

Využití kreativních technik při práci s mládeží

Marika Koňarová

Bakalářská práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Marika KOŇAŘOVÁ

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Využití kreativních technik při práci s mládeží

Zásady pro vypracování:

Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek

Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru

Provedení kvantitativního výzkumu formou dotazníku

Zpracování a vyhodocení výsledků výzkumu

Přijetí odpovídajících závěrů

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PETTY, G. Moderní vyučování. 3. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.

KOTRBA, T., LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

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

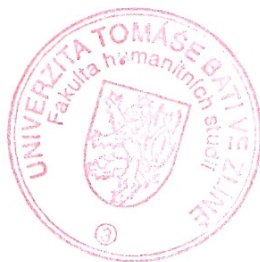
PETROVÁ, A. Tvořivost v teorii a praxi. Praha: Vodář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Helena Řeháčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 13. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 11. 3. 2009

Kaňtíra

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce pojednává o využití kreativních technik při práci s mládeží. Teoretická část je rozdělena do tří základních oblastí. První část se zabývá pojmem kreativita a dalšími souvisejícími pojmy. V druhé části jsem se zaměřila na oblast práce s mládeží, jak ve volném čase, tak ve škole. Tuto část tvoří také popis průběhu klasické a tvořivé vyučovací hodiny. Třetí část je celá věnována různým druhům kreativních technik, které je možno využít ve vyučování. Praktická část je částí výzkumnou, jejíž hlavním cílem bylo zmapovat současnou situaci využívání kreativních technik ve vyučování na školách ve Zlíně. Dalšími, dílčími cíli bylo získat zajímavé informace o této problematice. Využití kreativních technik ve vyučování bylo sledováno z pohledu žáků a studentů.

Klíčová slova: kreativita, žák, učitel, tvořivé vyučování, škola, kreativní techniky

ABSTRACT

This text discusses creative techniques used in work with the youth. The theoretical part is split into three main chapters. The first chapter deals with the term creativeness, and with other related terms. In the second chapter, I have focused on work with the youth in their free time as well as at school. This part also forms a description of a classic and a creative lesson. The third chapter provides various kinds of creative techniques that can be used in lessons. The practical part of the thesis is empiric. The main goal is to map the actual situation of creative techniques usage at schools in Zlín. Additional goals were to collect other interesting information about this matter. Creative techniques usage was viewed from scholar`s and students` point of view.

Keywords: creativeness, student, teacher, creative teaching, school, creative techniques

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce, Heleně Řeháčkové, za spolupráci, dobré rady a vedení při tvorbě této bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KREATIVITA (TVOŘIVOST)	12
1.1 DEFINICE POJMU	12
1.1.1 TVOŘIVOST	12
1.1.2 TVŮRČÍ ČINNOST	12
1.1.3 TVORBA	13
1.1.4 TVŮRČÍ MYŠLENÍ	13
1.1.5 TVŮRČÍ PRÁCE	14
1.2 BARIÉRY TVOŘIVOSTI	14
1.2.1 VNITŘNÍ BARIÉRY	15
1.2.2 VNĚJŠÍ BARIÉRY	15
1.3 KRITÉRIA TVOŘIVOSTI	16
1.3.1 ORIGINALITA – JEDINEČNOST A NOVÁTORSTVÍ	16
1.3.2 SPRÁVNOST	17
1.3.3 APLIKOVATELNOST A UŽITEČNOST	18
1.3.4 HODNOTA – PŘÍNOS	19
2 PRÁCE S MLÁDEŽÍ	20
2.1 VOLNÝ ČAS	20
2.1.1 POJEM VOLNÝ ČAS	20
2.1.2 VOLNOČASOVÁ ZAŘÍZENÍ ŠKOL	21
2.2 ŠKOLA	24
2.2.1 CÍLE A ÚKOLY ŠKOLY	24
2.3 VYUČOVÁNÍ	25
2.3.1 KLASICKÁ VYUČOVACÍ HODINA	25
2.3.2 FÁZE VÝUKY	26
2.3.3 KONCEPCE TVOŘIVÉHO VYUČOVÁNÍ	27
3 KREATIVNÍ TECHNIKY	30
3.1 KREATIVNÍ TECHNIKY VE VYUČOVÁNÍ	30

3.1.1	HRA.....	30
3.1.2	TÝMOVÁ A SKUPINOVÁ PRÁCE.....	31
3.1.3	PROJEKTY A SAMOSTATNÉ PRÁCE	32
3.1.4	DISKUSNÍ METODY	33
3.1.5	DRAMATIZACE A INSCENAČNÍ METODY.....	35
3.1.6	EXKURZE.....	37
3.1.7	PŘEDNÁŠKY, BESEDY, HOSTÉ V HODINÁCH.....	37
3.1.8	UČEBNÍ POMŮCKY.....	37
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	43
4.1	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
4.2	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	44
4.3	ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	44
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	46
5.1	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 1	46
5.2	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 2.....	47
5.3	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 3.....	51
5.4	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 4.....	54
5.5	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 5.....	55
5.6	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 6.....	57
5.7	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 7.....	58
5.8	DÍLČÍ CÍL ČÍSLO 8.....	59
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
	SEZNAM TABULEK	64
	SEZNAM GRAFŮ.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Škola nabízí svým žákům, studentům, ale i jejich rodičům spoustu aktivit. Jako jsou školní výlety, kroužky, soutěže, sportování a podobně. Stěžejní komponentou školy je však vyučovací hodina. Žáci a studenti v ní tráví nejvíce svého času a rodiče především zajímá jakých výsledků jejich děti dosahují právě v hodině. Aby škola splnila svou hlavní, očekávanou funkci, naučit žáky a studenty základním znalostem a připravit je na budoucí povolání, měla by vyučovací hodina tuto úlohu nepochybně zajistit. Nejlepším prostředkem k úspěchu je vytvořit takovou vyučovací hodinu, která by rozvíjela vědomosti i osobnost žáka. Při přípravě takové vyučovací hodiny musí být učitel kreativní, vytvořit originální pedagogické dílo, které žáci ocení a budou si z hodiny odnášet dojmy, zážitky a hlavně vědomosti, které získali i vlastními silami. Pokud vyučování splní tyto kritéria, je možno jej nazývat tvořivým vyučováním.

Od počátku mého studia v tomto oboru jsem se setkávala s literaturou, která se zabývá koncepcí tvořivého vyučování. Jednalo se, jak o literaturu současnou, tak i z let dávno minulých, kdy jsem nebyla ještě ani na světě. V těchto knihách jsem přečetla spoustu rad učitelům, jak by měli tvořit zábavnou, kreativní a zajímavou vyučovací hodinu. Při vzpomínce na mou povinnou školní docházku a studia na střední škole však zjišťuji, že mí učitelé tyto publikace zřejmě nečetli, nebo si z nich neodnesli to, k čemu byli napsané. Od té doby však byla napsána další spousta knih, rozhodla jsem se tedy prozkoumat tuto oblast a zjistit, jestli se ve vyučování více využívají kreativní techniky, než když jsem ve školních lavicích sedávala já. A také, zjistit, jaké názory má na tuto problematiku současná mládež.

Teoretická část je rozdělena do tří částí. V první části se zabývám pojmem tvořivost a dalšími pojmy s tvořivostí souvisejícími. Druhá část je zaměřena na práci s mládeží a to ve volném čase i ve škole. V této kapitole jsem nastínila také rozdíl mezi klasickým a tvořivým vyučováním. Třetí část je věnována kreativním technikám, které je možno využít ve vyučování a tím přispět k tomu, aby bylo tvořivé a zábavné. Informace jsem čerpala z různých zdrojů literatury, jež jsou uvedeny v závěru bakalářské práce. Značnou část z knih od Pettyho, Lokšové, Lokši, Kotrby, Laciny a Petrové.

Praktická část je částí výzkumnou, jejíž úkolem bylo zmapování současné situace, využívání kreativních technik na školách ve Zlíně a zjistit, názory žáků a studentů na tuto problematiku. Výzkum byl proveden na šesti školách ve Zlíně, dotazníkovým šetřením.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KREATIVITA (TVOŘIVOST)

1.1 Definice pojmu

1.1.1 Tvořivost

Čáp (In Petrová, 1999, s.15) definuje tvořivost jako „*souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.*“ Dále uvádí, že tvořivost v sobě zahrnuje schopnosti, včetně intelektových schopností, ale těmito schopnostmi se nevyčerpává.

V knize Kreativita a její rozvoj definuje Žák (2004, s. 28) kreativitu jako „*produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka.*“ Autor v definici tohoto pojmu uvádí, že kreativita je specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu a jeho výsledkem je artefakt (dílo, reálné řešení daného problému) vytvořený kreativním jedincem.

Press také uvádí definici americké psycholožky Amabelové (In Press 2004, s. 28), která kreativitu definuje následujícím způsobem: „*Dílo nebo řešení problému se považuje za kreativní do té míry, do jaké je novým, užitečným, správným a přínosným řešením zadaného úkolu, a zároveň do jaké míry je úkol heuristický (objevný, originální, původní, předpokládající nové řešení) než algoritmický (známý úkol s rutinním řešením).*“

Hlavsa (In Jankovcová, 1988) definuje tvořivost jako komplex specifických schopností člověka vytvářet nové, originální až jedinečné produkty, jež jsou společensky hodnotné a komunikovatelné.

Definice Votruby (In Petrová 1999, s. 15) zní: „*Tvořivost je soubor vlastností, které dávají člověku schopnost, aby v důsledku změn ve svém vědomí vytvářel nový produkt.*“

1.1.2 Tvůrčí činnost

S tvořivostí souvisí pojem tvůrčí činnost. Podle Čápa (In Petrová, 1999) je výsledkem tvůrčí činnosti něco nového, z hlediska společnosti a jejího vývoje (např. objev, vynález, umělecké dílo), nebo z hlediska jednotlivce (např. žák dojde samostatně k poznatku, který byl již dříve formulován, a není tedy přímým přínosem pro rozvoj společnosti, avšak žákovi tvořivost pomáhá rozvíjet).

V průběhu tvůrčí činnosti se zpravidla řeší tak obtížné problémy, že tato činnost vyžaduje více než jen pouhé úsilí intelektu. Obtížnost řešení problémů je však individuální. Pro někoho může být něco obtížné a pro druhého to obtížné být nemusí. Tvůrčí činnost obvykle pohlcuje celou osobnost (Petrová, 1999).

Pro učitele je tvůrčí činností vytváření kreativní hodiny, pro žáky plnění učebních úkolů, při nichž vytvářejí něco nového a vkládají do činnosti svou osobnost. Člověk věnuje veškerý svůj čas i úsilí při tvorbě díla, většinou není schopen v průběhu tvůrčí činnosti myslet na nic jiného. Zapomíná na ostatní povinnosti, na jídlo, nemůže spát apod. Po úspěšném dokončení, však následuje radost a uspokojení z provedené činnosti. Nechci po žácích a studentech, ani po učitelích, aby při tvůrčí činnosti nespali nebo nejedli, chci aby byla tvůrčí činnost součástí přípravy vyučovací hodiny a jejího průběhu.

Jelikož podle Pietrasinskise (In Petrová, 1999, s. 17): „*Spokojenost a radost, kterou přinášejí úspěchy v tvůrčí činnosti, patří k nejsilnějším příjemným pocitům, jež je člověk schopen prožívat.*“

1.1.3 Tvorba

Tento pojem se často užívá místo pojmu tvořivost, přitom tvorbou myslíme jak činnost, tak její výsledek. Podle encyklopedického slovníku (Academia in Petrová, 1999) je tvorba činnost, produkující kvalitativně nové hodnoty, vyznačující se originalitou a společensko-historickou jedinečností. Pramení z podstaty lidského vědomí, předpokládá vytvoření vztahu mezi subjektem a objektem.

1.1.4 Tvůrčí myšlení

Další pojem, který si podrobněji vysvětlíme je tvůrčí (tvořivé) myšlení, které je předpokladem tvůrčí práce. Hyhlík a Nakonečný (In Petrová, 1999) definují tvůrčí myšlení jako soubor operací, pohybujících se v dimenzích reality a imaginace (tj. obrazotvornosti, představivosti). Myšlení jako takové se zde spojuje s fantazií v tvoření něčeho nového.

Tvůrčí myšlení je specifický druh myšlení. Vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové

umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení jsou pro něj typické vlastnosti. Tvůrčí myšlení není jen záležitostí vloh, nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení (Průcha, Walterová, Mareš in Petrová, 1999).

1.1.5 Tvůrčí práce

Podle Votruby (In Petrová, 1999) je tvůrčí práce prací, jejímž cílem je vytvořit nová, původní díla. Od tvůrčí činnosti, tvorby a tvůrčí práce vždy požadujeme pozorovatelný výsledek, produkt (tj. nový poznatek, výrok, materiální výtvar, novou vlastnost, nový způsob jednání).

Materiálnímu výtvaru většinou předcházejí výtvary ideální, jimiž jsou například myšlenky, představy, poznatky, hypotézy a podobně. Dříve, než tvůrce převede výsledek své práce do materializované podoby, existuje tento výsledek v jeho hlavě (Hlavsa in Petrová, 1999). Podle téhož autora se pro technickou, případně hudební tvorbu, užívá výrazu invence (nápad, důvtip, vynalézavost), pro vědu a vůbec poznání výrazu myšlenka neboli idea, pro ostatní různé situace nápad, vhled, řešení. Pro materializovaný výsledek tvůrčí činnosti, který je hmatatelný, se užívá výrazu výtvar. Synonymem je tvůrčí produkt, dílo, kreace, efekt a podobně.

Ve všech těchto případech je výsledek tvořivé činnosti charakterizován novostí (inovacemi), originalitou, užitečností, uznáním hodnoty produktu (Petrová, 1999).

1.2 Bariéry tvořivosti

Podle Königové (2007) existují překážky neboli bariéry tvořivosti. S těmito překážkami se v následujícím textu seznámíme.

Kreativita je, jak již jsme si definovali výše, aktivita vytvářející něco nového. Je to tedy činnost aktivní, kupodivu však existuje i kreativita pasivní. Ta spočívá v umění rozpoznat nové, pochopit je a umět se za neobvyklé řešení postavit. Pasivní kreativita je důležitá zejména u vedoucích pracovníků, kteří by měli být schopni zavést do praxe tvůrčí náměty, i když tyto náměty nejsou jejich vlastní.

Bariéry tvořivosti je možné rozdělit na vnitřní (bloky v nás) a vnější, které nám klade okolí.

1.2.1 Vnitřní bariéry

Z hlediska vnitřního přístupu tvořivosti brání vnitřní konflikty, nejistota a velké starosti. Pocit, že máme málo času na danou tvůrčí práci vede ke stresům a k neurotizaci. Tvůrčí myšlení se zablokuje, už nejsme schopni na nic nového přijít, nemůžeme se pohnout s prací kupředu. Je proto důležité pracovat s určitým časovým předstihem, aby čas nebyl naší největší bariérou. Další bariérou mohou být také: návštěvy, porady, telefony, všechno co ruší klid a soustředění. Soustředění a přípravná fáze trvá několik hodin, je-li přerušena, musíme začít od začátku. Samozřejmě dalšími překážkami jsou únava, nedostatek spánku i pohybu.

Tvůrčím lidem vyhovuje samota nikoli však izolace. Může se stát, že tvůrčí člověk selže a realizace se neuskutečňuje, je třeba mít oporu v rodině nebo u spolupracovníků. Jednou z dalších bariér tvořivosti je kupodivu i příliš velký pocit odpovědnosti. Někdo si na určitá rozhodnutí netroufá. Budeme-li si uvědomovat možnost výskytu těchto bariér, bude možné je překonat (Königová, 2007).

1.2.2 Vnější bariéry

Podle Königové (2007) patří k vnějším bariérám zejména prostředí, ve kterém pracujeme nebo žijeme. Nesmírně velkou bariérou tvořivosti je hluk.

V hlučném prostředí se člověk nemůže soustředit na kreativní práci, odvádí jeho pozornost a může mu způsobovat i nepříjemné pocity.

Další vliv, který může od tvořivosti odvádět pozornost je výmalba interiéru ostrými barvami. Interiér by měl být nejlépe zařízen podle vkusu jedince, měl by být tedy individualizovaný. Pobyt v přírodě působí velmi dobře na tvořivého člověka, obzvlášť ticho či vhodně zvolená tlumená hudba. Inspirativní pro tvořivost jsou daleké výhledy. Tvořiví jedinci by si také měli rozvrhnout pracovní režim tak, aby pokud možno nebyli vázáni na pevnou pracovní dobu. Dále je důležitý přístup k informacím, v dnešní době je však díky internetu tato bariéra snadno překonatelná (Königová, 2007).

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce, která se zabývá využitím kreativních technik při práci s mládeží, je podle mě velmi důležité, aby se dbalo na odstranění těchto bariér. Za nejdůležitější považuji, aby dětem bylo poskytnuto příjemné pracovní prostředí pro tvůrčí práci, aby měly možnost tvořit v přírodě, pracovat v tichém prostředí a aby jejich tvořivá

činnost nebyla časově omezena. Ale uvědomuji si, že splnění těchto požadavků je zejména ve školství velice obtížné. Mohou to být finanční omezení, která neumožňují nabídnout dětem třídy, které by byly podle jejich vkusu, nebo omezení časové, které je dáno učebními osnovami, které si vyčleňují určitý počet vyučovacích hodin na danou učební látku.

Spousta (2008) přímo uvádí, že finální produkt tvořivého procesu, tedy pedagogické dílo (vyučovací hodiny, exkurze, přednáška) je časově a prostorově determinováno.

1.3 Kritéria tvořivosti

Kreativita je jedna ze základních psychologických potencialit člověka. Dá se předpokládat, že s touto potencialitou (možností) se každý zdravý jedinec již narodí. Míra této schopnosti, stejně jako jiné psychologické potenciality člověka (například inteligence), je dána individuálními dispozicemi jedince například prostředím, výchovou a podobně. Dalším předpokladem je i to, že se kreativita dá v průběhu života rozvíjet a napomáhat tak i osobnímu vývoji člověka (Žák, 2004).

Budeme se řídit pojetím, které považuje za kreativní takové jednání, uvažování, myšlení, které splňuje následující kritéria:

1. originalita
2. správnost
3. aplikovatelnost
4. hodnota – přínos

1.3.1 Originalita – jedinečnost a novátorství

Žák (2004) uvádí, že kritérium originality splňuje jednoduchou podmínku a to, aby dílo, které vytvoříme bylo nové, originální. Řešení jakéhokoli zadání, je již samo o sobě originální. Také se zmiňuje o výroku Tomáše Akvinského, který poukázal na to, že lidé tvoří takový artefakt, který není stvořením něčeho z ničeho, ale naopak vytvořením nové skutečnosti spojením, rozvinutím, úpravou skutečností již existujících. Na tomto faktu je postavena řada kreativních technik užívaných při hodnocení, hledání nových variant apod..

