

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra speciální pedagogiky

**Kreativita učitelů v edukačním procesu na základní  
škole**

Creativity of teachers in the educational process in primary  
school

*Diplomová práce*

Praha 2013

Vedoucí práce:

**PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.**

Autor práce:

**Bc. Vítová Lucie**

## **PROHLÁŠENÍ**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.*

V Praze dne 3. května 2013

Bc. Lucie Vítová .....

## **PODĚKOVÁNÍ**

*Chtěla bych poděkovat paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce.*

*Dále chci poděkovat paní Mgr. Marii Mlčkové, Ph.D. za cenné rady, které mi poskytla v počátcích mého výzkumného šetření. Velké dík patří také vedení škol, ve kterých jsem měla možnost provést výzkumné šetření, a všem pedagogům těchto škol, kteří mi dotazník vyplnili.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Kreativita učitelů v edukačním procesu na základní škole“ se zabývá tvořivostí pedagoga, která je nezbytným předpokladem každého učitele v současném školství. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na obecné poznatky týkající se problematiky tvořivosti v práci pedagoga. Popisuje také důležité faktory, které pomáhají vést k tvořivému přístupu k výuce. Jedním z nich je užívání aktivizačních metod, které představují hlavní možnost pedagoga směřovat k tvořivému vyučování. Zaměřuje se také na pozici pedagoga v procesu školské inkluze a vhodné výukové metody a strategie pro inkluzivní vzdělávání. Praktická část se zaměřuje na aktivizační metody ve výuce. Výzkumné šetření bylo provedeno dotazníkovou metodou. Hlavním cílem bylo prozkoumat, do jaké míry učitelé na základních školách používají ve výuce aktivizační metody a zda považují tyto metody za vhodný prostředek k tvořivému a účinnému zprostředkování učiva pro všechny žáky, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Tvořivost, pedagog, učitel, pedagogická tvořivost, tvořivé vyučování, výukové metody, aktivizační metody, inkluze, inkluzivní vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis "Creativity of teachers in an educational process in primary school" focuses on creativity of teachers, which is a prerequisite of every teacher in current education. The thesis is divided into two parts; theoretical and practical. The theoretical part focuses on general knowledge, which appertains to the questions of creativity in the work of the pedagogues. In this part, the important factors are also described, which help to lead to the creative approach in the teaching. One of these factors is using activating methods. These represent the main approaches of the pedagogues to teach creatively. The theoretical part is also focused on the position of the teachers in the process of school inclusion and on the appropriate teaching methods and strategies for inclusive education. The practical part focuses on activating methods in teaching. The investigative survey was carried out via questionnaire, and its main objective was to explore the extent of using activating methods by teachers at basic schools. It also looks at whether these methods are considered to be an appropriate instrument to the creative and effective mediation of the curriculum for all pupils, including pupils with special education needs.

## **KEYWORDS**

Creativity, pedagogue, teacher, creative education, teaching methods, activating methods, inclusive education

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 TVOŘIVOST (KREATIVITA)</b> .....	<b>10</b>
1.1 POJEM TVOŘIVOST/KREATIVITA .....	10
1.2 DRUHY TVOŘIVOSTI A JEJÍ STRUKTURNÍ PRVKY .....	13
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MÍRU TVOŘIVOSTI.....	15
1.4 BARIÉRY TVOŘIVOSTI.....	19
<b>2 TVOŘIVOST V PRÁCI UČITELE</b> .....	<b>24</b>
2.1 PEDAGOGICKÁ TVOŘIVOST.....	24
2.2 TVOŘIVÝ UČITEL A JEHO OSOBNOST.....	26
2.2.1 <i>Vliv kreativního učitele na žáka</i> .....	29
2.2.2 <i>Příprava budoucích učitelů na tvořivou práci</i> .....	33
2.3 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ .....	36
2.3.1 <i>Metodika tvořivého vyučování</i> .....	38
2.3.2 <i>Význam sociálních vztahů a klimatu ve třídě pro rozvoj tvořivosti</i> .....	40
2.4 VÝUKOVÉ METODY VE VZTAHU K TVOŘIVOSTI .....	41
2.4.1 <i>Tradiční výuka a výukové metody</i> .....	45
2.4.2 <i>Aktivizační metody ve vyučování</i> .....	49
2.5 ŠKOLSKÉ PŘEKÁŽKY TVOŘIVOSTI.....	58
<b>3 TVOŘIVÝ UČITEL V PROCESU ŠKOLSKÉ INKLUZE</b> .....	<b>60</b>
3.1 INKLUZIVNÍ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	60
3.1.1 <i>Příprava podmínek pro inkluzivní vzdělávání</i> .....	62
3.2 PŘÍPRAVA UČITELE NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
3.3 VÝUKOVÉ STRATEGIE VHODNÉ PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	70
3.4 PROGRAMY A PROJEKTY PODPORUJÍCÍ ZMĚNU ŠKOLY SMĚREM K TVOŘIVOSTI A INKLUZI.....	77
<b>4 AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE JAKO HLAVNÍ PROSTŘEDEK TVOŘIVÉ VÝUKY</b> .....	<b>82</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	82
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	82

4.3	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	83
4.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	83
4.5	PLÁN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	86
4.5.1	<i>Předvýzkum</i> .....	86
4.5.2	<i>Způsob sběru dat</i> .....	88
4.6	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ, JEJICH INTERPRETACE A ZHODNOCENÍ.....	89
4.7	ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	110
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>119</b>
	<b>RESUMÉ.....</b>	<b>121</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>122</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>127</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>127</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>128</b>

## ÚVOD

České školství za posledních pár let prošlo a stále prochází výraznými změnami. K velmi zásadnímu posunu došlo při realizaci rámcových vzdělávacích plánů, které pro jednotlivé školy stanovují pouze obecné informace důležité pro vzdělávání žáků, ale podrobné rozpracování školních vzdělávacích programů je zcela ponecháno na pedagogických pracovnících školy. Vedení školy a ostatní učitelé si následně stanovují konkrétní obsah vzdělávání, formy a metody výuky. Je zřejmé, že současně s těmito změnami se zvyšují požadavky na pedagoga, a proto je nesmírně důležité, aby dnešní učitelé vyučovali zcela jiným způsobem, než tomu bylo v minulosti.

Tvořivý učitel je základ tvořivého vyučování. Učitel má obrovskou moc prostřednictvím vhodných výukových metod výrazně rozvíjet každého žáka. Je nesmírně důležité, aby učitelé využívali různé výukové metody, a to nejen metody tradiční, ale také metody aktivizační. Široká škála aktivizačních metod představuje pro učitele hlavní nástroj, jak vést výuku tvořivým způsobem, a zároveň maximálně rozvíjet osobnost žáků. Nelze také opominout fakt, že stále stoupá počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách a učitelé tak vzdělávají heterogenní skupiny žáků, z nichž každý má jiné individuální potřeby.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami již dávno není záležitostí pouze speciálního školství. Současné školství prosazuje inkluzivní vzdělávání, které zdůrazňuje rovný přístup ve vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Všichni děti mají právo vzdělávat se v běžné škole se svými vrstevníky. Z tohoto důvodu jsem si také vybrala téma své diplomové práce zaměřující se na kreativitu učitelů v edukačním procesu na základní škole, neboť právě pedagogové v běžných základních školách budou do budoucna stále více vzdělávat různorodé skupiny žáků a je nesmírně důležité, aby byli tvořiví a otevření novým možnostem.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměřuji na obecné poznatky týkající se problematiky tvořivosti v práci pedagoga. Zejména poté na pozici současného učitele v edukačním procesu, jehož hlavním úkolem je prostřednictvím své osobnosti a vhodných výukových strategií pozitivně působit na všechny žáky ve třídě, kteří mají rozdílné individuální potřeby.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. Úvodní kapitola vymezuje obecné pojmy týkající se tvořivosti. Zaměřuje se také na faktory ovlivňující míru tvořivosti a bariéry tvořivosti.



Druhá hlavní kapitola se zabývá tvořivostí v práci učitele. Pozornost je věnována pedagogické tvořivosti a osobnosti tvořivého učitele. Velká část je věnována tvořivému vyučování a jednotlivým výukovým metodám. Na závěr této kapitoly jsou uvedeny školské překážky tvořivosti.

Třetí kapitola se zaměřuje na pozici tvořivého učitele v procesu školské inkluze. Současné inkluzivní vzdělávání vyžaduje tvořivé učitele, neboť tito učitelé zajistí výuku vhodnou pro všechny žáky ve třídě, volí tvořivější metody a formy výuky, zajímají se o individuální potřeby žáka, tvoří pomůcky a pomocné materiály do výuky a přistupují k žákům jako k rovnocenným partnerům. Jednotlivé podkapitoly se zaměřují na přípravu podmínek pro inkluzivní vzdělávání a přípravu pedagogů pro inkluzivní vzdělávání. Pozornost je také věnována vhodným výukovým metodám a strategiím pro vzdělávání heterogenní skupiny žáků. Kapitola je zakončena stručným přehledem programů a projektů, které v současné době podporují školy směrem k tvořivosti a inkluzi.

Praktická část práce se orientuje zejména na aktivizační metody ve výuce, které představují hlavní možnost učitele směřovat k tvořivému vyučování. Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, do jaké míry učitelé na základních školách používají ve výuce aktivizační metody, jaké k nim zaujímají postoje a jakým způsobem přistupují k přípravě tvořivé a efektivní výuky pro heterogenní skupinu žáků. Výzkumné šetření bylo provedeno formou dotazníkového šetření, jako pomocnou metodu v rámci předvýzkumu jsem použila metodu pozorování. Výzkumné šetření se zaměřovalo na běžné základní školy v oblasti Prahy. Praktická část je zakončena závěrečným rozborem a vyhodnocením výzkumných otázek, které byly stanoveny v počátcích výzkumného šetření.

# 1 TVOŘIVOST (KREATIVITA)

„Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení.“

David Fontana

Tvořivost neboli kreativita je dnes již běžně známý pojem, který je hojně používán zejména v profesní oblasti. Někteří lidé si chybně spojují tvořivost pouze s určitým okruhem činností, a to výtvarné umění, hudba, věda. Tvořivost bychom však měli chápat jako společenský jev, který je součástí celého našeho života.

Každý jedinec se v průběhu svého života musí neustále vyrovnávat s řadou událostí a přizpůsobovat se jim. A právě tvořivost se podílí na aktivní adaptaci jedince. Dále se tvořivost projevuje v sebeutváření, jelikož schopnost sebeutváření zlepšuje přístup člověka k životu, jeho práci a sebeúctu. Poslední oblastí, ve které se tvořivost významně uplatňuje, je oblast profesní. Tvořivost si „nevybírá“ jen některé jedince okolo nás. Každý z nás v sobě nese předpoklad, aby i v něm mohla být tvořivost rozvinuta (Petrová, 1999).

## 1.1 Pojem tvořivost/kreativita

Tvořivost<sup>1</sup> je velmi složitý jev, který nelze jednoznačně vymezit a z velké části není prozkoumán, přestože se tomuto tématu v minulosti věnovalo mnoho času a úsilí. S novodobým prozkoumáváním kreativity začal v roce 1950 americký psycholog Guilford, který ve své práci označil faktory tvořivého jednání. Pojem tvořivosti neboli kreativity je definován řadou autorů podle různých hledisek (Pecina, 2008).

Marie Königová (2007, str. 12) ve své knize o tvořivost definuje kreativitu obecně takto: „*Kreativita (tvořivost) je schopnost vytváření nových kulturních, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současné společensky hodnotné výtvary.*“

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 253) je tvořivost definována jako „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná*“.

---

<sup>1</sup> Tvořivost neboli kreativita – původ z latinského slova „creare“ = tvořit. Oba pojmy jsou v práci užívány jako rovnocenné.

Z pedagogického hlediska je tento pojem definován jako „*činnost, v níž se vyskytuje netradiční přístup k předmětu, originalita, vynalézavost, bisociace (místo asociací, tj. používání vzdálených a neobvyklých asociací), iniciativa*“ (Smékal in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, str. 8).

Maňák (2001, str. 9) chápe tvořivost (kreativitu) jako „*unikátní tvorbu, výtvor génia, ale také jako schopnost každého člověka objevovat něco nového, co dosud neexistovalo, něco přetvářet, hledat pro věci inovační naplnění, iniciativně zdolávat překážky, odvážně řešit obtížné problémy*“.

V souhrnu můžeme kreativitu chápat ve třech souvislostech, a to jako **schopnost** (představit si nebo vymyslet něco nového; tvořit nápady, řešení, myšlenky aj.), **postoj jednotlivce** (souhlas, přijetí změny a novinek; ochota hrát si s nápady a myšlenkami) a jako **proces** (tvrdá práce, prostor pro improvizaci, řád), (Žák, 2004, str. 29). Kreativita je součástí základních psychologických dispozic jedince. Lze se domnívat, že s touto schopností se narodí každý zdravý jedinec a že se v průběhu jeho života dá nadále rozvíjet a zlepšovat.

Kreativita se posuzuje na základě několika kritérií, která nám určují, zda se jedná o kreativní jednání či myšlení. Do těchto kritérií řadíme *originalitu, správnost, aplikovatelnost a hodnotu (přínos)*. Originalita zahrnuje jedinečnost a novátorství v dané určité činnosti, myšlení nebo při konkrétním jednání. Ne vše je možné vymyslet novátorským způsobem, ale originálním způsobem ve většině případu už ano. v kreativě je podstatná také správnost. Je velmi důležité konkrétní stanovení cíle, určení problému, pojmenování východisek, vymezení kritérií aj. Měly by být splněny podmínky, které byly stanoveny na počátku. Výsledek kreativního jednání či myšlení by měl splňovat podmínku aplikovatelnosti a užitečnosti. Výsledek by se měl dát vhodně použít, měl by být uskutečnitelný, skutečně užitečný. Při kritériu aplikovatelnosti je důležité, abychom si zajistili vždy zpětnou vazbu, která by nám poukázala do jaké míry je daný nápad vhodný a přínosný. S tímto kritériem úzce souvisí i poslední kritérium, a to hodnota (přínos). Kreativní čin by měl být nejen použitelný, ale měl by plnit také základní funkci, pro kterou byl vytvořen. U samotného jedince například splnit osobní cíl, přinést sebeuvědomění nebo splnit funkci přínosu pro ostatní jedince (Žák, 2004).

Z pozice teorie a praktického ovlivňování se tvořivost často vymezuje trojím způsobem: (1) *tvořivost jako soubor dispozic*, (2) *tvořivost jako sekvence procesů a stavů*, (3) *tvořivost jako soubor mentálních dovedností zvládat bariéry*.

**Tvořivost jako soubor dispozic** je chápána jako způsob, kdy se hledají rysy, schopnosti, potřeby, které tvořivé projevy determinují. W. KIRST a U. DISKMAYER (1971 in *Tvořivost v práci učitele a žáka*, 1996, str. 10) uvádějí *15 komponent tvořivosti*:

- Pohyblivost – dovednost přejít rychle na nové formy myšlení
- Plynulost – rychlé a lehké hledání vhodných nápadů a představ
- Originalita – schopnost mít neobvyklé, bohaté a zajímavé nápady a řešení
- Analýza – dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí; definovat je
- Produktivita – systematické vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi
- Konstruování – účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků
- Přestavba – rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových
- Uspořádání – najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat myšlenky
- Síla vyjadřování – schopnost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti
- Realizace – dovednost rozpracovat cílevědomě plán, postupně je uskutečňovat
- Kombinace – schopnost objevovat vztahy a souvislosti a nacházet řešení
- Transformace – dovednost myšlenky, tvrzení, znaky a symboly nahrazovat systematicky jinými
- Rozhodování – dovednost různé názory srovnat, posoudit a rozhodnout o dalším průběhu
- Přiřazování – umět věci a myšlenky sladit s podmínkami
- Organizování – umět daný materiál podřídít smyslu, cíli a účelu

**Tvořivost jako soubor stavů a procesů** představuje vyjadřování věcí novým způsobem. Uplatňuje se tam, kde hledáme odpověď na problémovou situaci, kde neexistuje jediné možné řešení. Jedná se zejména o situace, kdy se člověk musí rozhodovat, vymyslet nebo najít optimální cestu k cíli. Řešení problémové situace startuje *přípravná fáze*, při které definujeme problémy podle toho, jaká je naše tvořivost, a hledáme řešení. Na tuto fázi navazuje *inkubační fáze*. Ta představuje jakousi čekací dobu, ve které řešení situace odkládáme, vzdáváme se, ale stále nevědomě hledáme řešení a o problému přemýšlíme. Dále následuje *iluminační (nápadová) fáze*, při které dostáváme nápad na

řešení. Poslední nastupuje *verifikační fáze*, která tvůrčí činnost zakončuje. V ní se nové myšlenky či nápad ověřuje, utváří a stává se přijatelným pro ostatní.

**Tvořivost jako soubor dovedností překonávat bariéry** staví na faktu, že bariéry tvořivost nejen blokuje, ale naopak ji i podporují, jsou-li v zóně nejbližšího vývoje<sup>2</sup>. Platí, že jistá míra obtížností úkolu, podněcuje člověka k vyvíjení úsilí (Smékal in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, str. 9 – 12).

Tvořivost je úzce spjata s aktivitou a samostatností člověka. Každý jedinec je schopen tvůrčí činnosti, a to v různých oblastech a na různé úrovni. Kreativita se může objevit v každé činnosti člověka a lze jí stále rozvíjet a cvičením zlepšovat (Maňák, 2001).

## 1.2 Druhy tvořivosti a její strukturní prvky

Tvořivost jako takovou lze rozdělit na dva druhy, a to na *specifickou* a *nespecifickou*.

Nespecifická tvořivost spočívá zejména v „*bohatství hravých nápadů*“. Jejím hlavním znakem je *nezaměřenost na vyřešení závažného problému, ale zároveň pohotovost vyladovat osobnost k řešení problémů*. E. de Bono hovoří v této souvislosti o *všední tvořivosti*“. Někteří lidé prozrazují, že před zahájením své vlastní tvůrčí činnosti si zadávají různá cvičení v podobě kvízu, hádanek apod., které jim pomohou správně nastartovat jejich práci. U nespecifické tvořivosti je také podstatné, že samotný výkon může být kreativní, ale jeho závěrečná podoba nemusí být dokonalá. Jde zde spíše o vznik a efektivnost myšlenky než o hodnotu konečného výsledku.

Specifická tvořivost se naopak orientuje na konkrétní oblasti, a to:

- vědeckou
- uměleckou (ta se dále člení podle oborů umění)
- technickou (také se člení podle technických oborů)
- organizační / manažerskou
- sociální

Cílem specifické tvořivosti je projevit se v těchto oblastech co nejvíce kreativně a nápaditě. Snažit se o dosažení takového závěrečného efektu, který bude co nejvíce

---

<sup>2</sup> Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, kdy lidský organismus bývá vnímavější, citlivější, pohotovější zareagovat na podněty zvenčí, takže se dá nástup změn urychlit. Termín zavedl Lev Semionovič Vygotskij (Wikipedie, 2012).

originální a využitelný. Na tento druh tvořivosti můžeme narazit například v základních uměleckých školách (Smékal in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, str. 12 – 13).

Tvořivost z pedagogického hlediska můžeme rozdělit na tvořivost objektivní a subjektivní. Objektivní tvořivost se váže na určitá kritéria – novost, originalita, užitečnost a přiměřenost vzhledem k potřebám dané situace. Subjektivní tvořivost „*posuzujeme v případě, když člověk kombinuje věci individuálním způsobem na základě vlastního myšlení a činnosti*“ (Pecina, 2008, str. 14).

Tvořivost můžeme také rozčlenit na jednotlivé její komponenty, které nám pomohou lépe pochopit její podstatu. Josef Maňák (2001, str. 12) rozlišuje strukturální prvky tvořivosti:

- *intelligence*
- *paměť*
- *myšlení – konvergentní a divergentní*
- *představivost, fantazie, imaginace*
- *intuice*

Tyto strukturální prvky se při tvořivém procesu vzájemně doplňují a kombinují. Tvořivá činnost především předpokládá **divergentní myšlení**. Jedná se o tvořivé myšlení, při kterém je třeba hledat řešení v různých směrech a vytvářet různé logické možnosti. Po zhodnocení všech alternativ je poté možné dojít ke konečnému řešení. Divergentní myšlení je produktivní typ myšlení. **Konvergentní myšlení** se zaměřuje na hledání většinou jednoho správného či logického závěru a je méně tvořivé (Lokšová, Lokša, 2003).

Maňák (2001, str. 12) uvádí psychické postupy, které jsou podstatnou součástí tvořivosti jedince. Vymezují se jako tvůrčí schopnosti, které lze v průběhu života rozvíjet a cvičením stále vylepšovat. Patří mezi ně:

- *senzibilita* – citlivost na problémy, schopnost všimnout si jich, hledat řešení
- *flexibilita* – ochota měnit, přizpůsobivost, různorodost nápadů
- *fluence* – schopnost produkovat nápady, nové myšlenky a představy
- *originalita* – schopnost produkovat neobvyklá originální řešení

- *elaborace* – schopnost formulovat myšlenky, smysl pro detail, systém
- *redefinice* – schopnost reorganizace původního nápadu, znovu formování

V dnešní době školám nejvíce chybí podpora v rozvoji divergentního myšlení. Mnohem více je vyvíjen tlak na zvládnutí učiva v rámci osnov, než aby byl dán prostor pro hledání více alternativ při řešení problémů, využívání fantazie a představivosti (Maňák, 2001).

„*Poznání a pochopení podstaty tvořivých schopností a rozumových operací představuje nevyhnutelný předpoklad pro pochopení koncepce, principů a metodiky tvořivého vyučování.*“ (Lokšová, Lokša, 2003, str. 28).

### 1.3 Faktory ovlivňující míru tvořivosti

Tvořivost člověka ovlivňuje řada faktorů, které se navzájem ovlivňují a podmiňují. Maňák (2001, str. 10) rozděluje faktory tvořivosti do čtyř hlavních skupin: *faktory biologické, psychické, sociální a edukační*. Na faktory biologické nemá jedinec žádný vliv, nelze je přímo ovlivňovat, na rozdíl od faktorů psychických a sociálních. Edukační faktory se výrazně pojí s kompetencemi pedagoga a mohou mít zároveň dopad i na faktory ostatní.

Mezi **biologické faktory** dle Maňáka (2001, str. 11) patří *aktivace, dispozice, paměť, vlohy, empatie, tolerance vůči dvojznačnosti, plasticita*. Biologické faktory tvoří základ a start pro další rozvoj tvořivosti člověka a jsou dále ovlivňovány psychologickými a sociálními podmínkami. Je poměrně složité určit, zda mohou být předpoklady k tvořivosti dědičné, a do jaké míry za jejich zrodem stojí vnitřní i vnější vlivy v prenatálním období, porod a rané dětství.

Velký význam pro tvůrčí proces má zejména *tolerance vůči dvojznačnosti*. Dvojznačné situace jsou takové, které zahrnují nejistotu. Jedinec neví, jaké postupy jsou správné, a řeší, jakým způsobem zareagovat. Reakce na takové situace jsou poté u každého člověka odlišné. Situace, které někoho jen znepokojí, mohou u druhých vyvolat velký tlak a potřebu útěku. Ve výzkumech se ukazuje, že právě tato schopnost umět reagovat na vypjaté situace, se jeví jako podstatný znak tvořivé osobnosti (Dacey, Lennon, 2000).

**Faktory psychické** zahrnují *aktivitu, typy inteligence, flexibilitu, ochotu riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představivost, kognitivní mobilitu, fluenci* (Maňák, 2001, str. 11). Nepostradatelnou součástí tvůrčího procesu tvoří osobnostní rysy člověka. Tvořiví

lidé bývají silní vůdci, dominantní, nezávislí, jsou soustředění a často na sebe berou rizika. Tvořiví lidé musí být ochotni riskovat a disponovat určitou dávkou odvahy. Chce-li člověk dosáhnout svých cílů, je zapotřebí být odvážný a nebát se překážek, které se mohou do cesty postavit. Tvůrčí člověk musí překonat obavu z možného neúspěchu či odmítnutí (Dacey, Lennon, 2000).

Pozastavíme-li se nad vztahy tvořivosti a obecné inteligence, ukazuje se, že existuje určitá prahová míra inteligence a vzdělání potřebná k aplikaci tvůrčích schopností. Vzdělání ani inteligence nad touto hranicí s mírou tvůrčích schopností nekorelují. Vysoké vzdělání i vysoká inteligence zpravidla vykazují podle pramenů korelaci spíše zápornou. Provedené průzkumy stále ukazují, že pro tvořivost není nutná mimořádná inteligence (Houška, 2007a, [online]).

Za **faktory sociální** označuje Maňák (2001, str. 11) *samostatnost, svobodu, rodinu, sociální skupinu, komunitu, společnost, školu*. Všechny tyto faktory se výraznou mírou podílejí na formování tvořivé osobnosti.

Velký vliv má rodinné prostředí, ve kterém dítě odmala vyrůstá. Rodiče by měli v průběhu života dětem předávat postoje jako úctu, svobodu, hodnoty namísto pravidel, výsledky místo známek, vizi do budoucna, humor, osobní příklad a autoritu (Dacey, Lennon, 2000). Měli by se zamýšlet, jakým způsobem lze ovlivnit vývoj jejich dítěte a jak rozvíjet tvořivost v rodině. Tomáš Houška (Houška, 2007b, [online]) uvádí několik důležitých rad, jak ovlivnit tvořivost dítěte v rodině:

- Dítě by mělo mít jeden trvalý koníček (umělecký, přírodovědný, sportovní)
- Dítě by mělo být za tvůrčí činnost chváleno; rodiče by dítě měli vést k samostatné práci, vlastní aktivitě s cílem uvědomění si dítěte, že za své výsledky je sám zodpovědný
- Dítě by nemělo přijímat příliš velké množství informací, které mu nedávají možnost vlastního ztvárnění
- Dítě by nemělo být přetěžováno; podporovat jednu činnost, které se dítě intenzivně věnuje; rodiče by se měli vyhnout vnucování vlastních ambicí
- Dítěti neorganizovat čas; dát mu prostor, aby se sám naučil hospodařit s časem
- Dítě by mělo mít dostatek volného času, prostor ke snění a hře
- Poskytovat dítěti podporu, povzbuzovat jeho aktivity, sebevědomí
- Je třeba potlačit všechny faktory, které tvořivost brzdí:



- Strach z chyby, ze špatné známky, neúspěchu (z obav z neúspěchu nebude riskovat, vymýšlet a tvořit)
- Pasivní postoj; spokojenost s danými věcmi a vztahy
- Práce z donucení
- Všechny negativní emoce – hněv, stres, úlek, úzkost (potlačují tvořivost i schopnost myslet).

Velkou část svého dětství stráví děti nejen v rodinném prostředí, ale také ve školním prostředí. Otázkou zůstává, zda dnešní školy poskytují dostatek prostoru pro rozvíjení tvořivosti u dětí. Je zřejmé, že samotní učitelé mají v této oblasti velkou moc. Řada učitelů se stále staví do pozice hlavní a jediné autority, což není zpochybnitelné. Avšak žáci, kteří jsou zvědavější a schopni klást originální a záladné otázky učiteli, jsou spíše pokládáni za rušivé. Velkou chybou našich škol je také fakt, že málo tolerují chyby či selhání. Žáci se obávají riskovat, nemají dostatek odvahy. Mají strach z posměchu či špatné známky. Určitý vliv na tvořivost dětí mohou mít i jejich spolužáci. Theresa Amabile (1989, 1996), která dlouhodobě kreativitu zkoumala, zastává názor, že za snižující ochotu dětí riskovat a projevit své tvůrčí nápady může tlak ze strany spolužáků.

Dílečtí vinu na potlačení tvořivosti u dětí má i vzdělávací systém. Podstatným faktem ve školách stále je dodržování rozvrhu učiva v rámci osnov. Prostor pro rozvíjení tvořivého myšlení, představivosti, schopnosti hledat různá řešení je potlačován. Někteří učitelé, kteří se snaží o prosazení tvořivějšího způsobu výuky, naráží na odmítavý postoj ze strany ředitele nebo ostatních učitelů, kteří se bojí riziko podstoupit (Dacey, Lennon, 2000).

Bezesporu podstatný vliv na tvořivý výkon má sociální skupina, společnost. Dodnes se řeší otázka, zda je tvořivost spíše ovlivněna působením vlivů sociálního prostředí, anebo zda je více určována vlastnostmi jedince. Názory na tento problém jsou odlišné. Spíše však převažuje názor, že na rozvíjení tvořivosti se podílí vzájemné působení osobnosti člověka se sociálním prostředím. Faktor sociálního prostředí má tedy veliký vliv na tvořivý výkon jedince, a to samozřejmě nejen pozitivně, ale také negativně. Tvořivost u lidí je často podporována nebo utlumována vlivem skupiny. Pojmem **skupinový vliv** můžeme označit obsáhlé množství způsobů, pomocí kterých skupina ovlivňuje své členy. Patří sem *sociální facilitace*, *sociální lenost*, *skupinová polarizace*<sup>3</sup> a *deindividuace*<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> **Skupinová polarizace** = změna průměrného názoru skupiny, která následuje po skupinové diskuzi, buď k riskantnějšímu, nebo opatrnějšímu řešení (Výrost, Slaměník, 2008).

(Lokša, Lokšová, 2003, str. 42). Vzhledem k tomu, že tvořivé činnosti se často realizují za přítomnosti nebo ve spolupráci s jinými osobami, lidé jsou při nich ovlivňováni druhými. Přítomnost lidí v okolí může mít pozitivní vliv na výkon jedince, nebo může vést ke snížení individuálního výkonu, tedy k *sociální inhibici*. Mnoho lidí při veřejném vystupování před skupinou pocítuje obavy a stavy úzkosti. Zajímavým jevem při skupinové práci je *sociální lenost*, kdy jedinec ve skupině z důvodu snížení motivace prokazuje menší snahu při společné práci, než kdyby pracoval na úkolu sám za sebe. Čím více se zvyšuje počet ve skupině, která na zadaném úkolu pracuje, tím více se u jedince úsilí snižuje. Podstatným faktorem, který determinuje úroveň tvořivosti, je velká *vnitřní motivace*. Lidé, kteří jsou vnitřně motivováni k tvořivým činnostem, bývají tvořivější než lidé, na které je vyvíjen tlak z vnějšího prostředí.

**Faktory edukační** zahrnují *aktivizující metody, hru, pole možností, kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů* (Maňák, 2001, str. 11). Tvořivost z hlediska edukace je důležitým prostředkem rozvoje osobnosti žáka. Z toho důvodu je podstatné, aby osobnost žáka rozvíjel učitel v tvořivém vyučování. Řada výzkumů poukazuje na efektivnost tvořivého vyučování u žáků. Tvořivé vyučování přineslo zvýšení flexibility, originality myšlení, posílení odvahy samostatně myslet, ale také zlepšilo vědomosti a motivaci žáků. Bylo zaznamenáno i další ovlivnění osobnosti, a to v aktivitě dětí či citovém rozpoložení (Lokša, Lokšová, 2003).

Při výuce ve škole je z hlediska rozvoje tvořivého myšlení žáků doporučováno využití aktivizačních metod výuky. Aktivizační<sup>5</sup> metody jsou „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovala hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“ (Kotrba, Lacina, 2007, str. 39). Cílem těchto metod je obohatit klasickou frontální výuku na školách o nové inovativní metody, které povedou k lepšímu pochopení a zapamatování učiva a zároveň zvýší aktivitu žáků.

---

<sup>4</sup> **Skupinová deindividuace** = ztráta sebevědomí projevující se jako ztráta vlastní individuality jedince (Lokša, Lokšová, 2003).

<sup>5</sup> Pojem aktivizační je shodný s pojmem aktivizující.

## 1.4 Bariéry tvořivosti

Každý z nás může být tvořivým jedincem, ne však každý je schopen v sobě objevit a rozvinout potřebné vlastnosti a schopnosti a kreativní činnost realizovat. Příčin může být mnoho, hovoříme o tzv. **bariérách tvořivosti**. Maňák (2001, str. 24) rozlišuje několik skupin bariér:

### 1. *Bariéry vnímání*

Jsou překážkou k vidění vlastního problému, uvědomění si souvislosti a možnosti jeho řešení. Neschopnost vidět problém, identifikovat ho a vhodně definovat problémovou situaci je často komplikací při tvořivé práci.

### 2. *Bariéry kultury a prostředí*

Tyto bariéry se projevují na základě vytvořených předsudků, stereotypu a postojů jedince. Do rozporu se dostává rozum a intuice. Řadíme sem také rozdíly mezi levorukým a pravorukým myšlení, jednání podle tradice a rituálů.

### 3. *Emocionální bariéry*

Bariéry emocionální jsou velmi silné a bývá těžké je překonat. Nepříznivě působí zejména strach, obavy, napětí, stres. V souvislosti se školou tyto činitele poznamenávají školské prostředí. Učitelé se bojí riskovat, bývají lhostejní vůči osudům žáků, citově uzavření. Silnou negativní bariérou je také nechuť k nejasným situacím, při kterých je nutná delší doba k přemýšlení a k uzrání problému.

### 4. *Intelektové a výrazové bariéry*

Jedná se o bariéry, které způsobují nedostatečnou schopnost jasně a přesně formulovat myšlenky, vyhledávat a zpracovávat potřebné informace, tyto informace třídit a zobecňovat.

Žák (2004, str. 49 – 56) podrobně uvádí obecné **překážky kreativního uvažování**. Jako první uvádí kritickou povahu. Jedinci s kritickou povahou většinou nejsou schopni změnit své názory. Přistupují k určitým činnostem a situacím s pevně danými kritérii, které nechtějí v průběhu měnit. Dané chování se pak stává brzdou kreativity.

Svou roli hraje také druh osobnosti, který svým způsobem ovlivňuje míru kreativity. Je prokázáno, že extrovertní lidé jsou více kreativní než lidé introvertní. Z hlediska temperamentu byl zjištěn větší sklon ke kreativnímu myšlení a jednání u sangviniků a choleriků než u flegmatiků a melancholiků.

Mezi další blok kreativity byl zařazen také špatný životní styl, špatná dieta a špatná tělesná kondice. Fyzická kondice je podstatná složka lidského myšlení a únava organismu zabraňuje myšlení, a to i kreativnímu. Není však nutné, aby měl jedinec fyzickou kondici na vysoké úrovni. Je jen důležité mít přehled o tom, kolik času organismus vydrží při práci a po jaké době je třeba dělat přestávky na odreagování. S fyzickou kondicí úzce souvisí i vliv špatné diety a životosprávy. Oba tyto faktory mají dopad na myšlení člověka, včetně kreativního uvažování.

Další podstatnou překážkou kreativity je strach. Strach je emoce, která ovlivňuje pozitivním i negativním způsobem lidské myšlení. Při kreativním uvažování se projevuje zejména *strach z odmítnutí řešení, strach z nezvládnutí úkolu, strach z osobního zesměšnění, strach ze ztráty cudnosti a strach z nedostatečně kreativního procesu a výstupu.*

Vliv na potlačení kreativity, jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, má i špatný stav skupiny. V případech, kdy situaci řeší celá skupina, hraje podstatnou roli nejen osobní přínos každého jednotlivce, ale také celkové naladění a nasazení celé skupiny. Nekvalitní sestava skupiny či její špatné citové rozpoložení se může na výsledku negativně projevit. Často se objevují postoje typu – „*já to dělat nebudu; já už mám zkušenosti, co vy víte; podléhání silnějšímu apod.*“.

