

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Šárka Opatová

Rozvíjení kreativity žáků ve výuce

Development of Creativity of Pupils in Educational Process

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za cenné rady, návrhy a připomínky, které mi poskytla při vedení mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat všem vyučujícím, kteří mi ochotně věnovali svůj čas a vstřícně odpovídali na mé dotazy v mateřských a základních školách, ve kterých jsem prováděla empirický výzkum.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 23. června 2015

.....
Šárka Opatová

Abstrakt

Bakalářské práce se zabývá současnými možnostmi rozvoje kreativity žáků ve výuce v mateřských školách a na 1. stupni běžných základních škol. Práce je rozdělena na dvě části: část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je zaměřena především na vysvětlení pojmů, jevů a již provedených empirických výzkumů popisujících problematiku ohledně podstaty a předpokladů pro rozvoj kreativity obecně u lidí a rozvoj kreativity ve vyučování. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum, k jehož uskutečnění jsem použila metodu polostrukturovaného rozhoru s učiteli a otevřeného zúčastněného pozorování ve výuce žáků.

Klíčová slova:

Kreativita, učitelé, žáci, výuka, metody rozvíjející kreativitu

Abstract:

The Bachelor graduation work deals with possibilities for the development of creativity of pupils in educational process within preliminary and primary education. It is split into two sections: the theoretical part and the empirical one. The theoretical part deals mainly with the explanation of terminology, phenomena, and also hit her to performed empirical research and studies focusing on the area of the substantial matters and prerequisites for general development of creativity with people as well as the creativity development within the educational processes. The empirical part includes mainly my own qualitative research using semi-structured interviews with teachers, and also my open participating survey within the educational processes at schools.

Keywords:

Creativity, teachers, pupils, educational process, methods of developing creativity

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Teoretická část.....	9
2.1	Kreativita a její charakteristika	9
2.2	Kreativita a její užitečnost.....	11
2.3	Vlastnosti podporující kreativitu.....	12
2.3.1	Rozdíl mezi kreativitou vykazovanou u dětí a dospělých.....	16
2.3.2	Rozpoznání kreativních dětí a žáků a jejich projevů.....	16
2.4	Kreativita a společenské potřeby současnosti	18
2.4.1	Kreativita a efektivní fungování občana současné společnosti	18
2.5	Kreativita v rámci vyučovacích procesů	21
2.5.1	Úloha školy a její možnosti v rozvíjení kreativity žáků.....	21
2.5.2	Výuka jako prostor pro rozvíjení kreativity	23
2.5.3	Koncepce tvořivého vyučování	25
2.6	Učitel a tvořivé vyučování	38
2.6.1	Praxe učitele v tvořivém vyučování	38
2.6.2	Učitel jako tvůrčí osobnost.....	39
2.6.3	Učitel a jeho seberealizace	39
3	Empirická část	41
3.1	Výzkumná problematika	41
3.1.1	Cíle výzkumu	41
3.1.2	Výzkumné otázky.....	41
3.1.3	Metody výzkumu.....	42
3.1.4	Místa výzkumu	43
3.2	Analýza rozhovorů.....	44
3.2.1	Vnější podmínky pedagogů pro tvořivé vyučování	44
3.3	Shrnutí empirické části.....	51
3.3.1	Výsledky šetření ve vztahu k výzkumným otázkám	51
3.3.2	Diskuze výsledků	53
4	Závěr.....	54
5	Seznam použité literatury	56

1 Úvod

Zájem o fenomén kreativity (čili tvořivosti) a jejího rozvoje mne provází od dětských let. Již jako dítě, raně školou povinné, neustále toužící objevovat nové a málo či vůbec poznané skutečnosti rozvíjející a obohacující život člověka, jsem často nechápala, proč při určitých vyučovacích hodinách cítím sebedůvěru a odvahu vyjadřovat své invence a při ostatních jsem úzkostná a plná strachu ze selhání. A zároveň jsem si již tehdy uvědomovala, byť jsem své pocity nedokázala uchopit a definovat jako dnes, s odstupem mnoha let, že o své nadšení z tvoření nových věcí a myšlenek se nechci nechat připravit. Ale jak to reálně uskutečnit, když jsem narážela na spoustu překážek více než podpory ve formě určité intolerance sociálního prostředí, které bylo nutné přijmout a zároveň překonat, abych svůj tvůrčí potenciál nechala opět zdravě proudit. Pro toto své osobní reflektování jsem v pozdějším věku hledala obecně platné teorie, které se rozvojem kreativity zabývají. Tyto poznatky byly významnou příležitostí pochopit, jak s kreativním potenciálem, který má v sobě v určité míře každý z nás, pracovat a rozvíjet ho. Po zkoumání mnoho cennými informacemi obsažených publikací, jasně vyplývá, že neexistuje zcela jednoznačná odpověď, co to kreativita je, nicméně se již mnoho vědců usneslo v náhledu na tuto problematiku a byly předneseny obecně platné definice. A i přesto, že se mnohdy různí a doplňují, jejich podstata zůstává stejná. Dá se tedy poznamenat, že teoretický základ je v naší zemi dostatečně zachycen českými i zahraničními autory, včetně metod a doporučených postupů rozvoje kreativity. Obecně v lidském životě, ale i ve vyučovacích procesech žáků.

Když vědomě přihlédneme k určitému osobnostnímu vkladu a tvořivému potenciálu, které jsou u každého jedince zcela individuální, a nese si je v sobě již od narození, je jistě užitečné si také položit otázku, jaký dopad měl na náš rozvoj tvořivosti od útlého dětství vliv našich rodičů, vychovatelů a učitelů. I díky své práci v soukromé mateřské škole s filosofií zaměřenou na partnerský přístup k dětem, která mne provázela poslední roky mého studia Pedagogiky, jsem měla možnost zaznamenávat, jaké to je, když dítěti kontinuálně poskytnete pocit přijetí jeho individuality, prostor a svobodu volby (byť v rámci pevně vymezených hranic chování) pro vyjádření jedinečných projevů tvořivosti. Jsem si však také vědoma, že díky výraznému rozmachu alternativních směrů různými metodami rozvíjející kreativitu, jak ve výchově, tak ve vyučování v posledních letech, může být pojem kreativita vykládán nepříliš pozitivně, díky nekomplexnímu náhledu a pojmové neujasněnosti na celou její problematiku

V teoretické části jsem se zabývala nejprve samotnou podstatou kreativity, vlastnostmi výrazně přispívajícími rozvoji kreativity a následně proč je tak důležité a komplexně přínosné pro společnost vychovávat a vzdělávat děti, které jsou a budou vedeny k vlastní tvořivosti. Popsala jsem rovněž úlohu školy v rozvíjení tvořivosti u dětí a žáků a objasnila, proč je školní výuka jedním z důležitých prostorů pro rozvoj kreativity. Rozvedla jsem metody, jak tvořivě vyučovat a zkoumala také důležitost postav učitelů v procesu vyučování k tvořivosti.

V empirické části své práce jsem se zaměřila na dvě věkové skupiny: předškolní a mladší školní věk. Hlavním cílem mého snažení bylo zjistit, jaký postoj mají učitelé k rozvoji kreativity ve výuce v mateřské škole a prvním stupni základní školy. Zajímalo mne rovněž, zda jsou u nás v české republice doporučované metody práce pro rozvoj kreativity dětí ve výuce skutečně dobře známy a využívány, zda učitelé mají osobní nadšení a podporu od svých zaměstnavatelů se dále vzdělávat v oblasti rozvoje kreativity dětí a žáků ve výuce a zda dokážou tvořivé projevy u dětí rozeznat.

2 Teoretická část

2.1 Kreativita a její charakteristika

Byť neexistuje jednotná definice vztahující se k pojmu kreativita (z lat. *creo* = tvořit), po zkoumání mnoha odborníky ji přeci jen lze obecně a zjednodušeně popsat jako: „**schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení.**“¹

Významným popudem ke zkoumání jevu kreativity přispěly práce amerického psychologa J. P. Guilforda, který pojmenoval **strukturní složky tvořivosti** z hlediska myšlenkových procesů. Takové myšlenkové procesy označil za **divergentní** myšlení a v praktické rovině se projevuje jako mnohost nápadů a myšlenek.

Operacemi divergentního myšlení jsou v současnosti uváděny tyto tvůrčí schopnosti:²

- *Fluence* – plynulost toku nápadů.
- *Flexibilita* – pružnost myšlení.
- *Originalita* – původnost nápadů.
- *Senzitivita* – citlivost na problémy.
- *Redefinování* – použití starých poznatků novým způsobem.
- *Elaborace* – schopnost propracovat funkční detaily, díky jejichž spojení se vytvoří kompletní řešení problému.

Opakem divergentního myšlení je myšlení **konvergentní**, kterým se dá dospět k pouhému jednomu závěru. Pro schopnost kreativní produktivity jsou ale podstatné oba dva druhy myšlení – tedy divergentní i konvergentní. Toto zjištění je v rozporu s dříve zásadním náhledem na divergentní myšlení jako na všeobecný faktor tvořivosti.³

Tvořivost lze jinak základně rozdělit na:⁴

- *Nespecifickou* – ta se projevuje se kvantitou nápadů, které ale nemají přesné zaměření
- *Specifickou* - ta již je zaměřena na konkrétní pole působnosti. Jsou jimi např. vědecká tvořivost, technická, umělecká, manažerská a sociální.

¹ GUILFORD, J. P., 1967 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 12-13.

² GUILFORD, J. P., 1967, pozn. 1, s. 25.

³ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 26.

⁴ PECINA, P. Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 14.

Když však přihlédneme k charakteristice kreativity ještě z pedagogického náhledu, musíme ji navíc rozlišovat na:⁵

- *Subjektivní* – Jedinec sdružuje věci individuálně skrze své vlastní myšlení a činnost.
- *Objektivní* – posuzuje se dle určitých znaků a to dle: novosti, originality, užitečnosti, přiměřenosti vůči potřebám dané situace.

Jako další pohled na charakteristiku tvořivosti tedy můžeme najít např. i tento zajímavý popis členěných definic do tří hlavních oblastí:⁶

- definice tvořivosti orientovaná na **tvůrčí proces** a proces **myšlení**;
- definice založená na **osobnostním principu** a operující v termínech osobnosti;
- definice užívající k určení znaků tvořivosti tvůrčí **produkt**.

Jednotlivá vysvětlení a rozdělení pro kreativitu, čili tvořivost se tedy nevylučují, naopak se mnohdy velmi významně doplňují a rozvíjejí.

Navíc dle novodobých zjištění je kreativitou obdařen každý, byť se míra jejího projevu u každého člověka může odlišovat.⁷

Když přihlédneme k podstatě kreativity, která v dnešní moderní době, tedy není již jen ukazatelem na mimořádně talentované osoby a jejich díla ovlivňující kulturní prostředí několik set let dopředu, nejspíše se dříve nebo později dopracujeme k otázce, proč je tedy lidská kreativita tak žádaná – a na druhou stranu leckdy i skrytě obávaná. Žádaná díky mnohdy nevyřčenému příslibu možnosti rozvoje v nejrůznějších oblastech lidského konání a obávaná z hlediska množství nespecifičnosti kreativních projevů – kam až mohou zajít a co vše mohou vytvořit (a tím i často přetvořit), změnit a dokonce odhalit. Čím více se totiž v oblasti kreativity osobnostně rozvíjíme, tím mohou její zpočátku nezřetelné obrysy nabývat na jedinečnosti a těžké zařaditelnosti do sociálního či dobové kulturního kontextu. A tím opět nemyslím jen vytváření monumentálních výtvarných či hudebních děl, která se mohou nejsnáze asociovat s pojmem kreativita.

⁵ PECINA, pozn. 2, s. 14.

⁶ AMABIELE, T. M., 1983 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 12.

⁷ FICHOVÁ, K.; SZOBIOVÁ, E. pozn. 1, s. 5.

2.2 Kreativita a její užitečnost

V kreativitě však lze počítat i s na první pohled nepatrnými přínosy lidského konání, které jsou i přes svoji možnou počáteční nevýraznost důležité a nepostradatelné. Vždyť tvořivost je i dle odborníků klasifikována do určité posloupnosti, jednotlivých **stupňů**:⁸

- *expresivní* (spontánní) – díla a produkty vznikají z náhlého vnuknutí, z vnitřní potřeby a nutkání;
- *inovativní* – vznik novinek vůči běžné praxi, záměrné úsilí o něco nového;
- *inventivní* – vynalézavost, originalita, nová řešení;
- *emergentní* – projev génia.

Projevovat svou tvořivost lze tedy jak v umění, tak i v oblasti nekonvenčního způsobu uvažování, kterým posléze můžeme proměňovat svou okolní realitu včetně sociálního prostředí. S jakým ohlasem se však naše konání setká, není dopředu známé. Důvod, proč se tedy tolik lidí snaží tvořit i přes možnost přítomného pocitu strachu z nepřijetí a dalších negativních emocí, když výsledek nikdy není předem jasný, je ten, že už jen kvůli pocitu naplnění a hluboké osobní spokojenosti dosáhnou patřičného výsledku. Je to tedy sice vedlejší produkt tvořivého procesu, ale domnívám se, že neméně podstatný. Dalo by se říci, že díky tvořivosti se stáváme sebou samými. Shledávám tedy jako velmi podstatné zabývat se tvořivostí u lidí již od dětství. V tomto ohledu mne velmi zaujal následující popis: „Existuje velmi úzký vztah mezi tvořivostí a sebeúctou. S rozvojem tvořivosti se tedy děti učí vážit samy sebe. **Sebeúcta je nutnou podmínkou praktického uplatňování osobní integrity, což znamená, že v rozhodování takové osobnosti se odráží smysl pro hodnoty, pro to, v co věří, i její cítění.**“⁹

Nejen proto je dobré se zaměřovat na rozvoj kreativity již od samého dětství. A právě v tom mohou sehrát významnou roli vychovatelé a **učitelé**, kterými se budu podrobněji v této práci ještě později zabývat.

Kreativita je u člověka tedy nápomocná v dosahování **integrity** a **sebeúcty**. Proto se v následující podkapitole věnuji problematice tvořivosti z hlediska osobnostních předpokladů člověka.

⁸ MAŇÁK, J. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno: Paido, 2001.

⁹ REYNOLD, B. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995, s. 19.

2.3 Vlastnosti podporující kreativitu

Pátrala jsem v tomto ohledu po co nejkompexněji pojatém výzkumu, který by demonstroval předpoklady pro úspěšné rozvíjení kreativity u lidských jedinců. Bylo sice provedeno mnoho empirických výzkumů, které se zaměřovaly na to, jak kreativitu rozvíjet, nebylo ale určeno, zda osobnostní rysy člověka mohou poukazovat na přímý původ kreativity. Avšak bylo vyselektováno přibližně **jedenáct nejdůležitějších vlastností**, které mohou výrazně přispět v rozvíjení lidské kreativity.

Vlastností, která má evidentně „největší význam pro umožnění kreativního procesu je“¹⁰:

- *Tolerance vůči dvojznačnosti.* Člověk tedy dokáže být a je **tolerantní vůči situacím, kde je řešení problému dvojznačné** a není dobře známo, jaká jsou pravidla a postupy, chybějí také podstatné skutečnosti. (První den ve školce pro malé dítě může být tímto případem.)¹¹

Dalších deset vlastností, které pozoruhodně přispívají k existenci této tolerance a jejímu úkolu při tvořivém prosazování byly označeny následující:¹²

- *Stimulační svoboda.* Jedinec vykazující tuto vlastnost je **schopen obejít pravidla, pokud se v jistých situacích střetávají jeho tvořivé myšlenkové procesy s těmito vymezenými pravidly**. Avšak větší důležitost na tomto faktu tvoří opomíjení vůbec nějaké existence pravidel, pokud situace poukazuje na dvojznačnost, nejasnost. K jejímu posouzení se používá metoda, při které účastník dostane velmi jednoduchou perokresbu neurčitého zvířete stojícího proti prázdnému obdélníku a úkolem je vymyslet příběh o tomto obrázku, snažit se o co největší popisnost a vynalézavost.¹³
- *Funkční svoboda.* Jde o **situace, ve kterých je třeba si poradit velmi netradičně**. Byl prováděn test, kdy lidé měli k vyřešení určitého úkolu užít předměty, které na první pohled byly určeny na zcela něco jiného. Jako konkrétní test byly použity dlouhé šňůry visící ze stropu dlouhé dva a tři čtvrtě

¹⁰ DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 88.