Prioritou však není jen, aby artefakt byl sám o sobě nový. Žák (2004) uvádí příklad vytvoření sice nového artefaktu, ne však kreativními počiny. Jedná se o vytvoření nového

typu osobního automobilu. Řešitel se rozhodne, že stávající typ nabarví na červeno a vyzdobí jej bílými puntíky. Takovýto typ automobilu je nepochybně jedinečný, ale opuntíkování autíčka nemůžeme považovat za kreativní počin. Nové není totéž co kreativní. Dalším příkladem může být počin vyměněné správní rady, která svou kreativitu projeví v tom, že vymění černé kopíraky za modré. Udělá sice nový a jedinečný čin, ale podřízení si budou jen významně ťukat na čelo. Je zajímavé všimnout si jednoho faktu: novost, jedinečnost, originalita se jakoby předpokládají u kreativního řešení samosebou. Snad možná právě proto se mnoho tvůrců domnívá, že stačí jen „vyměnit kopíraky“ nebo „opuntíkovat autíčka“ a každý se před nimi bude sklánět jako před kreativním jedincem. Důsledkem takto utilitárně chápané kreativity jsou pak divadelní představení před prázdným hledištěm, knihy, které nikdo nečte, a nepochybně otrávení zaměstnanci se stohy nepoužitelných kopíráků.

Smyslem mé práce je hlavně zachytit kreativitu učitele, zda kreativitu využívá a tím obohacuje vyučování svým žákům. V této kapitole se zabývám kritérii kreativity, které patří ke každé tvořivé aktivitě na jakou si vzpomeneme. Vzhledem k mé práci je tedy důležitá i originalita učitelovy kreativity. Je velice potěšující, když je učitel kreativní, jsem si jistá, že většina žáků a studentů toto počínání ocení, ale je třeba být originální, přijít s něčím novým. Může se stát, že to co je kreativní, nové a použijeme to jako součást vyučovací hodiny například v 9.A nebude již mít stejný ohlas pokud to použijeme v 9.B, která se již od vedlejší třídy dozvěděla, co v hodině dělali. Je to samozřejmě velice těžké, být pokaždé originální, hlavně ve vyučování a výkladu toho samého učiva, je to však potřebné, aby žáci a studenti měli školu rádi.

1.3.2 Správnost

Ve vstupním zadání jsou dány podmínky, které musí výsledný artefakt splňovat kromě znaku novosti. Vstupní zadání může být dáno zvenčí, například když si firma objednáva spot u reklamní agentury nebo když je zadán vývojovému týmu požadavek na vytvoření nového tréninkového programu. Součástí konkrétně definovaného cíle je zpravidla i soubor parametrů, kritérií, měřítek, podle kterých bude v závěru prostřednictvím zpětné vazby posuzována kvalitativní úroveň splněného úkolu. Kvalita výsledku pak do značné míry závisí i na kvalitě stanovení cíle, vymezení problému, pojmenování východisek a vytyčení kritérií (Žák, 2004).

Důležitým kritériem je tedy kromě novosti a originality artefaktu také správnost jeho řešení odpovídající zadaným kritériím a naplňující pokud možno beze zbytku předem stanovený cíl. Pokud má učitel za úkol naučit žáky jak pracuje v našem těle srdce a využije k tomu kreativní techniku, je třeba, aby konečným výsledkem bylo, že žáci učivu rozumí a při případném zkoušení jej umí sami vysvětlit. Učitel vytvořil něco kreativního co přineslo správný výsledek.

1.3.3 Aplikovatelnost a užitečnost

Tímto kritériem chápeme nejen praktické využití výsledného artefaktu, ale i splnění kritérií správnosti a novosti. Správné řešení ovšem nemusí být ještě zdaleka užitečné. K posouzení, zda výsledek našeho kreativního snažení je skutečně užitečný, musíme vedle kritéria správnosti současně posoudit, zda má nabízené řešení (nebo nápad) praktický smysl, sytí-li potřebu, která nás vedla k zadání (Žák, 2004).

Výsledek je kreativní v případě, že se dá opravdu aplikovat, použít, zrealizovat. Žák (2004) uvádí příklad, že pokud je vstupním zadáním úkol zvýšení výroby, nebude asi kreativním řešením zavedení 20hodinové pracovní doby za směnu na jednoho zaměstnance. Je to sice nápad nový a originální, zcela jistě by teoreticky mohl navýšit produkci, ale nesplňuje třetí ústřední kritérium kreativity, kterým je aplikovatelnost a užitečnost, jelikož je tento nápad v zásadě nepoužitelný, neaplikovatelný. Takovýto nápad může být však ve výsledku také přínosem, i když není sám o sobě kreativní (neboť není aplikovatelný pro brzké vyčerpání zaměstnanců), může sehrát významnou roli v celkovém kreativním procesu. Jedno ze základních pravidel brainstormingových technik je pravidlo odloženého rozhodnutí. Jestliže v diskusi nad problémem zvýšení výroby padne nápad zdvojnásobit pracovní dobu jednotlivce, poukazuje to na nedostatečné využití stávající pracovní doby, nebo na nedostatek pracovních sil, na potřebu zavedení směnného provozu a podobně. I od špatného troudu může chytout sud s výbušninou. Záleží jen na tom, jak celý kreativní proces vnímáme a jak jsme otevřeni ve všech jeho fázích.

Žák (2004, s. 37) upozorňuje ještě na jeden důležitý fakt, a to na skutečnost, kdy se často stává, že se kreativní nápad zavrhne aniž by byl vyzkoušen pod záminkou, že to nejde. Cituje vůdčí osobnost brněnského divadla Husa na Provázku Petera Scherhaufera, který řekl: „*Slovo nejde neexistuje! Nejde, nepůjde, nemá to cenu...., to jsou roadblocky, kameny v cestě nejen v komunikaci, ale v jakémkoli procesu. Dokud to nezkusím, musím*

vymazat slovo nejde ze svého slovníku. Není větší brzdy kreativity, není zákeřnějšího vraha tvůrčího procesu, než je Pan Nejde“

Kreativitě se hranice nekladou, ale pokud si učitel vymyslí nějakou tvůrčí aktivitu pro žáky, kterou nebude moci s žáky aplikovat, jeho snaha bude zbytečná a žáky to jistě nepotěší. Je třeba se řádně zamyslet nad tím co vytváříme, promyslet každý detail. Pokud učitel tvoří například hru pro děti, měl by ji nejprve vyzkoušet třeba s ostatními učiteli a ověřit si, že hra bude fungovat. Jelikož má vyučovací hodina pouze 45 minut, je třeba, aby jakákoli věc, kterou učitel v hodině dělá byla užitečná, aby směřovala ke splnění daného cíle. Je zbytečné chystat pro žáky úkoly, které je sice možná pobaví, ale s tématem hodiny to nebude mít nic společného. Sami se vás totiž pak budou ptát, proč jsme to dělali? A žáci, které to nebavilo, vaši snahu o kreativitu zavrhnou úplně. Pokud žák vidí smysl v něčem co ho sice nebaví, ale je to alespoň trochu jiné než výklad, ocení vaši snahu a možná i přizná, že mu to k pochopení učiva pomohlo. Žáci a studenti jsou kritici velkého kalibru, jejich hlavním tématem je učitel a jeho práce. Pokud chce pedagog uspět, musí být jeho počínání originální, splnit cíl výuky, být použitelné a k něčemu!

1.3.4 Hodnota – přínos

Hodnota může být brána ve dvou kvalitách. Jedna z nich je nominální, jejíž přínos je například ve zvýšení zisků nebo získání nových zákazníků a druhá, existenciální kvalita, která přináší splnění osobního cíle, sebeuvědomění nebo přínos pro společnost (Žák, 2004).

Hodnotou učitelova počínání, využití kreativních technik ve vyučování, může být radost a nadšení žáků z učení, popřípadě jejich větší aktivita ve vyučování a v neposlední řadě lepší dosažené výsledky.

2 PRÁCE S MLÁDEŽÍ

Pracovat s mládeží můžeme ve škole nebo ve volném čase. V následujících kapitolách bych chtěla tyto formy práce s mládeží podrobněji popsat a hlavně se zaměřit na to, jaké je uplatnění kreativních technik při této práci. Myslím, že je zřejmé, že kreativita se více využívá při práci s mládeží ve volném čase. Je to hlavně proto, že nejsou kladeny hranice, které ve vyučování vytváří učební osnovy a není potřeba splnit danou učební látku v určitém časovém omezení. Řešení, jak by se dalo kreativity využít ve vyučování, je již uvedeno v několika publikacích. Na jejich základě uvádím v kapitole 2.3.3, jak by takové tvořivé vyučování mohlo vypadat.

2.1 Volný čas

2.1.1 Pojem volný čas

Hofbauer (2004) vysvětluje pojem volný čas jako činnosti člověka, které nevykonává pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Tento pojem se někdy vymezuje i jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Přesnější a úplnější charakteristikou je však činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a jež mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.

Průcha, Walterová a Mareš chápou pojem volný čas jako opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil (Průcha, Walterová, Mareš in Pávková, 2002).

Jedná se o dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění. Z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související (Pávková, 2002).

V souvislosti s touto prací je to doba, která je opakem vyučování, doba v níž děláme co chceme, co nás baví, to co dělat nemusíme. Volný čas je velkou konkurencí tvořivému vyučování, ale my nechceme soutěžit: „Ať vyhraje ten, kdo je zábavnější!“, my chceme, aby volný čas a tvořivé vyučování byli na stejné úrovni, a aby děti nerozeznaly hranice mezi volným časem a vyučováním. Aby měly pocit, že vše co dělají ve vyučování je to, co je baví a co dělat nemusí, ale chtějí.

Tímto pojmem se zabývám tedy proto, že si z volného času můžeme vzít příklad pro náš účel. Všimněme si jak se děti chovají ve volném čase a snažme se, aby se tak chovaly i ve vyučování. A pokud nemáme možnost s dětmi trávit volný čas, vyhodnoťme situaci podle sebe: „Bavilo by mě poslouchat tento výklad?, Trávila bych svůj volný čas dobrovolně v této vyučovací hodině?“. Pokud si na takové otázky odpovíte „ne“, sami zjistíte, zda je třeba něco změnit.

Pávková (2002) i Hofbauer (2004) se shodují, že hlavními funkcemi volného času je odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti.

Zcela jistě chceme, aby tyto funkce splňovalo i vyučování. Pro děti a mládež je nejdůležitější zábava, ale splnění této funkce ve vyučování není jednoduché. Ve volném čase se kreativní techniky využívají snadněji než ve vyučování. Například hra může být uplatňována ve všech svých formách. V kreativě se meze nekladou, ale ve vyučování je to těžší. Učitel se potýká s úkolem spojit hru se získáním nebo procvičováním vědomostí, nebo také může hru uplatnit při zkoušení učiva. Musí, ale podrobně promyslet pravidla hry tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky a aby splnila svůj účel. Nejde jen o to prožít zábavu, ale i získat nové informace, které jsou dány osnovami. Také je rozdíl mezi jednotlivými vyučovacími předměty. V hodině tělesné výchovy je využití kreativity o mnoho snadnější, než například v hodině matematiky nebo nějakém odborném předmětu na střední škole. Jestli se daří učitelům s těmito strastmi poprat, se dozvíme z praktické části této práce, která zjišťuje názory a zkušenosti žáků s využitím kreativních technik jejich učitelů ve vyučování.

2.1.2 Volnočasová zařízení škol

V této kapitole se budu zabývat volnočasovými zařízeními, které zprostředkovává škola. Je zajímavé kolik možností škola nabízí. Je všeobecně známo, že děti mohou volný čas trávit ve spoustě volnočasových středisek, která zřizují různá nízkoprahová zařízení, občanská sdružení, neziskové organizace a další. Škola však v tomto oboru není pozadu a nabízí různé možnosti.

Účast v těchto zařízeních není společenskou povinností jako školní docházka, je motivována dobrovolným a relativně samostatným rozhodnutím jedince (Hájek, 2008).

Účelem volnočasových aktivit škol je odkrýt zájmy a nadání dětí a mládeže. Školy dávají podněty k rozvoji nebo je samy rozvíjejí. Prostřednictvím volnočasových aktivit pomáhají utvářet pozitivní vztah dětí a mladých lidí ke způsobům vzdělávání, budoucí profesi a celému životu. Důkazem jsou studijní, profesní a životní kariéry mnoha účastníků předmětových olympiád, uměleckých nebo sportovních soutěží, z jejichž původně „pouze“ zájmových činností se staly jejich profese, ve kterých dosahují špičkových výsledků a v současnosti přispívají k rozvoji svého oboru (Hofbauer, 2004).

Program činností a jeho postup vychází ze skutečné úrovně žákových zájmů. Je zde vytvořen dostatečný prostor pro vlastní tempo činností a individuální přístup (Hájek, 2008).

Působení školy ve volném čase má dlouhodobé tradice. Mnohé volnočasové aktivity, které škola nabízí ani nevnímáme jako volnočasové. Tím, že se to děje pod záštitou školy, máme pocit, že jde o normální součást vyučovacího plánu. Je to omyl, tyto aktivity jsou dobrovolné a škola, která je pořádá prokazuje snahu, aby se děti a mládež do školy těšili.

Škola se začala v této činnosti rozvíjet v 19. století v průběhu demokratizace základního vzdělávání. Zřizovaly se zvláštní místnosti pro hry žáků, prostory pro jejich pobyt o přestávkách a pro zpracování domácích úkolů. Od druhé poloviny tohoto století narostl počet školních knihoven a čítáren. Na počátku 20. století byli již na 70% škol. U škol se budovala školní hřiště, vycházely školní časopisy připravované žáky a objevily se také první pokusy organizovat třídy a školy v přírodě nebo letní tábory (Hofbauer, 2004).

Tyto volnočasové aktivity školy bereme v dnešní době za samozřejmé. Je běžné, že škola má své hřiště nebo knihovnu, nebereme to jako kreativní součást školy. Spíše se teď díváme na to, která ze škol má to či ono lepší, modernější a podle toho posuzujeme jejich aktivitu. Měli bychom ocenit každou snahu školy o vytvoření prostoru pro volný čas, kde mohou žáci rozvíjet svou osobnost. Součástí tvořivého vyučování jsou tyto volnočasové aktivity. Pokud má být tělesná výchova kreativní, hodí se mít vlastní hřiště. Pokud chceme po žácích, aby se zapojili do výuky svou vlastní aktivitou a zadáme jim úkol najít určité informace a zpracovat je formou seminární práce, je výhodou pokud má škola vlastní knihovnu, kde tyto informace získají nebo vlastní počítače s internetem.

Volnočasové aktivity jsou oproti vyučování obsahově daleko volnějši, dynamičtější a flexibilnější, způsoby jejich realizace se neustále obměňují a obnovují. Dětem a mladým lidem zprostředkují nejen poznání, nýbrž také prožívání, sociální kontakty a možnost

praktického konání. Umožňují jim osvojovat nové vědomosti, dovednosti a kompetence operativně, na základě zájmu a ve spolupráci s druhými, někdy v průběhu soutěžení a soupeření o nejlepší výsledek (Hofbauer, 2004).

Škola umožňuje účastnit se následujících aktivit:

Jednorázové aktivity

Tyto aktivity rozšiřují a prohlubují obsah vyučovacího procesu nebo mají oddechovou a kompenzační funkci. Patří zde zejména návštěvy historických památek, kulturních, sportovních a dalších obdobných akcí; školní slavnosti, zábavy, taneční a plesy; mezitřídní, meziškolní sportovní utkání a jiná soutěžní setkání; lyžařské výcvikové zájezdy a školy v přírodě; putovní, stálé prázdninové tábory nebo zahraniční zájezdy pořádané školou (Hofbauer, 2004).

Soutěže

Konají se místní, regionální, celostátní a mezinárodní soutěže žáků základních a středních škol. Tyto aktivity již vyžadují dlouhodobější pozornost i trvalejší zapojení účastníků (Hofbauer, 2004).

Soutěže jsou pro žáky a studenty velmi atraktivní aktivity, jelikož jejich motivace je vysoká. Chtějí být lepší než spolužáci nebo škola z druhého města. Snaží se na soutěž dostatečně připravit, aby vyhráli. Soutěže proto patří mezi první kreativní techniku, ze které by si učitel mohl vzít příklad, a využít ji i přímo ve vyučování. Vytvořit soutěže třídní, mezi spolužáky, na různá témata, které se týkají učiva nebo daného předmětu. Dlouhodobé, krátkodobé, takové, ve kterých žáci a studenti budou chtít vyhrát i bez nároku na nějakou konkrétní odměnu.

Pravidelná zájmová činnost

Jedná se o zájmové kroužky, soubory umělecké tvořivosti a sportovní družstva. Tyto činnosti sledují individuální rozvoj účastníka, úzce spjatý s činností zájmového kolektivu a s jeho veřejného prospěchu nebo tvůrčí činností (Hofbauer, 2004).

Volnočasová zařízení školy

K těmto specifickým zařízením patří školní družiny a školní kluby. Družina umožňuje odpočinkové činnosti i přípravu na vyučování. Základem činností školních klubů jsou zájmové aktivity, které probíhají formou různých kroužků, příležitostných akcí, spontánních aktivit apod. (Hájek, 2008).

Tato zařízení jsou určena k výchově mimo vyučování a péči o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. Žákům 1. – 5. ročníků jsou určeny školní družiny, školní kluby jsou pro žáky 6. – 9. ročníků (Pávková a kol., 2002).

2.2 Škola

2.2.1 Cíle a úkoly školy

Jasným cílem pro většinu lidí je, že škola má naučit žáky určitou dávku informací, která je v osnovách a učebnicích. Další diskuze o cílech školy se nadále omezily na to, co všechno je nutné do osnov a učebnic zahrnout. V socialistických školách se však tento cíl omezil na skutečnost, že žákem je všestranně rozvinutý jedinec, jedničkář, který se rád a pilně učí, ve škole dává pozor, píše domácí úkoly, má zájem o vše, co mu bylo povoleno a nikdy neopisoval, protože věděl, že se to nesmí, a intenzívně se tímto způsobem připravoval na svůj budoucí život platného člena a budovatele socialistické společnosti. S výchovou a vzděláním však tato myšlenka neměla mnoho společného. Každý žák má přece úplně jiné schopnosti, zájmy a v budoucím životě bude žít úplně jiným způsobem. Není možné někoho násilím formovat, aby se podobal vzoru, který kdosi vytvořil. Proto v dnešní době musí škola splňovat tento základní cíl: „Vytvořit dítěti podmínky pro to, aby mohlo svobodně rozvíjet vše dobré, co v něm je a pomáhat mu k tomu, aby dovedlo žít šťastný život“ (Houška 1993, s. 12).

