **elaboraci** (schopnost uskutečnit nápad), **fluenci** (plynulost, pohotovost a rychlost), **redefinici** (schopnosti nahlížet na skutečnosti odlišně), **originalitu** a **citlivost**.

Rozvoj **divergentního myšlení** se ukazuje jako velký problém v současném školství. Kvůli velkému množství učiva a osnov, které je třeba dodržovat, nedochází u žáků k rozvoji fantazie a schopnosti vytvářet nová řešení na základě dříve poznaného. Divergentní operace, které jsou podstatou divergentního myšlení, jsou tyto:

fluence- pestrost představ a bohatost myšlenek

flexibilita- schopnost reagovat a přizpůsobit se, schopnost různorodých řešení

redefinice- změna původní definice tak, aby co nejlépe odpovídala skutečnosti

originalita- projevuje se schopností vytvářet nové myšlenky či řešení
senzitivita- citlivost k problémům, schopnost empatie

elaborace- velmi podrobné rozpracování řešení

Neodstatek divergentního myšlení neznamena neschopnost být tvořivý, ale je vědecky prokázáno, že tyto schopnosti výrazně ovlivňují tvořivé schopnosti člověka (Lokša, Lokšová, 2003). Abychom dokázali přesně rozeznat co kreativní je a co není, musíme mít stanovená kritéria, podle kterých budeme kreativitu posuzovat. Míra kreativity je do jisté míry vrozená, určována individuálními schopnostmi jedince. Dále je určována prostředím a výchovou. Z tohoto důvodu se předpokládá, že kreativitu je možné rozvíjet v průběhu života a že se podílí na osobním sebezdokonalování a rozvoji schopností jedince. Za kreativní se považuje to, co je (Žák, 2004, str. 34):

- Originální
- Správné
- Aplikovatelné
- Přínosné

Originalita- každý kreativní proces vyžaduje vytvoření něčeho jedinečného a originálního. Nová skutečnost je vytvářena spojením, úpravou a rozvinutím skutečností, které již existují. Nový neznamena kreativní. Vytvářet něco originálního znamená využívat znalosti, schopnosti a vědomosti již osvojené, ale použít je novým způsobem. Jen tímto způsobem vytvoříme něco originálního.

Správnost- výsledek kreativního procesu musí splňovat podmínky, které byly stanoveny na jeho počátku. Zadání úkolu má jasně stanovená pravidla, kterými se kreativní jedinec musí řídit. Kvalita výsledné práce tak záleží, také na tom, jak kvalitně bylo zpracováno zadání úkolu. Výsledek tedy není jen nový, originální a objevný, ale musí být i správný a odpovídat zadaným kritériím.

Aplikovatelnost- Je-li kreativní výsledek správný a originální, ještě to neznamena, že bude možné jej aplikovat, použít v praxi. Musíme vždy zvážít praktickou stránku našeho výsledku. Pouze za předpokladu, že výsledek možní používat v praxi, jej můžeme nazývat kreativním. Výsledek práce, který není možné aplikovat v praxi, mohl vzniknout z několika důvodů. Mezi ně řadíme nesprávně zvolené zadání úkolu, chybu v nápadu nebo nedůsledná realizace původní myšlenky. Kritériium aplikovatelnosti se váže ke třem aspektům, které musí být brány v potaz (Žák, 2004, str. 38).

1. Žádná myšlenka (vize), není sama o sobě chybná, a to i v případě, že ji nelze aplikovat.
2. Nemáme důvod pochybovat o kvalitě, pokud si výsledné dílo nevyzkoušíme.
3. Rychlé soudy nemusí být spravedlivé a správné.

Přínos (hodnota)- kreativní dílo, které je použitelné, plní základní potřebu, pro kterou vzniklo a je přínosem pro následující generace můžeme pokládat za hodnotné. Hodnotu můžeme chápat jak v kvalitě nominální (zisk nových zákazníků, zvýšení zisků), tak v kvalitě existenciální (přínos pro společnost, naplnění osobního cíle, sebeuvědomění).

1.3 Tvůrčí proces

Tvůrčí proces probíhá ve všech oblastech lidské činnosti. Využívá veškeré osobnostní rysy a kvality, které se navzájem doplňují a podporují. Pro vykonávání tvůrčí činnosti je zapotřebí více osobnostních faktorů, než jen inteligence k řešení problémů. Proces, během kterého je prováděna tvůrčí činnost, je provázen příjemnými (vlastní moc, hodnota práce, smysl existence) i nepříjemnými (rutinna, či utrpení pokud jedinec narazí na překážku) pocity.

Petrová (1999, str. 17) uvádí rozdělení procesu tvůrčí činnosti na jednotlivé fáze:

- Inspirace- tato fáze představuje hledání podnětů a nápadů pro tvůrčí činnost

- Klarifikace²- v průběhu této fáze si jedinec klade za cíl stanovit cíl a smysl práce ("Co chci sdělit? Co chci předat dál?")
- Destilace- zde se jedinec pokouší o roztřídění nápadů a myšlenek, ty, které jsou vyhodnoceny jako důležité, postupují k dalšímu zpracování
- Inkubace- tato fáze může být označena jako "období zrání nápadu". Jedinec se nachází ve zdánlivé nečinnosti a dává si odstup od práce
- Pilná práce- závěrečná fáze, ve které dochází k vylepšování a upravování myšlenek, které vedou ke konečnému dílu tvůrčí činnosti

Tvůrčí proces rozděluje mnoho autorů různými způsoby. Musil (1989) rozdělil tvůrčí činnost do pěti stádií. Tato stádia postupují více méně stejným způsobem jako výše zmíněná rozdělení, rozdíl je ovšem v názvech. Musil (1989) pro své rozdělení vytvořil heuristiku³**PASPSA**

- **P**- percepce- vnímání daného problému
- **A**- analýza- rozbor situace a následné stanovení cílů
- **SP**- syntéza a produkce- shromažďování nápadů a jejich následná produkce
- **S**- selekce- výběr nejvhodnějšího a nejlepšího řešení či výsledku
- **A**- aplikace- přenesení a použití v praxi

² Klarifikace= objasnění nebo také očištění

³ Heuristika (z řečtiny- heuriskó= nálezt, objevit) je metoda získávání a shromažďování informací, která pomáhá k jejich třídění

Z výše popsaného procesu je jasné, že výsledkem tvůrčí činnosti je produkt, který je užitečný, smysluplný a nese znaky novosti (Lokša, Lokšová, 2003, str. 16). Každý tvůrčí proces vyžaduje speciální znalosti a dovednosti. Ty se odvíjejí od toho, ve které oblasti je jedinec speciální a kreativní.

S touto schopností je jedinec vybaven k tomu, aby produkoval tvůrčí řešení problémů.

Tvůrčí řešení problému rozděluje Iskakenkov, Dorval a Treffinger (1994) na tři hlavní komponenty a šest specifických stádií. Specifická stádia jsou vždy součástí jednotlivých hlavních komponent.

Mezi hlavní komponenty patří:

1. **POROZUMĚNÍ PROBLÉMU**- na počátku tvůrčího řešení problému je třeba problém pochopit. Někdy je zapotřebí vytvořit novou definici či poskytnout bližší řešení. Do stádia porozumění problému se řadí tři specifická stádia: objevování zmatku, objevování informací, objevování problému.

Objevování zmatku- množství různých informací způsobuje na počátku snahy o porozumění problému komplikace a tak nastává zmatek a chaos v porozumění.

Objevování informací- v této fázi je zapotřebí zjistit si co nejvíce informací o daném problému. Informace zjišťujeme pomocí kladení otázek "Kdo? Co? Proč?". Cílem je odkrýt a nalézt všechny podstatné informace k vyřešení problému.

Objevování problému- první fáze, která se vztahuje k řešení konkrétního problému. klade si otázky: "Jak by bylo možné...? Jakým způsobem to dokážu...? Snaha o slovní zformulování problému.

2. **GENEROVÁNÍ MYŠLENEK**- V první fázi byl problém zformulován, nyní je zapotřebí vytvářet nápady a řešení problému. V této fázi dochází ke specifickému stádiu, kterým je objevování myšlenek.

Objevování myšlenek- zde jedinec produkuje velké množství nejrůznějších nápadů. Tyto nápady mají jeden společný znak a tím je originalita.

3. **PŘÍPRAVA REALIZACE ŘEŠENÍ**- Během fáze generování myšlenek došlo v produkci velkého množství možných řešení. Z nich musí být vybráno jedno, které nejnávýstižněji vyřeší určitý problém. Pro toto řešení je nejdůležitější využití v praxi. Zde můžeme zařadit dvě specifická stadia- objevování řešení a akceptace řešení.

Objevování řešení- pro tuto fázi je nejdůležitější vybání toho řešení, které splňuje podmínku využití v praxi.

Akceptace řešení- zde je jedůležitější vzít v úvahu veškerá pozitiva a negativa daného řešení. Dále je nutné zformulovat plán, který povede řešitele k úspěšnému zavedení řešení problému v praxi.

1.3.1 Metody a postupy rozvíjející tvořivost

Maňák (2001, str. 27) uvádí, že: *"Tvořivý člověk využívá svých předností a na jejich zapojení do tvorby přenáší těžiště svých schopností. Tvořivý člověk sleduje a kontroluje své myšlenkové procesy a je schopen je podle situace měnit, učí se ze svých zkušeností. U tvořivých lidí lze pozorovat umění metafor, analogií, symbolů, tvořiví lidé se nebojí začínat s novými věcmi, přiměřeně riskují, využívají emoční a iracionální složky psychiky."* Myslím si, že toto shrnutí je komplexním příkladem toho, jak funguje myšlení kreativního jedince. Tvořivé schopnosti se v jisté míře projevují u každé osoby, ovšem tvůrčí genialita (kterou vystihuje citace výše) je poměrně vzácná. Jedním z nejdůležitějších procesů při tvůrčích činnostech jsou **kognitivní činnosti**. Z kognitivních činností je nejvíce uplatňováno

divergentní myšlení, produkující více variant řešení a **konvergentní myšlení**, generující nejvhodnější řešení.

Kromě těchto dvou myšlenkových operací se dále používá **vertikální myšlení**, které sleduje postup řešení od základní úrovně k vyšší úrovni a **laterální myšlení**, které nalézá alternativní možnosti řešení problému. Pokud by se někdo domníval, že míra kreativity jde ruku v ruce s výší intelektu, byl by na omylu. Tento fakt nebyl nikdy vědecky doložen. Naopak existuje tvrzení, že inteligenční kvocient překračující hranici 120- ti bodů je překážkou tvořivosti.

Rozvoj tvořivosti u jedince je úzce svázán s kreativními procesy. Ty jedinec využívá buď záměrně nebo nevědomě. Kreativní procesy v sobě zahrnují myšlenkovou kontinuálnost, tvrdou práci, schopnost improvizovat atd. Rozvoj kreativity je závislý na rozhodnutí jedince. Předpokladem rozvoje tvořivosti je překonání bloků a překážek, které nám v rozvoji brání. O těchto bariérách budeme pojednávat na dalších stranách této práce. Proces, který musíme zvládnout za účel získání kreativního postoje má tři fáze (Žák, 2004, str. 155)- **pojmenování překážek, odstranění překážek, rozvoj a snaha o eliminaci budoucího výskytu.**

Kreativita je souborem vlastností, kterými musí kreativní osobnost disponovat. Mezi ně můžeme dle Kirst a Diekmeyera (1998, in Žák, 2004, str. 160) zařadit následující komponenty:

- flexibilita
- plynulost
- originalita
- analýza
- produktivita
- konstruování
- přetváření a uspořádávání

- síla vyjádření a realizace
- kombinace
- transformace
- rozhodování, přiřazování a organizování

1.4 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivost a její formování je komplexní schopnost, na které se podílí mnoho faktorů. Nejhlavnější podíl na utváření kreativity mají dispozice daného člověka. Dále ji tvoří osobnostní či rodinné faktory a pedagogické vedení. Maňák (2001, str. 11) uvádí, že: *"Kreativita je výsledkem integrace faktorů biologických, psychických, sociálních a edukačních, které se navzájem ovlivňují a podmiňují."*

Maňák ve své publikaci dále uvádí, že faktory biologické jsou vůlí neovlivnitelné, zatímco ostatní faktory (psychické, sociální a edukační) jsou ovlivnitelné jak vůlí konkrétního jedince, tak okolím, ve kterém se jedinec nachází. Je zřejmé, že ne každý jedinec má možnost rozvíjet svou kreativitu, a to právě z důvodu sociokulturního prostředí, ve kterém vyrůstá.

Mezi faktory biologické řadíme prvky jako jsou paměť, *dispozice, aktivaci, empatii* či *toleranci vůči dvojznačnosti*.

Do faktorů psychických můžeme řadit *flexibilitu, vytrvalost, fluenci, představitost* a podobně.

Faktory sociální zahrnují *svobodu, rodinu, školu* či *sociální skupinu*.

Faktory edukační zahrnují *hru* a schopnosti jako je *řešení problémů* nebo *kombinace prvků*. Výše zmíněné faktory jsou nedílnou součástí při rozvoji našeho kreativního "já". Maňák (2001) ve své publikaci uvádí **psychické postupy**, které jako takové utváří každou osobnost a lze je zdokonalovat, cvičit a rozvíjet.

Mezi tyto psychické postupy můžeme zařadit následující prvky.

- senzibilita- schopnost reagovat citlivě ke všem problémům, schopnost problémy rozpoznat a následně řešit a eliminovat
- flexibilita- neboli pružnost ve smyslu nových situací, změn, rychlé přizpůsobení se novému prostředí
- originalita- představuje velmi významnou složku při kreativním uvažování- být kreativní znamená být originální. Zahrnuje schopnost nalézat nová a smysluplná řešení
- fluence- schopnost generování myšlenek, které v sobě budou obsahovat konkrétní představu
- redefinice- upravovat dříve vyslovené definice na základě nového uchopení problému či situace. Být schopen měnit výchozí data.
- elaborace- zahrnuje v sobě formulaci myšlenek, smysl pro detail a realizaci vlastních nápadů

Mezi uvedené faktory můžeme dále řadit také schopnost improvizovat, koncentrovat se, vyjadřovat své myšlenky, přijímat myšlenky druhých lidí, vyrovnat se s napětím, konflikty a stresem. Petrová (1999) tvrdí, že ke všem těmto faktorům se přidružují další schopnosti, které jsou charakteristické pro určité obory. Například pedagogické a didaktické schopnosti, manažerské a vůdčí schopnosti či pohybové schopnosti.

Myslím si, že výše zmíněné faktory mají velký podíl na tvorbě kreativní osobnosti. Můžeme je na základě našich vrozených dispozic a okolního prostředí měnit či rozvíjet. Je ovšem nesmírně důležité pracovat na jejich rozvoji záměrně. Pro tyto účely záměrného rozvíjení dnes existuje velké množství úloh a testů. Jejich hlavním cílem je rozvoj divergentního myšlení, to znamená, že se očekává více správných odpovědí a

řešení. Petrová (1999, str. 43) uvádí, že: *"tyto úlohy (testy) mají společného jmenovatele-rozvíjení tvořivého myšlení prostřednictvím jednotlivých tvořivých schopností."*

1.4.1 Osobnostní faktory ovlivňují tvořivost

Kreativní osobnost netvoří jen osobnostní faktory, ale také zájmy jedince, emoce, zážitky, jeho hodnotový systém, zkušenosti a tvůrčí potenciál.

Kreativní osobnost je nejlépe formována kreativní společností. Provázanost mezi jedincem a společností je jedním z mnoha faktorů, které pozitivně ovlivňují formování kreativní osobnosti.

Mezi rysy kreatogenní společnosti můžeme dle Žáka (2004, str. 33) zařadit následující:

- Dostupnost kulturních prostředků
- Otevřenost ke kulturním stimulům
- Zacílenost
- Svobodný přístup k informacím
- Období útlaku střídá období svobody
- Působení rozmanitých podnětů
- Otevřenost k novým myšlenkám
- Příležitost k interakci
- Prosazování ocenění a stimulů

Kreatogenní prostředí, jenž je popsáno výše má značný vliv na formování kreativní osobnosti. Jedinec, který je považován za kreativního se ovšem nestane kreativním jen tím, že v kreatogenní společnosti pobývá. Na tomto utváření se podílí především jeho osobnostní faktory.

Charakterové vlastnosti, které by měla mít tvůrčí osobnost jsou například tyto: nezávislost, jedinečnost, proměnlivost v čase a struktuře, multidimenzionalita, rozpornost, ale také extrémita v chování i vlastnostech (Petrová, 1999, str. 45)

Kreativní jedinci se vyznačují určitými společnými charakteristikami, do kterých dle Maňáka (2001) můžeme zařadit:

- schopnost vytváření asociací a intuitivního vnímání
- zohledňování více hledisek při řešení problému
- schopnost imaginativního myšlení
- ochota přijímat změny a nové nápady

2 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ

“Výjimečné děti potřebují výjimečného učitele. O co méně toho mají děti v hlavě, o to více toho musí umět a vědět jejich učitel.” (Řáda, 1993, str. 18). I když byl tento výrok pronesen na počátku devadesátých let, domnívám se, že na jeho pravdivosti se nic nezměnilo.

V současné době je na učitele a jeho kreativní osobnost vyvíjen velký tlak. Učitel musí překonávat sebe samého a držet krok s moderním pojetím výuky. To neplatí jen pro běžné základní školy, ale i pro základní školy speciální a speciální pedagogy.

Tím, že se učitelé vzdělávají a připravují na výuku, rozvíjí svého učitelského ducha. Vést výukukreativním způsobem je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nesmírně důležité. Rozvíjí jejich osobnost, čímž podporuje jejich přirozený vývoj směrem kupředu. V následující kapitole se budu zabývat tím, jaké osobnostní předpoklady by měl splňovat speciální pedagog vyučující na základní škole speciální. Popíši kreativní metody ve výuce, které doplňují výukové strategie a kapitolu zakončím tím, jaké bariéry mohou stát pedagogům v cestě při rozvoji tvořivosti.

2.1 Osobnost kreativního speciálního pedagoga

“Učitelství nelze chápat pouze jako jedno z mnoha možných povolání, které může člověk vykonávat. Je to poslání, neboť pedagog formuje lidské duše a má vliv na vývoj každého jedince, jeho budoucí směřování a možnost výběru povolání.” (Kotrba, Lacina, 2011, str. 27).

Myslím si, že tento výrok přesně vyjadřuje to, čím učitelská profese je. Současný učitel je pod neustálým tlakem společnosti. Nejen, že musí disponovat odbornými znalostmi, metodickými dovednostmi a kladným vztahem k dětem, musí být také schopen komunikace v průběhu nejrůznějších situací, být psychicky vyrovnaný a ovládat moderní výukové technologie (Maňák, 2001).

Každý pedagog by si v rámci své sebereflexe měl klást tři základní otázky, kterými jsou: *“Jaký jsem učitel, jakým bych chtěl být učitelem a co pro to musím udělat?”* Dále by měl být pedagog schopen odpovědi na otázky: *“Jaké učení mají moji žáci ráda, jaké jsou jejich požadavky na výuku, jejich preference a jak si představují ideální vyučovací hodinu?”* (Kotrba, Lacina, 2011).

Kreativita se v učitelské profesi odráží ve všech složkách osobnosti učitele. Od tvořivého pedagoga je očekáváno, že bude systematicky rozvíjet kreativitu u svých žáků. Z tohoto důvodu kreativní učitel upouští od tradičních metod výuky a snaží se nalézat moderní přístupy a využívat inovativní technologie.

Sitná (in Kotrba, Lacina, 2011, str. 15) upozorňuje na to, že pedagog musí chtít a umět využívat nové metody ve výuce. Myslím si, že všechny tyto zásady platí jak pro pedagogy v běžných základních školách, tak pro speciální pedagogy, kteří vyučují na základní škole speciální. Základním předpokladem pro plnohodnotné využití těchto metod ve výuce je:

- Znalost velkého množství vyučovacích metod- současní žáci kladou na učitele velké nároky. To znamená, že pedagogovi již nestačí pouhá frontální výuka.
- Pravidelné zařazování různých druhů vyučovacích metod
- Schopnost zvolit správné vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům- pedagog musí být přesvědčen o tom, že zvolená metoda je ta nejvhodnější.
- Znalost pozitivních a negativních stránek vyučovacích metod- a schopnost přizpůsobit metodu konkrétním podmínkám dané třídy
- Znalost zásad pro užívání a vedení dané vyučovací metody- každá metoda je odlišná a pedagog by měl přesně odhadnout, pro které žáky je ta která metoda vhodná.