¹¹ MACKINNON, D. Search of human effectiveness: Identifying and developing creativity. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press, 1978, in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 88.

¹² DACEY, J. S.; LENNON, K. H. pozn. 4, s. 88.

¹³ TORRANCE, PETERSON & DACIS, 1963, in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 89.

metru, umístěny od sebe na vzdálenost čtyři a čtvrt metru. Řešitelé tohoto úkolu měli vymyslet, jak šňůry svázat dohromady přičemž k tomu mohli použít buď past na myši, nebo dřevěný kolíček¹⁴. Pokud se ukázalo, že někteří řešitelé úkolu nejsou schopni použít kolíček nebo past na myši jinak, než k čemu jsou určeny, poukazuje to dle autorů výzkumu na *funkční strnulost*.¹⁵ Prokázalo se navíc, že „schopnost funkční svobody se ukázala být nepřímo úměrná k dosaženému formálnímu vzdělání. Čím vzdělanější člověk je, tím rigidnější bývá jeho chápání funkce. Vzdělání kromě toho podněcuje složitost myšlení. Vyšší vzdělání tudíž s větší pravděpodobností povede ke spleťnému stylu řešení problémů.“¹⁶

- *Flexibilita*. Jakožto hlavní znaky flexibility jsou uváděny **otevřenost světu, otevřenost změnám a připravenost tyto změny vyvolat**.¹⁷ Jako velmi podstatné se ukazuje, že flexibilita a duševní zdraví jsou vzájemně v úzkém spojení.¹⁸
- *Ochota riskovat*. Z prováděných studií vyplývá jako podstatné to, zda člověk riskuje málo, nadměrně či přiměřeně. V prvních dvou případech totiž má menší šanci na úspěch než ti, kteří riskují **přiměřeně**. Děti v naší společnosti jsou bohužel **často ve výchovně-vzdělávacím procesu vedeny způsobem, který odrazuje od rozumného riskování**. Dokonce to může přerůst až k rezistenci vůči jakémukoliv risku. Ochota rozumně riskovat sice nezaručuje pocit bezpečí, zato vede k rozvoji tvořivosti.¹⁹
- *Preference zmatku*. **Úzkou spojitost má s tolerancí vůči dvojznačnosti**. „Tvořiví lidé jsou obzvláště disponováni k tomu, aby přijímali složitost, ba zmatek do svého světa, aniž by pocítovali úzkost z výsledného chaosu...preferují bohatství zmatku oproti pusté prázdnotě jednoduchosti. Zdají

¹⁴ DACEY, 1989; RIPPLE & DACEY, 1969; MAIER, 1970 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 91.

¹⁵ DACEY, 1989; DUNCKER, 1945; MACKINNON, 1978; TORRANCE, 1979 in 292 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 91.

¹⁶ DACEY, MADAUS & CRELLIN, 1968; DACEY & RIPPLE, 1967; RIPPLE & DACEY, 1969 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 92.

¹⁷ SMITH a AMNER, 1977 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 92.

¹⁸ RUNCO & CHARLES, 1997 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 93.

¹⁹ STERNBERG & LUBART, 1995 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 93.

se být osloveni výzvou neuspořádané rozmanitosti, která v nich probouzí silnou potřebu, jíž slouží výjimečná schopnost dosáhnout nejobtížnějšího a nejzazšího uspořádání bohatství, které chtějí prožívat.²⁰

- *Prodleva uspokojení.* Hluboká osobní radost je důvodem, proč jsou někteří jedinci ochotni a schopni překonat **dlouhotrvající tvořivé úsilí**, které může trvat i roky bez jakékoliv odměny či uznání jejich práce.²¹
- *Oproštění se od stereotypu sexuální role.* Bohužel až do druhé poloviny tohoto tisíciletí byly výsledky mužské a ženské činnosti odkazovány na rozdíl mezi mužským a ženským mozkiem. Ženy byly označovány za osoby postrádající „kreativní gen“. Avšak **pravda je spíše v principu plnění ženské role a sociálních stereotypů**, jak vědci dosvědčili v uplynulých desetiletích. To, jaký přístup máme ke své tvořivosti, je zrcadleno ve společenském přístupu, který jsme zažívali již od dětství v rodině, poté i ve škole a zaměstnání.²² Příkladem může být studie prováděná se žáky na nižším stupni základní školy. Výsledkem je zjištění, že i přestože rodiče mohou doma podporovat dívky v jejich tvůrčím konání, u učitelů na základní škole tomu tak být vůbec nemusí – ti prý všeobecně více podporují tradiční pojetí rolí.²³ *Androgynie* je název formulovaný v sedmdesátých letech dvacátého století a vznikl ze složení dvou řeckých slov: „andro“ (mužský) a „gyne“ (ženský). Jeho podstatou je nově vyjádřené pojetí pro ztotožňování se s pohlavní rolí, které má rovněž důsledky pro schopnost tvořivého myšlení. **Týká se lidí, kteří jsou schopni v životě uplatňovat jak své ženské tak i mužské složky osobnosti bez ohledu na své pohlaví.** Ženám v tomto ohledu může velmi dobře v běžném životě posloužit využití aktivní komunikace, když s něčím není spokojená a u mužů může být přínosem, když se vědomě spojí i se svou pečující stránkou a jsou schopni se například postarat o znepokojené dítě sami, bez okamžitého vyhledání ženské pomoci. Na problematiku androgynie se vztahuje i sepětí s podstatou funkční strnulosti. Totiž jedinci, kteří se pevně drží společensky vymezeného genderového „údělu“ jsou na osobnostní úrovni vystaveni často velkým

²⁰ MACKINNON, 1978 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 95.

²¹ SHEKERJIAN, 1991; STERNBERG A LUBART, 1995 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 95.

²² BÉMOVÁ, 1993 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 96.

²³ TORRANCE, 1963, 1979 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 96.

výdajům energie na zvládnutí stresu plynoucího z vnitřního konfliktu. Ukazuje se tedy, že je mnohem účinnější androgynická role, která umožňuje hledat adekvátní způsoby jak reagovat na vyvstalé životní situace a tím tedy i otevírá větší možnost pro rozvíjení kreativity.²⁴

- *Vytrvalost*. S ní se pojí pojem „autotelická“ osobnost pocházející ze spojení opět dvou řeckých slov: „auto“ (sám) a „telos“ (cíl). Lidé úspěšně tvořící jsou si tedy **vědomi svého cíle** a s velkou vytrvalostí jej i přes mnoho možných nezdarů a překážek uskutečňují.²⁵
- *Odvaha*. Po mnoha studiích kreativity se ukazuje, v čem evidentně tkví **příčina odvahy v tvořivém snažení** jedinců a tou je **vášnivá láska ke své práci**. Při tvořivém úsilí je odvaha enormně důležitá k překonání častého společenského jevu odmítání přijmout invenční nápady a produkty. „Jedním z nejčastějších jevů v mnoha oblastech tvořivé práce je zavrhování nových myšlenek pouze z toho důvodu, že ohrožují status quo. Etablovaní zástupci určitých oborů nejsou ochotni nebo schopni uvědomit si a v pravou chvíli odsunout stranou předsudky spojené se současným stavem vědění v dané oblasti. Vžitá postoje vycházejí z vědeckých a sociálních tabu, nikoli z racionálních argumentů.“²⁶ Z těchto důvodů je tedy opodstatněné, proč se mnoho významných tvůrčích prací dočká uznání někdy až po smrti svého tvůrce.
- *Sebeovládání*. Tato vlastnost je nutná pro **uskutečnění tvůrčího procesu a jeho převedení do fyzické formy**. Tvůrčí snažení jednoduše vyžaduje velkou sebekázeň. Tento podstatný fakt je v rozporu s častým výskytem konvenčního názoru, že jedinci uplatňující svou tvořivost jsou impulzivní podivíni bez zábran. Definicí pro sebeovládání lze formulovat jako vlastnost, která je složena z komplexu „poznávacích a subjektivních schopností, které si lze během života osvojit“²⁷ Není to nijak snadné, pro většinu lidí to však není nemožné. Pro hlubší zkoumání této problematiky na školách, byl uskutečněn program pro prevenci konfliktů (Boston College Conflict Prevention Program: BCCPP) při univerzitě v Bostonu. **Učitelé**, kteří prošli školením tohoto programu, učí své studenty, aby

²⁴ BEMOVÁ, 1975 a 1993 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 98.

²⁵ CSIKSZENTMIHALYI, 1996 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 99.

²⁶ STERNBERG & LUBART, 1995 in DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada, 2000, s. 100.

²⁷ DACEY, J. S.; LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada publishing, 2000, s. 103.

si byli schopni uvědomit, kdy pocítují stres a jak zvládat fyziologické reakce jakožto dopad tohoto poznaného stresu. Cílem tohoto programu totiž je naučit se konstruktivně řešit stresové situace aniž by byly použity dvě nejčastější reakce a těmi jsou boj nebo útek.

2.3.1 Rozdíl mezi kreativitou vykazovanou u dětí a dospělých

Poznatky o vlastnostech podporujících kreativitu u člověka jsem se snažila pomocí analýzy empirických výzkumů prováděných v minulosti, podrobněji rozepsat v předcházející kapitole. Jednalo se tedy o: *Toleranci vůči dvojznačnosti, stimulační svobodu, funkční svobodu, flexibilitu, ochotu riskovat, preferenci zmatku, prodlevu uspokojení, oproštění se od stereotypu sexuální role, vytrvalost, odvahu a sebeovládání.*

Je však evidentní, že produkty plynoucí z tvořivosti dospělých jedinců se budou (ať už kvantitativně, kvalitativně atd.) odlišovat např. od dětí v mateřské škole a žáků mladšího školního věku jelikož v tomto období života člověka vstupuje do hry mnoho procesů, které v osobě ve vývojovém stadiu dospívání (dítěti) ještě nejsou dokončeny. U tvořivosti dětí jde především o **rozvoj rozumových a kognitivních schopností**, které jsou pak úspěšným předpokladem pro tvůrčí činnost a tvořivé řešení problémů; většinou tedy nelze očekávat bezprostřední sociální význam - jde o samotný **proces formování a mnohostranný rozvoj jejich osobnosti**.²⁸

2.3.2 Rozpoznání kreativních dětí a žáků a jejich projevů

Jako charakteristické znaky a projevy pro osobnost tvůrčího žáka (dítěte) byly označeny:²⁹

- vůdčí typy se značnou pohyblivostí a dynamičností,
- zájem a touha po poznání,
- odvaha v řešení nových, náročných a nekonvenčních problémů;
- samostatnost, nápaditost, tvořivá fantazie a iniciativa v řešení problémů;
- při řešení problémů uplatňují mnohost způsobů, postupů (divergence) a uvažují o racionálním způsobu řešení;
- nekonformnost

²⁸ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 65.

²⁹ MIHÁLIK, 1989 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 29.

- averze k šablonovitým řešením, stereotypům, mechanickému paměťovému učení;
- často pracují samovolně, bez přímého pobídnutí;
- kladou učitelům často netradiční otázky kvůli dobrání se podstaty věci, příčiny a jiných logických souvislostí a vztahů,
- ochota pomoci spolužákům,
- zvědavost, odvaha, optimistické smýšlení, hravost;
- um zevšeobecňovat, vyvozovat závěry;
- citlivost k existenci problému,
- smysl pro dobrodružné příběhy a chování.

Problémem pro tvořivého žáka se může ukázat nepochopení ze strany okolí. V třídním kolektivu totiž mohou tyto děti často působit jako nedisciplinovaní až hyperaktivní. (Samozřejmě je třeba brát stále v potaz, že ne všechny takové děti, vykazující např. nedisciplinovanost či hyperaktivitu jsou nutně tvůrčí – naopak to může být projevem nějaké formy poruchy³⁰). Z tohoto důvodu je třeba, aby **rodiče a učitelé** měli pochopení pro tvořivě se projevující jedince, snažili se je rozeznat a nedocházelo tak „k narušení interpersonálních vztahů mezi tvořivou osobností a ostatními žáky a v konečném důsledku k její izolaci, resp. negativním intrapsychickým reakcím.“³¹

K posuzování tvořivosti se používají různé metody testů a měření. Mezi takové psychologické metody ověřování kreativity patří jistě **Guilfordovy testy divergentního myšlení a Torranceovy testy tvořivého myšlení** (dále jen T.T.C.T.), které jsou nejznámější a nejčastěji používané díky své spolehlivosti a platnosti. Jsou však nadměrně citlivé na proměnné prostředí a mohou být navíc mírně pozměněny díky vlastní interpretaci experimentátora. Je tedy nutné s nimi nakládat pod důsledným dozorem proměnných. Přesto jsou v české republice i ve světě nejčastěji používané a mohou lépe než běžné IQ, výkonové testy a známkování ve škole předpovídat **opravdové výkony**.³²

S rozpoznáváním tvořivosti u dětí ve školní výuce samozřejmě souvisí zvýšený **zájem učitele. Ten je nezbytně nutný, aby u dětí, které vykazují zvýšenou schopnost tvořivosti, byly rozeznány prvky tvořivosti a posléze s nimi bylo patřičně zacházeno.** Jelikož je

³⁰ Podrobnější rozbor různých forem však není předmětem této práce.

³¹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 29.

³² RUNCO 1986, 1991, in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 31.

schopnost tvořit svým způsobem dar, který nesprávným postojem může být přinejmenším přehlížen, považován za problém či v konečném důsledku poškozen.

2.4 Kreativita a společenské potřeby současnosti

Vzhledem k tomu, že žijeme v poměrech evropských; České republice, kde již šestadvacátým rokem vládne demokracie a pluralita názorů, je nutno si uvědomit, že i k vývoji dětí a žáků ve schopné a samostatně uvažující budoucí dospělé lidi, tak jak se od občana demokratické společnosti očekává, je potřeba umožnit jim již od raného vzdělávání - mateřskou školou počínaje, rozvíjet jejich tvořivý potenciál a tím všechny schopnosti, které se k tvořivosti pojí. Tvořivým potenciálem u dětí myslím hlavně **samostatnost, aktivitu** a s tím spojenou i **vnitřní motivaci**, jakožto atributy potřebné k pozdější hodnotné tvorbě, jak v životě osobním, tak i v oblasti širšího společenství.

Efektivní fungování demokratického občana našeho státu a Evropské unie mimo jiné vyžaduje značnou vlastní iniciativu o dění v okolním i širším světě a schopnost vyselektovat si z plurality názorů **své stanovisko** na základě **osobních hodnot** a přesvědčení. Do takto jednajícího občana ovšem může dorůst člověk, který byl optimálně již od svého raného dětství veden a podporován v sebeúctě, samostatnosti, schopnosti kritického myšlení a tím se u něj mohla rozvinout schopnost aktivně se zapojovat do dění ve svém sociálním okolí beze strachu a nepříjemných pocitů, že by mohl být díky svým názorům nepřijat okolím.³³

2.4.1 Kreativita a efektivní fungování občana současné společnosti

Mohli bychom se domnívat, že situace v českém školství je v **procesu vyučování** od doby sametové revoluce diametrálně odlišná. I přes četnost změn, zavedených v českém školství se můžeme setkat, byť na první pohled v nepatrných rovinách výchovně-vzdělávacích procesů, s hlubokou zakořeněností pozůstatků totalitního způsobu smýšlení. Tuto problematiku však nechci zlehčovat a zobecňovat celoplošně na všechny jednotlivce bez výjimek, jen bych ráda zdůraznila, že dopad dlouholetého působení totalitních režimů se v prožívání a následném chování lidí znatelně projevil včetně některých odborníků i ve školství.

