

Samostatnost a tvořivost studentů Fakulty managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně

Ing. Martina Drábková

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Martina DRÁBKOVÁ**
Osobní číslo: **H10862**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Samostatnost a tvořivost studentů Fakulty managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti samostatnosti a tvořivosti studentů.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu využití samostatnosti a tvořivosti studentů vysoké školy ve výuce.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Tvořivé vyučování. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 8073150395.

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC. Kurikulum v současné škole. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

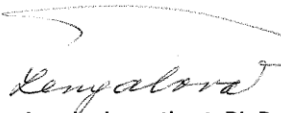
Datum zadání bakalářské práce:

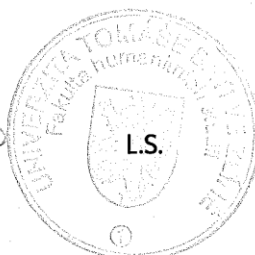
30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 5. 2012

.....
Dědina

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 nevydělečně 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 nahlížení 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 vzdělávacího 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 výdělků 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 přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě základní kapitoly, tedy na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou definovány základní pojmy vztahující se k tématu práce, tedy aktivita, samostatnost, tvořivost a klíčové kompetence studentů. Kapitolám samostatnosti a tvořivosti je dále věnována větší pozornost a jsou zde popsány jejich stupně, členění, fáze a vliv vzdělávacího systému na samostatnost a tvořivost studentů. V praktické části je proveden pedagogický výzkum, který je následně statisticky zpracován a vyhodnocen. Cílem této bakalářské práce je provést analýzu samostatnosti a tvořivosti studentů Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Klíčová slova: aktivita, samostatnost, tvořivost, vzdělávací systém, klíčové kompetence

ABSTRACT

This thesis is divided into two chapters, a theoretical and practical part. In the theoretical section there are defined basic terms related to the topic of work, it is activity, autonomy, creativity and core competencies of students. In the chapters about autonomy and creativity is also paid more attention and there are described a degree structure, phase and influence the education system towards autonomy and creativity of students. In the practical part is conducted educational research, which is then processed and statistically evaluated. The aim of this thesis is to analyse the autonomy and creativity of students of the Faculty of Management and Economics, Tomas Bata University in Zlín.

Keywords: activity, autonomy, creativity, education system, core competencies

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky k mé práci a také za čas, který mě věnovala. Dále bych chtěla poděkovat svým kolegům, kteří byli ochotni a pomohli mě s distribucí dotazníků.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SAMOSTATNOST	11
1.1 AKTIVITA	11
1.2 SAMOSTATNOST	11
1.3 STUPNĚ SAMOSTATNÉ PRÁCE ŽÁKŮ	12
1.4 SAMOSTATNOST VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRAXI	13
2 TVOŘIVOST	18
2.1 ČLENĚNÍ TVOŘIVOSTI	20
2.2 KRITÉRIA TVOŘIVOSTI.....	20
2.3 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY TVOŘIVOSTI.....	22
2.4 ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI	24
2.5 FÁZE TVOŘIVOSTI.....	24
2.6 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST	26
2.6.1 Sociální faktory	26
2.6.2 Psychologické faktory	28
3 TVOŘIVOST A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM	30
3.1 OTÁZKY UČITELE	32
3.2 DŮVODY, PROČ ROZVÍJET TVOŘIVOST	34
4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	35
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
6 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	40
6.1 POČET STUDENTŮ	40
6.2 MOŽNOSTI STUDIA	41
7 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	43
7.1 CÍLE VÝZKUMU	43
7.2 HYPOTÉZY.....	43
7.3 METODA A TECHNIKA VÝZKUMU.....	43
7.3.1 Reálná úroveň tvořivosti dle Žáka (2004).....	44
7.3.2 Vlastní vyhodnocení reálné úrovně tvořivosti	46
7.3.3 Postoj studentů ke kreativitě a samostatnosti.....	47
7.3.4 Možnosti využití samostatnosti a tvořivosti ve výuce	47
7.3.5 Klíčové kompetence studentů vysoké školy	48
7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	48
7.5 POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT	49
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU	53

8.1	REÁLNÁ ÚROVEŇ TVOŘIVOSTI DLE ŽÁKA (2004)	53
8.2	VLASTNÍ VYHODNOCENÍ REÁLNÉ ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI	53
8.3	POSTOJ STUDENTŮ KE KREATIVITĚ A SAMOSTATNOSTI.....	54
8.4	MOŽNOSTI VYUŽITÍ SAMOSTATNOSTI A TVOŘIVOSTI VE VÝUCE	54
8.5	KLÍČOVÉ KOMPETENCE STUDENTŮ VYSOKÉ ŠKOLY	62
9	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	63
10	VÝSLEDKY A ZÁVĚRY VÝZKUMU	68
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	SEZNAM TABULEK.....	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

O samostatnosti a tvořivosti neboli kreativitě se velmi často v současné době mluví. Ať už je to v souvislosti s pedagogikou a rozvíjením těchto vlastností u žáků i studentů, tak také v oblasti managementu a řízení lidských zdrojů. Protože škola nepřipravuje schopné, samostatné a tvořivé jedince pro nic jiného, než pro budoucí život a budoucí povolání. S rozvojem technologií a techniky se tyto dvě klíčové kompetence dostávají stále více do popředí zájmu zaměstnavatelů, protože člověk, který je tvořivý, může být pro firmu nejcennějším kapitálem.

Tato práce je rozčleněna na kapitoly, které na sebe navazují a respektují posloupnost aktivity – samostatnost – tvořivost. Tato posloupnost je samozřejmá a vychází z logiky, že žák i student musí být nejprve aktivní, protože aktivita je v pozadí jakékoli metodické cesty, která má vést k učení, tj. k vnitřním změnám učícího se jedince. Aktivita potom úzce souvisí se s motivací žáků a studentů k učení. Z aktivity následně vychází samostatnost, která má také jednotlivé stupně vývoje. Nejvyšším stupněm těchto kompetencí žáka i studenta je tvořivost, protože tvořivost může být považována za nejnáročnější činnost žáka, studenta nebo člověka obecně.

Ačkoliv v zahraničí se této problematice věnuje intenzivní pozornost již několik desetiletí, česká pedagogika se těmito otázkami zabývá jen okrajově. I když samostatnost i tvořivost jsou v současnosti velmi frekventovanými pojmy také v oblasti řízení lidských zdrojů, na Fakultě managementu a ekonomiky dosud výzkum týkající se této problematiky nikdy neprobíhal. Nebylo tedy zjišťováno, zda studenti jsou schopni disponovat těmito klíčovými kompetencemi a zda by bylo dále vhodné jejich rozvíjení ve výuce dále podporovat a na které oblasti se konkrétně zaměřit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SAMOSTATNOST

Fenomén samostatnosti má ve výchovně-vzdělávacím procesu strategický význam. Je neodmyslitelně spjata s aktivitou žáků ve vztahu vzájemné závislosti. Oba tyto jevy mají základ v biologických a společenských zákonitostech a mohou se rozvíjet v určitých činnostech. Cesta k samostatné práci žáků vede přes aktivitu, která je jejím předstupněm. Proto je mezi oběma jevy vzájemné spojení a ovlivňování. (Pecina, 2008)

1.1 Aktivita

Základním, nezbytným východiskem veškeré výchovně-vzdělávací práce je aktivita žáka. Je též v pozadí jakékoli metodické cesty, která má vést k učení, tj. k vnitřním změnám učícího se jedince při osvojování učiva. Učitelé vynakládají mnoho úsilí, aby žáky aktivizovali, tj. motivovali a získali pro angažovanou spolupráci. (Maňák a Švec, 2003)

Maňák (1998) tedy vymezuje pojem aktivita takto: „Aktivitou ve výchovně- vzdělávacím procesu rozumíme zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jeho cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky a postoje nebo způsoby chování.

1.2 Samostatnost

Žakovská aktivita není ovšem cílem sama pro sebe, ale nezbytným prostředkem k rozvoji samostatnosti a tvořivosti. Z hodnotné aktivity vyrůstá samostatná práce žáků, která nabývá různých forem v závislosti na cíli a charakteru výchovně-vzdělávací práce. Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů. Se samostatnou prací, která zahrnuje komplexní vzdělávací postup, úzce souvisí samostatné myšlení, při němž se samostatnost projevuje na teoretické úrovni, a také kritické myšlení, jehož podstatou je odhalování souvislostí, všestranná analýza jevů a nacházení vlastních závěrů. Souhrnně se pro modifikace samostatnosti ve vzdělávání používá také označení poznávací samostatnost. (Maňák a Švec, 2003)

Pod pojmem samostatnost chápe Maňák (1998) učební aktivitu žáků, při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně bez cizí pomoci, a to hlavně řešením problémů.

Samostatný člověk s vysokou mírou autoregulace jedná z vnitřních motivů, kontroluje vlastní strategie dosahování cílů a je vybaven také po stránce metakognitivní. Jde o vědomou činnost, která vede člověka k poznání svých vlastních poznávacích procesů. (Hrbáčková et al., 2010)

Pojem autoregulace se opírá o klíčový pojem metakognice. Rozumí se jím jednak znalost vlastních poznávacích procesů (znalost toho, jak se učím, jednám) a jednak řízení těchto procesů žákem, který se učí a jedná v různých situacích. Metakognici lze chápat také jako soubor schopností a dovedností žáka uvědomovat si vlastní poznávací (učební) aktivity, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatnil při učení. Autoregulace učení je dílčí proměnnou stylu učení. Je založena na souboru dovedností žáka řídit své učení. Patří k nim zejména následující dovednosti.

- Mluvit o vlastním učení i o učení spolužáků.
- Monitorovat pokrok v učení a v případě potřeby vyhledat přiměřenou pomoc.
- Uvědomit si své silné i slabé stránky v učení.
- Říci co a jak žák při učení dělal a s jakým výsledkem.
- Naplánovat svoje učení.
- Spolupracovat při učení se spolužáky.
- Nalézat vlastní zdroje učení bez pomoci dospělých.
- Vytvářet vlastní postupy, jak dosáhnout cílů učení. (Maňák, Janík a Švec, 2008)

1.3 Stupně samostatné práce žáků

Nejelementárnějším rozlišením žákovské samostatnosti je trichotomie činnosti nesamostatné, samostatné a tvůrčí. Nesamostatnou práci žáků charakterizuje napodobování a pasivní postoj. Proti tomu v samostatné učební práci jsou tyto rysy právě opačné. Postupně narůstajícím vlastním úsilím může žák přejít až k badatelskému přístupu ke studiu, což můžeme označit jako tvůrčí práci. Tvořivost představuje vrcholnou aktivitu člověka.

Samostatná práce představuje komplexní výukovou metodu (koncepti, program, postup), jejímž určujícím znakem je postupné přebírání odpovědnosti za výsledky učebního procesu žákem. Podobně jako u aktivity také v projevech samostatné práce je důležité vidět její kvantitativně i kvalitativně rozrůzněné stupně samostatnosti. (Maňák a Švec, 2003)

1. **Samostatnost napodobující (samočinnost)** – předstupeň vlastní, opravdové samostatnosti, neboť žák sice pracuje sám, je aktivní, ale jde o činnost automatickou bez

výrazného myšlenkového úsilí, např. opisování textu, doslovná reprodukce naučného učiva.

2. **Samostatnost reprodukcující** – žák sice napodobuje vzor, ale v reprodukci se objevují prvky osobního přístupu, např. reprodukce přečteného článku.
3. **Samostatnost produkující** – znamená vytváření nebo přetváření nějakého výtvaru, vycházející z vnitřních zdrojů, např. řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku.
4. **Samostatnost přetvářející** – žák mění podobu nebo tvar existujících jevů a věcí a blíží se již tvořivému procesu. Při přetváření vzniká něco nového, co odráží samostatný názor nebo postoj subjektu, např. nová metoda řešení příkladu, napsání básně.

Uvedené stupně samostatné práce žáků také dávají odpověď na otázku, co je vlastně možno za samostatnou práci žáků považovat. (Maňák, 1998)

1.4 Samostatnost ve výchovně vzdělávací praxi

Pro výchovně vzdělávací praxi jsou nejcennější metodické otázky aktivní a samostatné práce žáků. Ptáme se proto na otázku, jakými postupy nejefektivněji rozvíjet aktivní a samostatnou práci žáků. Pecina (2008) na základě Maňáka (1998) navrhuje následující doporučení.