Dle Maňáka (2001, str. 35) by se měl kreativní učitel vyvarovat především funkcionální rigidity. Ta představuje stereotyp a mechanické opakování úkolů, což škodí výuce na všech úrovních.

Přestože je vyučovací proces pokládán za interakci učitele a žáků, je to právě učitel, který řídí celý process výuky a tím působí jako vzor svým žákům.

Dle Fishera (in Petrová, 1999, str. 53) by měl učitel, který pracuje kreativními metodami dodržovat následující:

- Podněcovat tvořivé klima ve vyučovacích hodinách
- Používat ve výuce aktivizační metody
- Vyvarovat se používání výkladového a autoritativního výkladu látky
- Rozvíjet a podporovat samostatnost žáků
- Nezesměšňovat nápady žáků
- Podporovat žáky k tvoření jejich vlastních nápadů

Tyto všeobecné zásady platí jak pro učitele na běžné základní škole, tak pro speciální pedagogy na základní škole speciální. Speciální pedagog bude ovšem při jejich využívání používat odlišné metody.

Už samotný název *speciální pedagog* predikuje jedinečnost a speciálnost této profese. Jedinec vykonávající toto zaměstnání musí mít osobnostní předpoklady, které spojují charakteristiky pro výkon profese běžného pedagoga a k tomu navíc vlastnosti, kerými disponuje pouze speciální pedagog. Profil speciálního pedagoga spojuje vědomosti a dovednosti z pedagogické a psychologické disciplíny. Mezi jeho speciální schopnosti můžeme dle Trnkové (2006) zařadit schopnost správně diagnostikovat, umět organizovat a analyzovat průběh výchovně vzdělávacího procesu, znát výchovné cíle a obsah vzdělávání a v neposlední řadě mít rozhled v celém oboru a metodologii speciální pedagogiky.

2.2 Vyučovací metody a kreativita

“Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se pak drží.”

Geoffrey Petty

“Hledati a nalézati způsob, jak by měli učit ti, kteří vyučují a jak by se naučili více ti, kteří se učí.”

J. A. Komenský

Učitel, který plánuje výuku, používá k dosažení cíle hodiny organizační formy vyučování a metody. Tvořivost žáků rozvíjí především tím, co je obsahem učiva jednotlivých předmětů. Z obsahu se vyčleňují problémy a odvíjí se různé metody tvořivého vyučování. Mezi tyto metody můžeme dle Lokšové a Lokši (2003, str. 60) zařadit například tyto:

- Problémové metody
- Dialogické problémové metody
- Výzkumné metody, metody řízeného objevování
- Metody změny úloh statického charakteru na úlohy dynamické
- Metody diferencovaných úloh
- Inspirativní metody
- Pokusné metody
- Hry, relaxačně-aktivační metody
- Aktivizující metody

Při volbě výukových metod existují kritéria, dle nichž se učitel řídí. Je zřejmé, že nemůže zvolit jednu vyučovací metodu pro jakoukoliv třídu, či jakýkoliv předmět. Volba metody se

řídí kritérii, kterými jsou: osobnost žáka, osobnost učitele, cíle a obsah výuky. Maňák a Švec (2003) uvádějí tato nejčastější kritéria pro volbu vhodné metody:

- Obecné a speciální zákonitosti vyučovacího procesu
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků
- Typické znaky třídy (poměr dívek a chlapců, etnické minority, vzájemné vztahy ve třídě)
- Cíle a úkoly výuky
- Osobnost pedagoga a jeho odborná a metodická vybavenost

V současné době je tvořivé vyučování ovlivněno moderními technologiemi- počítači, internetem, multimediálními programy. Využíváním těchto technologií se mění i teoretický přístup k vyučování. Dnes je využívána výchova **proaktivní** (učitel dopředu vymýšlí činnosti, které budou žáky optimálně rozvíjet), která nahradila dříve využívanou výchovu **retroaktivní** (dnes by se dala označit za výchovu *“proti tvořivosti”*, kdy pedagog reaguje až na činnost žáka).

2.2.1 Tradiční výukové metody

Tradiční metody výuky byly při výuce používány již od starověku. Je nemilé, že i po uplynutí tak dlouhé doby stále existují zastánci této výuky. Tradiční výukové metody bychom mohli označit jako metody **frontální**.

Pedagog má ve třídě dominantní postavení, je žákům nadřazen. Žáci nejsou považováni za rovnocenné partnery. Pedagogická komunikace je pouze jednostranná- mezi žáky a učitelem. Konverzace navzájem mezi spolužáky není přípustná (Zormanová, 2012). Pedagog používá především monologické metody, mezi které řadíme výklad, popis a přednášení. Maňák (2003) mezi tradiční výukové metody zahrnuje:

- Metody slovní- vyprávění, práce s textem, vysvětlování, přednáčka a rozhovor
- Metody názorně demonstrační- pozorování, předvádění, instruktáž

- Metody dovednostně-praktické- experimentování, napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody

Tradiční výuka je také charakteristická svými znaky, mezi ně patří dle Okoně (in Zormanová, 2012, str.9) tyto:

- *Soustředěnost pedagoga na obsah vyučování a dodržování učebních osnov*- učitel pokládá dodržování učebních osnov za velmi důležitou činnost, proto nemá dostatek času na individuální přístup k žákům.
- *Metoda výkladu je převažující metodou*
- *Snadno vznikají překážky a problémy*
- *Využívání stejné rychlosti tempa učení pro všechny žáky*
- *Obtížné zjišťování vědomostí všech žáků*- pedagog velmi těžce zjišťuje individuální vědomosti každého žáka

Studenti jsou do výuky zapojeni pouze pasivně- nasloucháním (Kotrba, Lacina, 2011). Posláním “tradiční vyučovací hodiny” je objasnit žákům odborné pojmy, objasnit strukturu problému a vysvětlit vztahy mezi pojmy. Učební úlohy, které učitel žákům zadává jsou stejné pro celou třídu. Žáci je plní dle pokynů učitele.

Tradiční vyučovací hodina je charakteristická i svou tvrdou strukturou. Struktura se může mírně odlišovat v závislosti na pedagogickém vedení. Mezi základní činnosti, které zaujmají místo při tradiční vyučovací hodině řadíme: příchod učitele, pozdrav se studenty a zápis do třídní knihy, opakování učiva, úvod k nové učební látce, výklad učitele, shrnutí učiva a zopakování na závěr hodiny (Kotrba, Lacina, 2011, str. 29).

Klady frontální “klasické” výuky- díky logicky uspořádanému učivu získají žáci během krátké doby velké množství informací. Tato výuka také klade menší časové požadavky na samotného pedagoga. Přípravou na tuto vyučovací hodinu stráví mnohem méně času, než učitel, který využívá aktivizační metody. Frontální výuka má také nezastupitelný význam při vysvětlování složité látky nebo při definování pouček.

2.2.2 Aktivizační metody

Metod, které kreativní učitel využívá k rozvoji kreativity u svých žáků je celá řada. Mezi ty podstatné můžeme zařadit například již výše zmíněné metody aktivizující (Petrová, 1999). Tyto metody používá v současné době velké množství pedagogů. Někteří z nich si jejich využívání ani neuvědomují. Aktivizující metody jsou tak zvané metody kreativizační. Představují soubor činností, které je u vychovávaného zapotřebí vyvolat, aby bylo dosaženo kreativizačního účinku.

Hlavním cílem aktivizačních metod je přeměnit statické metody na dynamické metody. To změni zájem žáků o učivo a zvýší i zájem o učitele. Dynamické metody představují osobní prožitek žáka s danou problematikou. Použití smyslových orgánů zvyšuje a urychluje zapamatování (Kotrba, Lacina, 2011).

Jak uvádí Jankovcová, Průcha, Koudela (1989, str. 29) podstatou aktivizačních metod je naplňování výchovně vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. Tyto metody jsou hodnoceny jako vysoce účinné- rozvíjejí komunikaci, tvořivost, formativní stránku osobnosti, rozvíjejí schopnost pracovat s novými informacemi. Učitel výuku plánuje a organizuje tak, aby poznávací činnost žáků byla zapojena. V současném školství existují překážky, které brání používání aktivizačních metod- zde můžeme zařadit **přítomnost neukázněných žáků ve třídě, žáci bez vnitřní motivace k učení, nedostatečný intelekt žáků, pedagogická vytíženost.**

Mezi aktivizující metody můžeme podle Boráka (in Petrová, 1999, str. 58) zařadit:

- Diskuzní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Hry
- Speciální metody

Silberman (in Petrová, 1999, str. 59) aktivizující metody dělí podle učitelova cíle na tři skupiny:

- Metody aktivního zapojení žáků do studia
- Metody výuky znalostí, dovedností a pojmů
- Metody podporující trvalé osvojení vědomostí a dovedností

Pro potřeby učitele se nejčastěji uvádí dělení podle Kotrby, Laciny (2011, str. 98).

- podle náročnosti přípravy- z hlediska času, přípravy pomůcek a materiálního vybavení
- podle časové náročnosti- jak dlouho zvolená aktivita bude probíhat ve výuce
- podle zařazení do určité kategorie- do výše uvedených her, inscenačním metod, situačních metod, problémových úloh
- podle účelu a cíle použití ve výuce- mohou být využity nejrůznějšími způsoby- od opakování, přes motivaci, až po odreagování

Pedagog, který uvažuje nad používáním aktivizačních metod ve výuce musí zvážit několik faktorů výběru. Grecmanová a Urbanovská (2007) za kritéria volby považují:

- *Časové možnosti*- každá aktivizační metoda vyžaduje jinou dobu trvání i přípravy, učitel musí objektivně zhodnotit své časové možnosti vzhledem k důležitosti učiva.
- *Naplnění výchovně vzdělávacího cíle*- každý předmět a každá probíraná látka vyžaduje volbu jiné metody
- *Prostorové možnosti třídy a technické vybavení*- pedagog během přípravy metody musí uvažovat dopředu. Pokud rozměry místnosti nejsou vhodné pro danou metodu je lepší zvolit jinou metodu nebo umožnit přesun žáků do jiné učebny.
- V neposlední řadě můžeme mezi kritéria zařadit- *klima školy a třídy, kolektiv žáků ve třídě a celkové schopnosti pedagoga a žáků.*

Nyní bych se ráda zabývala popsáním jednotlivých aktivizačních metod. Jejich výčet jsem stručně uvedla již na předchozích řádcích, nyní se budu snažit o jejich představení. O toto představení se budu snažit dle nastudování Kotrby a Laciny (2011).

- **Diskuzní metody-** s touto metodou se setkal každý jedinec naší společnosti. V průběhu života se stáváme členy různých kolektivů a v každém z nich je vyžadován odlišný způsob komunikace. Diskuzní metody vedou k nácviu dovedností, kterými jsou- účast v diskuzích, schopnost obhajovat své myšlenky a názory a umět naslouchat. Diskuzní metoda je založena na existenci určitého problem. Podmínkou pro správnou diskuzi je spontánnost, dobrovolnost a rozpornost v názorech.

Diskuze probíhá podle předem stanoveného schématu: pedagog by se na ni měl vždy připravit písemně, měl by zde zformulovat problém, diskuzi zahájit, nastínit řešení a hlavní diskuzní body.

Pedagog může diskuzi řídit nebo nechat vedení diskuze na samotných žácích (záleží na jejich zkušenostech a schopnostech). Na závěr pedagog zhodnotí výsledky a uzavře diskuzi.

- **Situační metody-** jsou založeny na nácviu modelových situací, jenž vycházejí z reálného života a je třeba je vyřešit. Situační úloha mívá více řešení, proto se zde opět uplatňuje již zmíněná metoda diskuze, kdy se diskutují jednotlivá řešení a hledá se to nejvhodnější.

Maňák (1979) dále rozděluje situační metody dle jejich zaměření na:

- a. rozborové
- b. incidentní
- c. metody konfliktních situací
- d. metody postupného seznamování se s případem
- e. bibliografické metody

- **Inscenační metody**- zahrnují metody hraní sociálních rolí. Podstatou těchto metod je přijetí a stotožnění se s rolí. Vychází se zde z přímé zkušenosti- simulují se situace, které jsou reálné a mohou v životě nastat. Hraní rolí vyvolává v žácích emoce a prožitek. Je vhodné použít tuto metodu v případech, kdy nedostatek zkušeností brání žákům pochopení problému a touto zkušeností pochopí a procvičí získané vědomosti. Mezi velmi důležité body patří dodržování následujících pravidel:

Scénář musí odpovídat realitě života- vychází z reálných životní událostí a zkušeností.

Studenti jsou vhodně motivováni- musí jim být znám smysl toho, proč danou situaci hrají.

Herecké výkony by měly být spolužáky přijaty pozitivně- učitel musí umět žáky usměrnit, herecké výkony nejsou profesionální a žáci se musí cítit příjemně. Základem inscenačních metod je navození pozitivní atmosféry.

Závěrem následuje rozbor a vyhodnocení celé situace.

- **Hry**- mohou být definovány jako aktivity jedinců nebo skupin, které se řídí předem domluvenými pravidly a jejich zájmem není materiální zájem ani užitek. Dle Maňáka (2003) je hra jednou z nejzákladnějších činností člověka. Je pro ni charakteristická svobodná volba a cíl. Pokud hovoříme o hře jako o vyučovací metodě, můžeme ji rozdělit do několika skupin- hra didaktická s pravidly nebo forma soutěže (Skalková, 2007). Hra představuje důležitou metodu především na základní škole speciální. Jejím prostřednictvím se žáci učí nenásilnou a zábavnou formou. Průběh a výsledek se ovšem odvíjí od zkušeností pedagoga.

V průběhu vyučování jsou nejčastěji používány **didaktické hry**. Tyto hry jsou vhodné z důvodu procvičení, opakování učiva. V žádném případě nenahrazují výklad učitele, ale jsou jeho vhodným doplňkem. Didaktická hra musí dodržovat pravidla, mezi která patří: didaktický cíl (čeho chceme hrou dosáhnout), pravidla (podmínky pro uskutečnění hry) a obsah (samotná činnost a průběh hry).

Všeobecně můžeme hry rozdělit dle **délky trvání** na krátkodobé a dlouhodobé. Podle **místa** na vnitřní a venkovní hry a podle svého **zaměření a účelu** na interakční (háči na sebe vzájemně působí) a neinterakční (každý hraje sám za sebe).

- **Speciální metody-** představují kombinaci předešlých metod, které nemohly být nikam jinak zařazeny. Řadí se zde například metody, které vedou k rozvoji zaměstnanců na pracovišti. Speciální metody se nezabývají rozvoji žáků v průběhu základního vzdělávání, proto nepovažují za podstatné se jimi dále zabývat.

Mezi hlavní pozitiva používání aktivizačních metod můžeme zařadit- *osvojování vědomostí, dovedností a návyků v souladu s didaktickými zásadami, naplňování výchovně-vzdělávacích cílů na všech úrovních, rozvoj představivosti, creativity, komunikace, zodpovědnosti, zvýšení sebevědomí žáků, možnost individuální práce se žáky, nabídka rozvoje všech schopností u všech skupin žáků (jak u nadaných, tak i u žáků s průměrnými schopnosti či se specifickými poruchami učení)* (Zormanová, 2012, str. 40).

Pro učitelskou praxi je důležité uvědomit si, že aktivizační forma výuka nemůže zcela nahradit tradiční výuku. Ideální je jejich kombinace, protože aktivizační výuka má schopnost učivo oživit či zatraktivnit. Nejvhodnějším řešením je využití aktivizačních metod (např. hraní rolí, diskuze, relaxační cvičení), které poté doplní monologické metody ze strany pedagoga (Kotrba, Lacina, 2011).

2.3 Výukové strategie kreativního učitele

Výukovou strategii můžeme definovat jako komplexní a dlouhodobé záměrné působení na žáka. Výuková strategie je nadřazená pojmu výuková metoda- metoda představuje konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích metodách (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011).

Kreativní osobnost učitele je základním činitelem tvořivého vyučování. Kreativní pedagog musí nejen metodologicky rozvíjet kreativitu u svých žáků, ale měl by být především sám kreativní. Učitel jako kreativní osobnost je charakterizován třemi pojmy (Lokša, Lokšová, 2003, str. 70). Jsou to- *humanistická orientace, inovační výuka a tvořivé sebereflektivní a sociálně- komunikativní dovednosti.*

Od pedagoga, který svou výuku inovuje, se očekává doživotní sebevzdělávání, prohlubování znalostí v dané problematice. Žáci mají příležitost zapojit se do výuky, diskutovat se spolužáky a podílet se na úkolech. Správně aplikované výukvé strategie učitele umožňují seberealizaci žáků, vyvíjí vztah mezi žáky a učitelem a rozvíjí žákovu osobnost (Smékalová 2008, in Franiok 2008, str. 145).

Základní strategií kreativního pedagoga je utvářet obsah a strukturu tvořivé vyučovací hodiny, tvořivé programy a tvořivé úlohy. Samotný pojem tvořivé vyučování definují ve své publikaci Lokša a Lokšová. Jejich definice zní takto: *“Tvořivé vyučování představuje komplex interakcí tvořivých činností učitele, žáka a okolí školy, realizovaných v edukačním procesu a cílem kreativizace obsahu učiva, s využitím tvůrčích didaktických prostředků a tvůrčích metodicko- organizačních forem a strategií výuky. Jeho tvořivým výstupem je vytváření nových, užitečných řešení, učebních úloh, respective tvůrčích produktů pro žáka nebo určitou skupinu (spolužáci, učitelé, okolí školy)”*(Lokšová, Lokša, 2003, str. 76). Každá organizační forma má jinou míru osobní angažovanosti žáka a učitele, interakce žáka s učitelem a vrstevníky ataké jinou míru interakce s učivem. Organizační formy jsou tři, patří mezi ně: samostatné učení, učení ve skupině a učení celé třídy (Vašutová, 2002). V zahraniční literatuře existuje velké množství výukových strategií, které jsou považovány za efektivní a vyžadují pedagogickou kreativitu. Wahlberg a Paik (2010) uvádí tyto strategie:

- **Zapojování rodičů do vzdělávání-** pokud se rodiče podílejí na výuce zvyšuje se efektivita vyučování a žáci dosahují lepších výsledků.

- **Hodnocení domácích úkolů-** úkoly může učitel hodnotit jak známkou, tak i slovně. Je ovšem důležité vědět, že učitel, který se domácími úkoly svých žáků zabývá, vyvolává v žácích touhu po větším množství informací o danou problematiku.
- **Efektivní práce s časem během výuky-** učitel musí být schopen efektivně vést třídu a indentifikovat ty způsoby, které vedle k nejefektivnější výuce. Tím zvyšuje účinnost času stráveného učením.
- **Přímé vyučování-** představuje tradiční pojetí výuky, představuje frontální výuku s jasně vymezeními cíli a skladbou učiva. Zaměřuje se na hlavní části učiva a využívá předem stanovené postupy.
- **Orientace žáků v učební látce-** aby byla výuka nového učiva co nejefektivnější musí učitel žákům ukázat souvislost mezi minulým učivem a učivem budoucím. Představuje propojování učiva dříve naučeného s novým učivem.
- **Individuální vyučování (tutoring)-** toto učení je velmi důležité, pokud mluvíme o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o učení, kdy učitel vyučuje male skupinky žáků. Tato forma výuky se jeví jako velmi žádoucí, poskytuje dostatek prostoru pro individuální přístup ke každému jedinci ve třídě.
- **Zvládající učení (mastery learning)-** představuje způsob učení, kdy nové učivo je probíráno až poté, co žák zvládl výborně učivo předcházející. Zvládající učení navazuje na orientaci žáků v učební látce- dokonalým pochopení právě proírané látky snadněji pochopí látku budoucí. Toto vyučování vyžaduje speciální pomůcky a plánování. Úlohou učitele je rozdělovat učivo do vhodných vzdělávacích celků a používat optimální hodnotící strategie- žáci tak získají kvalitní zpětnou vazbu o svých výsledcích.
- **Kooperativní učení-** je spolupráce žáků v malých skupinkách během výuky. Nejideálnější jsou skupinky s počtem žáků 2-4, v takto male skupince dostanou příležitost projevit se I žáci stydliví, kteří se ve velké skupině neprojeví. V současném školství je tento typ výuky poměrně často využíván. Učí žáky individuálně plánovat, pracovat a komunikovat ve skupině, projevovat své názory a přijímat kritiku. Učitel musí kooperativní

učení předem plánovat a vytvářet pro něj vyhovující podmínky- jen tak bude dosaženo co nejefektivnějších výsledků.