Dalším faktem, na který Houška (1993) upozorňuje, je psychická náročnost dnešní doby. Každý den na nás útočí množství podnětů, jako jsou masmédiá, desetitisíce tváří, které denně potkáváme ve velkých městech a náš mozek je podvědomě analyzuje, stres, zhoršující se životní prostředí a podobně. Na tuto skutečnost by škola měla reagovat,

nezahlcovat žáky jen mechanicky branými informacemi, ale připravit je na tento skutečný život. Vychovat člověka, jenž bude znát své vlastnosti a schopnosti, dokáže je v životě uplatnit, a který bude schopen šťastně a plnohodnotně žít. Jistě, že škola učí žáka psát, číst, počítat atd., ale tento souhrn dovedností a znalostí je prostředkem výchovy a vzdělání, nikoli cílem. Souhrnně řečeno hlavním cílem školy je rozvíjet osobnost žáka, učivo slouží pouze jako nástroj k dosažení cíle.

Hrdina (2007, s. 327) říká: „*Základnou úlohou školy je připravit žiaka na ďalšie štúdium a na praktický život*“.

K dosažení tohoto cíle musí škola vynaložit více úsilí než „jen“ učit. Zde se právě může uplatnit kreativita. Podle mě je nejlepším prostředkem k tomu, aby výuka směřovala k rozvoji nejen vědomostí žáka, ale i jeho schopností a dovedností.

2.3 Vyučování

2.3.1 Klasická vyučovací hodina

Kotrba, Lacina (2007) popisují průběh takovéto vyučovací hodiny. Je vedena převážně monologickou frontální metodou z pozice učitele a většinou má svoji pevnou časovou strukturu. Učitel má při frontální monologické výuce hlavní roli i slovo a převládají při ní monologické metody jako je výklad, přednášení a popis. V krajních případech je učitel absolutním vládcem hodiny, který vůbec nerespektuje studenty, jejich zájmy, potřeby a nevede je k analytickému a tvořivému myšlení.

Maňák (In Kotrba, Lacina, 2007) definuje frontální výuku jako společnou práci žáků ve třídě s dominantním postavením učitele. Ten řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavním cílem této výuky je osvojit si co největší počet poznatků.

V tabulce 1. popisují Kotrba, Lacina (2007) průběh klasické vyučovací hodiny. Poznátky čerpaly z vlastní pedagogické praxe.

Tab. 1. Struktura klasické hodiny (Kotrba, Lacina, 200, s. 18)

Činnosti	Časová struktura
Příchod učitele, pozdrav se studenty, zápis do třídní knihy	5 minut
Ústní zkoušení (nebo jiná forma opakování učiva)	průměrně 10 – 15 minut
Úvod do hodiny, krátké opakování látky pro navázání nového učiva	2 minuty
Expozice nového učiva formou výkladu učitele	20 minut
Shrnutí nového učiva, závěrečné krátké opakování probraného	5 minut

Pokud se učitel rozhodne vést výuku tímto způsobem, nedosáhne svého cíle, jelikož pokud žáky něco naučí, jistě to zapomenou hned poté, co už to nebudou potřebovat. Informace, které získáme „zadarmo“ se nám z hlavy rychle vypaří. Pokud však o ně musíme usilovat, pamatujeme si je dobře, tak jako cestu, jak jsme k nim dospěli.

I takto strukturovaná hodina může být kreativní, pokud ji doplníme kreativními technikami. K tvořivé výuce však musí učitel upustit od své dominance a stát se partnerem svého žáka.

2.3.2 Fáze výuky

Úvodní místo ve vyučování zaujímá motivační fáze, neboli psychická příprava na učení. Spilková (1998) tuto část hodiny popisuje jako zahájení (úvod), jež slouží nejen k upoutání zájmu a pozornosti žáků k danému tématu, ale také k tomu, aby žáci do „pracovní paměti“ vyvolali myšlenky nebo dovednosti, které mohou s tématem souviset.

Kalhous, Obst (2002) píše o vnitřní motivaci k učení, která se dá vzbudit například tím, že učitel zahájí hodinu předvedením překvapivého pokusu. Také upozorňuje na to, že při snaze o vzbuzení motivace, je třeba respektovat gender specifické faktory (odlišnosti zájmů chlapců a děvčat), případně kulturní faktory etnických menšin.

Osvojování učiva a nových vědomostí je další fází vyučovací hodiny. Podle Spilkové (1998) by tato část hodiny měla být prostorem, v němž mohou žáci a studenti objevovat, (re)konstruovat a upevňovat si nové významy a pochopení, pomocí práce s příběhy, předměty, pomůckami a dalšími žáky.

Stejně jako motivační fáze je vhodná k tomu, aby v ní učitel použil kreativní techniky.

Následuje fáze fixační, při níž jde o upevňování a prohlubování osvojovaných vědomostí a dovedností (opakování učiva). Podle Spilkové (1998) procvičení a aplikace učiva. Patří zde řešení problémů, nalézání aplikací, psaní příběhů nebo jiných textů a další formy procvičování.

Závěrečnou fází každého procesu, tedy i výuky, je kontrola a hodnocení (evaluace) výsledků. Fáze hodnocení je uváděna na konec jen z metodických důvodů, ale prolíná se všemi fázemi výuky. Kontrolují se formulované cíle, zvolené metody, dílčí výsledky učení žáků a podobně (Kalhous, Obst, 2002).

2.3.3 Koncepce tvořivého vyučování

Ústředním činitelem tvořivého vyučování je učitel, který vytváří podmínky pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování, jež jsou základem tvořivého vyučování. Více než jindy je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatňovat diferencovaný přístup vycházející z jejich možností. U každého žáka probíhá rozvoj psychických procesů jinak a jiným tempem (Lokšová, Lokša, 1999).

Podle Kováče, Kováčové (In Lokšová, Lokša, 1999) patří k pravidlům tvořivého vyučování nežádat jednoznačně správné řešení problémů, ale podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení. Také nepředpokládat, co dítě ví či neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí. Dalším pravidlem je nepotlačovat humor, prioritou je vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě. Nesmíme také potlačovat samostatnost žáka a ve fázi tvoření předčasně nehodnotit.

Metody, které učitel používá k tvořivému vyučování se odvíjí z obsahu učiva na jehož základě se vyčleňují problémy a od něj se odvíjejí metody a organizační formy práce (Lokšová, Lokša 1999).

Žáci musí být obeznámeni s obsahem učiva a s tvůrčím postupem řešení, aby získávali poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod (Lokšová, Lokša, 2003).

Mylné je považovat tvořivé vyučování za samostudium. Základem sice je, aby žák získával vědomosti vlastními silami, je však potřeba ho k práci motivovat, obeznámit ho s daným problémem a stanovit cíle, kterých chceme dosáhnout.

Při tvorbě tvořivého vyučování je třeba přecházet z koncepce retroaktivní výchovy, která je typická pro náš školní systém, na výchovu proaktivní. Při retroaktivní výchově pedagog reaguje určitým způsobem až na konkrétní činnost dítěte, s cílem nějakým způsobem děti zaměstnat, tato výchova je však ve své podstatě výchovou proti tvořivosti. Naopak při proaktivní výchově pedagog neustále promýšlí jaké situace, hry podněty připravit a jaké metody a postupy použít, aby se žáci optimálně rozvíjeli v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli (Lokšová, Lokša, 1999).

Učitel se musí na vyučování dostatečně připravit. Mít vždy pro žáky připraveny situace, s nimiž se prozatím nesetkali,. To rozvíjí jejich samostatnost a tvořivost.

Švec (1995) chápe tvořivé vyučování jako učební činnost žáka a učitele, při které cestu k vyřešení učebního problému nebo k vytvoření nového produktu nezná žák.

Součástí výuky je jednoznačně hodnocení. I v tvořivém vyučování nesmí být opomenuto. Hodnocení by však také mělo splňovat kritéria tvořivého vyučování.

Hodnocení probíhá buď číselně, tj. známkováním nebo slovním hodnocením. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony také úsměvem, gestem, pokývnutím apod. Také žáci hodnotí, a to sami sebe, své spolužáky a své učitelé. Učitelé rovněž hodnotí vlastní práci, své pedagogické postupy i výsledky (Slavík, 1999).

Hodnocení je důležitou součástí každé práce. Žáci známkování nemají v lásce, ale kdyby nebylo, vyžadovali by jej, nebo jinou formu hodnocení. Hodnocení je potřebné k dosažení čím dál lepších výsledků, žáky motivuje, ukazuje jim, na které nedostatky by se měli zaměřit a snažit se je vylepšit.

Jak tedy hodnotit v tvořivém vyučování? Základem je nehodnotit předčasně, i když mohou být nápady přehnané, je nevhodné je hned zavrhnout. Například v kreativní technice brainstormingu je toto ukvapené hodnocení přímo zakázané.

Při hodnocení tvůrčí práce Slavík (1999) doporučuje nehodnotit podle obecně platného vzoru. Jedná se o hodnocení originálních projevů žáků, které zobrazují jejich osobnost a ty nejde posuzovat podle vynikajícího díla.

V tvořivém vyučování by se mělo hodnotit i slovně. Toto hodnocení podle Košťálové (2008) informuje učitele o tom, jak jsou jeho výukové postupy a metody účinné. Žákovi poskytne informaci, zda vedou nebo nevedou jeho činnosti a úsilí k žádoucím cílům. Rodičům podává zprávu o tom, co škola považuje za důležité, o čem usiluje, na co dává důraz a o co jde v učení. A především sděluje rodičům, jak se jejich dítěti daří v učení.

3 KREATIVNÍ TECHNIKY

3.1 KREATIVNÍ TECHNIKY VE VYUČOVÁNÍ

V následujících podkapitolách popisují kreativní techniky, jež jsou vhodné k použití ve vyučování, přispívají k vytvoření tvořivé výuky a zároveň vyžadují kreativní přístup od učitele i žáků.

3.1.1 Hra

Jedná se o kreativní techniku, která velmi intenzívně zapojuje žáky do výuky. Přiměje žáky k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout žádnou jinou metodou. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, mohou žáci získat k předmětu kladný vztah, který přetrvá týdny (Petty, 1996).

Houška má podobný názor. Hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost. Dokážeme-li zakomponovat hru do učení, docílíme nejvyšší efektivity (Houška, 1993).

Podle Jankovcové (In Kotrba, Lacina 2007, s. 94) lze hru definovat jako: *„Soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek.“*

Hra je podle Matouška (In Kotrba, Lacina, 2007) jedna ze základních činností člověka, která je charakteristická tím, že nesleduje žádný zvláštní účel a je to svobodně zvolená aktivita.

Encart (In Činčera, 2007) definuje hru jako soutěživou aktivitu s pravidly. Aktivita je sportovní či jiná, ve které hráči soutěží proti jiným hráčům a respektují daná pravidla.

Petty (1996) uvádí tři druhy her, které řadí do skupiny univerzálně použitelné hry. Jedná se o rozhodovací hry, kvíz a soutěž. Principem rozhodovací hry je rozdělit žáky do dvojic, případně trojic. Učitel jim rozdá sadu zvláštních kartiček, žáci mají za úkol tyto kartičky roztrždit, klasifikovat nebo přidat k sobě. Lze ji hrát jako závod, ve kterém jde o čas nebo o správnost řešení. V soutěži se z žáka stává buď „soutěžící“, který se připravuje vystoupit se svou prací, anebo „soudce“, který výkony soutěžících hodnotí podle předem stanovených kritérií. Soutěžící předvede svou práci a následně soudci diskutují o tom, jak

výkon ocení. Je možno, aby probíhaly dvě soutěže zároveň, přičemž má žák možnost účastnit se jedné jako soutěžící a druhé jako soudce. Výkony žáků může hodnotit také nestranný odborník nebo se vítězové mohou zúčastnit dalších kol soutěže (celoškolního, městského, národního).

Existuje obrovský počet her jak pro děti, tak i pro dospělé. Můžeme je dělit podle zaměření nebo podle náročnosti. Například hry seznamovací, didaktické, psychologické, společenské, hlavolamy, hry kombinované a podobně (Petrová, 1999).

Didaktické hry jsou ve vyučování využívány nejvíce, jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Lze je dělit podle délky trvání na krátkodobé a dlouhodobé. Obecné dělení her je založeno na míře interakce mezi hráči, jedná se o hry neinterakční a interakční. V interakční hře hráči na sebe vzájemně působí, dorozumívají se a vzájemně se ovlivňují, naopak v neinterakční hře hraje každý hráč sám za sebe (Kotrba, Lacina, 2007).

Mezi dlouhodobé hry patří ekonomické hry. Tyto hry se využívají především k výcviku pracovníků na vyšší úrovni řízení. Ekonomické hry mohou mít mnoho variant od komplexní simulace až po simulaci dílčích funkčních celků (Kotrba, Lacina, 2007).

V ekonomické hře se zpravidla pracuje v několika menších skupinách, v delších časových úsecích s využitím dokumentace, techniky a za účasti tzv. rozhodčích (Horák, 1991).

K rozvoji sebedůvěry, vztahů, komunikace, spolupráce, k získání nových zážitků a k potěšení z vlastní existence slouží podle Balšaje (2008) dobrodružné hry. K těmto hrám patří hry seznamovací, zahřívací a kontaktní hry, zábavné soutěže, hry na důvěru, iniciativní a týmové hry, hry na rozvoj komunikace a spolupráce, hry a cvičení v přírodě, ekohry, závěrečné hry a rituály, hry pro reflexi a závěrečné hodnocení. (Neuman, in Balšaj, 2008)

3.1.2 Týmová a skupinová práce

Další technika, která může zvýšit efektivnost výuky, je skupinová práce. Je významným motivujícím činitelem díky spolupráci a soutěživosti jak uvnitř skupiny, tak mezi skupinami (Mechlová, Horák in Jankovcová, 1988).

Práce ve skupinách je aktivní a přiměje k aktivitě i žáky, kteří jsou nesmělí a nevystoupí před celou třídou. Skupinová práce je zábavná a znamená též sebekontrolu a vzájemnou pomoc (Petty, 1996).

Velký přínos skupinové práce vidím v utváření hlubších přátelství, poznávání spolužáků, které žák sice potkává každý den, ale zjišťuje, že je vůbec nezná. Zde se nabízí otázka jak skupiny správně tvořit.

Nejčastěji používaným výběrem je výběr spontánní. Rozdělení do skupin je ponecháno na žácích, tento výběr má jak nevýhody tak výhody. Kladem je, že se vytvoří skupiny z žáků, kteří jsou zvyklí spolupracovat, záporům však může být, že vznikne skupina z žáků s lhostejným nebo negativním vztahem k výuce a těch sociálně izolovaných jedinců, které nikdo do skupiny nepřizval. Dalším řešením může být výběr náhodný, například rozdělení podle čísel, abecedy, rozpočítávání a podobně (Jankovcová, 1988).

Další otázka je jak velké skupiny by měly být. Záleží na práci, kterou skupině zadáváme, ale může se stát, že skupina je příliš velká a někteří žáci nemají příležitost se do řešení úkolu zapojit a tak jen přihlížejí. Malá skupina zase nemusí být dostatečně schopná úkol splnit.

V literatuře se uvádí jako optimální počet členů malé skupiny 5 až 7. Jankovcová (1988) uvádí, že se při experimentálním šetření ve výuce ukázal jako optimální počet 3 až 5 členů. Miniskupiny tvoří počet po 2 až 3 žácích.

Úkoly, které je možno skupinám přidělit jsou například jednotlivé, skupina má provést pokus nebo odpovědět na otázku a podobně. Skupiny také mohou vykonávat stejný úkol nebo je možné přidělit skupinám úkoly různé, které spolu souvisí. Pokud zadáme skupině speciální úkol, žáci na tuto důvěru zpravidla reagují kladně (Petty, 1996).

Kombinací skupinové metody s metodami problémovými a badatelskými rozvíjíme u žáků jejich samostatnost, na druhé straně pak schopnost spolupráce, tvořivost a aktivitu (Houška, 1993).

3.1.3 Projekty a samostatné práce

Projektová metoda umožňuje rozvíjet širokou škálu dovedností, zároveň však může špatně řízenými činnostmi promarnit množství času. Projektem či samostatnou prací míníme sérii úkolů, které žáci mají plnit individuálně, ale někdy i ve skupinách. Samostatné práce zaberou žákům přibližně 2 až 12 hodin, projekty 12 až 60 hodin (Petty, 1996).

Projekt lze definovat jako: „Komplexní praktický problém ze životní reality, je to plán konkrétní akce, činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, anebo také

celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů, a která je zaměřena na řešení takových otázek, jež žáky zajímají (Maňák in Kotrba, Lacina, 2007, s. 137).

Podle Maňáka (In Kotrba, Lacina, 2007) má průběh řešení projektu následující části. První je stanovení cíle projektu, následuje vytvoření plánu řešení a realizace plánu, v závěru pak vyhodnocení projektu.

Projektem může být například výstava výrobků, kreseb, modelů, interview, návrhy a realizace projektových záměrů (tzv. fiktivní firma) nebo velké projekty typu „Jak chceme žít v naší obci“, „Děti v jiných zemích a podobně. Projektová metoda umožňuje žákovi rozhodovat se jak, kde, kdy a v jakém sledu bude úkol provádět. Při zadávání samostatné práce je potřeba aby učitel žákům rozdal podrobný obsah a kritéria hodnocení práce. Toto písemné shrnutí by mělo obsahovat jasně stanovený cíl a smysl práce. Tento cíl musí být vyjádřen srozumitelným jazykem pro žáky, nikoli příliš odborně. Dále by se v ní měly uvést přesně zadané úkoly, datum odevzdání práce (popřípadě důsledky pozdního dodání práce), co a jak bude hodnoceno, nebo také i odkazy, doporučená literatura, možné konzultace u kolegů atd. U projektu i samostatné práce se může žákům stát, že nestihnou dokončit práci v zadaném termínu. Je třeba žáky seznámit s některými dovednostmi, které při práci na projektu potřebují znát. V první řadě by si žáci měli vytvořit časový plán s rozpisem jednotlivých úkolů a tento rozpis pravidelně kontrolovat. Dokončení práce by si měli naplánovat s časovou rezervou (Petty, 1996).

Petty (1996) uvádí, aby si žáci naplánovali dokončení práce na den před termínem odevzdání. Podle mě by však tato časová rezerva měla být delší, nejlépe týden, který pak žák může využít na „kosmetické“ úpravy své práce, popřípadě doplnění nějakých extra zajímavostí.