„V naší posttotalitní společnosti se k odmítání tradičního hodnotového systému přidružila i specifika mixtury postkomunistické mentality, (jde tzv. o pasivně-obranné sociální postoje) a vysokých aspirací manifestovaných na pozadí otevření se západní civilizaci a vnímání individualismu, neomezené svobody a západního životního stylu jako

³³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. s.9 [cit. 2015-06-07].

nejdůležitějších společenských a všelidských hodnot. **Právě výchova a vzdělávání může představovat velmi významný a důležitý nástroj řešení problému.** A to prostřednictvím realizace nových výchovných a sociálních programů, založených na definování a akcentaci všelidských hodnot – morálních, historických, etických a na formování adekvátních hodnotových hierarchií poskytujících člověku stabilní hodnotovou orientaci při jeho životní cestě, hledání smyslu života a naplňování životních cílů.³⁴ Bylo by však utopií myslet si, že tyto společenské transformace ve školství je možné očekávat instantně a v krátkém časovém období. Již historie mnohých alternativních pedagogických směrů ukázala (které velmi často významně směřovaly k rozvoji tvořivosti dětí), že to možné není. Je však také pravdou, že živou inspirací zůstávají některé tyto směry dodnes a někde jsou i méně či více prakticky využívány.

Ze současné praxe je zřejmé, že každá škola může být jinak vedena a že i na jedné škole se v různých třídách můžeme setkat s odlišnými přístupy jednotlivých pedagogů.

Znatelně obsáhlý podíl zodpovědnosti tedy vnímám na osobnosti každého pedagoga (a samozřejmě nejen pedagogů, ale všech pracovníků, kteří se rozhodli působit ve výchovně-vzdělávací sféře), jak naloží se svými výchovně-vzdělávacími postupy vůči svým žákům. Pokud se však učitel nevědomě postaví do role nezpochybnitelné autority, může celou situaci žákům do jejich dalších let života jen ztížit.

Vybudovat si respekt u svých žáků by mělo vycházet z autentického sebevědomí učitele a **rovnocenného a partnerského postoje k dětem.** Učitel má nezastupitelnou roli v působení na své žáky a značnou měrou participuje na formování osobnosti žáka. Je tedy nutné, aby si učitel hluboce uvědomoval, jaký vliv může mít svými postoji na budoucí životy svých žáků a již při tomto uvědomování volil svou profesi. Velice výstižně se k problematice pojetí autority a vyučování stavěl německý a americký psycholog, humanistický filosof a sociolog Erich Fromm, který již v sedmdesátých letech minulého století pojednával o problematizaci nejen výkladu učitele, ale i o existenci dvojího typu žáků a jejich zaujetí vůči probíranému učivu. Jedná se o to, že jeden typ žáků je rád za vyloženou látku od učitelů, zapíše si pečlivě z hodiny, jen to co jim bylo předneseno, kdežto druhý typ přichází na přednášky již se svými myšlenkami a vizí, co by se mohlo zajímavého probírat. Autor zmiňuje, že tento aktivní zájem od žáků může být však rozvíjen pouze za předpokladu, že je učitelem vykládaná látka zajímavá a podněcující, aby se na ni sami mohli i svými myšlenkami podílet. V opačném

³⁴ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 79.

případě žáci s přístupem aktivního účastenství na hodinách většinou nejsou schopni pořádně vnímat a raději jsou si u svých podnětných myšlenkových procesů a úvah.³⁵

Pokud se žáci dostanou do působnosti učitele, který není schopen reagovat na aktuální výchovně-vzdělávací potřeby (v tomto kontextu potřeby demokratické společnosti) a neovládají patřičné dovednosti, bylo by nemoudré očekávat od těchto žáků převážně samostatné uvažování se schopností kriticky vyhodnocovat záležitosti ať už všedních dnů nebo rozhodování s dalekosáhlejším dopadem na jejich životy. „Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež.“³⁶

Od dětí, které nejsou vedeny v duchu hodnot opravdové demokracie, můžeme očekávat spíše submisivní postoje s tendencemi předpokládat, že jim bude jasně řečeno, co se od nich v daný moment vyžaduje a dle toho budou i konat bez ohledu na to, aby byly schopny samostatně zvážit, zda je zadaný úkol adekvátní jejich schopnostem, přesvědčení apod. Učitelova pozice, je určitě i pozicí autority vůči žákům a neměla by tedy v žádném případě působit jako kompenzační mechanismus nedostatečného pocitu vnitřní učitelovi moci. V takovém případě by se totiž nedalo zmiňovat ani o zdravém pojetí autority. Zajímavý a velice důležitý může být poukaz na původ slova **autorita**. Pochází z „latinské „auctoritas“ a znamená kromě jiného také podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost i mnohé další významy. Příbuzné slovo „auctor“ představuje kromě jiného napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základ obou slov – augó – vyjadřuje slovesa podporovati ve vzrůstu, zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdařiti. Společenská realita a historický vývoj však mnohdy nedbají etymologie, posunují i mění obsahové významy (pojetí autority mj. ovlivnily sociologické a politologické studie o vztahu autority a moci, autority a vlády, autority a sociálního tlaku).³⁷ Přestože moc, jejímiž hlavními přívlastky jsou řídicí a organizátorská funkce, často svádí k nesprávnému uchopení na poli jednotlivců i celých skupin, má své nezastupitelné místo i v současné společnosti moderny. Otázkou je, jak účinně vyřadit její stínovou stranu násilného donucování a svévole, aby **lidská práva, principy**

³⁵ FROMM, E. Mít nebo být. Praha: Naše vojsko, s. p. 1992, s. 30-31.

³⁶ KOŤA, J., Učitelství jako povolání, in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011, s.15.

³⁷ VALIŠOVÁ, A. Autorita v zrcadle výchovy, in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011, s. 446.

demokracie a **humanismu** plně převzaly své vedení.³⁸ Pokud se ale podíváme do historie, zůstává nesporným faktem, že lidé, kteří svým hluboce mravně-etickým chováním přesáhli dobu, ve které žili, často byli odsuzováni a nepochopeni společnostmi pro své činy. Přesto si svou skutečnou moc a autoritu nemuseli vydobývat skrze zmiňované násilí a donucování. Zapsali se tak často do dějin na několik set let dopředu, aniž by jim o to ve své podstatě vůbec šlo a jejich duch inspiruje mnohé dodnes.

Pro shrnutí tedy dodám, že autorita učitele, která by tedy byla založena na strachu žáků, že něco řeknou špatně či udělají trochu jinak, než je od nich očekáváno nebudí dojem věrohodnosti učitele ve smyslu demokraticky smýšlející autority.

2.5 Kreativita v rámci vyučovacích procesů

Navazuji zde na kontext předchozí kapitoly o uvědomění potřebném pro efektivní fungování občana současné společnosti. Člověk žijící v demokracii je povinen a měl by být tudíž i schopen v průběhu svého života, plně přijmout zodpovědnost za rozhodování o své profesionální dráze a být tak připraven na možné zdary či případné nezdary pojící se s jeho životním směřováním. Tuto problematiku rozvedu v následující podkapitole.

2.5.1 Úloha školy a její možnosti v rozvíjení kreativity žáků

Škola je v tomto ohledu nezastupitelným článkem, ve kterém by dětem a žákům měla umožnit „nejen zprostředkování vědomostí, ale především **všestranný rozvoj jejich osobnosti**“³⁹. Je institucí, která dítě formuje po mnoho let a je tedy nezbytné, aby se k tomuto faktu zodpovědně stavěli všichni aktéři, kteří jsou účastni na výchově a vzdělávání dětí a žáků přímo ve školách. Tento fakt je jasný, ovšem otázkou, která je stále přítomna v průběhu měnících se podmínek a očekávání ve společnosti, zůstává **jak** dítě formovat, aby to vyhovovalo, jak jeho individuálním, tak i kulturně-spoolečenským předpokladům. Jak může škola pomoci k vytváření zdravě se vztahujícím jedinců jak k sobě, tak ostatním? To je otázka vztahující se k problematice tvořivého vyučování ve školách.

Škola spadá do **výchovně-vzdělávací politiky** společnosti (včetně vlády, ministerstva školství a jiných společenských institucí). Profil a uskutečňování v konkrétních společenských podmínkách této politiky se odráží ve formování koncepce, metodologie a v praktickém provádění tvořivého vyučování. Dále vlivy **okolí školy**, jako jsou vztahy mezi

³⁸ VALIŠOVÁ, pozn. 33, s. 446.

³⁹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 81.

školou a rodinami, okolními organizacemi, mohou svým působením přispívat buď k pozitivnímu, podporujícímu ovlivňování rozvoje tvořivosti školy nebo i negativnímu. Pro vytváření přiměřených podmínek ohledně kvality tvořivého vyučování na školách je důležitý kvalitní **management školy**. Hlavními složkami moderního managementu školy v současné době jsou **demokratizace, humanizace a decentralizace**.⁴⁰

Realizace managementu školy probíhá hlavně ve třech stěžejních oblastech, a těmi jsou:

- plánování pedagogického procesu včetně jeho materiálního zabezpečení;
- organizace procesu vyučování ve školách;
- kontrola a hodnocení.

Pro možnost a účinnost tvořivého vyučování je podmínkou řízení školy jako samosprávné instituce **vysoká participace** pedagogů, rodičů i žáků a přátel školy ve školní samosprávě. Díky tomu může dojít ke zvyšování vzájemné spolupráce všech účastníků procesu edukace na školním managementu. Škole je tímto zároveň umožňováno vytvářet předpoklady pro její svobodu a rozvoj tvořivosti. Pokud je tedy management školy soustředěn na rozvoj tvořivosti žáků, je nevyhnutelné provést organizační, materiální a personální změny (či poupravit podmínky) pro tvořivé vyučování.

V tomto ohledu má školský systém v **praxi** pro efektivní formování osobnosti žáka ještě značné nedostatky. Přestože došlo ke značným pozitivním změnám v posledních letech v našem předškolním a základním vzdělávání, „**ještě stále neúměrně převládá vzdělávací funkce školy nad funkcemi výchovnou a rozvíjející.**“⁴¹

V tomto případě je předpokladem pro úspěšnou přestavbu edukačního procesu v praxi důsledná realizace reformy učebních osnov. „**Osnovy by se měly redukovat tak, aby se vytvořil větší prostor pro humánnější interakci mezi učitelem a žákem a pro rozvoj tvořivosti žáků.**“⁴² V tomto ohledu sehrává svou roli Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který se vyjadřuje pro možnost budoucího průběžného upravování vzdělávacích metod v souladu s potřebami proměn ve společnosti, zkušeností učitelů se Školními vzdělávacími programy a měnících se potřeb a zájmů žáků.⁴³

Ve školách je také třeba brát jako velmi důležitý prvek, že se hromadnou formou zavádí stále nové **informační a počítačové technologie**. Důraz by měl být tedy kladen na stále

⁴⁰ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 75.

⁴¹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 81.

⁴² LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 81

⁴³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. s .6 [cit. 2015-06-07].

přítomnou **lidskost** ve výuce i přes veškeré tyto zpestřující prvky. Lidskostí zde myslím právě onu výše zmiňovanou humánní interakci mezi učitelem a žákem. Pokud se ze škol nemá vytratit duch lidskosti, je stále třeba žáky vést k uvědomělému používání těchto novodobých technologií. Jde o základní vštěpování faktu, že jsme stále lidé a IT technologie by měly sloužit našemu rozvoji s jejich promyšleným používáním. Nejen s problematikou jak zachovat plnohodnotné uplatňování a rozvíjení lidství na školách a neztratit se ve změti techniky pro zpestření a usnadnění výuky souvisí „**humanistická orientace tvořivého vyučování**“⁴⁴.

2.5.2 Výuka jako prostor pro rozvíjení kreativity

Dříve než budu analyzovat podstatu tvořivého vyučování, bych nejprve ráda vyjasnila typ výuky, který je někdy označován jako „**tradiční**“. Jedná se o vyučování, které je založeno na zásadách didaktiky 19. století. Učitel běžně zprostředkovával žákům vědomosti, které se žáci posléze museli z velké části namemorovat. Jako další znaky, které je možné řadit k typu tradiční výuky, jsou považovány:⁴⁵

- Pozornost učitele je koncentrována především na zvládnutí a naplnění učebních osnov, učitel nemá tolik času na reflektování žakových potřeb, zvládnutí či nezvládnutí učiva ad.
- Výklad učitele nebo učební texty ve vyučování převažují. Předávání hotových vědomostí učitele žákům.
- Možnost vzniku nečekané obtíže či překážky, která může být způsobena např. učitelovým chvilkovým ztišením hlasu či pro žáky použitím neznámého slova, jako další se může objevit chvilková nepozornost žáků, která je přirozená a častá. Tím se lehko stává, že žáci přestávají učiteli rozumět.
- Jedno tempo pro všechny žáky, učitel se většinou řídí průměrnými nebo slabšími žáky. Je zde malá možnost poskytovat pozornost individuálním potřebám žáků.
- Obtížná kontrola žakovských vědomostí předaných učitelem.

Pro efektivitu práce ve škole je tento způsob tradiční výuky tedy neúčinný jelikož většina žáků nemůže zvládnout naučení všech vědomostí předaných ať učitelem nebo učebnicí. Zároveň je tu také převážně nemožné, aby byli žáci rozvíjeni k aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti.⁴⁶

⁴⁴ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 77.

⁴⁵ OKOŇ, 1966 in PECINA, P. Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 31.

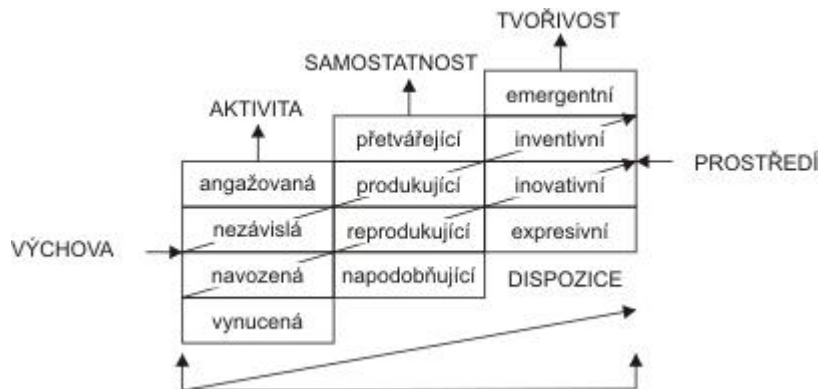
⁴⁶ OKOŇ, 1966, pozn. 45, s. 32.