- **Adaptivní vzdělávání-** adaptivní vzdělávání můžeme charakterizovat jako individuální diagnosticko- preskriptivní proces, který vzniká kombinací několika předcházejících typů: individuálního vyučování, zvládajícího učení, kooperativního učení a vyučování učebními strategiemi (Wahlberg, Paik, 2010). Učitel musí být kvalitním organizátorem času a musí být schopen přesně napláňovat výuku. Pedagog využívá různé techniky, které jsou přizpůsobovány individuálním potřebám jednotlivých žáků. Adaptivní vzdělávání nepředstavuje pouze jednu metodu (která je zařazena do jednoho předmětu), představuje ucelený program v každodenní školní práci.

Důležitým prvkem adaptivního vzdělávání je také koordinace dovedností a znalostí v průřezu jednotlivých ročníků, předmětů a potřeb všech žáků. Na přípravě adaptivního vzdělávání se podílí ředitelé a učitelé škol a je vyžadováno jejich průběžné vzdělávání v této problematice.

2.4 Bariéry ovlivňující tvořivost pedagoga

Jak uvádí Starko (2010) bez kreativity by nebylo umění, literatura, věda, nikdo by se nezabýval problémy, které je třeba vyřešit. Méně zřejmé pro většinu lidí je to, že kreativita ve škole je stejně důležitá jako samotné učení.

V současné době je tvořivost pokládána za velice důležitý faktor při výkonu mnohých zaměstnání, ale právě profese učitelská patří mezi ty obory, u kterých je vyžadována vysoká míra tvořivosti. Co jejímu rozvoji může "stát v cestě"?

Bariéry neboli překážky můžeme definovat jako potíže vyskytující se na cestě k tvořivosti.

Rozlišujeme několik skupin bariér:

1. Bariéry vnímání- je překážkou k vidění problému. Neschopnost vidět problém, vymezit problémovou situaci či problém identifikovat. Tato bariéra se vyskytuje jak u učitelů, tak i u žáků.
2. Emocionální bariéry- tuto bariéru provází nepříjemné pocity- strach, obavy, napětí, nechuť, uzavřenost. Většinou je provázena velkou silou a není snadné ji překonat. U učitelů se projevuje jako obava riskovat, aby sami sebe před žáky "neshodili".
3. Bariéry prostředí a kultury- zahrnuje předsudky a stereotypy, které se váží na určitou kulturu. Můžeme zde zmínit také klasické rozdělování mužské a ženské role, či rozdíly mezi pravorukými a levorukými.
4. Bariéry výrazové a intelektové- nedostatečná schopnost přesně a výstižně formulovat myšlenky a nápady, dokončovat návrhy. Představují velké omezení pro tvořivé aktivity. Tato bariéra je také provázena sníženou schopností či neschopností zpracovávat informace, následně je strukturovat a zobecňovat.

Překážky výše uvedené jsou všeobecné, jenž se mohou vyskytovat ve všech oblastech lidské činnosti. Existují však také bariéry, které jsou typické pouze pro školní prostředí. Mezi ně řadíme tyto (Maňák, 2001):

1. **Orientaci na úspěch**- tato bariéra je v současném školství velmi podporována. Žáci se snaží dosahovat co nejlepších známek a být co nejvíce ctižádostiví. Kreativita jde stranou, protože zde se jedná o pamětní učení.
2. **Konformitu se skupinou**- Snaha splynout s davem, se skupinou. Být pokud možno co nejméně odlišný.
3. **Zákaz otázek**- Učitelé odmítají kladení otázek od zvědavých žáků. Panuje zde jejich vlastní bariéra- strach z neschopnosti správné odpovědi.
4. **Roli pohlaví**- Zdůraznění pohlaví v některých předmětech.

5. **Rozlišování práce a hry**- Hra má svou úlohu pouze při mimoškolních aktivitách, během edukace nemá žádnou roli (i když by to bylo prospěšné jak pro žáky, tak pro učitele).

6. **Preferenci konvergentních úloh**- Tyto úlohy převládají ve všech učebnicích. Vyžadují méně času k řešení, ale také jsou pro učitele pohodlnější z hlediska hodnocení a přípravy.

7. **Autoritářský režim**- Učitel jako hlavní autorita ve třídě. Žáci mají podřízenou úlohu. Myslím si, že tento model na našich školách ještě stále převládá, většina učitelů úplatňuje při výuce autoritativní model- namísto vítanějšího demokratického vedení třídy.

8. **Nízkou toleranci vůči selhání**- Žáci mají strach riskovat a vytvářet nová řešení a hypotézy.

9. **Práci pod časovým tlakem**- Vyvolává stres, nedovoluje žákovi klidný a promyšlený pohled na řešení problému.

10. **Nedostatek vnitřního řádu a sebekázně**- Žáci jsou zvyklí na neustále vedení (ve škole i doma). Proces osamostatňování se probíhá pomalu, nemají vytvořeny potřebné pracovní návyky.

11. **Preference "usedlého učení"**- Učitel a jeho výklad je základem vyučovací hodiny. Nezapojují se zde všechny druhy inteligence.

12. **Zanedbávání motivace**- Motivace je základ pro vytváření nadšení u žáků. Pokud žák není dostatečně motivovaný ztrácí radost z učení a poznávání.

Překážky, které brání rozvoji kreativity, mají mnoho příčin. Žák (2004, str. 49) uvádí následující příčiny:

Psychoskleróza a s ní související **kritická povaha jedince**. Člověk, pro kterého je typická kritická povaha, nerad mění své názory a postoje. Ke stanovenému zadání nehledá alternativy a nesnaží se jej změnit. Tito jedinci nejsou tolerantní vůči dvojznačnosti (což je

jeden z hlavních rysů kreativní osobnosti), proto můžeme psychosklerózu považovat za velkou bariéru tvořivosti.

Významně se na utváření kreativity podílí také **druh osobnosti**. Výzkumy poukazují na to, že extrovertní povahy vykazují vyšší míru kreativity, stejně jako jedinci s vysokou emoční inteligencí, či sangvinici a cholericí. Naproti tomu melancholici, flegmatici a introverti vykazují mnohem menší míru kreativity. Žák (2004) ovšem uvádí, že nesmíme zapomínat na poměr mezi kreativitou a rigiditou u jednotlivce především při konstruktivním vytváření řešitelského týmu.

Jedním z faktorů, který ovlivňuje veškeré myšlenkové činnosti jedince je **životospráva** a s ní související nevhodná dieta. Howard (1998) pokládá za nebezpečné především nadměrné přijímání jednoduchých sacharidů a tuků a omezené přijímání bílkovin a složených sacharidů.

Kvalitní **tělesná stavba** je nezbytným předpokladem efektivní práce mozku. V oraxi to neznamena perfektní tělesnou stavbu, ale znalost fungování lidského organismu, přestávky během práce, protáhnutí a provětrání se.

Strach může mít na kreativní myšlení jak pozitivní, tak negativní vliv. Strach má na úrovni kreativního myšlení mnoho podob: *strach z odmítnutí řešení, strach z nezvládnutí úkolu, strach z osobního zesměšnění, strach ze ztráty hrdosti, strach z nedostatečně kreativního procesu a výstupu.*

Pokud se na řešení problému podílí celá skupina je nutné brát ohled na náladu ve skupině, osobní přínos každého jedince a nasazení celé skupiny. Pokud je skupina nekvalitní, odrazí se to na výsledku jejich společné práce. **Špatný stav skupiny** je tedy factor, který může výrazně snížit i zvýšit kvalitu práce.

Za bariéru kreativity můžeme uvést také **vysoce vyvinuté superego**. To může být dáno nejen příliš aktivním svědomím, ale také všeobecnými omezeními, která jsou dána výchovou, vzděláváním nebo kulturním prostředím. Všeobecně lze říci, že veškerá omezení a zákazy mají negativní vliv na kreativní způsob práce (Howard, 1997).

Pokud u jedince **převládá činnost levé hemisféry**, projevuje se u něj více analytická, verbální, logická a lineární činnost. Toto ovšem může bránit rozvoji tvořivosti. Naopak jedinci s převládající činností pravé hemisféry se všeobecně řadí mezi kreativnější osobnosti.

Potíže může způsobit také přehnaná snaha dodržovat **konzervativní zvyklosti** a návyky. Tento problém se objevuje u řešitele i zadavatele úkolu. Ze strany obu z nich k tomu může dojít z důvodu obav, že jejich práce bude málo originální a výjimečná.

Nesprávně zvolený **způsob dotazování**, který nedává prostor pro kreativní řešení. Dle výzkumů je vhodné zvolit při dotazování otevřené otázky, které evokují zapojení kreativního myšlení a odpovědi. Uzavřené otázky, které vyžadují jen odpověď ano/ne jsou nevhodné.

Pro kreativní tvoření je nutná myšlenková flexibilita. Pokud jedinec není ochoten změnit způsob uvažování, hodnocení či myšlení, nastává **myšlenková nepružnost**, která uzavírá cestu ke kreativnímu tvoření.

Kreativní řešení problému nastane pouze tehdy, když jsme ochotni změnit úhel pohledu na situaci. **Strnulý úhel pohledu** souvisí s výše popsanou myšlenkovou nepružností. Pokud dovolíme našemu myšlení otevřít se novým možnostem, začneme na problém nahlížet jiným úhlem pohledu, což pozitivním způsobem ovlivní výsledek.

Žák (2004, str. 55) říká, že: *“každý limit je vrahem kreativity”*. To v podstatě znamená, že **časová tíseň** potlačuje kreativní dovednosti. Někdy je tato překážka neovlivnitelná, jen málokdy máme k dispozici časovou svobodu potřebnou pro řešení. Časová tíseň vyvolává pocit stísněnosti, omezuje uvažování a myšlení a vede k ukvapeným závěrům. Tato bariéra kreativity se projevuje jako jedna z nejfrekventovanějších a zároveň nejzávažnějších. Především ve školním prostředí jsme časovými limity neustále svazováni- projevovat se kreativně tak může být obtížné pro učitele i žáka.

Jedna z největších bariér bránící tvořivosti je **nesouměrnost úkolu a schopností**. Tato bariéra ovlivní i ostatní překážky, které jsou popsány výše. Objevuje se strach, fyzická nezpůsobilost, myšlenková nepružnost i časový stres. Navíc bude podobný úkol

v budoucnu provázet frustrace a strach z neúspěchu, na základě dřívějšího selhání v úkolu podobném.

Bariéru nesouměrnosti úkolu a schopností může facilitátor úkolu odstranit:

- Odmítnutím úkolu
- Úpravou zadání
- Podřízení skupiny ve prospěch zadání- skupina daný úkol uchopí jako výzvu, tím překonává své limity a rozvíjí kompetence.

3 KREATIVNÍ PEDAGOG NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Jak jsme si již uvedli, kreativita je jednou ze základních charakteristik moderního pedagoga. Pro speciálního pedagoga platí tento fakt dvojnásob. Od pedagoga na základní škole speciální (dále ZŠS), který vyučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) různého stupně ani nemůže být očekávána frontální výuka bez využití kreativních metod. V učitelské profesi se kreativita odráží ve všech složkách vyučovacího procesu. Speciální pedagog vyučující na ZŠS se snaží hledat alternativy řešení a nebojí se překážek, které se každodenně vyskytují (Maňák, 2001).

Na ZŠS mají žáci každý den jiné potřeby, mění se jejich nálada a chuť spolupracovat. Úkolem kreativního pedagoga zde je žáky podporovat a povzbuzovat ke spolupráci, kterou je mnohdy obtížné získat. Problematice kreativní výuky v komplikovaném prostředí základní školy speciální se budeme zabývat na následujících stranách textu.

3.1 Pojem základní škola speciální

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v České republice upravenou vyhláškou č. **73/2005 Sb.**, „*O vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška vychází ze školského zákona č. **561/2004 Sb.**, který je novelizován zákonem č. **82/2015**, „*O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*“, ve znění pozdějších předpisů.

„Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky základní školy či základní školy praktické. Žáci v tomto typu školy nezískávají základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání.“ (Valenta a kol., 2012, str. 100)

V České republice je vzdělávání dle školského zákona (82/2015 Sb.) založeno na: rovném přístupu, vzájemné úctě a respektu, zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb, názorové solidaritě, odlišnosti a důstojnosti a možností všech vzdělávat se po celý život. Školský zákon vymezuje obecné vzdělávací cíle, kterými jsou získání všeobecného vzdělání a rozvoj osobnosti člověka. Ze školského zákona vycházejí Rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které představují konkrétní vzdělávací nabídku pro dané typy vzdělávacích institucí. RVP stanovují konkrétní cíle, obsah, formy a délku vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů a podmínky upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami⁴.

Zásady a cíle vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny v § 2 ve vyhlášce **73/2005Sb.** (str. 503) takto: *„Speciální vzdělávání se poskytuje žáků, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do speciálního vzdělávání.“*

Základní škola speciální je primárně určena žákům se středně těžkým, těžkým i hlubokým mentálním postižením. Hlavním cílem vzdělávání se rozvoj motoriky, smyslů, seobsluhy, motivace, hygienických návyků, vybavit žáky základními vědomostmi, dovednostmi a návyky, a tím jim umožnit co největší míru zapojení do společnosti.

Docházka do ZŠS je desetiletá a dělí se na jednotlivé stupně:

Nižší (tříletá docházka), **střední** (tříletá docházka), **vyšší** (dvouletá docházka) **apracovní** (dvouletá docházka). Vzdělávání na základní škole speciální může předcházet tzv. **přípravný stupeň**. Přípravný stupeň navštěvují ti žáci, u kterých se předpokládá neúspěch během vzdělávání na nižším stupni ZŠS.

⁴Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami- dle §16 školského zákona jsou za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami považováni žáci s: zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

Přípravný stupeň mohou navštěvovat tři roky. Pokud během této doby (například po prvním nebo druhém ročníku) prokáží dovednosti, které by předpokládaly úspěšné vzdělávání v nižším stupni základní školy speciální, mohou na tento stupeň přestoupit.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (dále RVP ZŠS) je v platnosti od roku 2008. Vznikl pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) pod vedením Jiřího Pilaře a Marty teplé. Aby mohl být RVP ZŠS na jednotlivých školách zaveden, je nutné dodržování základních podmínek. Mezi tyto podmínky patří **materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky**. Zajištění těchto podmínek představuje optimální stav, který by měl být cílem všech škol vyučujících podle RVP ZŠS, ke kterému by školy měly svým působením směřovat a rozvíjet se (RVP ZŠS, 2008, str. 98).

RVP ZŠS je složen ze čtyř oddílů- A, B, C, D

Část A- Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální

Kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvářeny na dvou úrovních- státní a školní. **Státní úroveň** představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP). **Školní úroveň** představují jednotlivé školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které musí vycházet z RVP. ŠVP si každá škola vytváří sama.

RVP ZŠS

Tento rámcový vzdělávací program je otevřený dokument, který může být upravován dle aktuálních potřeb žáků a potřeb a zkušeností s realizací školních vzdělávacích programů (RVP ZŠS, 2008, str.6).

- respektuje opožděný psychomotorický vývoj žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a jejich fyzické a pracovní předpoklady a možnosti
- stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků s různými stupni mentálního postižení
- umožňuje používání podpůrných opatření, které umožní žákům dosahování jejich maximálních možných výsledků
- má možnost rozdělovat vyučovací hodiny na více jednotek
- vymezuje cíle vzdělávání u žáků se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami
- určuje vzdělávací obsah, předpokládané výstupy a úroveň zvládnutí učiva, které by na konci vzdělávání mělo být dosaženo
- stanovuje klíčové kompetence, kterým má být na konci vzdělávání dosaženo
- zařazuje do vzdělávání průřezová témata
- určuje základní vzdělávací úroveň, kterou musí škola dodržovat
- podporuje přípravu pro společenské uplatnění a osvojení pracovních návyků

Část B- charakteristika oboru vzdělávání základní škola speciální

Oborem vzdělávání *základní škola speciální* se dosahuje *základů vzdělání*. Pro dosažení základů vzdělání byl na základě školského zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů vydán Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální. Na základní škole speciální mají právo vzdělávat se žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s autismem a žáci s více vadami. RVP ZZŠS těmto žákům umožňuje plnění základního vzdělávání v takových podmínkách, které je vhodně upraveno vzhledem k jejich potřebám

a které zajišťuje odborné vedení ze strany kvalifikovaných speciálních pedagogů. RVP ZŠS můžeme rozdělit na dva oddíly:

- I. Upravuje vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením**
- II. Upravuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami**

Vzdělávání se realizuje v rámci povinné školní docházky. Ta může trvat maximálně do školního roku, ve kterém žák dovrší sedmnácti let věku. Odklad školní docházky může být uložen maximálně do školního roku, ve kterém dítě dovrší osmý rok věku. O odkladu rozhoduje ředitel školy, který posoudí žádost rodiče a výsledky odporných vyšetření ve školském poradenském zařízení a odborného lékaře.

Speciální vzdělávání je realizováno prostřednictvím těchto forem:

- V základní škole speciální
- Formou individuální integrace v základní škole nebo ve škole, která je zřízena pro jiný druh postižení. Žák musí mít pro tyto účely vypracován individuální vzdělávací plán (dále IVP)
- Formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením při základní škole nebo v základní škole, která je primárně zřízena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- Jiným způsobem plnění povinné školní docházky, který je vymezen školským zákonem

Část C- Díl I. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II.- Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Díl I- Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vzdělávání v základní škole speciální navazuje na rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání v mateřské škole. Součástí vzdělávání na ZŠS je možnost nevštevovat přípravný stupeň. Vzdělávání na přípravném stupni trvá jeden až tři roky. Vzdělávací obsah je zaměřen na rozvoj rozumových schopností, vypěstování osobních návyků, naučit se maximální možné míře nezávislosti a samostatnosti na druhých osobách, rozvoj tělesných a duševních schopností, kterou jsou založeny na respektování individuálních zvláštností jednotlivých žáků.

Docházka do ZŠS je desetiletá a člení se na dva stupně- první stupeň (1.- 6. ročník) a druhý stupeň (7.- 10. ročník).

Vzdělávací cíle pro žáky se středně těžkým mentálním postižením jsou v RVP ZŠS (2008, str. 12) vymezeny následovně:

- vést žáky k všestranné a věcné komunikaci- rozvíjet u žáků komunikaci verbální, pokud to není možné, rozvíjet komunikaci neverbální- za pomoci alternativní a augmentativní komunikace
- pomáhat žákům při rozvoji jejich schopností a vlastností tak, aby byli schopni je používat při každodenním životě- rozvoj sebeobslužných činností a základních pracovních dovedností a návyků tak, aby byli schopni jejich využívání v běžném životě- občanském i pracovním
- zpřístupnit jim osvojení strategií učení a vhodně je k učení motivovat-naučit je ustálený způsob získávání informací, dovedností a návyků
- podněcovat u žáků utváření názorů a řešení problémů- utvářet stereotypy chování, které mohou používat v různých životních situacích
- naučit žáky respektovat sebe a druhé, spolupracovat s ostatními a respektovat úspěchy vlastní i druhých- reálný pohled na sebe a své nejbližší, schopnost chápat chování druhých lidí v různých situacích, naučit je radovat se z výsledků společné práce

- připravovat je na naplňování svých práv a povinností- podporovat rozvoj samostatnosti a vyjadřovat svá přání a potřeby
- naučit žáky projevovat vhodným způsobem pozitivní city, jednat a chovat se v různých životních situacích, rozvíjet u žáků vztahy k lidem, okolnímu prostředí a přírodě- zajistit účast na společenských aktivitách, účast v činnostech, které jim přinášejí radost a uspokojení
- naučit je chránit vlastní zdraví i zdraví druhých- zahrnuje péči o osobní bezpečí, vytváření návyků, jak se chránit před sexuálním zneužíváním
- vést je k ohleduplnosti k druhým lidem a naučit je žít s ostatními lidmi- poskytovat žákům vhodné množství příležitostí pro setkávání s ostatními lidmi, tolerovat jiné národnosti a minoritní skupiny

RVP pro ZŠS dále vymezuje **klíčové kompetence**. Ty představují soubor vědomostí, dovedností, návyků, postojů, hodnot, které jsou důležité pro osobnostní rozvoj a uplatnění jedince v dalším životě a pro život ve společnosti. Klíčové kompetence upevňují získané znalosti a dovednosti, jejich využívání ve známém i neznámém prostředí, v nejrůznějších životních situacích.