3.1.4 Diskusní metody

Tyto metody patří mezi dialogické metody. Cílem diskusních metod je naučit žáky mezi sebou komunikovat, vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Základem je problém, který vyvolá výměnu názorů účastníku. Diskutující však musí být ochotni diskutovat a další podmínkou je také spontánnost diskutujících. Při diskusi dochází také ke stmelení kolektivu. Učitel musí dbát na to, aby v průběhu diskuse nebyl někdo z diskutujících parodován, nebo dokonce zesměšněn (Kotrba, Lacina, 2007).

Maňák (In Kotrba, Lacina, 2007, s. 101) definuje diskusi jako: „Komunikaci učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“

Žáci mají možnost při diskusi vyjádřit své myšlenky a názory, zároveň i vyslechnout ostatní. Některé názory mohou být „nesprávné“ a někdo může namítat, že diskuse žáky podporuje aby je vyjadřovali, takové názory však mohou být změněny pouze tehdy, když jsou konfrontovány s jinými názory. Pokud učitel využívá ve vyučování diskusní metody, dává tak najevo žákům zájem o jejich názory a že si cení jejich zkušeností, narozdíl od přednášky vedené metodou výkladu, kdy vyjadřuje, že žáci nevědí o tématu nic, co by stálo za řeč (Petty, 1996).

Diskusní metoda vytváří v hodině mezi žákem a učitelem rovnocenné prostředí. Žák cítí zájem učitele a rád prosazuje ve skupině svůj názor. Diskuse zanechá v žákovi i určité dojmy, o kterých posléze přemýšlí a z vlastní zkušenosti vím, že se pak vytváří diskuse i po vyučování a žáci tak daný problém podrobně rozeberou. Výsledky, na kterých se shodnou mohou v další hodině interpretovat před třídou, což přináší učiteli zpětnou vazbu, že využití této techniky v hodinách je smysluplné.

Před diskusí je třeba uspořádat třídu tak, aby žáci na sebe dobře viděli, nejlépe bude vyhovovat, když se posadí do kruhu. Na začátku učitel seznámí žáky s podstatnými fakty, ze kterých mohou žáci vycházet. Pokud je tématem sporná otázka, úvod by měl být nestranný, žákům se předloží obě možné perspektivy. Učitel nesmí dávat najevo svůj názor, mohl by tak odradit vyjadřování opačného názoru. Po úvodu je dobré položit otázku, která by měla být jasná a stručná. K rozproudění diskuse může pomoci, když tato otázka bude buď konkrétní nebo bude vyžadovat odpověď od každého ze skupiny (Petty, 1996).

Učitel udržuje diskusi v předem stanovených mezích, do diskuse nezasahuje, diskutující pouze pozoruje, případně pokládá další otázky, aby diskuse plynule pokračovala. Na závěr diskusi uzavře a zhodnotí výsledky, jejichž stěžejní body může napsat na tabuli. Potom je možno, aby žákům rozdál nakopírované materiály, s názory odborníků a mohou společně porovnávat jak se s nimi shodli, či neshodli (Kotrba, Lacina, 2007).

Debata a diskuse bývá rozlišována tak, že v debatě si řečníci konkurují, kdežto u diskuse převládá nesoutěživá atmosféra, kterou by mělo provázet úsilí dojít ke společnému závěru (Petty, 1996).

Nejnámější a nejpoužívanější diskusní metoda je brainstorming. Tato metoda se dá uplatnit jak ve vyučování, tak v praxi mimoškolní. Ve škole se dá využít například v třídnické hodině při vymýšlení tématu tabla maturantů, slovního sloganu na maturitní stužku, pro návrhy tematicky zaměřeného posledního zvonění nebo pokud studenti od svého učitele dostanou možnost vybrat a naplánovat školní výlet (Kotrba, Lacina, 2007).

Brainstorming vychází ze zjištění, že mnoho myšlenek a nápadů se lidé obávají vyslovit, protože nejsou v souladu s tím co je konvenční. Jsou opatrní, protože se nechtějí před ostatními zesměšnit nebo být za hlupáka. Tento přístup však tvořivosti neprospívá, brainstorming tak umožňuje překonat sociální a psychické bariéry, které vznik nových, netradičních, originálních nápadů blokují (Lokšová, Lokša, 1999).

Brainstorming má čtyři základní pravidla, z nichž to nejdůležitější je, aby se návrhy nekritizovaly dokud se chrlení nápadů nevyčerpá. Dalším pravidlem je, že všechny nápady jsou vítány, včetně těch bláznivých a vytvoření co nejvíce nápadů, popřípadě s využitím nápadů jiných, které se mohou rozvinout a nově kombinovat (Nöllke, 2006).

Vedení brainstormingu ve třídě má dvě fáze. V první fázi učitel seznámí žáky s cílem řešení problémů a s pravidly této metody. Brainstorming je možné provádět s celou třídou, optimální však je skupina 5 až 8 žáků. Dále učitel vymeze čas, který bude na řešení problému věnován, například celá vyučovací hodina a měl by zajistit tvořivou atmosféru beze strachu. Platí zde také pravidlo, aby žáci na sebe dobře viděli, sednout si tedy do kruhu. V druhé fázi se všechny nápady hodnotí, vybírají se z nich ty, které jsou možné využít v praxi (Turek, 1997 in Lokšová, Lokša, 2003).

Učitel plní roli moderátora, který nepřispívá svými nápady, ale dbá na dodržování pravidel, zaznamenává návrhy, povzbuzuje žáky, aby se zapojili a řídí hodnocení, aniž by zaujímal vlastní stanoviska (Nöllke, 2006).

3.1.5 Dramatizace a inscenační metody

Dramatizace má daný děj nebo text a jejím cílem je rozvoj komunikačních schopností žáků. Má nejbližší k divadlu, tvůrčí impuls vkládají aktéři do toho, jak

přesvědčivě znázorní svou roli. Dramatizací může být pohádka, pantomima, krátká etuda, hra na řemesla atd. (Houška, 1993).

Houška (1993) doporučuje připravit se třídou alespoň jednou za půl roku divadelní představení, které žáci nebo studenti předvedou ostatním ročníkům. Pro žáky je tvoření dramatizace zábavou a sami se rádi nechají pozvat na představení jiných tříd. Učitel může nejdříve vypsát konkurz na námět, žáci předloží své návrhy a například metodou brainstormingu mohou zvolit vítězné téma. Učitel se snaží vytvořit role, tak aby si každý alespoň vteřinku mohl zahrát na jevišti. Výukovou složku musí učitel do děje zakomponovat velmi obratně a nenásilně.

Inscenace spočívá v simulaci určitých situací, které se dějí přímou realizací a rozuzlováním situací za účasti vzdělávaných v roli aktérů. Jde doslova o autentickou výstavbu děje s řadou zápletek, ty vzniknou a postupně se rozvíjejí až v průběhu děje. Inscenace má několik podob neboli stupňů. První z nich je strukturovaná inscenace, ve které znají diváci jen popis výchozí situace a aktéři rámcovou charakteristiku svých rolí. Nestrukturovaná inscenace je druhý stupeň a při ní diváci i přímí aktéři znají jen popis výchozí situace a inscenace se rozvíjí dále zcela samovolně. Třetí podoba inscenace spočívá v tom, že všichni její účastníci jsou aktivními aktéry. Tento stupeň je nazýván jako simultánní nebo mnohostranná inscenace. Větší skupinu můžeme rozdělit do menších skupin a každá skupina dostane popis výchozí situace, kterou pak realizuje podle svých představ pod dohledem určených pozorovatelů. Pozorovatelé pak všechny skupiny seznámí s průběhem inscenací a diskutuje se o jednotlivých variantách a hledá se vysvětlení i zhodnocení (Horák, 1991).

Simulační metoda je obdobou inscenace. Je to komplexnější učební činnost, které se může účastnit celá třída a může trvat delší dobu než jedna vyučovací hodina. Při simulaci si žáci rozvíjí tvořivé, hodnotící myšlení a jiné psychické funkce. Příkladem takové simulace může být vedení fiktivního podniku, nebo řešení situace, kdy chybí dětský areál ve městě a žáci mají za úkol tento problém řešit a podobně (Lokšová, Lokša, 2003).

3.1.6 Exkurze

Jedná se o metodu, ze které si žáci zapamatují nejvíce informací a má zároveň velice užitečný účinek pro vztah učitele a žáka. Podmínkou však je dobré naplánování takovéto akce. Při plánování exkurze by si měl učitel prohlédnout místo, které hodlá s žáky navštívit, zjistit zda daná instituce poskytne žákům materiály nebo jestli bude potřeba vypracovat pro žáky pracovní list či sérii otázek, nebo je upozornit na něco konkrétního. Také musí mít jasno v tom co by měla exkurze žákům dát (Petty, 1996).

Pokud si učitel exkurzi takto nenaplanuje, žák pozná, že se jedná o náhodnou akci, která má nějakým způsobem zaplnit nadbytečný čas a exkurzi nebude věnovat dostatek pozornosti.

3.1.7 Přednášky, besedy, hosté v hodinách

Pozvání do vyučování hosta, který pracuje v oboru, který souvisí s probíranou látkou bude mít velký přínos. Učitel však musí hosty pečlivě vybírat, aby žáci byli nadšeni a návštěva měla úspěch. Petty také doporučuje, aby učitel předal zodpovědnost žákům, to znamená uvítání hosta, pohostinství, představení ostatním a v neposlední řadě by si žáci měli připravit otázky, které budou hostovi klást. Touto přípravou by se měli zabývat alespoň jednu vyučovací hodinu (Petty, 1996).

3.1.8 Učební pomůcky

Učební pomůcky se mohou zdát jako běžná součást vyučování, která není nijak zajímavá. Podle mě však mají velký vliv na kreativitu vyučování a bez nich by tvořivé vyučování bylo poloviční.

Jejich přínos do výuky je zřejmý z následujících výhod vizuálních pomůcek, které uvádí Petty (1996). Vizuální pomůcky upoutávají pozornost, do vyučování přinášejí změnu a vzbuzují zájem, napomáhají konceptualizaci, jsou snáze zapamatovatelné a v neposlední řadě jsou projevem zájmu učitele, že mu záleží na tom, aby se žáci něčemu naučili.

Jsou různé druhy učebních a vizuálních pomůcek. Uvedme si některé z nich, které se na našich školách objevují a pokud se aktivně používají, mohou napomoci k větší kreativitě ve vyučování.

Tabule

Předností tabule je její přizpůsobení se stylu práce jakéhokoli učitele, jde jen o to, rozhodnout se jak ji chceme využívat. Na tabuli můžeme letmo črtat poznámky a kresby, připravit na ní stručný zápis, zachytit hlavní myšlenky probíraného učiva a soustředit tak pozornost třídy, před příchodem žáků napsat do pěti bodů rozepsané shrnutí dané látky nebo na ní řešit matematické či jiné příklady. Jsou učitelé, kteří si bez tabule nedovedou vyučování představit a učitelé, kteří by ji nejraději věnovali historickému muzeu (Petty, 1996).

Žáci a studenti berou tabuli taky jako samozřejmost ve třídě, neumí ocenit její přínos, protože je všude. Podle mě však tabule patří mezi kreativní osvěžení hodiny a kdyby jí nebylo, žáci, studenti i učitelé by přišly o velkého pomocníka k vyučování.

Modely

Modely a skutečné předměty vnášejí do hodin realitu, působí daleko více než slova či obrázky. V každé vyučovací hodině můžeme model či skutečný předmět využít. Dejme však žákům příležitost si předměty dostatečně prohlédnout, či vzít do ruky, položit jej na stůl a odhánět od něj zvědavce nebude to pravé řešení.

Obrázky, mapy

Patří mezi další oživení hodiny. Mapy jsou především prakticky využitelné k orientaci ve světě, obrázky, fotky přibližují realitu. Pokud chceme obrázky v hodinách využívat kreativně, můžeme je předem rozstříhat a žákům dáme za úkol je složit. Mapy můžeme rozmístit různě po třídě a zadat žákům soutěžní úkoly, například najít nějaké konkrétní město, řeku, horu a podobně.

Video

Televize je pokládána za zdroj zábavy, ve škole můžeme spojit tuto zábavu s učením, tak, že pustíme žákům a studentům film, dokument nebo jiný pořad, o tom, co zrovna v hodinách probíráme. Aby žáci a studenti věnovali videu dlouhodobou pozornost, je možné jim předem zadat otázky, jejichž odpovědi zjistí z videa (Petty, 1996).

Diaprojektor, projektor, zpětný projektor

Tyto přístroje umožňují učiteli ukázat žákům složité popisy nebo nákresy, které by nikdy neměl čas vyhotovit na tabuli (Petty, 1996).

Promítat obrázky, fotky, videa, prezentace, články a další.

Rozmnožené materiály

Mohou mít podobu pracovních listů, nebo podávají informace o tématu, kterým se výuka zabývá. Učitel může připravit materiály s mezerami, do nichž žáci doplňují chybějící údaje. (Petty, 1996).

Tabulky a vývěsky

Tabulky, grafy, diagramy, schémata, plakáty obsahují příliš mnoho informací a pokud je žákům ukážeme jen ve třech minutách, kdy si je posílají po třídě, jistě si z nich nic nezapamatují. Výborným řešením je vytvořit vývěsky, na kterých všechny potřebné informace srozumitelně uspořádáme a poskytneme tak žákům a studentům, aby si je prohlíželi i o přestávkách. Žáci však mají o přestávkách obvykle lepší věci na práci než číst vývěsky, můžeme ve výuce žáky shromáždit kolem vývěsky a část hodiny se na ni soustředit (Petty, 1996).

Nebo můžeme žáky kreativně zapojit do výroby vlastních tabulek a vývěsek, které jak ožíví prostředí třídy, tak pomohou lépe pochopit dané učivo.

Magnetofon, CD přehrávač

Výborná pomůcka, zejména pro výuku cizích jazyků. Kreativně ji však můžeme využít kdekoli, například i k relaxaci, kdy žákům pustíme uklidňující hudbu. V literatuře můžeme pouštět namluvené části literárních děl, v hudební výchově skladby probíraných autorů, a podobně.

Učebnice, knihy

Studium formou četby se dříve pokládalo – s výjimkou vysokých škol – za přežitek. Dnes se učení z textu využívá stále častěji, částečně díky oblíbenosti projektové metody (Petty, 1996).

Učení z textu a vyhledávání informací řadím mezi kreativní techniky využitelné ve vyučování proto, že žáci opět získávají důvěru od učitele, že jsou schopni učit se sami, že dokáží najít spoustu informací pomocí knih, časopisů nebo internetu. Žáci mohou dostat za úkol vypracovat referáty na zadaná témata. Jejich úkolem je nejen najít potřebné informace k tématu, ale i prezentace této práce před třídou. Pokud se žák referátu opravdu věnuje a využívá při jeho zpracování učení z textu a vyhledávání informací je schopen na dané téma zodpovědět i případné dotazy spolužáků.

Učení z textu rozvíjí dovednost osvojovat si přečtené informace, pomáhá rozvíjet dovednost orientovat se v knize i v knihovně a seznamuje žáky s jejich učebnicemi a dalšími důležitými texty (Petty, 1996).

To, že žáci mají k dispozici ve škole učebnice je běžnou záležitostí, z vlastní praxe však vím, že se jich málo využívá. To platí především na středních školách. Učitelé by měli žáky vést k tomu, aby učebnice používali a četli si z nich, nemám však na mysli bezmyšlenkovité opisování textu z učebnic do sešitu, což je jedna z oblíbených zadání od učitelů, aby žáky na nějaký čas zaměstnali. Záleží samozřejmě na tom jak je učebnice dobře vytvořená a jestli se s ní dá pracovat, cílem by tedy mělo být i vybírat k výuce takové učebnice a knihy, které žáky budou zajímat a budou mít chuť si v nich listovat, číst, plnit úkoly apod.

Počítač, internet

Miroslava Černochová (1998) uvádí spoustu přínosů počítačů pro výuku, některé z nich jsou jasně zřetelné, jiné si však ani neuvědomujeme a přitom jsou velice prospěšné. Při práci na počítači nejsou žáci a studenti pod tlakem, že musí ve své práci spěchat, mohou o problému přemýšlet a nemusí mít strach, že se před třídou zesměšní. Práce na počítači naopak žáky i studenty přitahuje a vytvářejí spolehlivé prostředí pro učení. Žákům, kteří mají problémy s krasopisem nebo gramatikou počítač umožní vytvořit úhledný a bezchybný text. Počítač je vhodný prostředek k učení i pro handicapované žáky. Počítače mohou nadchnout pro učení i žáky, které učení nebaví, protože sledování informací na počítači vyvolává u dětí větší zájem o učení a zpřijemňují zážitky z vyučování.

Počítač a internet lze zařadit do výuky v kterémkoli vyučovacím předmětu (využití počítače jako nástroje k tvorbě textů, obrázků, tabulek nebo databází, k výpočtům,

k vyhledávání informací, k modelování, simulaci dějů, při zkoušení a opakování pomocí výukových programů), v samostatných předmětech (informatika, výpočetní technika apod.), ve výběrových seminářích, ve volitelných předmětech, v nepovinných předmětech a v zájmových kroužcích (Černochová, 1998).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Motivací, k realizaci tohoto výzkumu, byl pro mne zájem o danou problematiku a chuť dozvědět se, jak probíhá aplikace kreativních technik ve vyučování v praxi. Zda-li se učitelům daří dosáhnout tvořivosti ve výuce a zda současná mládež vnímá tyto kroky jako úspěch.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumu

Zmapování současné situace využívání kreativních technik ve vyučování na školách ve Zlíně.

Díličí cíle výzkumu

1. Zjistit, jaké kreativní techniky se na školách využívají nejčastěji.
2. Vyzkoumat, jaké jsou postoje žáků a studentů k tvořivému vyučování.
Zda-li mají kladný vztah ke kreativě ve vyučování. Z jakých důvodů mají neoblíbenější určitý vyučovací předmět. V jakých fázích výuky by kreativní techniky uvítali a jaké kreativní techniky rádi používají.
3. Zjistit, jaké techniky žáci a studenti nepovažují za kreativní (a proč).
Zjistit, zda považují za kreativní techniku využití učebních pomůcek ve vyučování.
✓ Hypotéza: *Předpokládám, že většina žáků a studentů používání učebních pomůcek ve vyučování nepovažuje za kreativní techniku.*
4. Prozkoumat, v jakých vyučovacích předmětech učitelé kreativní techniky používají.
5. Zjistit, v jakém vyučovacím předmětu se kreativní techniky využívají nejčastěji.
6. Porovnat, na jakém druhu školy (ZŠ, SŠ, Gymnázium) se využívají kreativní techniky nejčastěji.
✓ Hypotéza: *Předpokládám, že nejčastěji se kreativní techniky využívají na základních školách.*
7. Diagnostikovat fáze výuky, ve kterých se nejčastěji používají kreativní techniky.