Pro srovnání zde uvedu ještě jiné pojmenování a poukázání na základní rozdíl mezi tradiční výukou a výukou k tvořivosti žáků:

Typ tradičního vyučování je tedy také někdy označován jako **retroaktivní** výchova. Princip je v tom, že „pedagog určitým způsobem reaguje až na nějakou konkrétní činnost, konání žáka, aby nějakým nespécifickým způsobem děti zaměstnal, je vlastně ve své podstatě výchovou proti tvořivosti.“⁴⁷ Kdežto výchova **proaktivní** je diametrálně odlišná od koncepce předchozí. Pedagog je zde aktivnější, „neustále přemýšlí jaké situace, hry a úlohy připravit a jaké metody a postupy použít, aby se žáci optimálně rozvíjeli v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli.“⁴⁸

Vyučování ke kreativitě lze tedy popsat jako učení se a vyučování aktivním zapojením (činností), a to tvořivým:

- poznáváním (vytvářením pojmů, odhalováním nových poznatků);
- hodnocením a prožíváním (tvorbou hodnotových rozhodnutí apod.)
- komunikováním (tvorbou výrazových prostředků ústní, písemné a pohybové komunikace a porozumění si);
- praktickým konáním (tvorbou a realizací projektů akčního přetváření inovativní změny.⁴⁹



Obrázek 1 Hierarchický model procesu výchovy k tvořivosti

Na tomto obrázku jsou názorně uvedeny jednotlivé stupně kreativního procesu k rozlišení, které je důležité z hlediska didaktického k rozvoji kreativity žáků.⁵⁰

Co se týká věcnější stránky tvořivé výuky, tak podstatným činitelem je **organizace výuky** neboli práce žáků ve třídě. Ta obsahuje:

⁴⁷ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 61.

⁴⁸ LOKŠOVÁ; LOKŠA, pozn. 46, s. 61.

⁴⁹ ŠVEC, 1995 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 62.

⁵⁰ MAŇÁK, J., 1997 in in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 62.

- problematiku organizace práce se žáky ve třídě (neformální, resp. formální vedení třídy);
- vytváření organizačních podmínek pro práci žáků z hlediska využití různých metod a forem tvořivého vyučování.

Při skupinovém, projektovém či individuálním vyučování jde zejména o vhodnou uspořádanost nábytku a celkově výtvarně a esteticky působící vzhled třídy (např. nástěnky, učební pomůcky a jejich rozmístění atd.). Interiér třídy by měl působit na rozvoj tvořivosti žáků povzbudivě, inspirativně a motivačně.

2.5.3 Koncepce tvořivého vyučování

I tvořivé vyučování má svoje zákonitosti a proto je dobré vhodně pojmut jeho osnovu:

„**Koncepce tvořivého vyučování je zaměřená na rozvoj tvořivého potenciálu žáků.**“⁵¹ Jejimi východisky jsou především základní poznatky z aktuálního stavu poznání psychologie a pedagogiky o šíření kreativity v lidské populaci a rozvoji v procesu výchovy a vzdělávání.

Koncepce tvořivého vyučování⁵²:

- Obsahuje teoretické a empirické znalosti zahrnující **cíle, metody a nástroje** sloužící k **rozvíjení** kreativity žáků a k **formování** osobnosti k **tvořivosti** ve vyučovacích procesech.
- Soustřeďuje se zejména na **vytváření a používání** soustavy **vědomostí** o kreativitě, o jejích **postupech** a **produktech** v průběhu učení, o tvůrčích **situacích, subjektech** a jejich vzájemném působení v podmínkách vyučování a o **didaktických nástrojích** pro rozvoj kreativity žáků.
- Řeší hlavní koncepční problematiku ohledně **klasifikace cílů** výchovy ke kreativitě a její **proměnu** do určitých **nástrojů** didaktiky, **programů a strategií** edukace použitelných v praxi vyučování ke kreativitě.

Hlavními body vyučování ke kreativitě je **vytváření vhodných předpokladů** pro rozvoj a **užití** různých typů činností vedoucích ke kreativitě žáků ve výuce. Kreativita ve výuce je chápána jako jistá **dovednost**, kterou si lze osvojit a vylepšovat. Proto musí žáci nejprve **znát obsah** učiva a tvůrčí **postup** jak učební úlohy zpracovávat a naučit se ho

⁵¹ LOKŠOVÁ; LOKŠA, pozn. 39, s. 59.

⁵² LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 59.

používat (např.: při výtvarné výuce si žáci napřed musí osvojit techniku koláže a posléze je až možné, aby je pedagog nasměroval k vytvoření koláže, která bude kvalitativně dobrá).⁵³

Pro rozvoj kreativity žáků ve výuce je klíčovým činitelem **učitel**. Ten musí mít osvojenou **teorii** tvořivosti a **didaktické prostředky** pro aktivní uplatňování kreativního vyučování v praxi. Poté učiteli nejvíce slouží **obsah učiva** jednotlivých předmětů pro rozvoj kreativity žáků.⁵⁴

Jak již jsem na konci podkapitoly 2.1 uváděla, do škol jsou hromadnou formou zaváděny nejrůznější informační a počítačové technologie. V důsledku toho, je i tvořivé vyučování z velké části ovlivněno těmito novodobými možnostmi. V současnosti se nejvíce jedná o **interaktivní tabule, internet, videokonference** ad., a proto mnoho školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků souvisí právě s těmito novými formami a didaktickými technikami – zejména, aby se je učitelé naučili dobře ovládat, porozuměli jejich významu atd.

Lze shrnout následující **základní principy** rozvoje tvořivosti žáků v tvořivém vyučování:⁵⁵

- Jako tvořivé lze označit všechny psychicky zdravé jedince.
- Procesuální charakter je typický pro tvořivost.
- Činností se tvořivost rozvíjí.
- Žákovská tvůrčí činnost nemusí být prvoplánově očekávána jako bezprostřední sociální přínos. Jde zde hlavně o rozvoj žákovských poznávacích a rozumových schopností a rovněž také o mnohostranný vývoj osobnosti. Proto má jejich tvorba tak velký význam.
- Prvotní forma rozvoje tvořivosti žáků spočívá ve změně netvořivého typu úloh na tvořivé a konvergentního typu na divergentní úlohy rozvíjející tvořivost.
- Rozvoj tvořivosti musí vycházet z obsahu učiva a jeho cílů a probíhat ve vzájemném působení s komplexem jiných učebních činností žáků.

2.5.3.1 Metody výuky vedoucí k tvořivosti

Celá metodika tvořivého vyučování obsahuje pracovní **metody, formy** a **strategie** pedagoga, které jsou zdůvodněny z psychologického hlediska a založeny na pedagogicky

⁵³ LOKŠOVÁ; LOKŠA, pozn. 51, s. 60.

⁵⁴ LOKŠOVÁ; LOKŠA, pozn. 51, s. 60.

⁵⁵ LOKŠOVÁ; LOKŠA, pozn. 51, s. 65.

účinném systému umožňující rozvoj tvořivosti žáka. Jako systém se tato metodika tvořivého vyučování v průběhu tvořivého vyučování kontinuálně tvoří a doplňuje. Ze současného stavu poznaných metod výuky vedoucích k tvořivosti je možno nalézt mnoho dělení metod rozvíjení tvořivosti a názorovou různost na tuto problematiku. Avšak platí, že největší efekt prakticky přináší hluboké poznání komplexnosti metodologie, ale i jednotlivých metod, prostředků a technik k rozvíjení tvořivosti a posléze jejich systematické, promyšlené a odborné uskutečňování ve vyučování.⁵⁶

Nejefektivnější možností je rozvíjet žáky ve vyučovacích procesech, jelikož primární činností žáků je právě učení se. Proto má tvořivá činnost žáků **charakter didaktický** a je v těsném kontextu s **obsahem** učiva a **didakticko-výchovnými** cíli a postupy.⁵⁷

Tvořivá činnost žáků má mnohostranný **pedagogický** dopad, např.:⁵⁸

- iniciuje touhu poznávat,
- pátrat po příčinách jevů,
- snahu něco vytvářet,
- rozřešit jednoduchý problém,
- rozvíjet kognitivní funkce – tvořivé myšlení zejména, které je protikladem k pasivitě, reproduktivní a stereotypní činnosti.

Z **psychologického** hlediska jsou základy metod rozvíjení tvořivosti:⁵⁹

- procesy,
- funkcionální principy,
- kauzální vztahy a závislosti mezi jednotlivými psychickými jevy v oblasti tvořivosti.

Pedagogika může významně využít poznání základního principu těchto jevů a zákonitostí jejich fungování a vycházet tak při jejich proměně na metody a postupy, jimiž je možné ve vyučovacím procesu navodit, řídit, případně i rozvíjet a optimalizovat žákovskou tvořivost.

Je však nutno stále apelovat na celý kontext veškerých metod ve vyučování, jelikož samotné metody o sobě nic nezmožou, pokud celé učební prostředí nebude adekvátní pro rozvoj tvořivosti žáků. Je tedy z hlediska pedagogiky nutné:⁶⁰

⁵⁶ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 104.

⁵⁷ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 102.

⁵⁸ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J., pozn. 56.

⁵⁹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 103.

- **začlenit** metody do **celku** výchovně-vzdělávacího systému (učebních předmětů a činností),
- **přízpůsobit** tomu odpovídající školní podmínky a dovednosti učitelů,
- vhodně **rozvrhnout** čas, zvolit vhodné kombinace a variace metod,
- **ověřit** přínos, případně úměrnost metod (v psychologickém pojetí se mohou zdát jako hodnotné, ale mohou i zjednodušovat).

Jako velmi systematicky a stručně členěnou (hlavně pro další podrobnější rozlišování konkrétních metod tvořivého vyučování) považuji klasifikaci metody tvořivého vyučování, která rozlišuje pět základních metod výuky a jejím východiskem jsou nejen **charakter poznávací činnosti** při osvojování učiva, ale i **učitel**, který celou činnost žáků **organizuje**.⁶¹ Jedná se o tyto metody:

1. *informačně-receptivní*;
2. *reproduktivní*;
3. *metoda problémového výkladu*;
4. *heuristická metoda*;
5. *výzkumná metoda*.

Dále můžeme těchto pět základních třídění metod rozdělit do dalších dvou skupin:⁶²

- *reproduktivní metody* (1. a 2.) - jedná se o osvojování hotových vědomostí žáky a následnou reprodukci;
- *produktivní metody* (4. a 5.) - jde o získávání nových poznatků, které jsou výsledkem tvořivé činnosti žáků;
- výjimkou je *metoda problémové výkladu*, kterou lze označit jako reproduktivní i produktivní metodu zároveň jelikož si při ní žáci osvojují již nové hotové poznatky, ale jejím obsahem je i tvůrčí činnost.

Již v průběhu předchozích kapitol jsem analyzovala tvořivé vyučování z různých úhlů pohledu. Z celé koncepce tvořivého vyučování je tedy jasné, že metody produktivní by v tvořivém vyučování měly rozhodně převládat. Ovšem i reproduktivní metody mají stále své místo, mělo by se s nimi však nakládat obezřetně, aby vyučování k tvořivosti stále plnilo svůj účel.

⁶⁰ HLAUSA a kol., 1986 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 103.

⁶¹ LERNER, 1988 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 104-105.

⁶² LERNER, 1988, pozn. 61.

Obsah učiva jednotlivých předmětů ve vyučování je tím, z čeho se vyčleňují určité problémy a následně odvíjejí nejrůznější - již konkrétní **metody** tvořivého vyučování. Zde shrnu jejich názvy, aby byly pohromadě kvůli přehlednosti, a posléze se k jednotlivým metodám zpětně vrátím a popíšu jejich podstatu a možnosti uplatnění v praxi tvořivého vyučování.

Mezi ně patří zejména:

- *problémové* metody – problémový výklad, metody řešení problémových úloh;
- *dialogické* problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře;
- *výzkumná* metoda, metoda *autentického výzkumu*, metoda *řízeného objevování*;
- metody *změny úloh netvořivého* charakteru na úlohy *divergentního* typu;
- metody *volby diferencovaných úloh*;
- *inspirativní* metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.;
- *demonstrativní a laboratorní* metody (pokusy ve škole);
- *heuristické* metody – metoda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty (pingpongový brainstorming, brainwriting, questionstorming), hobo metoda, Gordonova metoda, metoda Philips 66, metoda 653 atd.;
- *aktivizující* metody – *situační* metoda, *inscenační* metoda, *simulační* metoda, *didaktické hry*, *dramatizace* aj.;
- *relaxačně-aktivizační* metody.⁶³

Některé z výše uvedených metod jsou v praxi celkem známé a hojně využívané aniž by si někteří pedagogové byli občas vědomi, že to jsou konkrétní metody s takovýmto pojmenováním.

2.5.3.1.1 Problémové metody

Metody a jejich strategie spadající do problémového vyučování se dají nazvat jako **stěžejní** pro tvořivé vyučování a jsou typické pro **heuristickou výuku**. Přívlastek heuristická je odvozen od řeckého slova „heuréka“, což znamená „našel jsem, objevil jsem“. Pojmy, které je potřeba si vymezit v souvislosti s problémovými metodami jsou **problémové vyučování**, které lze nazvat učením rozvíjejícím a jehož obsahem je aktivní badatelská (objevitelská) činnost žáků s osvojováním poznatků. Je zde třeba brát také ohled na organizaci vzhledem ke stanoveným cílům a na princip problémovosti.⁶⁴ **Problémové učení** je popsáno jako „učební

⁶³ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 60.

⁶⁴ MACHMUTOV, 1975 in PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008, s. 41.

činnost žáků při osvojování vědomostí způsobů práce, která se děje porozuměním výkladu učitele v podmínkách problémové situace, samostatnou analýzou problémových situací podle možnosti s pomocí učitele, formulací problémů a jejich řešení.“⁶⁵ **Problémová situace**, která se objevuje právě během problémového učení je definována jako „stav, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na potíž, na něco neznámého, co neví a nemůže to vyřešit na základě dosavadních poznatků.“⁶⁶

Svojí povahou jsou problémové metody silně aktivizující, umožňující hledat a nacházet mnoho různých přístupů k řešení problémů a naopak neumožňují vytvářet a setrvávat v myšlenkových stereotypch. Jsou nápomocny v rozvíjení alternativního a tvořivého myšlení. Dohromady s heuristickými metodami tvoří nástroj, který může vést žáky k vlastnímu hledání, objevování a tím osvojování hodnotných vědomostí, které mohou být následně prakticky a efektivně využity skrze aktivní myšlenkovou činnost samotných žáků. Proto je poslání těchto metod multifunkční.⁶⁷

Metoda problémového výkladu patří k **dialogickým** metodám a vyžaduje kvalitní připravenost na vyučovací hodinu. Dialog zde vede učitel se žáky a vhodným způsobem jim vysvětluje nové poznatky prostřednictvím aktivního zapojení žáků do dialogu pomocí kladení otázek. Učitelův výklad by měl obsahovat následující strukturu pro postup řešení specifického problému:⁶⁸

- klíčové termíny a jejich vysvětlení;
- podstatu problému a její vytyčení;
- zjednodušení informace, objasnění a přiblížení problému;
- informace a jejich třídění;
- postup a jeho objasnění při řešení daného problému;
- vzbuzení zájmu o problém a podněcování;
- usměrňování žáků při jejich řešení problému.

Učitelova pozornost by se měla koncentrovat na myšlenkovou činnost žáků a na průběžné otázky:⁶⁹

- Dochází při vysvětlování k procesu vnímání, který je žádoucí?
- Jsou žáky nové termíny a poznatky správně chápány?

⁶⁵ KAŠPAR, 1982 in PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008, s. 41.

⁶⁶ OKOŇ, 1966 in PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008, s. 41-42.

⁶⁷ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 107-108.

⁶⁸ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 109.

⁶⁹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 109-110.

- Byla nalezena podstata problému a zvládnou ho vyjádřit svými slovy?
- Je zvolený postup vhodný ke kvalitnímu (převážně nezáměrnému) zapamatování?
- Byl problém přijat žáky za vlastní? Dochází tím k autentickému učení? Atd.