Za další překážku kreativity je považováno vysoce vyvinuté superego. Podle Howarda (1997 in Žák, 2004, str. 51) je na překážku kreativnímu uvažování *příliš aktivní svědomí plné zákazů.* Jedná se však spíše o obecná omezení daná výchovou, vzděláním, kulturním prostředím apod. Podstatné však zůstává, že veškerá omezení, ať už přicházejí od nás, ze společnosti či z prostředí, jsou špatné pro kreativní způsob práce.

Také převaha levé mozkové hemisféry je jednou z možných překážek kreativního myšlení. Dochází-li k většímu zapojení levé hemisféry, která je více analytická, verbální, logická a lineární, může být tvořivé myšlení tímto způsobem potlačováno. Ideálním řešením by bylo rozvíjení obou hemisfér mozku.

Častou překážkou kreativity bývají konzervativní zvyklosti. Lidé se často obávají narušení statusu quo, který je předem daný. Obavy panují na obou stranách. Řešitel se obává, aby jeho výsledek nebyl natolik originální a kreativní, že bude zavržen či zesměšněn. Zadavatel má obavy, že bude muset opustit své stereotypy, provést změny a být aktivnější.

Negativní vliv na rozvoj kreativity může mít také nevhodný způsob dotazování. Nevhodný způsob dotazování či zadávání úkolů může být způsobeno nekvalitní technikou,

nevhodnou volbou postupu či metodiky a malou znalostí kreativního procesu. V počáteční fázi kreativního postupu je dobrý problém pokládat spíše otevřeně než uzavřeně.

Dalším blokem kreativity byla označena myšlenková nepružnost a neschopnost změnit úhel pohledu. Chceme-li dojít ke kreativním výsledkům, je zapotřebí, abychom byli schopni myslet ve více rovinách. Je třeba začít uvažovat, myslet a hodnotit jiným způsobem a být více flexibilní. Je zapotřebí nahlížet na věci různým způsobem a umět se odpoutat od rigidního způsobu myšlení.

Vliv na potlačení kreativity má zajisté potřeba moci a kontroly. Zadavatel (př. učitel) dává najevo svou moc ve třech fázích. V první fázi nesprávným zadáním, které již řešitele dopředu limituje. V druhé fázi při hodnocení výsledku, kdy závěrečný výsledek stejně upraví dle svého. V třetí fázi, kdy svoji moc a vliv prosazuje během procesu a nové myšlenky okamžitě hodnotí. Ve skupině se tak stává dominantní, a tím odrazuje ostatní členy od kreativního uvažování.

Překážkou kreativity je také pesimismus. Tento postoj podstatně působí na snížení kvality všech lidských schopností, a to i kreativity.

Za další blok kreativity je považována časová tíseň. Kreativita je svoboda, veškerá omezení a nátlaky ji ubíjí. Je-li v průběhu činnosti vyvíjen na jednotlivce tlak, objevují se pocity stísněnosti, omezuje se jejich myšlení a uvažování. Řadu lidí časový tlak vede ke zbrklým závěrům.

Poslední uvedenou překážkou kreativity je nesouměrnost úkolu a schopností. Může se stát, že dojde k přecenění možností a schopností skupiny nebo jednotlivce. V této fázi se začnou objevovat některé výše uvedené bloky, např. strach, pesimismus, myšlenková nepružnost aj. V takovém případě je možné odmítnout zadaný úkol, upravit zadání úkolu podle možností a schopností skupiny či jednotlivce, nebo se podřídit ve prospěch zadání.

Kreativita může být potlačována i z důvodu obranných mechanismů, které vytvoří překážku k rozvoji kreativity. Jedná se o tzv. **psychologické překážky tvořivosti**. Žák (2004, str. 62 – 69) uvádí tyto nejčastější:

### *1. Agrese*

Agresi můžeme označit jako útočné chování člověka proti druhé osobě, nebo sklon ke zničení či poškození subjektu či objektu, který zastupuje. Projevuje se při řešení určitého úkolu, a poté brání kreativnímu uvažování. K agresivnímu chování často dochází zejména při skupinové práci. Problém může nastat již v počátku, kdy začíná boj o rozdělení rolí v týmu. Dotyčný může mít pocity

méněcennosti. Příčnou agresivity může být tedy nedostatečné určení rolí, strach ze zadaného úkolu či špatné naladění skupiny.

## **2. Regrese**

V kreativním způsobu myšlení se regrese projevuje návratem k již vyzkoušenému, zaručenému způsobu. Jedinec volí tento krok zpět zejména kvůli pohodlnosti, ale také kvůli strachu a obavám z ponížení, riskování či odmítnutí.

## **3. Projekce**

Jedinec má sklon částečně upravovat, zkruslovat skutečnosti pod vlivem dřívějších zkušeností a momentálního naladění. Pokud je vyvíjen tlak na kreativní myšlení, může se jedinec začít bránit projekcí. Hlavním blokem se opět stává strach z odmítnutí a zesměšnění. Začne proto své nápady projektovat do jiných osob. Svě omyly poté často podsouvá druhým.

## **4. Racionalizace**

K tomuto obrannému mechanismu člověk dospěje ve chvíli, kdy se mu nepovede naplnit vnitřní potřebu. Začne poté rozumově zdůvodňovat vlastní činnost a snaží se zakrýt své opravdové důvody k jednání či chování. Racionalizace se stává pro jedince jakousi obranou proti pocitu neúspěchu.

## **5. Identifikace**

Tuto možnost volí jedinec v situaci, která je nad jeho síly a může se ztotožnit s jistým vzorem. Následně se projeví schováváním se za ostatní členy skupiny, nepřipuštěním vlastního přínosu.

## **6. Útěk**

Také útěk se stává častým obranným mechanismem při počátku kreativní cesty. Můžeme formulovat čtyři typy útěku, které často nastávají:

- *Útěk před problémem – nevědomé přehlížení* - jedinec či skupina si neuvědomuje přítomnost problému
- *Útěk před problémem – vědomá bagatelizace* - jedinec či skupina si je vědoma problému, ale nepřipouští si ho
- *Útěk před závažností problému – autismus* – jedinec nebo skupina si plně uvědomují závažnost problému; mají již první výsledky, ale směřují k první možnosti řešení; nesnaží se nalézt řešení nové, originální

- *Útěk před realizací problému* – útěk, který nastává již po vyřešení problému, ale objevuje se nový problém, a to samotné uskutečnění řešení.

Poměrně velké množství bariér můžeme přisoudit i školnímu vzdělávání a výchově. Přestože si řada škol tento problém uvědomuje, škola je stále chápána jako instituce s řádem, pravidelností, kritičností a úctou k autoritám. Tvořivější přístup zde stále nachází své místo. Dle jednoduché ankety (Řehulka in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, str. 41) učitelé na základních školách uváděli několik bariér tvořivosti, které jim zabraňují v tvořivější práci.

1. *různě motivovaná neochota k tvořivé práci*
2. *nedostatek v profesionální přípravě*
3. *nedostatek ve školském systému*
4. *určité osobnostní vlastnosti učitelů*
5. *určité charakteristiky žáků nebo tříd*

Skutečností je, že každý člověk dokáže být tvořivý, je však třeba nepokládat do cesty překážky, případně si je uvědomit a snažit se je odstranit.

## 2 TVOŘIVOST V PRÁCI UČITELE

Snahou současného školství je co nejvíce usilovat o rozvoj tvořivosti, samostatnosti a aktivity žáků. Podstatnou roli v této snaze hraje sám učitel, který by se měl stát pro žáky vzorem svým tvořivým přístupem k výuce. Tvořivost v práci učitele představuje mnoho faktorů, kterými učitel ovlivňuje svoji výuku.

Jedná se například o učitelovu osobnost, jeho pojetí výuky, které má nesmírný vliv na rozvoj žáka, ale i na klima třídy. Velký význam mají aktivizační metody ve výuce, prostřednictvím kterých učitel podporuje tvořivé a kritické myšlení žáků. Přípravou inovativních metod se zároveň i on rozvíjí a zdokonaluje v tvořivé činnosti. Součástí tvořivosti v pedagogické praxi je také schopnost učitele adekvátně a pružně reagovat na náhle vzniklé situace při výuce. Proces tvořivého vyučování je také ovlivňován okolnostmi, které se objevují nejen na straně učitele, ale také na straně žáka či školy. Jedná se o překážky, které následně brání rozvoji tvořivosti.

Následující kapitoly se zaměřují zejména na učitele jako hlavního iniciátora celého procesu. Následně na tvořivé vyučování, které by mělo být výsledkem práce kreativního učitele.

### 2.1 Pedagogická tvořivost

Nejvýznamnějším činitelem vzdělávacího procesu byl, je a stále bude učitel. Pokud se má naplnit přání společnosti, aby žáci a studenti vycházeli ze škol vzdělaní a tvořiví, je zapotřebí očekávat tvořivý přístup také od učitele.

Prokešová (1996 in Petrová, 1999, str. 51) definuje **pedagogickou tvořivost** takto: *„Pedagogická tvořivost se projevuje tvořivou praxí se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů, spočívá v tvořivé aplikaci poznatků oboru do vyučování, vyznačuje se tvořivými didaktickými postupy. Zejména se však projevuje zaměřeností na žáka, a proto je možné ji pokládat za funkci specifické sociální kvality učitele.“*

Úkolem učitele je také snažit se odbourávat faktory, které zabraňují rozvoji tvořivosti žáka. Často se jedná o extrémní snahu uspět, přizpůsobení žáka převažujícímu smýšlení třídy, zákaz pokládání otázek učiteli, zaujatost proti originálním projevům, potlačování samostatnosti, obavy z hodnocení či příliš autoritativní výchova (Maňák in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996).



Každý učitel by si měl uvědomit podmínky, které ovlivňují tvořivost žáků ze strany jeho osoby a ze strany jeho pedagogické činnosti. Podle Hlavsy, Patersonové a Silbermana (in Petrová, 1999, str. 51) mezi tyto podmínky patří:

### 1. *Učitelova úroveň vědomostí o tvořivosti*

Je nesmírně důležité, aby učitelé znali problematiku tvořivosti, její základy z hlediska psychologie a činitele, kteří podporují její rozvoj. Díky těmto poznatkům můžou nadále ovlivňovat proces tvořivého řešení úkolů a problémů, směřovat žáky k tvořivosti a zároveň rozvíjet i tvořivost vlastní.

### 2. *Učitelova tvořivá osobnost*

Chce-li učitel přistupovat k výuce tvořivým přístupem a vytvořit tvořivou atmosféru, je podstatné, aby on sám byl tvořivou osobností.

### 3. *Aktivizující a motivující způsoby vyučování*

Aktivizující a motivující způsoby ve výuce tvoří další podmínku pro rozvíjení tvořivosti. Jsou vhodným nástrojem pro motivaci k učební činnosti.

Pedagogická tvořivost se bezpochyby týká přístupu ke vzdělávacímu obsahu a procesu výuky, volby vhodných metod a snahy stimulovat postupy tvořivého myšlení. Požadavek **výchovy k tvořivosti** je uváděn na všech úrovních rámcového vzdělávacího programu, ať už se jedná o cíle vzdělávání, o zásady určené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence, o průřezová témata či jednotlivé vzdělávací oblasti a obory. Důležité je, že výchova k tvořivosti by neměla být zahrnuta pouze v oborech oblasti „Umění a kultura“, ale má *prostupovat celým procesem základního vzdělávání*. V rámcovém vzdělávacím programu nalezneme řadu odkazů na tvořivost, ale nejsou zde zdůrazněny důvody, proč tomu tak má být, ani vztahy k principům a zásadám celého programu. Výuka k tvořivosti tak může být chápána spíše jako bonus, nikoli jako metoda, která by měla být východiskem každého dalšího vzdělávání. Záleží tak zcela na uchopení učitele a na jeho zájmu seznámit se s metodikou uplatnění tvořivosti ve vyučování i s metodami výuky vedoucí žáky k tvořivosti (Vančát, 2011 [online]).

Řada učitelů se stále domnívá, že tvořivost je nadání, které nemají, nebo jde o zátěž spojenou s rozvíjením nových pedagogických dovedností, na které jim nezbyvá síla ani čas. Učitelé, kteří tento názor nezastávají a umí své tvořivosti využít, později prožívají radost z kladných reakcí žáků na jejich tvořivou výuku (Smékal in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996).

## 2.2 Tvořivý učitel a jeho osobnost

Hlavním úkolem učitele je připravit žáky k plnohodnotnému zapojení do společnosti. Musí odpovědně plnit obě funkce, a to výchovnou a vzdělávací. Učitel se stává vzorem, se kterým se žák setkává denně. Výrazně působí na žáky svým chováním, způsobem jednání, charakterem, způsobem myšlení, odborností, postojem ke své práci, přístupem k lidem, ale i úpravou svého zevnějšku. Výběrem svého povolání si na sebe zároveň vzal i jistou povinnost, a to být vždy žákům, jejich rodičům i celé společnosti pozitivním vzorem (Petrová, 1999).

**Osobnost učitele** má výrazný vliv na celý edukační proces. Vlastnosti jeho osobnosti ovlivňují úspěch nebo neúspěch jeho působení. Pomáhají mu usnadňovat, či naopak ztěžovat plnění jeho hlavních úkolů. Od jeho osobních vlastností, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, jeho odbornosti a didaktických schopností se poté odvíjí postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho práce. Z toho vyplývá, že vhodný profil osobnosti učitele má v celé jeho práci nesmírný vliv. **Profil osobnosti učitele** zahrnuje tyto vlastnosti:

- **primární** (vrozené nebo získané v raném dětství), *např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita;*
- **sekundární** (získané výchovou a vzděláním), *např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika;*
- **terciální** (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele); *př. interiorizované hodnoty a obsahově zaměřené postoje - zejména motivace a angažovanost.*

(Kohoutek, 2009, [online]).

Poslání a role učitele se v průběhu desítek let výrazně změnila. K tradičním požadavkům na učitele se přidávají další požadavky jako citová vyrovnanost, schopnost reakce a komunikaci v náročných situacích, dovednost ovládat nové moderní technologie aj. S dnešní dobou se nároky na učitele neustále zvyšují. Jedním z požadavků na dnešního učitele je právě tvořivost. Jak již bylo řečeno, tvořivost v práci učitele se promítá do všech

složek osobnosti, do způsobu jeho práce a do volby vhodných metod. Cílem tvořivého učitele je rozvinout u svých žáků aktivitu, samostatnost a tvořivost. Směřovat je k tvořivému způsobu myšlení, podporovat fantazii, flexibilitu, schopnost vlastního sebehodnocení a další podstatné vlastnosti. Sám učitel by měl poté navodit takovou atmosféru, která by odstraňovala strach a stres z neúspěchu, dávala žákům prostor k otázkám a diskuzi a podporovala jeho nápady (Maňák, 2001).

**Tvořivý učitel** má splnit dva základní úkoly, a to *výchovu žáků ve smyslu iniciativy a novátorství a tvorbu klimatu příznivého inovacím*. Přístup tvořivého učitele charakterizuje odklon od striktní předlohy při tvorbě vyučovací hodiny, hledání vlastního způsobu práce, nalézání nových a vylepšených způsobů kontroly znalostí, používáním didakticko-výchovných prostředků inovativním způsobem a podporování žáků k myšlení, samostatnosti a novátorství (Nowaková in Tvořivá škola, 1998, str. 163).

Při vyučování dochází ke vzájemnému vztahu mezi učitelem a žáky. Působí-li učitel na tvořivost žáků, současně s rozvíjením tvořivosti žáků se rozvíjí i tvořivá osobnost a činnost učitele. Je nezbytné, aby učitel neustále čerpal ze zkušeností při výuce, zamýšlel se nad vyučovací hodinou, zajímal se o nové směry ve své práci a tyto poznatky poté zpracovával ve své praxi. Učitel, který si přeje vést své vyučování tvořivým způsobem, by měl:

- vytvořit ve výuce tvořivé klima
- vyhnout se autoritativnímu a frontálnímu způsobu při výkladu nové látky
- využívat ve výuce aktivizační metody
- snažit se více komunikovat a diskutovat se žáky
- rozvíjet samostatnost žáků
- podporovat žáky k prezentaci svých nápadů a názorů
- pružně a tvůrčím způsobem reagovat na jejich názory a nápady
- trvat u žáků na myšlení v širších souvislostech
- podporovat divergentní myšlení žáků
- neshazovat netradiční nápady žáků

Současně je velmi podstatné, aby učitel dokázal ve výuce rozlišit, kdy se žáci skutečně snaží o tvořivé myšlení, kdy cíleně zdržují vyučování či se pokouší o narušení celé výuky (Petrová, 1999).

Zaměříme-li se na *tvorivého učitele z hlediska jeho volby vyučovacích metod*, je nezbytně nutné, aby byl schopen zvolit vhodnou vyučovací metodu či dlouhodobý vyučovací program a uměl úspěšně využívat různé vyučovací techniky. Učitel, který chce používat moderní a nové způsoby výuky musí splňovat několik podmínek (Sitná, 2009):

### **1) Znalost široké škály vyučovacích metod**

Řada učitelů se i dnes domnívá, že k obohacení své výuky použijí např. promítnutí videa či počítání na tabuli, a rázem se jedná o aktivní výuku. Dnešní žáci jsou schopnější, mají větší nároky a cíle, a tak si učitelé dnes již nevystačí s frontální výukou. Je podstatné, aby si každý učitel uměl vytvořit svůj tzv. **metodický balíček** vyučovacích metod, který zároveň obsahuje i různé pracovní materiály a pomůcky pro výuku. Balíček by učitelé měli v průběhu neustále obměňovat, aktualizovat a modernizovat.

### **2) Pravidelné zařazování různých druhů vyučovacích metod**

Na počátku učitelské praxe se jedná o poměrně náročný úkol, ale je nesmírně důležité, aby se učitelé nebáli a využívali různé druhy vyučovacích metod. Jedině vyzkoušením jednotlivých metod v praxi si učitel může udělat jasnou představu o funkci metody a následně vhodně rozhodnout, kterou z vyučovacích metod pro daný předmět a vzdělávací cíl použije. Není zaručeno, že každá vyučovací hodina „vyjde“, a to se týká i klasické tradiční výuky. Proces učení je ovlivněn řadou faktorů, na které má učitel různý vliv, př. připravenost učitele, připravenost žáků, zajímavost látky, fyzikální faktory, absence žáků.

### **3) Schopnost správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím**

Učitel by měl volit vyučovací metody takovým způsobem, aby odpovídaly cíli a obsahu výuky. Měl by být přesvědčený o jejich užitečnosti. Zároveň by se měl zamýšlet, jak naloží s výsledky práce žáků v hodině. Výsledky práce žáků by měly být smysluplně využity pro další vzdělávací činnosti.

### **4) Znalost silné a slabé stránky vyučovacích metod**

Znalost silné a slabé stránky vyučovací metody je nezbytný předpoklad, aby mohl učitel aktivně metody používat a vhodně kombinovat. Neměl by zavrhnout metodu, nepovede-li se mu ji uplatnit ve výuce. Učitel musí metodu přizpůsobit, mírně upravit nebo ji spojit s metodou jinou.

### **5) Znalost zásad vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod**

Aktivizačních metod existuje velké množství, a ačkoliv se může zdát, že jsou některé téměř stejné, není tomu tak. Řada těchto metod si je pouze podobná a každá z nich rozvíjí jiné kompetence, zaměřuje se na jiné vzdělávací cíle apod. Pro lepší orientaci by je měl učitel dle svého kritéria roztřídit, což mu umožní lépe se v metodách orientovat a pochopit je.

Moderní učitel je schopen pochopit, že cílem jeho snažení není žák perfektně ovládající všechny vědomosti na encyklopedické úrovni, ale zejména žák, který je schopen samostatnosti, komunikace, vhodným způsobem nakládat s informacemi a vyjádřit svůj názor na věc.

#### **2.2.1 Vliv kreativního učitele na žáka**

Kreativní učitel má jednoznačně na žáka pozitivní vliv. Je hlavní klíčovou osobností, která může žáky nasměrovat správným směrem a vybavit je těmi nejlepšími schopnostmi a vlastnostmi do budoucna.

Je důležité, aby si učitel uvědomoval podstatu vztahu *tvořivý učitel – tvořivý žák*. Zamýšlel se nad individualitou každého z žáků a snažil se citlivým způsobem připravovat výuku ve třídě. Tvořivý učitel (dle Linhart) musí mít na mysli pět podstatných otázek:

- a) Čemu učit
- b) Kdy učit
- c) Jak učit
- d) Jak kontrolovat výsledky učení
- e) Jak učením rozvíjet osobnost žáka

Vhodné je zvolení takových metod a forem, které žáka přinutí řešit stimulující úkoly, úkoly vybízející k činnosti a úkoly s dosažitelným řešením (Solárová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996).

Úkolem učitele je pohlížet na třídu jako na jednotlivé jedince se svoji individualitou. Pedagog musí věnovat pozornost všem žákům, jelikož nelze ještě určit, kdo má nebo nemá žádoucí předpoklady. Později se začíná ukazovat, v jaké oblasti, jakým způsobem a v jaké míře se tvořivost u dítěte projeví. *Rozlišení druhu a stupně tvořivých*

*předpokladů* u každého žáka je pro učitele nezbytné proto, aby byl schopen žáky lépe směřovat a ovlivňovat.

**Tvořivé chování žáků** se projevuje různým způsobem, a to v závislosti na zaměření jejich činnosti či stupni nadání. Tvořivého žáka nelze zcela charakterizovat. Obecně lze však říci, že tvořiví žáci jsou více zvědaví, často pokládají otázky a automaticky nepřijímají vše, co učitel při výuce sdělí. Ve škole jsou více soustředění a zarytě pracují, avšak spíše ve chvílích, kdy je učivo zajímavé. Bývají samostatní, flexibilní při myšlení, mají smysl pro humor a nepůsobí bojácně a vyděšeně (Maňák, 2001).

Kreativní učení žáka není možné bez podpory jeho *vlastní iniciativy, samostatnosti, aktivity a motivace k učení*. Tvořivý učitel prostřednictvím netradiční aktivní výuky podporuje všechny tyto procesy u žáka. Motivuje žáky k učení a podporuje jejich zájem o učení.

**Motivace žáků k učení** je nezbytným předpokladem pro efektivní učení, které učitel od žáků očekává. Učitel, který umí své žáky vhodně motivovat a nadchnout je pro danou oblast učení, přispívá ke zlepšení výsledků učení. Součástí učitelovy přípravy by tak neměl být jen obsah a postup při hodině, ale také způsob vhodné motivace, která žákům zdůvodní potřebu učení. Učitel by měl využít motivace žáků, které je vedou k učení. Mezi ty nejzákladnější patří (Sitná, 2009):

1. *Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití*
2. *Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání*
3. *Posilování sebevědomí*
4. *Potřeba ocenění, pochvaly*
5. *Obava z neúspěchu, trestu*
6. *Zájem o problematiku, radost z učení*

Maňák (2001, str. 19) se v souvislosti s vlivem učitele na žáka zaměřuje na rozvoj *aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáka*. Rozlišuje několik stupňů těchto procesů.

**Stupně žakovské aktivity** určuje podle směru od jednodušších k náročnějším formám projevu a dle narůstající angažovanosti žáka. V první řadě se jedná o *aktivitu vynucenou*, při které například žáci musí vykonávat určitou činnost proti své vůli. Poté *aktivita navozená*, kdy žáci vykonávají činnost po přípravě a na základě rozhodnutí

učitele (př. opakování učiva). Následuje *aktivita nezávislá*, kdy se žáci zajímají o práci, sami se zapojují do činností, aniž by vyčkávali na učitelovy návody a příkazy. Posledním stupněm je *aktivita angažovaná*, při které žáci plní úkoly z vlastního zájmu, uvědoměle, pracují samostatně a zodpovědně.

Podobným způsobem rozlišuje také **stupně samostatné práce žáků**. Jako předstupeň vlastní samostatnosti označuje *samostatnost napodobující*, při které žák pracuje samostatně, ale jde o činnost automatickou (př. opisování textu). Následuje *samostatnost reprodukcující*, kdy žák napodobuje nějaký vzor, ale můžeme zde pozorovat prvky osobního přístupu. Třetím stupněm je *samostatnost produkující*, zde dochází k úpravě vzoru a v činnosti se objevuje značný vlastní přínos. Posledním stupněm samostatnosti je *samostatnost přetvářející*. Jedná se o nejvyšší stupeň, při kterém se značně mění podoba činnosti nebo problémy se řeší téměř bez pomoci.

Následně se zaměřuje na **stupně tvořivosti**. Úrovně tvořivosti, jak už bylo výše řečeno, jsou velmi podstatné při vedení žáků k tvořivé činnosti. Znalost jednotlivých úrovní může učiteli pomáhat při rozvoji tvořivosti žáků, ale také k identifikaci jejich tvořivých projevů. Rozlišujeme:

1. *Tvořivost expresivní (spontánní)* – jedinec má potřebu manifestovat vlastní tvorbu v určité oblasti svého zájmu či nadání; často vzniká na základě silného nutkání, nepřináší však vždy originální výsledky.
2. *Tvořivost inovativní* – jedinec záměrně usiluje o netradiční výkon; hlavním znakem této tvořivosti je inovace, obnovení, novinka
3. *Tvořivost invektivní* – poukazuje na vysokou originalitu, přínos zcela nového řešení; ve školních podmínkách je třeba této tvořivosti věnovat velkou pozornost
4. *Tvořivost emergentní* – dochází ke vzniku zcela nového celospolečensky uznávaného jevu; většinou projev génia.

Úkolem učitele je, aby se při výuce zaměřoval také na rozvoj všech výše uvedených procesů – motivace, aktivita, samostatnost, tvořivost. Jedná se o jevy, které spolu vnitřně souvisí a vzájemně se ovlivňují. Umí-li učitel tyto jevy sledovat a vhodně s nimi nakládat, dochází k lepším výsledkům a k tvořivému prostředí při výuce.

Velký vliv na chování, jednání a efektivní učení žáků mají **objektivní podmínky tvůrčího procesu**, které *nastavuje sám učitel*. M. Kožuchová (1995 in Pecina, 2008, str. 27-28) uvádí zejména tyto:

#### 1. *Příjemné prostředí*

Každý učitel by měl vytvořit prostředí, ve kterém se budou žáci cítit spokojeně. Měl by se pokusit upravovat akustické podmínky, které může alespoň částečně ovlivnit (př. hlučná třída). Zároveň se také soustředit na podmínky vizuální, jelikož příjemné prostředí chodeb a tříd hraje velmi důležitou roli.

#### 2. *Dobrý vztah mezi vyučujícím a žáky*

Autoritativní přístup učitele nemá v tvůrčím procesu úspěch. Učitel předává žákům hotové poznatky, nepodporuje jejich vlastní iniciativu. Žáci, kteří mají obavy ze svého učitele, se poté neprojevují, neriskují. Je-li mezi žáky a učitelem nastaven přátelský vztah s jasně vymezenými pravidly, žáci se cítí bezpečněji a nebojí se projevovat.

#### 3. *Motivace žáků*

#### 4. *Respektování osobnosti žáka*

Učitel by měl vnímat podmínky, které žák potřebuje ke své tvořivé činnosti (př. klid, diskuze se spolužáky), a je-li to možné, tyto podmínky umožnit. Měl by znát individuální potřeby žáka.

#### 5. *Rozvíjení zvědavosti*

Chce-li učitel směřovat žáky ke komunikaci a diskuzi, on sám musí poskytnout dostatek prostoru pro dotazy žáků. Je třeba, aby na dotazy odpovídal, diskutoval s žáky a sám jim pokládal otázky.

#### 6. *Atmosféra bez strachu*

Vytvoření takové atmosféry je podstatné, aby žáci mohli v klidu přemýšlet a vymýšlet nové věci. Atmosféra, kde žák prožívá pocity strachu a nejistotu, tvůrčí myšlení a jednání nepodporuje.

#### 7. *Rozvíjení ochoty riskovat*

Učitel by měl vést žáky, aby se nebáli riskovat, neměli strach se prosadit. Jakýkoliv nápad by měl učitel od žáka přijmout s respektem.

#### 8. *Spravedlivé hodnocení*

Hodnocení představuje hlavní prostředek zpětné vazby. Je však důležité, aby žák věděl, co se od něho očekává. Učitel by měl neustále pozorovat práci žáků, občas tolerovat i žákovy neúspěchy, povědět mu o možnosti jeho vylepšení apod.



### 9. Podpora tvořivých žáků

Učitel by měl jednoznačně podporovat tvořivé žáky. Neměl by však tolerovat žáky, kteří oplývají přehnaným sebevědomím a narušují proces výuky.

### 10. Posílení produktivity, volnosti hry

Úkolem je posilovat produktivitu žáků vždy, když sami žáci o to projeví zájem. Snažit se do výuky zařazovat exkurze, vycházky a tvořivé hry.

*Kvalita učitele představuje jeden samostatný faktor významně ovlivňující výsledky žáků. Kvalitní učitel je takový, který žáky naučí, co je naučit má, a který u nich současně uchová touhu vzdělávat se i nadále (Mertin, 2007, [online]).*

## 2.2.2 Příprava budoucích učitelů na tvořivou práci

Učitelství není jen povolání, ale mohli bychom ho pojmenovat i jako jistou formu umění. Naučit se „pedagogické řemeslo“ vykonávat spolehlivě a skutečně dobře, je otázka dlouhodobého vývoje a dlouholeté praxe. Vašutová (2004, in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, str. 36) poukazuje na nespočet rolí, které učitel v rámci své profese vykonává. Jedná se o tyto **pedagogické role**:

- *Poskytovatel poznatků a zkušeností*
- *Poradce a pozorovatel*
- *Projektant a tvůrce*
- *Diagnostik a klinik*
- *Reflexivní hodnotitel*
- *Třídní a školní manažer*
- *Socializační a kultivační vzor*

Mají-li učitelé být schopni úspěšně plnit cíle obsažené v rámcovém vzdělávacím programu, a tedy i cíl tvořivosti, musí splnit **efektivní profesní přípravu**. Efektivní příprava budoucích učitelů na své povolání je hlavním bodem, který předurčí směr a kvalitu každého učitele.

Stěžejní roli by měli hrát již samotné *přijímací zkoušky* ke studiu učitelství na pedagogických fakultách. Jelikož podstatnou součástí učitele jsou jeho osobnostní předpoklady, měly by být osobnostní dispozice pro práci učitele odkryty již při přijímání

uchazečů ke studiu. Na většině pedagogických fakult se přijímací řízení nejvíce orientuje na znalosti a odborné termíny, zejména učitelství 2. stupně. Východiskem by byla rovnováha testování odborných znalostí uchazeče a zároveň jeho osobnostních předpokladů v rámci praktické zkoušky.

Pedagogická fakulta v Plzni hodnotí v druhé části svých přijímacích zkoušek do studia učitelství různé schopnosti a dovednosti uchazeče potřebné pro pedagogickou profesi. Uchazeči jsou vystaveny modelovým pedagogickým situacím, které musí řešit ve skupině nebo samostatně. Jedná se například o schopnost spolupracovat, komunikovat, vyjadřovat své myšlenky a reflektovat různé situace, tvořivým způsobem pracovat na zadaném úkolu apod. Vhodný systém mikroučení je užíván při přijímacím řízení ve Finsku. Uchazeč má za úkol ukázat práci se skupinou žáků. Pomocí praktické ukázky tak podkryje své předpoklady k pedagogické praxi (Svobodová, Šusta, Valenta, [online]).

Příprava na budoucí povolání by měla zahrnovat komplexní přístup k odborným poznatkům, didaktikám potřebné pro následnou praxi. Dále zahrnovat praktické semináře a odborné praxe, kde by studenti mohli své odborné poznatky aplikovat. Zároveň se již v průběhu celé přípravy zaměřovat na **formování pedagogické tvořivosti**.

Prokešová (Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, str. 37) považuje za obecnou součást komplexního přístupu k celkové kreativizaci vzdělávání učitelů tyto podmínky:

- 1. Teoretické znalosti o kreativitě v co nejširším interdisciplinárním kontextu, ale i získávání praktických zkušeností a subjektivních prožitků absolvováním různých druhů kreativních činností (teoretických i praktických)*
- 2. Orientování profesní přípravy studentů na dovednost provádět percepce projevů tvořivosti u žáků a poznávat vybrané rysy tvůrčího chování dětí.*

Lokšová, Lokša (2003, str. 94) navrhuje možnost, aby se do studijních plánů přípravy budoucích učitelů zahrnul **samostatný vyučovací předmět** s názvem „*Tvořivost ve škole*“. Hlavním úkolem předmětu by byl rozvoj tvořivosti vysokoškolských studentů, kteří se připravují na vstup do pedagogické praxe. Předmět by se mohl zaměřovat zejména na tyto okruhy:

- Teorie tvořivosti, metodika výchovy k tvořivosti a metodologie výzkumu tvořivosti
- Výcvik v metodách zaměřených na poznání vlastní osobnosti

- Tvořivé metody a jejich použití
- Využití různých strategií rozvoje tvořivosti – tvůrčí dílny, nové strategie učení se
- Kooperace, akceptace, facilitace v týmové práci
- Relaxace a tvořivé hry pro rozvoj fantazie, senzitivity, asertivity, empatie
- Tvořivá komunikace
- Tvořivé hodnocení – rozvoj syntézy a analýzy, dedukce, indukce.

V průběhu přípravy hraje velkou roli **osobnost vysokoškolského pedagoga**, zejména vyučujícího didaktiky. Měl by studentům předat teoretické poznatky, navodit kladný vztah k didaktice. Sám by měl využívat inovativní metody ve výuce, aby byl studentům příkladem a umožnil jim metody skutečně zažít. Zaměřit by se měl na ukázky tvořivých hodin, a to různými způsoby. Poukázat na fakt, že výuku lze připravit různými směry než pouze tradičním způsobem.

Z toho vyplývá, že i zde je potřebný vztah „*tvořivý vyučující – tvořivý student*“. Mají-li budoucí učitelé vyučovat tvořivě, je nezbytné, aby i jejich příprava probíhala tvořivě a poukazovala na praktické ukázky (Svobodová, Šusta, Valenta, [online]).

Své pedagogické schopnosti, dovednosti a odborné poznatky studenti v průběhu studia aplikují v rámci **praxe na školách**. Často to bývá jejich první zkušenost, zážitek, při kterém se seznamují s reálným prostředím školy a výuky. A proto i v této době dochází buď k utvrzení správné volby svého povolání, nebo naopak k zjištění, že toto povolání si v budoucnu vykonávat nepřejí. Je nesmírně důležité, aby budoucí učitelé měli *možnost vidět mnoho učitelů, kteří jsou tvořiví a vedou své žáky k tvořivosti*.