8. Prozkoumat, zda-li žákům a studentům pomáhají kreativní techniky, využívané ve vyučování, lépe pochopit a zapamatovat si učivo.

Vztah jednotlivých otázek k dílčím cílům

Dílčí cíl č. 1: otázky 4, 5

Dílčí cíl č. 2: otázky 2, 3, 9, 14, 15, 16, 17

Dílčí cíl č. 3: otázky 7, 11, 12

Dílčí cíl č. 4: otázka 8

Dílčí cíl č. 5: otázka 18

Dílčí cíl č. 6: otázky 1, 4, 19

Dílčí cíl č. 7: otázka 13

Dílčí cíl č. 8: otázky 6, 10

4.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkum jsem provedla na šesti školách ve Zlíně. Jednalo se o dvě základní školy, dvě střední školy a dvě gymnázia, které jsem pro tento výzkum určila formou náhodného výběru. Na každé škole se výzkumného šetření zúčastnily dvě třídy, rovněž vybrané náhodně. Na základních školách se jednalo o žáky z osmé a deváté třídy, na středních školách a gymnáziích se výzkumu zúčastnili žáci třetího a čtvrtého ročníku.

4.3 Zpracování získaných dat

Nejdříve jsem zkontrolovala úplnost a správnost dotazníků, některé dotazníky jsem kvůli chybnému vyplnění vyřadila. Dále jsem vybrala určitý počet dotazníků, tak aby každý druh školy měl stejný počet jako ostatní. Jelikož nejmenší počet vybraných dotazníků byl ze základních škol, vybírala jsem tento počet na tomto základě. Celkový počet dotazníků, které jsem použila k vypracování výzkumu tedy činí 150, tj. 50 dotazníků z každého druhu

školy. Odpovědi na uzavřené otázky jsem převedla do tabulky, otevřené otázky jsem důkladně pročetla a odpovědi jsem si zaznamenala do přehledného formuláře.

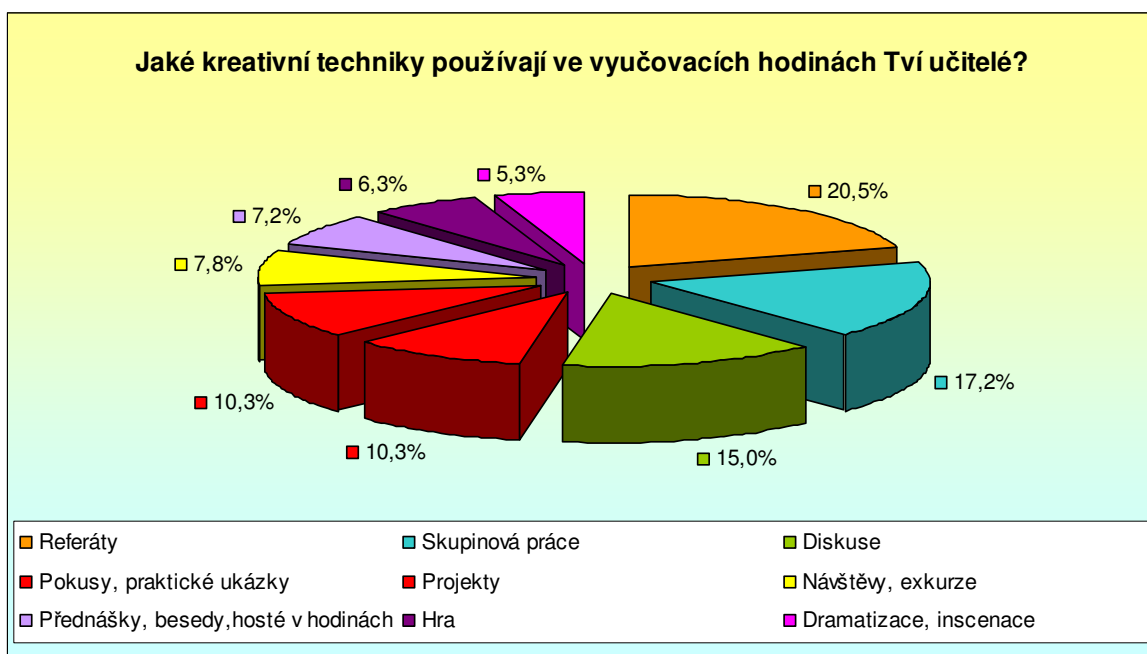
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Odpovědi na uzavřené a polootevřené otázky jsem vyhodnotila kvantitativně, spočítala jsem absolutní četnost a relativní četnost (%). Procentuální výsledky jsem zaokrouhlila na jedno desetinné místo. Pokud byly otázky doplněné volnou odpovědí, tuto odpověď jsem uvedla slovně jako doplňující informaci k danému výzkumnému cíli.

5.1 Dílčí cíl číslo 1

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké kreativní techniky se na školách využívají nejčastěji. K tomuto účelu sloužila otázka č. 4, ve které žáci měli zakřížkovat ty kreativní techniky, které jejich učitelé používají ve vyučování, popřípadě doplnit jiné, této možnosti však nikdo nevyužil.

Z výzkumu vyplynulo, že nejpoužívanější kreativní technikou jsou referáty (20,5 %). Další významné zastoupení měla kreativní technika skupinová práce (17,2 %) a diskuse (15,0 %).

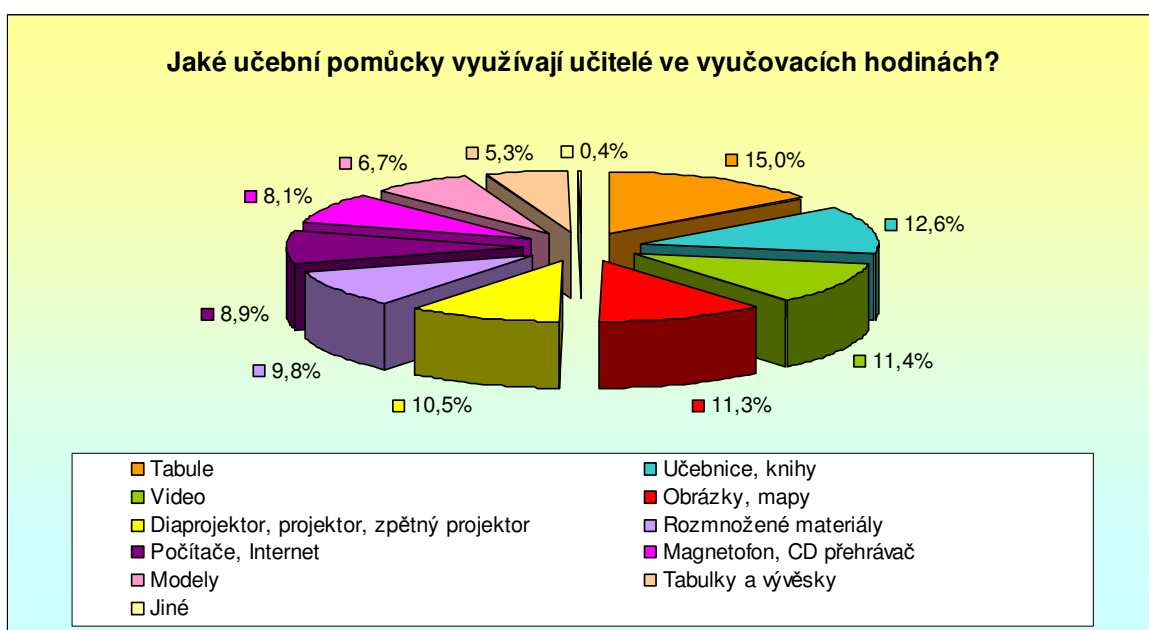


Graf 1. Kreativní techniky používané na školách ve Zlíně

Učební pomůcky jsem zařadila zvlášť, abych zjistila, které konkrétní učební pomůcky se na školách používají nejčastěji. Každý respondent uvedl alespoň jednu učební pomůcku, kterou učitelé ve vyučování používají, z toho vyplývá, že nejpoužívanější kreativní technikou je využití učebních pomůcek.

Nejčastěji využívanou učební pomůckou je tabule (15,0 %), následují učebnice, knihy (12,6 %) a třetí pomyslná příčka patří videu (11,4 %).

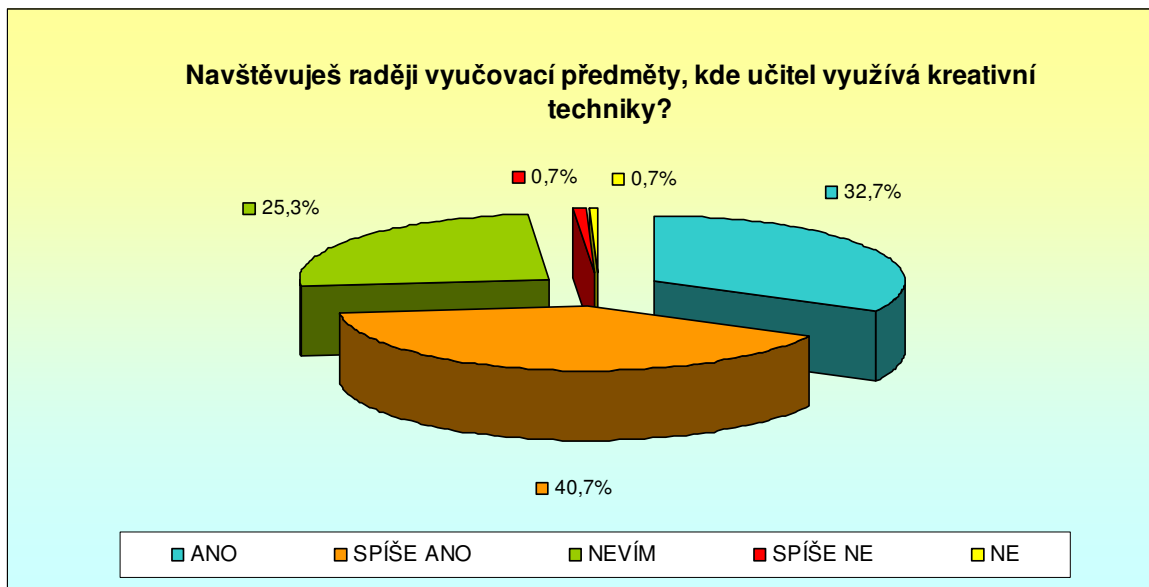
U této otázky měli žáci možnost doplnit i jinou odpověď, zde čtyři respondenti uvedli interaktivní tabuli (2,7 %).



Graf 2. Učební pomůcky používané na školách ve Zlíně

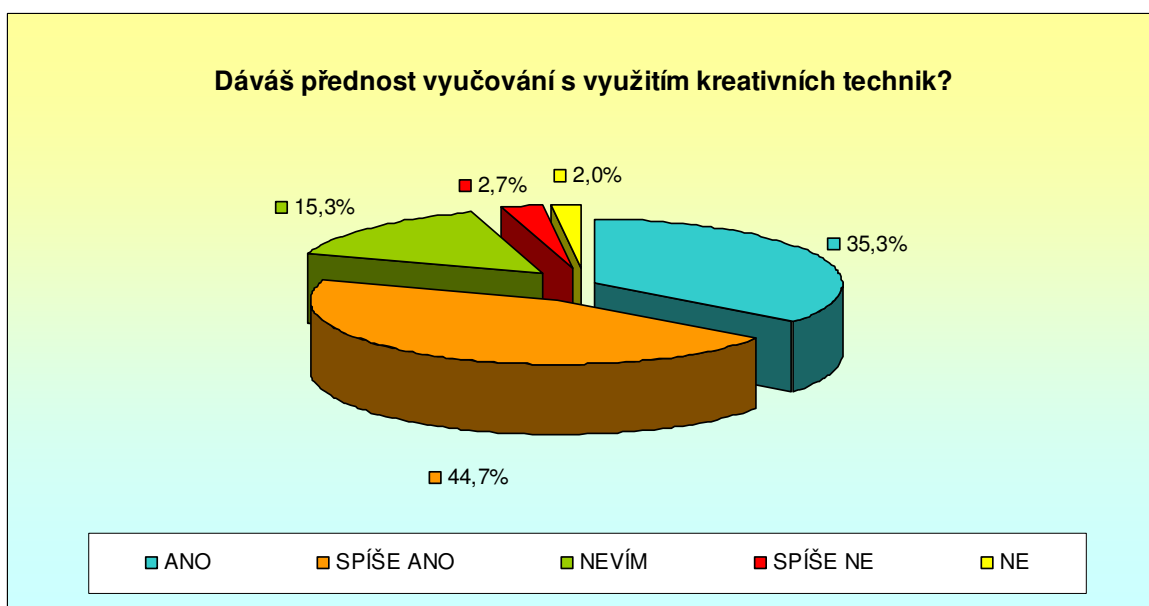
5.2 Dílčí cíl číslo 2

Druhý dílčí cíl měl vyzkoumat, jaké jsou postoje žáků a studentů k tvořivému vyučování. Nejdříve jsem zjišťovala zda-li mají kladný vztah ke kreativě ve vyučování. Použila jsem k tomu tři otázky. První otázka zjišťovala, zda žáci a studenti raději navštěvují vyučovací předměty, kde učitel používá kreativní techniky. Většina žáků a studentů odpovědělo, že tyto vyučovací předměty navštěvují raději (40,7 % uvedli odpověď: SPÍŠE ANO a 32,7 % uvedli odpověď: ANO). Ostatní, 25,3 % odpovědělo, že neví, 0,7 % odpovědělo SPÍŠE NE a 0,7% respondentů zvolilo odpověď NE.



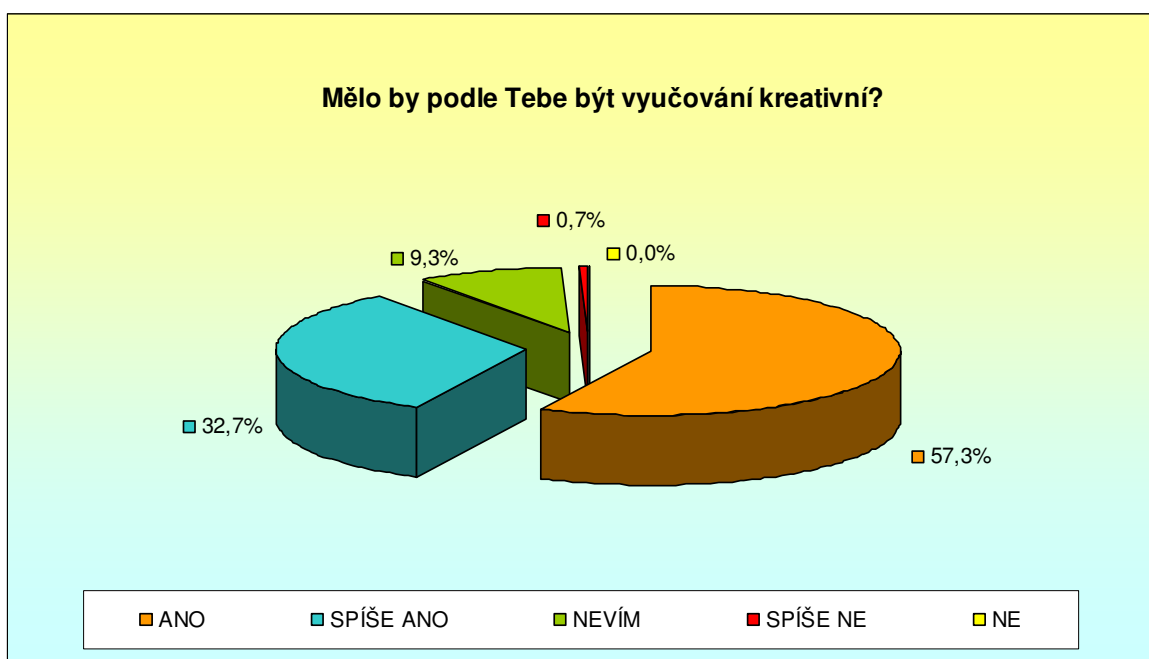
Graf 3. Oblíbenost vyučovacích hodin s využitím kreativních technik

Druhá otázka zjišťovala jestli dávají žáci a studenti přednost kreativnímu vyučování. U této otázky byli respondenti jistější při svých odpovědích a jen 15,3 % odpovědělo: NEVÍM. Naprostá většina by kreativnímu vyučování přednost dala, jejich odpovědi byly 44,7 % SPÍŠE ANO a 35,3 % ANO. 2,7 % respondentů odpovědělo SPÍŠE NE a 2,0% NE.



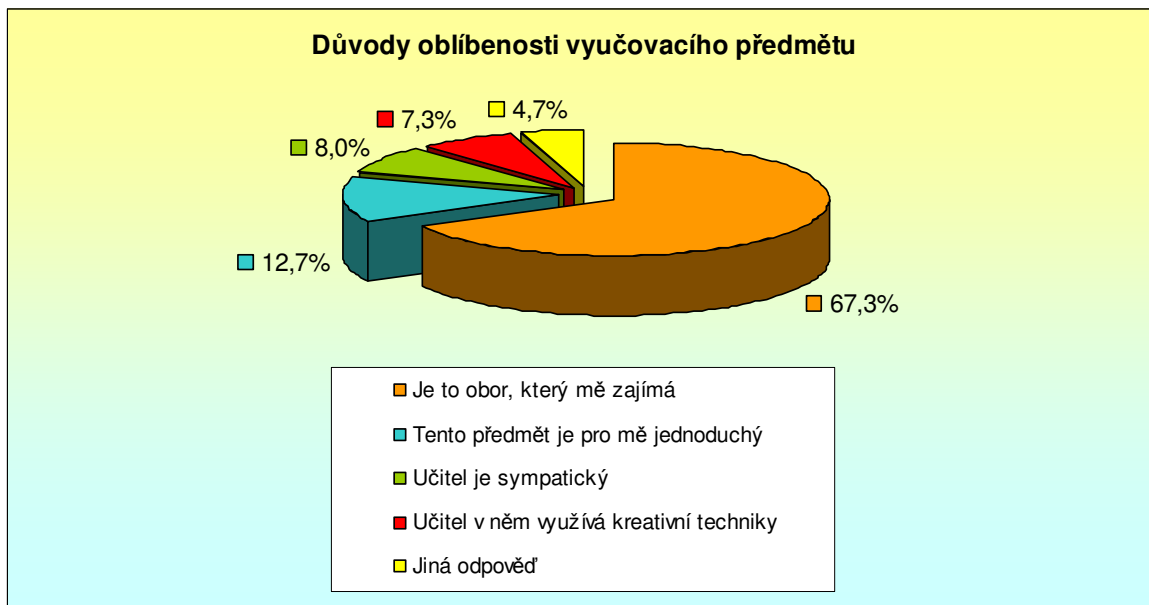
Graf 4. Volba kreativního vyučování

Třetí otázka zkoumala názor žáků a studentů na to, jestli by podle nich mělo být vyučování kreativní. 57,3 % respondentů na tuto otázku odpovědělo ANO, 32,7 % SPÍŠE ANO. 9,3 % žáků a studentů odpovědělo NEVÍM a 0,7 % SPÍŠE NE. Odpověď NE neoznačil nikdo.