2.5.3.1.2 Projektová metoda – projekt

Tato metoda má svůj původ již v pragmatické pedagogice, která chápala vzdělávání jako nástroj řešení problémů. Projektová metoda navazuje zčásti na metodu problémovou a při realizaci projektu se rovněž uplatňují mnohé aktivizující metody (viz. níže). Jedná se tu rovněž o řešení problémů ale komplexněji pojatých s širším praktickým uplatněním.⁷⁰

Projektová výuka má doplňovat nedostatky běžné (tradiční) výuky. Těmi jsou např. izolovanost poznatků, odtrženost od životní praxe, pamětní učení a také zmechanizování školní práce. Realizace projektové metody a tím i projektového vyučování je sice náročné, přesto si ale získává mnoho svých příznivců. A to především díky nenásilnému a přirozenému způsobu poznávání s respektem k žákově osobnosti, jeho zájmům a schopnostem.⁷¹

2.5.3.1.3 Heuristické metody

Co znamená přívlastek „heuristická“ a od čeho je odvozen, jsem objasnila již v předchozí podkapitole o problémových metodách. Heuristickou metodu lze také nazvat obecně jako metodu tvořivou. Zde mimo jiné doplním informace o historii této metody, a sice že pochází již z dob Sokratových (469-399 př. n. l.). Sokrates byl mistrem ve vedení rozhovorů, uměl v nich odhalovat nové skutečnosti a poznatky na základě logického myšlení a díky vhodně kladeným dotazům. Při heuristické metodě si tedy žáci osvojují nové obsahy skrze tvořivé úlohy a jejich řešení. Prostřednictvím své aktivity objevují nové poznatky. To je i samotnou podstatou této metody.⁷²

Heuristickou metodu lze také nazvat obecně tvořivou metodou. **Reálné životní situace**, které jsou žákům blízké, jsou tím, z čeho by úlohy heuristického principu měly vycházet. Mohou tak žáky podněcovat k samostatnému objevování dalších poznatků, zkoumání, ověřování, posléze i dalšímu studiu. Postupy, které jsou vlastní problémové metodě lze využívat také pro metodu heuristickou. Rozdílem je však, že by žáci měli při řešení zadaných

⁷⁰ MAŇÁK; ŠVEC, 2003 in PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků, Brno: MU, 2008, s. 48.

⁷¹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 126.

⁷² KURELOVÁ, 1993, in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 108.

úloh pracovat **více samostatně**. Vyučovací hodina učitele, který vede v duchu heuristiky, může být realizována mnohými způsoby. Navíc lze heuristickou metodu aplikovat v **každé fázi vyučovací hodiny**. K upřesnění jednotlivých fází je zde stručně uvádím. Jsou jimi:⁷³

- *motivace* – vnitřní motivace je vyvolána silnými impulsy pro učební postoje studenta a vnější motivace je navozena tak, že učením jsou uspokojovány jiné potřeby, které původně s učením nesouvisely;
- *expozice* - jedná se o všechny způsoby a postupy, jimiž si studenti pod vedením učitele osvojují učivo;
- *fixace* - upevňování osvojených vědomostí, dovedností, návyků, postojů a přesvědčení - versus živelné poznávání;
- *diagnóza (verifikace)* - soustavné sledování studentovy práce pomocí zpětné vazby; zkoušení, prověřování, hodnocení;
- *aplikace* – praktické používání získaných vědomostí, dovedností atd.

Některé fáze nyní pro názornost rozeberu podrobněji. **Motivační** fáze hodiny může být učitelem využita např. k aplikaci **sokratovského rozhovoru**, formou vhodně definovaných otázek. Díky vědomostem, které žáci nabyli již v minulosti, je tento typ rozhovoru nutí o problému přemýšlet. Je potřeba, aby definice otázek postupovaly didakticky správně, tj. od jednoduššího ke složitějšímu, od lehčího k těžšímu, od konkrétního k abstraktnímu atd. Závisí na dovednosti učitele, jak umí tuto metodu využít a z toho také plyne její míra úspěšnosti. **Expoziční** fáze vyučování nabízí jako k možnosti využití problémový výklad, jakožto heuristickou dialogickou metodu. Skrze otázky pedagoga žáci sami řeší úlohy, mohou provádět experimenty, sbírají a třídí fakta atd. Fázi **fixační** lze využít pro metodu řešení tvořivých úloh na rozvoj žákovské: fluence, flexibility, originality, redefinice, elaborace, senzitivity atd. Rébusy ale i vytváření nových úloh lze uplatnit ve fázi **diagnostické** neboli **verifikační**.⁷⁴

Pedagog může použít při heuristické metodě různé heuristiky, tzn. všeobecné postupy a návody. Ty umožňují lépe pochopit žákům posloupnost kroků při řešení jednotlivých

⁷³ Organizační formy vyučování: fáze výuky. LANDOVÁ, H., L. TICHÁ a M. FAITOVÁ. Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti [online]. [cit. 2015-06-14]. Dostupné z: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1317>

⁷⁴ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 108-109.

problémů. Zmíním zde heuristiku nazvanou „PASPSA“⁷⁵: P – percepce, A – analýza, SP – syntéza, S – selekce, A – aplikace.

Závisí na dovednosti učitele, jak umí tuto metodu využít a z toho také plyne její míra úspěšnosti.⁷⁶

Jako další zajímavě využitelnou metodou je **brainstorming**. Jejím autorem je Osborn a poprvé byla tato metoda uskutečněna v USA roku 1938. Brainstorming je sloučenina dvou anglických slov (**brain** je mozek a **storm** znamená bouře). Celkově se překládá přibližně jako „bouření mozků“. Osborn ji takto nenazval náhodou. Vycházel z domněnky, že mnoho lidí se bojí své myšlenky prezentovat nahlas, aby se necítili trapně či neschopně, kdyby něco řekli nepřesně nebo špatně, což má za následek zábrany, které tlumí lidskou tvořivost. Z tohoto poznání vznikla metoda brainstorming, která umožňuje odbourávat psychické zábrany, které zbytečně blokují originální nápady. Během používání metody brainstormingu je však nutné dodržovat určité **zásady** a těmi jsou:⁷⁷

- Oddělit tvorbu a produkci nápadů od hodnocení.
- Kvantita v tomto případě vyvolává kvalitu. Je zde vítáno množství nápadů, čím více, tím spíše se po nějaké době objeví originální nápad. Však ty nejhodnotnější nápady se nejčastěji objevují skutečně až ke konci stadia tvorby, produkce nápadů, když už jsou veškeré konvenční nápady vyčerpány.
- Efekt synergie vychází ze společné práce lidí, jejich vzájemné inspirace. Výsledky jejich práce tak narůstají, než když pracují každý za sebe.

Za další jsou důležitá **pravidla** brainstormingu:⁷⁸

- Kritika je zakázána. Ať už by se jednalo jen o jakýsi úšklebek či mávnutí rukou je to nepřipustné. Jinak je člen, který jakkoliv takto kritizuje vyloučen ze skupiny.
- Fantazie a hra myšlenek v uvolnění a svobodě. Opět zde platí, že ty nejsílenější nápady mohou vést k těm nevhodnějším řešením.
- Velké množství nápadů a jejich produkce. Čím více nápadů, tím lépe jelikož v nich lze posléze lépe objevit hodnotný nápad.

⁷⁵ MUSIL, 1989, in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 108.

⁷⁶ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 113.

⁷⁷ LOKŠOVÁ; LOKŠA J. pozn. 74.

⁷⁸ LOKŠOVÁ; LOKŠA J. pozn. 74.

- Vzájemná inspirace účastníků. Důležitá je kombinace a vzájemné spojování, vylepšování nápadů a rozvádění myšlenek.
- Úplná rovnost účastníků. Neplatí zde vztahy nadřízený a podřízený.

Jako zásadní přínos této metody spočívá v **oddělování fáze produkce od fáze hodnocení nápadů a řešení.**⁷⁹

Existují i další formy brainstormingu:⁸⁰

- *Brainwriting* – Tato podoba brainstormingu je vhodná buď pokud se najdou žáci, kteří neradi mluví a je jim nepříjemné otevřeně vyjadřovat své nápady nebo např. v případě, kdy učitel zkouší žáka a chce po třídě vypracovat v tichosti úkol, ke kterému se hodí tato metoda.
- *Pingpongový brainstorming* – Forma určená pouze pro dva účastníky. Jeden ze dvojice žáků řekne svůj návrh, druhý zareaguje návrhem svým a takto se to opakuje.
- *Individuální brainstorming* – Jedinec tuto formu provádí sám s využitím zásad klasického brainstormingu.
- *Konsekvenční brainstorming* – Při této formě se zvažují dopady jednotlivých navrhovaných řešení.
- *Questionstorming* – V překladu znamená otázkový brainstorming. Jsou kladeny otázky, na které neznáme odpověď.
- *Gordonova metoda* – Je další variantou spadající do metody brainstormingu. Podstatou této metody je zdůrazňování cvičení asociací a rozvoj analogického myšlení. Cílem této varianty je vytvořit pouze jedno, nové, originální řešení problému.

2.5.3.1.4 Metoda volby diferencovaných úloh

Prostřednictvím aktualizace poznávacích potřeb působí tato metoda na rozvoj motivace žáků. Podstatou metody je učitelovo poskytování možnosti žákům vybrat si ve vyučovací hodině k řešení učební úlohy z více možných úloh (dvě, tři pět i více), odstupňovaných dle stupně obtížnosti řešení.⁸¹

⁷⁹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 113.

⁸⁰ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 115.

⁸¹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 116.

2.5.3.1.5 Aktivizující tvořivé metody výuky

Základem těchto metod je praktická činnost žáků, rozvoj jejich aktivity. Součástí jejich obsahu je problémový, tvořivý přístup během osvojování poznatků. Pro učitele mohou být tyto metody úspěšné např. při řešení výchovných situací, při řešení životních situací, konfliktů ve třídě apod. Do aktivizujících tvořivých metod patří:⁸²

- *Situační metoda* - Je založena na reálné události, která se stala. V zadání dostanou žáci popis situace, pro kterou mají nalézt řešení. Žáci se seznámí s obsahem případu (situace) a poté dostanou několik minut na kladení otázek. Na tyto otázky učitel odpovídá pouze tehdy, mají-li přímou souvislost s řešením problému. Učitel si však musí dávat pozor, aby jeho odpovědi na otázky položené žáky obsahovaly pouze informace plynoucí přímo z těchto otázek.
- *Inscenační metoda* – Oproti předcházející, situační metodě je tato metoda dynamičtější. Žáci zde mohou být spolutvůrci různých změn. Principem je hraní (inscenování) všech nebo vybraných žáků různých rolí. Žáci tedy inscenují dle scénáře určitou situaci. Žáci zde mohou uplatňovat a vnášet své představy, zkušenosti a postoje do ztvárňování jednotlivých rolí. Po emoční stránce tak mají možnost různé způsoby reakcí v určitých situacích. Východisko ze situace se potom snaží najít v diskuzi. Celkově se tedy jedná o simulace situací nebo procesů, které by se mohly stát v reálném životě.
- *Simulační metoda* – Je podobná metodě inscenační avšak má komplexnější charakter. Může se na ní podílet větší počet žáků, případně i celá třída. Tato metoda může být využita i na více než jednu vyučovací hodinu. Může být uplatněna i na měsíc nebo celé pololetí. Základem této metody je simulovat reálnou životní situaci. Využívána může být ve všech vyučovacích předmětech. Je při ní rozvíjeno tvořivé, hodnotící myšlení a jiné psychické funkce.
- *Didaktické hry* – Hry jsou pro žáky vždy zábavnější než strohost vyučování. Skrze tento typ her mohou žáci tvořivým způsobem nacházet řešení problémových situací a ve třídě se tak navodí atmosféra radosti z práce, humoru a pozitivního emočního prožívání. Může se jednat o různé kvízy, soutěže, problémové úlohy – např. honba za pokladem, scrabble atd.
- *Dramatizace* – Již Komenský doporučoval tuto metodu, jelikož si při ní žáci mohou kvalitněji prožít neznámé poznatky v konkrétních situacích, zapamatovat

⁸² LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 119.

si a pochopit tak nové učivo. Tím se může zvýšit zájem o učivo. Vyvinula se tak nová disciplína s názvem „dramatická výchova“.

2.5.3.1.6 Výzkumné metody

Aktivita a tvořivost žáků je zde nejvyšší. Žáci se zde snaží vyřešit daný problém způsobem, který odpovídá postupu při práci vědecké. Zní to velmi složitě, ale metoda je využitelná i pro nižší ročníky základní školy. Do výzkumných metod lze zařadit:⁸³

- *Metodu objevování a řízeného objevování* – Na počátku 20. století tuto metodu začali prosazovat představitelé „kognitivní školy“ v Anglii, protože mechanické učení kritizovali. Základem byla myšlenka, že pokud mají žáci učivo využít, musí mu především rozumět. Při mechanickém učení se nazpaměť, totiž není možný přenos získaných vědomostí a dovedností do nových souvislostí. Tato metoda právě toto však umožňuje. Lze ji použít na vybraná témata, hlavně taková, kde žáci mohou k daným poznatkům dospět sami. Je však nutné, aby si zprostředkovatel metody (učitel) naplánoval a soustředil se na následující skutečnosti: vytyčení si cíle problému a dílčí problémy, prostředí, proměnné (které budou vstupovat do řešení), formulování hypotézy, zkoumání hypotéz za pomoci vytyčených metod, zpracování získaných údajů a vyřešení problému. Tuto metodu objevování je možné využít ve výuce na všech stupních školy, když ji přizpůsobíme věku žáků.

Existují různé druhy výzkumů:⁸⁴

- *Deskriptivní výzkum* – Popis určité skutečnosti, zmapování skutečné situace daného problému, je jeho cílem. Je nejjednodušší pro mladší žáky.
- *Historický výzkum* – Minulost a její zjištění jsou cílem tohoto výzkumu.
- *Experimentální výzkum* – Při provádění experimentu musí být jedinec nebo skupina schopni změnit alespoň jednu proměnnou, aby mohli vůbec zjistit, jaký vliv bude změna mít. (např. co se stane, pokud budeme květinu zalévat kávou místo vody?)

Mezi další typy výzkumů můžeme řadit např. etnografický, prognostický a sociometrický výzkum.

⁸³ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 123-124.

⁸⁴ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 124-125.

2.5.3.1.7 Relaxační metoda

Jedná se o specifickou metodu v tvořivém vyučování, která může být použita učitelem při rozvíjení tvořivosti žáků. Může být kombinována např. s úlohami tvořivého typu a didaktickými hrami. Využita může být také jako logická stavební jednotka v programech rozvoje tvořivosti žáků ve výuce jednotlivých předmětů na základní škole. V rámci organizace vyučování je vhodné zařazovat relaxaci až na konec třetí nebo na začátek čtvrté vyučovací hodiny. Žáci už jsou unavenější, takže si mohou odpočinout a uvolnit se. Skrze relaxaci má pedagog možnost vyvolávat u žáků jejich imaginaci, emocionalitu a tvořivost. Tímto se u žáků vytváří prostor pro psychofyzickou regeneraci a usnadnění tvořivých dispozic a schopností. Účinek relaxace byl zkoumán i experimentálně a statistika později ukázala, že byly vysoké, významné přírůstky v originalitě, fluenci i v celkovém skóre skrze metody relaxace ve spojitosti s fantazijními příběhy a tvořivými úlohami ve vyučování. Výsledky tedy významně poukázaly na možnost využití relaxace jako na jednu z možných alternativ směřování vývoje v oblasti metodiky rozvíjení tvořivosti žáků do budoucnosti.⁸⁵

2.5.3.1.8 Programy rozvoje tvořivosti

Kreativní rozvojový program je zaměřený na rozvíjení tvořivých dispozic. Lze ho specifikovat jako soubor metod a prostředků (spolu se způsoby jejich použití a využívající organizovaných podmínek) uspořádaných do sledu, ve kterém se záměrně a soustředěně snažíme dosáhnout komplexních nebo alespoň částečných cílů výchovy k tvořivosti.⁸⁶

Programy rozvoje tvořivosti nepředstavují pouze volné uspořádání několika metod. Využívá se v nich stupňování a doplňující se vztahy mezi metodami – např. doplňovat se mají metody pro výcvik řešení problémů v heuristice a v posílení představivosti. Jednotlivé metody je také možné zaměřovat na obsah výuky konkrétního předmětu.⁸⁷

V současné době se nabízí široká škála programů rozvoje tvořivosti a mnoho z nich je uplatňováno na stejných principech, metodách a východiskách, ve kterých se opakují stejné metody. Velmi často jsou využívány divergentní úlohy, brainstorming, řešení problémů, cvičení rozvíjející slovní, figurální a pohybovou tvořivost a rovněž úlohy na rozvíjení fantazie.⁸⁸

⁸⁵ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 136-139.