Velmi záleží také na typu „cvičné“ školy a „cvičného“ učitele, který praktikanta v průběhu jeho praxe vede. Do jaké míry praktikantovu činnost usměrňuje, dává mu možnost projevit se, zasahuje do jeho činnosti, ale také do jaké míry je ochoten předávat své zkušenosti. Určitou roli mohou zcela jistě hrát vzájemné sympatie a antipatie, generační rozdíly, ale i klima školy. Může se stát, že studenti jsou poté spíše hodnoceni za jejich schopnost přizpůsobit se, než aby byl ohodnocen jejich výkon obecně (Urbánek in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996).

Studenti pedagogických fakult jsou často ovlivněny stylem výuky, který si sami pamatují ze svých žákovských let. Tento model výuky se pak stává základem jejich budoucího pojetí výuky. Ve vývoji studenta a následně učitelova pojetí výuky můžeme pozorovat tři základní fáze:

- **Prekoncepce** – předběžné pojetí výuky (často spontánní, postoje na základě vlastních zkušeností, živelné představy,...);
- **Krystalizující, časné pojetí výuky** – začínají se vytvářet základy vlastního pojetí výuky; první zkušenosti s rolí učitele, je ve styku s reálným prostředím školy; pojetí výuky se postupně vytváří
- **Explicitní pojetí** – propracované, racionální; vzniká prostřednictvím systematické sebereflexe a teoretické reflexe praktických zkušeností.

Úkolem vyučujících na vysoké škole je pomoci studentům najít jejich individuální výukový styl a přejít z fáze prekoncepce do explicitního pojetí výuky (Svobodová, Šusta, Valenta, [online]).

Následný **vstup do pedagogické praxe** je pro budoucí učitele náročná situace. Důležité je si uvědomit, že až praxí učitel získává podstatné zkušenosti, dále rozvíjí dříve naučené dovednosti a přehodnocuje své postoje a představy.

Solárová (in Tvořivost v práci učitele, 1996) konstatuje, že noví učitelé, kteří jsou na počátku své pedagogické praxe, jsou dobře připraveni na svou profesi odborně, ale mnohem méně metodicky. Na počátku by si měl učitel nejdříve osvojit řadu pedagogických dovedností. Později, až učitel získá přehled, by měla do role plně nastoupit také pedagogická tvořivost. Pedagogická tvořivost by neměla být nikdy ukončena, měla by se rozvíjet po celou dobu pedagogické praxe.

### 2.3 Tvořivé vyučování

Hlavním úkolem tvořivého vyučování je vytvořit takové podmínky, které umožní rozvoj tvořivosti žáků a poskytnou možnost uplatnit různé tvořivé činnosti ve vyučování. To vyžaduje, aby učitel provedl didaktický rozbor obsahu učiva z hlediska možností rozvíjení tvořivosti a následně volil takové metody a postupy, které žáka přimějí k vlastní aktivitě.

Lokšová, Lokša (2003, str. 76) definují **tvořivé vyučování** ve své knize takto: „ *Tvořivé vyučování je komplex interakcí tvořivých činností učitele, žáka a okolí školy, realizovaných v edukačním procesu s 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, resp. tvůrčích produktu pro žáka nebo určitou skupinu (spolužáci, učitelé, okolí školy).* “

Koncepce tvořivého vyučování zahrnuje celou síť teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které podporují rozvíjení tvořivosti žáků. Celá koncepce se opírá o poznatky současné psychologie a pedagogiky o rozložení tvořivosti v populaci a o jejím rozvoji v rámci edukačního procesu.

Při rozvoji tvořivosti žáků v tvořivém vyučování vycházíme z těchto základní principů (Lokšová, Lokša, 2003, str. 65):

- Tvořivost je dána všem psychicky zdravým jedincům
- Tvořivost má procesuální charakter
- Tvořivost lze rozvíjet činností
- Od tvůrčí činnosti žáka nemusíme očekávat bezprostřední sociální přínos, má však význam pro rozvoj jeho poznávacích a rozumových schopností a mnohostranný vývoj osobnosti
- Primární je změnit netvořivé úlohy na tvořivé a úlohy typu konvergentního na divergentní úlohy rozvíjející tvořivost
- Rozvoj tvořivosti ve vyučování musí vycházet z učebních cílů, obsahu učiva a probíhat v interakci s komplexem jiných učebních činností žáků.

Při uskutečnění koncepce tvořivého vyučování v praxi školy lze z hlediska teorie vycházet z *koncepce proměny retroaktivní výchovy na výchovu proaktivní*.

Retroaktivní výchova představuje situace, kdy učitel začíná reagovat až na nějakou určitou činnost či jednání žáka, aby nespécifickým způsobem děti zaměstnal. Tento typ výchovy se staví do opozice proti tvořivosti.

Proaktivní výchova je pravým opakem. Při proaktivní výchově učitel hledá jaké úlohy, metody a postupy použije k co nejvíce možnému rozvoji v souvislosti s výchovně-vzdělávacími cíli. Žáci by se měli dostávat do styku s novými neznámými situacemi, na jejichž základě se žák stává aktivním, samostatným a tvořivým.

Hlavní roli v tvořivém vyučování zastává *učitel*. Podstatné jsou jeho vlastnosti, postoje k tvořivým žákům, postoje k projevům tvořivosti u žáků, snaha o vytvoření tvůrčí atmosféry. Cílem jeho působení je co nejefektivnější tvořivé vyučování. Při rozvoji tvořivosti žáků by měl mít neustále na paměti, že rozvoj psychických procesů, vlastnosti, rozumových a tvořivých schopností neprobíhá u žáků stejným tempem. Je zapotřebí, aby znal základní poznatky o vývoji psychiky žáka a o vývoji tvořivosti (Lokšová, Lokša, 2003).

Základním předpokladem tvořivého vyučování je vytvoření podmínek, které jsou optimální pro tvůrčí rozvoj žáků. Pecina (2008) uvádí tyto:

- Rozbor učiva vzhledem k možnostem rozvoje tvořivosti
- Vytváření tvůrčího klimatu pro každého žáka
- Výběr účelných výukových metod, které povedou žáky k samostatnosti a tvořivosti.

Tvořivé vyučování můžeme uchopit také jako učení se a vyučování činností, a to tvořivým *poznáváním, hodnocením a prožíváním, komunikováním a praktickým konáním* (Švec, 1995 in Lokšová, Lokša, 2003).

### **2.3.1 Metodika tvořivého vyučování**

Hlavní činností žáka je učit se, a proto nejvhodnějším způsobem, jak vést žáky k tvořivosti, je prostřednictvím vyučovacího procesu.

*„Metodika tvořivého vyučování zahrnuje psychologicky zdůvodněný a pedagogicky účinný systém pracovních metod, forem a strategií učitele zabezpečující rozvoj tvořivosti žáka“* (Lokšová, Lokša, str. 102).

Z pohledu pedagogiky je podstatné, aby dané metody byly vhodně zařazeny do celého procesu, aby byly vhodně vytvořeny odpovídající podmínky školy a dovednosti učitelů. Zároveň důsledně promyslet časové rozvržení při výuce, promýšlet různé kombinace a obměny metod, ověřit jejich přínos.

**Metodika rozvíjení tvořivosti** v rámci výuky je systém, který se neustále dotváří a doplňuje. Řada autorů poskytuje různé dělení metod rozvíjející tvořivost, stejně tak se

objevují různé názory na problematiku tvořivého vyučování. Obecně můžeme však říci, že je podstatné poznat metodologii a velké množství vyučovacích metod, prostředků a postupů, které vedou k tvořivosti. Tyto metody a postupy následně ve výuce vhodně používat, a to systematicky, promyšleně a odborným způsobem.

Lokšová, Lokša (2003) označují za účinnou metodu rozvíjení tvořivosti žáků mnemotechnickou pomůcku VYUČOVAT, která učitelé ukazuje vhodný postup při výuce. Skládá se z:

- **VY** **Vysvětlení** – žáci musí vědět, proč se dovednost provádí daným způsobem, a získat všechny podstatné informace, které s ní jsou spojeny
- **U** **Ukázka** – žáci musí zjistit, co se po nich chce a jak to mají vykonat; často pomocí praktické ukázky
- **Č** **Činnost** – žáci dovednost používají, procvičují ji
- **O** **Oprava a kontrola** – praktické procvičování musí být kontrolováno a opravováno žáky i učitelem
- **V** **Vybavovací pomůcky** – žáci potřebují poznámky, které by jim později věc připomněly
- **A** **Aktivní opakování** – podstatné je látku zrekapitulovat a opakovat
- **T** **Testování** – dovednost by měla být vyzkoušena v reálných podmínkách
- **?** žáci potřebují mít možnost objasnit si pochybnosti otázkami (Petty, 2002, str. 20).

Pro rozvoj tvůrčího myšlení u žáků je velmi podstatné, aby učitelovo snažení neskončilo na nižších výchovně vzdělávacích cílech. **Bloomova taxonomie výukových cílů** v *kognitivní oblasti* je složena z šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů: *znalost (zapamatování), pochopení (porozumění), aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení*. Poslední kategorie, hodnotící posouzení, se v této kategorii spojuje s *afektivními výukovými cíli*, které zahrnují zejména osvojování motivačních, postojových, emocionálních a hodnotových charakteristik v edukačním procesu uskutečněném prostřednictvím tvořivého vyučování. V oblasti *psychomotorických cílů* se zejména jedná o osvojení psychomotorických dovedností (př. kreslení, určitý pohyb, zacházení s předměty).

Chceme-li tedy rozvinout tvořivé myšlení u žáků, musí se učitel dostat do vyšších kategorií této taxonomie cílů. Dle vhodně zvolených cílů, které směřují k rozvoji samostatnosti a tvořivosti žáků, poté následuje výběr vyučovacích metod, forem a postupů. (Pecina, 2008).

### **2.3.2 Význam sociálních vztahů a klimatu ve třídě pro rozvoj tvořivosti**

Pro efektivní rozvoj tvořivosti je nezbytné vytvořit ve třídě takové sociální klima a podmínky, které budou tvořivost maximálně podporovat. Prostředí ve třídě by mělo být otevřené, bezpečné a poskytovat řadu podnětů. Učitel i žáci se musí snažit o vytváření a udržení pozitivního klimatu ve třídě.

**Pozitivní klima** dle Koláře, Šikulové (2007, str. 40) představuje „*dlouhodobé sociálně-emotivní naladění, postoje a vztahy žáků i učitelů, kteří ve třídě vyučují*“ a vytváří se za pomoci těchto faktorů:

- Emocionální bezpečí třídy – dobré vztahy ve třídě, tvůrcem je zejména učitel
- Výběr vhodného stylu řízení třídy
- Přítomnost třídních pravidel
- Efektivní vyučování

Úlohou učitele je poskytnout žákům prostor a podporu, aby mohli svobodně vyjadřovat své myšlenky a názory k probíranému učivu. Vytvořit prostředí, ve kterém mohou komunikovat a diskutovat, aniž by se obávali zesměšnění či ponížení, ať už ze strany učitele či spolužáků.

Všichni žáci by měli mít stejné příležitosti a mělo by se jim dostávat od učitele spravedlivý díl pozornosti, což bývá pro učitele velmi obtížný úkol. Navíc řada učitelů nevědomě upřednostňuje určité typy žáků (s dobrými výsledky, snaživé, příjemné) a jiné naopak nevědomě diskriminuje (dle pohlaví v určitých činnostech, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Vybudovat si dobrý vztah s žáky je poměrně dlouhodobý proces, který je ovlivněn řadou faktorů ze strany učitele i žáků. Pokud se nevyvine vztah žáků k učiteli, objeví se mezi nimi „*psychologická bariéra*“, která následně brání žákům



účastnit se diskusí, klást otázky, požádat učitele o pomoc, důvěřovat mu. Oslabena je také motivace žáků k učení (Petty, 2002).

Učitel v dnešní době se také musí ztotožnit s faktem, že není schopen obsahově zvládnout všechny oblasti lidského vědění a že někteří žáci mohou být v určité oblasti schopnější a znát více poznatků. Typickým příkladem jsou informační technologie, kterým dnešní děti a mládež rozumí více než samotní učitelé. Těchto překážek by měl správný učitel umět využít ve prospěch obou stran. Přijmout žáka jako svého rovnocenného partnera, dát mu prostor k ukázání jeho užitečnosti a podpořit jejich vzájemný vztah.

**Vzájemné vztahy učitele a žáků** jsou velmi citlivé a mohou se proměňovat. Učitel by se měl umět odpoutat od myšlenky všespasitelnosti a umožnit žákům rozvoj jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti. V celém procesu by měl působit jako koordinátor nikoli jako neomylný vůdce (Němec, 2004).

Úkolem učitele je podporovat **pozitivní vztahy mezi spolužáky ve třídě**. Vhodným způsobem usměrňovat případné neshody mezi žáky, zabránit vzájemným posměchům mezi spolužáky na vyslovenou myšlenku či názor. Žáci musí pochopit, že je třeba přijmout každý názor, i když se jeví jako neobvyklý či dokonce bláznivý. Každá myšlenka může být důležitá a může pomoci dospět k závěrečnému řešení.

Podstatné tedy je, aby byla ve třídě podporována důvěra nejen mezi žáky a učitelem, ale i vzájemně mezi spolužáky (Svobodová, Šusta, Valenta, [online]).

Určitý vliv na pozitivní klima třídy, sociální vztahy ve třídě, ale i na rozvoj tvořivosti má **humor**. Na význam humoru ve vyučování poukázal Torrance, který za bariéry tvořivosti označuje příliš velkou vážnost školského učení a nedostatečné vytváření vztahu „hra - práce“, které se vzájemně nevylučují. Dle Mareše (1995) humor působí proti stereotypům a nudě, zlepšuje atmosféru při vyučování a podporuje divergentní způsob myšlení (Jurčová in Tvořivá škola, 1998).

## **2.4 Výukové metody ve vztahu k tvořivosti**

Výuku chápeme jako formu výchovy, která se uskutečňuje ve škole a směřuje k ucelenému, cílevědomému vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Průcha, Walterová, Mareš (2003, in Zormanová, 2012, str. 8) definují výuku takto: „*Výuka je systém, který*

*zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.*“

V návaznosti na změny ve společnosti u nás postupně probíhala přeměna koncepce výuky a jejího pojetí. Docházelo ke snahám překonat transmisivní pojetí výuky a přejít ke konstruktivistickému pojetí výuky.

Transmisivní pojetí výuky můžeme označit jako tradiční vyučování, v němž hlavní roli má pedagog, orientuje se na učební osnovy a obsah. Zvoleny jsou takové výukové metody, které umožní žákům přijmout již hotové poznatky a dovednosti.

Konstruktivistické pojetí výuky je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významu z předložených informací a navozených zkušeností (Pecina, Zormanová, 2009, in Zormanová, 2012). Konstruktivistické pojetí využívá výukové strategie, které aktivizují žáka a vedou k rozvoji samostatnosti, představitosti, fantazie, logického myšlení i tvořivosti. Je spojeno s komplexními a aktivizujícími výukovými metodami.

**Výukové metody** patří mezi hlavní didaktické kategorie. Působí ve spojitosti s dalšími činiteli, které výuku ovlivňují, a společně s nimi za pomoci výukových metod učitel dosahuje stanovených cílů. Výukové metody *plní několik funkcí* (Maňák, Švec, 2003, in Zormanová, 2012):

- Funkce zprostředkování vědomostí a dovedností
- Funkce aktivizační
- Funkce formativní
- Funkce výchovná
- Funkce komunikační

**Tradiční vyučovací metody** příliš nepodporují tvořivost žáků při výuce. Žáci se většinou stávají pasivními příjemci informací a v centru dění stojí učitel. Tradiční vyučovací metody často učitelům vyhovují, ulehčují jim přípravu na výuku, jsou pro ně pohodlné. Není však vhodné tyto metody z vyučování vyřadit, jelikož i ony mají v určité fázi vyučovacího procesu své místo.

Naopak **metody aktivního učení**<sup>6</sup> se orientují zejména na žáka, cílem je zapojit každého žáka do vyučovacího procesu. Žáci se tak stávají spoluvůrci vyučování, podílí se na zhodnocení výsledků výuky i na sebehodnocení. Žákům aktivizační metody ve výuce velmi prospívají. Jejich aktivní zapojení ve výuce přináší žákům samá pozitiva, a proto je nesmírně důležité metody aktivního učení do vyučování zařazovat (Sitná, 2009).

Lokšová, Lokša (2003, str. 60) uvádí několik **metod tvořivého vyučování**, které rozvíjí tvořivost žáků. Jedná se zejména o tyto:

- Problémové metody – problémový výklad, problémové úlohy
- Dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře
- Výzkumná metoda, metoda řízeného objevování
- Metody měnící úlohy netvořivého charakteru na divergentní metody
- Inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců apod.
- Demonstrativní a laboratorní metody
- Heuristické metody – heuristický rozhovor, brainstorming
- Hry jako metoda, didaktické hry
- Aktivizující metody – situační metoda, inscenační metoda aj.
- Relaxačně – aktivační metody

V současné době se v rámci tvořivého vyučování používají i nové formy a nová didaktická technika (počítače, multimédia, internet). Mezi nové formy můžeme zařadit například videokonferenci, svůj přínos má i výuka podporovaná počítačem.

Vytvořit si přehled o dostupných vyučovacích metodách a následně některé z nich aktivně a vhodně využívat ve výuce, představuje pro učitele náročný úkol. Měl by si také uvědomit, že volba výukových metod výrazně působí na školní klima a má vliv na řadu faktorů. Grecmanová, Urbanovská, Novotný (2000) ve své knize poukazují zejména na tyto:

- Orientace učitele při výuce (na žáka, na sebe, na obsah poznání)
- Vliv na spokojenost a motivaci žáků

---

<sup>6</sup> **Aktivní učení** = postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky, ty následně zpracovává a začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů (Sitná, 2009, str. 9).

- Vliv na vzájemné vztahy mezi žáky, učiteli a žáky
- Rozvoj tvořivosti, samostatné práce
- Vliv na styly učení žáků, styl vyučování učitelů
- Vliv na kvalitu nabytých poznatků, uplatnění žáka v životě
- Organizace práce ve škole.

Za nejlepší volbu je považována **kombinace klasické tradiční výuky vedené frontálním způsobem a výuky s aktivizačními metodami**. Aktivizační metody nejsou schopny plně zastoupit klasickou formu výuky. Dochází-li však k této kombinaci, stává se vyučování atraktivnější a zároveň i přínosnější. V následující tabulce jsou ukázány hlavní výhody a nevýhody obou forem výuky (Kotrba, Lacina, 2011).

**Tabulka č. 1 Srovnání výhod a nevýhod obou forem výuky**

Srovnávací kritéria	Forma výuky		
	Klasická výuka	Aktivizační výuka	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nelze posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano
Přehledný zápis, systematizace	ano	Ne	Ano

Cílem učitelského vystupování při vyučování není nutnost předvést žákům „show“, ale efektivně a cíleně použít didaktické metody, propojit klidnější fáze s náročnějšími, snažit se o udržení pozornosti žáků a posilovat jejich motivaci a zájem o učení.

Při vyučovacím procesu se využívají různé vyučovací metody společně a ve vzájemném propojení. Výběr vhodných metod má pro efektivní vyučování podstatný význam. Neexistuje univerzální, zaručeně správná výuková metoda. Každá výuková metoda sleduje svůj cíl jiným způsobem a následně působí na různé oblasti (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

### 2.4.1 Tradiční výuka a výukové metody

Tradiční výuka je dnes chápána jako frontální způsob vyučování, ve kterém převažuje zejména výklad učitele.

Ve starověku a středověku se hojně používalo individuální vyučování, které se považuje za nejstarší z organizačních forem. Později bylo však označeno za málo efektivní, neboť učitel se mohl věnovat pouze malému množství žáků.

Začaly se objevovat snahy, jejichž cílem bylo odstranit nedostatky této formy vyučování. Konečné řešení našel J. A. Komenský, který zavádí hromadné vyučování a společně s ním vznikají také pojmy jako vyučovací hodina, školní třída, školní rok. Komunikace ve třídě se odehrává pouze mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem je nežádoucí. Všichni žáci mají stejné zadání úkolů. Cílem je osvojení si maximálního množství poznatků žáky.

Na přelomu 19. a 20. století vzniká mnoho reformních pedagogických směrů, které se snaží o změnu a kritizují frontální výuku. Hlavní kritika se zaměřovala na nevhodné mechanické učení, brzdění aktivity a samostatnosti žáků, nedostatek komunikace a spolupráce. V této době se také objevují nové organizační formy výuky jako individualizované vyučování, skupinová forma výuky nebo projektové vyučování.

Okoň (1996 in Zormanová, 2012, str. 9) charakterizuje tyto **znaky tradičního vyučování**:

1. *Soustředěnost pedagoga na učební osnovy a na obsah vyučování.* Žák a jeho potřeby, jeho schopnosti, jeho zvládnutí učiva zůstává spíše v pozadí. Učitel se snaží splnit učební osnovy a nemá příliš času, aby se mohl věnovat individuálním potřebám žáků, jejich motivům a potížím.

2. *Převaha metody výkladu ve srovnání s ostatními výukovými metodami.* Učitel předává žákům hotové vědomosti a žáci se učí buď od učitele, nebo z učebních textů.
3. *Snadný vznik nečekané potíže nebo překážky.* Často se jedná o chvilkovou nepozornost žáků či učitel užije neznámé slovo.
4. *Nemožnost přizpůsobení rychlosti učení všem žákům ve třídě.* Je používáno jedno tempo pro všechny žáky.
5. *Obtížnost při kontrole vědomostí.* Učitel není schopen zjistit vědomosti všech žáků, tedy do jaké míry jednotlivě porozuměli probíranému učivu.

Tradiční výuka je velmi často kritizována. Je však nutné říci, že má v dnešní škole svůj význam. Tradiční výuka umožňuje žákům danou látku nastínit v uceleném systému a je doporučována zejména v těchto situacích (Zormanová, 2012, str. 10):

- Zprostředkování složité látky, ke které jsou zapotřebí širší znalosti i z dalších oblastí a předmětů
- Zprostředkování abstraktního učiva
- Zprostředkování pravidel a pouček, zejména při jazykové výchově

Frontální výuka je charakteristická společnou prací studentů ve třídě, hlavní postavení má učitel, který vede, koriguje a kontroluje aktivitu žáků. Výuka je zaměřena zejména na kognitivní procesy. Vyučovací hodina je přednášena převážně monologickou frontální metodou z pozice pedagoga (Kotrba, Lacina, 2011).

### **Klasické výukové metody**

V pedagogické literatuře existuje mnoho kritérií, podle kterých jsou výukové metody klasifikovány. Do klasických výukových metod jsou zařazovány metody, které jsou součástí tradičního vyučování. Tyto metody poskytují žákům systematický přehled a podání učiva, jsou organizačně nenáročné a ekonomicky i časově nenákladné. Nejsou však schopny získané vědomosti propojit, příliš nepodporují schopnost spolupráce a komunikace mezi žáky a nesplňují didaktickou zásadu individuálního přístupu.

Zormanová (2012 str. 40) dělí *klasické výukové metody* následovně:

#### **1. Slovní metody**

- a) monologické metody (vyprávění, výklad, přednáška,...)

- b) dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)
- c) metody písemných praxí (písemná cvičení, kompozice)
- d) metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

## **2. *Názorně demonstrační metody***

- a) pozorování předmětů a jevů
- b) předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- c) práce s obrazem
- d) projekce statická a dynamická
- e) instruktáž

## **3. *Dovednostně praktické metody***

- a) nácvik pohybových a pracovních dovedností
- b) laboratorní činnost žáků
- c) pracovní činnost
- d) grafické a výtvarné činnosti

**Metody monologické** jsou charakteristické souvislým mluveným projevem jednotlivce, a to buď žáka či učitele. Jde zejména o vyprávění, vysvětlování, výklad a školní přednášku.

*Metoda vyprávění* umožňuje vyprávět o takových jevech, které se uskutečňují jako sled událostí, představují konkrétní situace. Vyprávění by mělo být živé, vzbuzovat bohaté představy a citové zaujetí. Učitel by se měl zaměřit na vhodný tón vyprávění, používat mimiku a gestikulaci, aby žáky co nejvíce vtáhl do děje.

*Metoda vysvětlování* bývá nejvhodnější při osvojování nové látky. Umožňuje popis a rozbor jevů, usměřňuje a rozvíjí logické myšlení žáků. Je vhodné tuto metodu doplňovat o metody názorné, demonstrace, aby byla zvýšená účinnost osvojení učiva. Často se také spojuje s metodou rozhovorů, diskuzí či problémových vyučováním z důvodu větší aktivity žáků.

*Metoda výkladu* bývá užívána nejčastěji. Tato metoda pomáhá žákům objasnit logicky uspořádané odborné pojmy a vztahy mezi nimi. Zpočátku je nutné žákům sdělit jádro výkladu, tedy základní informace, teze. Poté jim poskytnout důkazy, zdůvodnění a hlubší výklad jádra. Následně předvést žákům praktické příklady, poukázat na využití daného problému v praxi. Na závěr výkladu uvést zajímavé podrobnosti a fakta, pomocí kterých se upevní u žáků základní poznatky.

*Metoda přednášky* se využívá ve vyšších ročnících základní školy a v dalších stupních studia. Pro žáky na základní škole bývá poměrně náročná.

Všechny výše uvedené metody je možné volně kombinovat s řadou aktivizujících metod, které umožní žákům efektivnější pochopení učiva. Metodu výkladu lze použít jako interaktivní výklad, při kterém se učitel během svého monologu dostává do většího kontaktu s žáky. Významnou roli hraje také používání pomůcek a didaktické techniky, které pomáhají udržovat pozornost a zájem žáka (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

**Metody dialogické** poskytují vzájemnou slovní komunikaci mezi učitelem a žáky. Mohou se opět využívat samostatně nebo v kombinaci s ostatními metodami. Patří sem metoda rozhovoru a dialog.

*Rozhovor* je nejstarší didaktickou metodou. Prvním typem rozhovoru je tzv. sokratovský rozhovor, při kterém učitel pokládá žákům pomocné otázky s cílem získat nové informace, ke kterým by žáci měli dospět logickou cestou s pomocí jejich vlastních zkušeností. Dalším typem je výukový rozhovor, který volně navazuje na výklad nebo jiné metody. Může plnit různé funkce, př. opakovací či procvičující, motivační, objasňující. Využíván je také heuristický rozhovor, při kterém učitel klade otázky, které žáka směřují k samostatnému objevování nových vztahů.

*Dialog* umožňuje komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Má-li dialog splnit svůj cíl, je zapotřebí, aby byl veden na zajímavé téma, atmosféra ve třídě byla pozitivní a učitel uměl dialog vhodně korigovat. Žákům musí být poskytnut dostatečný čas na odpověď, učitel by měl také pracovat s chybnými odpověďmi. Při dialogu je zapotřebí, aby byl učitel respektován a sám své žáky respektovat (Zormanová, 2012).

**Metody názorně demonstrační** vychází z pravidla názornosti a působí zejména na smyslové orgány. Úzce souvisí s metodami praktickými a slovními, doprovázeny jsou vysvětlováním či rozhovorem. Patří sem *metody pozorování*, které vyžadují koncentraci, pozornost a schopnost vnímat předváděnou věc. Dále *metoda předvádění, práce s obrazem* (kresby na tabuli, projekce), *instruktáž*.

Při metodách názorově demonstračních jsou hojně využívány tyto učební pomůcky (Mareš, 1999 in Zormanová, 2012, str. 50):

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky)
- modely



- zobrazení
  - obrazy, symbolická zobrazení
  - statické projekce (zpětná projekce,...)
  - dynamická projekce (film, televize, video)
- zvukové pomůcky
- dotykové pomůcky (reliéfní mapy, slepecké písmo)
- literární pomůcky (učebnice, atlasy)
- počítače
- přístroje (na pozorování, měření, počítání)

**Metody dovednostně praktické** se orientují na aktivitu a činnost žáků. Při využívání těchto metod dochází u žáků k rozvoji psychomotorických dovedností. Jedná se např. o jednoduché manuální činnosti, laboratorní úlohy a pokusy, práce v dílnách, sestrojování grafů, rýsování apod.

## 2.4.2 Aktivizační metody ve vyučování

*„Aktivizační metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“* (Janovcová, Průcha, Koudela in Kotrba, Lacina, 2007, str. 39).

Hlavním cílem aktivizačních metod ve vyučování je přeměnit monologické metody v dynamickou formu, která žáky nenásilným způsobem zapojí do problematiky a zvýší jejich zájem o probírané učivo. Dominantní roli ve třídě má stále pedagog, ale žákům poskytuje více možností pro seberealizaci a rozvoj.

Teorie psychologie učení jasně konstatuje, že jedince se naučí nové poznatky a osvojí si nové vědomosti mnohem lépe a rychleji, pokud má možnost si je sám vyzkoušet, tj. bude aktivně zapojen do vyučování (Kotrba, Lacina, 2011).

Inovativní<sup>7</sup> metody přináší učitelům náročnější přípravu než tradiční výukové metody. Vyžadují postupné zvykání žáků na tento typ výuky a u některých metod také lepší materiální zajištění. Žák se učí objevováním a zjišťováním informací, učí se nacházet a

---

<sup>7</sup> Zormanová (2012, str. 55) označuje pojmem „inovativní“ ty výukové metody, které Maňák, Švec (2003) označují jako aktivizační výukové metody.

následně zpracovávat poznatky, spolupracovat s ostatními žáky, organizaci, komunikaci s ostatními v týmu.

Zormanová (2012, str. 39-40) uvádí **hlavní nevýhody** a **výhody/přínos** inovativních výukových metod:

### **Nevýhody**

- Větší časová náročnost než u klasických výukových metod
- Větší nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti učitele
- Zvýšené nároky na myšlenkovou činnost žáků ve výuce
- Pokrok ve výuce je pomalejší než při tradiční výuce
- Možný negativní vliv ze strany vedení školy či překážky časové, organizační nebo materiální

### **Výhody**

- Možnost splnění výchovně-vzdělávacích cílů všech úrovní
- Osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami
- Rozvoj logického myšlení, představivosti, aktivity, tvořivosti, samostatnosti
- Rozvoj spolupráce, komunikace, zodpovědnosti, rozvíjení schopností týmové práce
- Zvýšení sebevědomí žáků
- Možnost zvýšit zájem žáků o učení
- Možnost individualizace ve výuce
- Nabídka optimálních rozvoje schopností všech žáků, jak žáků podprůměrných, nadaných, tak i žáků se specifickými poruchami učení

Pecina, Zormanová (2009, str. 115) uvádí několik možných překážek, které zabraňují zavádění aktivizačních metod do výuky.

Překážky se mohou objevovat *na straně pedagoga nebo jeho kolegů a vedení školy*. Učitelé mohou mít strach se zaváděním těchto metod. Nejčastějšími důvody je strach z nové nevyzkoušené činnosti, z nedostatků zkušeností, ale také neochota tyto metody do výuky aplikovat. Velký vliv na rozhodnutí učitele, zda do výuky aktivizační metody zařadit, mají také ostatní učitelé a vedení školy. Pokud zpochybňují inovativní výuku, často učitele od nového způsobu výuky odradí.

Vyskytovat se mohou také *problémy na straně žáků*. U žáků se může objevit nedůvěra či odpor k novému způsobu vedení výuky. Výuku, která je obohacena o aktivizační metody výuky, mohou chápat jako nepodstatnou, oddechovou. Proto je nezbytné, aby pedagog na začátku zavádění těchto metod žákům zdůraznil, že se jedná pouze o odlišný styl práce, ale i tak žáci získají nové vědomosti, dovednosti a návyky. Podstatný význam má vzájemný vztah učitele a žáků a autorita učitele.

Často se objevují *problémy organizačního a finančního charakteru*. Při využívání aktivizačních metod ve výuce není nutné obsáhlé materiální vybavení či finančně náročná technika. Často stačí běžné a snadno dostupné pomůcky či vybavení (počítačová učebna). Dražší didaktická technika (př. interaktivní tabule) bývá poté spíše výhodou než nutností. Z časového hlediska je jasné, že výuka s aktivizačními metodami je časově náročnější než klasická výuka. Proto je vhodné znát časový rozsah jednotlivých metod. Trvání jednotlivých metod se při výuce může výrazně změnit, velkou roli hraje složení žáků, počet žáků, intelektová úroveň žáků apod.

Dnes se stále objevují i *problémy ze strany rodičů žáků a veřejnosti*. Řada rodičů se stále domnívá, že pokud se děti učí ve škole například prostřednictvím her, jedná se o nevhodný způsob, jelikož ve škole se mají děti učit a pracovat. Často je tak učitel nucen vrátit se k tradičním postupům výuky. Své formy a metody výuky může učitel či škola rodičům představit a vysvětlit na třídních schůzkách či prostřednictvím internetových stránek školy.

Aktivizační metody lze členit na základě různých kritérií – náročnosti přípravy, časové náročnosti (času, materiálního vybavení, pomůcek), zařazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační, problémové úlohy) nebo dle účelu a cíle využití (diagnostika, opakování, motivace, relaxace).

Níže budou popsány aktivizační metody a uvedeny příklady dle těchto kategorií (Kotrba, Lacina, 2011):

- Problémové vyučování
- Hry
- Diskusní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Speciální metody

## **Problémové vyučování**

Problémové úlohy jsou základem všech aktivizačních metod. Jednotlivé úlohy se zaměřují na konkrétní problém, který je vždy pomocí aktivizační metody různě pojat a řešen. Problém lze žákům poskytnout pomocí her, situační metody či inscenační metody. Možností je mnoho a vždy záleží na výběru učitele, jak daný problém žákům zprostředkuje.

Mnoho učitelů při výuce využívá problémové otázky, které oživují výklad učitele. Jedná se např. o otázky typu – *proč, čím se liší, srovnej, urči, jak bys vysvětlil, dokaž, jak lze použít, jaký je základní rozdíl, popiš*, apod. (Kotrba, Lacina, 2011).

Problémové úlohy lze žákům zprostředkovat různými způsoby – ústně, písemně, graficky, experimentálně. Je nutné, aby žáci měli k vyřešení problému osvojeny znalosti a dovednosti, které budou při řešení potřebovat. Problémové úlohy mohou být uzavřené, ty mají jedno správné řešení, a otevřené úlohy, které mají více správných řešení. Lze je řešit skupinově či individuálně (Pecina, Zormanová, 2009).

Do problémového vyučování patří tyto metody:

- Analýza případové studie
- Metody heuristické
- Metoda černé skříňky
- Metoda konfrontace
- Metoda paradoxů
- Práce s textem, volné psaní, tvorba myšlenkových map a písemné práce
- Úloha na předvídání

**Případová studie** je popis skutečné situace se všemi souvislostmi, které k ní bezprostředně patří. Má poskytnout žákům co nejvěrnější obraz, aby se mohli to situace maximálně vžít. Úkolem žáků je poté danou situaci vyřešit, přednést své návrhy, myšlenky, postoje k situaci a umět je zároveň obhájit. Hlavním cílem případové studie je naučit žáky řešit situace, zamýšlet se nad možnostmi řešení, rozhodovat se a jednat.

**Metody heuristické** jsou nazývány jako metody samostatného řešení problému. Tato metoda staví na již získaných dovednostech a vědomostech žáka, při řešení úlohy žák poté objevuje nové poznatky. Žáci nachází nové poznatky, odhalují nové souvislosti,

rozvíjí své myšlenky a zlepšují své intelektuální dovednosti. Pracují samostatně, pomoc ze strany učitele je minimální.