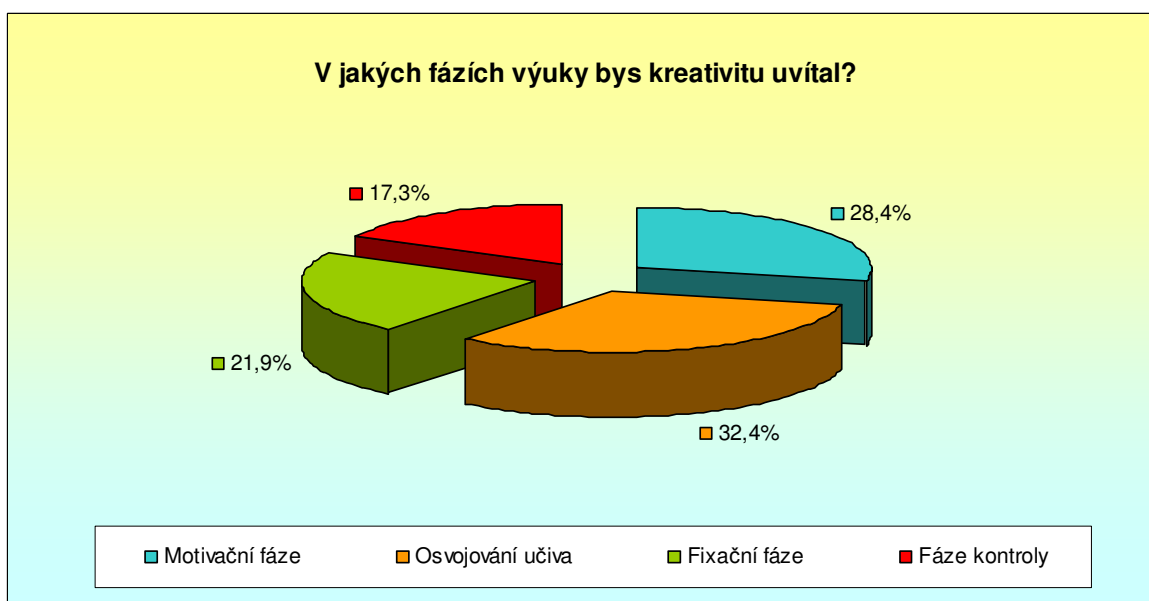
Graf 5. Tvořivé vyučování

Předmětem zkoumání také bylo zjistit, jaké jsou důvody oblíbenosti určitého vyučovacího předmětu. Tato otázka navazovala na otázku, ve které žáci a studenti napsali vyučovací předmět, který je nejvíce baví. Respondenti měli možnost zvolit jednu z uvedených odpovědí nebo dopsat jinou. S překvapením jsem zjistila, že hlavním důvodem je zájem o daný obor, tuto možnost si vybralo 67,3 % respondentů. To, že je vyučovací předmět jednoduchý si vybralo 12,7 % a jen 7,3 % zvolilo odpověď: učitel v daném předmětu využívá kreativní techniky. 8,0 % respondentů má oblíbený předmět proto, že učitel je jim sympatický a 4,7 % napsali jinou odpověď. Nejčastěji uváděli, že je daný předmět: „prostě jen baví“, dále pak z důvodu, že je učitel „srandista“ nebo proto, že v budoucnu budou znalosti z tohoto předmětu potřebovat.



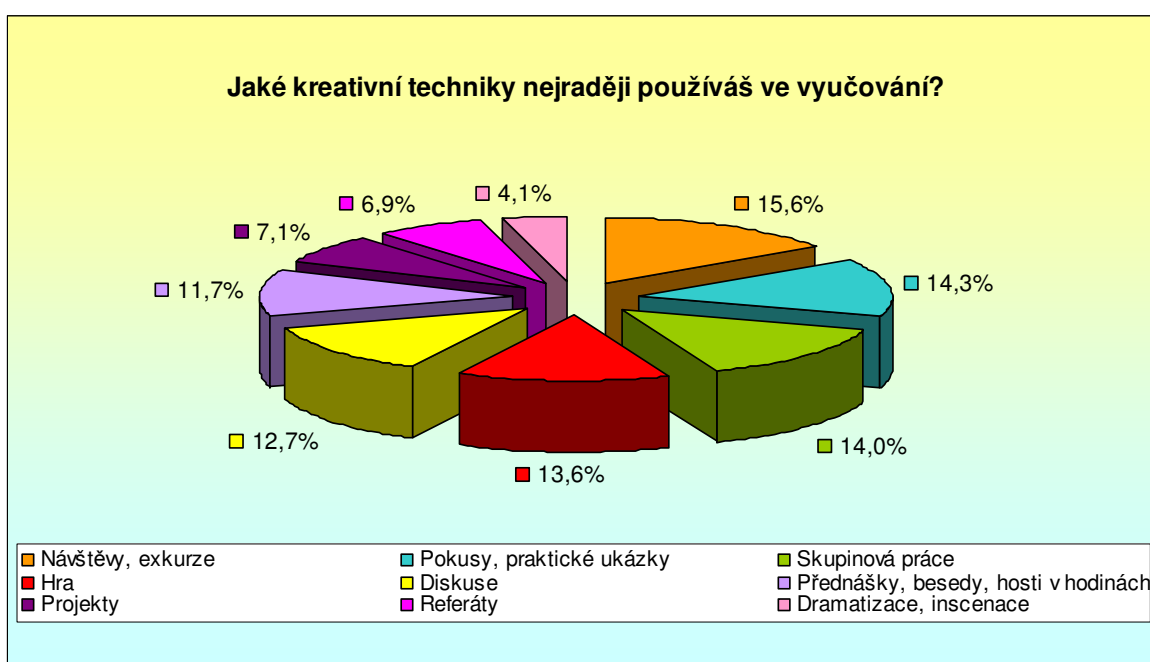
Graf 6. Důvody oblíbenosti vyučovacího předmětu

Dalším předmětem zkoumání bylo zjistit, v jakých fázích výuky by žáci a studenti kreativitu uvítali. Většina respondentů (32,4 %) by kreativitu uvítalo při osvojování učiva, tedy při výkladu nového učiva. Kreativita žákům a studentům dále chybí při motivační fázi, jelikož tuto odpověď zvolilo 28,4 % dotázaných. Fixační fázi označilo 21,9 % respondentů a 17,3 % zvolilo fázi kontroly.



Graf 7. Fáze výuky, ve kterých chybí žákům a studentům kreativita

Zkoumala jsem rovněž jaké kreativní techniky žáci a studenti nejraději používají. Z grafu vyplývá, že žáci a studenti nemají jednoznačného vítěze v této kategorii a každá kreativní technika má určitý počet příznivců. Nejvýše se umístily návštěvy, exkurze s 15,6 %, dále s 14,3 % pokusy, praktické ukázky a třetí místo zaujímá skupinová práce (14,0 %). Překvapivě hra získala pouze 13,6 %, diskusi označilo 12,7 % dotázaných a 11,7 % náleží přednáškám, besedám, hostům v hodinách. Na posledních příčkách se umístily projekty (7,1 %), referáty (6,9 %) a dramatizace, inscenace (4,1 %).



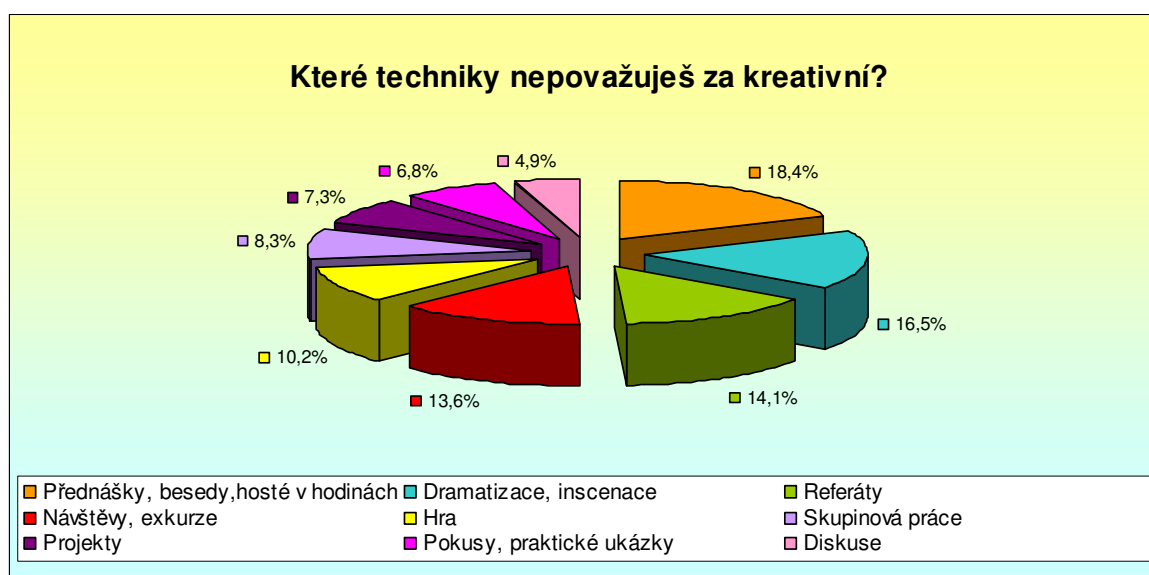
Graf 8. Oblíbenost kreativních technik žáků a studentů

5.3 Dílčí cíl číslo 3

Dílčí cíl číslo 3 zjišťoval, které techniky žáci a studenti nepovažují za kreativní. Vybírali opět z uvedených možností, k nimž mohli dopsat i důvod proč techniku nepovažují za kreativní. Měli možnost doplnit i jiné techniky, této možnosti však nikdo nevyužil. Za nejméně kreativní techniku žáci a studenti považují přednášky, besedy, hosty v hodinách (18,4 %). Překvapivě jako druhou techniku, která není kreativní, zvolili respondenti dramatizaci, inscenaci (16,5 %). Referáty s 14,1 % se umístily na pomyslné třetí příčce.

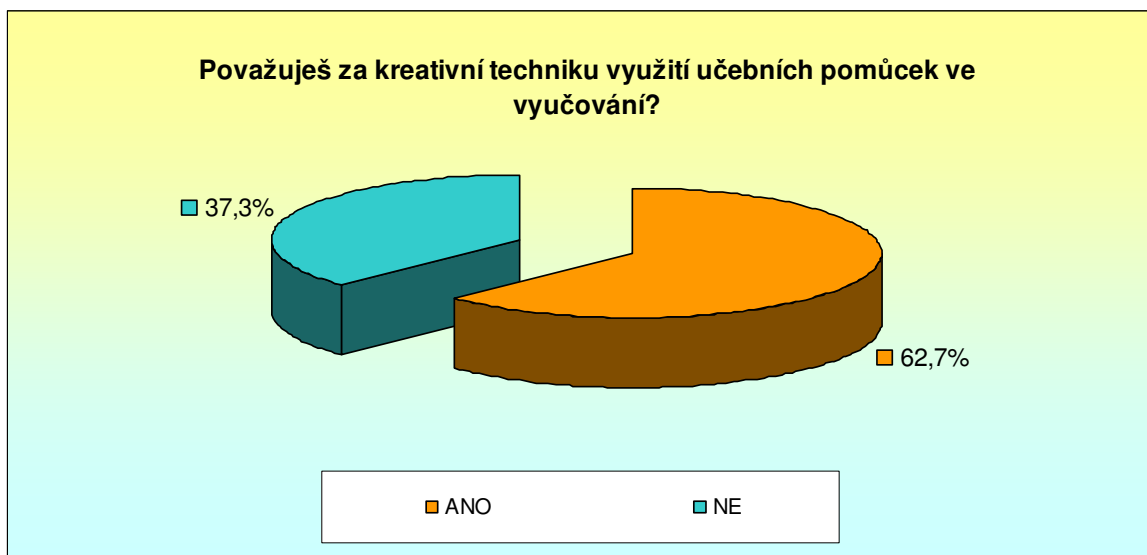
Důvody proč žáci a studenti nepovažují techniky za kreativní:

Přednášky, besedy, hosté v hodinách jsou podle žáků a studentů: „nudné; nezajímavé; náročné; všichni u nich usínají a stejně se při nich nedozvím to, na co jsem se ptal.“ Dramatizace, inscenace je: „trapná; nudná a kýč.“ Žáky a studenty nebaví; nemají ji rádi nebo dokonce nesnáší, protože například: „nerad mluvím; v hodině není takový klid, aby se ostatní soustředili na představení; nedávají mi žádné znalosti; může se z ní stát fraška a nejsem herec.“ Referáty jsou: „nudné; podobné výkladu; nemají žádný účel a nedá se na ně soustředit. Je to jen práce jednotlivce, kterého nikdo nevnímá a neposlouchá. Referující neví co čte a obsah si stejně nezapamatuji. Nevytváří nic tvořivého a referující může špatně vysvětlit dané téma.“ Návštěvy, exkurze jsou: „moc kulturní; nezajímavé; pasivní získávání informací a nebaví mě.“ Hra sklídila taky velkou kritiku, žáci a studenti ji označili za: „nesmysl; pro děcka; patří na ZŠ; je nudná; častá; potlačuje kreativitu jedince; je jen pro srandu a moc mě nebaví.“ U skupinové práce byli uvedeny tyto důvody: „nikdo nic nedělá; nedokážeme se domluvit; ještě to neumím a už mám pracovat.“ Projekty považují žáci a studenti za: „nudné a těžké. Zabírají moc času a většinou po špatné domluvě zůstane všechna práce jen na jedné osobě.“ Pokusy, praktické ukázky nejsou kreativní protože: „vím jak to má vypadat; neexistuje zde žádná improvizace; nejsou kreativní; nikdo neumí.“ Diskuse jsou: „trapné bavení se o ničem; nudné a každý se při ní začne bavit o svém.“



Graf 9. Techniky považované žáky a studenty za nekreativní

Učební pomůcky jsem zařadila do samostatné otázky, abych zjistila jaký počet žáků jejich využití ve vyučování nepovažuje za kreativní techniku. Mým předpokladem bylo, že většina žáků a studentů je nepovažuje za kreativní techniku. Tato má hypotéza se nepotvrdila, jelikož 62,7 % dotázaných odpovědělo, že považují učební pomůcky za kreativní součást hodiny a jen 37,3 % respondentů má opačný názor.



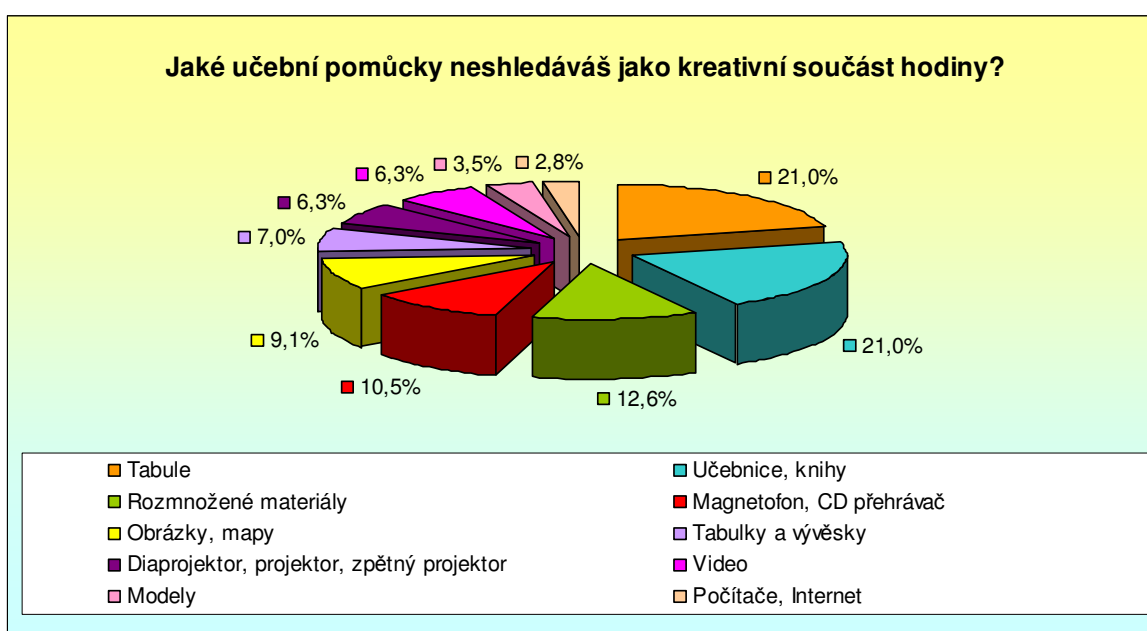
Graf 10. Jsou-li učební pomůcky kreativní součástí hodiny

Respondenti, kteří odpověděli, že nepovažují učební pomůcky za kreativní techniku, měli v následující otázce vybrat konkrétní učební pomůcky, které za kreativní nepovažují. Nekreativní je podle žáků a studentů využití učebnic, knih a tabule (21,0 %). Rozmnožené materiály označilo 12,6 %, magnetofon, CD přehrávač 10,5 %. Obrázky, mapy nepovažuje za kreativní 9,1 %, tabulky, vývěsky 7,0 %. Video a diapojektor, projektor, zpětný projektor označilo 6,3 % žáků a studentů. 3,5 % dotázaných zvolilo odpověď modely a 2,8 % počítače, Internet.