⁸⁶ HLAVSA, J. a kol. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: SPN, 1981, s. 79.

⁸⁷ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 142.

⁸⁸ PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008, s. 71.

2.6 Učitel a tvořivé vyučování

Jelikož je učitel v procesu (nejenom tvořivého) vyučování ústředním činitelem, ráda bych jeho důležité roli věnovala samostatnou kapitolu.

Mým cílem zde je poukázat na úskalí, která mohou stát cestě efektivnímu vyučování k tvořivosti, ať již jsou zapříčiněna pedagogem samotným (vnitřními podmínkami) nebo podmínkami vnějšími. Ráda bych také zdůraznila, že cílem této kapitoly rozhodně není neodůvodněná kritika. Sama jsem v roli pedagoga nezanedbatelný čas byla a zřejmě ještě dlouhý čas budu. Jsem si nejen proto dostatečně vědoma, jak náročná učitelská profese je a co vše od osob jednotlivých pedagogů v průběhu celého jejich působení ve školství vyžaduje.

2.6.1 Praxe učitele v tvořivém vyučování

Výchovně-vzdělávací proces, který se zaměřuje na rozvíjení tvořivosti žáků ve výuce, vyžaduje, aby **pedagog** v praxi přistupoval k výuce následovně:⁸⁹

- aby žáci prožívali radost z probíraného učiva, kterému porozuměli je třeba je vhodně motivovat;
- měl by rozvíjet žákovské vědomosti v rámci struktur, které dávají smysl;
- žáci by měli být podporováni v rozvoji samostatnosti, sebehodnocení a osobní odpovědnosti, ale také v sebejistotě a sebevědomí;
- žáci by měli být podporováni v ochotě riskovat při řešení nejrůznějších úloh;
- žáci by měli být podporováni ve svých individuálních vlohách;
- žáci by měli být podněcováni v produkci svých vlastních myšlenek, nápadů, kladení otázek;
- při výuce ve třídě vytvářet tvořivé prostředí, ve kterém se může beze strachu uplatnit i humor a kdy je učitel pro žáka nejenom pomocníkem, ale i nadřazeným.

Z výše uvedeného lze konstatovat (a i dle některých autorů zabývajících se tvořivostí ve vyučování), že nesamostatnost a netvořivost žáků může být z velké části připisována učiteli, který například:⁹⁰

- signální instrukce nevyužívá nebo je formuluje odosobněně;
- často i ve výchovných předmětech látku diktuje a nevysvětluje ji;
- trvá na doslovném memorování látky, kterou žákům vyložil během zkoušení;

⁸⁹ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 104.

⁹⁰ SMÉKAL, 1998, in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 106.

- vykazuje autoritářské, restriktivní, neurotické a znechucené chování a lze jej tímto označit za rutinéra.

Z doposud provedených empirických studií vyplývá, že subjektivní hodnocení pedagogů vůči žákům není v souladu s objektivními měřeními psychologicko-diagnostickými metodami.⁹¹ Učitel často v reálu nehodnotí tvořivost, ale spíše školní výkon a úspěšnosti, navíc může být ovlivněn znalostí známek žáka a jeho celkových školních výsledků, což může u učitele vyvolat „haló-efekt“.⁹²

2.6.2 Učitel jako tvůrčí osobnost

V procesu tvořivého vyučování by tedy učitel měl sehrávat roli **tvůrčí osobnosti**, která je **sama o sobě tvořivou** a je obeznámena s teorií a metodologií jak rozvíjet tvořivost žáků. Jako charakteristické znaky pro tvůrčí osobnost učitele jsou:⁹³

- humanistická orientace,
- inovační výuka,
- tvořivé sebereflektivní dovednosti,
- sociálně-komunikativní dovednosti.

Navíc se ze strany učitele pro realizaci cílů a obsahu tvořivého vyučování předpokládá kontinuální rozvoj jeho znalostí a schopností učit tvořivě. Z tohoto hlediska je tedy nutné dobré ovládnutí teorie a metodiky tvořivého vyučování, jak jsem již výše zmiňovala.

2.6.3 Učitel a jeho seberealizace

Komplexní institucionální systém **celoživotního vzdělávání** učitelů by výše zmiňované ovládnutí teorie a metodiky, měl být schopen zajistit. Úspěšná profesní **seberealizace** může být naplněna procesem formování tvůrčí osobnosti učitele právě v systému celoživotního vzdělávání. Důraz je zde věnován tomu, že vývojem profesní cesty učitele od výběru jeho povolání učitelství, přes začínajícího praktikujícího učitele až k obsáhlým zkušenostem pedagoga v mnohaleté praxi, by neměl vyústit do statusu učitele, který je vyhaslý a konzervativní. Naopak by tento zkušený pedagog měl umět k dobru žáků využívat plody své celoživotní práce ku prospěchu formování tvořivých osobností žáků v procesu tvořivého vyučování. Učitel by měl být schopen zdravé sebereflexe a **hodnocení** výsledků své práce,

⁹¹ NICHOLSON; MORAN, 1986 in LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 28.

⁹² LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 29.

⁹³ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 70.

včetně tvůrčích výtvorů žáků ve výuce a to na principu humanistické a demokratické orientace. Hodnocení v tomto duchu může zahrnovat i případné hodnocení jinými osobami, např. školním inspektorem, ředitelem školy nebo supervizorem. Učitel navíc je ve tvořivém vyučování definován spíše jako facilitátor tvořivosti a poradce ve výuce než jako představitel autority a přísné disciplíny ve třídě.⁹⁴

⁹⁴ LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003, s. 70-73.

3 Empirická část

3.1 Výzkumná problematika

Jelikož jsem se v teoretické části zabývala nejrůznějšími možnostmi pro rozvoj tvořivosti žáků a nastínila jsem i problematiku role učitele v tvořivém vyučování, v této části své práce se budu zabývat objasněním, jak se jeví reálná situace na státních školách předškolního a základního vzdělávání, co se týče rozvíjení kreativity žáků ve vyučování.

Na objasňování problematiky rozvíjení tvořivosti ve vyučování jsem použila kvalitativní typ výzkumu, který se zaměřuje na práci učitelů ve výuce na celkem šesti státních vzdělávacích institucích. Jsou jimi tři mateřské školy a tři základní školy v jižní části Brna. Získané informace se tedy z hlediska počtu škol nedají považovat za obecně platné, nicméně mohou být hodnotným podkladem pro nahlédnutí, co je potřeba v současné situaci zlepšit a podpořit, aby mohlo opravdu docházet k výuce, která žáky vede k rozvoji jejich tvořivosti a není ojedinele uplatňovaná pouze na pár školách. V tomto případě jsou tedy hodnotné individuální výpovědi jednotlivých učitelů, jak celou problematiku vnímají a co případně i sami navrhují jako řešení pro zlepšení celé situace.

3.1.1 Cíle výzkumu

Během svého bádání jsem se soustředila především na to, jak **učitelé** vnímají **podmínky** a následně jaké mají **postoje**, k rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování, jestli a do jaké míry dokážou rozeznat **projevy tvořivého** dítěte a jaké **metody** pro rozvíjení tvořivosti žáků učitelé v praxi uplatňují.

3.1.2 Výzkumné otázky

Z teoretických poznatků ohledně problematiky rozvíjení tvořivosti žáků ve výuce jsem shledala ke stanovení cílů tyto **hlavní** výzkumné otázky:

1. **Jak vnímají učitelé školní podmínky pro tvořivé vyučování žáků?**
2. **Umějí pedagogové rozeznat tvořivé děti, a jaké postoje k nim zaujímají?**
3. **Jaké metody práce v oblasti rozvíjení kreativity žáků jsou v praxi učitelů reálně využívány?**

3.1.3 Metody výzkumu

Ve svém výzkumu kvalitativního typu jsem využila dvě metody. Jsou jimi otevřené, zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Obě tyto metody jsem aplikovala v každé ze šesti navštívených vzdělávacích institucí, tj. v mateřských i základních školách a zvolila jsem je z důvodu co nejlepšího možného zachycení zkoumané problematiky.

Zúčastněné pozorování jsem uskutečnila vždy jako první v pořadí před polostrukturovanými rozhovory. Nejprve jsem totiž chtěla vidět realitu školního vyučování, zaznamenávala jsem si různé postřehy, abych je následně mohla srovnat s informacemi, které mi poskytlí učitelé skrze rozhovory. Mohla jsem si tak ověřit, jak na realitu pohlížím já a jaké je subjektivní vnímání jednotlivých pedagogů. Na základních školách jsem pobývala v rozmezí dvou až pěti vyučovacích hodin. Děti byly předem seznámeny s mojí návštěvou. Každé mé jednotlivé pozorování jsem si zaznamenávala na svůj připravený záznamový arch. Ze zúčastněného pozorování neuvádím v této práci výsledky odděleně. Snažila jsem se je systematicky propojit s analýzou jednotlivých rozhovorů tak, aby obsahově navazovaly na témata nebo mé poznatky. Samozřejmě jsem neměla kvůli časovým možnostem vidět při pozorování všechny využívané metody práce pro rozvíjení tvořivosti dětí ve vyučování, které případně pedagogové popisovali během rozhovorů. Přesto si myslím, že zjištěné informace z tohoto výzkumu mohou být cenným podkladem pro současné dění co se týče rozvíjení tvořivosti žáků ve výuce.

Polostrukturovaný rozhovor jsem uskutečnila vždy s jedním pedagogem z každé náhodně zvolené vzdělávací instituce. S učiteli jsem provedla rozhovor s jednotlivými dotazy, které jsem měla dopředu připravené pro snazší spolupráci. Před každým vstupem do výzkumného terénu, tj. vyučovacích hodin jsem učitelům poskytla písemný informovaný souhlas, kde si měli možnost v klidu pročíst požadavky a cíle mého výzkumu. Všichni ochotně informovaný souhlas podepsali, někdy se mě však doptávali, když si např. nebyli jisti svou anonymitou, o které jsem je i písemně ujistila. Vzhledem k tomu, že některé mnou položené dotazy směřovaly k odpovědím pouze ano nebo ne, občas jsem se učitelů doptávala, ale ve většině případů se sami dlouze rozprávěli. Pět rozhovorů jsem měla možnost nahrávat na diktafon, v jednom případě nesouhlasila paní ředitelka školy, a tak jsem si odpovědi zapsala na svůj záznamový arch.

Během rozhovoru jsem pokládala následujících jedenáct dotazů:

1. Myslíte si, že umožňuje RVP pro Váš stupeň vzdělávání dostatek příležitostí k rozvoji tvořivosti dětí/žáků?

2. Podporuje ředitel/ředitelka školy ve které pracujete další vzdělávání zaměstnanců přímo v oblasti tvořivého vyučování? Příp. navštívil/a jste někdy podobné rozvojové programy pořádané pro pedagogy?
3. Jakou máte představu, ohledně rozvíjení tvořivosti dětí?
4. Jak se podle Vás projevuje tvořivé dítě?
5. Proč si myslíte, že je rozvíjení tvořivosti již u dětí tak důležité?
6. Myslíte si, že můžete tvořivost dětí/žáků využívat ve všech předmětech?
7. Jaké metody nejraději využíváte pro rozvíjení tvořivosti dětí/žáků?
8. Který faktor podle Vás nejvíce ovlivňuje tvořivost dětí/žáků?
9. Můžete poskytnout dětem/žákům takový prostor pro tvořivost, jaký byste chtěl/a?
10. Jak vnímáte vzdělávací instituce z hlediska podmínek pro rozvoj tvořivosti dětí – má lepší podmínky MŠ nebo ZŠ, případně mají je obě instituce rovnocenné?
11. Cítil/a jste někdy ze strany kolegů/kolegyň nepřiměřené nadšení pro tvořivé metody ve výuce a ovlivnilo Vás to nějak?

3.1.4 Místa výzkumu

Vzhledem k tématu mé práce jsem se snažila vybrat mateřské a základní školy, které mají běžné vyučovací podmínky, bez alternativních přístupů (které ve většině případů rozvoji tvořivosti výrazně napomáhají). Zajímalo mě, do jaké míry jsou učitelé na běžných školách informováni a jakým školením případně procházejí, co se týče problematiky rozvoje tvořivosti žáků ve vyučování. Mnou vybrané základní a mateřské školy, kde jsem výzkum prováděla, se nacházejí v jižní části Brna. Více uvádět nemohu, ředitelům a učitelům škol jsem zaručila jejich naprostou anonymitu.

Vzdělávací instituce, na kterých jsem výzkum prováděla, v analýze rozhovorů uvádím jako:

- Mateřská škola č. 1 (dále jen MŠ č. 1)
- Mateřská škola č. 2 (dále jen MŠ č. 2)
- Mateřská škola č. 3 (dále jen MŠ č. 3)
- Základní škola č. 4 (dále jen ZŠ č. 4)
- Základní škola č. 5 (dále jen ZŠ č. 5)
- Základní škola č. 6 (dále jen ZŠ č. 6)

3.2 Analýza rozhovorů

V této části své práce se soustředím na analýzu a interpretaci získaných dat ze zúčastněného pozorování a rozhovorů s učiteli. Rozbor je proveden dohromady z šesti rozhovorů s šesti jednotlivými pedagogy. Každý pedagog byl samozřejmě z jiné vzdělávací instituce. Jelikož se jednalo o hloubkové, polostrukturované rozhovory, nechala jsem pedagogům všechen čas, který pro své výpovědi potřebovali. Na témata, která učitele zaujala, a více se o nich rozpovídali, jsem pokládala případné doplňující otázky pro upřesnění jejich odpovědí.

Kvůli přehlednosti jsem se rozhodla, že zde nerozepíšu přesné odpovědi pedagogů na jednotlivé otázky, nýbrž budu analyzovat hlavní témata, která se během rozhovorů objevovala a která jsou pro zkoumanou problematiku nejpodstatnější a pro budoucí možný rozvoj metodiky rozvíjení kreativity žáků ve výuce nejdůležitější. Hlavním důvodem, proč zde nepřepisuji přesné výpovědi učitelů, je vzájemné prolínání mezi jednotlivými tématy a odpověďmi na otázky.

Rozhovory s učiteli probíhaly buď v prázdné třídě po vyučování, kabinetu či venkovních prostorách školy. Vždy však bylo soukromí a potřebná klidná atmosféra bez účasti jakýchkoliv dalších osob. Jak jsem již výše uváděla, před každým rozhovorem (respektive před vstupem do samotného vyučování za účelem zúčastněného pozorování) jsem pedagogům poskytla písemný informovaný souhlas, který byl podepsán jak mnou, tak i samotným pedagogem ve dvou kopiích pro oba z nás.