Všechny vzdělávací činnosti a obsah, které ve škole probíhají, vedou k rozvoji a utváření klíčových kompetencí. Žáci se středně těžkým mentálním postižením vyžadují úpravu klíčových kompetencí, základními klíčovými kompetencemi, které u nich rozvíjíme, jsou tyto: komunikativní, sociální, pracovní a personální. Jednotlivé kompetence, které uvádí rámcový vzdělávací plán jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Výše uvedené klíčové kompetence jsou rozvíjeny v rámci výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Pro žáky se středně těžkým mentálním postižením je těchto oblastí devět.

1. jazyková komunikace- čtení, psaní a řečová výchova

2. matematik a její aplikace- matematika
3. informační a komunikační technologie- informační komunikační technologie
4. člověk a jeho svět- člověk a jeho svět
5. člověk a příroda- člověk a příroda
6. člověk a společnost- člověk a společnost
7. umění a kultura- výtvarná a hudební výchova
8. člověk a svět práce- člověk a svět práce
9. člověk a zdraví- výchova ke zdraví, tělesná výchova

Očekávané výstupy z jednotlivých oblastí jsou stanoveny na konec třetího ročníku (1. období), šestého ročníku (2. období) a desátého ročníku.

Učivo obsažené v jednotlivých vzdělávacích oblastech se stává závazným až po rozpracování na školní úroveň- každá škola si vytváří své školní vzdělávací programy- tyto jsou závazné a musí jejich obsah dodržovat.

Součástí RVP ZŠS jsou také průřezová témata. Vyučující by měl zařadit alespoň tři z nich do výuky (toto doporučení je uvedeno v RVP ZŠS). Obsah průřezových témat musí vhodně doplňovat vzdělávací obsah předmětů. Mezi průřezová témata patří- osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a v globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova a environmentální výchova.

Díl II- Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami vyžaduje ještě ve větší míře uplatňování speciálního přístupu a speciálních metod, které respektují zvláštnosti těchto žáků. Vzdělávání je náročné především proto, že kromě úbytku mentálních schopností se v různé míře projevují poruchy motoriky, komunikačních schopností a jiná zdravotní omezení, která ovlivňují jejich úspěšné vzdělávání (Franiok,

2008).

Vzdělávání probíhá na specializovaných školách ve formě individualizované výuky. Žáci ve třídách nejsou rozděleni podle věku, ale podle úbytku mentálních schopností. Vzdělávání probíhá užitím odlišných vyučovacích metod a forem práce, s využitím speciálních metod, alternativní či augmentativní komunikace.

Součástí tříd těchto žáků je i speciální materiální vybavení- například relaxační koutek, kompenzační pomůcky pro rozvoj hybnosti.

V závislosti na úspěšném rozvoji mentálních a jiných funkcí těchto žáků, je možné jejich přestoupení do jiné třídy a jiného vzdělávacího programu.

Cíle vzdělávání jsou odlišné od předchozí uvedené skupiny žáků. Vzhledem k jejich nízké míře rozvinutí psychických funkcí, paměti a volných vlastností. Usilujeme u nich především o rozvoj komunikace (především neverbální- pomocí alternativní a augmentativní komunikace), rozvoj pohybové samostatnosti, soběstačnosti a rozvoj psychických funkcí. Mezi konkrétní cíle, o jejichž naplnění se během vzdělávání snažíme se dle RVP ZŠS (2008, str. 73) řadí:

- osvojení základních hygienických návyků a sebeobsluhy
- rozvoj pohyblivosti a dosažení co nejvyššího stupně samostatnosti a orientace v okolí
- rozvoj vykonávání jednoduchých úkolů a spolupráce s blízkými osobami
- vytváření pozitivních vztahů a schopnost začlenit se do kolektivu
- projevovat své pozitivní city a vytupovat jako samostatné osobnosti
- rozvoj pozornosti, vnímavosti a poznání

Klíčové kompetence jsou stanoveny tak, aby žákům zajistily rozvoj komunikace s jejich okolím a poskytly jim co nejvyšší možnou míru integrace do společnosti. Důrazen je kladen hlavně na klíčové kompetence komunikativní, sociální, personální a pracovní a to vzhledem k závažnému poškození kognitivních funkcí. Tito žáci vždy vyžadují pomoc druhé

osoby k dosažení elementárních klíčových dovedností. Dle RVP ZŠS jsou pro žáky s těžkým mentálním postižením a soběžným postižením více vadami stanoveny tyto klíčové kompetence- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je pojat odlišným způsobem. Vše se opět odvíjí od speciálních charakteristik těchto žáků. Vzdelávací obsah v RVP ZŠS je rozdělen do pěti kategorií.

- Člověk a komunikace- rozumová a řečová výchova
- Člověk a jeho svět- smyslová výchova
- Umění a kultura-hudební a výtvarná výchova
- Člověk a zdraví- pohybová výchova, zdravotní tělesná výchova nebo rehabilitační tělesná výchova
- Člověk a svět práce- pracovní výchova

Učivo v těchto oblastech se doporučuje rozpracovat ve školním vzdělávacím programu. Učivo v ŠVP je závazným východiskem pro zpracování individuálních vzdělávacích plánů jednotlivých žáků.

Část D- Vzdělávání žáků s kombinací postižení

Část D platí pro oba výše zmíněné oddíly. Část D pojednává o **vzdělávání žáků s kombinací postižení**. Pro tyto účely se dle RVP ZŠS (2008, str. 96) myslí mentální postižení, ke kterému je přidruženo další postižení. Tím může být postižení- **tělesné, sluchové, zrakové, těžké vady řeči nebo autismus**. Za hlavní cíl výuky těchto žáků se považuje dosažení co nejvyššího stupně integrace do společnosti. Proto jsou ve výuce používány speciálně pedagogické metody se zaměřením především na- rozvoj rozumových schopností, orientaci v prostoru, sebeobsluha a rozvoj sociální

komunikace. V závislosti na tom, jaká kombinace postižení se u žáků vyskytuje, je ŠVP rozšířen o speciální předměty.

Pokud se jedná například o žáky s kombinací sluchového a mentálního postižení, je do výuky začleněna například hudebně dramatická výchova či individuální logopedická péče. Pro žáky s kombinací mentální a zrakové postižení se jedná o nácvik samostatného pohybu, zrakovou stimulaci nebo práci s optickými pomůckami. Aby bylo dosaženo úspěšného vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, je zapotřebí dodržet podmínky, které uvádí RVP ZŠS (2008, str. 96). Mezi tyto podmínky mohou být zařazeny následující faktory:

- Uplatňování individualizace a diferenciací ve vzdělávacím procesu během organizace činností a při stanovování obsahu, metod a forem vyučování
- Respektování mentální i fyzické odlišnosti žáků a využívání podpůrná opatření
- Spolupracet se zákonnými zástupci žáka a využívat spolupráci se školským poradenským zařízením, udržovat spolupráci se školami, které také vzdělávají žáky se stejným druhem postižení
- Využívání alternativní a augmentativní komunikaci, úprava vzdělávacího obsahu předmětů tak, aby odpovídal možnostem žáků, zajistit pedagogy, kteří mají kvalifikaci pro vyučování tohoto typu žáků (speciální pedagogy), umožnit žákům působení osobního asistenta nebo asistenta pedagoga ve třídě (v souladu s platnými předpisy a vyhláškami)
- V neposlední řadě pozitivně působit na rozvoj žáka, vytvářet vhodné vzdělávací nabídky a podporovat zájmy jednotlivců ve třídě

3.3 Příprava speciálních pedagogů na kreativní výuku na základní škole speciální

Speciální pedagog vykonává v rámci své profese mnoho rolí, které se navzájem prolínají. Speciální pedagog tak působí jako učitel a vychovatel, poradce, konzultat a diagnostik. Ve své profesi by měl být schopen působit ve všech těchto rolích. Speciální pedagog *„získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu pedagogických věd zaměřené na sociální pedagogiku“*(zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, str.2).

Jak uvádí Průcha (2012, str. 31), můžeme kvalifikaci chápat jako: *„souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to předepsaných stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžadované kvalitě.“*

Každá profese vyžaduje kvalifikovanost v jiné oblasti. Pro oblast pedagogiky můžeme uvést vyčlenění kompetencí, které uvádí Grecmanová (2002). Podle ní jsou pro úspěšné vykonávání učitelské profese nezbytné tyto složky:

- Všeobecné vzdělání a s ním související celkový kulturní, filozofický a vědecký přehled
- Teoretické a praktické vědomosti a znalosti, kterými u speciálních pedagogů jsou znalosti problematiky osob se zdravotním postižením, vedení výchovně vzdělávacího obsahu pomocí vhodných metodických postupů.
- Vzdělání v oblasti nejen pedagogiky, ale i psychologie

Další členění kompetencí, které jsou pro vykonávání profese speciálního pedagoga nezbytné uvádí Švec (1999), který je rozděluje do tří skupin. Těmi jsou:

- Kompetence k výchově a vyučování- pedagog by měl vhodnými způsoby působit na chování žáků, a tím je vychovávat. Musí být schopen vhodné komunikace se žáky, správně žáky diagnostikovat a odhadnout klima třídy.
- Osobnostní kompetence jsou další důležitou složkou, kterou musí disponovat každý speciální pedagog. Jako hlavní komponenty, které se řadí mezi osobnostní kompetence můžeme zařadit: kreativitu, flexibilitu, empatii, praktickou a věcnou komunikaci se žáky i s rodiči (Lazarová, 2008).
- Poslední ze tří složek je tzv. rozvíjející kompetence, které zahrnují schopnost rychlé orientace v měnícím se školním prostředí, využívání moderních technologií ve vyučování a rozvoj vlastních pedagogických dovedností a znalostí.

3.3.1 Profesní příprava speciálních pedagogů

„Stát se dobrým učitelem znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci.“ (Vašutová, 2002, str. 6).

Zpráva o „Vzdělávání pro 21. století“, kterou vydala Mezinárodní komise UNESCO tvrdí, že: *„Zlepšení kvality vzdělávání závisí v první řadě na náboru, přípravě, společenského postavení a pracovních podmínkách učitelů.“* (Delors 1997, in Vašutová 2002, str. 13). Učitelská profese vyžaduje dodržování určitých standartů. Ty se mohou v závislosti na odlišných kulturách či založení škol měnit. Příprava na výkon učitelské profese se také liší. Většina učitelských oborů směřuje své studenty k budoucímu vychovávání žáků na intaktních školách. Studenti, kteří se připravují na své budoucí povolání- ve speciálně pedagogickém školství, prochází také odlišnou profesní přípravou. V čem se příprava na výkon profese speciálních pedagogů odlišuje, budeme pojednávat na následujících stranách tohoto textu. Zákon O pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. §18 říká, že speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci pro výkon této profese studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na:

- Speciální pedagogiku nebo;
- Studijním oborem pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné způsobilosti nebo;
- Studiem zaměřeným na pedagogiku předškolního věku, studiem učitelství pro základní školy, studiem učitelství při střední školy, studiem vychovatelství a doplňujícím studiem, kterým jedinec získá odbornou kvalifikaci.

Studium v oboru speciální pedagogiky nabízí v současné době mnoho univerzit v České republice. Můžeme vyjmenovat například: Karlovu Univerzitu v Praze, Masarykovu Univerzitu v Brně, Ostravskou Univerzitu v Ostravě, Univerzitu Palackého v Olomouci, Jihočeskou Univerzitu v Českých Budějovicích, Univerzita v Hradci Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem či Technická Univerzita v Liberci. Na těchto univerzitách jsou studenti vzdělávání ve všeobecném programu speciální pedagogika a později si volí zaměření, které daná univerzita nabízí. Může se jednat o zaměření na: logopedii, surdopedii, psychopedii, etopedii, oftalmologii, diagnostiku či poradenství. Co je tím faktorem, který určuje, zda bude daný jedinec kvalitním speciálním pedagogem? Podle Auger a Boucharlat (2005) můžeme mezi tyto rozhodující faktory zařadit: **Studium-** Speciální pedagog by měl využívat veškeré znalosti z oboru pedagogiky všeobecné i speciální, měl by disponovat dobrými znalostmi integrativní speciální pedagogiky a výbornými znalostmi jednoho z výše uvedených oborů. Důležitá je také znalost odborných termínů z jiných odvětví (např. z oblasti medicíny či psychologie). V rámci mezioborové spolupráce je tato znalost podstatná. Pedagog jako osobnost je předurčen k celoživotnímu vzdělávání. S tím souvisí účast na seminářích či kurzech, které jsou často hrazeny zaměstnavatelem.

Motivace pro výkon profese- Vykonávat profesi speciálního pedagoga je velmi náročné. Jedinec by si měl uvědomit, že tato profese od něj vyžaduje naprosté „zapálení“ pro danou problematiku. Speciální pedagog by měl mít hluboký a kladný vztah k osobám

s handicapem. Čím kladnější a upřímnější je tento vztah, tím lépe bude schopen osobám s postižením pomáhat.

Vztah k žákům/dětem- Speciální pedagog je schopen žákům pomoci pouze tehdy, když je jejich vztah založen na vzájemné důvěře a spolupráci. Někdy není snadné se k žákům vybudovat pozitivní vztah, s čímž souvisí „nálepkování“. Před tímto nebezpečím varuje i Auger a Boucharlat (2005). Speciální pedagogové si jsou vědomi nebezpečí „nálepkování“ (označování dětí negativním termínem), ale tento problém se týká spíše intaktní společnosti. Zde se můžeme velmi často setkat s negativním označováním handicapovaných dětí. Pouze pedagog, který s dítětem navázal kladný a hluboký vztah bude schopen vyhovět jeho přáním a motivat jej k co nejlepším výsledkům.

Spolupráce a komunikace-Myslím si, že komunikace a schopnost spolupracovat je důležitá ve všech oblastech lidského života. Pokud hovoříme o profesionální komunikaci speciálního pedagoga, tak ta je vyžadována především z důvodu mezioborové spolupráce. Mezioborová spolupráce spočívá v komunikaci s pediatry, lékaři, psychology, dalšími pedagogy a především s rodiči žáka. Rodiče jsou těmi, kteří znají žáka nejlépe. Znají jeho silné a slabé stránky a dokážou ho motivovat k lepším výkonům. Aby byl pedagog schopen vést žáka k co nejlepším výkonům je zapotřebí mít pozitivní vztah s jeho rodiči.

Schopnost zvládat stres-Tento předpoklad by měl být vlastní všem speciálním pedagogům. Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je psychicky velmi náročná a vyžaduje velkou míru trpělivosti. Tzv. „pedagogický klid“ by měl učitel zachovat i v náročných situacích, které ve speciálním školství nastávají každý den.

Pravidla a řád-Train a Tomková (2001) uvádí, že pravidla, která jsou dodržována ve třídě, jsou pravidly společnosti- jen na nižší úrovni. Pravidla jsou nezbytnou součástí edukačního procesu. Se všemi pravidly musí být žáci na počátku vzdělávacího procesu seznámeni, musí vědět, jaké jsou důsledky jejich porušení, a také je pedagog musí informovat o všech změnách, které se stávajících pravidel týkají. Pravidla musí být stejná pro všechny žáky. Výsledkem pravidel je harmonické a bezpečné prostředí, kde se všichni vzájemně respektují.

4 UMĚNÍ A KULTURA JAKO HLAVNÍ PROSTŘEDEK OVLIVŇOVÁNÍ KREATIVITY ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

První tři kapitoly mé diplomové práce jsem zaměřila na všeobecné poznatky týkající se učitelské tvořivosti, jak můžeme tvořivost rozvíjet nebo co je překážkou učitelské tvořivosti. Dále jsem se zabývala tím, jak funguje vzdělávání na základní škole speciální a jak jsou budoucí speciální pedagogové připravováni na rozmanité vyučovací prostředí v základní škole speciální.

V poslední, čtvrté kapitole diplomové práce bych se ráda zabývala tím, jak umění a kultura dokáže ovlivňovat kreativitu žáků. Jak kreativní učitel rozvojí tvořivost u svých žáků prostřednictvím umění a kultury v procesu výuky na základní škole speciální.

4.1 Cíle výzkumného řešení

Za cíl svého výzkumného šetření jsem zvolila zjistit, jak lze v průběhu vyučování ovlivňovat žákovskou kreativitu skrze kreativitu samotného učitele. Šetření je zaměřeno na oblast *Umění a kultura* z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. Myslím si, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni na základní škole speciální, představuje oblast umění a kultura (která zahrnuje předměty výtvarná výchova a hudební výchova) velký podíl při ovlivňování jejich rozvoje. Žáci, kteří jsou vzděláváni na základní škole speciální jsou charakterističtí svými individuálními rozdíly a potřebami. Domnívám se, že právě během výtvarné a hudební výchovy dochází k jejich velkému rozvoji. Tento rozvoj jim zprostředkovává učitel, od kterého se především v těchto předmětech vyžaduje vysoký stupeň kreativity. Cílem tedy bylo zjistit úroveň kreativity učitelů v oblasti umění a kultura na základní škole speciální. Pro svůj výzkum jsem se zaměřila pouze na jednu část z oblasti umění a kultura, a to na výtvarnou výchovu. Dílčím cílem bylo zjistit všeobecné povědomí učitelů o kreativních metodách, zda je využívají či jaké jsou jejich postoje k nim.

4.2 Stanovení výzkumných otázek

1. Jakým způsobem učitelé připravují výuku v předmětu výtvarná výchova pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Považují učitelé přípravu kreativní výuky za přínosnou a prospěšnou?
3. V jaké míře používají učitelé na základních školách speciálních aktivizačních metody ve výuce?

4.3 Rozbor vzdělávací oblasti Umění a kultura, jako jedna z částí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální

Vzhledem k tomu, že je má práce zaměřena na kreativitu učitelů ve výuce, považuji za důležité věnovat se rozboru jedné z částí RVP ZŠS, a to oblasti Umění a kultura. Právě v oblasti umění se učitelská kreativita může projevit ve větší míře, než v jiných oblastech. Z tohoto důvodu bych se této oblasti ráda věnovala a podrobněji popsala, co všechno má tato oblast naplňovat a jak k tomuto naplňování dochází během výuky na ZŠS.

Vzdělávací oblast Umění a kultura provází žáky v průběhu celé jejich školní docházky. Má terapeutický, rehabilitační i relaxační charakter. Pomáhá k uvolnění, rozvoji smyslového vnímání, ke vnímání rytmu, rozvoji jemné i hrubé motoriky, učí žáky vzájemně spolupracovat a podílet se na vytváření jednoho společného cíle. Dle RVP ZŠS (2008) rozdělujeme oblast Umění a kultura na dva vzdělávací obory- **výtvarnou výchovu a hudební výchovu**. Mezi cíle obou těchto vzdělávacích oblastí řadíme budování těchto klíčových kompetencí:

- rozvoj tvořivých schopností, dovedností a rozvoj pozitivního vztahu k umění

- rozvoj kultivovaného vystupování, sebedůvěry a estetického vnímání
- poznávání kultury vlastního národa, rozvoj duchovních hodnot a také poznávání mezinárodních kultur prostřednictvím umění

Dle RVP ZŠS (2008) se pokusím nyní oba zděkávací obory charakterizovat.

4.3.1 Výtvarná výchova

Prostřednictvím tvůrčích činností rozvíjí smyslové vnímání, tvořivost, estetické cítění, je prostředkem k vyjadřování emocí a nálad. Během výtvarných činností se rozvíjí jemná motorika a nonverbální komunikace skrze vlastní žákůvu tvořivost.

Na prvním stupni základních škol speciálních se výtvarná výchova dělí na dvě období. Po prvním období by měl žák splňovat tyto očekávané výstupy- znalost barev, schopnost pojmenovat základní tvary, být schopen vlastního tvoření, uplatňovat fantazii a představivost. Na konci druhého období jsou potom očekávanými výstupy tyto- třídit a rozlišovat linie, bery, tvary a objekty, během tvoření vycházet ze smyslových vjemů, schopnost vyjádřit subjektivní pocit z vlastní i cizí tvorby (i mimoslovně nebo graficky). **Učivo**, které je náplní výtvarné výchovy na prvním stupni, je zaměřeno elementárně na rozvoj grafomotoriky. Dále se zaměřuje na rozvoj schopnosti vyjádřit emoce, nálady, fantazii a rozvíjet vlastní vnímání. Žáci se učí využívat běžné výtvarné techniky a také inovativní výtvarné přístupy. Výsledky učiva jsou prezentovány na školních chodbách a ve třídách.