**Metoda černé skříňky** je problémová úloha, při které se žák v zadání dozví pouze vstupy a výstupy, funkční část není odtajněna. Jeho úkolem je zjistit funkční část mechanismu, přijít na to, co způsobilo změny.

**Metoda konfrontace** nastíní žákům dvě správné teorie a žáci mají za úkol provést důkladný rozbor, třídění poznatků a snažit se obhájit správnost obou teorií. Musí odhalit specifické podmínky, za kterých je teorie platná.

**Paradox** je metoda, pomocí které žáci vyjadřují své názory a postoje k rozporům mezi teorií a běžnou praxí.

**Práce s textem** zahrnuje různé úkoly a metody, které lze při výuce využít. Patří sem například řízené čtení, zaznamenávání hlavních myšlenek v textu, rozsypaný text, nedokončené věty, volné psaní a tvorba myšlenkových map.

**Úlohy na předvídání** se často používají pro oživení výuky, podněcení aktivity a myšlení u žáků. Učitel použije provokativní otázku, která nemusí mít pouze jednoznačnou odpověď, a žáci se pokoušejí objevovat nové souvislosti a nacházet odpovědi (Kotrba, Lacina, 2011).

## **Hry**

Hru lze obecně označit jako „*soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly, a jejichž primárním cílem není materiální zájem ani užitek*“ (Janovcová, 1998 in Kotrba, Lacina, str. 116).

Ve vyučování se nejčastěji užívají **didaktické hry a soutěže**, které sledují konkrétní výchovně-vzdělávací cíl a jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Můžeme je rozdělit na hry neinterakční a interakční.

**Interakční hry** se vyznačují interakcí s ostatními hráči. V průběhu hry musí reagovat na reakce svých protihráčů a korigovat své chování dle herní situace.

**Neinterakční hry** jsou založeny na samostatné činnosti jednoho hráče, který hraje sám za sebe. Konečný výsledek nezávisí na spolupráci a vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů (Kotrba, Lacina, 2011).

Didaktické hry podněcují aktivitu u žáků, pozitivně působí na jejich myšlení a poznávací funkce. Jsou velmi vhodné k upevnění učební látky. Velkým plusem didaktických her je jejich možnost stimulovat zájem a motivaci žáků, podnětit jejich

tvořivost, soutěživost a spolupráci. Do didaktických her patří například křížovky, doplňovačky, piškvorky, obrázková hra a řada dalších.

### **Diskusní metody**

Hlavním přínosem diskusních metod je jednoznačně rozvoj komunikačních dovedností mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Žáci se učí vyjadřovat své názory, pokládat otázky, nalézat řešení daného problému. Musí vnímat názory a zkušenosti ostatních, čímž korigují své představy a postoje.

Fischer (in Kotrba, Lacina, 2011) uvádí sedm pravidel, které umožňují diskusi:

- Řád – dodržování pravidel diskuse
- Přístupnost rozumové argumentace – ochota vyslechnout důvody, důkazy a argumenty ostatních
- Pravdivost
- Svoboda projevu
- Rovnost příležitostí
- Úcta ke druhým
- Nepředpojatost – př. vůči názorům ostatních

Mezi nejnámější diskusní metody můžeme zařadit: brainstorming, brainwriting, snowballing, kolečka, diskuse spojená s přednáškou, řetězová diskuze, debata, metoda cílených otázek, diskuze na základě předneseného referátu, Phillips 66, Hobo metoda a další. V textu níže budou podrobněji popsány některé z uvedených metod.

**Brainstorming** znamená v překladu „bouře mozků“. Úkolem žáků při této metodě je vymyslet co nejvíce možností řešení daného problému a jejich posouzení ve velmi krátké časové lhůtě. Písemnou formou této metody je poté **brainwriting**, která je vhodná pro odstranění psychických bloků z diskuze. Často se také využívá ve velké skupině žáků nebo za účelem zklidnění kolektivu.

**Rounds** (kolečka) je metoda, která je považována za nejjednodušší vyučovací metodu (Sitná, 2009). Využívá se při opakování údajů, faktů, názorů nebo postojů, které se dotýkají zadaného tématu. Jedná se o poměrně rychlou metodu, pomocí které lze zjistit, do jaké míry žáci porozuměli a osvojili si nové učivo. Učitel na tabuli zapíše téma, žáci vytvoří skupinky a následně odpovídají na otázky a diskutují. Mluví vždy žák, který drží v ruce míček či jiný předmět. Učitel v průběhu zaznamenává získané odpovědi.

**Snowballing** metoda se zahajuje samostatnou prací jednotlivce, dále již pokračuje formou skupinové práce. Postupně se zvětšují skupiny a zároveň i informace k zadanému tématu. Na zadaném úkolu tedy pracuje každý žák samostatně, po uplynutí času se vytvoří dvojice, následně dvojice vytvoří větší skupinku po čtyřech, následně i po osmi. Ve větších skupinách role ve skupině rozdělí učitel. Určí, kdo bude mluvčí, zapisovatel, pozorovatel, pracovník s informacemi apod. Toto rozčlenění rolí s jednotlivými úkoly si musí učitel připravit před výukou (Sitná, 2009).

**Phillips 66** je metoda, při které se studenti rozdělí do skupin (nejlépe po 6) a v rámci své skupinky diskutují na zadané téma po dobu šesti minut. Po ukončení šestiminutové diskuse je zvolen mluvčí skupinky, který přednese výsledek a závěry diskuse. Následně tyto závěry rozebírá s ostatními mluvčími, kteří sedí odděleně u jednoho stolu. Po ukončení diskusí jsou všechny závěry shrnuty učitelem.

**Hobo metoda** je poměrně náročná nejen pro učitele, ale i pro žáky. Na začátku učitel seznámí žáky s problémem, který si mají sami nastudovat v literatuře, na internetu. Mají si vytvořit písemnou přípravu. Při vyučování se poté rozdělí na dvě skupinky, první skupinka jsou předkladatelé návrhu a druhá skupinka jsou oponenti. Vzájemně se snaží svými názory a argumenty přesvědčit druhou stranu o správnosti své teorie, případně se hledá kompromis (Zormanová, 2012).

### **Situační metody**

Situační metody představují konkrétní reálné situace, u kterých je třeba hledat vhodné řešení. Žáci nemají však k dispozici mnoho informací. Danou situaci si vyzkouší v modelové situaci, kterou skutečně odehrají a prostřednictvím které si zkouší několik variant svého chování. Problém mívá většinou více řešení. Jednotlivé návrhy řešení se na závěr probírají společně ve skupině. Zprostředkování situace je možné *textovou podobou* (příběh, popis situace, článek), *audio ukázkou* (nahrávka rozhovoru, ukázka poezie, namluvený příběh), *video ukázkou* (film, zahrané scény z firemního prostředí, reklamy) nebo prostřednictvím *počítače* (fotografie, krátká videa, zvukové ukázky, powerpointové prezentace).

Situační metody rozčleňuje Maňák (1979 in Kotrba, Lacina, 2011) do několika skupin:

- Rozborové metody
- Metody konfliktních situací
- Metody incidentu

- Metody postupného seznamování s případem
- Bibliografické metody

**Rozborové metody** předpokládají předchozí samostatnou přípravu žáka na předem určený problém. Žák musí získat konkrétní informace, daný problém rozebrat a připravit si náměty pro diskuzi. Při vyučování se poté zadaný problém analyzuje a probírá se všech úhlů pohledu. Cílem je vytvořit jednoznačný skupinový závěr.

**Metoda konfliktní situace** popisuje žákům konflikt, nejčastěji v rámci mezilidských vztahů. Cílem je naučit žáky zamyslet se nad svým jednáním v dané situaci, naučit se adekvátně reagovat a rozhodovat. Závěrečná diskuse nemusí obsahovat jednoznačný závěr.

**Metoda incidentu** je poměrně blízká metodě konfliktní situace s tím rozdílem, že si klade za cíl naučit žáky pokládat správné otázky, které následně směřují k vyřešení situace. Žákům je sdělena zpráva a mají za úkol na základě otázek zjišťovat další potřebné informace, které potřebují pro následné řešení. Pedagog, kterému jsou otázky pokládány, musí znát situaci zcela dopodrobna. V závěru se provádí diskuse, při které jsou prezentovány možnosti řešení, učitel do této diskuse nezasahuje. Hodnotí se aktivita jednotlivých žáků, zhodnocení řešení situace, celkové zhodnocení případu.

**Metoda postupného seznamování s případem** se většinou používá u složitějších problémových situací. Její řešení bývá rozčleněno do delšího časového období. Podání situace může být žákům zprostředkováno několika způsoby. V prvním případě jsou žákům sděleny základní informace, které jsou podstatné pro vyřešení problému, jsou jim však představovány postupně v jednotlivých vývojových stádiích. Druhou možností je sdělení různých potenciálních variant řešení. Třetí možností je zprostředkování žákům neúplné informace a jejich úkolem je si chybějící informace zjistit.

**Bibliografické metody** se využívají při osvojení učiva, které má žáky seznámit s životem významné osobnosti. Je vhodné použít také didaktickou techniku. Po rozboru jeho životopisu se snaží odpovědět na otázky učitele, jak by se významná osobnost zachovala v konkrétních životních situacích (Kotrba, Lacina, 2011).

### **Inscenační metody**

Maňák, Švec (2003 in Zormanová, 2012) konstatují, že podstatnou inscenačních metod je „sociální učení žáka na modelových problémových situacích, simulacích nějaké



*události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problémů“.* Inscenační metody pomáhají žákům upevnit učivo, vysvětlují příčiny chování a jednání lidí, učí žáky empatii.

Inscenační metody jsou pro učitele časově a organizačně náročné. Jeho úkolem je připravit scénář s předem určenými rolemi. Délka inscenace se pohybuje okolo 15-30 minut

Můžeme rozlišit strukturovanou inscenaci, která vychází z předem připraveného plánu, ve kterém má každý z aktérů popsanou svou roli a úkol. Nestrukturovaná inscenace naopak nemá jasně zpracovaný scénář, obsahuje pouze nástin výchozí situace, jednotlivé role zde nejsou charakterizovány (Kotrba, Lacina, 2011).

### **Speciální metody**

Kotrba, Lacina (2011) řadí do těchto metod všechny metody, které nelze jednoznačně začlenit do výše uvedených kategorií. Patří sem například projektová výuka nebo metoda icebreakers.

**Projektová výuka** si žádá náročnější časové rozvržení, které se nevejde do jedné vyučovací hodiny. Je však považována za velmi efektivní. Dle Maňáka (1998 in Kotrba, Lacina, 2011) se za projekt považuje „*komplexní praktický problém ze životní reality, je to plán konkrétní akce, činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, nebo také celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů, a která je zaměřena na řešení takových otázek, které žáky zajímají*“.

**Icebreakers** metody se volí s cílem aktivizovat žáky, nastartovat učení, ale zejména odbourat psychické zábrany, napětí a navodit příjemnou atmosféru ve třídě. Tyto metody by měli probíhat pouze pět až deset minut. Často se využívají nejrůznější hry.

Existuje velké množství aktivizačních metod. Metody zároveň umožňují nejrůznější kombinace a vytváření vlastních obměn. Každý učitel v současné době by měl ve vyučování tyto metody maximálně využívat, neboť tvoří účinný a efektivní nástroj při komplexním rozvoji žáků, ale zároveň i učitele.

Aktivizační metody jsou vhodné pro všechny žáky, i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je však nezbytné, aby učitel znal schopnosti, dovednosti a potřeby všech žáků. Na tomto základě poté sestavil odpovídající plán aktivní výuky, do které se budou moci plně zapojit všichni žáci dle svých možností a zkušeností.

## 2.5 Školské překážky tvořivosti

Podstatným předpokladem pro rozvoj tvořivého, samostatného a aktivního žáka je zajistit prostředí, v němž najde úrodnou půdu, která mu bude umožňovat vše nezbytné pro jeho růst a zrání. Pedagogické prostředí má v celém procesu zásadní význam, neboť výrazně působí na formování osobnosti.

Škola má při rozvoji tvořivosti žáka velkou moc, nicméně se zde můžeme setkat s typickými školskými překážkami tvořivosti. Maňák (2001) uvádí tyto:

- *Orientace na úspěch* – žáci nebo jejich rodiče se orientují hlavně na školní prospěch, dobré známky, zaměřují se na paměť; dnešní škola tento trend bohužel podporuje
- *Konformita se skupinou* – žáci se snaží přizpůsobit průměru, nechtějí se odlišovat od normy, která je skupinou stanovena; odlišnost je chápána jako abnormalita
- *Zákaz otázek* – někteří učitelé nemají v oblibě žáky, kteří kladou zvědavé otázky, učitel se obává své špatné odpovědi
- *Zdůraznění role pohlaví* – učitelé mohou v některých předmětech značně odlišovat činnost určenou pro chlapce a činnost pro dívky
- *Preferování konvergentních úloh* – úlohy jsou používány častěji z důvodu časové úspory, jednoznačnosti, pohodlnosti; také v učebnicích nalezneme zejména úlohy konvergentního typu
- *Autoritářský režim* – učitel vystupuje jako vládce své třídy, při rozhodování nebere ohled na názory a potřeby žáků
- *Nízká tolerance vůči selhání* – žáci se obávají riskovat, při neúspěchu opět zkoušet nová řešení; příčinou je strach, stres, obava z chyby
- *Práce pod stálým pracovním tlakem* – neposkytuje žákům dostatek času a klidu na promýšlení problému, vede k nervozitě, strachu, stresu
- *Nedostatek vnitřního řádu, sebekázně* – mezi žáky nepanuje důvěra, nevytvoří si potřebné pracovní návyky, osamostatnění žáků se uskutečňuje pomalým tempem a často v konfliktech
- *Preferování tzv. „usedlého učení“* – převažuje výklad učitele, nejsou využívány všechny smysly žáků a všechny typy inteligence
- *Zanedbávání motivace* – aktivita žáků není využívána, necvičí se důležité učební dovednosti – např. čtení s porozuměním, pořizování zápisků,

používání metafor a symbolů; při nízké motivaci žáci ztrácí radost z učení a poznávání

Výše uvedené překážky jednoznačně brzdí rozvoj tvořivosti, lze je však do značné míry minimalizovat nebo odstranit. Závěrem můžeme říci, že samostatná a tvořivá práce vždy vyžaduje důvěru, dostatek času pro přemýšlení a pohodové prostředí bez napětí.

### 3 TVOŘIVÝ UČITEL V PROCESU ŠKOLSKÉ INKLUZE

Poslední kapitola teoretické části se zabývá inkluzivním přístupem ve vzdělávání a pozicí učitele v procesu školské inkluze. Požadavky na učitele se v současné době stále zvyšují. Už není pouze nositelem informací a morálních hodnot, ale jeho úkolem je komplexně rozvíjet všechny složky žákovy osobnosti a předat mu potřebné znalosti, dovednosti a schopnosti.

Současným cílem našeho školství je vzdělávat všechny žáky bez ohledu na jejich zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění společně v běžné škole. Inkluze je proces, který se týká celého školního prostředí a všech osob, které spolu ve škole tráví společný čas. Hlavní roli hrají zejména učitelé, jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání a jejich vlastní iniciativa v celém procesu. Je nesmírně důležité, aby učitelé byli tvořiví, flexibilní, nebáli se měnit své zažití metody a postupy. Ke společnému vzdělávání všech dětí bez rozdílu by měli přistupovat pozitivně a vytvářet pro všechny žáky příjemnou atmosféru podporující aktivitu, snahu, zájem o učení, ale také důvěru a přátelství.

#### 3.1 Inkluzivní přístup ve vzdělávání

Začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>8</sup> do běžných tříd je celosvětovým trendem, který se silně prosazuje i u nás. Dnes se již opouští od původního přístupu školní integrace, která je charakteristická individuálním zařazováním dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizováním speciální tříd v běžných školách. Hlavní myšlenka integrace se začala postupně rozvíjet ve zcela novou, rozdílnou a vyšší kvalitu – a to **inkluzi**, která *chápe různorodost jako normalitu* (Lechta, 2010).

Inkluze zahrnuje všechny žáky, nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a netýká se pouze jich, ale všech lidí bez výjimky. Důležitá je kooperace dětí, rodičů, učitelů i dalších jedinců. Přínosem inkluze je, že přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami při vyučování může obohatit obě zúčastněné strany. Lang, Berberichová (1998)

---

<sup>8</sup> Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle Školského zákona č. 561/2004 Sb. označováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (MŠMT, 2011, [online]).

označují za jádro inkluze zejména schopnost ocenit individualitu a jedinečnost osobnosti každého dítěte. Poukazují také na fakt, že velkou část odpovědnosti za úspěšnou inkluzi má v rukou učitel. Pokud škola a učitel užívají všechny dostupné zdroje (lidské, materiální) v duchu otevřenosti, ohleduplnosti a pružnosti, je inkluzivní vzdělávání úspěšné.

Inkluze znamená vytvořit diferencované podmínky všem žákům, přestože každý z nich má odlišné možnosti a schopnosti, a to takovým způsobem, že všichni získají prostředí, které je vhodně rozvíjí, a pracují společně v heterogenní skupině (Houška, 2007c, [online]).

**Inkluzivní vzdělávání** je definováno jako „*uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků*“ (Lebeer a kol, 2003, str. 21).

Skutečné inkluzivní vzdělávání musí splňovat základní pravidla, která definuje Lebeer a kol. (2003). Patří sem:

- *Laskavý přístup* – zajistit, aby se každé dítě ve třídě cítilo spokojené; myšlenka, že všechny děti patří do jedné skupiny
- *Kvalita vztahu mezi učitelem a dítětem* – učitelé nesmí vyučovat mechanickým způsobem; měli by mít k dětem vytvořený pozitivní vztah, který je motivuje k individuální práci s dětmi, mají radost z pozitivních výsledků
- *Rozdílný hodnotový systém* – nastavení vhodného hodnotového systému – spolupráce, týmová práce, přijetí odlišnosti ve výkonech; škola orientovaná na úspěch, výkon a soutěživost se nemůže stát dobrou inkluzivní školou
- *Inkluze by neměla záviset na výkonech žáka a školních známkách*
- *Zavádění individualizovaných programů* – umožňují motivaci dítěte a zohledňují jeho speciální potřeby; programy by se měly přibližovat osnovám třídy (stejný obsah, předměty, ale jiná náročnost)
- *Existence týmové práce* – třídní učitel by neměl přenechávat zodpovědnost za práci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami speciálnímu pedagogovi; měl by cítit odpovědnost za všechny žáky ve třídě

- *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by mělo mít k dispozici vedení - pomoc s učební látkou, s upevněním znalostí a zkušeností a jejich rozšiřováním, pomoc se sociálními pravidly*
- *Poskytnutí podpory, je-li to nutné – odhadnout vhodnou míru podpory, které dítě momentálně potřebuje; při pomoci je možné zapojit i ostatní spolužáky*
- *Pravidelné setkávání všech lidí, kteří se podílejí na inkluzi – společné plánování dalšího postupu a vyhodnocování dosavadních výsledků*
- *Podstatná je podpora a účast rodičů*
- *Účast dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – dítě samo by se mělo rozhodnout, zda si přeje inkluzivní vzdělávání v běžné škole*
- *Finanční podpora inkluzivního vzdělávání ze strany politických činitelů.*

Inkluzivní vzdělávání je z mnoha důvodů vhodnějším vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je však nesmírně důležité připravit takové podmínky, které povedou k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání.

Úspěšná inkluze vyžaduje změny – změny vzdělávacího programu (kurikula), změny týkající se prostředí třídy a školy. Nezbytnou podmínkou je také dostatečná příprava pedagogů na inkluzivní praxi, schopnost kooperace a ochota učitelů k dalšímu vzdělávání. Neměli bychom však zapomínat, že i přístup rodiny k inkluzivnímu vzdělávání hraje velkou roli při zařazení dítěte do běžné třídy (Vítová, 2011, str. 20).

### **3.1.1 Příprava podmínek pro inkluzivní vzdělávání**

Následující podkapitola se zabývá podstatnými faktory, které výrazně ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Zaměřuje se zejména na přizpůsobení vzdělávacího programu, osobnost inkluzivního pedagoga, inkluzivní prostředí a klima třídy. Mimo školní prostředí se poté zaměřuje na vliv rodiny při inkluzivním vzdělávání.

#### **Přizpůsobení vzdělávacího programu – kurikula**

Termín „kurikulum“ představuje nejčastěji vzdělávací program, obsah vzdělávání, vztahy ve vzdělávání, prostředí pro vzdělávání, jeho průběh a výsledky. V české pedagogice se pojem kurikulum začal výrazněji používat v 80. letech minulého století. Průcha definuje kurikulum v Moderní pedagogice (2005) jako „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se*

*vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení“ (Gošová, 2011, [online]).*

V inkluzivním vyučování učitelé mohou prostřednictvím úprav jednotlivých oblastí kurikula uplatňovat diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům. Renzulli (in Hájková, Strnadová, 2010, str. 124) uvádí pět **diferenciací kurikula**, které vyžaduje inkluzivní trend:

- a) diferenciaci obsahu
- b) diferenciaci procesu
- c) diferenciaci produktu
- d) diferenciaci učebního prostředí
- e) diferenciaci postupu učitele

Vybírá-li učitel vzdělávací obsah, je důležité vybrat ho a uspořádat tak, aby podporoval snahu každého žáka zvládat zadané úkoly společně s ostatními. Proces výuky lze diferencovat různými způsoby.

Zaměří-li se učitel na diferenciaci z hlediska výkonu, může připravit žákům úkoly a činnosti roztríděné dle jejich aktuálních možností a schopností.

Pomocí diferenciaci časové může na základě individuálního vzdělávacího plánu poskytnout žákům pracovat dle svého individuálního tempa. Vhodné je také odpoutat se od tradiční šablony frontální výuky a využít blokové či epochové vyučování. Alternativní členění vyučovacího času umožňuje všem žákům dostatek času, podporuje jejich soustředění a brání pracovat pod časovým tlakem. Výhody přináší i pro učitele, kteří mohou volit časově náročnější metody a postupy, a umožňuje jim projevit vlastní pedagogickou tvořivost.

Je možné využít také diferenciaci zájmovou, při které si žáci volí téma dle vlastních možností a zájmů (Hájková, Strnadová, 2010).

Výše uvedené diferenciaci jsou hojně používány v alternativních školách či ve školách speciálních. V běžných školách jsou stále využívány spíše v omezené míře, jejich aplikace závisí na učitelích, vedení školy a celkovém přístupu školy k dané problematice.

Úprava vzdělávacího programu je pro pedagogy samozřejmě velmi náročný úkol, který jim přinese spoustu obsáhlé práce. Zapotřebí také je, aby se pedagogovi podařilo do plánování vzdělávacího programu zapojit i ostatní pedagogy, další pracovníky a rodiče.

## **Osobnost inkluzivního pedagoga**

Osobnost pedagoga a potřebné dovednosti a schopnosti pedagoga pro pedagogickou praxi byly podrobně popsány v druhé kapitole diplomové práce (kapitola 2.2). Níže se zaměříme na další potřebné kompetence pedagoga, které jsou nezbytné pro inkluzivního pedagoga.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) definuje kompetence pedagoga jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“.

Profesní kompetence můžeme rozdělit na kompetence **osobnostní** a **odborné**. Osobnostní zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, empatii a toleranci. Tyto kompetence je nutné neustále rozvíjet. Odborné kompetence se vztahují ke znalostem v rámci pedagogovy aprobace, ale také k pedagogické činnosti učitele (Hájková, 2005).

***Inkluzivní pedagogické kompetence*** se z velké části utváří až během profesní dráhy učitele. Vývoj těchto kompetencí neboli předpokladů učitele pracovat s různorodou skupinou žáků je dle Hájkové, Strnadové (2010, str. 103) ovlivňován těmito faktory:

- Charakter a kvalita předchozí teoretické i praktické přípravy
- Zkušenosti z pedagogické praxe
- Vliv profesionálního prostředí
- Reflexí vzdělávací reality
- Sebereflexí

*Teoretická i praktická příprava* z předchozího přípravného a dalšího vzdělávání poskytuje pedagogovi komplexní znalosti z různých oblastí (znalosti z aprobačních oborů, z pedagogiky a psychologie, pedagogická diagnostika, vyhledávat informační zdroje aj.), které inkluzivní pedagog v edukačním procesu využívá.

*Zkušenosti z pedagogické praxe*, které mohou mít inkluzivní nebo segregační charakter, tvoří jádro pedagogické orientovanosti a schopnosti zavádět změny ve škole a školském systému. Do určité míry si učitel může tyto zkušenosti vytvořit na základě praxí v různých školách v průběhu svého předchozího studia.



Do oblasti *profesionálního prostředí* můžeme začlenit postoje a odbornost ostatních pedagogů školy, možnost týmově vytvářet inkluzivní podmínky a komplex poradenských a technických služeb ve škole. Učitel by měl pochopit, že pro vytvoření optimálních podmínek inkluzivního vzdělávání je zapotřebí spolupráce celého pedagogického týmu.

*Reflexe vzdělávací reality* představuje schopnost učitele orientovat se a přizpůsobit se změnám ve školském systému a ve školské legislativě. Inkluzivní pedagog by měl být schopen reagovat na změny a vhodně je aplikovat do své pedagogické činnosti.

Také *sebereflexe a zhodnocení vlastních postupů* ve vyučování je nesmírně důležitým krokem umožňující profesionalizaci učitele. Měl by být zároveň schopen přijímat hodnocení od svých kolegů, ale také žáků. Pedagogická sebereflexe by měla být trénována již v průběhu pregraduální přípravy.

K dalšímu zásadnímu předpokladu inkluzivního pedagoga patří *schopnost komunikovat a spolupracovat* s ostatními členy pedagogického týmu, ale i s nepedagogickými pracovníky školy. Pedagogové by si měli vzájemně pomáhat a poskytovat si pomoc či rady. Zároveň si uvědomit, že oni jako učitelé, stejně jako žáci, nejsou všichni stejní, přestože jejich působení v edukačním procesu je velmi podobné a jejich cesta vede k podobným cílům (Hájková, Strnadová, 2010).

### **Inkluzivní prostředí a klima třídy**

Velkým přínosem inkluzivního vzdělávání je rozvoj sociálních dovedností žáků. Žáci se učí vzájemné toleranci, spolupráci, učí se vzájemně respektovat a rozdílné odlišnosti a schopnosti přijímat pozitivně bez kritiky. Každé dítě na základě svých možností, schopností a dovedností do kolektivu něco přináší a u žáků se vytváří pocit sounáležitosti.

Dle Strnadové, Hájkové (2010) je podstatné, aby se učitelé nezaměřovali pouze na nedostatky dětí, ale uměli ocenit především jejich možnosti, silné stránky a zdůraznily se jejich úspěchy. V inkluzivním prostředí je třeba zajistit, aby vznikalo mnoho příležitostí ke vzájemné komunikaci žáků s učitelem, ale také mezi žáky navzájem. Každý pedagog by se měl řídit níže uvedenými radami, které výrazně napomáhají k rozvoji inkluzivního prostředí:

- nestereotypně chválí žáky a podporuje tak jejich žádoucí chování;
- věří ve schopnosti žáků;

- snaží se vytvářet prostor pro samostatné řízení učební činnosti a k vyjádření vlastních postojů k učivu;
- žáci mají prostor klást otázky, které rozvíjí tvořivé myšlení a fantazii;
- odstraňuje z vyučování strach a obavy z chyby či neúspěchu;
- umožňuje prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem;
- vede žáky k respektu;
- upřednostňuje úlohy divergentního typu, heuristické metody;
- při výuce používá humor;
- vede ke hledání kompromisů a společných řešení, podporuje diskusi;
- zadává reálné úkoly, které však vyžadují zvýšené úsilí a zaujetí.

Úkolem inkluze je vytvářet takové školní prostředí, které bude podnětné pro učitele i žáky. Odpovědnost za příjemné prostředí ve třídě nese zejména učitel. Jeho postoje a názory k inkluzivnímu vzdělávání a k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivňují chování ostatních žáků ve třídě a mají vliv na atmosféru ve třídě. Atmosféra ve třídě má následně vliv na klima třídy, které má již dlouhodobý charakter.

Lang, Berberichová (1998) uvádí základní podmínky, které jsou podstatné pro rozvoj pozitivního prostředí ve třídě:

### ***1. Pocit sounáležitosti***

Každý žák potřebuje cítit, že někam patří a je zbytkem třídy přijímán. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba vyvinout smysl pro sounáležitost se školou a se společností. Každé dítě by mělo cítit, že je potřebné

### ***2. Svoboda***

Každému žákovi by mělo být umožněno učit se takovým způsobem, který mu nejlépe vyhovuje, dle jeho zájmů a schopností. Inkluzivní třída chápe potřeby všech dětí, děti se samy podílejí na rozhodování.

### ***3. Radost***

Školní třída by měla být místem, kde je veselo stále, ne jen zcela výjimečně. Pokud se stane místem, kde jsou žáci rádi a rádi se zde učí, splňuje další kritérium pro inkluzivní vzdělávání. Děti navštěvují školu rády, pokud se cítí druhými přijímány, zažívají úspěch, mají ve škole kamarády, mají příležitost ke hře aj.

#### **4. Úcta**

Ve školním prostředí se jedná zejména o vlastní sebepojetí a sebehodnocení. Vytvořit třídu, která si váží rozmanitosti, není snadný úkol, ale nutný krok potřebný pro inkluzivní vzdělávání. Je důležité podporovat poznávání sebe samého a svých kladných stránek, a to i díky uznání druhých.

#### **5. Bezpečí**

Bezpečí hraje v inkluzivním prostředí velmi podstatný faktor. Nelze bez něj vytvořit pocit sounáležitosti. Úkolem pedagoga je zájem o to, zda se děti cítí ve škole dobře. Je podstatné, aby ve třídě existoval vztah důvěry, komunikace byla přátelská a konflikty byly řešeny tvůrčím způsobem.

Svoji roli také hraje fyzické prostředí školy a třídy. Příjemné prostředí pozitivně podporuje učení a chování žáků, ale také kladně působí na samotného učitele. Pouhá výzdoba třídy a školy pracemi žáků představuje skrytý komunikační potenciál. Škola by se měla také zaměřit na uspořádání třídy. Velmi vhodné je vytvořit tzv. *centra aktivit*, která jsou rozmístěna po celé třídě a jejich úkolem je stimulovat žáky k aktivitě – práci a hře. Tato centra aktivit jsou typická zejména pro alternativní typy škol, případně na prvním stupni běžných škol (Krejčová, Kargerová, 2003).

#### **Vliv rodiny na úspěšnost inkluzivního vzdělávání**

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem v životě dítěte, ale také celé jeho rodiny. Mnohem výrazněji tuto skutečnost vnímají rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Také oni se samozřejmě snaží zajistit svému dítěti nejlepší vzdělávací cestu. Rozhodnou-li se pro cestu běžné školy, je třeba, aby v maximálně možné míře docházelo k vzájemné spolupráci se školou (Vítová, 2011, str. 21).

Rodičům by mělo být poskytnuto dostatek informací a vzájemně by mělo docházet k budování důvěry. Rodiče by se měli stát partnery při důležitých rozhodnutích, jelikož oni znají své dítě nejlépe. Školy by měly rodičům poskytnout možnost tzv. otevřených dveří, kdy si jsou rodiče jisti, že mají možnosti promluvit si s učiteli v podstatě kdykoli (CzechKid, 2010 [online]).

Lang, Berberichová (1998, str. 116) konstatují, že „*procesu inkluze může hodně uškodit, mají-li rodiče pocit, že jim nikdo nevěnuje pozornost*“. Mnoho učitelů si pokládá otázku, jak se mají v rámci podpory pro rodiče sami angažovat. Každý rodič vyžaduje jinou mírou podpory a pomoci, kterou by měl být učitel schopný rozpoznat, ale zároveň ji

nenechat přerůst do velkých rozměrů. V takovém případě by se měl zamyslet, co skutečně rodiče požadují, a zprostředkovat jim pomoc u jiného pedagogického pracovníka školy či mimo ní.

Rodiče se k inkluzivnímu vzdělávání staví většinou pozitivně, avšak velkou roli hraje diagnóza dítěte, jeho věk a místo, kde je vzděláváno. Rodiče pociťují různé obavy, nejčastěji se obávají sociální izolace. Často se strachují, jaký postoj zaujmou ostatní žáci a zda dokonce nebude jejich dítě verbálně či fyzicky šikanováno. Přemýšlí také nad dostatečnou kvalitou pedagogů školy a vzdělávacího programu dané školy, jakým způsobem se bude učitel dítěti věnovat, je-li seznámen s výukovými metodami a má nebo nemá nedostatek potřebných pomůcek (Hájková, Strnadová, 2010).

### 3.2 Příprava učitele na inkluzivní vzdělávání

Učitelé by měli být připravováni pro inkluzivní vzdělávání v rámci své základní odborné přípravy a v průběhu své pedagogické činnosti by měli mít přístup k dalšímu vzdělávání. Odborná příprava a vzdělávání pedagogů se řadí mezi další významné faktory, které zaručují úspěšné inkluzivní vzdělávání ve školách (Vítová, 2011).

Řada učitelů reaguje na inkluzivní vzdělávání velmi nejistě. Obávají se, že nemají dostatečné vzdělání, dovednosti či schopnosti k tomu, aby vzdělávání heterogenní třídy zvládli. Je tedy zapotřebí, aby se začalo s efektivní přípravou na inkluzivní vzdělávání v rámci pregraduálního studia budoucích učitelů.

V průběhu **pregraduální přípravy pedagogů** je třeba studentům od počátku studia zprostředkovávat vzdělání *interdisciplinárně, kooperativně a inkluzivně*. Studenti by měli být od začátku vedeni k tomu, aby vyjadřovali své názory na inkluzi a zároveň vnímali postoje a názory svých kolegů. V průběhu oborové praxe v rámci studia by jim měla být zprostředkována možnost vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vnímat pozitivní výsledky tohoto vzdělávání. Postoje učitelů se tak mohou na základě těchto zkušeností výrazně změnit. Budoucí učitelé by se měli naučit komunikovat s žáky způsobem podporující pozitivní inkluzivní prostředí. Poskytnout prostor pro výměnu postojů, názorů, emocí a zkušeností mezi všemi aktéry edukačního procesu. Do přípravy inkluzivních pedagogů se doporučuje začlenit **programy řízené reflexe** (Hájková, Strnadová, 2010) :

- *Reflexe sebezakotvující* – prožitky z minulosti; rozbor vlastních zkušeností se školou, vlastní obtíže při vzdělávání, jejich zvládnutí a odstranění;

- *Reflexe situační* – vztahuje se k přítomnosti; zaměřuje se na komunikační dovednosti s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a to jak v běžné škole, tak ve školách jim určeným;
- *Reflexe projektivní a kreativní* – promýšlení důsledků svého pedagogického rozhodnutí, zamyšlení se nad profesní budoucností, nad svými cíli.

Budoucí učitelé by si měli uvědomit, že „*vstupem do profese pedagoga přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat s žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí*“. Svůj význam nemá tedy jen odborná příprava na výkon profese, ale velkou roli hraje i lidská zralost. Pedagog musí vzít na vědomí, že stejně tak jako se ve společnosti setkáváme s různými lidmi odlišných schopností, tak se i pedagog ve své třídě setkává s různorodostí (Strnadová, Hájková, 2010, [online]).