Jako velice důležitý podnět, který mne hned v úvodu jednotlivých rozhovorů zaujal, byl, že vedení čtyř ze šesti uvedených škol prezentovalo mou návštěvu kvůli výzkumu vybraným učitelům, se kterými jsem posléze rozhovory uskutečňovala jako výzkum ohledně „výtvarky a pracovních činností“. Již na tomto se ukázalo, že kreativita je na školách v převažující většině spojována především s výtvarnými či pracovními činnostmi. Zajímavé na tom však je, že já jsem hned v úvodu oslovování jednotlivých škol výslovně uváděla a vysvětlovala (vždy telefonicky a u dvou škol posléze i písemně přes e-mail), že se nejedná o výzkum, který by se zaměřoval pouze na tvořivost spjatou s výtvarnou či pracovní činností.

3.2.1 Vnější podmínky pedagogů pro tvořivé vyučování

V této části bych ráda rozvedla, jak učitelé interpretovali své vnímání, co se týče vnějších podmínek a předpokladů pro tvořivé vyučování jednotlivých škol, na kterých působí.

3.2.1.1 Rámcový vzdělávací program a tvořivé vyučování

Když zohledním Rámcový vzdělávací program, tak se všech šest pedagogů shodlo v tom, že je koncipován velmi otevřeně tak, aby se následné Školní vzdělávací programy jednotlivých mateřských a základních škol mohly upravit na míru každé jednotlivé instituci a tím si i pedagogové mohli svůj program přizpůsobit tvořivému vyučování. Pedagogové ze ZŠ č. 4, 5 a 6 vypověděli, že „je vyloženě na každém učiteli, jak učivo pojme“. Navíc paní učitelka z MŠ č. 2 řekla, že mateřská škola, ve které pracuje, postupuje dle školního vzdělávacího programu, který je upraven programem „Zdravá škola“ a z toho jejich MŠ vychází.

3.2.1.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro podporu tvořivého vyučování

Z rozhovorů s pedagogy bylo dále patrné, že ředitelé jednotlivých škol zřejmě podporují další vzdělávání svých pracovníků. Když jsem se však konkrétně ptala přímo na odborné semináře či školení zaměřené speciálně na metodiku rozvíjení kreativity žáků ve výuce, pouze jeden z šesti pedagogů, konkrétně ze školy č. 4 mi odpověděl, že pravidelně chodí do „**Tvořivé školy**“⁹⁵, kde se učí, jak tvořivě modifikovat úlohy v českém jazyce a matematice. Avšak dále tato paní učitelka ze ZŠ č. 4 uvedla určité zklamání s tímto školením, jelikož byla již na školení tvořivých úloh českého jazyka a matematiky pro první, druhý i třetí ročník základní školy a pro všechny ročníky byl systém úloh stejný. Takže ji to, mimo prvního školení, nijak neobohatilo, bylo to na úkor času i financí. Bývala by si vybrala jiné semináře, kdyby to tušila. Jinak ji ale prý veškeré inovativní metody na školeních baví. Z rozhovoru jsem se také dozvěděla, že povinně učitelé ze ZŠ č. 4 chodí jedenkrát až dvakrát za jedno školní pololetí na další vzdělávání pedagogických pracovníků a finančně jim to hradí škola. Další vzdělávání si musí většinou platit sami.

Podobně je to tak i u MŠ č. 2, kde jsem z celkového projevu paní učitelky vyzorovala její značné nadšení pro odborné rozvojové semináře a školení. Tato paní učitelka uváděla, že nejvíce ji zajímají a profesně i osobně obohacují semináře zaměřené na **efektivní komunikaci s dětmi**, které si ovšem musí v mnoha případech finančně hradit pedagogové sami. Placená odborná školení mívají většinou prý dvakrát ročně. Semináře efektivní komunikace, o kterých se mi s nadšením zmiňovala, souvisejí nejen s tím, jak nenásilnou a partnerskou formou

⁹⁵ <http://www.tvorivaskola.cz/tvoriva-skola-historie-a-vyvoj/t1003>

komunikovat s dětmi aniž by ze strany pedagoga muselo docházet k příliš autoritativním postojům. Tyto zmiňované kurzy se nazývají „**Respektovat a být respektován**“ a vedou je na Moravě manželé Kopřivovi⁹⁶.

Dalším podstatným tématem, které z rozhovoru vyplynulo, byla školení zaměřená na **informačně komunikační technologie**. Učitelky ze ZŠ č. 5 a 6 se ve svých výpovědích shodly v tom, že na „semináře zaměřené na rozvíjení tvořivosti žáků ve výuce není zrovna moc času, jelikož většina školení se týká spíše umění technického ovládní např. interaktivních tabulí, notebooků, tabletů a dalších zařízení, která jsou k nám do škol hromadnou formou zaváděna.“

V rozhovoru ze ZŠ č. 6 paní učitelka také vypověděla, že učitelé na jejich škole příliš na výběr semináře nemají, jelikož je vybírá převážně ředitelka školy. Takové semináře a školení pak prý probíhají spíše hromadnou formou, kdy se najednou sejde i celá sborovna. Dále pokud se paní ředitelce nelíbí, jak lektor seminář vede, nebo jí nevyhovuje, jakým způsobem přednáší a učí určité téma, lektora ihned vymění. Posléze dodala, že z tvořivých seminářů ji napadá školení v **arteterapii**. Více to ale rozvádět nechtěla, pospíchala a tak jsem respektovala, že si o tom více hovořit nepřeje.

3.2.1.3 Srovnání možností rozvoje tvořivosti dětí v mateřské a základní škole

Když jsem se pedagogů dotazovala na názor, kde si myslí, že jsou lepší podmínky pro rozvoj tvořivosti dětí (jestli v mateřské nebo na základní škole), nebo zda podmínky vnímají jako rovnocenné, učitelky z MŠ č. 1, 2, 3 a ze ZŠ č. 2 řekly, že mateřská škola má lepší podmínky pro rozvoj tvořivosti dětí ve výuce. Učitelky z MŠ č. 2 a 3 byly velmi přesvědčené, nad odpovědí nepřemýšlely a ihned odpověděly. Další pedagožky z MŠ č. 1 a ZŠ č. 5 se nad odpovědí zamýšlely nahlas, polemizovaly a teprve poté se rozhodly, že „spíše ta mateřská škola“. Učitelka ze ZŠ č. 4 se přiklonila ke škole základní: „Sama za sebe si myslím, že základní škola má více možností pro rozvoj tvořivosti dětí. V mateřské škole je na vše asi více času, ale na základní škole jsou zase děti starší, mají vyvinutější myšlení a to mi přijde jako velké plus.“ Kdežto jako rovnocenné možnosti pro rozvíjení tvořivosti žáků ve výuce vnímala paní učitelka ze ZŠ č. 6: „Mohlo by se zdát, že v mateřské škole mají větší možnosti a prostor, ale veškeré metody, pokud jsou učitelé kvalitně připraveni, se dají využít stejně tak dobře i na škole základní.“

⁹⁶ <http://www.respektovat.com/>

3.2.1.4 Vztahy mezi pedagogy a jejich odlišné postoje k výuce vedoucí k tvořivosti

Ve školních výchovně-vzdělávacích institucích se také stává, že v pracovním kolektivu jsou pedagogové, kteří jsou příznivě nakloněni a rozvíjejí se v tvořivém přístupu k vyučování dětí, reálně tvořivé metody uplatňují a odráží se to následně i v pozitivním klimatu třídy. Někteří kolegové z toho však nejsou příliš nadšeni a preferují spíše tradiční metody výuky. Případně jsou učitelé, kteří sice částečně praktikují metody vyučování dětí k tvořivosti, nezhledňují však důležitost toho, jakým způsobem se k dětem chovají a jaké je následně psychosociální klima ve třídě. Je totiž možné, že mnoho učitelů nevnímá vyučování dětí k tvořivosti ve spojitosti s celkově humanistickými a demokratickými postoji ve výuce.⁹⁷

K tomuto tématu se vyjádřila učitelka ze ZŠ č. 4 ve smyslu, že si je vědoma, že svým příchodem na tuto základní školu vnesla jakýsi „svěží vítr“ do klimatu školy a kolegyně ji to dávaly svými postoji najevo. „Říkaly mi, že dětem dávám moc velkou svobodu, až moc se jich ptám na jejich názory atd.“ Svěřila se, že uvažovala i o odchodu z této školy, ale po překonání jejího prvního školního roku na této škole se rozhodla, že zůstane a ve svých tvořivých metodách v práci bude s nadšením pokračovat. Kolegyně sice prý své postoje nezměnily, avšak tato učitelka již cítí větší toleranci vůči své osobě.

Postoje učitelek z MŠ č. 1 a ZŠ č. 5 jsou shodné v tom, že svůj kolektiv vnímají jako „celkem semknutý a přátelsky podporující“. Obě řekly, že ony samotné rády také zapadají do kolektivu a pozorují, že když nastoupí nový pedagog, tak se „rychle přizpůsobí“, jelikož má jejich kolektiv velmi „pevné jádro“. Prý si i mezi sebou v kolektivu vyměňují nápady, když jeden z kolegů např. přijde ráno do kabinetu (či třídy - v případě učitelky z MŠ č. 1) a druhý pedagog nemá pro nastávající den dobré nápady do výuky, tak se nechá inspirovat zmiňovaným kolegou. Učitelka ze ZŠ č. 5 navíc dodala, že si je vědoma, jak to v učitelské praxi může chodit a že zná i případy ve školách, kdy je např. jeden z učitelů „nepohodlný“ ostatním kolegům z důvodu toho, že preferuje jiný přístup k výuce a dětem než ostatní pedagogové. K tomuto problému se podobně vyjádřila i paní učitelka ze ZŠ č. 6. Uvedla, že ji nijak neovlivňují postoje jiných pedagogů, jen je „prostě fajn, když jsou pedagogové z prvního stupně podobně naladěni, protože pak když např. jedou hromadně na výlet nebo školu v přírodě, tak mohou mezi sebou všichni kolegové dobře spolupracovat a vymýšlet hry pro

⁹⁷ K této problematice jsem se vyjadřovala v teoretické části své práce.

děti, kdežto když se najde kolega, který má v hodně záležitostech jiné názory a postupy, tak je to pro ni nepříjemná spolupráce.“ Při těchto výpovědích jsem se upřímně trochu pozastavovala, osobně nevidím problém v tom, když přijde pedagog s odlišnými postoji, nemusí být nutně špatný a kolektiv naopak může příjemně obohatit. Celková výpověď k tomuto tématu, sice skrytě, ale opravdu vyzněla jako nepřijetí jakýchkoliv odlišností.

Učitelka z MŠ č. 2 uvedla, že je spokojená v současném kolektivu, ale že zažila asi dvouletou spolupráci s kolegyní, která „k dětem přistupovala jak generál a žádné promluvy s ní nepomáhaly. Snažila se s kolegyní domluvit i mimo pracoviště, když zašly na kávu, ale prý to nepomáhalo. Bylo jí líto dětí a i ona sama tím trpěla, jelikož se nedokázala smířit s přehnaně autoritativním přístupem své kolegyně. Tato kolegyně ale zřejmě sama pochopila, že se jí práce s dětmi nelíbí a úplně ze školství dobrovolně odešla.“ Paní učitelka z MŠ č. 2 také vypověděla, že kdysi na pracovišti v Oslavanech u Brna zažila mateřskou školu, kde kolegyně hrubě strkaly dětem lžící s jídlem do úst u oběda, a přestože ředitelka tehdejší mateřské školy o tomto specifickém chování určitých učitelek věděla, nic s tím nedělala a spíše tomuto chování přitakala, než aby na tom viděla cosi neetického a celkově nedobrého. Celkovou atmosféru ve třídě u paní učitelky z MŠ č. 2 jsem vnímala, jako velmi příjemnou a bezpečnou. Děti projevovaly důvěru vůči pedagogům, když něco potřebovaly, nebály se na cokoli optat, avšak byly i dostatečně samostatné a vynalézavé. Pro mě tato atmosféra byla ideálním středem mezi extrémně vyhraněnými póly liberální a autoritativní výchovy.

Setkání s různě „naladěnými“ kolegy za třicet let své praxe měla i pedagožka z MŠ č. 3, která uvedla, že je znatelně poznat, pokud určitá kolegyně vnímá svoji profesi pedagožky „jen jako práci nebo i jako své poslání“. Podle ní se to posléze projevuje jak v celkovém přístupu, nadšení v práci, tak v celkové atmosféře ve třídě s dětmi. Z této paní učitelky bylo velmi čitelně poznat, že svou prací žije, ráda vymýšlí do práce program i o víkendech a přemýšlí neustále, co by se dalo zlepšovat.

3.2.1.5 Představy pedagogů o rozvoji a projevech tvořivého dítěte ve vyučování

Zde bych ráda rozvedla, jaké jsou představy jednotlivých učitelek o tvořivých dětech. Ne vždy totiž to, co učitelky zmiňovaly jako svou ideální představu, bylo jimi samými uplatňováno i v praxi. Tedy určité výpovědi neodpovídaly tomu, co jsem mohla vidět ve vyučovacích hodinách a v chování učitelek vůči dětem.

Představy, jak rozvíjet tvořivost dětí, které jsem z rozhovorů zaznamenala, byly: aplikování poznatků v praxi u dětí z odborně vedených seminářů, nápady dostupné na internetu a z knih s výtvarnými nápady pro děti (knihy, které by byly přímo zaměřeny na rozvoj tvořivosti dětí ve výuce, pedagožky avšak nezmiňovaly) a důkladná příprava s pozitivním postojem k práci.

Nesouladem ve výpovědi např. bylo, že pedagožka z MŠ č. 1 přímo uvedla, že se ráda inspiruje poznatky z tvořivých seminářů, přitom při jedné z předchozích otázek odpovídala, že na školení zaměřené na rozvoj tvořivosti dětí bohužel nechodí, ale že se častěji účastní školení zaměřené např. na „diagnostiku předškoláků“, jelikož studuje speciální pedagogiku. V tomto jsem zaznamenala nesoulad mezi jednotlivými odpověďmi na dotazy, které jsem pokládala.

V předmětech výchovných je pro učitelku ze ZŠ č. 5 prý nejlepší rozvíjet tvořivost dětí: „nejvíce žáky mohu nabádat k tvořivosti ve výchovách – výtvarné, hudební (tělesnou ale nezahrnuje, nevidí příliš možností, jak by se v „těláku“ mohly děti tvořivě rozvíjet). Dále však říká podle mě velmi důležitý poznatek, se kterým by ve své podstatě možná souhlasilo více učitelů, avšak tato paní učitelka jej vylíčila s velkou otevřeností a často mluví i v množném čísle: „Obecně je ale pro mne těžké děti motivovat k tvořivosti, musí se s nimi neustále pracovat, aby z nich něco invenčního vypadlo... vše jim předkládáme jak na zlatém podnosu, v tomto ohledu tedy ještě máme na čem pracovat. Ten způsob práce, jakým s dětmi pracujeme je vlastně zásadní a pro mě osobně je těžké děti neustále podněcovat v kreativité, to by na tom člověk musel pracovat každý den.“ Také upřímně vyjadřuje svou obavu z toho, že když dětem poskytne více prostoru v tvořivosti, má strach, aby „nenarazila, aby ta kreativita nenajela do kolejí, které nejsou vhodné, děti mohou začít divočit a co pak s tím, že?“

Paní učitelka ze ZŠ č. 6 říká, že podle ní záleží hodně na pomůckách, které pomáhají rozvíjet tvořivost, dále pak zmiňuje důležitost rodiny, aneb to, čím je dítě vybaveno z rodiny, aby věděla, čím ho následně může rozvíjet.