- Využití individuálních zkušeností žáků (získaných ve škole i mimo školu) k získání nových vědomostí a dovedností.
- Předběžná učební zaměstnání různého charakteru, která žáci provádějí ještě před osvojováním učiva a jimiž navazují na své zkušenosti.
- Vést žáky k cílevědomému a soustavnému pozorování předmětů a jevů jako cesta k samostatnému získávání poznatků.
- Práce žáků s dokumenty (knihami, učebnicemi a dalšími materiály). Při této práci je na žáky kladen požadavek přesného vnímání, srovnávání, uvědomělého pozorného čtení, vyhledávání a hodnocení hlavních myšlenek v textu.

Samostatnou práci žáků je možno zařadit jako účinnou metodu do všech fází vyučovacího procesu. Při rozvoji a používání samostatné práce žáků musí učitel respektovat hledisko postupnosti (dobrou pomůckou mohou být uvedené stupně), neboť přeskokování jednotlivých úrovní nevede k efektivním výsledkům. Osvědčuje se předkládat žákům úkoly s po-

stupně se zvyšující náročností na vlastní rozhodování a využívat systému postupné nápo-
vědi v odůvodněných situacích. (Maňák a Švec, 2003)

Důraz na samostatnou práci žáků se velmi silně projevoval v koncepcích reformních peda-
gogů. Hlavní představitel reformního hnutí H. Gaudig (1963) formulovat linii metodiky
výuky jako tezi: Bez aktivity nelze dosáhnout samostatnost žáků. (Maňák a Švec, 2003)

K takto pojaté samostatné práci se ve výuce nachází na všech úrovních a ve všech situacích
mnoho příležitostí, na příklad následující.

- Individuální plnění úkolů a řešení problémů i při frontální výuce.
- Individuální podíl v partnerské spolupráci a ve skupinové výuce.
- Vytváření rozmanitých produktů, zhotovování výrobků.
- Vystupování při různých příležitostech před třídou nebo skupinou.
- Práce s knihou a s textem, tiché čtení.
- Práce u počítače.
- Laborování a experimentování, účast na produktivní práci.
- Plnění domácích úkolů, zájmová učební činnost atd. (Maňák a Švec, 2003)

Obecně lze říci, že otevřené otázky více přispívají k rozvíjení myšlení a samostatnosti než
otázky uzavřené. (Kolář a Vališová, 2009)

Přínos samostatné práce žáků se vidí v tom, že se žáci projevují následujícím způsobem.

- Individuálně se zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady.
- Učí se odpovědnosti, spoléhají na vlastní síly.
- Volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas i síly.
- Podporuje se diferenciaci třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žá-
kům.
- Respektují se specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zaujetí, tvořivost
atd.

K nevýhodám individuální práce žáků patří následující.

- Malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce.
- Nepodporují se sociální vztahy, nerozvíjejí se formy sociálního učení. (Maňák a
Švec, 2003)

Individuální samostatná práce našla značné uplatnění už dříve v různých soustavách individualizované výuky. V současnosti se profilují zejména jako tzv. alternativní školy. Mezi tyto školy můžeme zařadit jako nejznámější waldorfskou školu, montessoriovskou školu, daltonskou školu, freinetovskou školu nebo jenskou školu. (Maňák a Švec, 2003)

Učení vždy, v jakýchkoliv podmínkách řízeného i sociálního učení, obsahuje určité prvky tzv. samořízení. Žák se stále aktivněji zúčastňuje řízení svého učení, jednak svými volnými vlastnostmi – snahou, úsilím, překonáváním překážek, vytrvalostí, houževnatostí, jednak využitím určitých zkušeností z dřívějších aktů učení. Kolář a Vališová (2009) se domnívají, že řízení orientované na rozvíjení prvků samořízení učebních činností u žáků je vyhovující pro moderní vyučování.

Učitel také podněcuje své žáky k regulaci vlastního učení, k rozvoji klíčové kompetence pro celoživotní učení. Jeho vedení, působení samozřejmě ovlivní míru úrovně žákovy samostatnosti. Perry uvádí několik klíčových charakteristik výuky podporující zvyšování autonomie žáka.

- Typ úlohy, činnosti, problému (jeho smysluplnost, reálnost, náročnost).
- Budování bezpečného klimatu.
- Instrumentální podpora učitele (koordinátor, facilitátor, který odhaduje potenciální úroveň autoregulace, jakož i dřívějších znalostí a podle toho poskytuje individuální vedení).
- Podpora od spolužáků, párové, kooperativní, individuální učení.
- Příležitost pro uvědomění (otázky, diskusi), vedení k vlastnímu objevování, pochopení a monitorování činnosti.
- Možnost volby.
- Práce s chybou (vnímána jako prostředek pro zdokonalení).
- Zpětná vazba prostřednictvím sebehodnocení a poskytnutí informací učitelem. (Hrbáčková et al., 2010)
- Práce s hrou. (Činčera, 2007)

Každou z těchto charakteristik lze podrobit dalšímu zkoumání a zpřesnění. (Hrbáčková et al., 2010)

Belz a Siegrist (2001) vyjmenovávají další faktory podporující samostatné učení.

- Smysluplnost témat a jejich vztah k životu.

- Zapojení účastníků do výběru učební látky a učebních pomůcek.
- Vnést do práce znalosti účastníků.
- Induktivní výstavba.
- Uspořádání místnosti podle představ účastníků.
- Postarat se o prožitky úspěchu.
- Názornost vyučování.
- Práce ve skupinách (práce na projektech).
- Obměňování metod, obměna sociálních forem.
- Vyučování formou workshopu.
- Umožnit účastníkům tělesnou aktivitu při malování, lepení, běhání, hraní.
- Umožnit účastníkům vlastní zkušenosti.
- Nechat je samostatně nacházet a řešit problémy.
- Nechat účastníky dělat chyby.
- Nechat účastníky obhajovat stanoviska.
- Nechat účastníky převzít odpovědnost.
- Důvěra ve schopnosti jednotlivých účastníků.
- Zřetelná orientace na problémy, aby se umožnil transfer na podobné situace.

Jaké by tedy měly být role účastníků a vedoucího, učitele v procesu samostatného učení? Role a činnosti podporující samostatnost z pohledu účastníků a vedoucího nebo učitele znázorňuje následující tabulka.

Tab. 1. Role účastníků a vedoucího kurzu, učitele. (Belz a Siegrist, 2001)

Účastníci	Vedoucí kurzu, učitel
<ul style="list-style-type: none"> • Pracují v partnerském duchu • Sami vybírají • Samostatně plánují a realizují • Stávají se sami aktivními • Sami kontrolují a posuzují • Dovedou aplikovat výsledky 	<ul style="list-style-type: none"> • Vytváří rámcové podmínky • Navrhuje • Pracuje induktivně • Celostně • S pravou i levou hemisférou • Doprovází a radí • Podporuje

Jak vyplývá z tabulky, učitel by měl mít dostatek znalostí a dovedností, jak správně podporovat samostatnou práci žáků. Měl by jim být především oporou, rádcem a zároveň by měl řídit tento proces, aby bylo dosaženo stanoveného cíle.

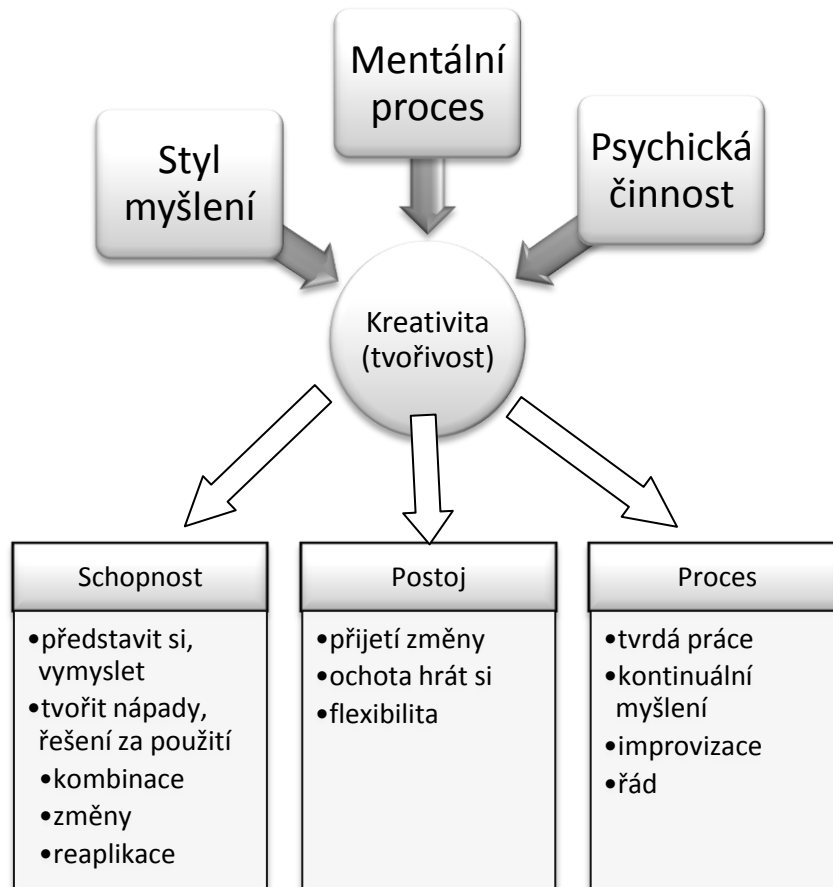
Rozvíjení samostatnosti vede ke zvyšování sebejistoty, sebedůvěry a sebeúcty a ke snižování zranitelnosti z hodnocení druhých. Proces rozvíjení samostatnosti můžeme zařadit do procesu rozvíjení sociálních kompetencí a aktivní životní pozice. (Vališová a Kasíková, 2007)

2 TVOŘIVOST

Tvořivost lze chápat jako soubor schopností, vlastností a dalších dispozic osobnosti, které ve vzájemné symbióze a za příznivých vnějších podmínek (např. klimatu ve škole) vedou k vytváření pro subjekt originálních, nových nápadů, řešení problémů pro něj dosud neobvyklým způsobem. (Švec, 2005)

Definice tvořivosti je celá řada, ale většina autorů se shoduje na názoru, že tvořivost je velice složitá kognitivní struktura, tvořená komplexem tvořivých vlastností.

Tvořivost neboli kreativitu můžeme vyjádřit následujícím obrázkem. Tento diagram vychází ze třech definic kreativity, kdy se můžeme zapéne v Malé československé encyklopedii dočíst, že kreativita je produktivní styl myšlení. Za druhé je to mentální proces, a to podle příručky Trénink paměti a kreativity od Cartera a Russela. Do třetice můžeme kreativitu chápat jako psychickou činnost, jak uvádí Smékal v psychologii osobnosti. (Žák, 2004)



Obr. 1. Tvořivost. (vlastní zpracování dle Žáka, 2004, str. 29)

Jak tedy plyne z obrázku, kreativitu můžeme chápat ze třech pohledů.

1. **Schopnost** – představit si nebo vymyslet něco nového a tvořit nápady, řešení, myšlenky za použití kombinace, změny, replikace existujících nápadů.
2. **Postoj** jednotlivce, který charakterizuje souhlas přijetí změny a novinky, ochota hrát si s nápady a myšlenkami a flexibilita v pohledu na věc.
3. **Proces** charakterizovaný tvrdou prací, kontinuální myšlenkovou činností na generování řešení, prostorem pro improvizaci a řádem. (Žák, 2004)

Zavedení pojmu tvořivosti vede k otázce: Máme chápat a měřit inteligenční tvořivost jako zvláštní schopnost, nebo máme rozšířit pojem inteligence, aby tvořivost zahrnoval? Zdá se, že prozatím vítězí v teorii druhé řešení a v praxi první. (Říčan, 2010)

2.1 Členění tvořivosti

Kreativita není jediný celek, ale můžeme ji členit na různé typy kreativity. Tyto typy jsou společně s příklady znázorněny v následující tabulce.

Tab. 2. Typy kreativity. (Dacey a Lennon, 2000)

Typ kreativity	Příklady
<i>Figurální</i>	Sochy, architektura, umělecké truhlářství
<i>Symbolická</i>	Matematika, hudba, balet
<i>Sémantická</i>	Žurnalistika, psaní divadelních her
<i>Sociální (chování)</i>	Psychologie, výuka, školní veřejná činnost

Dále můžeme kreativitu členit na tyto dvě kategorie.