Očekávané výstupy pro **druhý stupeň** školní docházky na ZŠS jsou tyto: rozvoj vlastní tvořivosti a prezentování vlastní tvorby, vycházet při realizaci z vlastních představ, emocí a zkušeností, s pomocí učitele hledat nejvhodnější techniky pro rozvoj své osobnosti.

Učivo pro druhý stupeň ZŠS představuje různorodé techniky, mezi které řadíme rozlišování, třídění, hodnocení, vyjadřování pocitů, kresbu, malbu, grafiku, malbu lidského

těla, porovnávání a hodnocení výsledků vlastních i výsledků druhých a provádění jejich vzájemné komparace.

Dále učivo představuje snahu naučit žáky co nejvohdnějšímu třídění pro účely výstav ve škole i mimo školu a schopnost objektivního hodnocení jednotlivých výtvorů.

4.3.2 Hudební výchova

Cílem vzdělávacího oboru hudební výchova je rozvoj hudebního cítění a rozvoji kladného vztahu k hudbě. Má přirozený pozitivní vliv na rozvoj rytmu a pohybu, tím přispívá i k rozvoji řeči.

Očekávané výstupy se opět rozdělují na tři části. Dvě období pro první stupeň a jedno období pro druhý stupeň školní docházky. Očekávanými výstupy pro **první období na prvním stupni** jsou schopnosti jako- zpěv jednoduché písně, napodobování jednoduchých zvuků, hra na hudební nástroj, vytleskávání rytmu, naučit se hospodařit s dechem a být schopen pohybového vyjádření na hudbu.

V průběhu **druhého období na prvním stupni** by měl žák zpívat vzhledem ke svým schopnostem a svému hlasovému rozsahu, umět spojit hudbu s pohybem, správně hospodařit s dechem, poslouchat jednoduché písně a skladby a být schopen reprodukovat daný rytmus.

Učivo pro první stupeň se skládá z vokálních a instrumentálních činností, poslechových činností a hudebně pohybových činností.

Mezi **očekávané výstupy**, kterých by mělo být dosaženo na **druhém stupni** školní docházky řadíme- schopnost využívat pěveckých návyků, interpretovat známé lidové písně, doprovázet sebe a druhé na hudební nástroj, který odpovídá schopnostem a možnostem žáka a schopnost zvládnout jednoduchý tanec s dodržováním rytmu.

Učivo je složeno z vokálních a instrumentálních činností, poslechové činnosti a hudebně pohybové činnosti.

4.4 Metodologie výzkumného šetření

Pro realizaci čtvrté kapitoly své diplomové práce jsem zvolila využití metody dotazníku společně s metodou pozorování. Pozorování bylo zaměřeno na oblast *Umění akultura*, konkrétně na předmět výtvarná výchova. Ta je jedním z mála předmětů, kde může být pedagogická kreativita využita naplno. Z tohoto důvodu jsem své pozorování zaměřila pouze na tento předmět. Využila jsem přímého nestandardizovaného pozorování, které probíhalo v průběhu několika vyučovacích hodin. Podle Chrásky (2007) je nestandardizované pozorování nejvhodnější pro pozorování školních jevů. Jsou ovšem sledovány jevy, které si na počátku pozorování stanovíme za podstatné. Pozorování jsem uskutečnila na Základní škole speciální Roosveltova na Praze 6. Paní ředitelka mi velmi ochotně vyšla vstříc a nabídla mi hospitaci v rámci několika vyučovacích hodin. Docházela jsem do výuky výtvarného kroužku, který se pro potřeby mého pozorování jevil nejvhodněji.

Tento výtvarný kroužek probíhá v Terronské ulici, která je od Základní školy speciální Roosveltova vzdálena asi 5 minut chůze. Tento kroužek je volitelný a je o něj velký zájem ze strany dětí. Probíhá několikrát týdně, každý den se kroužku účastní jiná skupinka dětí. Na každou skupinu vychází kroužek jednou týdně (kromě této výtvarné výchovy probíhá samozřejmě také běžná výuka výtvarné výchovy ve škole). Součástí objektu, kde kroužek probíhá je výtvarná a keramická dílna. Výtvarná dílna je uzpůsobena pro výtvarné techniky, jako je: stříhání, lepení, kreslení. Místnost je barevně dekorována, na zdech jsou vystaveny práce žáků. Keramická dílna je vybavena hrnčířským kruhem i pecí, kde jsou keramické výrobky vypalovány. Dílna je také vyzdobena výrobky žáků, kterých je zde velké množství.

Výtvarný kroužek trvá hodinu a půl. Polovina tohoto času je věnována organizované výtvarné činnosti ze strany učitelky. Témata se odvíjejí od aktuálního dění či roční doby.

V době mé hospitace ve výtvarném kroužku bylo aktuálním tématem jaro a Velikonoce. Po 45ti minutách, které jsou vyhrazeny organizované činnosti následuje přestávka, během které žáci svačí. Zbývajících 35 minut kroužku je věnováno samostané činnosti žáků. Během této doby mohou dělat jakoukoli výtvarnou techniku chtějí. Nejčastěji si chtějí malovat jen tak, pro zábavu.

Dále jsem využila *metodu dotazníku*, který je určen všem pedagogickým pracovníkům, kteří vyučují na základních školách speciálních. V dotazníku je celkem 16 otázek. 15 otázek je uzavřených s nabídkou možností, jedna otázka je otevřená. Dotazník je k nahlédnutí v přílohách (příloha 1). Dotazník byl sestaven na základě prostudování odborné literatury. V dotazníku jsou použity fráze jako například „*domníváte se*“, „*myslíte si*“ a podobně. Dotazník můžeme definovat jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí*“ (Gavora, 2000, str. 163). Gavora dále uvádí, že dotazník je sestaven z předem pečlivě připravených a zformulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemně.

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely svého výzkumu jsem oslovila více základních škol speciálních v celé České republice. Některé školy vyšly vstříc mému zájmu o spolupráci, jiné ne. Školy jsem nejprve oslovila emailem, který byl adresován vedení školy. V emailu jsem informovala o tom, jaké je téma mé práce, jaké jsou cíle výzkumu a co bych chtěla zjistit. Školy jsem oslovila s prosbou o vyplnění dotazníku. Dotazník jsem vedení školy představila a popsala. Většina škol zvolila jeho online vyplnění, což jsem uvítala, jelikož lokalita škol byla na různých místech v České republice a dojíždění považovalo vedení škol za zbytečné. Na základě požadavku škol o online vyplnění jsem vytvořila online verzi dotazníku. Vedení školy rozeslalo mé dotazníky všem svým pedagogickým pracovníkům, kteří jej následně vyplnili online. Do vyplňování se zapojily tyto školy:

Základní škola speciální a praktická škola Roosveltova, Praha 6

Základní škola speciální a základní škola praktická Lužiny, Praha 5

Základní škola speciální, mateřská škola speciální a praktická škola Ibsenka, Brno

Základní škola speciální Diakonie ČCE, Ostrava

Základní škola a mateřská škola Motýlek, Kopřivnice

Na základě spolupráce s výše uvedenými školami se mi podařilo získat celkem 88 vyplněných dotazníků.

Základní škola speciální a praktická Roosveltova, Praha 6

Základní škola speciální Roosveltova se nachází v blízkosti pražské Stromovky. Škola sídlí ve vile, postavené roku 1908. Jako školní instituce vila slouží již od roku 1982. V budově školy se nacházejí 4 třídy, herna, tělocvična a cvičná kuchyňka. V exteriéru školy se nachází prostorná zahrada, která slouží jako venkovní hřiště a také jako místo pro hipoterapii (ta zde probíhá jednou týdně).

Základní škola speciální a Praktická škola Praha 6, Rooseveltova 8 je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola vykonává činnost vzdělávací a výchovnou.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu školy je žáky připravit co nejlépe pro samostatný život v dospělém věku.

Základní principy vzdělávání stanovuje škola takto: individuální přístup k žákům, respekt k jejich jedinečnosti i k jejich specifickým problémům a důraz na maximální možné rozvinutí schopností a dovedností každého žáka. Škola se skládá z několika součástí, mezi které patří: Základní škola speciální, Praktická škola dvouletá a Speciálně pedagogické centrum.

Jak uvádí škola na svých internetových stránkách je jejich hlavním posláním poskytovat výchovu a vzdělávání žákům s mentálním postižením v rozsahu lehkého až těžkého stupně mentálního postižení, s diagnózou autismus, s poruchami psychomotorického vývoje či s dalšími specifickými poruchami učení. Žáci, kteří potřebují vyšší míru adaptace na školní prostředí a na výuku jsou zařazováni do přípravného stupně, ve kterém je kladen důraz

především na rozvoj smyslů, sebeobsluhy a komunikace. Tento cílený rozvoj probíhá ve výchovách- ve smyslové a rozumové výchově. Vzdělávání na základní škole speciální probíhá podle školního vzdělávacího programu s názvem „Učíme se pro život“. Pro žáky školy je každoročně pořádán letní tábor. Tento tábor je organizován společností NA DLANI a jeho cílem je žáky socializovat se žáky běžných základních škol (které promárně nejsou určeny pro žáky s postižením).

Školní docházka je desetiletá. Žáci školu opouštějí se získanými základy vzdělání.

Základní škola speciální a základní škola praktická Lužiny, Praha 5

Součástí školy je základní škola speciální, základní škola praktická, speciálně pedagogické centrum a školní družina. Žákům s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami jsou přizpůsobeny školní vzdělávací programy. Na prvním stupni jsou často integrováni žáci, kteří nemají úbytek mentálních schopností. Jedná se nejčastěji o žáky se specifickými učením a chování a o žáky s vadami řeči. Žáci bez mentálního postižení jsou vzděláváni s cílem plynulého přechodu do škol hlavního vzdělávacího proudu po odeznění obtíží. Nejpozději po absolvování 1. stupně ZŠ.

V nejnižších ročnících základní školy praktické a ve všech ročnících základní školy speciální spolupracují ve třídách s učitelem 1 až 2 asistenti pedagoga.

Škola nabízí pestrou nabídku mimoškolních akcí a nepovinných předmětů. Jedná se například o pěvecké, dramatické, sportovní či výtvarné akce. Škola žákům nabízí také plavecký a lyžařský výcvik i zahraniční exkurze. Škola také nabízí mnoho zájmových kroužků, které mohou žáci navštěvovat přímo v areálu školy. Můžeme vyjmenovat například kroužek základů německého a anglického jazyka, keramický kroužek, fotografický kroužek nebo kroužek základů vaření a práce v kuchyni. Součástí školy je školní družina, která je rozdělena na šest oddělení a v každém oddělení je žákům poskytována podpora asistenta pedagoga. Další součástí školy je i speciálně pedagogické centrum, které žákům poskytuje podporu a rozvoj a snaží se o co největší rozvoj jejich psychických funkcí.

Základní škola speciální, mateřská škola speciální a praktická škola Ibsenka, Brno

Základní škola speciální Ibsenova, která sídlí v Brně, je zaměřena na vzdělávání žáků s mentálním postižením. Výuka probíhá individuální formou s individuálním přístupem speciálního pedagoga, který spolupracuje společně s asistentem pedagoga. Škola vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální a tomu jsou přizpůsobeny i jednotlivé školní vzdělávací plány.

Ve škole se v současné době nachází šest tříd. Mezi další součásti školy patří: keramická dílna, počítačová učebna, dřevařská dílna, relaxační místnost, jídelna a venkovní zahrada. Škola pro své žáky pravidelně organizuje nejrůznější volnočasové aktivity jako například: školu v přírodě, návštěvy divadel a kulturních akcí, školní besídky, sportovní odpoledne, oslavy Valentýna a Dne dětí, výlety do okolí školy, vernisáže prací žáků či účast na keramických a výtvarných soutěžích.

Žákům je poskytována ucelená a komplexní rehabilitační péče. V rámci rehabilitace je žákům nabízena:

- Individuální logopedická péče školního speciálního pedagoga
- Arteterapie
- Muzikoterapie
- Canisterapie
- Ergoterapie
- Hiporehabilitace
- Bazální stimulace a metoda snoezelen
- Rehabilitace v bazénu

Základní škola speciální Diakonie ČCE, Ostrava

Budova školy se nachází v Ostravě- Vítkovicích a zde sídlí již od roku 1999. Od roku 1994 do roku 1999 byla škola součástí budovy ostravské Diakonie. Nejdůležitějším

posláním školy je výchova a vzdělávání dětí a žáků ve věku 5-26 let s kombinovanými vadami (mentální postižení, různé formy dětské mozkové obrny, smyslové vady, autistické rysy, autismus). Škola si klade za cíl působit komplexně na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků. Žáci ve věku 5-8 let jsou vzděláváni v přípravném stupni, který žáky vzdělává dle školního vzdělávacího programu s názvem „Škola plná zážitků“.

Žáci od 8 let plní docházku v oboruzákladní školy speciální. Žáci, kteří jsou zde vzděláváni (žáci s těžkým mentálním postižením nebo se souběžným postižením více vadami) jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu „Škola plná zážitků“. Zdejší škola nabízí prostory pro vzdělávání čtyřicetiosmi žáků. Školní docházka je 10 letá a žáci ji mají možnost dokončit až do dovršení věku 26 let.

Základní škola a mateřská škola Motýlek, Kopřivnice

základní škola speciální Motýlek vznikla v Kopřivnici v roce 1996. Škola je zaměřena rozvoj a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti navštěvuje školu celkem 115 dětí, které jsou rozděleny do čtrnácti oddělení. Škola se skládá z několika částí, mezi které patří: mateřská škola speciální, mateřská škola logopedická a základní škola speciální. Základní škola speciální nabízí třídy pomocné, rehabilitační a třídy pro děti s poruchami autistického spektra. Mateřská škola logopedická i speciální vychází se školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) s názvem „*Motýlek pro děti*“. Vzdělávání na základní škole speciální je uskutečňováno dle ŠVP s názvem „*Motýlek a já*“ a je rozdělen na dvě části- pro žáky od 1. do 5. třídy a pro žáky od 6. do 10. třídy.

Důležitou součástí školy je také školní družina, která žákům nabízí svůj vlastní ŠVP „*Hnízdečko pro volný čas*“.

Škola také žákům nabízí velké množství terapií, které rozděluje dle rozvoje jednotlivých složek osobnosti na: **terapie na podporu a rozvoj pohybového vývoje** (trampoterapie, aquaterapie, sensorická integrace, saunování a pobyt v solné jeskyni), **terapie s využitím**

uměleckých prostředků (arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, taneční a pohybová terapie) a **terapie s účastí zvířete (zooterapie)**, která je realizována za pomoci canisterapie a hipoterapie.

4.6 Sběr dat

Výzkumné šetření jsem zahájila v lednu 2016, kdy jsem vytvořila první verzi dotazníku. Tu jsem následně předložila několika speciálním pedagogům, na základě jejichž připomínek jsem několik otázek v dotazníku upravila. Po schválení dotazníku jsem je rozeslala do několika základních škol speciálních v celé České republice. Školám jsem nabídla také možnost osobního roznesení papírové podoby dotazníku, ovšem školy upřednostnily online verzi. Ze strany škol jsem se setkala pouze s pozitivními ohlasy na dotazník. Školy jsem oslovovala prostřednictvím emailu, který byl adresován vedení školy. V emailu byl přiložen dotazník společně s průvodním dopisem. Průvodní dopis předsatvoval záměr mé diplomové práce a nastínil cíle práce. V průběhu února 2016 stále probíhal sběr dat, ten byl ukončen až v březnu 2016, kdy jsem obdržela dostatečné množství dotazníků zpět. Tou dobou probíhalo také pozorování vyučovacích jednotek výtvarné výchovy na Základní škole speciální Roosveltova v Praze 6.

Do základních škol speciálních bylo rozesláno celkem 130 dotazníků. Z tohoto počtu jsem zpět obdržela 88 dotazníků. Celková návratnost je tedy 67,69%.

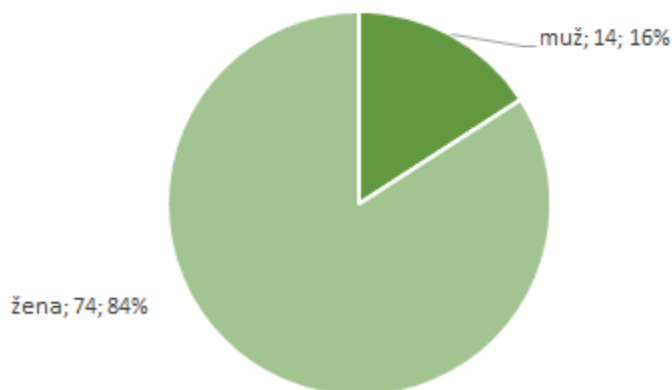
4.7 Výsledky dotazníkového šetření

1. Pohlaví respondentů

Mou první otázkou v dotazníku byla otázka zaměřena na pohlaví. Již předem jsem očekávala větší množství žen, jelikož české školství významně postrádá mužské pedagogy.

Graf č. 1

1. Pohlaví respondentů



Dle výše uvedeného grafu se dotazníkového šetření zúčastnilo 74 žen (84%) a 14 mužů (16%). Tato nadvláda žen nebyla překvapující. V českém speciálním školství je stálý nedostatek mužských pracovníků na pozici pedagog. Tento fakt je zřejmý i v oblasti škol hlavního vzdělávacího proudu.

2. Délka pedagogické praxe

Druhá otázka byla směřována na délku praxe pedagogů ve speciálním školství. Bylo na výběr ze čtyř možností: délka praxe kratší než pět let, délka praxe od šesti do patnácti let, délka praxe od šestnácti do třiceti nebo délka praxe delší než třicet let. Výsledky, které jsou zaznamenány níže, ukazují vyvážené zastoupení všech těchto kategorií v českém speciálním školství.

Graf č. 2

2. Délka pedagogické praxe



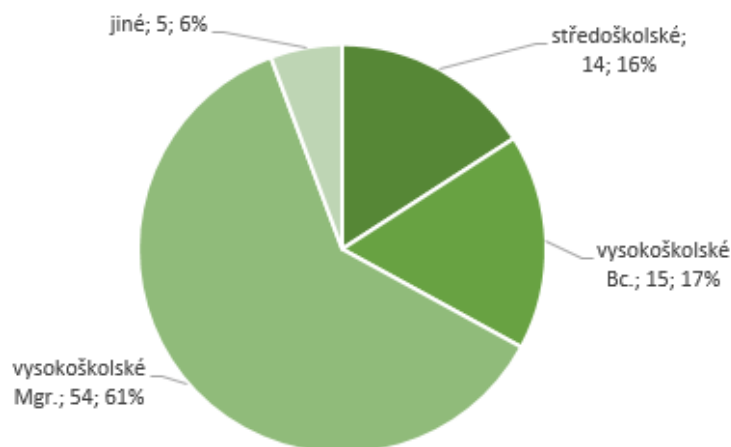
Jak vyplývá z grafu uvedeného výše, je množství pedagogů dle délky praxe ve školství rovnoměrně rozloženo. Praxi 0- 5 let uvedlo 17 dotazovaných (19%). Praxi dlouhou 6- 15 let uvedlo také 17 dotazovaných (19%). Pedagogové působící ve školství 16- 30 let, představovali zastoupení v počtu 28 (32%). Praxi ve školství, přesahující třicet let pak uvedlo 26 dotazovaných osob (30%).

3. Úroveň dosaženého vzdělání

Třetí otázka zjišťovala procentuální zastoupení jednotlivých úrovní dosaženého vzdělání ve speciálním školství. Výběr zahrnoval čtyři možnosti- vzdělání vysokoškolské magisterské, vzdělání vysokoškolské bakalářské, středoškolské vzdělání nebo jiné vzdělání. Níže uvedený graf jasně dokládá, že největší podíl učitelů, kteří vyučují na základních školách speciálních, dosahuje vysokoškolského magisterského vzdělání. Dle mého názoru je to velmi prospěšné pro české školství, kvalitní pedagogové, kteří ovládají praxi i teorii jsou nezbytnou součástí pro budoucí rozvoj školství u nás.