Učitelé, kteří již vykonávají svoji profesi, se také musí zapojit do dalšího vzdělávání, které jim poskytne mnoho podstatných informací týkající se současných trendů a postupů ve vzdělávání. Každý učitel by se měl neustále vzdělávat a zajímat se o nové poznatky potřebné k úspěšnému vzdělávání všech žáků. Je však důležité si uvědomit, že v případě přeměny školy směrem k inkluzi hraje nejvýznamnější roli **ředitel školy**. Hlavním úkolem ředitele je pedagogy vhodně namotivovat, pomoci jim měnit jejich stávající často stereotypní výukové strategie a zprostředkovat jim nové možnosti.

Ředitelé škol jsou hlavními vůdčími osobnostmi v případě proměny vzdělávání. V případě inkluzivního vzdělávání hrají důležitou roli jejich vůdčí schopnosti a také jejich postoje k inkluzi, zejména ke třem základním otázkám. Zprvce, zda dokáží vidět přínos inkluze pro všechny děti ve škole. Za druhé, zda podporují aktivně a plánovitě zavádění strategií inkluzivního vzdělávání, a za třetí, zda se snaží o rozvíjení spolupráce mezi školou a rodiči a potažmo celou společností (CzechKid, 2010 [online]).

Učitelé, kteří již delší dobu vykonávají svou profesi a mají dostatečnou praxi, přepokládají, že inkluze ve školách si vyžádá nové nároky na profesní vybavenost pedagoga a samozřejmě i zvýšené nároky na jeho přípravu na vyučování.

Dotazníkové šetření Hájkové, Šmejkalové (2005) ukázalo, že za nejnáročnější část pedagogovy práce při inkluzivním vzdělávání považují pedagogové přípravu a uskutečnění individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce. Jordan et al. (2009 in Hájková, Strnadová, 2010) uvádí, že mezi nejčastější důvody negativního přístupu k inkluzivnímu

vzdělávání patří obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení. A dále mínění, že inkluzivní výuka si žádá specializované dovednosti pedagoga.

Danuše Netolická (2012, [online]) ve svém článku obecně shrnuje, co je třeba udělat pro úspěšné vzdělávání budoucích i současných inkluzivních pedagogů:

- zajistit efektivní postup při přijímání studentů na pedagogické fakulty
- zlepšit systém vzdělávání učitelů včetně pregraduálního vzdělávání, zaškolování, mentoringu a dalšího profesního rozvoje;
- zajistit, aby měli pracovníci působící na vysokých školách zkušenost s praxí ve třídách;
- zajistit dobré vzory ve školách, kde probíhá výuková praxe;
- zlepšovat oblast vedení škol;
- zajistit mezisektorovou spolupráci různých institucí, které podpoří inkluzivní vzdělávání jako klíčovou součást společnosti;
- kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami.

Důležité je **posilovat pozitivní postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání**, neboť jejich pozitivní přesvědčení o smyslu inkluzivního vzdělávání tvoří jádro úspěšnosti. Zároveň svými postoji a názory ovlivňují přístup ostatních žáků ve třídě. Způsob, jakým učitel prezentuje své názory na postižení či znevýhodnění obecně a na vzdělávání těchto žáků v běžných školách, se výrazně odrazí na celém třídním kolektivu. Také vlivem jeho názorů a postojů se ostatní děti rozhodnou, jak své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami přijmou a zda se stane plnou součástí třídy (Vítová, 2011).

*„Profesní připravenost pedagoga je výsledkem součinnosti vlastního úsilí učitele a kvality přípravy vysokoškolských pedagogů. Obojí musí být v rovnováze“* (Strnadová, Hájková, 2010, [online]).

### **3.3 Výukové strategie vhodné pro inkluzivní vzdělávání**

Volba vhodných výukových strategií při výuce heterogenní skupiny žáků je pro učitele zpočátku náročný úkol, který se však s přibývajícými zkušenostmi stává méně

problémovým. Učitel by měl být kreativní a snažit se využít co nejvíce možných metod a forem výuky, kterými bude schopen naplnit potřeby všech žáků.

Při inkluzivním vzdělávání si učitel ve výuce nevystačí pouze s klasickými metodami výuky. Klasické výukové metody mají ve výuce své zastoupení, ale není vhodné, aby se tyto metody využívaly v průběhu celého vyučování. Tyto metody nepodporují samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků a zároveň při nich žáci dlouhodobě neudrží pozornost. Proto je nezbytné, aby dnešní moderní učitel využíval co nejrozmanitější podoby vyučování.

Důležitá je vhodná **organizace vyučování** takovým způsobem, aby se do vyučování zapojili všichni žáci. Zíková (2010, [online]) ve svém článku konstatuje, že *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli vykonávat všechny činnosti, které dělají i jejich spolužáci, i když obsah konkrétních úkolů se může lišit*. Jednotlivé úkoly pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by měly vycházet z úkolů a učiva celé třídy, ale jejich rozsah a forma by měla být upravena dle individuálních potřeb. Žákům by mělo být na začátku vyučování sděleno, jaký bude plán vyučování a na jakých úkolech budou pracovat. Učitel by měl vždy upřednostňovat společnou práci celé třídy před individuální oddělenou prací. Podstatné je vybrat pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné místo ve třídě, zejména pro žáky se zdravotním postižením. Uspořádání pracovního místa se odvíjí dle typu a stupně postižení dítěte. Každý žák má odlišné nároky na prostor a vybavení svého pracovního místa, jiné požadavky bude vyžadovat žák s tělesným postižením a jiné žák se smyslovým postižením či postižením mentálním. Celou organizaci vyučování by měl učitel připravovat a konzultovat s asistentem pedagoga, má-li ho ve své třídě.

Měl by používat takové metody, formy a výukové strategie, které umožní všem žákům zapojit se maximálně do výuky dle svých možností, schopností a dovedností.

Nyní se zaměříme na nejvhodnější výukové metody, formy a strategie, které výrazně podporují inkluzivní vzdělávání. Z hlediska metod a forem se jedná o *aktivizační metody, kooperativní výuku* a s ní související *peer tutoring*, z hlediska vhodných výukových strategií hovoříme o *diferencované a individualizované výuce*.

### **Aktivizační metody**

Aktivizační metody (viz. kapitola 2.4.2) by se měly stát přirozenou součástí každého vyučování. Každá z aktivizačních metod sleduje svůj vlastní cíl, kterého má být

dosaženo. Tyto metody rozvíjí komunikaci, spolupráci, samostatnost, aktivitu, tvořivost, ale také pozitivně působí na třídní kolektiv a sociální vztahy ve třídě. Pomocí aktivizačních metod může učitel žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lépe začlenit do kolektivu a zprostředkovat jim tak pocit úspěchu a užitečnosti. Neumožňují-li některé žákovy limity podílet se na všech činnostech, je například vhodné nechat ho pracovat na individuálním úkolu, kterým však přispěje k vyřešení společného úkolu.

Hay, Courson, Cipolla (1997, in CzechKid [online]) tvrdí, že „*pokud jsou dětem nabídnuty jiné alternativy jak vypracovat úkoly než jen písemné zpracování, např. ústní prezentace, hraní rolí, kreativní projekty, pak mohou při učení využít svých silných stránek a nepotýkají se jen se svými slabostmi*“.

Aktivizační metody výrazně podporují inkluzivní prostředí a zároveň zprostředkovávají žákům učivo atraktivnější formou.

### **Kooperativní výuka**

Kooperativní uspořádání výuky „*je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce*“ (Kasíková in Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Dle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990, in Vališová, Kasíková a kol., 2007) má kooperativní výuka tyto základní principy:

- *Pozitivní vzájemná závislost* – výsledek činnosti ve skupině je vázán na všechny členy; žáci jako jednotlivci nemohou uspět, pokud neuspějí všichni jako skupina; je zapotřebí společný cíl;
- *Interakce tváří v tvář* – realizuje se v malých skupinkách, ve kterých je umožněna diskuse, předávání vědomostí ve skupince, učit se pokládat otázky, vyjádřit svůj názor, umět ho prosadit ale i ustoupit, pomoc druhým apod.;
- *Osobní odpovědnost* – činnost každého člena skupiny je zhodnocena a využita v rámci celé skupiny; každý musí dokázat, že se spoluprací učil;
- *Vhodné využití interdisciplinárních a skupinových dovedností* – jsou nezbytné pro spolupráci (sebedůvěra, komunikace, akceptace druhých, podpora a pomoc druhým, schopnost adekvátně řešit konflikty)



- *Reflexe skupinové činnosti* – schopnost skupiny reflektovat svoji vlastní činnost.

Kooperativní výuka má při vzdělávání heterogenní třídy jasný pozitivní vliv na žáky. Kasíková (in Kasíková, Straková a kol., 2011, str. 235) uvádí zejména tyto oblasti:

- a. zvýšená snaha zažít úspěch, vyšší výkon a produktivita všech žáků
- b. rozvoj vnitřní motivace, motivace zaměřené na úkol a výsledky
- c. dlouhodobé zapamatování učiva
- d. rozvoj kritického a tvořivého myšlení
- e. větší výdrž u činnosti
- f. lepší vztahy mezi žáky pro učení (empatie, pomoc, aj.)
- g. silnější dušení zdraví (sebedůvěra, schopnost koordinovat stres aj.)

Pomaleji se učící žáci by měli být zařazováni do kooperativní činnosti. Mají-li žáci možnost přispět svou činností celé skupině, bývají mnohem více motivováni k učení, než když výuka probíhá pouze frontálním způsobem. Při kooperativní činnosti heterogenní skupiny mají z takové situace prospěch všichni žáci. Žáci, kteří nemají s učením žádné problémy, mohou pomoci těmto žákům vysvětlit či ujasnit určitý problém. Podstatné však je, aby ve třídě vždy panovala pozitivní atmosféra a žáci pociťovali vzájemnou závislost při řešení úkolu.

Je nutné uvážit skladbu skupiny, jelikož některé skupiny přijmou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lépe než jiné. Skupinka, která pomáhá slabšímu žákovi, by měla být následně v hodnocení zvýhodněna. Jsou-li rozdíly ve schopnostech a možnostech mezi žáky příliš velké, je vhodné zvolit pro slabší žáky úkol individuální, který se však může týkat činnosti skupiny a může jí pomoci dojít k plánovanému cíli (Kasíková in Kasíková, Straková a kol., 2011).

### **Peer tutoring**

Peer tutoring označuje vzájemnou podporu a pomoc ze strany svých vrstevníků. Žáci ve třídě společně řeší určitý problém za účelem dospět ke znalostnímu výstupu učení. Jeden z žáků se ujímá role tutora (pomocníka), který se v průběhu celé činnosti věnuje spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejedná se však o „nahodilou“ pomoc při výuce. Ze strany učitele je podstatné, aby struktura hodiny byla řádně připravena a tutoři byli zaškoleni.

D. R. Mitchella doporučuje začlenit peer tutoring do vyučování tak 10 minut 3x týdně co se týče kognitivních dovedností, sociálních dovedností, komunikačních dovedností, rozvoje samostatnosti a na to na obou stranách (CzechKid, 2010 [online]).

Lang, Berberichová (1998) označují za jednu z výhod, že žáci stejně staří či s menšími věkovými rozdíly často lépe rozumí vzdělávacímu problému spolužáka než učitel. Žáci zároveň cítí odpovědnost za péči a pomoc svému slabšímu spolužákovi. Žák tutor musí splňovat určité požadavky. Musí být schopen myslet laterálně, tedy takovým způsobem, aby byl schopen nalézt možnost alternativního vysvětlení problému. Dále přezkoumávat své vlastní porozumění látce a slabšího spolužáka povzbuzovat a chválit.

Za hlavní výhody vrstevnického vyučování považují:

- radost doučovaného žáka z pozornosti a pomoci ze strany úspěšného nebo staršího žáka;
- navazování nových přátelských vazeb;
- učení se svým vrstevníkem vnímá žák mnohem pozitivněji, než když má své nedostatky sdělovat učiteli;
- uvolněná komunikace, přirozenější prostředí.

### **Individualizace a diferenciacce ve vyučování**

*„Individuální přístup k žákům je základem vnitřní diferenciacce vyučování.“*

Individualizace vyučování vychází z předpokladu, že každý člověk je jiný. Učitel, který chce přistupovat k žákům individuálně, musí každého žáka nejprve dobře poznat. Musí přijmout myšlenku, že každý člověk je jedinečný a že všichni žáci mají stejná práva. Úkolem učitele je hledat vhodné metody, které nejefektivnější cestou dovedou žáka k učebním cílům. Každý žák ve třídě má právo na individuální přístup ze strany učitele, netýká se to pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro učitele představuje individualizace poměrně náročný úkol (Programy individualizace, [online]).

Kasíková, Dittrich, Valenta (in Vališová, Kasíková a kol., 2007) uvádí, že individualizace je odvozena zejména ze dvou principů:

1. *Princip zvládnutého učení* – každý z žáků má šanci dojít k určenému výukovému cíli rozdílnou cestou; jsou umožněny různé pomocné postupy k dosažení cílů, př. pomalejším žákům je umožněno více času k dosažení cíle;

2. *Princip kontinuálního pokroku v učení* – každý z žáků by se měl pokračovat neustále k novým učebním požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen v určitém čase za daných podmínek dosáhnout; př. rychlejší žáci by neměli být omezováni pomalejší činnostmi ostatních žáků a čekat, až budou moci společně s nimi pokročit k náročnějším úkolům.

Následně uvádí čtyři typy individualizace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu, metod a strategií, tempa učení. Jedná se o:

- *Výběr v učivu* - žáci mají možnost vybrat si určitou oblast učiva, předmět či konkrétní část z učiva předmětu;
- *Doplňující vyučování* – základ učiva je poskytnutý všem, rozšiřující učivo je poskytnuto žákům se zájmem či se naopak doplňují strategie, které by pomohly žákům ke zvládnutí základních požadavků
- *Žák ve sledu učebních jednotek* – učivo je rozčleněno do jednotlivých kroků a žákovi je představen postup, jak s učivem pracovat; postupuje dle svého tempa a individuálního výběru jednotlivých kroků;
- *Individualizační „matching“* – dochází k propojování vyučovacího stylu s učebním stylem žáka; vyučovací strategie učitel přizpůsobuje dle strategií žáka.

Hlavním cílem **diferencovaného vyučování** je vytvořit optimální podmínky pro všechny žáky ve třídě, kteří mají odlišné tempo učení. Hovoříme o diferenciaci vnitřní, která se týká vzdělávání ve třídě. Diferencovaná výuka je přizpůsobena schopnostem, zájmům, zvláštnostem a perspektivní orientaci žáků. Možností vnitřní diferenciaci je mnoho, př. rozdělení třídy na dvě skupiny dle výkonu, obtížnější učivo pro jednu skupinu žáků, méně obtížné pro druhou, individuální plány pro určité typy žáků aj.

Tomlinsonová (1999, in Kasíková, Straková a kol., 2011, str. 234) popisuje *klíčové principy diferenciacních strategií*:

- Učitel má jasno, co je z učiva podstatné a důležité;
- Učitel zná odlišnosti žáků, rozumí jim a staví na nich;
- Učitel přizpůsobuje obsah, proces žakově připravenosti, zájmu a učebnímu stylu;
- Všichni žáci jsou součástí seriózní práce;

- Mezi učitelem a žáky je vztah spolupracovníků v učení;
- Cílem diferencované výuky je maximální růst a individuální úspěch;
- Charakteristickým znakem diferencované třídy je flexibilita.

Individuální rozdíly mezi žáky nalezneme ve všech třídách základní školy. Řada žáků má často špatný vztah ke škole i ke své osobnosti a úkolem inkluzivního učitele by měla být snaha změnit vztah svých žáků k vyučování prostřednictvím netradičních metod a forem práce či hodnocení. Učení by měl třídit do menších a smysluplných celků, které žákovi umožní úspěšné zvládnutí. Postupným navyšováním obtížnosti úkolů, při kterých zažije vlastní úspěch, pomáhá žákovi uvědomit si vlastní pokrok a posiluje jeho vnitřní motivaci.

Učitel může využít mnoho možností vnitřní diferenciaci. Ke každému učivu může mít připravené úkoly na kartičkách, pracovní listy, křížovky, hádanky a jiné úkoly, které nevyžadují pozornost učitele, a žák tak může pracovat dle svého tempa. Jednotlivé úkoly může mít učitel roztríděny dle stupně obtížnosti, každý z žáků si sám zvolí stupeň obtížnosti. Učitel by měl žákům umožnit svobodný výběr nejen obtížnosti učiva, ale také při pořadí plnění úkolů, způsob plnění úkolů či při stanovení termínu odevzdání. Měl by nabízet žákům různé formy zkoušení a využívat bohatou nabídku činností, aby se do výuky zapojovali všichni žáci ve třídě (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Velkou pomocí při diferenciaci žáků ve třídě může učiteli být poznání **učebních stylů žáků**. Učební styly žáků jsou ovlivněny kognitivními styly. Kognice je „*soubor procesů sloužících člověku pro získávání orientace ve světě – pozornost, vnímání, učení, řeč, představitost a myšlení*“. U každého člověka se tyto procesy odehrávají zcela individuálně, každý z nás má vlastní způsob zpracování informací a vnímání, který upřednostňuje. Poodhalí-li učitel u svých žáků jejich učební styly, může mu to pomoci zjistit příčiny neúspěchu u žáka či příčiny některých projevů žáka.

Učební styl je „*postup učení a jeho podmínky, za kterých žák nejúčinněji vnímá, zpracovává a uchovává a znovu si vybavuje to, co se učí*“. Existuje řada modelů učebních stylů dle jednotlivých autorů. Budeme-li vycházet z percepční oblasti, tedy využívání smyslů při učení, můžeme rozdělit čtyři skupiny učebních stylů.

*Vizuální styl učení* je typický pro žáky, kterým vyhovuje přijímání informací v obrazové podobě. Mají v oblibě potrhávání v sešitu, kreslí si různá schémata a obrazce pro lepší pochopení, pomáhají jim obrázky. Nevyhovuje jim, pokud je látka zprostředkována pouze verbálně bez dalších pomocných faktorů.

Dalším typem žáků jsou žáci s *auditivním stylem učení*, kterým vyhovují informace podávané prostřednictvím sluchu. Tito žáci nejraději poslouchají a mluví, než čtou a píšou. V oblíbě mají spíše výklad učitele či diskuse se spolužáky než psaný text.

Nejvíce znevýhodnění žáci jsou žáci s *kinestetickým stylem učení*. Tito žáci se potřebují učit prostřednictvím vlastní zkušenosti, pomocí ukázek, příkladů nebo simulací. Rádi s pomůckami manipulují a ověřují si s nimi, zda teorie platí i v praxi. Nevydrží příliš dlouho sedět, poslouchat výklad učitele či si číst a psát. Kinestetický styl učení se často spojuje s *taktilním stylem učení*, při kterém žáci dávají přednost situacím, kdy si mohou látku přímo „osahat“ (Čechová, Seifert, Vedralová, 2011).

Individualizace a diferenciací ve vyučování patří mezi podstatné výukové strategie inkluzivního vzdělávání. Americké výzkumnice Paula J. Jordan a Anne Stanovich (2004) zjistily, že *„výukové strategie, které reflektují rozdílnost individuálních potřeb žáků, mají za následek větší zapojení žáků, vedou k lepším výsledkům žáků, ale také k lepšímu sebepojetí, a to jak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak bez nich“*. Jsou-li vhodně zvoleny didaktické metody inkluzivního vzdělávání, společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních může zajistit kvalitní výuku pro všechny žáky (CzechKid, 2010 [online]).

### **3.4 Programy a projekty podporující změnu školy směrem k tvořivosti a inkluzi**

V České Republice probíhá několik programů a projektů, které usilují o spravedlivý a otevřený systém ve vzdělávání a zaměřují se na zkvalitnění vzdělání všech dětí ve školách. Níže budou stručně představeny inovativní směry, se kterými se můžeme setkat v praxi českých škol.

#### **Začít spolu**

Program Začít spolu (Step by Step) začal být v České Republice realizován v roce 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Celý program je rozvíjen prostřednictvím organizace Step by Step ČR. Mezi hlavní principy programu patří individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a okolí. Výrazně prosazuje inkluzivní vzdělávání. Celý program vychází z humanistických principů, při kterých je pedagogický

přístup orientovaný na dítě. Učitel představuje zejména partnera a pomocníka v průběhu vzdělávání (Tvrzová in Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Základní podmínkou efektivního učení je vytvořit pozitivní podnětné prostředí ve třídě. Žáci si společně ve třídě vytváří pravidla chování, kterým rozumí a chápou jejich důležitost. Využívají se metody kooperativního učení, pravidelně se zařazuje organizační forma „kruh“, při které mají možnost děti sdělit své názory, pocity a zároveň vyslechnout názory ostatních. Výuka probíhá v tzv. centrech aktivit, která jsou rozdělena do jednotlivých pracovních koutků. Každý pracovní koutek je různě tematicky zaměřen a vybaven. Při práci se respektuje učební styl každého žáka. Stanovují se individuální cíle v rámci společného tématu a žáci mají možnost volit si pořadí povinných úkolů. Hodnocení je zakládáno na individuální normě, žáci mezi sebou nejsou porovnáváni. Volí se spíše slovní hodnocení, které je doplněno hodnocením vyjádřeným procenty či známkou. Metodika programu Začít spolu je vhodná jako inspirativní podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Krejčová, Kargerová, 2003).

### **Zdravá škola**

Projekt Zdravá škola je jedním z programu Škola podporující zdraví, který je zaštitěn Světovou zdravotnickou organizací. Hlavním cílem projektu je *„vytvářením bezpečného sociálního prostředí a efektivním vzděláváním rozvíjet životní kompetence každého člověka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority“*. Celý program staví na třech pilířích:

- *Pohoda prostředí* – netypické uspořádání třídy, přátelské vztahy mezi žáky, ale zejména změna vztahu učitel-žák, změna organizace vyučování, poskytnutí pohybu a relaxace, zdravá strava;
- *Zdravé učení* – respektovat potřeby žáka, přiměřenost úkolů a smysluplnost učiva, možnost výběru učiva, rozvoj komunikačních dovedností, vhodná volba hodnocení;
- *Otevřené partnerství* – škola je chápána jako kulturní a vzdělávací středisko obce (Tvrzová in Vališová, Kasíková a kol. 2007).

### **Tvořivá škola**

Občanské sdružení Tvořivá škola působí od 90. let. Sdružení vydává učebnice, pracovní sešity, metodiky a poskytuje semináře pro učitele a lektory činnostního učení.

Základem metodiky Tvořivé školy je tzv. **činnostní učení**, které lze definovat jako „soubor konkrétních činnostních (aktivizujících) postupů, které umožňují zapojení všech žáků do výuky a zvládnutí základního učiva všemi žáky“. Celý program odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, pomáhá učitelům pomocí modelového školního vzdělávacího programu.

Činnostní vyučování využívá metody a formy učení, které dávají žákům prostor ke konkrétním činnostem, k samostatnosti a tvoření vlastních otázek. Žák v průběhu vyučování pracuje, intenzivně přemýšlí, komunikuje a tvoří. Základem činnostního učení je metoda objevování, při které žáci sami odhalují principy a zákonitosti jednotlivých jevů. Procvičení učiva probíhá na konkrétních příkladech vyplývajících z každodenního života. Při výuce používají různé pomůcky a vhodné didaktické materiály.

Činnostní učení má řadu výhod, mezi ty nevýznamnější patří zejména tyto:

- Otevírá žákům možnost chápat v souvislostech;
- Podporuje vnitřní motivaci, zvědavost a tvořivost;
- Umožňuje sebekontrolu a sebehodnocení;
- Vede k diferenciaci a individualizaci žáků;
- Poskytuje žákům účastnit se na výběru učiva;
- Dává žákům možnosti učiva zvládnout, zažít úspěch;
- Má pozitivní vliv na všechny žáky.

Do výuky jsou zapojeni všichni žáci ve třídě, činnostní učení je tedy vhodné pro společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Činnostní učení pomáhá maximálně rozvinout lidskou osobnost, výsledkem je *žák uvažující, komunikující a se zájmem o své další vzdělávání* (Rosecká a kol, 2006).

### **Férová škola**

Férová škola je projekt Ligy lidských práv, který se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání ve školách. Vychází z předpokladu, že každé dítě má plné právo na vzdělávání v běžné základní škole. Projekt pomáhá pomocí osvětové činnosti, medializace a poradenské činnosti pomáhat školám, které usilují o inkluzivní vzdělávání na svých školách.

V projektu Férová škola je kladen důraz na pozitivní přístup učitelů, kteří se maximálně snaží vytvářet příjemné prostředí školy, rozvíjet osobnosti žáků a jejich klíčové

kompetence. Soustředí se také na vypracování preventivního programu, podmínkou je vypracovaný minimální preventivní program, který je skutečně plně dodržován. Důležitou roli hrají také formy výuky a úsilí pedagogů, kteří vedou výuku takovým způsobem, aby se do vyučování zapojili všichni žáci.

Školy, které chtějí získat certifikát „Férová škola“, jsou s pracovníky projektu v dlouhodobém kontaktu a na přípravě společně spolupracují. V průběhu certifikačního období se hodnotí stav splnění podmínek pro udělení certifikátu. Otevřenost školy každému dítěti tvoří nejzákladnější podmínku celého procesu. Dále se sleduje, zda jsou antidiskriminační a inkluzivní principy zařazeny do školního vzdělávacího programu a zda je asistent pedagoga na škole vhodně využit. Pozornost se věnuje také aktivitě při motivaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a práci školy v oblasti patologických jevů (Tannenbergová, Krahulová in Květoňová, Prouzová, 2010).

### **Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) je v České Republice realizován od roku 1998, dnes pod vedením občanského sdružení Kritické myšlení. Mezi hlavní cíle programu patří:

- Rozvoj dlouhodobé spolupráce mezi učiteli z různých kulturních prostředí;
- Učit žáky dovednost kritického myšlení, být odpovědný za své učení, mít své názory, umět je obhájit a zároveň respektovat názory druhých;
- Naučit učitele využívat ucelený systém vyučovacích metod, které jsou vhodné pro různé vzdělávací obsahy.

Prostřednictvím programu se pedagogové učí správně využívat čtení, psaní a diskusi k rozvoji samostatnosti, tvořivosti, spolupráce. Charakteristickým znakem programu RWCT je **Třífázový model učení E-U-R:**

- *evokace* – žák sám sděluje, co o daném tématu již ví nebo si myslí; sestavuje si vlastní strukturu; stanovuje si otázky, na které je třeba najít odpověď;
- *uvědomění si významu* – žák se seznámí s novými informacemi (textem, přednáškou, filmem), poté srovnává výchozí představu o problému s těmito informacemi;
- *reflexe* – pomocí získaných informací a diskuse s učitelem či spolužáky upravuje své původní představy o problému.



Velký důraz je kladen na využití různých metod, které pomáhají žákům projít těmito třemi fázemi a rozvíjí samostatné a kritické myšlení žáků. Žáci si musí uvědomit, že často na jeden problém existuje více řešení a všechna řešení lze tolerovat. Nejvíce používanými metodami jsou metody problémového charakteru.

Rozvoj inovativních směrů v pedagogické praxi je plně závislý na pozitivním přesvědčení propagátorů jednotlivých směrů o jejich správnosti a užitečnosti. Dříve tyto směry měly mnohem menší šanci stát se uznávaným typem školního vzdělávání a docílit většího rozvoje. V současném školství nachází různé inovativní směry své stálé místo a uplatnění, zároveň se jim začíná dařit překonávat různá omezení (Tvrzová in Vališová, Kasíková a kol. 2007).

## **4 AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE JAKO HLAVNÍ PROSTŘEDEK TVOŘIVÉ VÝUKY**

V předchozí teoretické části jsem se zaměřila na obecné poznatky týkající se tvořivosti v práci učitele a na důležitou roli učitele v celém edukačním procesu. Učitel má velkou moc při působení a ovlivňování žáků, a to zejména prostřednictvím vhodných výukových metod a strategií. V praktické části se chci proto zaměřit na užívání aktivizačních metod ve výuce, které představují jednu z hlavních možností učitelů směřovat k tvořivému vyučování. Existuje velké množství aktivizačních metod, které činí vyučování atraktivnější a umožňují žákům snadnější zvládnutí učiva.

### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

Těžištěm mé praktické části jsou aktivizační metody, neboť se domnívám, že jejich široké zastoupení umožňuje učiteli vhodně připravit výuku pro všechny žáky odlišných schopností a zároveň s pomocí těchto metod podpořit pozitivní sociální vztahy ve třídě, které jsou významné pro úspěšné inkluzivní prostředí třídy. Domnívám se také, že představují jakýsi pomyslný můstek pro učitele, kteří se snaží změnit svoji tradiční výuku směrem k výuce tvořivé. Učitelé, kteří se nebojí využívat ve své výuce aktivizační metody, mají následně mnohem více zkušeností, které mohou zúročit pro další systematickou práci se třídou. Aktivizační metody učitelům pomáhají dozvědět se více o individuálních potřebách žáka a zjistit jeho silné stránky, na kterých lze následně stavět.

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je prozkoumat, v jaké míře učitelé na základních školách používají ve výuce aktivizační metody. Dalším cílem šetření je zjistit, jaké postoje zauímají učitelé k aktivizačním metodám a jakým způsobem přistupují k přípravě tvořivé a efektivní výuky pro všechny žáky ve třídě, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření je zaměřeno na oblast Prahy.

### **4.2 Stanovení výzkumných otázek**

Pro své výzkumné šetření jsem si stanovila několik výzkumných otázek.

#### **Výzkumné otázky:**

1. V jaké míře jsou na základních školách ve výuce používány aktivizační metody?

2. Domnívají se učitelé, že jsou aktivizační metody ve výuce účinné a žákům pomáhají lépe zvládnout učivo?
3. Hodnotí učitelé přínos aktivizačních metod i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jakým způsobem učitelé přistupují k přípravě tvořivé a efektivní výuky pro heterogenní skupinu žáků?

### 4.3 Metodologie výzkumného šetření

Pro své výzkumné šetření jsem využila metodu dotazníku. Gavora (2000, str. 99) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je především určen pro hromadné získávání údajů, získávání údajů o velkém počtu respondentů. Z tohoto důvodu se dotazník označuje jako ekonomický výzkumný nástroj. Pomocí dotazníku lze získávat velké množství informací za krátký časový úsek.

Dotazník pro výzkumné šetření (příloha č. 2) jsem sestavila sama na základě prostudované literatury a pozorování v rámci předvýzkumu. Obsahoval průvodní dopis představující hlavní cíl mé práce a pokyny pro vyplnění dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 22 otázek. Zvolila jsem uzavřené otázky. Otázky zjišťující základní údaje umožňovaly možnost výběru jedné odpovědi, v hlavní části dotazníku převažovaly otázky škálového typu. U dvou otázek měli respondenti možnost podrobněji ujasnit své odpovědi.

Úvodní část dotazníku zjišťuje základní údaje o respondentech – pohlaví, působení pedagoga dle stupně školy, délka pedagogické praxe, zda učí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Hlavní část dotazníku se zaměřuje na otázky zjišťující míru užívání aktivizačních metod. Následující otázky se orientují na postoje a názory pedagogů na aktivizační metody ve výuce. Dále otázky zaměřující se na postoje pedagogů k přípravě výuky pro různorodou skupinu žáků.

### 4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření jsem zaměřila na pražské základní školy. Bylo osloveno několik základních škol, výzkumného šetření se zúčastnili učitelé těchto škol:

- ZŠ Korunovační, Praha 7
- ZŠ Školní, Praha 4
- ZŠ Klánovice, Praha 9

- ZŠ Karla Čapka, Praha 10
- ZŠ Burešova, Praha 8
- ZŠ J. A. Komenského, Praha 6
- ZŠ Veselá škola, Praha 1
- ZŠ Hostýnská, Praha 10
- ZŠ M. Alše, Praha 6

Základní školy byly vybírány zcela náhodně, jedinou podmínkou byla přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Tuto podmínku však v současné době splňuje většina základních škol, zejména v Praze. Pro bližší přiblížení jednotlivých škol uvedu jejich stručnou charakteristiku.

**Základní škola Korunovačnická** je menší typ pražské školy, spádovou školou pro oblast horní Letné. Školu navštěvuje 247 žáků, kteří jsou vyučováni ve 14 třídách. Škola má integrováno 47 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž výuka probíhá dle individuálního vzdělávacího programu. Vyučuje dle školního vzdělávacího programu 3in ve všech ročnících. Uplatňuje principy činnostního učení a podporuje systematické vzdělávání svých pedagogů. Škola je zapojena do projektu „Tvořivá škola“.

**Základní škola Školní** je také menší typ školy sídlící v oblasti Praha, Braník. Kapacita školy je 390 žáků. Malý počet žáků ve škole i v jednotlivých třídách umožňuje individuální práci s dětmi. Škola věnuje zvláštní pozornost výuce cizích jazyků, od 1. ročníku se všichni děti učí angličtinu. Od 6. ročníku je zahájena výuka německého jazyka. Škola spolupracuje s taneční konzervatoří Duncan Centre, zejména při výuce tělesné výchovy. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je věnována pozornost jak v rámci běžné hodiny, tak i ve speciálně pedagogických skupinkách.

**Základní škola Klánovice** je větší typ školy pro 500 žáků sídlící na Praze 9 v Klánovicích. Škola má celkem 18 tříd. Žáci jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu ŠNEK (šance pro všechny, názornost, empatie, kooperace), který vychází především ze vzdělávacího programu "Začít spolu". Škola systematicky pečuje o žáky s SPU, dvakrát týdně na dvě hodiny jsou také vyučovány v dyslektických mikrotřídách. Integruje také žáky s vážnějším postižením. Ve větším rozsahu integrace jim brání nedostatek prostoru a větší počet dětí ve třídách. Proti prevenci negativních jevů škola bojuje prostřednictvím rozsáhlé zájmové činnosti, která je hojně žáky využívána.

**ZŠ Karla Čapka** je umístěna v centrální a přesto klidné části Vršovic na Praze 10 a navštěvuje ji celkem 330 žáků. Výuka probíhá podle vzdělávacího programu ŠVP „Škola pro děti“. Škola zajišťuje kompletní péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje s Prahou 10 na projektu „Speciální pedagog“. Ve škole se vzdělávají i děti cizích státních příslušníků. Integrovaní či mimořádně nadaní žáci mají na základě doporučení PPP nebo SPC vypracovány vlastní individuální vzdělávací plány. Integrovaným žákům se nad rámec vyučování věnuje speciální pedagožka. Škola je zařazena do projektu „Tvořivá škola“.

**ZŠ Burešova** je škola sídlištního typu, která se nachází v oblasti Prahy 8, Kobylisy. Jedná se o velkou školu s kapacitou 800 žáků. Poměrně velká kapacita školy (3 – 4 třídy v ročníku) umožňuje diferencovaný přístup ke všem dětem v ročníku i po organizační stránce. Škola již několik let pracuje se systémem oddělené výuky českého jazyka pro děti se specifickými poruchami učení, rovněž výuka cizích jazyků je diferencovaná dle schopností, předpokladů a zájmu dětí. Na škole pracuje speciální pedagog. V činnosti školy má své pevné místo projektová práce. Ve výuce jsou cíleně uplatňovány krátkodobé i dlouhodobé projekty. Škola je zařazena do projektu s názvem „Tvořivá škola“.