- **Nespecifickou** – ta se projevuje množstvím hravých nápadů bez konkrétního zaměření.
- **Specifickou** – orientovanou na určitou oblast uplatnění (např. vědecká tvořivost, technická, umělecká, manažerská a sociální).

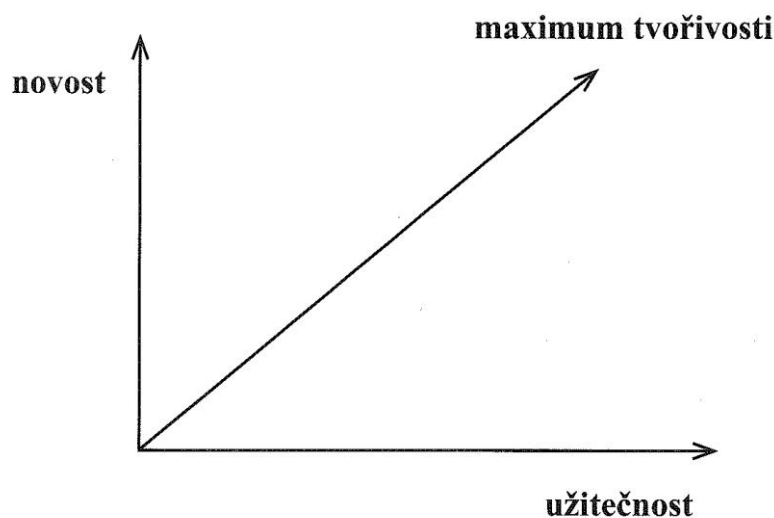
Z pedagogického hlediska je nutné rozlišit tvořivost na subjektivní a objektivní. Objektivní tvořivost odpovídá určitým kritériím – novosti, originalitě, užitečnosti a přiměřenosti vzhledem k potřebám dané situace (viz níže). Subjektivní tvořivost posuzujeme v případě, když člověk kombinuje věci individuálním způsobem na základě vlastního myšlení a činnosti. (Pecina, 2008)

2.2 Kritéria tvořivosti

Abychom byli schopni konstruktivně rozeznat, co kreativní je a co kreativní není, nezbyvá nám jiná možnost, než přesně stanovit kritéria, podle kterých budeme kreativitu posuzovat.

Tvořivostí se rozumí takové jednání, které přináší něco nového, originálního, překvapujícího, neobvyklého. To ovšem mohou produkovat i lidé s problematickou inteligencí. Proto druhým kritériem tvořivosti je to, že výsledek takovéto činnosti musí být kladem jak pro daného člověka, tak pro společnost. (Křivohlavý, 2009)

Odborníci z dané oblasti se shodují na dvou významných prvcích tvořivosti. Spojují tento jev s novostí (originálností) a užitečností (hodnotností). Na následujícím obrázku můžeme vidět vztahy mezi novostí, užitečností a tvořivostí.



Obr. 2. Vztah mezi novostí, užitečností a tvořivostí. (Pecina, 2008, str. 15)

Kritérium užitečnosti a novosti můžeme určovat podle dvou hledisek.

- Z hlediska užšího **subjektivního kontextu**, kdy jedinec (žák) objeví něco nového a užitečného v rámci skupiny (např. školní třída) dříve, než ostatní žáci.
- Z hlediska rozsáhlejšího **celospolečenského**. V tom případě se jedná o zcela nový objev, který přináší prospěch celé společnosti (z historie můžeme jmenovat např. Einsteina nebo Edisona). (Pecina, 2008)

Z pedagogického pohledu je důležité, že tvořivé vyučování je proces, při kterém je nový produkt u žáka jiný, než u dospělých. Od tvůrčí práce žáka ani nemůžeme očekávat celospolečenský přínos, ale má velký výchovný význam pro všestranný rozvoj jeho schopností. (Pecina, 2008)

Psychologie považuje za kreativní takové jednání, uvažování, myšlení, které splňuje následující kritéria.

1. **Originalita** – jedinečnost a novátorství. Kreativita se projevuje právě v neobvyklém, doposud neexistujícím, nově vzniklém spojení a rozvinutí.
2. **Správnost** – výsledný artefakt musí být věcně správný, odpovídající zadaným kritériím, naplňující pokud možno beze zbytku předem stanovený cíl.
3. **Aplikovatelnost** – užitečnost. Je-li výsledek našeho kreativního snažení skutečně užitečný, musíme posoudit, zda má nabízené řešení (nebo nápad) praktický smysl,

sytí-li potřebu, která nás vedla k zadání. Jen v případě, že se výsledek dá opravdu aplikovat, použít, zrealizovat, jen tehdy je opravdu kreativní.

4. **Hodnota** – přínos. Kreativní činy jsou takové nápady, díla, postupy, které se stávají vodítkem pro další následovníky. Hodnotu můžeme ale samozřejmě brát jak v nominální kvalitě (např. získání nových zákazníků), tak v kvalitě existenciální (např. splnění osobního cíle, přínos pro společnost). (Žák, 2004)

2.3 Základní charakteristiky tvořivosti

Mezi základní charakteristiky kreativity můžeme zařadit následující tři dvojice.

Plynulost x Flexibilita

Kreativita využívá faktorů plynulosti a kontinuity lidského uvažování v kvantitativním sběru podnětů, myšlenek, nápadů. Sousednost, návaznost, kontinuita jako jedna z kvalit kreativity nám umožňuje generovat maximální množství nových myšlenek. Na této bázi je vystavena řada kreativních technik, např. brainstorming.

Podstatou flexibility je originální schopnost lidského člověka „přepnout“, myslet a uvažovat v souvislostech, sestavovat jednotlivé myšlenky do vzájemně logicky propojených vazeb, ba dokonce schopnost vytvářet vazby doposud neexistující, původní a nové.

Vědomí x Imaginace

Vědomosti, vzdělání, zkušenosti, pokusy, ale i duchovní zázemí, vědomě utvářené systémy hodnot, přání, cílů, celkový pohled na svět jednotlivce, to vše utváří limity kreativity. Tyto limity jsou středobodem, ze kterého kreativita jako lidská schopnost vychází.

Imaginace je vlastní jen a jen člověku. Čím je člověk bohatší v okruhu vědomí, myšlenek, spojování jednotlivých jevů, tím větší potenciál má ke kreativitě. Na druhou stranu je však prokázáno, že právě lidé s příliš vysokým IQ projevují velmi málo kreativity.

Laterální x Lineární kreativita

Laterální kreativita tíhne k nelogičnosti, je intuitivní. Lidská mysl nemá jinou možnost, než nově přichozí impuls přiřadit k nově utvořenému adresáři. Tím, že není schopna novou informaci srovnat a přiřadit k již existujícím vazbám, je nucena vytvořit nejenom vazby nové, ale současně i definovat vztah k nově přichozímu elementu, zaujmout k němu stanovisko, byť prozatím neúplné a zcela emoční – intuitivní. V takové situaci se mysl řídí podle vzorce líbí x nelíbí nebo příjemné x nepříjemné.

Lineární kreativita vytváří spojení logické. Lidská mysl vyhledává podobné rysy s již existujícími uloženými informacemi a podle daných podobných znaků přiřadí nový impuls k již známému adresáři. Srovnáním nového zážitku se zážitkem již uloženým vytváříme nejenom další položku v mysli, ale jsme také schopni jej emočně zařadit, hodnotit, využít do budoucna. (Žák, 2004)

V literatuře najdeme poměrně obsáhlé inventáře schopností a vlastností tvořivé osobnosti. Ukazuje se však, že tvořivou osobnost nelze jednoznačně popsat jakýmkoliv inventářem. Osobnost tvořivého člověka je obvykle popsána přehledy dispozic a vlastností, které mají obecnější povahu. Uvádí se velmi často originalita, otevřenost novým myšlenkám, flexibilita, schopnost přizpůsobit se novým podmínkám a okolnostem, řešit nové i méně obvyklé situace, samostatnost, nekonformnost, atd.

Někdy se tvořivost dává do souvislosti s inteligencí, měřenou „tradičními“ inteligenčními testy. Výzkumy z posledních let naznačují, že neplatí přímá úměrnost mezi tvořivostí a inteligencí. To znamená, že nelze obecně říci, že čím je vyšší úroveň inteligence, tím je vyšší míra tvořivosti. Tvořivost samozřejmě předpokládá určitou úroveň inteligence, avšak vedle obecnějších schopností vyžaduje další dispozice a vlastnosti osobnosti.

Tvořivé řešení problémů nelze dopředu algoritmizovat. Je totiž spojeno s experimentováním, hledáním a někdy i vhladem do nové, subjektu dosud neznámé situace. Řešení problémů tvůrčím způsobem jsou velmi často pro subjekt neobvyklá.

Každý člověk je disponován (i když v různé míře a v různých oblastech činnosti) k tvořivé činnosti. Zda se jeho tvořivost projeví, záleží na řadě faktorů, např. na jeho motivaci zabývat se problémem, jeho potřebě i nutnosti vyrovnat se s novou situací. Je zajímavé, že školní výkon žáka nekoreluje s úrovní a projevy jeho tvořivosti. Ani množství znalostí není spolehlivým indikátorem míry tvořivosti subjektu. Někdy dokonce mnoho znalostí, jimiž subjekt disponuje, může bránit uplatnění jeho tvořivosti. (Švec, 2005)

Častou brzdou tvořivosti, tedy bariérou při řešení neobvyklého problému, je naše zkušenost s určitými předměty nebo pojmy a neschopnost vidět, respektive chápat je v jiných souvislostech. Ulpívání na funkci určitých předmětů nazýváme funkční fixací. Tvořivost znamená umět se zbavit této fixace. (Šnýdrová, 2008)

2.4 Úrovně tvořivosti

Z hlediska výsledků tvořivého procesu lze rozlišit několik úrovní tvořivosti, které však neznamena hierarchickou posloupnost odrážející pouze kvalitativní odlišnosti, neboť současně jednotlivé úrovně představují také jakési typy tvořivosti, které se mohou vyskytovat i paralelně vedle sebe. Maňák (1998) tedy rozlišuje čtyři stupně (úrovně, typy, stádia) tvořivosti.

- **Tvořivost expresivní (spontánní)** – např. dětské kresby, jazykové novotvary, okamžité nápady. Jde o živelné projevy přetlaku potřeby přiměřeným způsobem se realizovat tvorbou v oblasti, v níž je jedinec schopen se přirozeně vyjadřovat.
- **Tvořivost inovativní** – např. výtvořiny rukodělné práce, módní kreace, zlepšovateľské náměty. Obvykle je spojována se záměrným úsilím něco netradičního vykonat.
- **Tvořivost invektivní** – např. umělecké výkony, vědecké a technické objevy. Poměrně vysoká úroveň tvořivosti, kdy dosažení tohoto stupně již předpokládá výraznou míru určitého nadání spojeného s cílevědomým úsilím.
- **Tvořivost emergentní** – nejvyšší stupeň, projevuje se jako vznik zcela nových jevů, a to vstupem určitých struktur prvků jevu do nových souvislostí, čímž se vytváří dosud neexistující, nečekaná realita. Nejčastěji jde o projev génia jako např. Einstein nebo Picasso.

2.5 Fáze tvořivosti

Fáze tvořivosti byly popsány v různé míře a z různých úhlů pohledu. Zde jsou vybrány a stručně popsány pouze tři přístupy.

Wallasovo (1926) třídění široce pojatých fází tvořivého procesu můžeme zařadit mezi deskriptivní přístup. Wallas tedy popisuje jednotlivé fáze tvořivé činnosti v následujících bodech.

- **Preparace** – problém, kterým se zabýváme je formulován a jsou učiněny předběžné pokusy o jeho řešení.
- **Inkubace** – problém je ponechán stranou a zabýváme se jinými úkoly.
- **Iluminace** – řešení přichází k řešiteli problému jako náhlý vhled.
- **Verifikace** – řešitel problému se ujistňuje, že řešení opravdu funguje. (Eysenck a Keane, 2008)

Výše uvedené fáze najdeme také v knize Maňáka (1998).

Finke, Ward a Smith (1992) navrhli jiný obecný model tvořivosti, tzv. model Geneplore, který rozděluje tvořivost na generativní a explorační fázi.