Graf č. 3

3. Úroveň dosaženého vzdělání



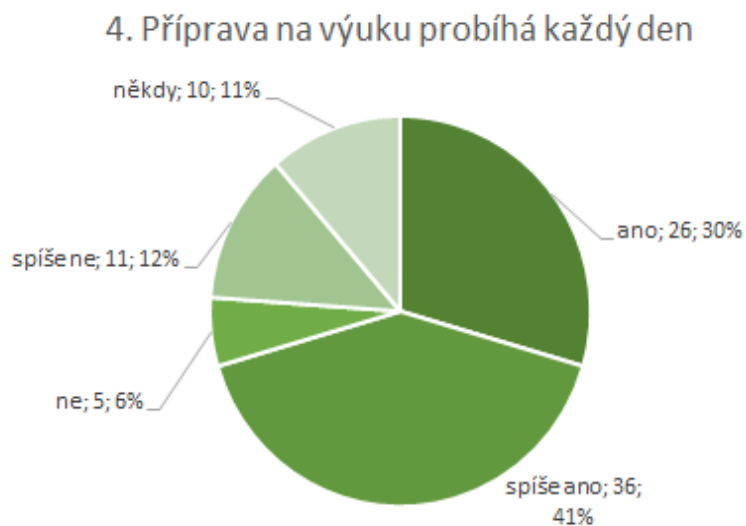
Z grafu výše je zřejmé, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 54 (61%) jedinců s vysokoškolským magisterským vzděláním, 15 (17%) jedinců s vysokoškolským bakalářským vzděláním. Středoškolské vzdělání uvedlo 14 (16%) dotazovaných. A vzdělání „jiné“ uvedlo 5 (6%) dotazovaných jedinců.

Jsem poměrně překvapena, že vzhledem k zákonu O pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), který nabyl účinnosti 1.1.2015 se v našem speciálním školství stále nachází velké množství pedagogů, kteří nedisponují vhodným vzděláním. Myslím si, že je to problém, který by měl být řešen. Je možné, že dotazovaní, kteří uvedli vzdělání „jiné“, „středoškolské“ a „vysokoškolské Bc.“, pracují na dosažení vysokoškolského magisterského vzdělání v současné době. To ovšem nebylo účelem zjišťování dotazníkového šetření, a proto tomuto tématu již nejsou věnovány další otázky.

4. Každodenní příprava na výuku

Čtvrtá otázka zjišťovala, jestli se pedagogové připravují na vyučování každý den. V zadání otázky je uvedeno, že tato otázka zahrnuje také přípravu pomůcek, včetně jejich výroby. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, kolik procent učitelů si připravuje pomůcky do výuky každý den, zda-li se věnují přípravě na následující den. Myslím si, že výsledky odpovídají také tomu, jak dlouhá je pedagogická praxe jednotlivých učitelů. Učitel, který vyučuje déle než 15 let, se pravděpodobně nepotřebuje věnovat přípravě každý den, jelikož mnoho příprav a pomůcek má již hotovo z dřívějších let. Otázka nabízela pět možných odpovědí. Ty zahrnovaly tento výběr- ano, spíše ano, ne, spíše ne a někdy.

Graf č. 4



Z výše uvedeného grafu vyplývají následující výsledky. Možnost „ano“ (připravuji se na výuku každý den) uvedlo 26 (30%) pedagogů. Toto číslo mě mile potešilo vzhledem k tomu, že v otázce číslo 2 (délka pedagogické praxe) uvedlo pouze 17 dotazovaných, že je délka jejich praxe kratší než 5 let. Tento výsledek ukazuje, že i pedagogové s delší praxí než je 5 let, se na výuku připravují každodenně. 36 (41%) pedagogů zvolilo odpověď „spíše ano“, možnost „někdy“ reprezentuje 10 (11%) dotazovaných. Vzhledem k vytíženosti pedagogických pracovníků jsou zastoupeny i odpovědi „spíše

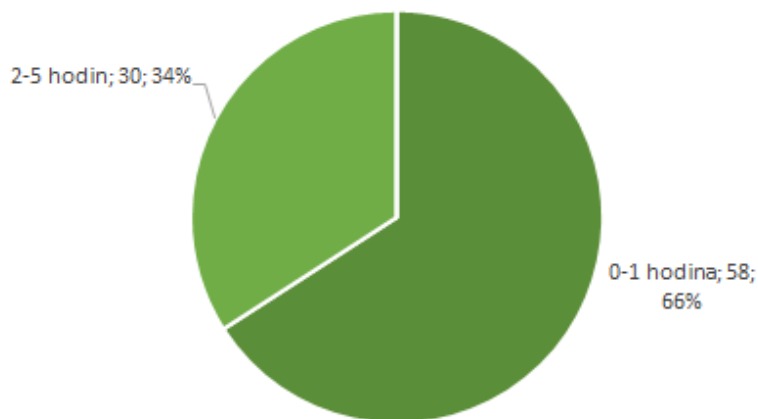
ne“ 11 (12%) dotazovaných a „ne“ 5 (6%) dotazovaných, což je zcela pochopitelné.

5. Kolik hodin denně je věnováno přípravě

Otázka číslo 5 zjišťovala, kolik hodin denně se v průměru věnují učitelé přípravě na výuku. V nabídce byly tyto možnosti: 0-1 hodina denně, 2- 5 hodin denně a více než pět hodin denně. Poslední možnost nevyužil ani jeden z pedagogů. Tato možnost se dala předpokládat vzhledem k tomu, že jsem po učitelích žádala odpověď na průměrně strávený čas nad přípravou. Výsledky této otázky znázorňuje graf číslo 5.

Graf č. 5

5. Každodenní hodinová dotace věnovaná přípravě



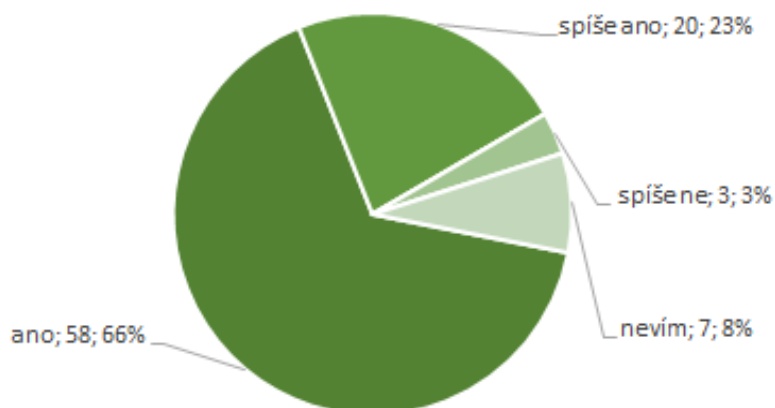
Podle výše uvedeného grafu uvedlo 58 (66%) dotazovaných, že se věnují přípravě každý den průměrně 0- 1 hodinu. Přípravě dlouhé 2- 5 hodin věnuje každý den 30 (34%) dotazovaných pedagogů.

6. Je možné ovlivnit skrze vlastní přípravu rozvoj žáků

V této otázce jsem se zajímala, zda- li si učitelé myslí, že svou vlastní poctivou přípravou ovlivňují pozitivně rozvoj žáků. V této otázce jsem opět nabídla možnosti výběru: ano, spíše ano, ne, spíše ne a nevím. To, že žádný z pedagogů nevyužil možnost „ne“, můžeme považovat za velmi optimistický fakt. Dále vyvstává na mysl otázka, zda- li ti pedagogové, kteří odpověděli „ano“, se opravdu snaží rozvíjet sebe sama tak, aby bylo dosaženo co nejvyššího rozvoje žáků. Výsledky otázky číslo 6 zpracovává následující graf.

Graf č. 6

6. Ovlivňuje učitelská příprava rozvoj žáků



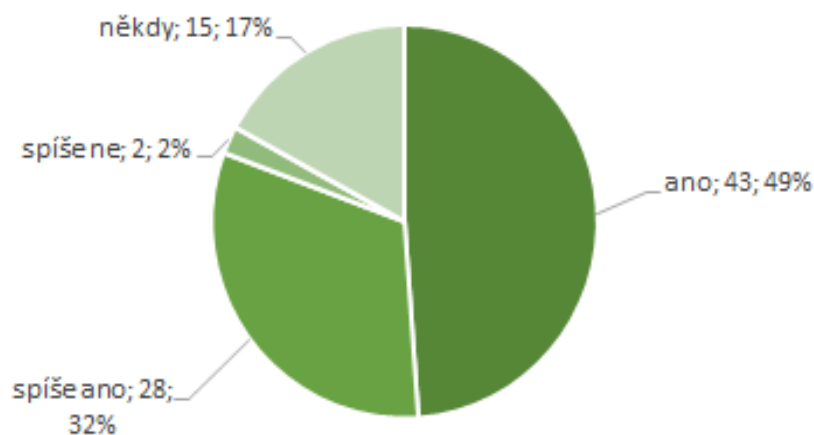
Odpovědi pedagogů na otázku ovlivnitelnosti rozvoje žáku skrze vlastní přípravu jsou následující. Odpověď „ano“ zvolilo 58 (66%) dotazovaných. Odpověď „spíše ano“ zvolilo 20 (23%) pedagogů. 7 (8%) dotazovaných odpovědělo „nevím“ a odpověď „spíše ne“ zvolilo 3 (3%) dotazovaných pedagogů. Odpověď „ne“ nezvolil ani jeden respondent.

7. Zapojení učitelské kreativity do výuky

Otázka číslo sedm měla zjistit, zda se učitelé vůbec snaží o zapojení své kreativity do výuky. Často se dle mého názoru pedagogové domnívají, že jsou kreativní nebo že se jimi alespoň snaží být. Myslím si také, že problémem našeho školství a jeho pracovníků, je upadávání do stereotypních rolí. Pedagogové, kteří vyučují již mnoho let, se často nesnaží sami sebe rozvíjet a tato skutečnost se promítá i do jejich vyučovacího stylu. Většina dotazovaných zvolila možnost „ano“ nebo „spíše ano“. Tento výsledek nemusí odpovídat reálné situaci ve školství, ale pouze subjektivním názorům pedagogických pracovníků. Výsledky jsou zpracovány v následujícím grafu.

Graf č. 7

7. Zapojení vlastní kreativity do výuky



Graf dokládá tyto výsledky. Odpověď „ano“ zvolilo celkem 43 (49%) dotazovaných, odpověď „spíše ano“ je zastoupena v počtu 28 (32%) odpovědí. Pedagogů, kteří se domnívají, že jsou kreativní jen „někdy“, je 15 (17%). Možnost „spíše ne“ zvolili 2 (2%) dotazovaných pedagogů. Žádný z respondentů nezvolil možnost „ne“. Toto je velice

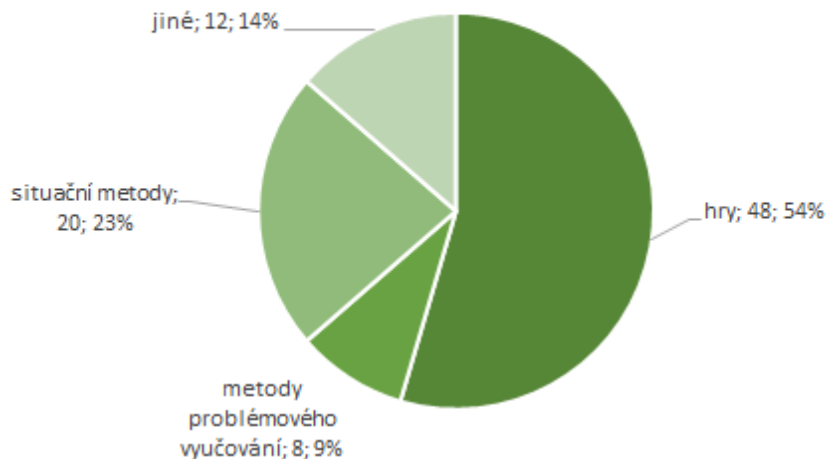
zajímavé, dá se očekávat, že každý z dotazovaných zapojuje alespoň někdy svou kreativitu do výuky.

8. Jaké typy aktivizačních metod jsou nejčastěji používány

Tato otázka navazuje na předchozí otázku. Nyní se ovšem snaží zjistit, jaké aktivizační metody (jejichž využívání vyžaduje množství kreativity) využívají pedagogové nejvíce. Vzhledem ke komplikovanosti realizace výuky na základní škole speciální jsem do možností zahrnula pouze ty, které jsou dle mého názoru nejvhodnější pro toto prostředí. Respondenti dostali na výběr čtyři možnosti (hry, situační metody, metody problémového vyučování či jiné). Výsledky častosti využívání jednotlivých metod znázorňuje graf uvedený níže.

Graf č. 8

8. Jaké aktivizační metody jsou nejčastěji používány



Respondenti nejčastěji volili možnost využívání „hry“ jako aktivizační metody. Tuto možnost zvolilo 48 (54%) dotazovaných. Předpokládala jsem, že tato možnost získá nejvyšší počet odpovědí. Pro potřeby učitelů na základních školách speciálních je tato

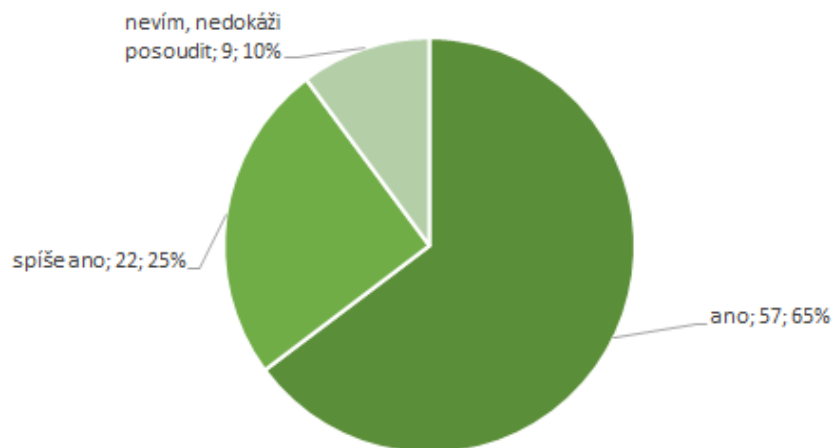
aktivizační metoda velice vhodná. Žáci ji vítají a jsou ochotni spolupracovat. Situační metody zvolilo 20 (23%) dotazovaných, metody problémového vyučování zvolilo 8 (9%) pedagogů. 12 (14%) pedagogů zvolilo možnost „jiné“. Pod tuto skupinu mohou být zařazeny jakékoliv jiné aktivizační metody. Dotazníkové otázky dále nezjišťovaly, co pedagogové myslí pod pojmem „jiné“. Pravděpodobně se bude jednat o ty aktivizační metody, které se jim v praxi osvědčily jako nejvhodnější.

9. Má využívání aktivizačních metod vliv na efektivitu výuky

Otázka číslo devět směřovala ke zjištění toho, zda se učitelé domnívají, že aktivizační metody ovlivňují efektivitu výuky. Učitelé obdrželi v dotazníku nabídku pěti možností. Ano, spíše ano, spíše ne, ne a nevím. Myslím si, že výsledky jsou opět velmi pozitivní. Žádný z dotazovaných nezvolil možnost spíše ne a ne. Výsledná zjištění jsou zaznamenána níže.

Graf č. 9

9. Ovlivňuje využívání aktivizačních metod efektivitu výuky



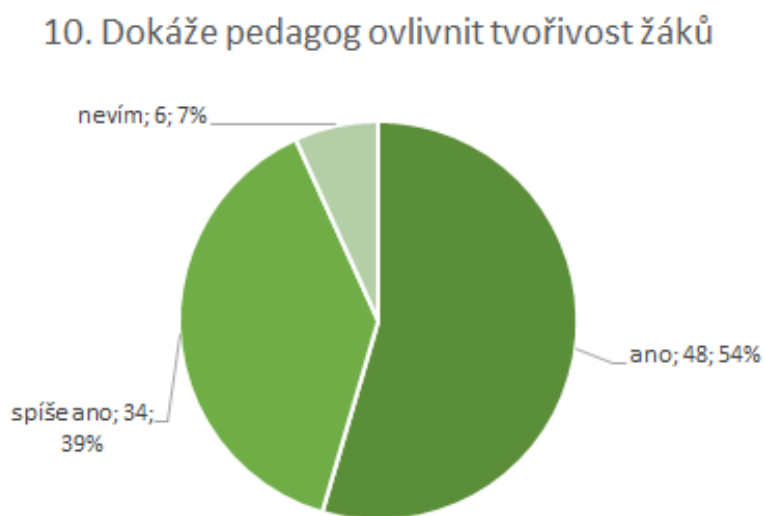
Jak znázorňuje graf uvedený výše, tak možnost „ano“ zvolilo 57 (60%) respondentů.

Možnost „spíše ano“ zvolilo 22 (25%) dotazovaných. Odpověď „nevím“ zvolilo 9 (10%) respondentů.

10. Vliv pedagoga na žákovskou tvořivost

Otázka číslo deset se snažila zjistit, jestli si pedagogové myslí, že jsou schopni ovlivnit tvořivost svých žáků. Výsledky jsou opět velmi pozitivní. Dotazovaným bylo nabídnuto pět možných odpovědí. Výběr zahrnoval odpovědi- ano, spíše ano, spíše ne, ne a nevím. Žádný z dotazovaných ne zvolil možnost ne ani spíše ne. Výsledné odpovědi jsou opět zpracovány v grafu.

Graf č. 10



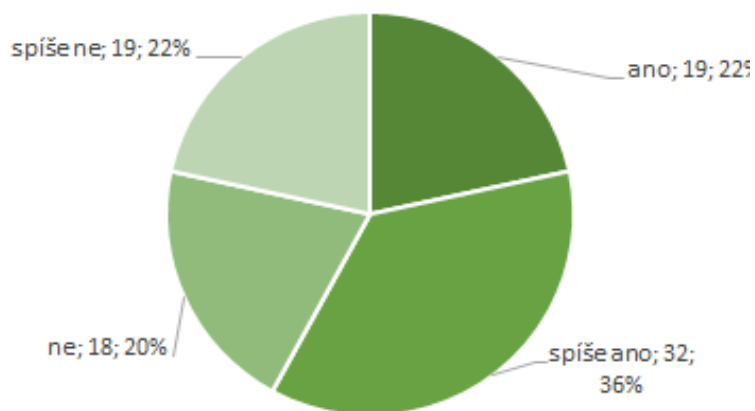
Celkem 48 (54%) pedagogů se domnívá, že jsou schopni ovlivnit tvořivost svých žáků. Odpověď „spíše ano“ zvolilo 34 (39%) dotazovaných. 6 (7%) respondentů zvolilo možnost „nevím“.

11. Výskyt překážek při snaze o kreativní výuku

Tato otázka se snažila obecně zjistit, zda-li existují překážky, které by bránily pedagogům vyučovat kreativně. V nabídce se opět vyskytly možnosti ano, spíše ano, spíše ne a ne. Rozložení odpovědí mezi nabízené možnosti je velmi vyvážené.

Graf č. 11

11. Existují obtíže při přípravě kreativní výuky



Celkem 19 (22%) pedagogů zvolilo možnost „ano“, tzn., že si myslí, že existují překážky bránící kreativní výuce. Možnost „spíše ano“ zvolilo 32 (36%) respondentů. Naopak 18 (20%) dotazovaných sedomnívá, že realizaci kreativní výuky nestojí v cestě žádná překážka. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 19 (22%) respondentů.

12. Konkrétní překážky tvořivosti

Následující otázka se snažila zjistit konkrétní překážky, o kterých si učitelé myslí, že jsou při snaze o kreativní výuku nejčastější. Bylo jim nabídnuto několik možností, které se dle mého názoru považují za nejčastější. V možnostech byly uvedeny následující překážky- organizační překážky, časové překážky, žáci s rozdílnou úrovní schopností,

nedostatek pedagogických znalostí a žádné překážky. Výsledky jsou zpracovány níže.

Graf č. 12



Nejčastěji byla respondenty zvolena možnost „žáci s různou úrovní schopností“. Tuto odpověď zvolilo 58 (66%) dotazovaných. Vzhledem k povaze speciálního školství, které se vyznačuje nesourodostí, je tento výsledek logický. Možnost „časové“ překážky uvedlo 10 (11%) respondentů. Celkem 7 (8%) dotazovaných přiznalo, že překážkou kreativní výuky je jejich vlastní neznalost, „nedostatek znalostí“. 5 (6%) respondentů považuje za překážky kreativní výuky „organizační“ možnosti. A 8 (9%) pedagogů uvedlo možnost „žádné“, tzn. že dle jejich se kreativní výuka nesektává s žádnými překážkami.