Důvody proč žáci a studenti nepovažují určité učební pomůcky za kreativní součást hodiny:

Tabule není kreativní, protože: „někam se psát musí; je součástí každé třídy; je častá; slouží k pasivnímu zisku informací; je nezajímavá; používaná jen k zápisu; běžná; zastaralá a nekreativní.“ Učebnice, knihy jsou: „standard; nekreativní; normální; všední; klasika; měly by být samozřejmé; nuda; z čeho jiného bychom se měli učit; nebaví většinu spolužáků; pasivně získané informace; většinou to z učebnic nepochopím; lepší je počítač a zbytečné mrhání papírem.“ Názory na rozmnožené materiály žáků a studentů jsou

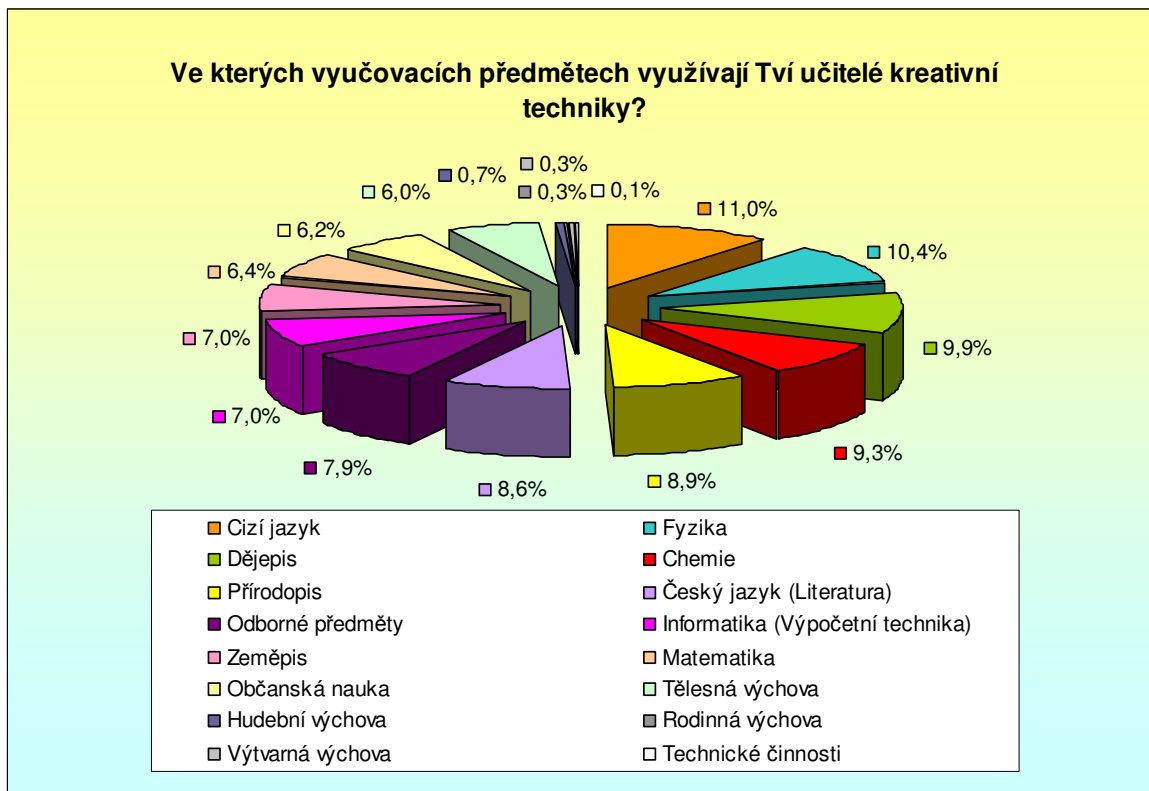
následující: „*nuda; jen rozšíření znalostí; pasivně získané informace; časté; stačí promítání; jsou všude; jen se to přečte; nepoučné; nerad doplňuji.*“ Magnetofon, CD přehrávač jsou: „*nudné; pasivně získané informace; zastaralé a nemáme.*“ K obrázkům, mapám respondenti dopsali tyto názory: „*nuda; ne kreativní; časté; nevedeme.*“ Tabulky a vývěsky: „*složitostí odradí; nevedeme; nudné a pasivně získané informace.*“ Diaprojektor, projektor, zpětný projektor jsou: „*časté.*“ Video a modely: „*pasivně získané informace.*“ K počítači a internetu nikdo nic nenapsal.



Graf 11. Učební pomůcky, které žáci a studenti nepovažují za kreativní

5.4 Dílčí cíl číslo 4

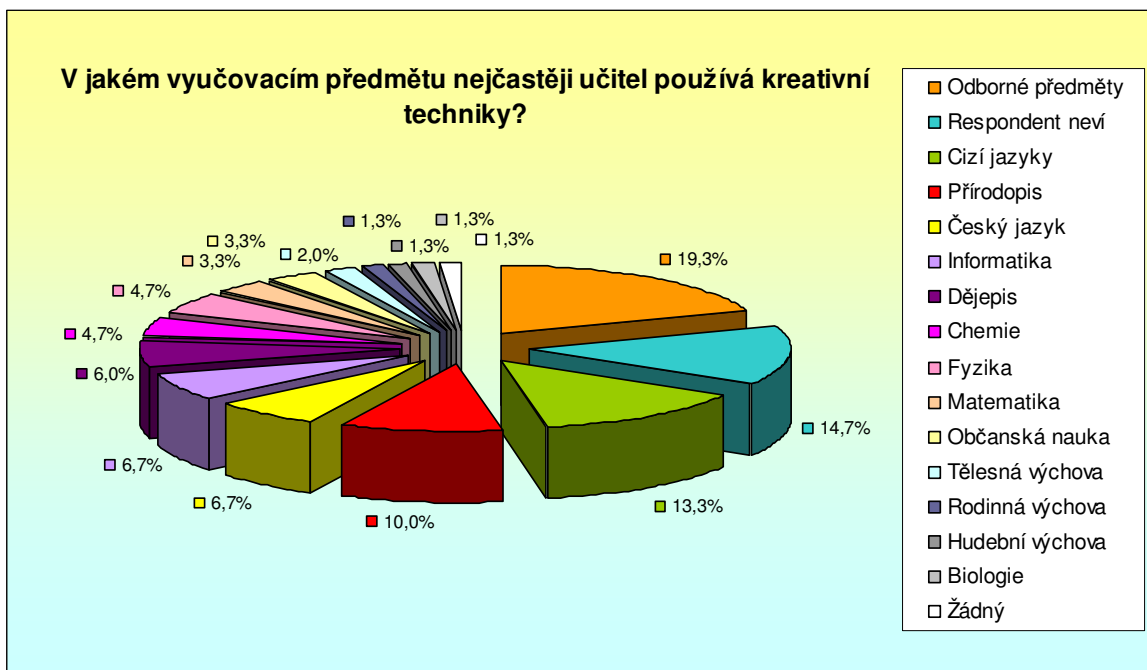
Úkolem tohoto cíle bylo prozkoumat, v jakých předmětech učitelé používají kreativní techniky. Největší zastoupení měly cizí jazyky (11,0 %), dále fyzika (10,4 %), dějepis (9,9 %), chemie (9,3 %), přírodopis (8,9 %), český jazyk (literatura) (8,6 %), odborné předměty (7,9 %), informatika (výpočetní technika) (7,0 %), matematika (6,4 %), občanská nauka (6,2 %), tělesná výchova (6,0 %). Nepatrné zastoupení měla i hudební výchova (0,7 %), rodinná a výtvarná výchova (0,3 %) a technické činnosti (0,1 %).



Graf 12. Vyučovací předměty

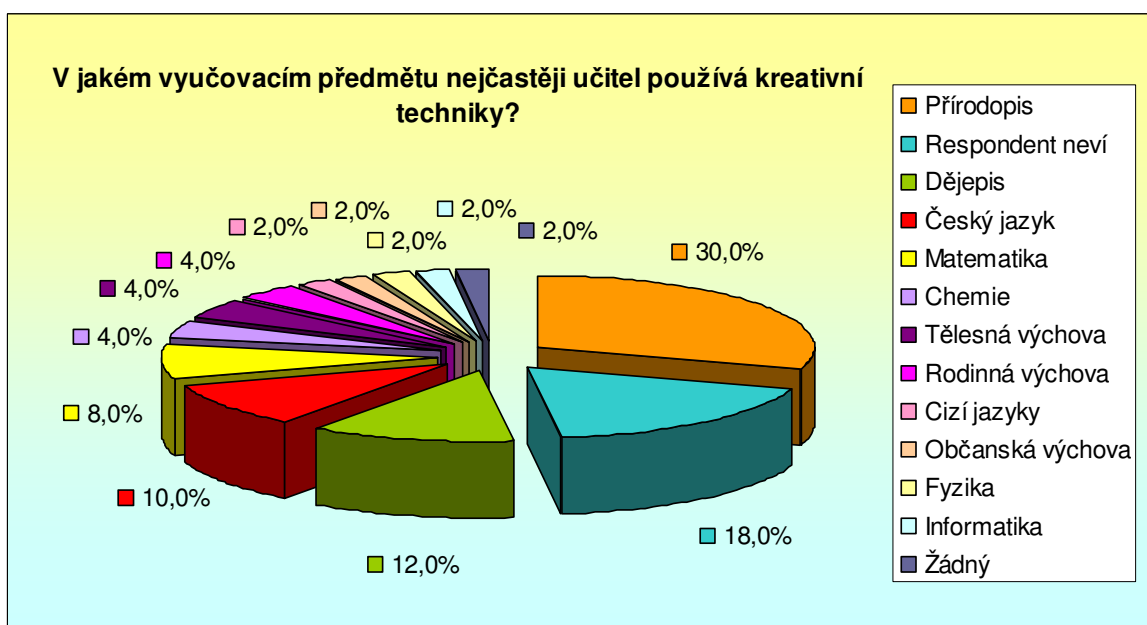
5.5 Dílčí cíl číslo 5

Zajímalo mě, v jakém vyučovacím předmětu se kreativní techniky využívají nejčastěji. Tuto informaci zjišťovala otázka č. 18 a ukázalo se, že nejčastěji se kreativní techniky využívají v odborných předmětech (19,3 %).



Graf 13. Nejкреativnější vyučovací předmět

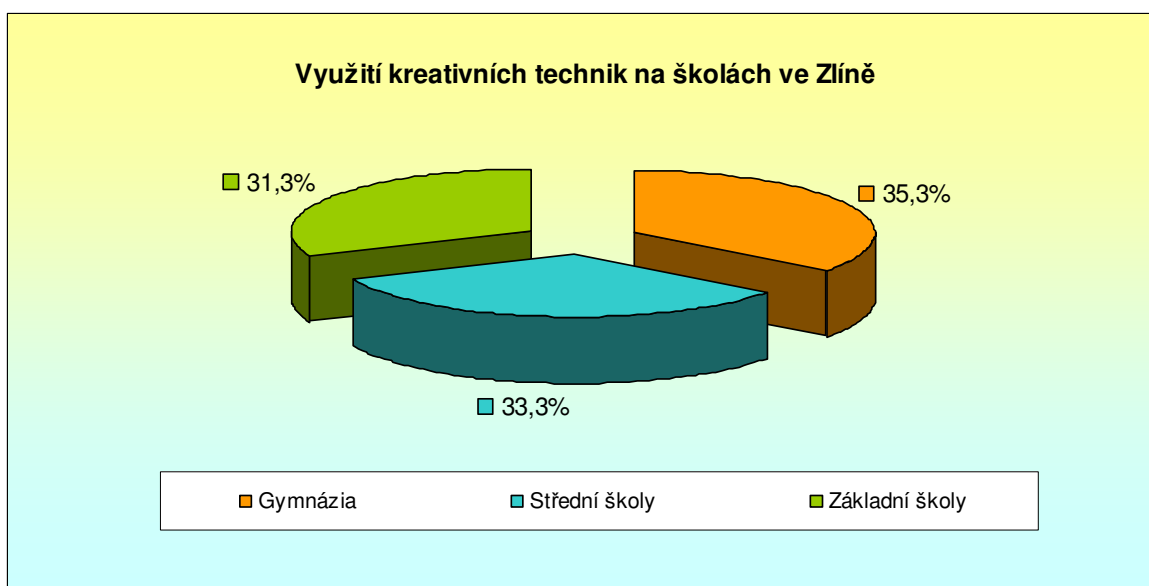
Jelikož se jedná o odborné předměty vyučující se na středních školách a gymnáziích, zpracovala jsem výsledky výzkumu základních škol zvlášť a zde žáci uvedli přírodopis (30,0 %) jako vyučovací předmět, ve kterém učitelé nejčastěji používají kreativní techniky.



Graf 14 Nejкреativnější vyučovací předmět základních škol ve Zlíně

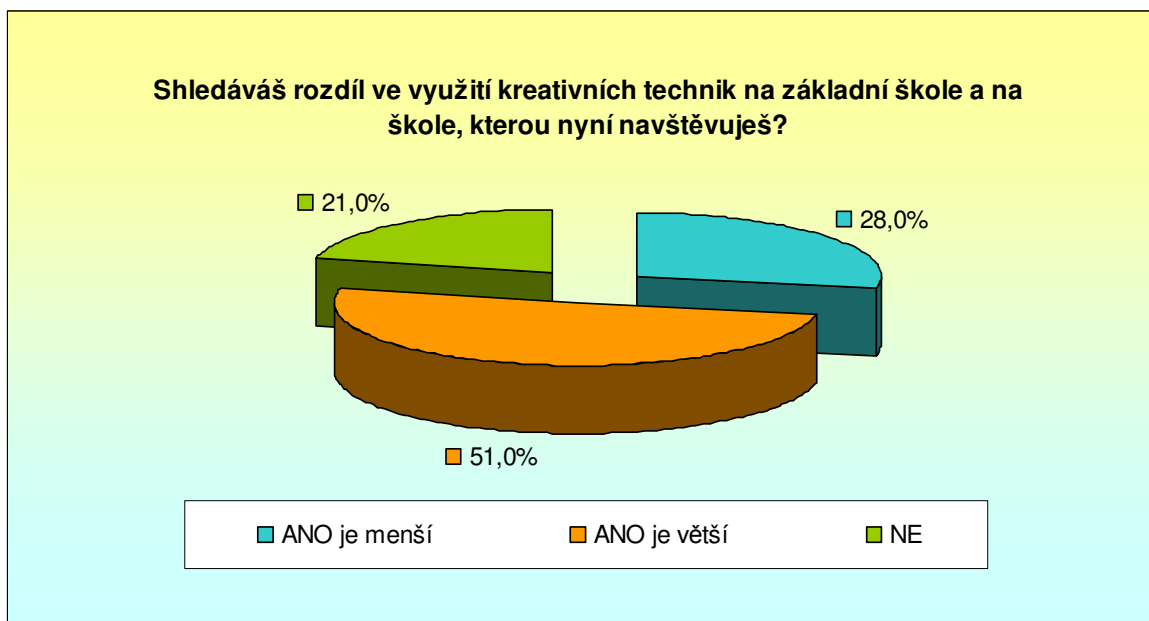
5.6 Dílčí cíl číslo 6

Tento cíl měl za úkol, porovnat na jakém druhu škol (ZŠ, SŠ, Gymnázium) je využití kreativních technik nejčastější. Ve výsledcích byly školy téměř vyrovnané, největší procentuální zastoupení mají však gymnázia (35,3 %). Má hypotéza, že nejčastěji se využívají kreativní techniky na základních školách, nebyla potvrzena. Dokonce se ukázalo, že základní školy jsou až na posledním místě s 31,3 %. Střední školy získaly 33,3 %.



Graf 15. Využití kreativních technik na školách ve Zlíně

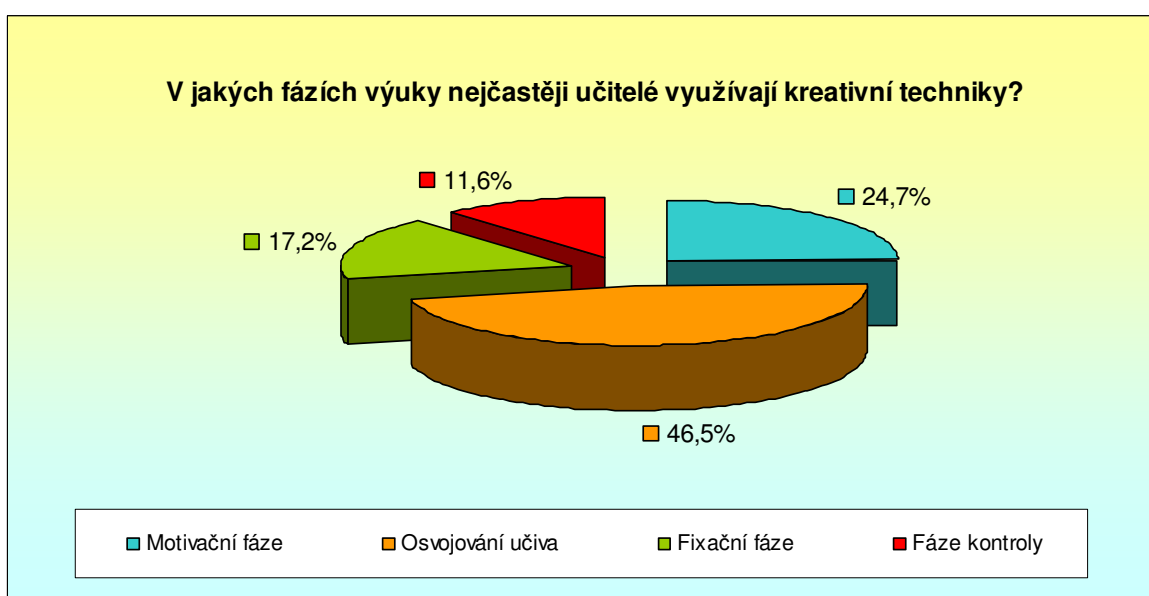
Otázka č. 19 byla položena studentům středních škol a gymnázií. Ptala se na to, zda studenti shledávají rozdíl ve využití kreativních technik na základní škole, kterou dříve navštěvovali a škole, na kterou chodí nyní. Měly tři možnosti odpovědí a to buď ANO je menší, ANO je větší nebo NE. 51,0 % studentů na tuto otázku odpovědělo ANO je větší, 28,0 % ANO je menší a 21,0 % odpovědělo NE. Tento průzkum potvrdil, že základní školy ve Zlíně využívají kreativní techniky ve vyučování nejméně.