- **Generativní fáze** – lidé si vytvářejí mentální reprezentace nazývané preinventivní struktury, které mají určité vlastnosti podporující tvořivé objevy.
- **Explorační fáze** – tyto vlastnosti jsou využívány k tomu, aby daly preinventivním strukturám smysl. Když jsou tyto explorační úspěšné, může dojít k vytvoření tvůrčího produktu. Pokud ne, pak se jedinec vrací zpět ke generativní fázi. (Eysenck a Keane, 2008)

Fázemi tvořivosti se také zabývala Amabileová (1996), která sestavila revidovaný model složek kreativity (viz Příloha P I). Amabileová popsala následujících pět složek.

- **Identifikace problému nebo úkolu** – je spojeno s vnějším podnětem nebo s vnitřním podnětem. Intenzita podnětu je spojena s motivací. Podmínkou úspěšně nastartovaného kreativního procesu je konkrétní pojmenování zadání úkolu.
- **Příprava** – spočívá ve sběru informací nutných k vyřešení úkolu, jejich kategorizaci a selekci. V této fázi se projevují odborné kompetence, především znalost oboru, talent, zkušenosti apod.
- **Nalezení odpovědi** – znamená pátrání po řešení zadaného úkolu, a to jak v paměti, tak v blízkém okolí. Tuto fázi ovlivňují kreativní kompetence ve spojení s dostatečnou vnitřní motivací.
- **Ověření odpovědi** – využívá zejména odborné kompetence. Nalezené odpovědi jsou porovnány se vstupním zadáním, posuzuje se jejich správnost, hodnota, originalita i akceptovatelnost.
- **Závěr a komunikace** – je posuzován jak řešitelem, tak zadavatelem. Za úspěch se považuje, bylo-li dosaženo cíle stanoveného v zadání úkolu. Amabileová pamatuje i na situaci, kdy cíle sice nebylo dosaženo, ale samotný proces poukázal na nové možnosti. Znamená to nikoli dosažení cíle, ale jistý posun k němu. V tomto okamžiku se řešitel vrací k jednotlivým fázím procesu. (Žák, 2004)

První čtyři kroky ovlivňují tři složky kreativity, tedy motivace k úkolu, dovednosti z dané domény a procesy spojené s kreativitou.

Motivaci k úkolu lze považovat za nejdůležitější určující prvek z hlediska rozdílu mezi tím, co lidé mohou dělat a tím, co skutečně dělají. Co mohou dělat je určováno stupněm dovedností z daného oboru a procesy spojenými s kreativitou.

Dovednosti z dané domény představují to, co běžně nazýváme nadáním nebo znalostmi. Člověk musí být do značné míry s oborem obeznámen a disponovat nezbytnými faktickými znalostmi a technickými dovednostmi.

Procesy spojené s kreativitou zahrnují strategie nebo dispozice, které jedinec uplatňuje ke snazšímu zvládnutí tvůrčího procesu. (Dacey a Lennon, 2000)

2.6 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivost ale ovlivňuje celá řada dalších faktorů. Dacey a Lennon (2000) stanovili hlavní faktory, které společně nejvíce přispívají k pravděpodobnému výskytu kreativity. Z jejich souboru vypracovali model kreativního procesu. Tento model zdůrazňuje pět zdrojů kreativních schopností, od nejmenšího prostředí (mozková buňka) až po největší (celosvětová atmosféra). Jedná se o následující zdroje:

- **Biologické znaky** – mikroneurony, hormony, IQ, určující geny, dominantní hemisféra, koordinace mezi hemisférami.
- **Rysy osobnosti** – např. tolerance vůči dvojznačnosti, ochota riskovat, prodleva uspokojení.
- **Poznávací rysy** – např. vzdálené asociace, laterální myšlení.
- **Mikrospolečenské okolnosti** – jako jsou vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení.
- **Makrospolečenské podmínky** – obec a práce, vzdělávací, náboženské, etnické, právní, ekonomické a politické prostředí.

Tento postup od nejmenšího k největšímu ovšem neurčuje hierarchii významu jednotlivých faktorů.

Poslední čtyři body můžeme také chápat jako sociální a psychologické faktory, které ovlivňují tvořivé jedince.

2.6.1 Sociální faktory

Mezi sociální faktory můžeme zařadit úlohu rodiny a sociálního kontextu v životě jedince. Úloha rodiny zahrnuje tedy:

- **Geny versus prostředí** – z hlediska vzniku kreativity hrají významnější úlohu než genetická výbava faktory spojené s prostředím.
- **Pravidla chování** - rodiče dospívajících tvořivých jedinců uplatňovali na chování svých dětí v průměru méně než jedno specifické pravidlo (např. přesná doba, kdy jít spát).
- **Rozhodující období** – v průběhu života lze vysledovat šest období, kdy je myšlení jedinců v neobvyklé míře otevřené změnám. Bohužel se zdá, že při propásmutí jednoho období se pravděpodobnost rozvíjení kreativity snižuje.
 - Prvních pět let života.
 - Počáteční léta dospívání.
 - Raná dospělost (kolem dvacítky).
 - Věk od devětadvaceti do jednadvaceti let.
 - Začínající čtyřicítka.
 - Věk od šedesáti do pětadesáti.
- **Humor** – členové rodiny si dávají žertovná přívzviska a používají slovník, kterému rozumějí pouze oni.
- **Typ bydlení** – většina rodin tvořivých dospívajících žije v zásadě odlišném typu bydlení než jiní lidé. Také interiér domova bývá výjimečný.
- **Uznání a podpora v raném věku.**
- **Životní styl rodičů.**
- **Trauma** – tvořivé děti prožijí v porovnání s ostatními více traumatických zážitků.
- **Zanedbatelná úloha školy** – korelace mezi hodnocením tvořivosti a inovační povahou školy je poměrně slabá.
- **Význam píle** – tvořiví studenti pracují mnohem pilněji než jejich spolužáci.
- **Preference levé ruky neboli dominance mozkové hemisféry.**
- **Rozdíly mezi pohlavími** – tvořiví jedinci nejčastěji napodobují úspěchy svých otců, ale více spoléhají na matku.
- **Názor rodičů na tvořivost dětí.**
- **Počet sbírek.**
- **Další mimořádné vlastnosti** – kreativní děti si připadají „jiní“ a většina z nich to považuje za klad. (Dacey a Lennon, 2000)

2.6.2 Psychologické faktory

Vědci zbývající se zkoumáním tvořivosti nebyli schopni určit, jestli osobnostní rysy mohou být přímou příčinou kreativity. Zdá se však zřejmé, že tyto rysy jsou nedílnou součástí tvůrčího procesu. Vlastnosti, které mají význam pro tvůrčí proces, jsou následující.

Tolerance vůči dvojznačnosti – tato vlastnost má zřejmě největší význam pro tvůrčí proces. Dvojznačná situace je taková, v níž neexistuje rámec, s jehož pomocí bychom mohli nasměrovat svá rozhodnutí a kroky. Příkladem pro pětileté dítě může být první den ve školce. Pro čtyřicetiletého dospělého může být takovou situací setkání spolužáků ze střední školy. Představme si, že existuje kontinuum od známého k neznámému. Podél celého kontinua se line řada různých emočních reakcí na situaci od znučenosti k zájmu, vzrušení, strachu a hrůze. Pro tvořivého člověka je zapotřebí většího stupně cizoty nebo dvojznačnosti, aby pocítoval strach nebo hrůzu. Devět zbývajících významných rysů přispívá k existenci této tolerance a k její úloze prosazování tvořivosti.

- Stimulační svoboda.
- Funkční svoboda.
- Flexibilita.
- Ochota riskovat.
- Preference zmatku.
- Prodleva uspokojení.
- Oproštění od stereotypu sexuální role.
- Vytrvalost.
- Odvaha.

Uvedených deset osobnostních rysů se výrazně podílí na tvořivosti. Svoji úlohu mohou plnit četné další vlastnosti. Tvořiví lidé jsou např. vnímavější vůči existenci problémů, mají větší sklony k emočním poruchám, zároveň ale disponují větším sebeovládáním, dokáží být ve svém myšlení analytičtí i intuitivní, mají vyšší než průměrnou inteligenci, ale zpravidla nedosahují „geniality, rádi si hrají a jsou dětmi, jsou více nezávislí na mínění druhých atd.

Všichni kreativní lidé samozřejmě nedisponují všemi těmito vlastnosti, ale vykazují jich značný počet. (Dacey a Lennon, 2000)

Klasifikace cílů výchovy, které plně platí i pro vyučování, jsou kvalifikovaně rozpracované cíle kognitivní, které vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Zdeněk Kolář a Alena Vališová (2009) provedli revizi této taxonomie. Uvádí tak sedm cílů, z nichž se chci věnovat především tvořivosti, která je uvedena jako nejvyšší cílová kategorie. Podle této teorie tvořiví žáci dokážou skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek, reorganizovat prvky do nových struktur a modelů.

3 TVOŘIVOST A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM

Výsledky mezinárodních studií, nálezy České školní inspekce i další výzkumy prokázaly, že naše škola se zaměřuje převážně na osvojování vědomostí, avšak nedostatečně rozvíjí úsudek, myšlení, samostatnost a tvořivost. Také šetření autorů knihy Kurikulum v současné škole Maňáka, Janíka a Švece to potvrdilo: žáci hlavně spoléhají na paměť. Pokud si nějaký fakt nebo jev nezapamatovali, je jim časem cizí nebo vzdálený. Příčinou je, že si nevytvoří hlubší vztah, emoční vazbu k osvojovanému obsahu, nedojde u nich k prožitku, proto se poznatek nepřemění v trvalejší vědomost. Dokumentuje to např. vědomí žáků o dvou důležitých událostech, které autoři v tomto smyslu ve výzkumu ověřovali. Žáci měli uvést představitele národního obrození a vysvětlit, co znamená pojem holocaust. Častou omluvou jejich neznalosti bylo, že učivo zapoměli, nebo že je ještě neprobírali, ačkoliv se již museli ve svém věku na konci povinné školní docházky s těmito otázkami setkat. (Maňák, Janík a Švec, 2008)

Zdálo by se naprosto samozřejmé, že rozvoj žákovy tvořivosti není myslitelný bez tvořivého učitele. Nahlédneme-li však do reálného terénu našich škol, zjistíme, že tvořiví učitelé jsou zatím zastoupeni velmi malým počtem. Pro potřeby tzv. pedagogické praxe postačí, pokud učitelé nebudou bránit tvořivým projevům svých žáků. Ale nejenže tvořiví učitelé nejsou, ale řada z nich dokonce tvořivé žáky pronásleduje a za jejich kreativní projevy je někdy i trestá. (Němec, 2004)

Dacey a Lennon (2000) tvrdí, že školy potlačují kreativitu. K tomuto tvrdému tvrzení ale mají své důvody, které zjistili ve svých výzkumech. Většina dětí je přirozeně zvědavá a vyznačuje se značnou představivostí. Jakmile děti dochází po nějaký čas do školy, začne být většina z nich opatrnější a ztrácí své novátorství. Z řady výzkumů bohužel vyplývá, že hlavním viníkem jsou naše školy. Učitelé, spolužáci a vzdělávací systém jako celek společně redukuje potřebu dítěte vyjádřit vlastní tvůrčí možnosti. V následujících odstavcích jsou vybrány některé důvody.

Torrance uvádí příčinu nedostatku učitelů, kteří by rozpoznali a podněcovali tvořivost ve svých studentech. Jeho teze zní, že být takovýmto výjimečným učitelem představuje značné nebezpečí: Tvořivý učitel se ocitá na půdě objevů, rizika, posouvání mezí a kroků do neznáma. To je vážná věc – a nebezpečná. Pokud podněcujete studenty k tvořivosti, ztrácíte nad nimi kontrolu.

Sternberg a Lubart se domnívají, že škola také zabraňuje tvořivosti tím, že poskytuje nízkou toleranci vůči selhání. Školy proto v dětech probouzejí odpor vůči riziku. Selhání je především nějakým způsobem potrestáno, zatímco dobře odvedená práce odměněna. Během univerzitního i postgraduálního studia studenti často volí bezpečné přednášky na úkor těch obtížných. Jedním z problémů školního prostředí je skutečnost, že se studenti nenaučí smysluplně riskovat, neosvojí si dovednost, kterou budou potřebovat při skutečně tvůrčí práci.

Také spolužáci ze třídy mohou mít negativní dopad na tvůrčí úsilí. Torrance zjišťuje, že zhruba ve čtvrté třídě zesilují tlaky na konformitu se spolužáky. Také Amabile považuje tlak ze strany spolužáků za hlavní faktor oslabující ochotu dětí riskovat a odrazující je od vyjádření nebo prezentace tvůrčích nápadů.