**ZŠ J. A. Komenského** se nachází u malého sídliště nedaleko Břevnovského kláštera na Praze 6. Škola umožňuje výuku přibližně 300 žákům. Škola je otevřená všem dětem, má zkušenosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální nebo skupinové integrace. Nejvíce jsou integrováni žáci se SPU, školu ale navštěvují i žáci se zrakovým postižením, autismem, lehkým mentálním postižením apod. Škola není bezbariérová, mohou být tak integrováni pouze žáci s lehčím tělesným postižením. Za základní pilíře vzdělávání žáků škola označuje podporu cizích jazyků, sportovních a pohybových aktivit, informační gramotnost, environmentální výchovu a přípravu žáků pro praktický život (pracovní činnosti).

**ZŠ Veselá škola** je menší církevní škola zřizovaná Arcibiskupstvím pražským zahrnující Veselou školu - církevní základní, církevní základní uměleckou. Škola sídlí v centru Prahy 1. Žáci hlásící se do Veselé školy neprocházejí žádným výběrovým řízením. Škola je otevřena žákům všech vyznání, duchovní atmosféra školy však dodržuje pravidla římskokatolického vyznání. Vyučování začíná společnou modlitbou, každý měsíc se všichni žáci a zaměstnanci společně účastní mše svaté. Škola integruje více než 50 žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Pořádá pro žáky také hippoterapii. Škola je zapojena v projektu „Tvořivá škola“.

**ZŠ Hostýnská** je větší škola sídlištního typu sídlící na Praze 10. Školu navštěvuje v průměru 500 žáků. Škola je vybavena 22 kmenovými třídami a všemi potřebnými odbornými pracovníky. Školu navštěvuje velké množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hodnoceni slovním hodnocením nebo známkou. Způsob hodnocení je stanoven na základě dohody rodičů žáka a školy. Při hodnocení výsledků vzdělávání je zohledňován druh, stupeň a míra postižení nebo znevýhodnění těchto žáků. Škola poskytuje širokou nabídku volitelných i nepovinných předmětů, př. individuální logopedická péče, cizí jazyky a konverzace v nich, dramatická výchova, chemická praktika, seminář z dějepisu, sportovní hry a informatika.

**ZŠ M. Alše** se nachází v klidném prostředí městské části Praha-Suchdol a je jedinou spádovou základní školou v obci. Školu v současné době navštěvuje přibližně 300 žáků. Škola je přihlášená do mezinárodního projektu Ekoškola, dále do projektu Připraveni pro život, který je preventivním výchovným programem. Škola nabízí v rámci poradenského centra služby speciálního pedagoga, školního psychologa a výchovného poradce. Integruje přes čtyřicet žáků, kteří vyžadují individuální vzdělávací plán. Učitelé zavádí do výuky prvky kritického myšlení a některé prvky výukového programu Začít spolu. Škola nabízí velké množství zájmových kroužků.

## **4.5 Plán výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo zahájeno předvýzkumem, při kterém jsem použila metodu pozorování. Součástí předvýzkumu byla také první verze dotazníku, který byl rozeslán několika školám a následně byla jeho formulace dle cenných námětů ze strany učitelů i ředitelů škol upravena. Poté již následovalo samotné výzkumné šetření prostřednictvím dotazníkového šetření na vybraných základních školách. V následujících podkapitolách podrobněji popíši celý plán mého výzkumného šetření.

### **4.5.1 Předvýzkum**

Na počátku svého výzkumného šetření jsem se rozhodla jako předvýzkum zvolit metodu pozorování v jedné pražské základní škole. Cílem mého pozorování bylo vytvořit si jasnější představu o využívání jednotlivých metod ve výuce, jelikož jejich užívání také poukazuje na tvořivost učitele. Dále se zaměřit na vzájemnou komunikaci ve třídě a postoje učitele a spolužáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě získaných poznatků z pozorování a literatury byl vytvořen předběžný dotazník, který byl zaslán několika náhodně vybraným základním školám v Praze. Na základě zajímavých podnětů od vedení školy a pedagogů byl původní dotazník přeformulován. V odstavcích níže uvedu podrobný popis předvýzkumu.

## **POZOROVÁNÍ**

Zvolila jsem pozorování krátkodobé, které se uskutečňuje v rámci několika vyučovacích jednotek. Pozorování bylo přímé a nestandardizované. U přímého pozorování se jedinec setkává přímo s předmětem pozorování na rozdíl od pozorování nepřímého. Nestandardizované pozorování je typické pro běžné školní pozorování a nepoužívají se u nich observační techniky, které snižují podíl intuice a subjektivity na únosnou míru. Sledují se však předem stanovené jevy a události, které je vhodné určit na začátku pozorování (Chráska, 2007, str. 152).

Pro lepší zpracování svého předvýzkumu jsem si předem stanovila několik oblastí, na které jsem se v průběhu pozorování soustředila. Zaměřovala jsem se na metody a formy výuky, použití pomůcek a praktických cvičení ve výuce, atmosféru a vzájemnou komunikaci ve třídě a na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména na jejich postavení v třídním kolektivu a jejich přístup k učivu.

Své pozorování jsem uskutečnila v Základní škole Kořenského na základě nabídky paní ředitelky. Základní škola Kořenského je státní, malá škola sídlící na Praze 5. Výuka probíhá v 9 kmenových třídách a 7 odborných učebnách. Škola se zaměřuje na rozšířenou výuku informačních a komunikačních technologií. Vzdělávací program nabízí široké možnosti vzdělávání podle schopností a vloh žáků. Pedagogové učí moderními a inovativními výukovými metodami. Při výuce používají internet, počítače a interaktivní tabule jsou k dispozici v každé třídě. Názornou a pestrou výuku umožňuje i množství klasických učebních pomůcek. Škola vzdělává velké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména velké zastoupení mají žáci cizí národnosti.

Pozorování bylo uskutečněno v několika dnech, při kterých jsem navštívila tři různé vyučovací hodiny na prvním i druhém stupni základní školy. Zúčastnila jsem se také odpoledního doučování pro žáky cizince. Podrobné záznamy z pozorování včetně závěru jsou přiloženy v příloze č. 1.

## **DOTAZNÍK**

Na základě pozorování a prostudované literatury byla vytvořena první verze dotazníku. Následně jsem náhodně vybrala deset základních škol v Praze a prostřednictvím e-mailu je poprosila o spolupráci na mém výzkumném šetření. Nabídla jsem možnost osobní návštěvy s dotazníky, ale také elektronické vyplnění. Polovina škol na můj dotazník reagovala, některé pozitivně, jiné popisovaly drobné úpravy, které by bylo třeba poupravit. Využila jsem také nabídky pana ředitele jedné ze škol, který mi osobně poskytl velmi cenné rady při úpravě dotazníku. Jeho náměty na změnu se z velké části ztotožňovaly s náměty ostatních učitelů ze škol.

V první fázi byl dotazník zkrácen, jelikož jeho délka se ukázala jako hlavní překážka učitelů pro jeho vyplňování. Následně bylo zapotřebí některé otázky poupravit, aby nepůsobily příliš osobně a útočně, a tak nezkrusovaly odpovědi učitelů. Byly využity fráze „myslíte si“, „domníváte se“, které jsme považovali za přístupnější. Aktivizační metody byly roztrženy do skupinek, ke každé skupince byly přiloženy příklady metod pro snazší orientaci v metodách.

### **4.5.2 Způsob sběru dat**

Výzkumné šetření, tedy předvýzkum a dotazníkové šetření, probíhalo v časovém rozmezí leden 2013 – březen 2013. Dotazníkového šetření se zúčastnilo deset pražských základních škol.

Všechny základní školy jsem oslovila prostřednictvím e-mailu, který byl adresovaný vedení školy a ve kterém jsem podrobně popsala záměry a cíle mého výzkumného šetření. Zároveň jsem do e-mailu přiložila dotazník, aby si ředitelé škol mohli udělat představu o jeho konkrétním zaměření. Nabídla jsem vedení školy osobní návštěvu, ale také elektronické vyplnění dotazníků. Pro tento účel jsem vytvořila interaktivní formulář dotazníku v aplikaci Microsoft Office Word, jehož cílem bylo snazší vyplnění a úspora času při vyplňování. Převážná část škol zvolila možnost písemného vyplnění dotazníku, jelikož s elektronickým vyplňováním nemají příliš dobré zkušenosti, a to zejména při návratnosti dotazníků.

Školám, které si vybraly možnost písemného vyplnění dotazníků, jsem dotazníky roznesla osobně. Vedení školy jsem opět představila hlavní cíle mé práce, a také upozornila na fakt, že vyplnění dotazníku je zcela anonymní. Následně jsem se domluvila na datu a času vyzvednutí dotazníků. Při vyzvednutí dotazníků jsem se také ptala na zpětnou vazbu, na případné reakce učitelů na dotazník. Reakce na dotazník byly kladné.



Učitelé velmi oceňovali průvodní dopis, který jim jasně přiblížil cíl mé práce, s vyplňováním neměli žádné problémy, otázky považovali za srozumitelné a jasné.

Do jednotlivých škol jsem celkem roznesla či rozeslala 195 dotazníků. Z celkového počtu se mi vrátilo 134 vyplněných dotazníků. Návratnost tedy činí 68,7 %.

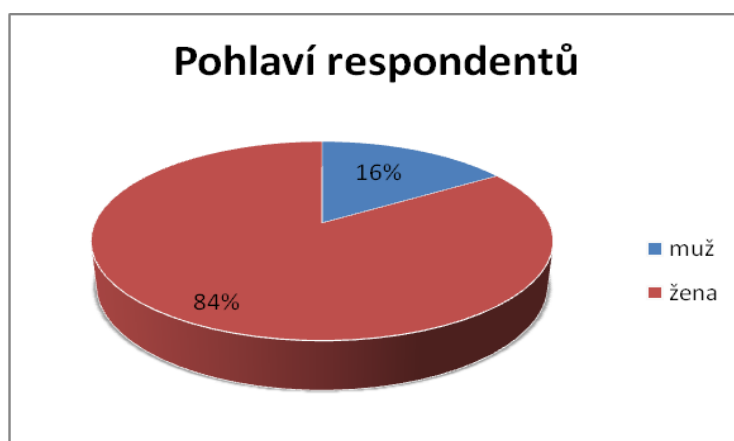
## 4.6 Výsledky šetření, jejich interpretace a zhodnocení

*Základní údaje o respondentech*

### 1. Pohlaví

Výzkumného šetření se zúčastnilo 16 % mužů (22) a 84 % žen (112). Převažující účast žen na dotazníkovém šetření byla očekávána, jelikož zastoupení žen v českém školství podstatně převyšuje zastoupení mužů.

**Graf č. 1 Pohlaví respondentů**

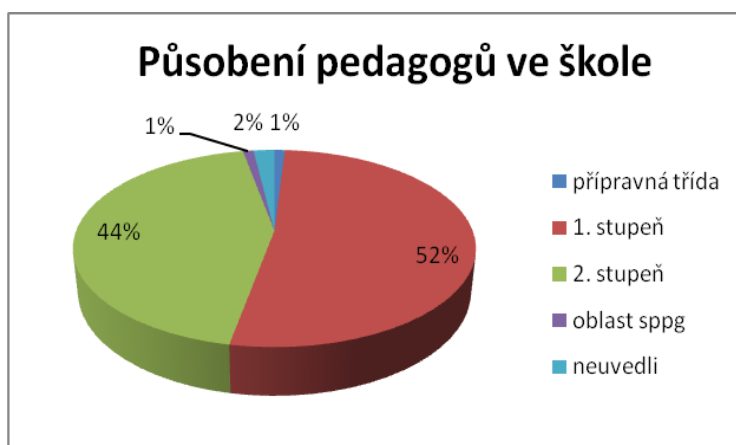


### 2. Působení pedagogů ve škole

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno pouze na učitele základních škol. V rámci této otázky byl zjišťován počet učitelů působících na prvním a druhém stupni základní školy, případně působení učitelů v přípravné třídě či oblasti speciální pedagogiky. Rozdělení pedagogů bylo zcela náhodné. Toto rozdělení učitelů bude následně využito pro bližší přiblížení využívání aktivizačních metod ve výuce.

Působení v přípravné třídě označil jeden pedagog, tedy 1 %. Z celkového počtu pedagogů 52 % (70) pedagogů vyučuje na 1. stupni základní školy a 44 % (59) působí na 2. stupni základní školy. Možnost působení v oblasti speciální pedagogiky označil jeden respondent (1%). Tuto položku nevyplnili dva pedagogové (2 %).

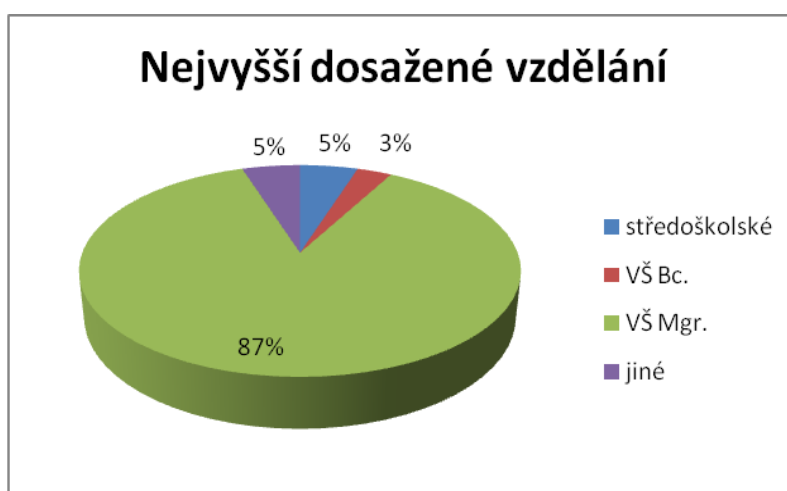
**Graf č. 2 Působení pedagogů ve škole**



### 3. Nejvyšší dosažené vzdělání

Pro jasnější představu o vzdělání dotazovaných pedagogů byla do úvodní části dotazníku zařazena i tato otázka. Středoškolské vzdělání vybralo 5 % (7) pedagogů. Lze předpokládat, že se jedná o pedagogy, kteří si v průběhu své již započaté pedagogické praxe doplňují další vzdělání, které nezbytně pro svou práci pedagoga na základní škole potřebují. Vysokoškolské bakalářské vzdělání bylo označeno 3 % (4) pedagogů. Jedná se zřejmě o pedagogy druhého stupně, kteří svoji přípravu na budoucí povolání vykonávají v tzv. strukturované formě (bakalářské studium, následně magisterské studium). Nejvyšší počet respondentů má dokončené vysokoškolské magisterské studium, a to celých 87 % (116). Sedm pedagogů, tedy 5 %, označilo vzdělání jiné. Nejčastěji se jednalo o doktorské vzdělání (PhDr.) a vysokoškolské vzdělání technického typu (Ing.).

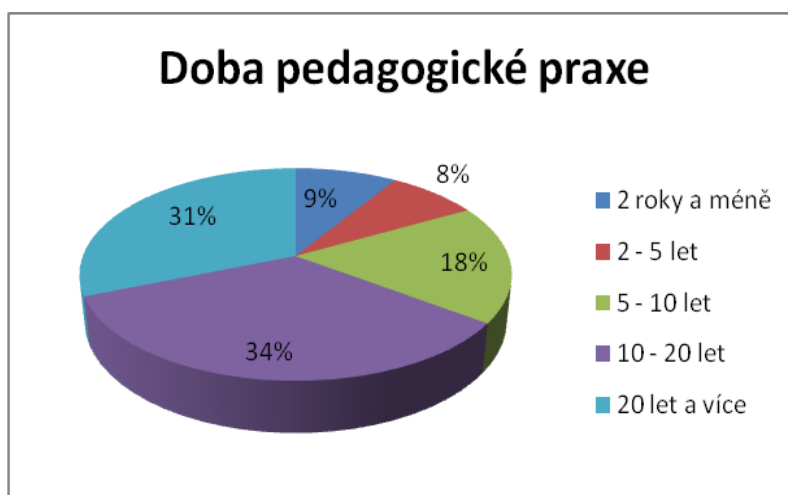
**Graf č. 3 Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů**



#### 4. Doba pedagogické praxe

Zjišťování základní charakteristiky respondentů zahrnovalo také informace o době pedagogické praxe učitelů. Tyto informace budou následně potřebné pro porovnání výsledků při využívání aktivizačních metod ve výuce a případného zjišťování postojů pedagogů k celé problematice. Pedagogickou praxi v délce dva roky a méně označilo 12 pedagogů, tedy 12 %. Deset pedagogů (8 %) označilo možnost pedagogické praxe v délce 2 – 5 let. Délku praxe 5 – 10 let vybralo celkem 24 pedagogů, tedy 18 %. Největší zastoupení v počtu odpovědí měla délka pedagogické praxe 10 – 20 let, tuto možnost zvolilo 46 pedagogů, tedy 34 %. Možnost dvacet a více let pedagogické praxe vybralo celkem 42 dotazovaných (31 %).

Graf č. 4 Doba pedagogické praxe



#### 5. Vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato otázka měla za úkol zjistit, kolik pedagogů z celkového počtu oslovených vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo předpokládáno, že převážná část pedagogů tyto žáky vzdělává, a to z důvodu narůstajících integrací žáků se zdravotním postižením do běžných škol, velkého počtu žáků cizí národnosti žijící na území Prahy, ale také narůstajícího počtu dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává z celkového počtu dotazovaných 80 % pedagogů, což činí 108 dotazovaných. Učitelé, kteří označili možnost „ano“, měli následně uvést, o jakého žáka/žáky se SVP se jedná. Jednoznačně největší podíl z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvořili žáci se specifickými poruchami učení a chování (nejčastěji ADHD), následně žáci s autismem a žáci cizí národnosti. Dále se v odpovědích vyskytovali žáci se smyslovým postižením, tělesným postižením,

ale i žáci nadaní. Třicet pedagogů (27 %) z celkového počtu 108 dotazovaných, kteří odpověděli ano, uvedlo pouze odpověď „ano“, která potvrzovala, že učí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale neuvedli konkrétní problémy žáka. Odpověď „ne“ vybralo celkem 18 % z dotazovaných, což činí 24 pedagogů. Je možné, že tyto pedagogy ve třídách skutečně nemají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je také možnost, že si pedagogy neuvědomili rozsáhlost pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, který zahrnuje žáky se zdravotním postižením, se zdravotním oslabením a sociálním znevýhodněním. Pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ jsem v dotazníku nevysvětlovala, neboť jsem se domnívala, že všichni pedagogy v současné době tento pojem znají, zejména ze vzdělávacích seminářů pro pedagogy. Tři pedagogy (2 %) neuvedli žádnou odpověď.

**Graf č. 5 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**



## **6. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě**

Pro jasnější představu o přítomnosti asistenta pedagoga, který představuje výraznou pomoc při výuce žáků s různými vzdělávacími potřebami, byla zařazena otázka, zda mají učitelé ve třídě asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě označilo 31 % (42) pedagogů. Pro učitele druhého stupně byly typické doplňující informace, které upřesňovaly, že asistent pedagoga je přítomen pouze v některých třídách, kde učí. Často také učitelé doplňovali odpověď „ano“ dodatkem, že asistent pedagoga je v jejich třídě přítomen pouze několikrát za týden. Převážná část pedagogů, a to 69 % (92), uvedla odpověď „ne“, tedy nepřítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

**Graf č. 6 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě**



#### *Aktivizační metody ve výuce*

Následující soubor otázek se zaměřuje na využívání aktivizačních metod ve výuce, na postoje a názory pedagogů na tyto metody a přístup pedagoga k přípravě výuky pro žáky s odlišnými potřebami a schopnostmi. Jednotlivé otázky budou graficky zpracovány a popsány. Podrobný popis jednotlivých otázek bude zahrnutý zvláště v závěrečné diskuzi nad výzkumnými otázkami, ve které budou zjištěné poznatky porovnávány s dalšími faktory a podrobněji zdůvodněny. Otázka č. 7 umožňovala pedagogům výběr ze škály typu: *nikdy – zřídka – občas – často*. Následující otázky č. 8 – 21 nabízely škálu ve formě: *ano, spíše ano, spíše ne, ne*. Poslední otázka umožňovala výběr z pěti rozsáhlejších odpovědí, u jedné z nich mohli pedagogové sami vyjádřit svůj názor, pokud se ani s jedním názorem neztotožnili.

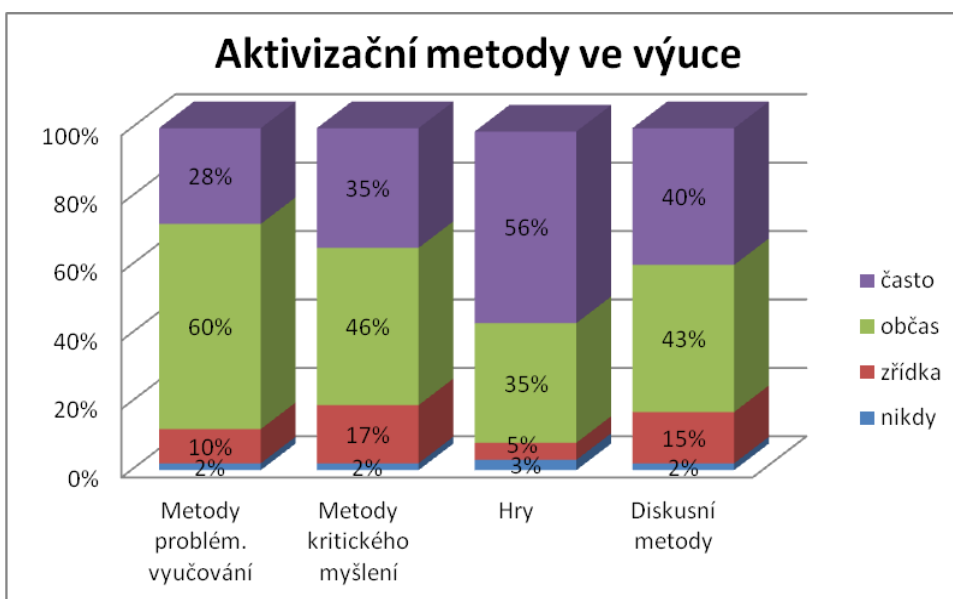
#### **Otázka č. 7 - Jaké aktivizační metody ve výuce používáte?**

Cílem této otázky bylo zjistit, v jaké míře jsou na vybraných základních školách využívány aktivizační metody ve výuce. Tato otázka zahrnovala sedm podotázek, které zjišťovaly četnost používání aktivizačních metod jednotlivé kategorie. Aktivizační metody byly roztrženy do sedmi skupin dle odborné literatury. Do závorky byly uvedeny příklady aktivizačních metod, neboť se předpokládalo, že při pouhém uvedení názvů skupin metod by si učitelé nemuseli odpovídající metody vybavit a mohlo by dojít ke zkreslení výsledků. Jednotlivé příklady metod byly vybrány zcela náhodně. Četnost používání jednotlivých metod učitelé zaškrtovali na škále *nikdy – zřídka – občas – často*, přičemž položka *nikdy*

znamena – nevyžívám vůbec; položka *zřídka* – párkrát během roku; položka *občas* – párkrát do měsíce; položka *často* – několikrát týdně.

Tato hlavní otázka se sedmi podotázkami bude stěžejní při zodpovězení první výzkumné otázky. Bude tedy podrobně popsána, zhodnocena a porovnána s dalšími faktory v závěrečné diskuzi nad výzkumnými otázkami. Níže uvádím pouze četnost odpovědí.

**Graf č. 7 Aktivizační metody ve výuce – 1. část**



V grafu č. 7 můžeme vidět porovnání prvních čtyř skupin metod, a *to metody problémového vyučování, metody kritického myšlení, hry, metody diskusní.*

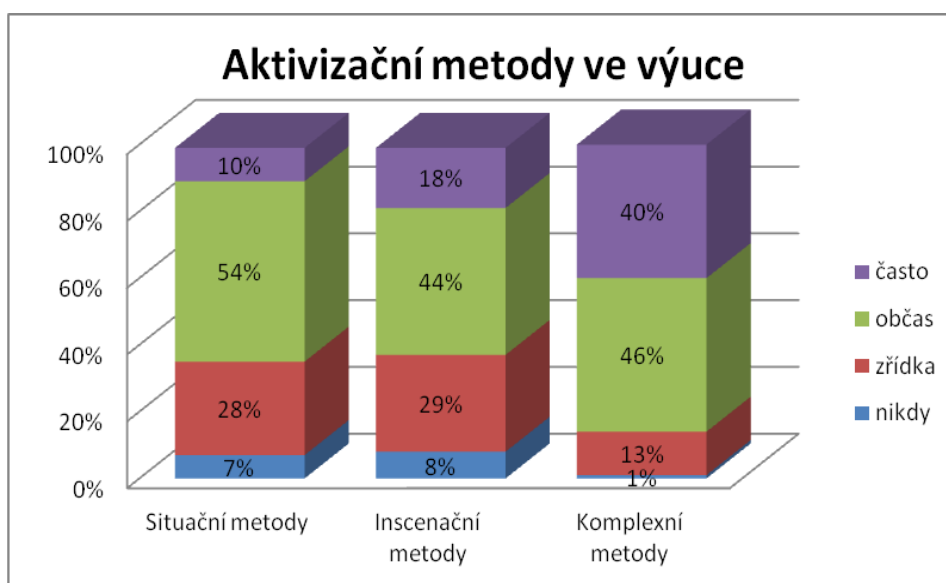
Metody problémového vyučování využívá velké procento z dotazovaných pedagogů. Pouze tři pedagogové (2 %) uvedli, že tyto metody ve vyučování vůbec nepoužívají a třináct pedagogů (10 %) vybralo odpověď „zřídka“, která označovala používání párkrát během roku. Nejvíce pedagogů, 80 dotazovaných (60 %), označilo, že tyto metody používají občas, tedy několikrát v průběhu měsíce. Možnost „často“ vybralo 38 pedagogů (28%). Tyto metody tvoří základ aktivizačních metod, bylo tedy předpokládáno, že velká část učitelů metody problémového vyučování ve své výuce hojně využívá.

Metody kritického myšlení dle dotazníků nikdy nepoužili tři pedagogové (2 %). Odpověď „zřídka“ vybralo 23 pedagogů (17 %). Občas, tedy několikrát za měsíc, tyto metody používá 62 dotazovaných, což činí 46 %. Metody kritického myšlení často používá 46 pedagogů (35 %).

Hry ve výuce dle odpovědí v dotaznících nikdy nepoužívají 4 pedagogové (3 %). Sedm pedagogů, což činí 5 %, je používá ve výuce pouze zřídka. Odpověď „občas“ vybralo 47 pedagogů (35 %), odpověď „často“ vybralo nejvíce pedagogů, a to 75 pedagogů (56 %). Jeden pedagog (1 %) neuvedl žádnou odpověď.

Diskusní metody jsou učiteli ve výuce také poměrně využívány. Pouze dva pedagogové (2 %) uvedli, že tyto metody ve výuce nikdy nepoužili. Možnost „zřídka“ vybralo 20 pedagogů (15 %). Občas, tedy několikrát za měsíc, používá tyto metody ve výuce 58 pedagogů (43 %). Odpověď „často“ zvolilo 53 pedagogů (40 %).

**Graf č. 8 Aktivizační metody ve výuce – 2. část**



Dle grafu č. 8 můžeme posoudit míru užívání dalších skupin aktivizačních metod, a to *metod situačních, metod inscenačních a komplexních výukových metod.*

Metody situační ve výuce nikdy nepoužilo 10 pedagogů (7 %) a 38 pedagogů (28 %) tyto metody používá zřídka, tedy párkrát v průběhu roku. Odpověď „občas“ zvolilo 72 pedagogů (54 %). Možnost „často“ vybralo pouze 13 pedagogů, což činí 10 %. Jeden pedagog (1 %) otázku nezodpověděl.

Metody inscenační nepoužilo ve výuce 11 pedagogů (8 %). Párkrát během roku, tedy „zřídka“, tyto metody použije 39 pedagogů (29 %). Odpověď „občas“ zvolilo 59 dotazovaných (44 %). Tyto metody používá ve výuce často pouze 24 pedagogů (18 %). Otázku nezodpověděl jeden pedagog (1 %).

Komplexní výukové metody ve výuce hojně používá poměrně velké procento pedagogů. Pouze dva pedagogové (1 %) uvedli, že tyto metody ve výuce nikdy nepoužili.

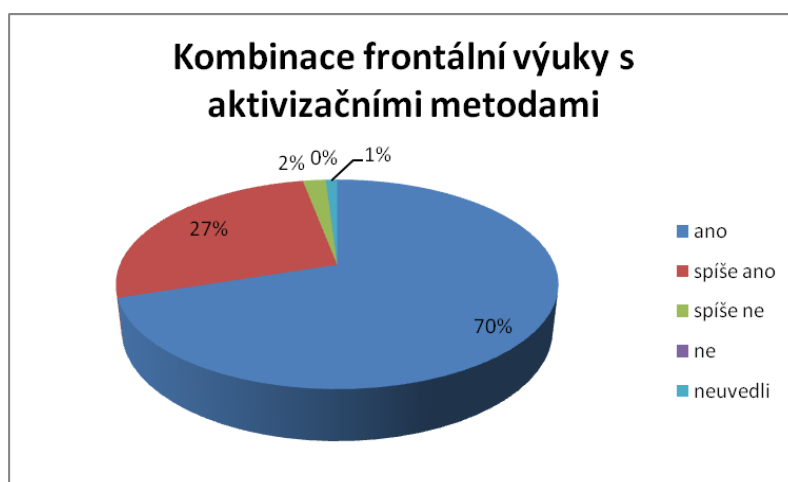
Sedmnáct pedagogů (13 %) označilo, že komplexní výukové metody používají ve výuce „zřídka“. Položku „občas“ vybralo 61 dotazovaných (46 %) a možnost „často“ uvedlo 54 pedagogů (40 %).

### Otázka č. 8 - Myslíte si, že by frontální výuka měla být kombinovaná s aktivizačními metodami?

Tato otázka byla respondentům položena s cílem zjistit, zda se shodují s názorem konstatující, že při výuce by mělo docházet ke kombinaci tradičních a aktivizačních metod. Bylo předpokládáno velké procentuální zastoupení u kladných odpovědí, což se také potvrdilo.

Odpověď „ne“ nevybral nikdo z dotazovaných, odpověď „spíše ne“ vybrali dva pedagogové (2 %). Možnost „spíše ano“ uvedlo 37 pedagogů, což činí 27 %. Jednoznačnou odpověď „ano“ zvolilo 94 pedagogů (70 %). Otázku nezodpověděl jeden pedagog (1 %). Převažující kladné odpovědi na danou otázku jasně poukazují na pozitivní fakt, že dnešní pedagogové si jsou vědomi nedostatečné funkce frontální výuky a že je nutné výuku kombinovat s aktivizačními metodami.

Graf č. 9 Kombinace frontální výuky s aktivizačními metodami



### Otázka č. 9 - Myslíte si, že můžete ovlivnit úroveň tvořivosti žáka?

Cílem této otázky bylo od respondentů zjistit, zda se domnívají, že mohou jako pedagogové rozvíjet některé dílčí charakteristiky osobnosti, v tomto případě tvořivost.

Z grafu č. 10 vidíme, že z celkového počtu dotazovaných pouze jeden pedagog (1 %) označil odpověď „ne“, kterou vyjádřil názor, že úroveň tvořivosti žáka nemůže ovlivnit. Druhou možností odpovědi, tedy „spíše ne“, vybralo 21 pedagogů (15 %). Velká



část pedagogů (68; 51 %) se domnívá, že spíše mohou tvořivost žáka ovlivnit, a uvedlo tedy odpověď „spíše ano“. Možnost „ano“ označilo celkem 44 pedagogů, což činí 33 %. Tito pedagogové si jsou zcela jisti, že svým přístupem a vhodným vedením při vyučování mohou zvýšit úroveň tvořivosti každého žáka. Postoj, který pedagogové k této problematice zaujmají, má následně vliv na výběr vhodných metod a činností ve vyučování. Poměrně velké procento pedagogů, kteří uvedli, že mohou ovlivnit tvořivost žáka, je tedy pozitivní informací pro přípravu tvořivé výuky.

**Graf č. 10 Ovlivnění úrovně tvořivosti žáka z pozice pedagoga**

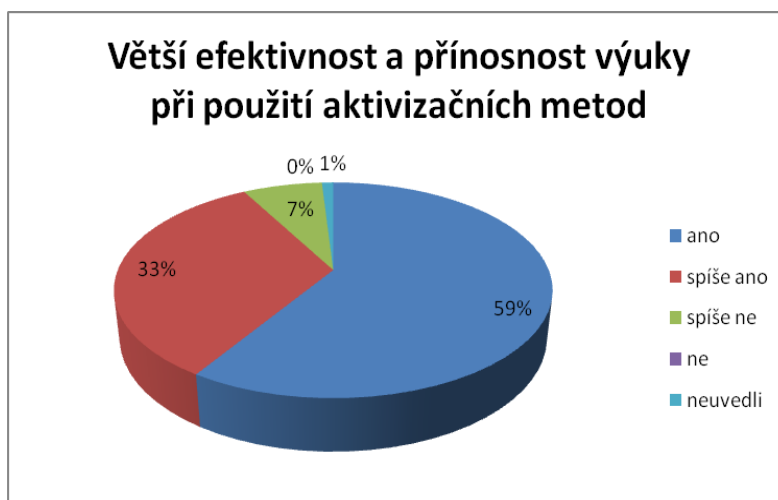


**Otázka č. 10 - Činí podle vás aktivizační metody výuku efektivnější a přínosnější?**

Aktivizační metody jsou hodnoceny jako velmi účinné pro rozvoj osobnosti, tvořivosti, aktivity, komunikace, spolupráce a učení se schopnosti práce s informacemi. Cílem této otázky bylo zjistit, zda se pedagogové skutečně domnívají na základě svých zkušeností, že jsou tyto metody efektivní a přínosné. U této otázky je možné určité zkreslení odpovědí, jelikož nebyl přesně definován význam slov „efektivnější a přínosnější“. Na druhou stranu se domnívám, že učitelé si pod tímto pojmem, taktéž jako já při tvorbě této otázky, představili hlavní přínosy aktivizačních metod, které jsou literaturou předkládány. Jedná se zejména o snazší pochopení a zapamatování učiva, rozvoj komunikace, spolupráce, kritického myšlení apod. Je tu tedy přítomna možnost, že došlo k odlišnému chápání těchto pojmů u jednotlivých pedagogů, avšak jsem toho názoru, že pedagogové na základě své praxe dostatečně vyhodnotili efektivnost a přínosnost aktivizačních metod při výuce.