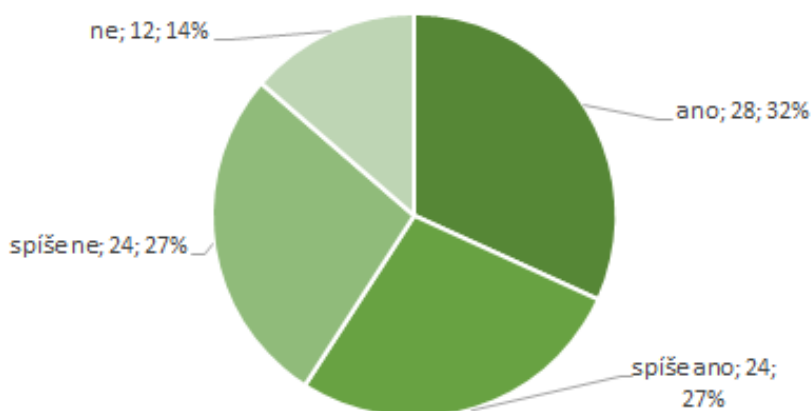
13. Finanční podpora ze strany školy

Otázka třináct se zaměřuje na zjištění toho, zda mají učitelé dostatečné množství finanční prostředků. Finance jsou základním kamenem přípravy některých pomůcek. Školy by učitele měly podporovat v kreativní přípravě a s tím související výrobou pomůcek. Proto

mě zajímalo, jestli učitelé v českém speciálním školství mají dostatek finančních prostředků pro realizaci svých kreativních nápadů. Výsledné zjištění ukazuje, že ne na všech školách je poskytování financí samozřejmostí.

Graf č. 13

13. Dostatek financí na přípravu pomůcek



Celkem 59% dotazovaných tvrdí, že mají dostatek fonancí pro výrobu či nákup pomůcek. Myslím si, že je to poměrně pozitivní, aole učite ne ideální skutečnosti ve školství. Možnost „ano“ zvolilo 28 (32%) respondentů. Možnost „spíše ano“ pak zvolilo 24 (27%) dotazovaných. Odpověď „spíše ne“ pak zvolilo 24 (27%) respondentů a možnost „ne“ zvolilo 12 (14%) respondentů.

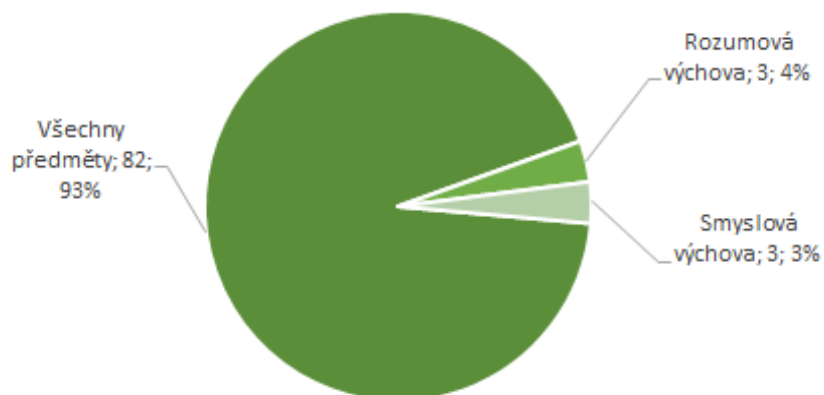
14. Předmět vyžadující nejvíce kreativity

Tato otázka byla jedinou otevřenou otázkou. Pedagogové měli možnost zde vepsat ten předmět, o kterém se domnívají, že vyžaduje největší množství kreativity. Odpovědi mě docela překvapily. Jednalo se o opakování stejných odpovědí. Nejvíce byla

zastoupena odpověď, že všechny předměty vyžadují stejnou míru kreativity. Několik pedagogů uvedlo, že nejvíce kreativní musejí být při výuce smyslové a rozumové výchovy. Odpověď, že je kreativita důležitá stejně ve všech předmětech uvedlo 82 dotazovaných, což představuje 93%. Tento výsledek je povzbudivý a bylo by skvělé, pokud by tomu opravdu tak bylo i v praxi.

Graf č. 14

14. Který předmět vyžaduje nejvíce kreativity

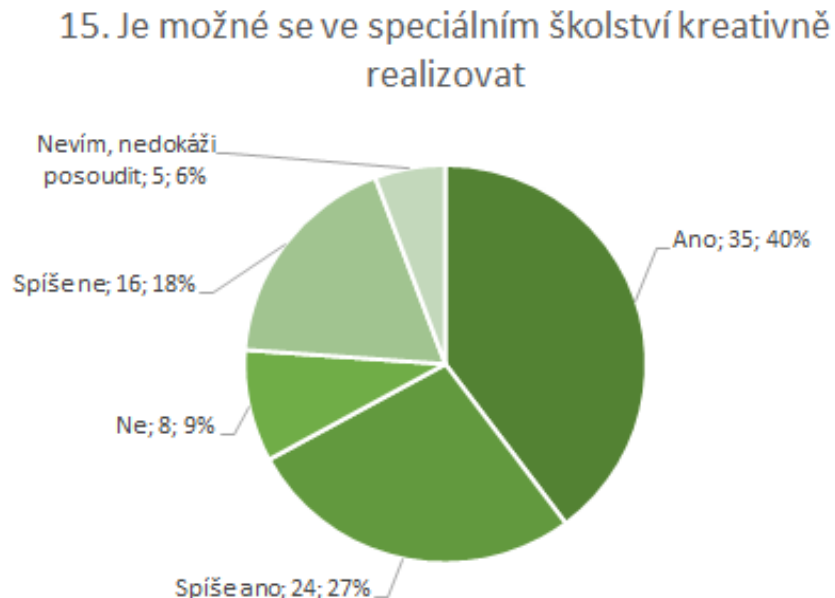


To, že je kreativita důležitá „ve všech předmětech“ si myslí 82 (93%) dotazovaných. Další dvě možnosti, tj. „rozumová“ a „smyslová výchova“ jsou zastoupeny ve stejném počtu tří odpovědí. Pokud by výsledky této otázky odpovídaly reálné situaci ve školství, bylo by to ideální. Je zřejmé, že nejde některé předměty považovat za nadřazené, proto jsou výsledky této otázky zcela odpovídající realitě. Všechny předměty jsou stejně důležité a ve všech by měla být kreativita zapojena stejnou měrou.

15. Možnost kreativní realizace ve speciálním školství

Otázka číslo patnáct zjišťuje, zda si učitelé myslí, že se mohou ve speciálním školství kreativně realizovat. Dotazovým byly opět nabídnuty možnosti odpovědí- ano, spíše ano, spíše ne, nevím. Většina dotazovaných odpověděla ano a spíše ano. Překvapilo mě, že celých 9% dotazovaných si myslí, že se nemohou kreativně realizovat (přesto, že dle dřívější otázky je patrné, že od školy dostávají dostatek financí a tudíž by se mohli kreativně realizovat. Výsledná zjištění této otázky zaznamenává graf uvedený níže.

Graf č. 15



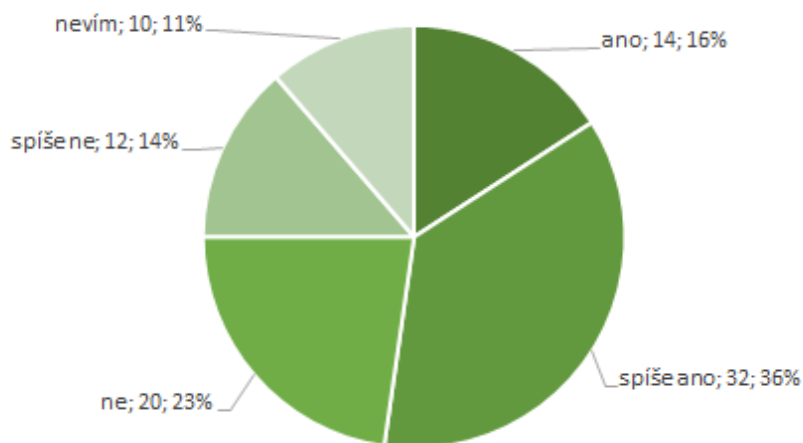
Možnost „ano“- mohu se kreativně realizovat, zvolilo 35 (40%) dotazovaných. 24 (27%) respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“. Neutrální odpověď „nevím“ zvolilo 5 (6%) respondentů. Zvolení odpovědi „ne“ 8 (9%) a „spíše ne“ 16 (18%) považují za zarážející. Myslím si, že každé školní prostředí poskytuje možnost kreativní realizace. Pro se mi tyto odpovědi zdají neadekvátní. Je možné, že pedagogové, kteří tyto možnosti zvolili, jsou zapadlí ve stereotypu a nemají zájem přizpůsobit se rychle se měnícímu školnímu prostředí.

16. Výtvarná výchova jako předmět s větší potřebou kreativity

Poslední otázka zjišťuje, zda- li si pedagogové myslí, že potřebují více uplatňovat kreativitu ve výtvarné výchově než v jiných předmětech. Respektive je-li při výuce výtvarné výchovy více prostoru pro kreativní výuku. Domnívala jsem se, že většina dotazovaných zvolí odpověď ano popřípadě spíše ano. Ale to se nestalo. Dotazovaní volili stejně často možnost ne a spíše ne. Všeobecně lze tedy říci, že dotazovaní si nemyslí, že by bylo více prostoru pro kreativitu ve výtvarné výchově. Výsledná zjištění ohledně této otázky zracovává následující graf.

Graf č. 16

16. Je více prostoru pro kreativitu ve výtvarné výchově



Jelikož jsem poslední kapitulu diplomové práce zaměřila na oblast umění a kultura, byla poslední zvolená dotazníková otázka nástrojem, pro zjištění toho, zda pedagogové přisuzují výtvarné výchově statut předmětu s vyšší potřebou kreativity. Odpověď „ano“ zvolilo 14 (16%) dotazovaných, odpověď „spíše ano“ pak zvolilo 32 (36%) dotazovaných. Ve výsledku tedy si 52% dotazovaných (mírná nadpolovina) myslí, že ve výtvarné výchově je zapotřebí uplatňovat více kreativity. Možnost „ne“ zvolilo 20

(23%) respondentů, možnost „spíše ne“ zvolilo 12 (14%) respondentů. Neutrální odpověď „nevím“ zvolilo 10 (11%) dotazovaných pedagogů.

4.8 Výtvarný kroužek

Jak bylo již dříve zmíněno, navštěvovala jsem výtvarný kroužek, probíhající na Základní škole speciální Rooseveltova v Praze 6. Kroužek probíhá ve výtvarné dílně, která sídlí v Terronské ulici. Ta je vzdálena asi 5 minut chůze od sídla školy v Rooseveltově ulici. Paní učitelku a skupinku dětí jsem zde doprovázela. Tento kroužek jsem navštívila v rámci několika vyučovacích jednotek. Kroužek je zde rozdělen na dvě části- výtvarný a keramický kroužek. Děti se v činnostech střídají dle aktuálního zájmu. Paní učitelky se snaží o pravidelné střídání skupin. Ze strany dětí je prý větší zájem o běžné výtvarné činnosti. Na keramickou dílnu musí mít žáci chuť a být soustředěnější. Také práce v keramické dílně je časově náročnější a výrobky jsou někdy hotovy až během několika týdnů, což se u žáků nestřetává s oblibou. Jsou rádi, pokud mohou práci dokončit během jedné vyučovací jednotky. Pro svou diplomovou práci jsem se rozhodla blíže přiblížit dvě vyučovací jednotky. Jednu hodinu kroužku výtvarné výchovy a jednu hodinu keramiky.

Kroužek výtvarné výchovy

Tématem kroužku během mé hospitace byly Velikonoce. V kroužku byly přítomny tři děti- dvě dívky a jeden chlapec. Skupiny žáků jsou poskládány různě, nahodile. Žáci mají jiný věk i stupeň postižení. V době mé hospitace se jednalo o dívku s Downovým syndromem (8 let), dívku se středně těžkým mentálním postižením (12 let) a chlapce se středně těžkým mentálním postižením (13 let). Žáci si po příchodu do výtvarné dílny oblékají pláště a nazouvají návleky. Všechny tyto činnosti dělají automaticky, paní učitelka jim je pouze připomíná. Následuje představení činnosti, která bude probíhat. Jelikož se blíží velikonoční svátky, opakuje paní učitelka s dětmi

základní informace o Velikonocích. Proč je slavíme, jaké zvyky a tradice děláme. Žákům ukazuje hotový výrobek, jehož výroba bude naplní dnešní hodiny- jedná se o slepici s vajíčky, která sedí na trávě. Paní učitelky se žáky snaží probouzet k aktivitě a ptá se na jednotlivé části těla slepice. Žáci nejsou schopni je pojmenovat, a proto jim je ukazuje a říká jejich názvy. Myslím si, že tato mezipředmětová provázanost je velmi důležitým prvkem. Výtvarná výchova poskytuje dostatek prostoru pro tuto provázanost a je velmi pozitivní, že toho dokáže vyučující využít.

Po představení dnešní činnosti následuje samotná aktivita. Ta zahrnuje stříhání, trhání, lepení, obkreslování a kreslení. Dle mého soudu je paní učitelka velmi kreativní, ale její překážkou jsou žáci s různou úrovní schopností, které má ve skupině. Tento fakt podporuje i výsledek dotazníkového šetření, kdy největší množství učitelů uvedlo, že překážkou realizace jejich kreativity jsou právě žáci s rozdílnou úrovní schopností. I když jsou v dnešní skupině jen tři žáci, každý z nich pracuje odlišným tempem a každému zvlášť musí učitelka pomáhat.

Nejprve si rozdají papírové tácky (každý dostává dva). Jeden z nich rozstříhnou napůl- bude sloužit jako základ pro tělo slepičky. Poté si připravují kousky z barevného papíru, který trhají. Paní učitelka opakuje všechny barvy. Mohou použít zelený, červený, žlutý a oranžový papír. Natrhané kousky začínají přilepovat na papírové tácky. Celý kulatý talířek slouží jako základ pro travnatou plochu- přilepují zelené kousky papíru. Na tělo slepičky přilepují žluté, červené a oranžové kousky- každý podle toho, kterou barvu upřednostňuje. Žáci pracují pečlivě a snaží se, aby byl výsledek jejich práce zdařilý. Paní učitelka přistupuje ke všem žáků stejně- je milá, nápomocná, spravedlivá. Na konec přilepují žáci jednotlivé části slepičky a trávy k sobě. Dokreslují oko a přilepují hřebínek vyrobený z barevného papíru. Všichni jsou se svými výtvary spokojeni a mohou přejít k další činnosti- svačině. Po svačině je naplní výtvarného kroužku dobrovolná a samostatná činnost žáků. Paní učitelka jejich aktivity koriguje, ale nijak zvlášť do nich nezasahuje. Snaží se s žáky neustále udržovat konverzaci- o tom co malují, proč to

malují, jaké barvy použijí atd. Tento způsob práce je ze strany nezávislého pozorovatele (mně) hodnocen velice pozitivně. Rozvíjí i žáků slovní představu o konkrétní činnosti a učí se nová slova. Jedna dívka dostává od učitelky speciální úkol- namalovat postavy panenek na látkovou tašku. Tako žákyně je vývarně velmi nadaná a paní učitelka toho využívá. Látková taška, na kterou maluje, se bude prodávat na prodejním jarmarku, který se v rpstorách školy koná každý rok na jaře. Celý kroužek je zakončen rozloučením a vystavením prací, které v dnešní hodině vytvořili.

Průběh této hodiny výtvarného kroužku hodnotím velice kladně. Bylo znát, že se žákům práce s velikonoční tematikou líbí a dávali najevo svůj zájem. Paní učitelka vykazuje velkou míru kreativity. V praxi, jako učitelka na základní škole speciální, působí 8 let. Nedomnívám se ovšem, že je délka praxe rozhodující pro pedagogické vedení. Práci a její zadání ma předem pečlivě nachystanou a žákům poskytuje dostatek slovní i názorné podpory. Pokud někdo z žáků nerozumí tomu, co má dělat, je trpělivá a zadání vysvětlí znovu, s použitím jiných slov a názorné ukázky. Domnívám se, že v případě této konkrétní paní učitelky lze říci, že žákovu kreativitu lze ovlivnit skrze kreativitu učitele.

Keramický kroužek

Kroužek keramiky probíhá na stejném místě jao výtvarný kroužek- pouze ve speciálně upravené dílně. Pomůcky, které se zde nacházejí, poskytují dostatek prostoru pro realizaci všech kreativních nápadů vyučujícího. Nechybí ani hrnčířský kruh a malá pec, kde mohou výrobky rovnou vypálit.

Jak mi dokládá paní učitelka, o keramický kroužek není takový zájem jako o kroužek výtvarné výchovy. Z tohoto důvodu se skupinky pravidelně v činnostech střídají. Ti, kteří tento týden absolvují keramickou část, budou příští týden ve výtvarné místnosti a naopak. Žáci toto pravidlo dobře znají a proto, i když se jim do keramické dílny nechce, jdou s paní učitelkou a projevují i menší zájem o činnosti.

Průběh keramického kroužku je totožný s kroužkem vývarným. Činnost řízená učitelem, trvá 45 minut. Poté následuje svačinka a samostatná činnost žáků. Ti v keramické dílně nejčastěji volí malování- to je baví nejvíce. I do keramické dílny se převlékají do bílých plášťů, aby ochránili oblečení, a na boty nazouvají návleky.

Tématem dnešní hodiny jsou také Velikonoce. V boxech, kam ukládají hotové výrobky je již mnoho velikonočních vajíček a zvířátek. Paní učitelka mi vysvětluje, že se tomuto tématu věnují již několik týdnů. U žáků je oblíbené a hotové výrobky budou prodávat na jarmarku, který se každoročně koná v prostorách školy.

Ve třídě jsou dnes pouze dva chlapci (11 a 12 let), několik dětí odešlo před kroužkem domů. Většinou je přítomno tři až pět žáků. Chlapci, kteří zde dnes jsou, mají diagnostikováno středně těžké mentální postižení. Jak se dozvídám od paní učitelky, jsou oba velmi snaživí a výtvarně nadaní. S prací jim musí pomáhat a zadání úkolu často opakovat, jejich pozornost není snadno udržitelná. Paní učitelka se je snaží tématy zaujmout, tak aby pozornost udrželi alespoň část keramického kroužku. Z počátku se nesektává s velkým úspěchem, ale nakonec žáci souhlasí s tím, že se 45 minut budou věnovat tvorbě z keramiky.

Dnešní činnost je zaměřena na výrobu keramických vajíček. Paní učitelka rozdává chlapcům šablony a kousky keramické hlíny. Tu musí nejprve rozválet na požadovanou tloušťku. Se všemi činnostmi jim pomáhá a je trpělivá, nesnaží se je nikam popohánět, ví, že tím by jejich pozornost odvrátila mnohem rychleji. Do vyválené keramické hlíny vykrajují tvary vajec. K tomu jim slouží vykrajovací kovový tvar. Do takto připravených vajíček budou malovat a vyrývat tvary, které se jim líbí. Vajíčka mají svými motivy co nejvíce připomínat velikonoční kraslice. Pozorování obou chlapců velmi rychle upadá a projevují velký nezáměr. Chtějí si malovat na papíry. Paní učitelka vychází jejich přání vstříc a je ráda, že během hodiny udělali alespoň nějaké výrobky. Bude za ně muset práci dokončit- ale to jí nevádí, je zvyklá, že většinou nikdy výrobky nestihnou. Po této práci s keramikou následuje svačina. Paní učitelka poté

přináší chlapcům papíry a pastelky z vedlejší výtvarné dílny. Nyní jsou velmi spokojeni a jsou rádi, že si mohou malovat to, co chtějí. Výtvary, které vytvářejí nyní, si mohou odnést domů a oba chlapci se velmi těší, až je dají svým maminkám.