Na obranu učitelů je bezpochyby třeba říci, že tvořiví studenti toho ze samotné svojí přirozenosti požadují od učitelů více než studenti průměrní. Důležité je také brát v úvahu skutečnost, že učitelé toho mají během pracovního dne stále více na práci, takže se v obtížné situaci ocitají i ti z nich, kteří mají nejlepší vůli vyučovat soustavně způsobem, který považují za správný. (Dacey a Lennon, 2000)

Chápeme-li tedy studenta jako individuum, které utváří školní prostředí, a zpětně současně i individuum, které je školním prostředím ovlivňované, můžeme uvažovat i o dimenzi kreativity v širším rámci. Kreativita se proměňuje současně s proměnami společnosti a sama o sobě má naopak na tyto proměny i svůj vliv. Teoretici oboru definují několik charakteristických prvků společnosti, která se ve zpětném historickém posuzování za kreativní považuje. Mezi tyto rysy kreatogenní (kreativní jedince utvářející) společnosti můžeme zařadit tyto charakteristiky.

- Dostupnost kulturních prostředků.
- Otevřenost kulturním stimulům.
- Důraz na cestu k něčemu (zacílenost).
- Volný přístup k informacím.
- Období svobody následující po období útlaku.
- Působení různorodých podnětů.
- Snášlivost k novým myšlenkám.
- Příležitost k interakci.
- Prosazování stimulů a ocenění. (Žák, 2004)

Tvořivý učitel, potažmo tvořivý žák, se projevu mimo jiné i tím, že je schopen překonávat zažitá tabu, zaběhnuté konvence a sociální bariéry. Tvořivý žák preferuje vlastní zkušenost na úkor ověřené, didakticky „naservírované“ a „pravdivé“ zkušenosti učitele. Je ochoten riskovat a bezhlavě se pouštět do nejistých a neznámých situací, které vnímá jako dobrodružné a inspirující. Takové dítě pochopitelně hodnotí tyto situace podle vlastní kognitivní mapy a svého pojetí světa, nezávisle na dospělých, starších kamarádech a učitelských autoritách. Názory ostatních jsou podružné a pro jeho rozhodnutí v podstatě nadbytečné. (Němec, 2004)

Učitelé by měli znát základy rozvíjení osobnosti žáků a studentů a umět je také v praxi využívat. K tomuto je veden např. knihy od Čápa a Mareše (2007).

3.1 Otázky učitele

Otázky učitele, pokud by byly dobře vymyšleny a zformulovány, by se mohly stát smysluplným prostředkem rozvoje tvořivosti. Z jednoduchého pozorování, které prováděl Němec, potom konstatuje, že zatím převládají otázky, které nejenže tvořivost nepodporují, ale od žáků vyžadují encyklopedické znalosti, které si mohou kdykoliv najít na internetu.

Obvyklé otázky tedy znějí:

- Kdy byla objevena Amerika?
- Jak se jmenuje nejvyšší hora Jeseníků?
- Které řeky protékají Brnem?
- Jaké vlastnosti má kov?

Všechny tyto obvyklé otázky bychom podle Bloomovy taxonomie didaktických cílů mohli umístit na nejnižší stupeň. Učitel zjišťuje žakovy znalosti. Jak by tedy mohly vypadat i další otázky podle výše uvedeného rozdělení?

- **Zjišťování znalostí** – Jakého skupenství je led? Jaké má vlastnosti?
- **Zjišťování porozumění** – Proč praskne sklenice, když v ní zamrzne voda?
- **Umění aplikovat poznatky** – Kde se v praxi využívá fyzikálních vlastností vody?
- **Umění analyzovat** – Jak bychom mohli zobrazit molekuly vody, ledu a vodní páry?
- **Umění spojování poznatků, syntéza** – Jaké společné vlastnosti má voda a olej?

- **Umění hodnocení** – Je lepší použít olej nebo vodu pro určitý typ zařízení? (Němec, 2004)

Vymýšlet tvořivé otázky je náročné a pro učitele je to práce navíc. Samotné odpovědi žáků jsou potom nejednoznačné a to vede k dalším komplikacím, které učitel musí řešit. Jako tvořivé otázky pak můžeme označit následující.

- K jakým jiným a neobvyklým účelům by bylo možné použít olej?
- Co by se stalo, kdyby přestala fungovat gravitace?
- Přeteče voda v misce v okamžiku, kdy roztaje kostka ledu, která plave na hladině?

Pokud tedy porovnáme tyto otázky s obvyklými otázkami, se kterými se setkáváme ve školním prostředí, pak můžeme konstatovat, že:

- Otázky nezjišťují znalosti, ty jsou samozřejmých předpokladem pro jednu z možných odpovědí.
- Otázky podněcují představivost žáků. Bez vytvoření představy nebo vlastní činnosti není možné otázku zodpovědět.
- U otázek neexistuje jediná správná odpověď. Žák může uvést větší množství příkladů.
- Odpověď předpokládá využití logických vztahů a vazeb mezi jednotlivými pojmy a „vidění světa“ v širších souvislostech, mezipředmětových vztazích apod.
- Odpověď na otázku znamená vyřešit drobný problém, tedy vypořádat se s rozdílem mezi výchozím a požadovaným stavem. V odpovědi se odrazí i zvažování možných důsledků, které z rozhodnutí vyplývají.

Učitel je tedy jednoznačně klíčovou osobností nejen při všech rozmanitých edukačních procesech, ale také v souvislosti s rozvojem tvořivosti žáků. Učitel může být důležitým a významným průvodcem dítěte na cestě z černobílého (jednoduchého) do barevného (složitého a tvořivého) světa. (Němec, 2004)

K rozvíjení tvořivosti existuje celá řada her a cvičení, které jsou popsány v různých knihách, např. od Königové (2007).

Dále principy tvořivého vyučování můžeme najít v knize od Lokšové a Lokše (2003).

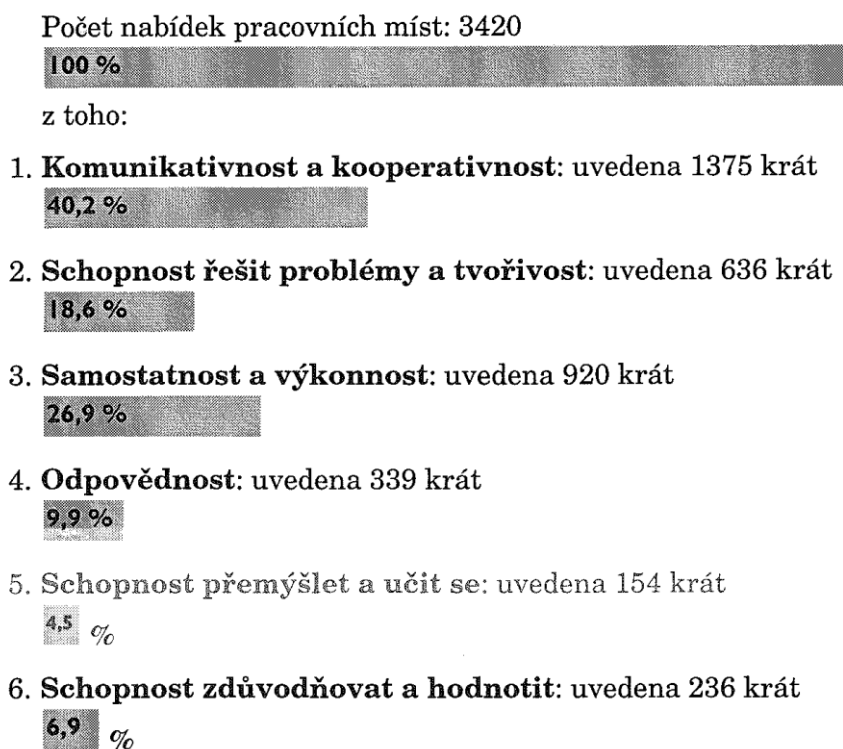
3.2 Důvody, proč rozvíjet tvořivost

Proč právě tvořivost je tou vlastností, které by měla být věnována pozornost především ve školách, ale i v mimoškolní výchově? Shrneme-li všechny důvody, pak můžeme konstatovat, že:

- Tvořivost dodává člověku hluboce subjektivní smysl života. Neschopnost tvořit dovedla dokonce některé spisovatele, hudebníky a jiné umělce až k sebevraždě.
- Tvořivost pomáhá člověku úspěšněji zvládat životní překážky. Obecně se předpokládá, že tvořivý člověk to v životě bude mít jednodušší. Pod touto nepřesnou formulací se pravděpodobně skrývá fakt, že vydělá více peněz nebo že tvořivost bude příčinou jeho životní spokojenosti.
- Tvořivost je předpokladem pro tvorbu v rozličných oblastech a oborech a základem pro vynálezeckou činnost, která člověku usnadňuje život.
- Tvořivost je předpokladem pro vytváření kulturních hodnot.
- Tvořivost je základním pilířem zábavy a humoru, plnohodnotné relaxace a obnovy duševních sil. (Němec, 2004)

4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Belz a Siegrist (2001) provedli výzkum, ve kterém zjišťovali, jaké kompetence jsou požadovány od potenciálních zaměstnanců od firem, které nabízely práci. Vycházeli z výběrového šetření inzerátů v několika národních i regionálních novinách v Německu. Došli k závěrům, které kompetence jsou v praxi nejžádanější. Celou situaci znázorňuje následující graf.



Obr. 3. Nejžádanější klíčové kompetence zaměstnanců v praxi.
(Belz a Siegrist, 2001, str. 166)

Tyto výzkumy tedy jednoznačně dokládají význam uvedených kompetencí a nezbytnost jejich osvojení pro profesní a ekonomickou budoucnost.

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně. Mezi klíčové kompetence můžeme tedy zahrnout:

- **Komunikace a kooperace** – schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech.
- **Schopnost řešit problémy a tvořivost** – schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit.
- **Samostatnost a výkonnost** – schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky.
- **Odpovědnost** – schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost.
- **Schopnost přemýšlet a učit se** – schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově.
- **Schopnost zdůvodňovat a hodnotit** – schopnost argumentace, schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

Tyto kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Různými způsoby se protínají a lze je pochopit a realizovat vždy jen jako součásti celkového procesu vzdělávání. Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.

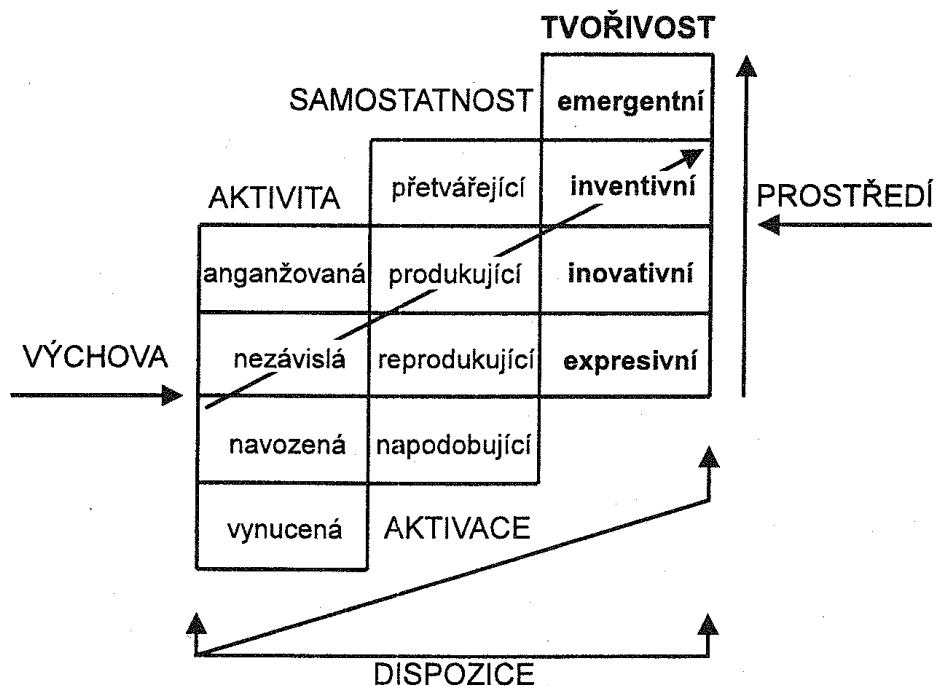
Klíčové kompetence jsou zčásti určitým druhem „metavědomostí“ a „zacházení s vědomostmi“, a jsou tudíž opravdovou pomocí pro pochopení a řešení nejrůznějších problémů v situaci rychle se měnících rámcových podmínek.

Klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, mohou však vést k jejich lepšímu využívání. Důležitým předpokladem pro nabytí klíčových kompetencí důvěra v autonomii posluchače, studenta nebo žáka a v jeho odpovědnost za vlastní učení. Nesmí se spoléhat na to, že mu někdo nalije učení do hlavy, nýbrž musí utvářet proces svého učení na vlastní odpovědnost. Studentovi, který se učí samostatně, radí při tomto procesu učitel jako jeho partner. (Belz a Siegrist, 2001)

Na hodnocení těchto klíčových kompetencí, především samostatnosti a tvořivosti, vedle aktivity, schopnosti osvojení si a pochopení učiva, úrovně myšlení a vyjadřování a uplatnění poznatků v praxi, by se měli učitelé zaměřovat při jejich hodnocení. (Kolář a Šikulová, 2009)

5 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Problematiku samostatnosti a tvořivosti shrnuje Maňák (1998) na následujícím obrázku.



Obr. 4. Hierarchický model procesu výchovy k tvořivosti. (Maňák, 1998, str. 80)

Tyto tři aspekty, kterými se žák projevuje, jsou popsány jako navzájem navazující prvky. Tato práce se zabývá samostatností, která vychází z aktivity, a další část této práce se věnuje tvořivosti jako výsledku samostatné a aktivní práce žáků.

Všechny tyto tři stupně projevů žáka jsou ovlivňovány výchovou a prostředím, ve kterém se žák pohybuje. Velký vliv má tedy na utváření těchto faktorů také škola, kde tváří žák podstatnou část svého času a kde také mimo jiné probíhá výchova žáka.

Samostatnost a tvořivost jsou také dvě z klíčových kompetencí, kterými by měl žák, případně student, disponovat po ukončení studia. Jak vyplývá z grafu Belze a Siegrista (2001), tak jsou tyto dvě kompetence na druhém a třetím místě v pořadí vlastností, které po svých potenciálních zaměstnancích požadují budoucí zaměstnavatelé.

Co se týká literatury, jednoznačně lze říci, že problematika tvořivosti (často nazývána jako kreativita) je mnohem více rozpracovaná v mnoha knihách různého zaměření. Tvořivosti

se podrobně věnují jak knihy zabývající se problematikou výchovy a vzdělávání žáků, tak také v knihách zaměřených na dospělé jedince. Další velmi početnou kategorií knih, kde se můžeme dočíst o tvořivosti, jsou knihy s manažerským a personálním zaměřením.

Oproti tomu problematika samostatnosti je mnohem méně rozpracovaná v dostupné literatuře a velmi podrobně se jí věnuje pouze Maňák v knize s názvem *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků* (1998).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Tato bakalářské práce je zaměřena na prezenční studenty bakalářského a magisterského studijního programu Fakulty managementu a ekonomiky (FaME) Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta managementu a ekonomiky prošla od svého založení v roce 1995 dynamickým vývojem z pohledu počtu studentů, počtu pracovníků i počtu zabezpečovaných studijních programů. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)

6.1 Počet studentů

Vývoj počtu studentů a pracovníků na fakultě zobrazuje následující tabulka.

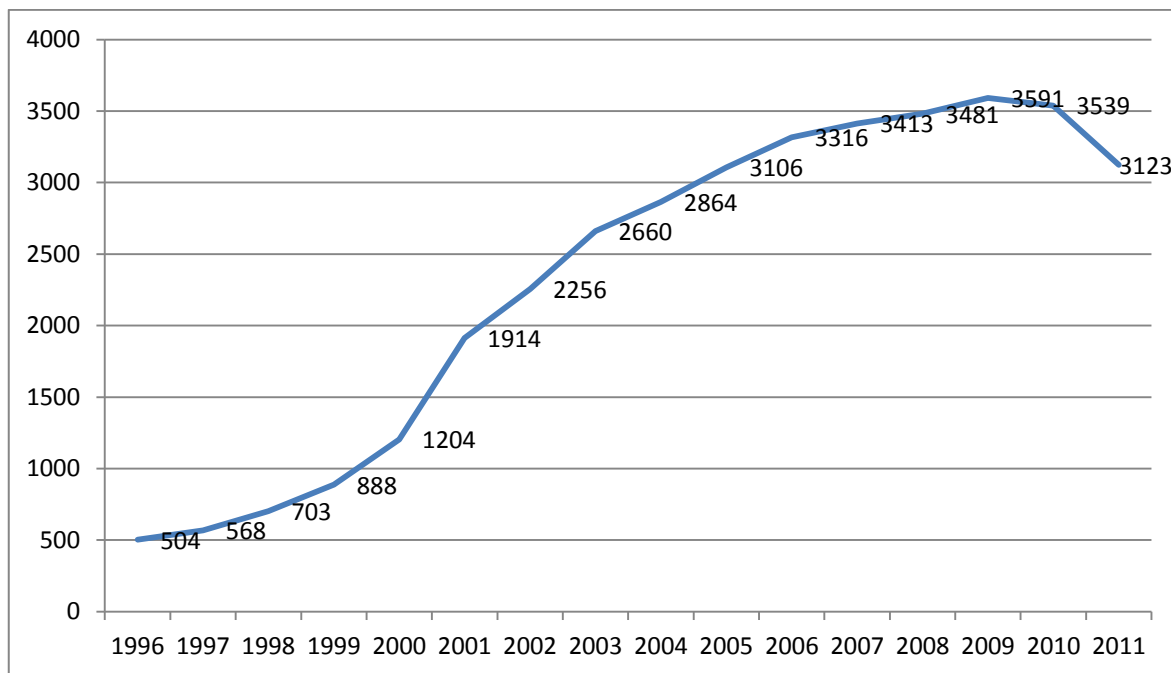
Tab. 3. Vývoj počtu studentů a pracovníků na FaME. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Počet studentů	504	568	703	888	1204	1914	2256	2660	2864	3106	3316	3413	3481	3591	3539
Počet pracovníků	35	44	47	56	60	82	99	102	93	118	111	124	128	130	130

V akademickém roce 2011/12 na FaME studovalo celkem 3123 studentů (stav k 31. 10. 2011) v následujícím složení:

- 1357 studentů v bakalářských studijních programech.
- 1051 studentů v navazujících magisterských studijních programech.
- 521 studentů v bakalářských studijních programech realizovaných na VOŠE Zlín.
- 194 studentů v doktorských studijních programech. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)

Počet studentů také přehledně znázorňuje následující graf.



Obr. 5. Počet studentů FaME. (vlastní zpracování dle Fakulty managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)

Fakulta je složena z osmi ústavů: Ústav managementu a marketingu, Ústav ekonomie, Ústav podnikové ekonomiky, Ústav průmyslového inženýrství a informačních systémů, Ústav financí a účetnictví, Ústav regionálního rozvoje, veřejné správy a práva, Ústav statistiky a kvantitativních metod, Ústav tělesné výchovy. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012b)

6.2 Možnosti studia

V současné době fakulta nabízí ve vzdělávací činnosti v prezenční a kombinované formě studia tři bakalářské, dva navazující magisterské a dva doktorské studijní programy. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)

V prezenční formě fakulta zajišťuje tyto studijní programy a obory:

- Studijní program: Ekonomika a management.
 - Studijní obor: Management a ekonomika.
 - Specializace: Management a ekonomika podniku.
 - Specializace: Management a ekonomika ve veřejné správě a regionálním rozvoji.
- Studijní program: Hospodářská politika a správa

- Studijní obor: Účetnictví a daně
- Studijní obor: Veřejná správa a regionální rozvoj
- Studijní program: Systémové inženýrství a informatika
 - Studijní obor: Řízení výroby a kvality (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2011)

Dále tato fakulty rozvíjí formy celoživotního vzdělávání identické bakalářským a navazujícím magisterským studijním programům.

7 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

7.1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto pedagogického výzkumu byla analýza samostatnosti a tvořivosti studentů Fakulty managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně. Protože tyto dvě oblasti, tedy samostatnost a tvořivost, zahrnují velmi rozsáhlou problematiku, bylo nutné stanovit dílčí cíle pedagogického výzkumu. Tyto dílčí cíle zkoumají samostatnost a tvořivost z několika úhlů pohledu, a proto byly stanoveny následující.

1. Cílem bylo stanovit reálnou úroveň tvořivosti studentů.
2. Cílem bylo zjistit úroveň samostatnosti a tvořivosti studentů na základě jejich vlastního mínění o sobě samých, jaký je postoj studentů k samostatnosti a tvořivosti.
3. Cílem bylo určit možnosti uplatnění samostatnosti a tvořivosti studentů ve výuce z pohledu studentů. Tedy to, jestli studenti mají možnost využít svých schopností ve výuce.
4. Cílem bylo objasnit názor studentů na důležitost samostatnosti a tvořivosti jako dvou klíčových kompetencí absolventa vysoké školy.

7.2 Hypotézy

Na základě cíle výzkumu a čtyř dílčích cílů byly stanoveny následující hypotézy.

H₁: Kategorie reálné úrovně tvořivosti je nezávislá na pohlaví.

H₂: Pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku.

H_{3a}: Mezi reálnou úrovní tvořivosti a názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

H_{3b}: Mezi koeficientem samostatnosti a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

7.3 Metoda a technika výzkumu

Pro zjištění stanovených cílů výzkumu byla použita technika kvantitativního výzkumu, a to konkrétně dotazník. Tento dotazník byl dle dílčích cílů rozdělen na čtyři tematické části a

v závěru byli respondenti také požádáni o uvedení identifikačních údajů (pohlaví a studovaný ročník).

První část dotazníku obsahovala test tvořivosti. Tento test tvořivosti byl převzat z knihy Žáka (2004) s názvem Kreativita a její rozvoj. Tento test byl složen z devíti otázek, z nichž u některých byly další podotázky.

Další částí dotazníku byla tabulka, kde respondenti doplňovali míru svého ztotožnění s typovými situacemi z oblasti tvořivosti (prvních deset otázek) a samostatnosti (následujících osm otázek).

Třetí část obsahovala jedenáct otázek zkoumajících možnosti uplatnění tvořivosti a samostatnosti ve výuce z pohledu studentů. Respondenti se rozhodovali mezi možnostmi v pěti stupňové škále od možnosti určitě ano až po možnost určitě ne.

Čtvrtá část byla zařazena do otázky, ve které respondenti přidělovali počet bodů na škále důležitosti šesti klíčovým kompetencím absolventa vysoké školy. Tyto vlastnosti byly převzaty z knihy Belze a Siegrista (2001) s názvem Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.

Dotazník lze nalézt v Příloze P II.

7.3.1 Reálná úroveň tvořivosti dle Žáka (2004)

Prvním cílem, který se klade tato bakalářská práce, bylo stanovit reálnou úroveň tvořivosti studentů. V první části dotazníku byla proto zkoumána reálná úroveň tvořivosti studentů. Tato část se skládala z devíti otázek.

Otázky byly konkrétně koncipovány a vyhodnoceny následujícím způsobem. Toto řešení vychází z knihy Žáka (2004).

1. Doplňte číselnou řadu:

- a) 1 - 3 - 5 - 7 - 13 -
- b) 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 -
- c) 2 - 4 - 8 - 16 - 32 - 64 -
- d) 6 - 24 - 25 - 26 - 31 -

Za správnou odpověď a), b), c) – 5 bodů, za správnou odpověď d) – 10 bodů.

2. Uspořádejte písmena tak, aby z nich vznikla slova:

- a) ŘITVOVÝ ?
- b) KARTNIVEÍ ?

- c) STOPOJ ?
- d) KOZEM ?
- e) CHATAJ ?

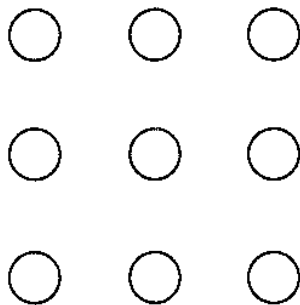
Za každou správnou odpověď – 5 bodů.

3. Najděte k následujícím třem slovům další, které má vztah ke všem ostatním:

- a) KNIHA - STROM - PILA -
- b) TRAMVAJ - TELEFON - OSNOVA -
- c) HUMOR - TMA - SMUTEK -
- d) KOSTEL - UMYVADLO - POTÁPĚČ -
- e) PENALTA - HOLČIČKA - SVÍČKOVÁ -

Za každou správnou odpověď – 5 bodů.