Z grafu č. 11 můžeme pozorovat, že žádný z dotazovaných neoznačil odpověď „ne“, tedy, že aktivizační metody nečiní výuku efektivnější a přínosnější. Devět pedagogů (7 %) vybralo zápornou možnost „spíše ne“. Odpověď „spíše ano“ zvolilo v dotaznících 45 pedagogů (33 %) a variantu „ano“ vybralo 79 pedagogů, což činí 59 %. Jeden pedagog (1 %) neuvedl žádnou odpověď. Z odpovědí jasně vyplývá, že převážná část pedagogů považuje aktivizační metody za efektivní a přínosné pro výuku.

**Graf č. 11 Větší efektivnost a přínosnost výuky při použití aktivizačních metod**



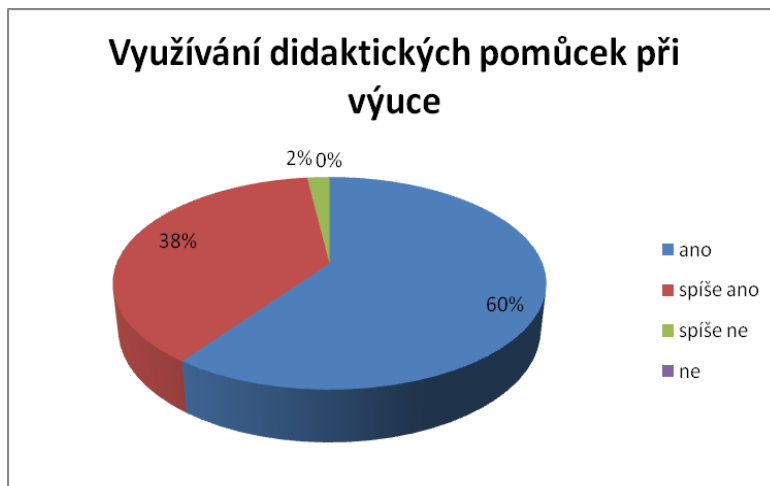
**Otázka č. 11 - Používáte při výuce různé didaktické pomůcky, praktické ukázky a cvičení?**

Otázka zjišťovala využití didaktických pomůcek a dalších praktických ukázek při výuce, neboť by měly být podstatnou součástí každého vyučování. Je jasné, že některé vyučovací předměty umožňují využívání těchto pomůcek častěji a tvořivěji než jiné, avšak existuje pouze malé množství předmětů, kde je nelze aplikovat. Přesto bylo předpokládáno, že pedagogové z velké části tyto pomůcky používají, neboť neslouží jen ke zpestření výuky, ale umožňují žákům jasnější přiblížení probíraného učiva. Didaktické pomůcky a názorné praktické ukázky mohou také velmi pomoci žákům s vizuálním či kinestetickým (taktilním) stylem učení.

Z grafu č. 12 můžeme jasně vidět, že většina pedagogů uvedla souhlasné odpovědi. Možnost „ne“ nevybral žádný z dotazovaných, možnost „spíše ano“ pouze dva pedagogové (2 %). Odpověď „spíše ano“ označilo 52 pedagogů (38 %) a jasnou pozitivní odpověď „ano“ zvolilo 80 pedagogů (60 %). Vyjma dvou osob z dotazovaných většina pedagogů uvedla, že při výuce využívají různé didaktické pomůcky a praktické ukázky. Tato otázka

byla při vyhodnocování dotazníků posuzována také dle pohlaví pedagogů. Pohlaví pedagogů nemělo na využívání didaktických pomůcek a praktických ukázek při výuce žádný vliv. Obě skupiny respondentů volily kladné odpovědi ve stejném poměru.

**Graf č. 12 Využívání didaktických pomůcek ve výuce**



**Otázka č. 12 - Domníváte se, že aktivizační metody pomáhají žákům k snadnějšímu pochopení a zapamatování učiva?**

Cílem této otázky bylo konkrétně zjistit, zda se učitelé domnívají, že aktivizační metody mají přímý vliv na snadnější pochopení a zapamatování učiva. Částečně tato otázka souvisela s otázkou č. 10, která zjišťovala větší efektivnost a přínosnost aktivizačních metody, neboť efektivita a přínosnost těchto metod se také dotýká oblasti snadnějšího zapamatování a pochopení učiva.

Většina pedagogů se shodla na názoru, že aktivizační metody pomáhají žákům ke snadnějšímu pochopení a zapamatování učiva. Zápornou variantu „ne“ nevybral žádný z dotazovaných, sedm pedagogů (5 %) uvedlo odpověď „spíše ne“. Větší část pedagogů, a to 53 z dotazovaných (40 %), se přiklonilo k pozitivní odpovědi typu „spíše ano“. Variantu jasně kladné odpovědi „ano“ vybralo 74 pedagogů, což činí 55 %. Z grafu jasně vyplývá, že učitelé považují aktivizační metody za účinný nástroj pro snadnější pochopení a zapamatování učiva. Někteří pedagogové uvedli doplňující informaci, že také záleží na konkrétním typu žáka, čímž naznačili fakt, že účinnost aktivizačních metod je závislá také na další řadě faktorů.

**Graf č. 13 Aktivizační metody jako prostředek k snadnějšímu zapamatování a pochopení učiva**



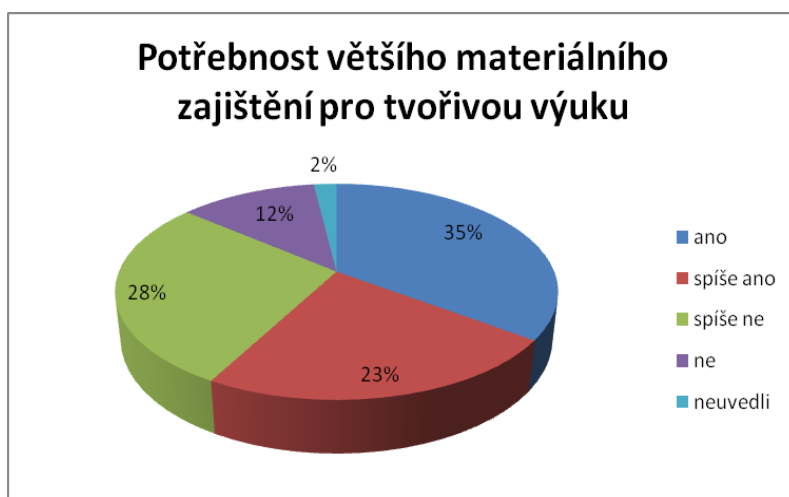
**Otázka č. 13 - Potřeboval/a byste k tvořivější výuce více materiálního zajištění a pomůcek?**

Existuje několik překážek, které mohou bránit učitelům v užívání aktivizačních metod ve výuce. Nelze říci, že nedostatek materiálního zajištění a pomůcek může tvořit hlavní bariéru při jejich užívání, jelikož řada z těchto metod nevyžaduje žádné pomůcky či materiální podporu. Avšak existují také metody, které učitel chce ve výuce použít a při kterých je zapotřebí použít pomocný materiál či pomůcky. Záleží poté na materiálním zabezpečení dané školy, ale také na tvořivosti pedagoga, zda je schopen a ochoten si případný potřebný materiál k výuce buď vytvořit, nebo z dostupných zdrojů přizpůsobit svým požadavkům.

Odpovědi v této otázce byly poněkud rozdílné. V grafu č. 14 můžeme vidět, že možnost „ne“ si vybralo celkem 16 pedagogů (12 %), variantu „spíše ne“ označilo 38 pedagogů (28 %). Tito pedagogové, kteří zaškrtnuli záporné odpovědi, nepotřebují ke své výuce více materiálního zajištění. Lze předpokládat, že jim postačuje to, které mají k dispozici. Opačného názoru byla větší část pedagogů. Variantu „spíše ano“ v dotazníku vybralo 31 pedagogů (23 %) a možnost jednoznačné souhlasné odpovědi „ano“ zvolilo 47 pedagogů (35 %). Dva pedagogové (2 %) nevedli žádnou odpověď. Můžeme tedy pozorovat výrazné rozdíly v odpovědích respondentů, a zároveň sledovat různé důvody těchto odpovědí. Skutečností může být, že pedagogové, kteří by potřebovali více materiálního zajištění pro tvořivou výuku, mohou mít opravdu nedostatek materiálního zázemí ze strany školy, a to třeba jen pro určité předměty, které učí. Někteří pedagogové

mohou zajišťovat tvořivou výuku, přestože odpověděli, že by více materiálního zajištění potřebovali. Pro jiné se může tento nedostatek materiálního zajištění stát důvodem, proč výuku nevedou tvořivým způsobem. Otázkou zůstává, zda se u některých pedagogů nejedná o výmluvnou reakci.

**Graf č. 14 Potřebnost většího materiálního zajištění k tvořivější výuce**



**Otázka č. 14 - Pozorujete při ověřování učiva u žáků lepší výsledky v oblastech, ve kterých jste použili aktivizační metody?**

Cílem otázky bylo zjistit, zda pedagogové registrují lepší výsledky u žáků v učivu, při kterém použili některé aktivizační metody. Aktivizační metody zprostředkovávají učivo atraktivnější formou a měly by také vést k snadnějšímu zapamatování a pochopení učiva, následně tedy i k lepším výsledkům. Tato otázka úzce souvisela s otázkou č. 12, která se zaměřovala na funkčnost aktivizačních metod při osvojování a pamatování probíraného učiva.

Žádný z pedagogů (0 %) neuvedl zápornou odpověď „ne“. Sedmnáct pedagogů (13 %) se přiklonilo k variantě odpovědi „spíše ne“. Nejvíce pedagogů, a to 74 osob (55 %) uvedlo odpověď „spíše ano“. Souhlasnou odpověď „ano“ uvedlo 43 pedagogů, což činí 32 %. Z výsledků tedy vyplývá, že převážná část pedagogů pozoruje po použití aktivizačních metod ve výuce u žáků lepší výsledky. Může se jednat o snazší pochopení, zapamatování a následné vybavení učiva, které si učitelé ověřují různými způsoby. Stejně tak mohou pozorovat při dlouhodobějším užívání těchto metod lepší pochopení vzájemných vztahů mezi jevy a propojení souvislostí v učivu. Někteří

pedagogové konstatovali, že efektivita záleží také na typu žáka, což je patrné, neboť každému žákovi vyhovuje jiný styl učení a jiné typy metod.

**Graf č. 15 Zpozorování lepších výsledků u žáků při užití aktivizačních metod**

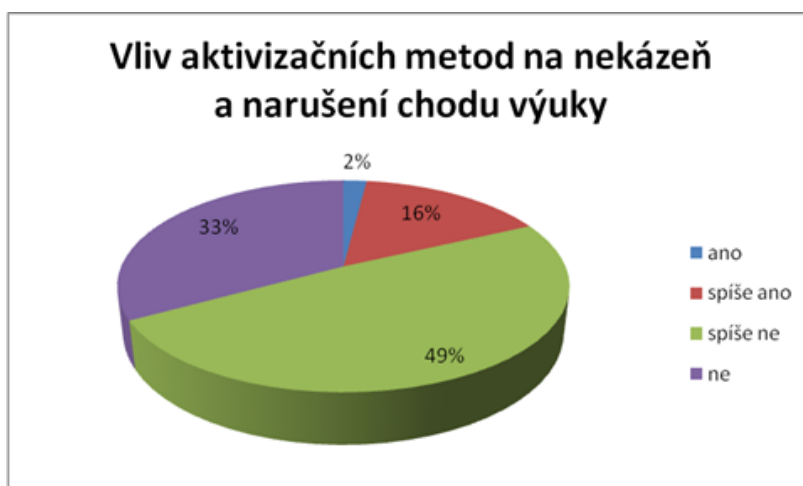


**Otázka č. 15 - Myslíte si, že použití aktivizačních metod narušuje chod hodiny a podporuje nekázeň při výuce?**

Postoje pedagogů k aktivizačním metodám jsou jistě různé, a proto cílem této otázky bylo zjistit, zda se domnívají, že tyto metody mohou narušit průběh hodiny a více podpořit neukázněné chování při výuce. Některé aktivizační metody vyžadují uvolněnější vedení výuky, což může způsobit různé situace, a pro některé učitele představovat i určitou formu překážky v jejich užívání.

Z grafu č. 16 můžeme vypočítat, že 44 pedagogů (33 %) zvolilo možnost „ne“, tedy, že tyto metody nenarušují chod hodiny a nepodporují nekázeň v hodině. Variantu „spíše ne“ vybralo 65 pedagogů (49 %). K možnosti „spíše ano“ se přiklonilo 22 pedagogů (16 %) a k možnosti „ano“ pouze 3 dotazovaní (2 %). Můžeme tedy konstatovat, že většina pedagogů se domnívá, že aktivizační metody nenarušují průběh hodiny a ani nenapomáhají nekázi při výuce. Někteří pedagogové, kteří nepovažují aktivizační metody za rušitele výuky, také doplňovali, že je důležité tyto metody používat od samého začátku, aby si na ně žáci zvykli, a že do jisté míry také záleží na kolektivu třídy.

**Graf č. 16 Vliv aktivizačních metod na nekázeň při výuce a narušení chodu výuky**

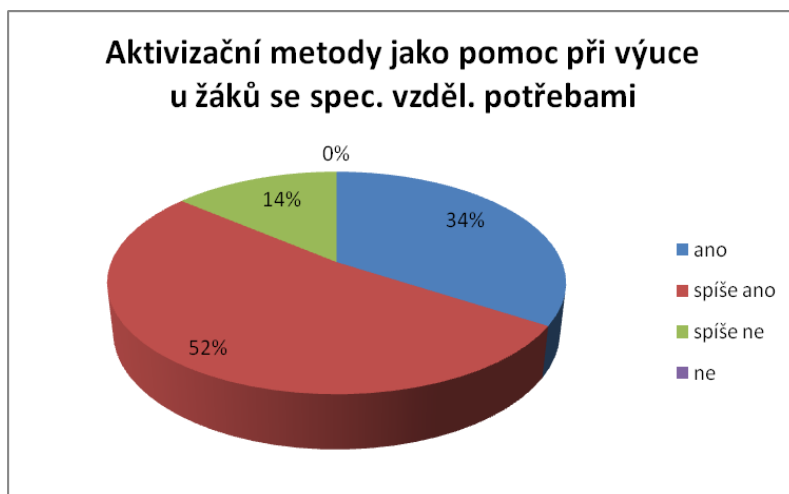


**Otázka č. 16 - Domníváte se, že využívání aktivizačních metod při výuce žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá ke zvládnutí učiva?**

Respondenti v této otázce měli vyjádřit svůj názor na účinnost a funkčnost aktivizačních metod u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina z dotazovaných tyto žáky vzdělává a většina z nich ve výuce některé aktivizační metody využívá, mohli tak adekvátně zhodnotit tuto problematiku.

Zápornou odpověď „ne“ nevedl žádný z respondentů (0 %). Možnost odpovědi „spíše ne“ uvedlo celkem 18 pedagogů (14 %). Souhlasnou odpověď typu „spíše ano“ v dotazníku vybralo 70 pedagogů, což činí 52 %. Jasnou odpověď „ano“ zvolilo 46 pedagogů (34 %). Pouze velmi nízké procento pedagogů uvedlo, že aktivizační metody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nepomáhají. Potěšující je, že většina pedagogů se shodla na názoru, že tyto metody prospívají i žákům s různými vzdělávacími potřebami. Tato otázka bude jednou ze stěžejních při zodpovězení výzkumné otázky týkající se přínosnosti aktivizačních metod pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Graf č. 17 Aktivizační metody jako pomoc při výuce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**



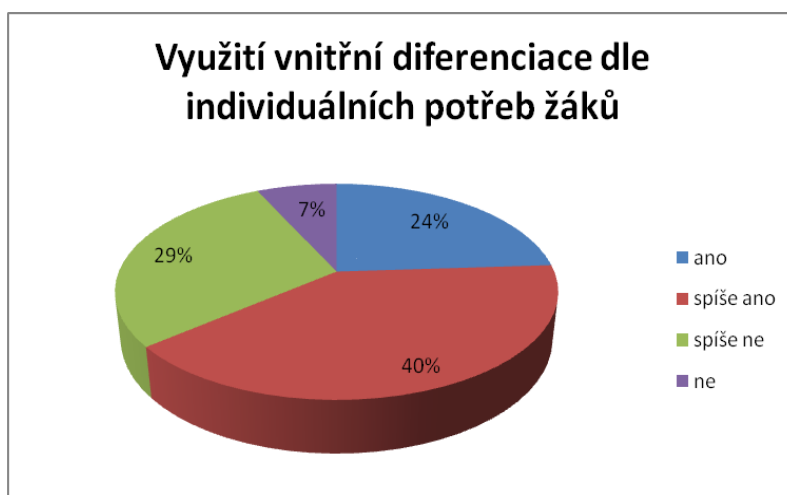
**Otázka č. 17 - Využíváte při výuce možnost vnitřní diferenciaci dle individuálních potřeb žáků (úprava úkolů a činností dle výkonu, umožnění žákovi pracovat dle jeho individuálního tempa,...)?**

Tato otázka zjišťovala od respondentů, zda při výuce heterogenní skupiny žáků využívají vnitřní diferenciaci ve třídě dle individuálních potřeb žáka. Vnitřní diferenciaci ve třídě umožňuje učiteli přistupovat ke každému žákovi dle jeho individuálních potřeb a na základě poznání těchto potřeb připravovat výuku, ale i konkrétní činnosti přiměřené schopnostem žáka.

Variantu záporné odpovědi „ne“ zvolilo 9 pedagogů (7 %) a možnost „spíše ne“ 39 pedagogů, což činí 29 %. K odpovědi „spíše ano“ se přiklonilo 54 pedagogů (40 %), možnost jasné souhlasné odpovědi „ano“ zvolilo 32 pedagogů (24 %). Z grafu č. 18 vyplývá, že více než polovina pedagogů využívá ve výuce možnost vnitřní diferenciaci. K těmto výsledkům jsme došli po sečtení variant „ano, spíše ano“, které můžeme považovat za zcela dostačující. Poměrně velké procento pedagogů označilo záporné odpovědi, které značí, že tuto možnost příliš nevyužívají či zcela určitě nevyužívají. Důvodů k nevyužívání vnitřní diferenciaci ve výuce může být spousta. Domnívám se, že někteří učitelé nejsou seznámeni s možnostmi, jak prakticky žáky ve třídě diferencovat. K úspěšné diferenciaci je zapotřebí důkladně znát individuální potřeby žáků a na tomto základě stavět. Často můžeme pozorovat, že rychlejší žáci ve třídě dostanou po ukončení jednoho úkolu úkol další stejné úrovně, aby „měli co dělat“. Myslím si, že cílem pro tyto žáky by neměla být kvantita úkolů, ale jejich kvalita, tedy připravit úkol těžšího stupně.



**Graf č. 18 Využití vnitřní diferenciacce dle individuálních potřeb žáků**

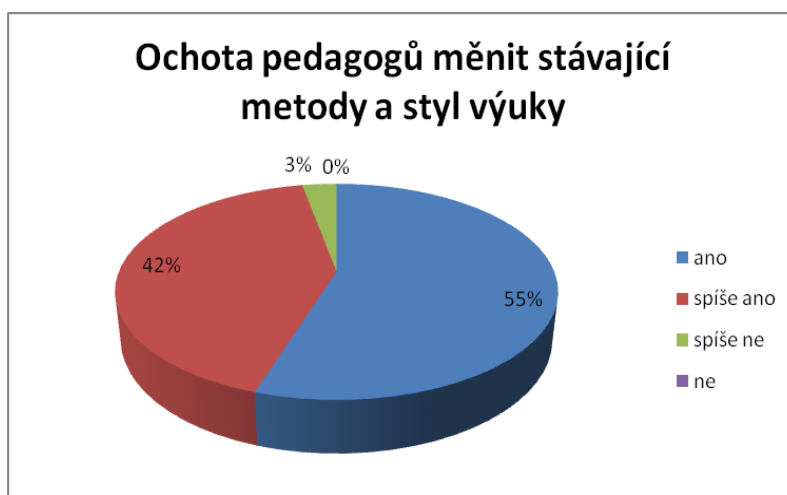


**Otázka č. 18 - Jste ochotni měnit své stávající metody a styl vyučování, vyžadují-li to individuální potřeby žáků?**

Cílem otázky bylo zjistit, zda jsou učitelé ochotni v případě potřeby měnit své zažité, osvědčené, často možná stereotypní metody a styl výuky takovým způsobem, který by umožnil komplexní přístup ke všem žákům ve třídě. Jelikož se jedná o poměrně přímou otázku, jsem si vědoma, že odpovědi mohou mít zkreslenou vypovídací hodnotu. Na druhou stranu převážná část pedagogů z dotazovaných, ale i pedagogů ve školách obecně, vzdělává stále více žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou tak „nuceni“ výuku přizpůsobovat svým žákům. Výuka, která respektuje individuální potřeby žáků ve třídě, může přinést pozitivní výsledky na obou stranách.

Žádný z dotazovaných nevedl zápornou odpověď „ne“. Pouze čtyři pedagogové (3 %) označili variantu „spíše ne“. K možnosti „spíše ano“ se přiklonilo celkem 56 pedagogů, což činí 42 %. Nejvíce pedagogů, a to 74 dotazovaných (55 %), v dotazníku uvedlo odpověď jasného souhlasu „ano“. Je tedy zřejmé, že kromě čtyř pedagogů se všichni dotazovaní shodli na názoru, který konstatuje jasnou ochotu pedagogů měnit metody a styl výuky, vyžadují-li to individuální potřeby žáků. Tyto odpovědi jsou pro současný trend inkluzivního vzdělávání velmi pozitivní, neboť zvláště ochota pedagogů přizpůsobit se metodami a způsobem výuky všem žákům je jedním z klíčových kroků k úspěšné výuce.

**Graf č. 19 Ochota pedagogů měnit metody a styl vyučování**



**Otázka č. 19 - Domníváte se, že aktivizační metody a vhodné formy výuky mohou pozitivně ovlivnit vztahy mezi intaktními žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Stěžejním úkolem této otázky bylo zjistit názory pedagogů na tuto funkci aktivizačních metod, tedy zda tyto metody pozitivně ovlivňují vztahy ve třídě. Řada aktivizačních metod vyžaduje skupinovou práci, vzájemnou komunikaci, pomoc apod. Sociální vztahy ve třídě mohou být tak těmito metodami výrazně ovlivněny, pozitivně i negativně.

Zápornou odpověď „ne“ neuvedl v dotazníku žádný z respondentů. Devatenáct pedagogů (14 %) vybralo možnost „spíše ne“. Variantu odpovědi „spíše ano“ označilo celkem 51 pedagogů (38 %) a variantu jasného souhlasu „ano“ uvedlo 62 pedagogů, což představuje 46 % dotazovaných. Dva z dotazovaných (2 %) neuvedli žádnou odpověď. Závěrem lze říci, že na základě své pedagogické praxe a pedagogických zkušeností je převážná část respondentů přesvědčena o pozitivním vlivu aktivizačních metod na sociální vztahy ve třídě, konkrétně na vztahy mezi žáky intaktními a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. O tomto faktu nás přesvědčuje velké procento pedagogů, kteří označili souhlasné odpovědi. U pedagogů, kteří uvedli zápornou odpověď, můžeme usuzovat, že se pravděpodobně přiklání k nízkému vlivu těchto metod na sociální vztahy ve třídě, ba dokonce k vlivu negativnímu.

**Graf č. 20 Vliv aktivizačních metod na pozitivní vztahy ve třídě**



**Otázka č. 20 - Je pro vás náročné připravit si tvořivou výuku vzhledem k různorodosti žáků ve třídě (žáci intaktní, žáci se SVP)?**

Respondenti vyjadřovali svůj názor na náročnost přípravy tvořivé výuky, vzdělávají-li heterogenní skupinu žáků s odlišnými individuálními potřebami. Můžeme pozorovat poměrně různorodé odpovědi.

Třináct pedagogů (10 %) uvedlo v dotazníku odpověď „ne“, variantu „spíše ne“ zvolilo 30 pedagogů (22 %). Pro tyto pedagogy není příliš náročné připravovat tvořivou výuku pro různorodou skupinu žáků. Souhlasnou odpověď „spíše ano“ zvolilo celkem 51 pedagogů, což činí 38 %. Možnost „ano“ uvedlo 39 dotazovaných (29 %). Jeden pedagog (1 %) neuvedl žádnou odpověď. Z daných výsledků můžeme usoudit, že pro převážnou část pedagogů je náročné připravit si tvořivou výuku pro různorodou skupinu žáků. Myslím si, že tyto odpovědi lze v daném případě očekávat, neboť příprava kvalitní výuky odpovídající potřebám všem žákům ve třídě je náročný proces, který vyžaduje nejen tvůrčí přístup učitele, ale také určité schopnosti a zkušenosti. U této otázky bylo také zjišťováno, zda na odpovědi respondentů má nějaký vliv typ školy, ve které učí. Vzorek oslovených škol byl poměrně různorodý – malé školy, školy sídlištního typu, školy zapojené do projektu Tvořivá škola, školy s velkým počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, apod. Výsledky ukázaly, vyjma dvou škol, že odpovědi pedagogů z jedné školy byly také velmi různorodé. Můžeme tedy konstatovat, že příprava tvořivé výuky je tedy spíše individuální záležitostí každého pedagoga. Velmi záleží na jeho přístupu k žákům, k učivu a celkovému pojetí výuky.

**Graf č. 21 Příprava tvořivé výuky pro různorodou skupinu jako náročný proces**

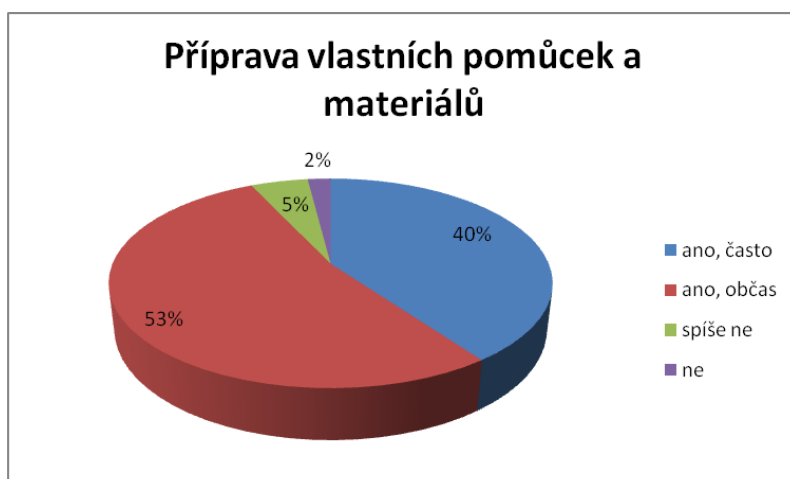


**Otázka č. 21 - Vytváříte si sami nové pomůcky či materiály pro tvořivou výuku?**

Cílem otázky bylo zjistit, zda si pedagogové sami připravují nové pomůcky a pomocné materiály pro tvořivější výuku.

Pouze tři pedagogové (2 %) uvedli zápornou odpověď „ne“, variantu „spíše ne“ zvolilo sedm pedagogů (5 %). Ostatní dotazovaní volili kladné odpovědi. Možnost „ano, občas“ vybralo 71 pedagogů (53 %), variantu „ano, často“ uvedlo celkem 53 pedagogů, což činí 40 %. Příprava vlastních pomůcek a materiálů pro výuku je často nezbytnou součástí výuky, neboť materiální zajištění či dostupné zdroje školy nemusí být vždy pro učitele dostačující. Za velmi pozitivní můžeme považovat nízké procento pedagogů, kteří se vyjádřili, že si nové pomůcky a materiály do výuky příliš nevytváří. Ostatní pedagogové uvedli, že si tvoří pomůcky a materiály pro jejich výuku, což můžeme považovat za velmi potěšující fakt značící jeden ze způsobů tvůrčí práce pedagoga.

**Graf č. 22 Příprava vlastních pomůcek a materiálů do výuky**



## Otázka č. 22 - Jaké jsou pro vás hlavní překážky pro využívání aktivizačních metod ve výuce?

V uvedené otázce měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor na případné překážky pro užívání aktivizačních metod ve výuce. Otázka poskytovala výběr z pěti odpovědí, přičemž poslední odpověď umožňovala vlastní vyjádření pedagoga k otázce. Respondenti vybírali z těchto variant odpovědí:

- *Žádné, aktivizační metody hojně využívám*
- *Časové a organizační*
- *Nedostatek odvahy a zkušeností*
- *Obtížné hodnocení jednotlivých žáků*
- *Jiné*

První odpověď typu „žádné, aktivizační metody ve výuce hojně používám“ označilo celkem 39 pedagogů (29 %). Odpověď značící překážky časové a organizační označilo 78 pedagogů, což činí 58 %. Třetí variantu, která představovala hlavní překážku nedostatek odvahy a zkušeností, označilo 5 pedagogů (4 %). Další variantu typu „obtížné hodnocení jednotlivých žáků“ uvedlo v dotazníku osm pedagogů (6 %). Možnost volné odpovědi typu „jiné“ vybrali tři dotazovaní (2 %). Ti uvedli za hlavní překážku velké množství učiva, obtížné nalezení různorodého materiálů pro všechny žáky či časovou náročnost přípravy na výuku. Jeden pedagog (1 %) nevybral žádnou odpověď.

Z výsledků jasně vyplývá, že za nejčastější překážky v užívání aktivizačních metod respondenti řadí překážky časové a organizační. Tento výsledek byl očekáván, neboť hlavní nevýhoda aktivizačních metod proti tradiční frontální výuce je zejména časová náročnost přípravy, ale i uskutečnění ve výuce. Aby aktivizační metody splnily svůj cíl, kterého mají dosáhnout, je nezbytné použít vhodné metody a celou přípravu výuky řádně promyslet a naplánovat. To vše si žádá zvýšené časové a organizační nároky. Přesto můžeme usuzovat, že respondenti, kteří zvolili tento typ odpovědi, aktivizační metody ve výuce i přes uvedenou překážku občas používají. Z výsledků také vyplývá, že překážky typu „nedostatek odvahy a zkušeností; obtížné hodnocení žáků“ nejsou pro většinu pedagogů hlavní překážky, jedná se o malé procento odpovědí.

**Graf č. 23 Hlavní překážky pro užívání aktivizačních metod ve výuce**



## **4.7 Závěrečné vyhodnocení výzkumných otázek**

V následující kapitole podrobně rozebereme a vyhodnotíme výzkumné otázky, které byly stanoveny na počátku výzkumného šetření.

### **Výzkumná otázka č. 1**

*V jaké míře jsou na základních školách ve výuce používány aktivizační metody?*

Stěžejní otázku pro zodpovězení první výzkumné otázky tvořila otázka č. 7 a sedm podotázek, které konkretizovaly jednotlivé skupiny metod aktivizačních metod. Z grafů č. 7 a 8 a z tabulky níže č. 2 můžeme pozorovat dosažené výsledky. Četnost používání aktivizačních metod porovnáme také dle jednotlivých stupňů základní školy a dle délky pedagogické praxe.

Byla zjištěna poměrně velká četnost užívání aktivizačních metod ve výuce, četnost se však odvíjela od jednotlivých skupin aktivizačních metod. Metody problémového vyučování tvoří základ všech aktivizačních metod, bylo tedy usuzováno, že se bude jednat o nejčastěji využívanou skupinu metod. Tyto metody se neukázaly jako nejčastěji užívané, ale i přesto celých 60 % pedagogů uvedlo, že tyto metody ve výuce občas používá a 28 % pedagogů je využívá často, tedy několikrát do týdne.

Metody kritického myšlení jsou ve výuce velmi důležité, neboť pomáhají žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení a pomáhají hledat vztahy mezi osvojenými fakty. Metody kritického myšlení občas používá 46 % a 35 % pedagogů je užívá ve výuce často.

Nejčastěji užívanou metodou se ukázaly hry, které se ve výuce používají zejména pro účely motivace, opakování a procvičování učiva. Tyto metody využívá občas 35 % pedagogů a více než polovina (56 %) pedagogů tyto metody zařazuje do výuky často.

Další skupinu metod představují diskusní metody, které by se měly také stát plnou součástí vyučování, neboť učí žáky komunikovat, vyjadřovat své názory a zároveň respektovat názory druhých. Tyto metody ve výuce často používá 40 % pedagogů, občas je ve výuce uskuteční 43 % dotazovaných.

Nejméně užívanými metodami jsou metody situační a inscenační. Situační metody používá ve výuce často pouze 10 % pedagogů, občas je zařadí do výuky 54 % dotazovaných. Inscenační metody často začleňuje do výuky 18 % pedagogů, občas 44 %. Inscenační a situační metody jsou metody, které učí žáky komunikovat, reagovat na různé situace, zamýšlet se nad přirozenými fakty z našeho okolí a zkoušet nacházet vhodná řešení. Dle mého názoru je tedy velká škoda, že nemají ve výuce zatím příliš velké zastoupení. Lze však předpokládat, že tyto metody nejsou příliš ve výuce využívány zejména z důvodu jejich časové a organizační náročnosti, mohou u nich pedagogové také vnímat jistá omezení v jejich užití v rámci jednotlivých předmětů.

Poslední skupinu metod tvořily metody komplexní, kam můžeme zahrnout například projektovou výuku, výuku podporovanou počítači, televizní výuku, kooperativní výuku. Jedná se o metody, které kombinují různé metody, formy výuky, didaktické prostředky apod. Komplexní výukové metody užívá ve výuce občas necelá polovina pedagogů, často je zahrnuje do vyučování 40 % pedagogů.

**Tabulka č. 2 Četnost užívání aktivizačních metod ve výuce – v procentech**

	<b>nikdy</b>	<b>zřídka</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>neuedli</b>
<b>Metody problém. vyučování</b>	2 %	10 %	60 %	28 %	
<b>Metody kritického myšlení</b>	2 %	17 %	46 %	35 %	
<b>Hry</b>	3 %	5 %	35 %	56 %	1 %
<b>Diskusní metody</b>	2 %	15 %	43 %	40 %	
<b>Situační metody</b>	7 %	28 %	54 %	10 %	1 %
<b>Inscenační metody</b>	8 %	29 %	44 %	18 %	1 %
<b>Komplexní metody</b>	1 %	13 %	46 %	40 %	

Četnost užívání aktivizačních metod ve výuce se také odvíjí od působení pedagogů na prvním či druhém stupni základní školy. Bylo zjištěno, že jednotlivé skupiny aktivizačních metod jsou častěji používány na prvním stupni než na druhém stupni základní školy. Podrobné grafy porovnání jsou přiloženy v příloze č. 3.

Toto zjištění bylo vcelku překvapivé, neboť by se dalo předpokládat, že vyučovací předměty druhého stupně nabízejí větší využití těchto metod, avšak překážkou pro pedagogy zde naopak může být velký rozsah učiva. Pozitivní však je, že jsou aktivizační metody v poměrně značné míře užívány na prvním stupni, neboť právě v období mladšího školního věku se formuje řada podstatných myšlenkových procesů a schopností dítěte.

Poměrně vyrovnané výsledky mezi jednotlivými stupni školy můžeme pozorovat pouze u metod problémového vyučování a komplexních výukových metod. Rozdíly v těchto skupinách nebyly příliš značné. Tyto metody občas využívá okolo 60 % pedagogů z prvního i druhého stupně a často je zařazuje do výuky okolo 30 % pedagogů z obou stupňů.