Kreativní přístup paní učitelky je značný. Snaží se žáky motivovat a vybírat témata činností tak, aby je co nejvíce zaujala. Tato paní učitelka působí ve speciálně pedagogické praxi již třináct let a myslím si, že i v tomto případě hrají zkušenosti značnou roli. Je trpělivá a práci žákům vysvětluje i pětkrát. Je zvyklá na to, že ne vždy činnosti žáky baví, proto má vždy nachystaný záložní plán. Dnes žáci projevili sami zájem o určitou činnost, ale ne vždy tomu tak je, a proto je právě poctivá příprava velmi doceněna. Tato paní učitelka si myslí, že právě výtvarný kroužek poskytuje největší prostor pro realizaci její vlastní kreativity. Jak sama tvrdí, tak v žádném jiném předmětu to není možné. Je ráda, že má možnost vést tento kroužek, protože je sama výtvarně nadaná a je ráda, že svým zájmem a kreativitou může ovlivňovat žáky.

4.9 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jakým způsobem učitelé připravují výuku v předmětu výtvarná výchova pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Stěžejní odpovědí pro tuto otázku se stává hospitační návštěva, kterou jsem uskutečnila na Základní škole speciální Roosveltova v Praze 6. Učitelé, kteří vyučují výtvarnou výchovu nebo vedou kroužek výtvarné výchovy při základní škole speciální, věnují přípravě své vyučovací hodiny vždy několik hodin. Příprava zahrnuje vše od nápadu, k vlastnímu vyzkoušení nápadu, po zahrnutí této činnosti do školního vzdělávacího plánu. Školní vzdělávací plán, kde jsou uvedeny aktivity, které budou daný rok probíhat, se obměňuje každý rok. Některé aktivity, které jsou stěžejní pro daná období (například Vánoce, Velikonoce) zůstávají každý rok stejné, ale vždy se učitelé snaží o alespoň malou změnu. Můžeme tedy říci, že příprava je systematická a

organizovaná. Výuka předmětu je přizpůsobena tak, tak aby činnosti co nejlépe působily na všechny typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Příprava je tedy plánovaná a pravidelná a bere ohled na schopnosti žáků. Zároveň učitelé považují přípravu aktivit pro žáky s různou úrovní schopností za jednu z největších překážek.

2. Považují učitelé přípravu kreativní výuky za přínosnou a prospěšnou?

Klíčovou odpověď pro zodpovězení této výzkumné otázky nalzáme ve vyhodnocení dotazníkové otázky 6 a 10. Tyto otázky zjišťovaly názory pedagogů na tyto otázky: 6. „Ovlivňuje učitelská příprava rozvoj žáků?“

10. „Je pedagog schopen ovlivnit tvořivost žáků?“

Většina pedagogů u obou těchto otázek zvolila možnost „ano“ a „spíše ano“. U otázky číslo 6 to je 89% respondentů. U otázky číslo 10 to je celých 93% respondentů. Dovolím si tvrdit, že výslednou odpovědí na tuto výzkumnou otázku bude „ano“, učitelé považují přípravu kreativní výuky za přínosnou a prospěšnou. Zároveň z odpovědí na dotazníkové otázky číslo 6 a 10 vyplývá i vysoká míra zodpovědnosti, kterou nese pedagog. Z odpovědí pedagogů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření je tedy patrné, že oni sami přisuzují svému povolání vysokou míru zodpovědnosti. Uvědomují si, že to oni jsou těmi, kdo ovlivňuje budoucí rozvoj svých žáků. Tato míra zodpovědnosti, kterou si pedagogové přisuzují je klíčovým faktorem pro rozvoj žáků ve speciálních školách. Na základních školách speciálních je právě učitel tím, kdo je pro žáky nejdůležitější, je to jejich vzor. Myslím si, že výsledek této výzkumné otázky je velice pozitivní a dokazuje to, jak moc je pro speciální pedagogy důležitý rozvoj jejich žáků skrze ně samotné.

3. V jaké míře používají učitelé na základních školách speciálních aktivizační metody ve výuce?

Pro zodpovězení této výzkumné otázky považuji za stěžejní vyhodnocení dotazníkových otázek číslo 7 a 8.

Otázka číslo 7 zní takto: „Zapojujete do výuky svou vlastní kreativitu?“

I když se tato otázka nesnaží konkrétně zjistit využívání aktivizačních metod je pro zodpovězení třetí výzkumné otázky stěžejní především z toho důvodu, že pro používání aktivizačních metod, je předpokládána určitá míra pedagogické kreativity. Nelze využívat aktivizační metody bez toho, aby pedagog tvořivě myslel a snažil se vytvářet něco nového a originálního. Za kladné odpovědi na zapojení kreativity do výuky považuji odpovědi „ano“ a „spíše ano“. Tyto odpovědi zvolilo celkem 81% respondentů. Dovolím si proto tvrdit, že aktivizační metody jsou na základních školách speciálních používány ve velké míře. Tento výsledek je velmi pozitivní, ukazuje na skutečnost, že pedagogové se snaží být kreativní a pomocí aktivizačních metod (které představují kreativní výuku) rozvíjet tvořivost svých žáků.

Otázka číslo 8 má následující znění „Jaké aktivizační metody používáte ve výuce nejčastěji?“

Cílem této dotazníkové otázky bylo zjistit, které konkrétní aktivizační metody jsou pedagogy nejvíce používány. Nejčastěji zde byla zvolena možnost „hry“, kterou zvolilo 54% dotazovaných. Tato odpověď je pro speciální základní školy dle mého názoru nejvhodnější. Žáci zde mají problémy s udržení pozornosti, a pokud je pedagog schopen je rozvíjet pomocí hry, u které alespoň na chvíli udrží pozornost, je to velice dobré a vhodné. Druhou nejčastěji volenou možností byly „situační metody“, které zvolilo 23% dotazovaných.

Používání těchto metod považuji za velice přínosné především pro budoucí život žáků. V průběhu řešení situačních metod se žáci setkávají se situacemi z běžného, každodenního života. To je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami obzvláště důležité, vzhledem k jejich nedostatku správného a adekvátního vnímání reality.

Závěrečné vyhodnocení všech výzkumných otázek

Dle zjištěných výsledků si dovoluji tvrdit, že rozvoj českého speciálního školství se posunuje pomalými krůčky kupředu. Pedagogové využívají aktivizační metody a pracují na svém vlastním profesním rozvoji. Zároveň si uvědomují, že díky svému rozvoji působí pozitivně také na své žáky. Má hospitační návštěva základní školy speciální potvrzuje výsledky výzkumných otázek. Pedagogové jsou tvořiví a chtějí zkoušet nové výukové metody. Jedinou překážkou realizace některých aktivizačních metod a kreativních přístupů zůstává to, že ve třídách jsou žáci s různou úrovní schopností. Pedagog musí výuku přizpůsobit tak, aby její tempo vyhovovalo co největšímu počtu žáků ve třídě. Myslím si, že i před tuto nepřízeň (kterou nelze ovlivnit) jsou pedagogové velice kreativní a snaživí.

ZÁVĚR

Profese speciálního pedagoga neznamená být pouze skvělým pedagogem, ale i výborným psychologem, diagnostikem a společníkem. Současné české speciální školství je rozmanitou jednotkou. Každá škola je jiná, každá třída dané školy je jiná, každý jednotlivý žák třídy je jiný. Posláním speciálního pedagoga je být schopen svůj vyučovací styl přizpůsobovat žákům každý den i každou hodinu. Stejně jako se rozvíjí školy hlavního vzdělávacího proudu, rozvíjí se i školy speciální. Na pedagogy je kladen stále větší tlak ze všech stran. Vyučovací styl a s tím související výukové metody musejí být modernizovány a vycházet z aktuálních požadavků doby. Frontální výuka, která byla dříve běžná, je dnes již považována za nevhodnou. Jednostanný výklad učitele před tabulí je nahrazován aktivizačními metodami. Zde patří například hry, inscenační a diskuzní metody. Cílem aktivujících metod je u žáků probouzet samostatnost a schopnost řešit úkoly, jak sám, tak ve skupině. Naučit se kooperovat a utvářet si svůj vlastní názor na danou problematiku.

Aktivizující metody jsou v současné době součástí výuky i na základních školách speciálních. Z tohoto důvodu se jim v mé diplomové práci věnuji jak po stránce teoretické, tak i prakticky formou dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek dotazníkového šetření tvořili speciální pedagogové, vyučující na základních školách speciálních. Výsledky dotazníkového šetření poukazují na to, že pedagogové se snaží o to, aby jejich výuka byla kreativní, a využívají k tomu aktivizující metody. Nejčastější uváděnou metodou byla metoda hry. Tuto metodu považuji v rámci speciálního školství za nejvhodnější. Žáci se díky ní učí kooperovat se spolužáky a také se při hře naučí, že ne vždy je nutné vyhrát a být první. Dále byla často uváděna metoda situační. Myslím si, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velice vhodná a pozitivní pro jejich rozvoj a budoucí uplatnění se ve společnosti. Dále bylo zjištěno, že délka pedagogické praxe neodpovídá užívání aktivizačních metod. Toto využívání souvisí nejvíce s povahovými a osobnostními rysy konkrétního pedagoga. Převážná část oslovených pedagogů se domnívá, že kreativní výuka a využívání aktivizačních metod má na rozvoj jejich žáků pozitivní vliv. Dále se také

domnívají, že jsou schopni ve svých žácích probudit kreativitu, pokud oni sami budou kreativní.

Cíl mé diplomové práce, kterým bylo zjistit, zda pedagogové jsou schopni ovlivnit žákovskou tvořivost, byl úspěšně splněn. Pedagogové si jsou vědomi toho, jak podstatné je probouzet v žácích na základních školách speciální kreativitu a také ví, že k tomu jim pomohou právě aktivizační metody. Tyto metody používají a vidí v jejich používání veliký přínos. Pedagogové považují za nepřízeň pouze to, že na základních školách speciálních vzdělávají různorodou skupinu žáků. Každý žák ve třídě je jiný, a proto je těžké přizpůsobit vyučovací styl tak, aby vyhovoval všem z nich. Považuji také za velice pozitivní to, že pedagogové mají dostatek finančních možností od školy a mohou tak realizovat své kreativní nápady.

Touto prací jsem chtěla poukázat na to, jak důležitá je osobnost speciálního pedagoga v rámci vyučovacího procesu na základní škole speciální. Dále jsem chtěla poukázat na to, že přestože je speciální školství heterogenní a proměnlivou institucí, je možné se zde kreativně realizovat a využívat různé styly výuky.

Praktický význam své diplomové práce spatřuji ve využití teoretických poznatků, které mohou být užitečné speciálním pedagogům i všem ostatním pracovníků ve speciálním školství. Informace a poznatky, které jsou v práci uvedeny, mohou být základem pro zlepšení výuky na speciálních základních školách a mohou také sloužit jako teoretický základ pro osobnostní rozvoj speciálních pedagogů. Práce dokládá mnoho pozitivních faktorů, které se ve speciálních školách vyskytují, a proto může práce posloužit i jako odrazový můstek pro další zkvalitňování vzdělávání na základních školách speciálních.

RESUMÉ

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jestli je pedagog schopen ovlivnit tvořivost svých žáků. K tomu, aby byl schopen utvářet kreativitu u svých žáků je zapotřebí, aby on sám byl do jisté míry kreativní. První tři kapitoly mé diplomové práce se zabývají teoretickými poznatky o kreativitě. Jsou zde popisovány druhy tvořivosti, překážky, které se mohou objevovat, možnosti, jak můžeme tvořivost rozvíjet. Dále se zabývá možnostmi kreativního vzdělávání na základní škole speciální a výukovými metodami, které napomáhají tvořivost rozvíjet.

Čtvrtá kapitola rozebírá výsledky dotazníkového šetření, které bylo provedeno u speciálních pedagogů, kteří vyučují na základních školách speciálních v České republice. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno především na zjištění toho, zda pedagogové používají ve výuce aktivizující metody (které rozvíjejí tvořivost žáků), které konkrétní metody jsou nejvíce využívány, které překážky kreativní výuky se ve speciálním školství vyskytují a zda jsou schopni ovlivňovat tvořivost svých žáků. Výsledky dotazníkového šetření poukázaly na příznivou situaci, která panuje v českém speciálním školství. Pedagogové používají v průběhu výuky aktivizující metody a považují svůj styl výuky za kreativní. Jako problém pro realizaci kreativní výuky, pedagogové uvádějí heterogenní schopnosti žáků. Tento problém je ovšem přirozený v rámci prostředí speciálního školství. Z výsledků šetření je také patrné, že délka pedagogické praxe nemá žádný zásadní vliv na používání aktivizujících metod či styl výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGER, M. T.; BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák*. Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDO VÁ, P.; ZINKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Grada, 2011. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

CRAF, A.; JEFFREY, B.; LEIBLING, M. *Creativity in Education*. Continuum International Publishing Group, 2001, 224 s. ISBN 978-0826448637.

DACEY, J. S.; LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.

DYTRTOVÁ, R.; KOHUTOVÁ, M. *Učitel- příprava na profesi*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

FRANIOK, P. *Vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Ostravská Univerzita v Ostravě, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7368-274-3.

FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido, 2000. 207 s. ISBN 8085931796

GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy*. 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada 2007. 272 s.
ISBN 978-80-247-1369-4

JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.

KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2010. 456 s.
ISBN 978-80-247-3357-9

KAŠPAROVÁ, J.; STARÝ, K.; ŠUMAVSKÁ, G. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol. Národní ústav pro vzdělávání*, Praha, 2011. 64 s. ISBN 978-80-87063-42-2

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2

KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996.
ISBN 80-85931-23-0.

KOTRBA, T.; LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce, příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister a Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 125 s.
ISBN: 978-80-247-1652-7.

KYSUČAN, J. *Úvod do speciální pedagogiky*. Olomouc, UP 1996, str.98 s.

KYSUČAN, J.; KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc, UP 1996, 99s.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno, Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0

LENNON, K. H.; DACEY, J. *Kreativita*. Grada, 2000. 252 s. ISBN 8071699039

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Grada, 2003. 208 s. ISBN 8024703742

MAŇÁK, J. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Paido, 1996. 122 s. ISBN 80-85931-23-0

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

NĚMEC, J. *Aspekty sociálně pedagogického výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.

ISBN 80-244-0878-3

PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Vodnář, 1999. 169 s. ISBN 8086226050

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, 2013. 400 s. ISBN 9788026204039

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, 2012. 192 s.

ISBN 9788071789994

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál, 2013. 488 s. ISBN 9788026204565

ŘÁDA, J. *Výjimečné děti*. Septima, 1993. 80 s. ISBN 80-85801-13-2

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

STARKO, A. J. *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. 2009. 368 s.
ISBN 978-0415997072

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele- teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005.
ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, V.; MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí- jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*.
Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2

VALENTA, M.; MICHALÍK, J. *Mentální postižení- v pedagogickém, psychologickém a
sociálně- právním kontextu*. Grada, 2012. 352 s. ISBN 9788024738291

VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*. Portál, 2015. 320 s. ISBN 9788024738291

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-
4100-0

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada, 2014. 239 s.

ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer press, 2004. ISBN 80-251-0457

Elektronické zdroje

ALLAIRE, P. Citát o kreativitě [online] [cit. 12.4.2016].

Dostupné z WWW: <<http://citaty.pelmel.info/citaty/c24-kreativita>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), novela č. 472/2011 Sb.* [online]. MŠMT, 2011 [cit. 12. února 2016]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. 1. Vydání. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 5. ledna 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf>. ISBN 978-80-87000-25-0.

Škola[online] Základní škola speciální Rooseveltova [cit. 12. února 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.skolaroos.cz/oskole.html/>>.

Škola [online] Základní škola speciální Lužiny [cit. 12. února 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.zsluziny.cz/>>.

Škola [online] Základní škola speciální Ibsenova [cit. 23. února 2016]. Dostupné z WWW:

<http://www.ibsenka.cz/o-skole/zakladni-skola-specialni/ibsenova-zss/>.

Škola [online] Základní škola speciální Diakonie [cit. 23. února 2016]. Dostupné z WWW:
<http://www.specialniskola.eu/ZSspecialni/>.

Škola [online] Základní škola speciální Motýlek [cit. 18. února 2016]. Dostupné z WWW:
<http://www.detske-centrum.cz/>.

VRUBL, Š. *Kreativita ve vyučovacím procesu* [online]. Brno: Masarykova Univerzita. 2013. S. 38- 56. [cit. 9.11.2015]. Dostupné z WWW: <<https://publi.cz/books/75/03.html>>.

WAHLBERG, H.: PAIK, S. J. *Effective educational strategies* [online]. 2000
[cit. 20.12.2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/en.html> >.

SEZNAM GRAFŮ

GRAF Č. 1 POHLAVÍ RESPONDENTŮ.....	70
GRAF Č. 2 DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	71
GRAF Č. 3 ÚROVEŇ DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ.....	72
GRAF Č. 4 PŘÍPRAVA NA VÝUKU.....	73
GRAF Č. 5 HODINOVÁ DOTACE VĚNOVANÁ PŘÍPRAVĚ.....	74
GRAF Č. 6 VLIV UČITELSKÉ KREATIVITY NA ROZVOJ ŽÁKŮ.....	75
GRAF Č. 7 ZAPOJENÍ VLASTNÍ KREATIVITY DO VÝUKY.....	76
GRAF Č. 8 ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD.....	77
GRAF Č. 9 VLIV AKTIVIZAČNÍCH METOD NA EFEKTIVITU VÝUKY.....	78
GRAF Č. 10 VLIV PEDAGOGA NA TVOŘIVOST ŽÁKŮ.....	79
GRAF Č. 11 OBTÍŽE PŘI PŘÍPRAVĚ KREATIVNÍ VÝUKY.....	80
GRAF Č.12 KONKRÉTNÍ PŘEKÁŽKY KREATIVNÍ VÝUKY.....	81
GRAF Č. 13 DOSTATEK FINANČÍ PRO PŘÍPRAVU POMŮCEK.....	82

GRAF Č. 14 PŘEDMĚT S VYŠŠÍ POTŘEBOU KREATIVITY.....	83
GRAF Č. 15 MOŽNOST KREATIVNÍ REALIZACE SEBE SAMA VE SPECIÁLNÍM ŠKOLSTVÍ.....	84
GRAF Č. 16 VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PŘEDMĚT UMOŽŇUJÍCÍ VĚŠÍ KREATIVNÍ REALIZACI.....	85

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK- KREATIVNÍ VÝUKA.....	105
---	-----

DOTAZNÍK- KREATIVNÍ VÝUKA

1. Uveďte, prosím, vaše pohlaví

Muž

Žena

2. Jak dlouho pracujete ve školství?

0-5 let

6-15 let

16-30 let

Více než 30 let

3. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Středoškolské

Vš Bc.

Vš. Mgr.

Jiné

4. Přípravujete se na výuku každý den (výroba pomůcek, příprava cvičení, příprava didaktických pomůcek)?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

Někdy

5. Kolik času Vám denně průměrně zabírá příprava na výuku?

Méně než 1 hodinu

2- 5 hodin

Více než 5 hodin

6. Myslíte si, že svou přípravou můžete ovlivnit rozvoj žáků?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

Nevím

7. Myslíte si, že jste ve výuce kreativní?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

Někdy

8. Pokud Vaše předchozí odpověď byla „ano“ nebo „spíše ano“, jaké aktivizační metody ve výuce používáte?

Hry

Metody problémového vyučování

Situační metody

Jiné

9. Myslíte si, že využívání aktivizačních metod zvyšuje efektivitu výuky?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

Nevím, nedokáži posoudit

10. Domníváte se, že z pozice pedagoga dokážete pozitivně ovlivnit tvořivost žáků?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

Nevím, nedokáži posoudit

11. Je pro Vás obtížné připravit kreativní výuku pro různorodou skupinu žáků, kteří jsou vzděláváni na základní škole speciální?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

12. Které překážky jsou podle Vás nejčastější při snaze o kreativní výuku?

Organizační

Časové

Žáci s různou úrovní
schopností

Nedostatek mých znalostí

Žádné

13. Poskytuje Vám škola dostatek financí na nákup materiálu a výrobu pomůcek?

Ano

Spíše ano

Ne

Spíše ne

14. Ve kterém předmětu je podle Vás učitelská kreativita nejdůležitější? Vypište.

15. Domníváte se, že je ve speciálním školství dostatek příležitostí pro realizaci vlastní kreativity?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne
- Nevím, nedokáži posoudit

16. Je podle Vás snadnější vyučovat kreativně ve výtvarné výchově než v ostatních předmětech?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne
- Nevím