4. Spojte čtyřmi rovnými přímkami těchto devět bodů. Přímký na sebe musejí navazovat.



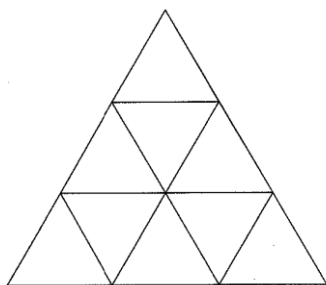
Za správnou odpověď – 10 bodů.

5. Doplňte chybějící písmena do čtverců:

A	C	F
B	E	H
D	G	?

J	S	B
G	F	H
W	A	?

Za správnou odpověď v prvním čtverci – 5 bodů. Za správnou odpověď ve druhém čtverci – 10 bodů.

6. Kolik trojúhelníků obsahuje obrazec?

Za správnou odpověď – 5 bodů.

7. Co mají společného zavírací špendlík a velryba grónská?

Více než 5 příkladů – 5 bodů. Více než 10 příkladů – 10 bodů.

8. Představte si krychli o hranách dlouhých 5 cm. Tato krychle je ze všech stran natřena modrou barvou.

- Kolika řezy tuto krychli rozporcujete na krychličky o hraně 1 cm?
- Kolik krychliček touto operací dostanete?
- Kolik krychliček bude mít ve výsledku všechny stěny modré?
- Kolik krychliček bude mít modrou jen jednu stěnu?
- Kolik krychliček bude mít modré tři stěny?

Za každou správnou odpověď – 5 bodů.

9. Krabička zápalek stojí běžně dvě koruny. Máte představu, kolik stojí jedna zápalka?

Za správnou odpověď – 5 bodů.

Na základě řešení v knize Žáka (2004), bylo možné v dotazníku dosáhnout maximálně 145 bodů. Žák dále rozdělil výsledky do tří následujících kategorií.

- 0 – 50 bodů: No co se dá dělat!
- 51 – 100 bodů: Dobře!!
- 101 – 145 bodů: Výborně!!!

7.3.2 Vlastní vyhodnocení reálné úrovně tvořivosti

Při vyhodnocování dotazníku jsem ale došla k názoru, že takováto klasifikace není příliš objektivní.

U otázky číslo 1 d) je za správnou odpověď označeno číslo 1 s vysvětlením, že jde o sváteční dny v prosinci (Mikuláš, Vánoce, Silvestr a Nový rok). Nad tímto vysvětlením se dá ale pochybovat, protože jen některé z těchto dnů jsou uznány jako státní svátky a Nový rok už není v prosinci. Proto jsem za snahu o odpověď, která byla nejčastěji 32, také přidělila 5 bodů.

U otázky 3 jsem také za jakoukoliv odpověď přidělila 5 bodů, protože si myslím, že řešení není jednoznačné. Nejlepším příkladem je otázka 3 c), kde je správná odpověď podle Žáka „černý“. Studenti ale velmi často uváděli odpověď „světlo“, což si myslím, že také může být považováno za správnou odpověď.

U otázky 4 jsem brala v úvahu, že studenti měli časový limit na vyplnění dotazníku, a proto je možné, že nestačili svoje úvahy dotáhnout do konce. Proto kdo postupoval správně a „opustil hranice devíti bodů“, tomu bylo také přiděleno 5 bodů. Správné řešení bylo za 10 bodů.

U otázky 7 žádný z respondentů nenašel 5 a více možností, proto by zde podle Žáka neměly být přiděleny žádné body. I když studenti uvedli méně odpovědí, byly často velmi kreativní, a proto jsem za každou odpověď přidělila 1 bod.

Rozdělení do tří bodových pásem jsem nechala stejné, jak uvádí Žák (2004).

7.3.3 Postoj studentů ke kreativité a samostatnosti

Druhý dílčí cíl „zjištění úrovně samostatnosti a tvořivosti studentů na základě jejich vlastního mínění o sobě samých, tedy postoje studentů k samostatnosti a tvořivosti“ byl zkoumán ve druhé části dotazníku a byla mu věnována otázka číslo 10.

Zadání otázky znělo: Přečtěte si následující věty a porovnejte je sami se sebou a svým přesvědčením. Pokud Vás maximálně vystihují, oznámte je 5 body. Pokud neodpovídají skutečnosti, přidejte jim jen 1 bod. Vždy do příslušného pole zakreslete křížek. Následovala tabulka s 10 větami týkající se tvořivosti a 8 větami zaměřenými na samostatnost.

7.3.4 Možnosti využití samostatnosti a tvořivosti ve výuce

Třetím cílem bakalářské práce bylo určit možnosti uplatnění samostatnosti a tvořivosti studentů ve výuce z pohledu studentů. Tedy to, jestli studenti mají možnost využít svých schopností ve výuce.

Následujících 11 otázek bylo proto zaměřeno na názory studentů, zda mohou využívat své samostatnosti a tvořivosti ve výuce a zda jsou tyto vlastnosti podporovány učiteli na fakultě. Na všechny otázky měli studenti možnosti výběru z možností určitě ano, spíše ano, občas, spíše ne a určitě ne.

7.3.5 Klíčové kompetence studentů vysoké školy

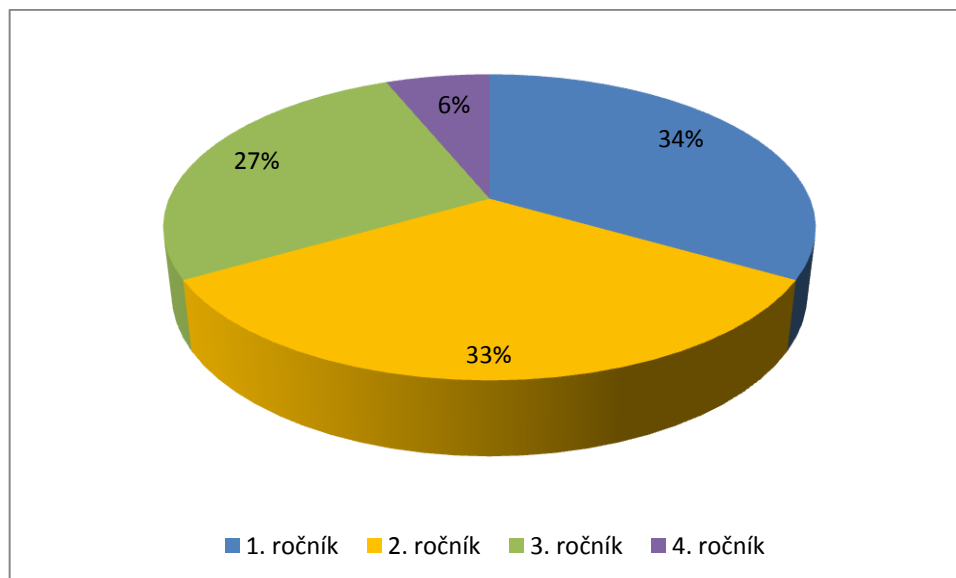
Poslední cílem bakalářské práce bylo objasnit názor studentů na důležitost samostatnosti a tvořivosti jako dvou klíčových kompetencí absolventa vysoké školy.

Samostatnost a tvořivost můžeme jistě považovat za jedny z klíčových kompetencí, které by měl mít absolvent vysoké školy. Jaký názor ale na to mají studenti samotní? Na základě knihy Belze a Siegrista (2001) bylo v další otázce číslo 22 napsáno šest kompetencí, které jsou zaměstnavateli požadovány při výběru svých zaměstnanců. Úkolem studentů bylo těmto vlastnostem přidělit počet bodů na škále 1 – 5 z hlediska důležitosti vlastností absolventa VŠ. Body se mohly opakovat, přičemž 1 vyjadřovala nejméně důležitou vlastnost a 5 nejvíce důležitou.

7.4 Výzkumný vzorek

Tento dotazník byl rozdán mezi studenty Fakulty managementu a ekonomiky ve vyučovacíh hodinách. Z důvodu distribuce dotazníku v letním semestru, byli osloveni pouze studenti prvního až čtvrtého ročníku. Na této fakultě studenti pátého ročníku již nenavštěvují prezenčně vyučovací hodiny. Bylo rozdáno 254 dotazníků, z nichž bylo vyplněno 243. Tato vysoká návratnost dotazníků, která dosáhla 95,67 %, byla zajištěna přímým vyplňováním a odevzdáním ve výuce.

Na dotazník odpovídalo 58,02 % žen a 41,98 % mužů v následujícím složení dle jednotlivých ročníků studia.



Obr. 6. Složení respondentů dle studovaného ročníku. (vlastní zpracování)

7.5 Postup zpracování dat

Data získaná z dotazníku byla zpracována pomocí programu MS Excel. K vyhodnocení jednotlivých hypotéz byly použity vhodné statistické metody. Postupy a vzorce jednotlivých statistických metod byly použity z knihy Chráska (2007).

H₁: Kategorie reálné úrovně tvořivosti je nezávislá na pohlaví.

Tato hypotéza byla zkoumána pomocí statistické metody pro analýzu nominálních dat na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Pro tuto hypotézu byly využity otázky z dotazníku číslo 1 až 9, tedy otázky zjišťující reálnou úroveň tvořivosti studentů, a otázka číslo 23 dotazující se na pohlaví respondentů.

Pro test nezávislosti chí-kvadrát byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

H₀: Mezi četnostmi úrovně tvořivosti a pohlavím není souvislost.

H_A: Mezi četnostmi úrovně tvořivosti a pohlavím je souvislost.

Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. V dalším kroku byly vypočítány očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky. Tyto očekávané četnosti jsou teoretické četnosti, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Testové kritérium χ^2 bylo vypočítáno podle následujícího vzorce.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

V tomto vztahu je pak P pozorovaná četnost a O očekávaná četnost. Dále byl určen počet stupňů volnosti, který byl stanoven pro tabulku o r řádcích a s sloupcích na základě následujícího vztahu.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria se srovná s hodnotou kritickou. Pokud je zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší, je možno odmítnout nulovou hypotézu. To znamená, že mezi jednotlivými faktory zkoumanými v kontingenční tabulce není prokázána statisticky významná souvislost. V opačném případě, tedy kdy testové kritérium je nižší než hodnota kritická, přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu.

H₂: Pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku.

Pro statistické posouzení hypotézy H_2 byla použita metoda pro analýzu ordinálních dat Spearmanův koeficient pořadové korelace. Odpovědi respondentů byly použity z otázky číslo 22 týkající se klíčových kompetencí absolventů vysoké školy.

Následně byly vypočítány rozdíly (diference d) mezi jednotlivými pořadími v jednotlivých ročnících. Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace byl proveden podle následujícího vzorce.

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Koeficient může nabývat hodnot od 0 do ± 1 . Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi srovnávanými jevy není žádný vztah. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi jevy, které jsou srovnávány. Kladný výsledek vypovídá o tom, že vyšším hodnotám u jednoho měřeného jevu odpovídají tak spíše vyšší hodnoty u druhého jevu a zároveň nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají také nižší hodnoty u jevu druhého. Jestliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi jevy je negativní (opačný) vztah.

H_{3a}: Mezi reálnou úrovní tvořivosti a názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

H_{3b}: Mezi koeficientem samostatnosti a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

Pro vyhodnocení hypotéz H_{3a} a H_{3b} byla využita statistická metoda pro analýzu metrických dat korelační analýza. Těsnost vztahu mezi proměnnými je možné vyjádřit např. pomocí Pearsonova koeficientu korelace. Tento koeficient může být vypočítaný podle následujícího vzorce (pro jednoduchost bylo vynecháno indexování hodnot x a y).

$$r_p = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

V hypotéze H_{3a} byly využity otázky 1 až 9 vypovídající o reálné úrovni tvořivosti studentů a otázka číslo 22 týkající se názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa vysoké školy. Tato otázka byla také využita v hypotéze H_{3b} a dále otázka číslo 10 zaměřená na samostatnost studentů.

Interpretace Pearsonova koeficientu korelace je podobná jako Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Dále je nutné pro hodnocení vypočítaného koeficientu korelace provést test jeho statistické významnosti. Byla tedy stanovena nulová a alternativní hypotéza.

H_0 : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými ($r_p = 0$).

H_A : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými ($r_p \neq 0$).