Metody kritického myšlení a hry ukázaly naopak jasnou převahu prvního stupně. Metody kritického myšlení využívá na prvním stupni občas 53 % pedagogů a často 41 % pedagogů, na druhém stupni tyto metody zařazuje občas do výuky 39 % pedagogů a často je volí 27 % pedagogů. Hry jsou na prvním stupni využívány často, tuto možnost uvedlo 66 % pedagogů. Na druhém stupni volí hry do výuky často 44 % pedagogů.

Užívání diskusních metod bylo také poměrně vyrovnané, mírně převažoval první stupeň. Občas je používá 49 % pedagogů, často 39 % pedagogů a na druhém stupni je občas zařazuje do výuky 39 % pedagogů, často 37 % dotazovaných. Situační a inscenační metody také plně převažovaly na prvním stupni. Přestože většina pedagogů u těchto metod volila spíše varianty občas a zřídka, pedagogové z prvního stupně označovali ve větší míře možnost občas než zřídka, či často. Pedagogové druhého stupně volili spíše varianty nikdy, zřídka a občas.

Četnost užívání aktivizačních metod ve výuce byla posuzována také z hlediska délky pedagogické praxe. Podrobné výsledky uvedené v absolutních hodnotách jsou zaznamenány v tabulkách v příloze č. 4.

Z porovnání můžeme konstatovat, že přestože výsledky v porovnání nebyly extrémně výrazné, bylo možné vysledovat fakt, že pedagogové s kratší pedagogickou praxí užívají jednotlivé skupiny metod méně často než pedagogové s praxí nad deset let.



Pedagogové s kratší pedagogickou praxí volili častěji odpovědi *nikdy, zřídka* než pedagogové s delší pedagogickou praxí, kteří se spíše přikláněli k odpovědím *často, občas*.

V tomto případě se tedy nepotvrdil míněný názor, že starší pedagogové vyučují převážně tradičním způsobem výuky a příliš nepoužívají inovativní výukové metody. Naopak se jeví, že mladí učitelé využívají aktivizační metody méně, což pravděpodobně úzce souvisí s nedostatkem zkušeností, které za svou krátkou pedagogickou praxi ještě nezískali.

#### *Závěrečné vyhodnocení výzkumné otázky č. 1*

Na základě získaných výsledků můžeme konstatovat, že četnost užívání aktivizačních metod na základních školách je velmi vyhovující. Zaměříme-li se však na četnost odpovědi *často*, která označovala užívání těchto metod ve výuce několikrát do týdne, pozorujeme dobré výsledky pouze u metod diskusních, komplexních a u her ve výuce. Přesto se však domnívám, že i hodnoty odpovědí typu *občas* můžeme považovat za zcela dostačující a poukazující na pravidelné zařazování aktivizačních metod do výuky. Z výsledků dále vyplývá, že nejčastěji používanou skupinou metod jsou hry, následují metody diskusní a komplexní. Naopak nejméně používanými metodami jsou metody inscenační a situační. Bylo také prokázáno, že na četnost užívání aktivizačních metod má vliv délka pedagogické praxe. Pedagogové s delší praxí užívají tyto metody ve výuce častěji. Aktivizační metody jsou více používány na prvním stupni než na stupni druhém.

#### **Výzkumná otázka č. 2**

*Domnívají se učitelé, že jsou aktivizační metody ve výuce účinné a žákům pomáhají lépe zvládnout učivo?*

Pro zodpovězení této výzkumné otázky byly sledovány odpovědi v otázkách č. 8, 10, 12, 14 a 15. Otázka č. 8 zjišťovala názor pedagogů, zda by měla být frontální výuka kombinovaná s aktivizačními metodami. Tato otázka je také podstatná pro vyhodnocení výzkumné otázky, neboť myslí-li si pedagogové, že je vhodné kombinovat tradiční výuku s výukou obohacenou o aktivizační metody, můžeme se domnívat, že tyto metody z různých důvodů považují za přínosné pro výuku. Převážná část pedagogů, a to 97 % po sečtení hodnot z odpovědí *ano, spíše ano*, je toho názoru, že je vhodné kombinovat frontální výuku s aktivizačními metodami.

Otázka č. 10 pokládala pedagogům dotaz, zda se domnívají, že aktivizační metody činí výuku efektivnější a přínosnější. 59 % pedagogů uvedlo jasnou souhlasnou odpověď

*ano*, kterou potvrdili, že aktivizační metody přispívají k efektivnější a přínosnější výuce. Podobného názoru, avšak zřejmě s nějakými drobnými pochybnostmi, bylo i 33 % pedagogů, kteří uvedli odpověď *spíše ano*.

Následující otázka č. 12 se zaměřovala na fakt, zda aktivizační metody pomáhají žákům k snadnějšímu pochopení a zapamatování učiva. Někteří pedagogové uvedli, že záleží na konkrétním typu žáka, přesto se převážná část pedagogů (95 %) shodla, že tyto metody považují za účinný nástroj pro snadnější pochopení a zapamatování učiva.

Otázka č. 14 konkrétně zjišťovala, zda pedagogové pozorují u žáků lepší výsledky v oblastech, ve kterých použili aktivizační metody. Převážná část pedagogů se přiklonila k oběma typům souhlasných odpovědí, možnost *ano* uvedlo 32 % pedagogů a možnost *spíše ano* 55 % pedagogů. I zde pedagogové komentovali situaci, že efektivnost metod záleží také na typu žáka.

Poslední otázka potřebná k zjištění odpovědi na druhou výzkumnou otázku zjišťovala, zda se pedagogové domnívají, že aktivizační metody narušují chod hodiny a způsobují nekázeň. Tato otázka zde byla zařazena, neboť kdyby se učitelé domnívali, že tyto metody narušují chod hodiny a způsobují nekázeň, nešlo by je považovat za účinné. Pouhé nízké procento pedagogů uvedlo, že aktivizační metody narušují průběh hodiny. Ostatní pedagogové (82 %) se shodli na názoru, že tyto metody příliš nemají negativní vliv na chod vyučování a na kázeň žáků.

#### *Závěrečné vyhodnocení výzkumné otázky č. 2*

Na základě výše uvedených výsledků lze jednoznačně říci, že převážná část pedagogů se domnívá, že aktivizační metody mají své místo ve vyučování, považují je za účinné a efektivní, zejména pro snazší pochopení a zapamatování učiva. Většina pedagogů také po jejich použití ve výuce pozoruje u žáků lepší výsledky. Převážná část pedagogů se domnívá, že aktivizační metody nenarušují průběh výuky a nezpůsobují nekázeň u žáků.

#### **Výzkumná otázka č. 3**

*Hodnotí učitelé přínos aktivizačních metod i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Stěžejní otázky pro tuto výzkumnou otázku tvořily otázky z dotazníku č. 16 a 19. Otázka č. 16 přímo zjišťovala názory pedagogů, zda si myslí, že aktivizační metody ve výuce pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Více než polovina

pedagogů se domnívá, že tyto metody žákům se speciálními vzdělávacími potřebami spíše pomáhají. Jasný souhlas uvedlo 34 % pedagogů.

Otázka č. 19 získávala od pedagogů informaci, zda se domnívají, že aktivizační metody a vhodné formy výuky pozitivně působí na sociální vztahy mezi jednotlivými žáky. Necelá polovina pedagogů (46 %) jasně uvedla, že aktivizační metody mají pozitivní vliv na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě. K tomuto názoru se přiklonilo také 38 % pedagogů, kteří také spíše vnímají pozitivní vliv těchto metod na vztahy ve třídě. Opačného názoru bylo pouze 14 % pedagogů.

#### *Závěrečné vyhodnocení výzkumné otázky č. 3*

Z výsledků můžeme konstatovat, že převážná část respondentů vnímá pozitivní přínos aktivizačních metod i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento přínos hodnotí nejen pro zvládnutí učiva, ale vnímají také vliv aktivizačních metod na pozitivní vztahy ve třídě, které jsou zejména pro současné inkluzivní vzdělávání velmi podstatné.

#### **Výzkumná otázka č. 4**

*Jakým způsobem učitelé přistupují k přípravě tvořivé a efektivní výuky pro heterogenní skupinu žáků?*

V souvislosti s touto výzkumnou otázkou byly sledovány odpovědi v otázkách č. 9, 11, 17, 18, 20, 21. Otázka č. 9 se zaměřovala na obecnou, ale podstatnou informaci, která může hrát v přípravě výuky pro pedagoga určitou roli. Jejím cílem bylo zjistit názor pedagogů, zda se domnívají, že mohou ovlivnit úroveň tvořivosti žáka. S postojem, který pedagog zaujme k této problematice, se následně dle mého názoru odvíjí také příprava výuky a pedagog si je více vědom důležité funkce výuky, kterou není pouze předat žákům potřebné znalosti z probíraného učiva, ale zároveň rozvíjet řadu dalších podstatných oblastí jeho osobnosti. Největší část dotazovaných, a to 51 %, se shodla na názoru, že spíše mohou úroveň tvořivosti u žáka ovlivnit. Jasně ano zvolilo 33 % pedagogů.

Otázka č. 11 se zaměřovala na užívání pomůcek a praktických příkladů ve výuce, s touto otázkou úzce souvisela také otázka č. 21, která zjišťovala, zda si pedagogové sami vytváří pomůcky či materiály pro tvořivou výuku. Bylo zjištěno, že převážná část pedagogů, a to více než 90 %, ve výuce pomůcky a praktické ukázky hojně používá a stejně tak si tyto pomůcky často či občas do výuky sami vytváří.

Otázka č. 17 se zaměřovala na vnitřní diferenciaci ve třídě dle individuálních potřeb každého žáka. U této otázky jsme mohli pozorovat poměrně různorodé odpovědi, přesto

24 % pedagogů uvedlo, že tuto možnost ve výuce využívají a celých 40 % pedagogů uvedlo možnost *spíše ano*.

Otázka č. 18 zjišťovala postoje pedagogů k případné změně jejich stylu výuky či užívaných metod, vyžadovaly by to individuální potřeby žáků. Z výsledků vyplynulo, že více než 50 % pedagogů jasně souhlasilo, že jsou ochotni měnit svůj styl výuky či používané metody ve výuce takovým způsobem, aby vyhověli individuálním potřebám žákům. Kladně se také vyjádřilo 42 % pedagogů, kteří uvedli možnost *spíše ano*.

Následující otázka č. 20 také zjišťovala postoje pedagogů, a to k náročnosti přípravy tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků. Více než 60 % pedagogů uvedlo, že je pro ně náročné připravit tvořivou výuku vzhledem k různorodosti žáků ve třídě. Tato otázka byla také při vyhodnocení posuzována dle typu jednotlivých škol. Cílem bylo zjistit, zda na odpovědi respondentů má nějaký vliv typ školy, na které působí, neboť výzkumný vzorek škol byl vcelku různorodý (malé školy, sídlištní velké školy, školy zapojené v projektu Tvořivá škola, apod.). Výsledky ukázaly, že typ školy neměl na odpovědi pedagogů žádný vliv, neboť odpovědi pedagogů z jedné školy byly také různorodé. Potvrdil se tedy fakt, že náročnost přípravy výuky pro heterogenní skupinu je spíše individuální záležitostí každého učitele.

#### *Závěrečné vyhodnocení výzkumné otázky č. 4*

Uvedené výsledky ukázaly, poměrně pozitivní přístup pedagogů k přípravě tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků. Většina pedagogů si je vědoma, že svým přístupem mohou ovlivnit úroveň tvořivosti žáka. Velké procento pedagogů používá ve výuce pomůcky a praktické ukázky, kterými mohou žákům atraktivněji zprostředkovat učivo. Převážná část dotazovaných si také pomůcky a materiály pro tvořivou výuku vyrábí sama.

Pedagogové jsou ochotni měnit své zažité metody a styl výuky, vyžadují-li to individuální potřeby žáků. Možnosti vnitřní diferenciaci ve výuce převážná část pedagogů spíše využívá, ale také poměrně velké procento pedagogů uvedlo názor opačný. Zde vidím nedostatek, který by se mohl stát překážkou pro inkluzivní vzdělávání. Dle mého názoru je zapotřebí zajistit dostatečné informování budoucích, ale i současných pedagogů, jaké jsou možnosti vnitřní diferenciaci a jaké přístupy mohou pedagogové uplatňovat.

Přípravu tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků hodnotila větší část pedagogů jako poměrně náročnou činnost. V tomto ohledu mohou hrát roli zkušenosti pedagogů se vzděláváním různorodé skupiny žáků. Zejména budoucí pedagogové by měli mít možnost setkávat se v rámci své oborové praxe co nejvíce s heterogenními skupinami

žáků, učit se používat různé výukové metody, strategie a způsoby práce, které jsou vhodné pro různorodou skupinu žáků.

Do přístupu k přípravě tvořivé výuky pro různorodou skupinu žáků můžeme začlenit také fakt, že poměrně velké procento pedagogů užívá ve výuce aktivizační metody, které rozvíjí žáky mnohem více než frontální způsob výuky.

### **Program Tvořivá škola – porovnání výsledků**

Z výzkumného vzorku devíti škol byly čtyři školy zařazené do programu Tvořivá škola. Základem metodiky Tvořivé školy je činnostní učení, které podporuje zapojení všech žáků do výuky, zvládnutí základního učiva všemi žáky a vede k postupnému rozvoji klíčových kompetencí. Při vyhodnocování dotazníků byly tedy také zvlášť vyhodnoceny dotazníky škol, které jsou zapojené v programu Tvořivá škola, a dotazníky ze škol, které v tomto programu zapojené nejsou. Cílem bylo vypořádat, zda jsou přítomny rozdíly v užívání aktivizačních metod ve výuce a v přístupu k přípravě tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků mezi těmito dvěma skupinami škol, konkrétně mezi pedagogy těchto škol.

Pro lepší přehlednost budou výsledky porovnány v souvislosti se stanovenými výzkumnými otázkami. Níže uvedu pouze závěrečné shrnutí výsledků, konkrétní číselné výsledky jednotlivých otázek z dotazníku obou skupin pedagogů nebudou z důvodu velkého rozsahu uvedeny. Přesné hodnoty je možné porovnat v příloze č. 5.

Zaměříme-li se na *první výzkumnou otázku*, která se týkala četnosti užívání aktivizačních metod ve výuce, při porovnání výsledků jsme mohli pozorovat pouze malé rozdíly v užívání těchto metod. Výsledky odpovědí pedagogů ze škol, které jsou zapojené do programu Tvořivá škola, vykazovaly častější užívání některých skupin metod a byly mírně převyšující, avšak tyto rozdíly nebyly nijak výrazné.

V souvislosti s *druhou výzkumnou otázkou* zjišťující názor pedagogů na účinnost aktivizačních metod ve výuce byly výsledky mírně odlišné. Otázky zaměřující se konkrétně na účinnost aktivizačních metod při pochopení, zapamatování učiva a následně při dosahování lepších výsledků u žáků po jejich použití pozitivněji hodnotili naopak pedagogové ze škol zapojené do programu Tvořivá škola. Více volili možnost jasné souhlasné odpovědi typu *ano*. Také se více domnívají, že aktivizační metody nenarušují chod hodiny a nezpůsobují nekázeň při výuce.

*Třetí výzkumná otázka* se týkala přínosu aktivizačních metod ve výuce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové z obou skupin škol se téměř s podobnými výsledky shodli na tom, že aktivizační metody ve výuce žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhají při zvládnutí učiva. Pozitivní vliv na sociální vztahy ve třídě jasnou souhlasnou odpovědí ztvrdilo více pedagogů ze škol zapojené v programu Tvořivá škola, rozdíl však nebyl příliš značný, neboť pedagogové z druhé skupiny volili více odpověď *spíše ano*.

*Poslední výzkumná otázka* zjišťovala, jakým způsobem pedagogové přistupují k přípravě tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků. Názory na ovlivnění úrovně tvořivosti žáka byly u obou skupin podobné, pedagogové ze škol zapojené do programu Tvořivá škola však opět spíše volili jasnou odpověď *ano* než variantu *spíše ano*. Otázky orientující se na užívání a vlastní výrobu pomůcek obě skupiny pedagogů zodpověděly s téměř shodnými odpověďmi, většina z nich se ve stejném poměru přikláněla k oběma typům souhlasných odpovědí potvrzující, že tyto pomůcky používají a sami si je tvoří. Možnost vnitřní diferenciaci při výuce poměrně s velkým rozdílem více používají pedagogové ze škol zapojené do programu Tvořivá škola. Ochotu měnit stávající metody a styl výuky, vyžadují-li to individuální potřeby žáka, a náročnost přípravy tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků hodnotily obě skupiny škol poměrně shodně. Pedagogové ze škol zapojené do programu Tvořivá škola opět více volili odpověď *jasného ano*, ale po sečtení hodnot *ano*, *spíše ano* byly výsledky vcelku vyrovnané.

#### *Závěrečné vyhodnocení porovnání obou skupin škol*

Výsledky porovnání ukázaly, že mezi oběma skupinami škol neexistují příliš výrazné rozdíly v odpovědích na otázky v dotazníku, které se týkaly zejména aktivizačních metod a přístupu k přípravě efektivní výuky pro heterogenní skupinu žáků. Přestože se v některých oblastech ukázaly pozitivnější výsledky u škol zapojené v programu Tvořivá škola, nelze dle mého názoru obecně konstatovat, že pedagogové na těchto školách užívají aktivizační metody ve výuce více a že přistupují k přípravě výuky pro heterogenní skupinu žáků tvořivěji a s větší osobní angažovaností.

Pedagogové z programu Tvořivá škola mohou mít více informací a zkušeností s přípravou tvořivé a efektivní výuky, a to díky tomuto programu, avšak domnívám se, že celé pojetí výuky zcela závisí na individualitě každého pedagoga. Je jasné, že i na školách, které nejsou zapojeny v programu Tvořivá škola a které byly součástí mého výzkumného šetření, vyučují tvořiví a aktivní pedagogové.

## ZÁVĚR

Výuka je velmi náročný proces, který je zcela v rukou pedagoga. Příprava kvalitní výuky vyžaduje nejen odborné znalosti a zkušenosti pedagoga, ale také velkou dávku osobní angažovanosti, aktivního a tvůrčího přístupu. Každý pedagog by měl cítit odpovědnost za vzdělávání svých žáků, neboť on je hlavním iniciátorem celého procesu a jeho pojetí výuky má vliv na žáky ve třídě. Mnoho pedagogů si jistě stále pokládá otázku, zda je hlavním posláním pedagoga předávat znalosti, nebo rozvíjet osobnost žáků. Oba tyto cíle jsou úzce spojeny a od pedagoga se očekává jejich naplnění. Výběr primárního cíle záleží poté již zcela na pedagogovi, avšak k oběma těmto cílům jsou zapotřebí vhodné výukové metody.

Výukové metody by se měly stát středem zájmů všech pedagogů. Prosazují se zejména aktivizační metody výuky, neboť jsou označovány jako účinné jak pro rozvoj osobnosti žáka, tak také k osvojování učiva a motivaci žáků. V současné době je hlavním cílem školství, aby se co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávalo v běžných základních školách, a tak by pedagogové měli důkladněji promýšlet přípravu výuky takovým způsobem, aby se jí mohli plně zúčastnit všichni žáci ve třídě. Hlavním nástrojem pro toto uskutečnění jim mohou být vhodné výukové metody. Aktivizační metody nabízí širokou škálu různých metod a je možné, je uplatnit v heterogenní skupině žáků, neboť pedagog je může různými způsoby přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

Má diplomová práce se zaměřovala na pedagogickou tvořivost ve výuce, výzkumné šetření se zaměřovalo zejména na užívání aktivizačních metod ve výuce a přístup pedagogů k přípravě výuky pro různorodou skupinu žáků. Bylo zjištěno, že převážná část pedagogů ze sledovaného vzorku pravidelně používá některé aktivizační metody ve výuce, avšak četnost užívání se odvíjí od typu metod. Nejčastěji užívanými metodami ve výuce jsou hry, komplexní výukové metody a metody diskusí. Inscenační a situační metody jsou naopak nejméně užívanými. Jedná se o velmi účinné metody, které by měly být ve výuce užívány častěji, neboť učí žáky spoustu podstatných schopností a dovedností potřebných pro budoucí život. Na četnost užívání aktivizačních metod má vliv délka pedagogické praxe, učitelé s kratší pedagogickou praxí užívají tyto metody méně než učitelé s delší pedagogickou praxí. Převážná část pedagogů považuje aktivizační metody za efektivní a účinné, podporující lepší pochopení a zapamatování učiva u žáků. Negativní vliv těchto metod v souvislosti s narušením chodu hodiny a nekázní ve výuce pedagogové nepocítují. Velká část pedagogů aktivizační metody považuje za vhodné i pro žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami, a to nejen při pochopení učiva, ale také při zlepšování sociálních vztahů ve třídě. Pedagogové jsou ochotni měnit své zažité stávající metody a styl výuky, vyžadují-li to individuální potřeby žáků. Možnost vnitřní diferenciací dle individuálních potřeb žáka využívají pouze někteří pedagogové, v čemž pozorují velký nedostatek pro současné inkluzivní vzdělávání. Pedagogové si jsou vědomi, že svým přístupem mohou ovlivnit úroveň tvořivosti žáka, avšak ukázalo se, že příprava tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků je pro ně poměrně náročný proces. Překvapující bylo zjištění, že téměř většina pedagogů si sama vytváří pomůcky a materiály pro tvořivou výuku.

Domnívám se, že cíl mé diplomové práce byl úspěšně splněn. Výzkumné šetření ukázalo četnost užívání aktivizačních metod, zachytilo postoje pedagogů k těmto metodám a poukázalo také na některé postoje pedagogů k přípravě tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků. Šetření zachytilo pohled pedagogů na přípravu tvořivé výuky, a to nejen díky výsledkům četnosti užívání aktivizačních metod, ale také prostřednictvím pohledu pedagogů na různorodost třídního kolektivu a přístupu k němu. Zároveň jsem touto prací chtěla poukázat na podstatnou roli aktivizačních metod ve výuce na běžných základních školách, kde se dnes vzdělávají také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktický význam své diplomové práce vidím v možném využití souhrnných teoretických poznatků týkající se problematiky pedagogické tvořivosti, které mohou přinést cenné informace, jež přispějí ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Výsledky výzkumného šetření ukazují řadu pozitivních informací pro danou problematiku, ale ukazují také některé zjištěné nedostatky, kterým je zapotřebí stále věnovat pozornost a snažit se je vyvíjet pozitivním směrem. Získané poznatky mohou také sloužit k podrobnějšímu zkoumání dané problematiky.

Na základě žádosti některých škol, které se zúčastnily výzkumného šetření, bude závěrečná verze mé diplomové práce těmto školám poskytnuta. Pevně věřím, že získané poznatky z teoretické i praktické části mé práce budou těmto školám ku prospěchu. Výsledky výzkumného šetření jedné ze sledovaných škol byly také na základě žádosti pana ředitele poskytnuty jako podklad pro autoevaluaci dané školy.



## RESUMÉ

Cílem mé diplomové práce bylo zaměřit se na pedagogickou tvořivost ve výuce, a to v souvislosti s užíváním výukových metod, prostřednictvím kterých pedagog může realizovat tvořivou a efektivní výuku pro všechny žáky ve třídě. Teoretická část práce poskytla obecné poznatky týkající se problematiky tvořivosti v práci pedagoga. Praktická část, zaměřující se zejména na aktivizační metody ve výuce a postoje pedagogů k přípravě tvořivé výuky pro heterogenní skupinu žáků, vychází z výsledků dotazníkového šetření.

Výsledky šetření ukázaly poměrně pravidelné užívání aktivizačních metod ve výuce, avšak četnost užívání se odvíjela od jednotlivých skupin těchto metod. Četnost užívání aktivizačních metod byla posuzována také dle délky pedagogické praxe a dle působení pedagogů na prvním či druhém stupni. Postoje pedagogů k efektivnosti a účinnosti aktivizačních metod pro všechny žáky ve třídě, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se ukázaly v převážné většině pozitivní. Tvořivý přístup pedagogové potvrdili vlastním vytvářením pomůcek a materiálů do výuky. Převážná část pedagogů je ochotna měnit své stávající metody a styl výuky, pokud by to vyžadovaly individuální potřeby žáků, avšak možnosti vnitřní diferenciaci poměrně velké procento pedagogů nevyužívá. Přípravu výuky pro různorodou skupinu žáků hodnotila převážná část pedagogů jako poměrně náročnou.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009.  
ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

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

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. 124s. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. 224s. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JURČOVÁ, M. Humor při stimulaci tvorivosti v škole. In: Kolektiv autorů. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998. 71 – 77 s. ISBN 80-85931-63-X.

KASÍKOVÁ, H. Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In: Kasíková, H., Straková, J. (Eds.). *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Karolinum: Praha, 2011. s. 217-246. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 152s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X.

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

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

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003, 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

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

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. 152s. ISBN 80-7178-144-4.

LEBEER, J. (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, 2006, 264s, ISBN 80-7367-103-4.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha : Portál, 2010. 440s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. Pedagogické otázky tvořivosti. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

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

NĚMEC, J. *S hrou na cestě tvořivosti*, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.

NOWAKOVÁ, A. Co znamená být tvořivým učitelem? In: Kolektiv autorů. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998. 162 – 166 s. ISBN 80-85931-63-X.

PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.

PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147s. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a v praxi*. 1. vyd. Praha : VODNÁŘ, 1999. 169s. ISBN 80-86226-05-0.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Translated by Štěpán Kovařík. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.

PROKEŠOVÁ, L. Několik poznámek k přípravě budoucích učitelů na tvořivou práci. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. 37 – 39s. ISBN 80-85931-23-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROSECKÁ, Z., a kol. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno : Tvořivá škola, 2006. 98s. ISBN 80-903397-2-7.

ŘEHULKA, E. Psychologické bariéry tvořivosti v práci učitelů. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. 40 – 41s. ISBN 80-85931-23-0.

SITNÁ, D., *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, 1. vyd. Praha : Portál, 2009, 152s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SMĚKAL, V. Tvořivost a škola. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. 7 – 15s. ISBN 80-85931-23-0.

SPOUSTA, V. Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. 1. vyd. Brno : Paido, 1996, 61 – 63s. ISBN 80-85931-23-0.

SOLÁROVÁ, M. Pedagogická tvořivost v přípravě budoucích učitelů. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. 44 48s. ISBN 80-85931-23-0.

TANNENBERGEROVÁ, M., KRAHULOVÁ, K., Projekt Férová škola. In: Květoňová, Prouzová. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 53-65. ISBN 978-80-7290-472-3.

TVRZOVÁ, I., Školy a jejich alternativy. In: Vališová, Kasíková a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 91-103. ISBN 978-80-247-1734-0.

URBÁNEK, P. Tvořivost v praktické přípravě budoucích učitelů při využití kooperativních forem. In: Kolektiv autorů. *Tvořivost v práci učitele a žáků*. Brno: Paido, 1996. 52 – 56s. ISBN 80-85931-23-0.

VÍTOVÁ, L. *Zdravotně postižené osoby v procesu školské inkluze*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. 81s. Vedoucí diplomové práce Doc. PaedDr. Hájková Vanda, Ph.D.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. 315s. ISBN 80-251-0457-5.

## Elektronické zdroje

CZECHKID. *Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* [online]. Publikováno 15. 11. 2010 [cit. 15. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.czechkid.cz/si1540.html>>.

ČECHOVÁ, B., SEIFERT, M., VEDRALOVÁ, A. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů* [online]. SCIO, 2011 [cit. 20. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.scio.cz/1\\_download/nautilus/napadnik.pdf](http://www.scio.cz/1_download/nautilus/napadnik.pdf)>.

GOŠOVÁ, V. *Kurikulum* [online]. Publikováno 11. 4. 2011 [cit. 7. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikulum](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum)>.

HOUŠKA, T. *Faktory ovlivňující míru tvořivosti* [online]. Publikováno 8. 2. 2007a [cit. 10. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://mojeskola.net/skolahrou/page0015.php>>.

HOUŠKA, T. *Jak rozvíjet tvořivost* [online]. Publikováno 8. 2. 2007b [cit. 15. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://mojeskola.net/skolahrou/page0016.php>>.

HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: 2007c [cit. 11. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni\\_skola\\_2007web.pdf](http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf)>.

*Individualizace a humanizace vyučování* [online]. [cit. 20. leden 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.hluchak.cz/ssp/4\\_programy\\_individualizace.html](http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_individualizace.html)>.

KOUHOUBEK, R. *Osobnost učitele* [online]. Publikováno 4. 12. 2009 [cit. 22. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a- vychovatele>>.

MERTIN, V. *Nejmocnější vliv na výsledky žáků? Kvalita učitele*. Publikováno 12. 12. 2007 [cit. 22. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24002>>.

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. 9. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.

NETOLICKÁ, D. *Vzdělávání pedagogů k inkluzi* [online]. Publikováno 14. 8. 2012 [cit. 13. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/16391/vzdelavani-pedagogu-k-inkluzi.html/>>.

SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie* [online]. Praha : Grada Publishing, 2008. [cit. 10. prosince 2013]. ISBN 978-80-247-1428-8. Dostupné z WWW: <<http://books.google.cz/books?id=czijIGDrBjSc&pg=PA332&dq=skupinov%C3%A1+pol arizace&hl=cs&sa=X&ei=u79IUaD0LMqB4ATyvICgBg&ved=0CDAQ6AEwAA#v=one page&q=skupinov%C3%A1%20polarizace&f=false>>.

STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Publikováno 18. 10. 2010 [cit. 13. ledna 2013]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SUF/9235/PRIpravENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html/>>.

SVOBODOVÁ, L., ŠUSTA, P., VALENTA, P. *Tvořivý učitel – tvořivý žák?* [cit. 22. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.skolapro21století.wz.cz/prispevky/tvorivost.pdf>>.

*Škola* [online]. Základní škola Hostýnská [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.hostynska.cz/>>.

*Škola* [online]. Základní škola Školní [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.zsskolni.cz/skola/>>.

*Školní vzdělávací program* [online]. Základní škola Burešova [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.zsburesova.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&id=60&Itemid=105](http://www.zsburesova.cz/index.php?option=com_content&view=category&id=60&Itemid=105)>.

*Školní vzdělávací program* [online]. Základní škola J. A. Komenského [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.jakomenskeho.cz/skola/skolni-vzdelavaci-program/>>.

*Školní vzdělávací program* [online]. Základní škola Suchdol [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.zssuchdol.cz/data/mod\\_redaction/64/down/skolni-vzdelavaci-program.pdf](http://www.zssuchdol.cz/data/mod_redaction/64/down/skolni-vzdelavaci-program.pdf)>.

VANČÁT, J. *Tvořivost jako páteřní vzdělávací kompetence* [online]. Publikováno 4. 1. 2011 [cit. 19. prosince 2013]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9755/tvorivost-jako-paterni-vzdelavaci-kompetence.html/>>.

*Výroční zpráva 2011-2012* [online]. Základní škola Klánovice, 2012 [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.zs-kl.cz/vyuka/?idclanku=220>>.

*Výroční zpráva 2011-2012* [online]. Základní škola Kodaňská, 2012 [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.zskodanska.cz/index.php?nid=3536&lid=cs&oid=1117465>>.

*Výroční zpráva 2011-2012* [online]. Základní škola Korunovačnická, 2012 [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.korunka.gns.cz/clanky/vyroc\\_zprava\\_2011\\_12.pdf](http://www.korunka.gns.cz/clanky/vyroc_zprava_2011_12.pdf)>.

*Základní informace o škole* [online]. Veselá škola [cit. 16. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.veselaskola.cz/node/1>>.

ZÍKOVÁ, T. *Organizace vyučování* [online]. c2010 [cit. 20. leden 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-12/organizace-vyucovani>>.

## SEZNAM TABULEK

TABULKA Č. 1 SROVNÁNÍ VÝHOD A NEVÝHOD OBOU FOREM VÝUKY .....	44
TABULKA Č. 2 ČETNOST UŽÍVÁNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE – V PROCENTECH .....	111

## SEZNAM GRAFŮ

GRAF Č. 1 POHLAVÍ RESPONDENTŮ .....	89
GRAF Č. 2 PŮSOBENÍ PEDAGOGŮ VE ŠKOLE .....	90
GRAF Č. 3 NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ PEDAGOGŮ .....	90
GRAF Č. 4 DOBA PEDAGOGICKÉ PRAXE .....	91
GRAF Č. 5 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	92
GRAF Č. 6 PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA VE TŘÍDĚ .....	93
GRAF Č. 7 AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE – 1. ČÁST .....	94
GRAF Č. 8 AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE – 2. ČÁST .....	95
GRAF Č. 9 KOMBINACE FRONTÁLNÍ VÝUKY S AKTIVIZAČNÍMI METODAMI .....	96
GRAF Č. 10 OVLIVNĚNÍ ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI ŽÁKA Z POZICE PEDAGOGA .....	97
GRAF Č. 11 VETŠÍ EFEKTIVNOST A PŘÍNOSNOST VÝUKY PŘI POUŽITÍ AKTIVIZ. METOD .....	98
GRAF Č. 12 VYUŽÍVÁNÍ DIDAKTICKÝCH POMŮCEK VE VÝUCE .....	99
GRAF Č. 13 AKTIVIZAČNÍ METODY JAKO PROSTŘEDEK K SNADNĚJŠÍMU ZAPAMATOVÁNÍ A POCHOPENÍ UČIVA .....	100
GRAF Č. 14 POTŘEBNOST VĚTŠÍHO MATERIÁLNÍHO ZAJIŠTĚNÍ K TVOŘIVĚJŠÍ VÝUCE .....	101
GRAF Č. 15 ZPOZOROVÁNÍ LEPŠÍCH VÝSLEDKŮ U ŽÁKŮ PŘI UŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD ..	102
GRAF Č. 16 VLIV AKTIVIZ. METOD NA NEKÁZEŇ PŘI VÝUCE A NARUŠENÍ CHODU VÝUKY ...	103
GRAF Č. 17 AKTIVIZAČNÍ METODY JAKO POMOC PŘI VÝUCE U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	104
GRAF Č. 18 VYUŽITÍ VNITŘNÍ DIFERENCIACE DLE INDIVIDUÁLNÍCH POTŘEB ŽÁKŮ .....	105
GRAF Č. 19 OCHOTA PEDAGOGŮ MĚNIT METODY A STYL VYUČOVÁNÍ .....	106
GRAF Č. 20 VLIV AKTIVIZAČNÍCH METOD NA POZITIVNÍ VZTAHY VE TŘÍDĚ .....	107
GRAF Č. 21 PŘÍPRAVA VÝUKY PRO RŮZNORODOU SKUPINU JAKO NÁROČNÝ PROCES .....	108
.....	108
GRAF Č. 22 PŘÍPRAVA VLASTNÍCH POMŮCEK A MATERIÁLŮ DO VÝUKY .....	108
GRAF Č. 23 HLAVNÍ PŘEKÁŽKY PRO UŽÍVÁNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE .....	110

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Záznam z pozorování

Příloha č. 2 Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 3 Porovnání četnosti užívání aktivizačních metod dle stupňů ZŠ

Příloha č. 4 Přesné hodnoty užívání aktivizačních metod ve výuce dle délky praxe

Příloha č. 5 Porovnání četnosti odpovědí mezi skupinami pedagogů škol zapojené do programu Tvořivá škola a nezapojené do tohoto programu