Pod pojmem „tvořivé dítě“ se pedagogům jednoznačně asociuje dítě, které je: samostatné, aktivní, vůdčí typ a nápadité. Učitelka ze ZŠ č. 6 velmi zdůraznila, že tvořivé dítě podle ní nezlobí. Zde jsem si ještě více, než kdy předtím uvědomila, že tvořivé dítě je pedagogy vnímáno celkově v pozitivním slova smyslu bez jakýchkoliv vedlejších rušivých projevů chování. Toto vnímám, že může být celkem závažný problém či bariéra učitelů ve vnímání tvořivých dětí a jejich rozvoje. V teoretické části jsem na podkladu odborných

empirických výzkumů již popisovala, že tvořivé dítě může vykazovat i značné známky určité problematičnosti a proto je důležité dbát na rozpoznávání projevů kreativity u dětí.

„Pro mne je důležitým znakem tvořivých dětí to, že je nemusím přesně navádět, co mají dělat, po svém způsobu splní zadaný úkol. Já to určitě oceňuji. V mém třídním kolektivu jsou ale asi jen čtyři takové děti“, vypověděla paní učitelka ze ZŠ č. 5. Při zúčastněném pozorování v její třídě jsem však strávila pět vyučovacích hodin a v mnohých z nich jsem nevnímala, že by v převážné většině oceňovala, když děti udělají něco jinak, než jim ona sama řekne. Což bylo v protikladu s její výpovědí. Názorným příkladem pro mne byla výtvarná výchova. Zaznamenala jsem cca sedm dětí, které se vypracováním úkolu (obrázek ležící kočky na koberci) odchýlili od přesného zadání a paní učitelka je za to napomínala... „Proč jsi ty třásně u koberce namaloval o tolik delší?“ nebo „Proč má ta kočička tak rovný ocas? – Oprav ho!“ Na straně druhé dětem řekla, ať si koberec rozdělí na několik podélných částí a do každé části namalují vzor dle svého uvážení. (Pro názornost jim asi první tři prázdné části pomalovala kolečky, trojúhelníky a srdíčky.) V ten moment bylo vidět na několika dětech, které jsem stačila zaregistrovat, jejich obava z toho, že tam udělají vzor, který se paní učitelce nebude líbit. Vyvodila jsem to z jejich kontrolních dotazů směřovaných na učitelku: „Paní učitelko a nebude vadit, když tam udělám to a to...?“ Při rozhovoru s touto paní učitelkou ze ZŠ č. 5 jsem se přímo zeptala, zda si myslí, že jednání dětí a do důsledku jejich neochota tvořivě riskovat při práci byť i ve výtvarné výchově, může pramenit z toho, že budou ohodnoceni jinak, než na výbornou. Paní učitelka mi přitakala, řekla, že „je to možné a teď si to i více uvědomuji, že děti může ve velké míře ovlivňovat strach, že se nezalíbí svým dílem učiteli jakožto vedoucí autoritě ve třídě.“

Když jsem s pedagogy probírala otázku důležitosti rozvíjení tvořivosti již od dětského věku, všichni do jednoho se shodli na tom, že rozvíjení tvořivosti již u dětí je důležité kvůli jejich tvorbě hodnot, odvaze, praktičnosti a celkově lepší orientaci a uplatnění v životě. Paní učitelka ze ZŠ č. 4 doplnila svůj názor žoviálním výrokem „je důležité v dětech tvořivost podporovat, aby duševně nezakrňely, věci nedělaly šablonovitě a nespolehaly jen na tvrzení, která jim předaly blízké nadřízené osoby – byť by to myslely sebelíp, pro dítě nemusí být vždy názory na život dle např. rodičů tím nejlepším pro dítě samotné. Paní učitelka ze ZŠ č. 5 otevřeně řekla: „Teď, jak se o té tvořivosti delší dobu spolu bavíme, tak se mi otevírají odpovědi a koukám, s čím vším vlastně tvořivost souvisí a jak je důležitá pro život celkově...“

3.2.1.6 Náhled pedagogů na metody a faktory ovlivňující tvořivé vyučování

„Tvořivé vyučování se dá využít v podstatě ve všech předmětech“ prohlásili čtyři ze šesti pedagogů. Dva z MŠ č. 2, 3 a dva ze ZŠ č. 4 a 5. Pedagožka ze ZŠ č. 4 přiznává, že při některých tvořivých úlohách, které dětem zadává v matematice má pocit, že děti jsou občas „tak trochu géniové“. Podivuje se nad vynalézavostí a obměnami řešení úloh, které děti často vymyslí samy a dotyčnou paní učitelku by prý kolikrát ani nenapadly.

Téměř všechny předměty jsou potenciálně vhodné pro rozvoj tvořivosti žáků, avšak tělesnou výchovu znovu nepovažuje za potenciálně slibný předmět pro rozvoj tvořivosti dětí paní učitelka ze ZŠ č. 5. V otázce pohybu dětí se naopak pedagožka z MŠ č. 2 přiklání k pobytu a pohybu venku jako k dobré možnosti pro rozvoj tvořivosti dětí.

Při dotazování pedagogů na jejich oblíbené metody pro rozvíjení tvořivosti ve vyučování byly označeny za nejoblíbenější tyto: **brainstorming, problémové vyučování, projektová metoda a dramatizace**. Projektovou metodu a brainstorming nevyužívají rádi jen učitelé ze základních škol, ale rovněž i ze škol mateřských. Ještě bych chtěla poukázat na fakt, že některé metody jsem učitelům musela navrhnout, protože je názvy nenapadly (byť třeba metodu popsaly, nevěděli její název).

Za faktory ovlivňující tvořivost dětí ve vyučování byly mnou navrhovány: rodiče, škola, osobnost dítěte a média. Avšak jednoznačnou převahu učitelé přičítají formování dětské tvořivosti v **rodině**. Škola a celé její prostředí včetně pedagogů a dětského kolektivu skončily jako druhé nejzmiňovanější v pořadí.

3.3 *Shrnutí empirické části*

Empirická část mé práce byla zaměřena na zjištění a popsání, jaké mají celkově podmínky, předpoklady a s tím související postoje učitelé k rozvíjení kreativity žáků ve výuce v mateřských školách a na prvním stupni základní školy. Dalším cílem jaké metody práce v oblasti rozvíjení kreativity žáků jsou v praxi jednotlivými učiteli využívány.

3.3.1 Výsledky šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

Vzhledem k tomu, že na počátku svého výzkumu jsem si stanovila tři hlavní výzkumné otázky, které sloužily k zodpovězení jakožto hlavnímu cíli výzkumu, předkládám a popisuji je zde. Odpovědi na tyto otázky jsem získala celkovým souhrnem a vyhodnocením odpovědí

pedagogů ze tří mateřských a tří základních vybraných škol. Jedná se tedy o komplexní shrnutí z analýzy výsledků, které jsem podrobně popisovala výše, v empirické části mé práce.

1. Jak vnímají učitelé školní podmínky pro tvořivé vyučování žáků?

Z mého celkového pozorování a vnímání po rozhovorech s učiteli mohu konstatovat, že sice na první pohled učitelé neprojevují nespokojenost se školními podmínkami pro tvořivé vyučování, avšak do důsledků jsem u učitelů nevnímala, že by byli dostatečně informováni a proškoleni v oblasti tvořivého vyučování a proto k tomuto tématu nemohli ani objektivně vyjádřit svou spokojenost nebo nespokojenost. Vyjadřovali se dvojznačně ve smyslu, že např. RVP nabízí sice příležitosti k rozvoji tvořivosti žáků a jsou s tím spokojeni, avšak v odpovědích na další vzdělávání pracovníků podporované řediteli jednotlivých škol zaznívalo často, že sice v souhrnu dvakrát až čtyřikrát do roka chodí na školou proplacené semináře avšak, že tyto semináře nejsou zaměřeny přímo na tvořivé vyučování (až na jednu pedagožku, která navštěvuje „Tvořivou školu“).

Dále mohu konstatovat, že učitelé vnímají určitou „zahlcenost“ objemem požadavků na ně kladených. Při rozhovorech mezi řečí vždy padlo určité „nevím, v čem bych se měla dříve vzdělávat, je velká škála možností“. Navíc administrativní záležitosti jednotlivým učitelkám zabírají také nezanedbatelné množství času. Z těchto důvodů vyvozují, že ač učitelé říkají, že RVP otevírá možnosti, jak vzdělávat žáky k tvořivosti, tak v reálné praxi pro ně není zdaleka jednoduché, uskutečňovat přípravy na tvořivé vyučování v rámci celkové pracovní vytíženosti.

2. Umějí pedagogové rozeznat tvořivé děti, a jaké postoje k nim zauímají?

Pedagogové sice dokážou rozeznat určité znaky tvořivosti, avšak poukazují jen na ty pozitivní stránky tvořivosti. Žáky, kteří vykazují při vyučování jistou problémovost a s tím spojenou i možnost zatím nevyužitého tvůrčího potenciálu, za tvořivé neoznačují – spíše naopak.

3. Jaké metody práce v oblasti rozvíjení kreativity žáků jsou v praxi učitelů reálně využívány?

Mezi zmiňované nejvyužívanější metody patří jednoznačně brainstorming, problémové vyučování, projektová metoda a dramatizace. Osobně při zúčastněném

pozorování jsem při vyučování mohla často zpozorovat brainstorming a problémové vyučování.

3.3.2 Diskuze výsledků

Pokud porovnáám informace z empirických šetření z odborné literatury s některými problémy tvořivého vyučování a výsledky mého výzkumu, mohu prohlásit, že výsledky jsou celkem odpovídající k doposud získaným empirickým výsledkům výzkumů o problematice tvořivého vyučování (viz. nedostatečné podmínky pro rozvoj dovedností učitelů v oblasti tvořivého vyučování, poloviční znalost projevů tvořivého dítěte).

Moje osobní postřehy a vnímání z jednotlivých školních vyučovacích hodin a z rozhovorů s učiteli jsou následující: Z výpovědí učitelů jsem měla často dojem značné nejistoty (z důvodu nedostatečné informovanosti k problematice tvořivého vyučování), co vše vlastně ono tvořivé vyučování zahrnuje a obnáší. Přesto jsem cítila převážně zájem o téma rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování. Často však bylo znatelné, že učitelé zatím nemají dostatečné „know how“ jednotlivých metod, postupů a programů tvořivého vyučování. Beru však na vědomí, že můj výzkum se týká pouhých tří škol mateřských a tří škol základních, proto mohou být výsledky výzkumu nepřesné.

Všech šest vyučujících se mi však snažilo v rámci svých možností zodpovědět na všechny mé dotazy, a pokud jsem zaznamenávala rozpory mezi jednotlivými odpověďmi učitelů na mé dotazy, popsala jsem je v analýze rozhovorů.

4 Závěr

Svou bakalářskou práci jsem se snažila koncipovat tak, aby obsahově analyzovala, co nejdůležitěji značnou část problematiky tvořivého vyučování (i když k rozsahu bakalářské práce nešly určité kapitoly více rozvádět) a empirický výzkum pojala jako reflexi ze školní praxe, která může nastítnit současné problémy, které mohou být bariérami k většímu rozmachu uplatňování tvořivosti ve vyučování.

Tvořivé vyučování osobně vnímám jako určitou podstatu a jakýsi zlatý střed mezi všemi možnými alternativními metodami, které byly již v minulosti prezentovány a prosazovány. Proto může být tvořivé vyučování jakousi syntézou a pojátkem mezi tradičními a alternativními (či raději moderními) postupy ve výuce.

I proto jsem se rozhodla věnovat tomuto tématu a dále ho do hloubky zkoumat a poznávat v procesu vyučování. Mými hlavními cíli byly současné možnosti rozvoje kreativity žáků ve výuce v mateřských školách a na prvním stupni běžných základních škol. Má práce byla zaměřena na zjištění, jaké podmínky, předpoklady a s tím související postoje mají učitelé k rozvíjení kreativity žáků ve výuce v mateřských školách a na prvním stupni základní školy. Dále jaké metody práce v oblasti rozvíjení kreativity žáků jsou v praxi využívány. K těmto účelům jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a otevřené zúčastněné pozorování ve výuce žáků.

V teoretické části jsem se zaměřila především na vysvětlení pojmů, jevů a již provedených empirických výzkumů popisujících problematiku ohledně podstaty a předpokladů pro rozvoj kreativity obecně u lidí a rozvoj kreativity ve vyučování. Rozváděla jsem také podrobněji jednotlivé metody tvořivého vyučování, jejichž znalost je klíčová pro efektivní realizaci tvořivého vyučování žáků. To, že se o metodách tvořivého vyučování už řadu let ví, ještě neznamena, že jsou efektivně aplikovány ve výuce. Rovněž jsem popisovala učitele jakožto ústředního činitele v praktickém procesu tvořivého vyučování.

Empirickou část jsem provedla metodou kvalitativního výzkumu, který byl zrealizován ve třech mateřských a třech základních školách v Brně. Cílem bylo zjistit, jak vnímají učitelé školní podmínky pro tvořivé vyučování žáků, jestli umějí rozeznat tvořivé děti a jaké postoje k nim případně zaujmají. Dále jaké metody práce v oblasti rozvíjení kreativity žáků jsou v praxi učitelů reálně využívány. To, že se o tvořivém vyučování píše v odborných publikacích již řadu let, totiž neznamena, že je již většina učitelů dostatečně způsobilá k efektivnímu rozvíjení tvořivosti dětí ve vyučování. Je dle mého úsudku nutné, aby se

provádělo více empirických šetření na zjištění, do jaké míry jsou učitelé informováni o důležitosti a podstatě rozvoje tvořivosti v současném století a zda jsou schopni aktivně uplatňovat tvořivé metody ve výuce.

Výsledky mého výzkumu naznačily, že pedagogové sice mají částečné znalosti v oblasti tvořivého vyučování žáků, ale ne zcela dostatečně hluboké a je třeba pedagogům poskytnout více možností informovanosti a vhodných podmínek (ať už v rámci odborných školení, lepšího finančního ohodnocení ad.) pro důkladnou přípravu na výuku vedoucí k tvořivosti žáků. Z výsledků rozhovorů s učiteli bylo také patrné, že představy o kreativních dětech mají podobné, jako z již poznaných faktů z odborných publikací a to takové, že vnímají tvořivé děti jako bezproblémové se všemi uváděnými přednostmi (které jsem popisovala ve vybraných kapitolách) a nezohledňují přitom problematičtější stránky tvořivosti, což se mi jeví jako zásadní problém.

Podpora rozvoje tvořivosti již od dětských let je však zásadní a efektivní pro celou společnost, nejen pro jednotlivce. I přesto, že je třeba být v oblasti aplikace tvořivého vyučování do celého systému školství velmi trpěliví, jsou širší a hlubší výzkumy v této oblasti velmi nutné a mohou přinést mnoho užitečného do budoucích let školní praxe tvořivého vyučování.

5 Seznam použité literatury

- BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. Kreativita. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- FICHNOVÁ, K.; SZOBIOVÁ, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FROMM, E. Mít nebo být. Praha: Naše vojsko, s. p. 1992. ISBN 80-206-0181-3.
- HLAVSA, J. a KOL. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: SPN, 1981.
- KAŠPAR, E. a KOL. Problémové vyučování a problémové úlohy ve fyzice. Praha: SPN, 1982 in PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- OKOŇ, W. K základům problémového vyučování. Praha, SPN, 1966. In PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PECINA P., Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- MAŇÁK, J. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- ŠVARŤÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, Š. Základne pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava, IRIS 1995. In LOKŠOVÁ I.; LOKŠA J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 147 s. [cit. 2015-06-07]. Dostupné z WWW

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