Graf 16. Názory studentů na využití kreativních technik na škole, kterou nyní navštěvují, oproti základní škole, kterou již absolvovali

5.7 Dílčí cíl číslo 7

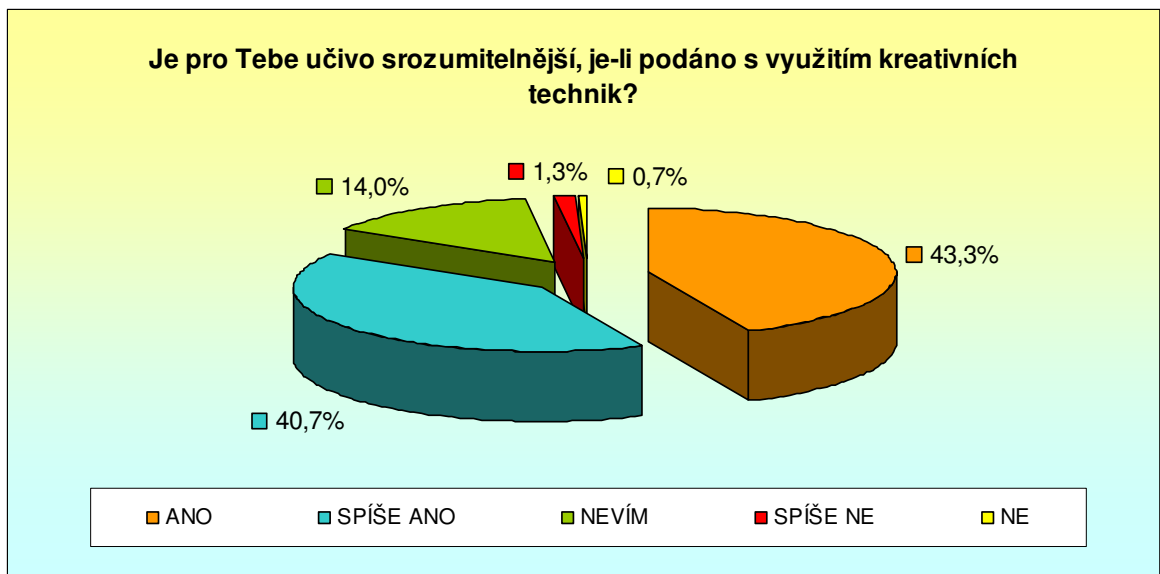
Otázka č. 13 zjišťovala v jakých fázích výuky učitelé využívají kreativní techniky. Po zpracování výsledků vyšlo, nejčastěji se kreativní techniky využívají ve fázi osvojování učiva, nových vědomostí, vytváření představ a pojmů. 24,7 % získala motivační fáze a 17,2 % fáze fixační. Nejméně, 11,6 % obdržela fáze kontroly, hodnocení a klasifikace.



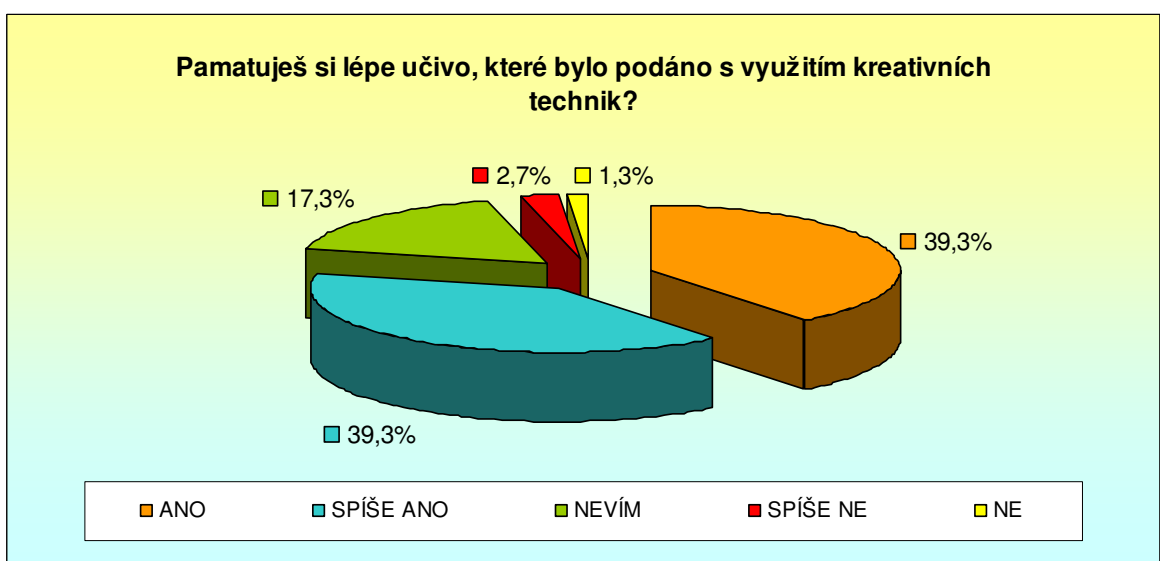
Graf 17. Fáze výuky – využití kreativních technik

5.8 Dílčí cíl číslo 8

Úkolem tohoto cíle bylo prozkoumat, zda-li žákům a studentům pomáhají kreativní techniky, využívané ve vyučování, lépe pochopit a zapamatovat si učivo. Výsledek výzkumu ukazuje, že učivo je pro žáky a studenty srozumitelnější, jelikož 43,3 % dotázaných odpovědělo ANO a 40,7 % SPÍŠE ANO. Rovněž kreativní techniky pomáhají žákům lépe zapamatovat si učivo. Odpověď ANO označilo 39,9 %, SPÍŠE ANO rovněž 39,9 % respondentů.



Graf 18. Lepší srozumitelnost učiva



Graf 19. Lepší pamatování si učiva

ZÁVĚR

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké je využití kreativních technik na škole ve Zlíně. Tyto informace jsem zjišťovala z pohledu žáků a studentů, zajímala jsem se o jejich zkušenosti z vyučování a také o jejich názory na kreativitu ve výuce.

Z jednotlivých dílčích cílů vyplynuly následující výsledky. Na školách ve Zlíně má každá kreativní technika uvedená v dotazníku určité procentuální zastoupení, nejčastěji však učitelé používají učební pomůcky; referáty; skupinovou práci a diskusi. Z učebních pomůcek se nejvíce využívá tabule. Názory žáků a studentů na tvořivé vyučování je převážně kladný. Kreativitu ve vyučování podporují a nejvíce by ji uvítali při osvojování učiva, tedy při „výkladu“ učitele. Jejich nejoblíbenější kreativní technika jsou návštěvy, exkurze, naopak nejméně oblíbené jsou přednášky, besedy, hosti v hodinách. Za kreativní součást hodiny také považují učební pomůcky, ale nejméně kreativní je pro ně tabule. Možná právě proto, že jí učitelé nejčastěji využívají. Kreativní techniky nejčastěji učitelé používají v odborných předmětech, na základních školách v hodině přírodopisu. Překvapivě, se v porovnání druhů škol, nejméně používají kreativní techniky na základních školách, nejvíce na gymnáziích. Studenti také shledávají rozdíl v tom, že na škole, kterou nyní navštěvují se využívají kreativní techniky ve větší míře než na základní škole, kterou dříve absolvovali. Učitelé kreativní techniky používají nejčastěji při výkladu nového učiva. Žáci a studenti se shodli v tom, že jim kreativita ve vyučování pomáhá, jak k větší srozumitelnosti učiva, tak k jeho lepšímu pochopení.

Výsledky výzkumu mne v mnohém nepřekvapily, našly se ale i informace, které jsem nepředpokládala. Největší překvapení pro mne bylo, že se základní školy umístily na posledním místě ve využívání kreativních technik ve vyučování. Dalším překvapením bylo, že se kreativní techniky nejčastěji využívají v odborných předmětech. Z mých vlastních zkušeností byly právě odborné předměty nejméně kreativní. Trochu mne zklamal přístup žáků a studentů k jednotlivým kreativním technikám. Z jejich odpovědí vyplýval sice jasný ohlas pro kreativitu ve vyučování, naopak však všechny kreativní techniky tvrdě kritizovali. Považují je hlavně za nudné, časté a kupodivu i nekreativní. Konkrétně tabule sklídila velkou kritiku, žáci a studenti jakoby se divili, jak se mohla objevit mezi kreativními technikami, ale pokud by žáci a studenti tabuli ve třídě neměli, nebo by ji učitelé nepoužívali, jistě by po ní více „toužili“.

Tento výzkum je doufám, alespoň ukázkou toho, že žáci mají chuť ve vyučování něco dělat, že po kreativitě volají, ale chtějí ji na „úrovni“, přiměřenou jejich věku, jejich studijnímu oboru a době ve které žijí. Myslím, že je třeba se zamyslet nad tím, co nového do vyučování přinést, jelikož stávající kreativní techniky a pomůcky již nestačí a je třeba i v této oblasti přijít s novými nápady.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1947-0.
- BALŠAJ, G. Význam dobrodružných hier v živote detí. *Vychovávateľ*, 2008, č. 2, s. 28.
- HÁJEK, Bedřich., HOFBAUER, Břetislav., PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy*. Praha: Portál, 1. vyd., 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 1991. ISBN 80-7067-003-7.
- HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. Praha: Tomáš Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- HRDINA, Ľ. Reforma vzdelávania na základných a stredných školách. *Pedagogická revue*, 2007, č. 3, s. 327.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 80-7178-253-X.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana., MIKOVÁ, Šárka., STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807367-314-7.
- KOTRBA, Tomáš.; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- NÖLLKE, Matthias. *Naučte se myslet kreativně: Kreativní techniky pro váš úspěch v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1519-8.
- PÁVKOVÁ, Jiřina.; HÁJEK, Bedřich. aj. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 3. vyd., 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PETROVÁ , Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 3. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Návrh tematického celku a deduktivní výuka*. In PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha, Portál, 1998. 80-7178-127-4.

SPOUSTA, V. Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v eduologii. *Pedagogická orientace*, 2008, č. 3, s. 33.

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

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Struktura klasické hodiny.....	24
--	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Kreativní techniky používané na školách ve Zlíně	44
Graf 2. Učební pomůcky používané na školách ve Zlíně	45
Graf 3. Oblíbenost vyučovacích hodin s využitím kreativních technik	46
Graf 4. Volba kreativního vyučování	46
Graf 5. Tvořivé vyučování	47
Graf 6. Důvody oblíbenosti vyučovacího předmětu	48
Graf 7. Fáze výuky, ve kterých chybí žákům a studentům kreativita	48
Graf 8. Oblíbenost kreativních technik žáků a studentů	49
Graf 9. Techniky považované žáky a studenty za nekreativní	50
Graf 10. Jsou-li učební pomůcky kreativní součástí hodiny	51
Graf 11. Učební pomůcky, které žáci a studenti nepovažují za kreativní.....	52
Graf 12. Vyučovací předměty	53
Graf 13. Nejkreativnější vyučovací předmět	54
Graf 14. Nejkreativnější vyučovací předmět základních škol ve Zlíně	54
Graf 15. Využití kreativních technik na školách ve Zlíně	55
Graf 16. Názory studentů na využití kreativních technik na škole, kterou nyní navštěvují, oproti základní škole, kterou již absolvovali	56
Graf 17. Fáze výuky – využití kreativních technik	56
Graf 18. Lepší srozumitelnost učiva	57
Graf 19. Lepší pamatování si učiva	57

SEZNAM PŘÍLOH

PI Využití kreativních technik při práci s mládeží – dotazník pro žáky a studenty

PŘÍLOHA P I: VYUŽITÍ KREATIVNÍCH TECHNIK PŘI PRÁCI S MLÁDEŽÍ – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY A STUDENTY

Vážení žáci a studenti,

Žádám Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu mé bakalářské práce. Jedná se o práci, ve které zkoumám, jaké je využití kreativních technik na školách ve Zlíně.

V následujícím textu Vám budou položeny otázky vztahující se k tomuto problému. Vaším úkolem je zakřížkovat odpověď, se kterou souhlasíte, popřípadě doplnit jinou odpověď. Pokud není za otázkou uvedeno: vyber jednu z možností, můžete zvolit možností více.

Děkuji za spolupráci

1. Jakou školu navštěvuješ?

- Základní školu
- Střední školu
- Gymnázium

2. Jaký vyučovací předmět Tě nejvíce baví?

.....

3. Tento předmět Tě baví, protože: (vyber jednu z možností)

- Je to obor, který mě zajímá.
- Tento předmět je pro mě jednoduchý.
- Učitel v něm využívá kreativní techniky (např. hra, diskuze, skupinová práce aj.)
- Učitel je sympatický
- Jiný důvod

4. Jaké kreativní techniky používají ve vyučovacích hodinách Tví učitelé?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hra (soutěž, kviz...) | <input type="checkbox"/> Návštěvy, exkurze (návštěva nějakého místa, které souvisí s danou vyučovací hodinou) |
| <input type="checkbox"/> Skupinová práce | <input type="checkbox"/> Referáty (vypracování referátu a jeho interpretace před třídou) |
| <input type="checkbox"/> Dramatizace, inscenace (výměna rolí, scénky...) | <input type="checkbox"/> Přednášky, besedy, hosty v hodinách |
| <input type="checkbox"/> Diskuse (braistorming...) | <input type="checkbox"/> Jiné..... |
| <input type="checkbox"/> Pokusy, praktické ukázky | |
| <input type="checkbox"/> Projekty (několika denní, týdenní až měsíční úkoly na zadané téma) | |

5. Jaké učební pomůcky využívají učitelé ve vyučovacích hodinách?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tabule | <input type="checkbox"/> Učebnice, knihy (jejich aktivní využívání v hodinách) |
| <input type="checkbox"/> Modely | <input type="checkbox"/> Diaprojektor, projektor, zpětný projektor (promítání učebních textů na plátno) |
| <input type="checkbox"/> Obrázky, mapy | <input type="checkbox"/> Počítače, Internet (jejich využití i v jiných předmětech než informatika např. ke zpracování projektu apod.) |
| <input type="checkbox"/> Video | <input type="checkbox"/> Jiné |
| <input type="checkbox"/> Rozmnožené materiály (kopie novinových článků, fotografie, text na doplňování, apod.) | |
| <input type="checkbox"/> Magnetofon, CD přehrávač | |
| <input type="checkbox"/> Tabulky a vývěsky (tabulky, grafy, schémata, plakáty možné k nahlédnutí ve třídě) | |

6. Je pro Tebe učivo srozumitelnější, je-li podáno s využitím kreativních technik? (vyber jednu z možností)

- ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

7. Které techniky nepovažuješ za kreativní?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Hra (soutěž, kviz...)
Proč? | <input type="checkbox"/> Projekty (několika denní, týdenní až měsíční úkoly na zadané téma)
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Skupinová práce
Proč? | <input type="checkbox"/> Návštěvy, exkurze (návštěva nějakého místa, které souvisí s danou vyučovací hodinou)
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Dramatizace, inscenace (výměna rolí, scénky...)
Proč? | <input type="checkbox"/> Referáty (vypracování referátu a jeho interpretace před třídou)
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Diskuse (brainstorming...)
Proč? | <input type="checkbox"/> Přednášky, besedy, hosty v hodinách
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Pokusy, praktické ukázky
Proč? | <input type="checkbox"/> Jiné.....
Proč? |

8. Ve kterých vyučovacích předmětech učitelé využívají kreativní techniky?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Český jazyk (Literatura) | <input type="checkbox"/> Cizí jazyk |
| <input type="checkbox"/> Matematika | <input type="checkbox"/> Tělesná výchova |
| <input type="checkbox"/> Zeměpis | <input type="checkbox"/> Informatika (Výpočetní technika) |
| <input type="checkbox"/> Přírodopis | <input type="checkbox"/> Jiné |
| <input type="checkbox"/> Dějepis | |
| <input type="checkbox"/> Fyzika | |
| <input type="checkbox"/> Chemie | |
| <input type="checkbox"/> Občanská nauka | |

9. Navštěvuješ raději vyučovací předměty, kde učitel využívá kreativní techniky? (vyber jednu z možností)

- ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

10. Pamatuješ si lépe učivo, které bylo podáno s využitím kreativních technik? (vyber jednu z možností)

- ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

11. Považuješ za kreativní techniku využití učebních pomůcek ve vyučování?

- ANO
 NE

12. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku NE, jaké konkrétní učební pomůcky používané ve vyučování neshledáváš jako kreativní součást vyučování?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tabule
Proč? | <input type="checkbox"/> Rozmnožené materiály (kopie novinových článků, fotografie, text na doplňování, apod.)
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Modely
Proč? | <input type="checkbox"/> Magnetofon, CD přehrávač
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Obrázky
Proč? | <input type="checkbox"/> Tabulky a vývěsky (tabulky, grafy, schémata, plakáty možné k nahlédnutí ve třídě)
Proč? |
| <input type="checkbox"/> Video
Proč? | |

- Učebnice, knihy (jejich aktivní využívání v hodinách)

Proč?

.....

- Diaprojektor, projektor, zpětný projektor (promítání učebních textů na plátno)

Proč?

.....

- Počítače, Internet (jejich využití i v jiných předmětech než informatika apod.)

Proč?

.....

- Jiné.....

.....

Proč?.....

.....

13. V jakých fázích výuky nejčastěji učitelé využívají kreativní techniky?

- Motivační fáze** neboli psychická příprava na učení (zaujmu žáky).
- Osvojování učiva**, nových vědomostí, vytváření představ a pojmů (výklad nového učiva).
- Fixační fáze**, při níž jde o upevňování a prohlubování osvojovaných vědomostí a dovedností (opakování učiva).
- Fáze kontroly**, hodnocení a klasifikace (zkoušení učiva).

14. Dáváš přednost vyučování s využitím kreativních technik? (vyber jednu z možností)

- ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

15. Jaké kreativní techniky nejraději používáš ve vyučování?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hra (soutěž, kviz...) | <input type="checkbox"/> Návštěvy, exkurze (návštěva nějakého místa, které souvisí s danou vyučovací hodinou) |
| <input type="checkbox"/> Skupinová práce | <input type="checkbox"/> Referáty (vypracování referátu a jeho interpretace před třídou) |
| <input type="checkbox"/> Dramatizace, inscenace (výměna rolí, scénky...) | <input type="checkbox"/> Přednášky, besedy, hosty v hodinách |
| <input type="checkbox"/> Diskuse (brainstorming...) | <input type="checkbox"/> Jiné..... |
| <input type="checkbox"/> Pokusy, praktické ukázky | |
| <input type="checkbox"/> Projekty (několika denní, týdenní až měsíční úkoly na zadané téma) | |

16. Mělo by podle Tebe být vyučování kreativní? (vyber jednu z možností)

- ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

17. V jakých fázích výuky bys kreativitu uvítal?

- Motivační fáze** neboli psychická příprava na učení (zaujmu žáky).
- Osvojování učiva**, nových vědomostí, vytváření představ a pojmů (výklad nového učiva).

- Fixační fáze**, při níž jde o upevňování a prohlubování osvojovaných vědomostí a dovedností (opakování učiva).
- Fáze kontroly**, hodnocení a klasifikace (zkoušení učiva).

18. V jakém vyučovacím předmětu nejčastěji učitel používá kreativní techniky?

.....

Otázka pro žáky středních škol a gymnázií:

19. Shledáváš rozdíl ve využití kreativních technik na základní škole a na škole, kterou nyní navštěvuješ?

- ANO je menší
- ANO je větší
- NE