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. O přijetí (resp. odmítnutí) nulové hypotézy bylo rozhodnuto na základě výpočtu testového kritéria t , které lze v tomto případě vypočítat z následujícího vztahu.

$$t = \frac{r_p}{\sqrt{1 - r_p^2}} \sqrt{n - 2}$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria byla srovnána s kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, který byl v tomto případě určen na základě následujícího vztahu.

$$f = n - 2$$

Opět platí, že když je vypočítaná hodnota t je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu, tedy že vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými. Naopak platí, že pokud je vypočítaná hodnota t je větší než hod-

nota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tedy že vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými. Dále byl ještě spočítán koeficient determinace, tj. r_p^2 .

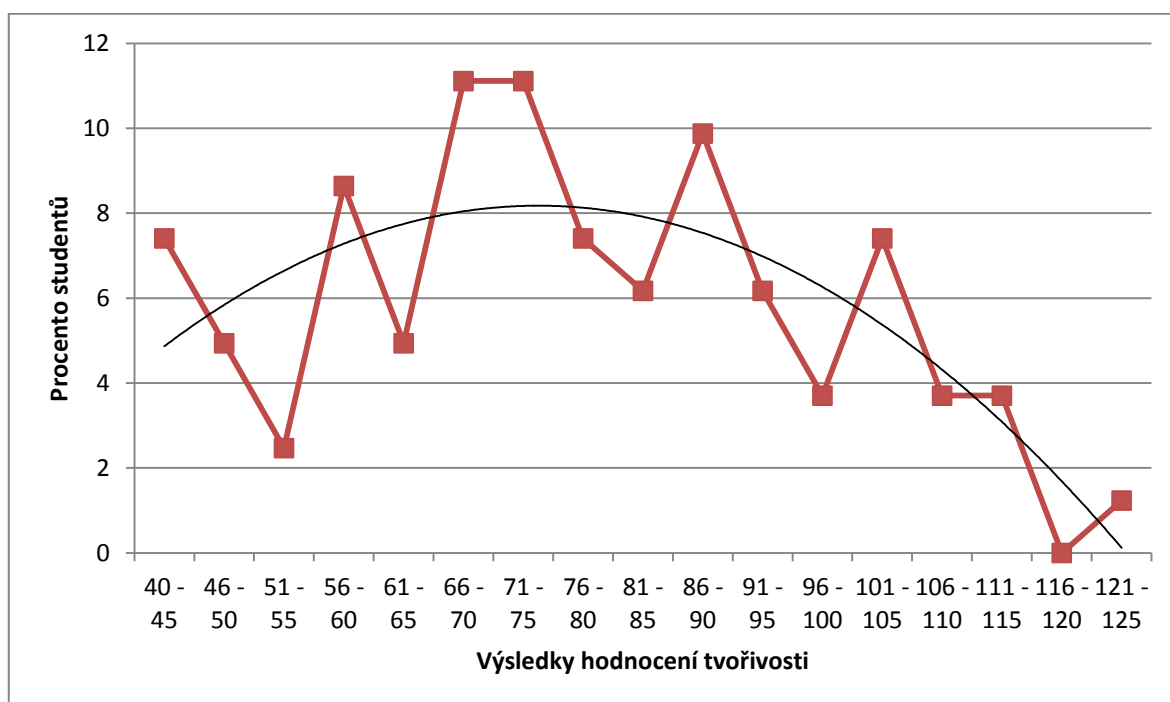
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 Reálná úroveň tvořivosti dle Žáka (2004)

Na základě klasifikace uvedené v knize Kreativita a její rozvoj od Žáka (2004) dosáhlo bodového rozmezí 0 – 50 bodů 39,5 % studentů. Bodového rozmezí 51 – 100 bodů dosáhlo 60,5 % studentů a nejvyššího bodového rozmezí 101 – 145 bodů nedosáhl nikdo. Průměrný počet bodů na studenta byl 58,3 bodů.

8.2 Vlastní vyhodnocení reálné úrovně tvořivosti

Na základě tohoto revidovaného bodového hodnocení dopadli studenti už lépe. Nejnižšího bodového rozmezí 0 – 50 bodů dosáhlo 12,3 % studentů, bodového rozmezí 51 – 100 bodů dosáhlo 71,6 % studentů a nejvyššího bodového rozmezí 101 – 145 bodů dosáhlo 16,1 % studentů. Graficky můžeme tento výsledek znázornit následovně.



Obr. 7. Výsledky úrovně tvořivosti studentů. (vlastní zpracování)

Na grafu můžeme vidět, že nejvíce studentů dosahuje výsledku úrovně tvořivosti v rozmezí 66 – 75 bodů. Do tohoto rozmezí se vešlo asi 20 % studentů. Nejméně studentů se potom objevuje v rozmezí 51 – 55 bodů a 116 a více bodů. Do těchto dvou intervalů můžeme za-

řadit asi 3 % studentů. Graf výsledků úrovně tvořivosti studentů je proložen spojnicí trendu, která definuje vrchol a rozložení studentů vlevo a vpravo od vrcholu.

Aby bylo možné naměřená data určitým způsobem výstižně a stručně charakterizovat, byly využity statistické charakteristiky polohy.

Průměrný počet bodů byl 77,2 bodů. V porovnání s řešením Žáka tento průměr stoupl o 18,9 bodů. Medián, tedy prostřední hodnota z naměřených dat, je 75 bodů. Modus, tedy hodnota, která se v daném souboru vyskytuje nejčastěji, je 70 bodů. Rozptyl úrovně tvořivosti je 365 bodů, z něhož plyne směrodatná odchylka mezi úrovněmi tvořivosti je 19,1 bodů.

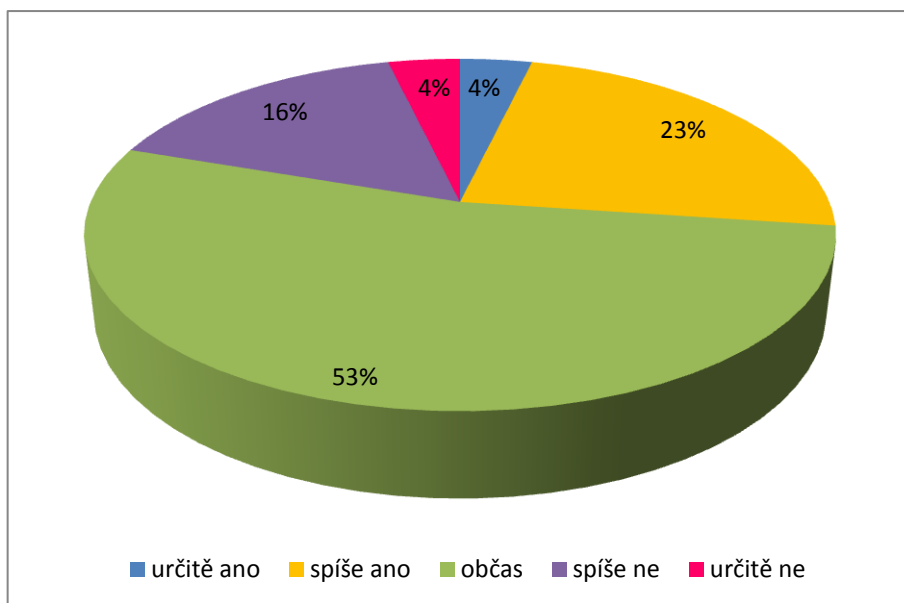
8.3 Postoj studentů ke kreativitě a samostatnosti

Druhý dílčí cíl „zjištění úrovně samostatnosti a tvořivosti studentů na základě jejich vlastního mínění o sobě samých, tedy postoje studentů k samostatnosti a tvořivosti“ byl zkoumán ve druhé části dotazníku a byla mu věnována otázka číslo 10.

Na základě této tabulky bylo zjištěno, že průměrné hodnocení tvořivosti studentů u sebe samých je 3,21 bodů a průměrné hodnocení samostatnosti studentů je 3,55 bodů. Obě známky jsou lehce za průměrem, takže spíše vyšší. Z toho plyne, že studenti se považují spíše za samostatné, ale myslí si, že jsou také dostatečně tvořiví.

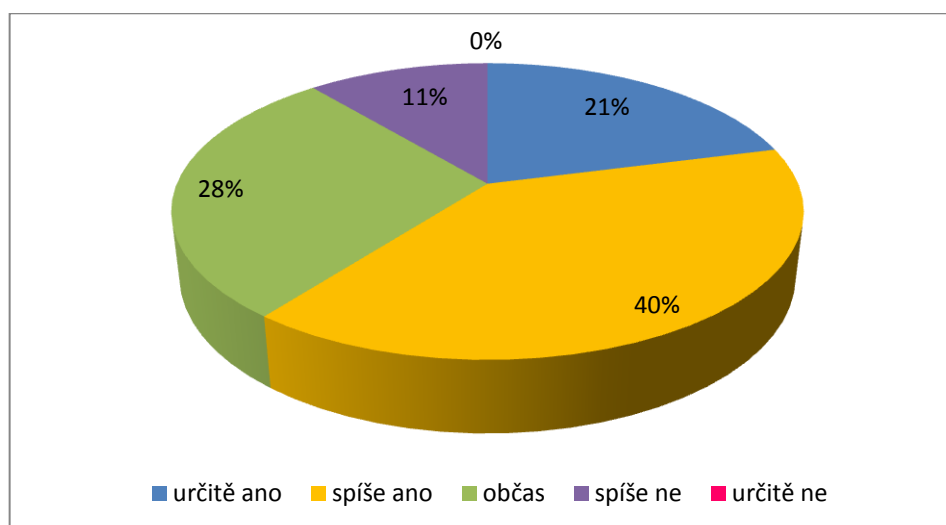
8.4 Možnosti využití samostatnosti a tvořivosti ve výuce

Tvořivosti bylo věnováno šest otázek, na které studenti odpovídali následujícím způsobem.

1. Když máte dobré nápady, můžete je ve výuce uplatnit?

Obr. 8. Možnost uplatnění dobrých nápadů ve výuce. (vlastní zpracování)

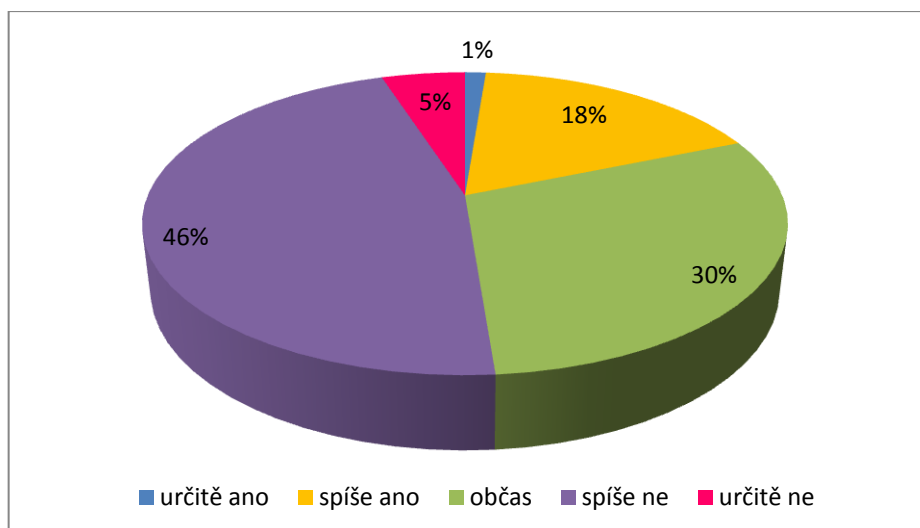
Nejvíce studentů (53 %) na tuto otázku odpovědělo, že občas mohou ve výuce uplatnit své nápady. Mezi krajními hodnotami spíše převládá odpověď ano (určitě ano a spíše ano), kterou zvolilo 27 % respondentů. Odpověď ne (určitě ne a spíše ne) vybralo pouze 21 % studentů.

2. Myslíte si, že učitelé ocení, když přijde student s kreativním nápadem nebo řešením?

Obr. 9. Možnost ocenění učitelem, když přijde student s kreativním nápadem nebo řešením. (vlastní zpracování)

Odpovědi na tuto otázku byly daleko jednoznačnější než v předchozím případě. Velmi pozitivním výsledkem je, že 21 % respondentů je určitě přesvědčeno o tom, že učitelé ocení, když přijdou s kreativním nápadem nebo řešením. Dalších 40 % procent si myslí, že spíše budou oceněni učiteli. Pouze 11 % odpovědělo, že učitelé spíše kreativní nápady a řešení neocení. Odpověď určitě ne ne zvolil žádný respondent.

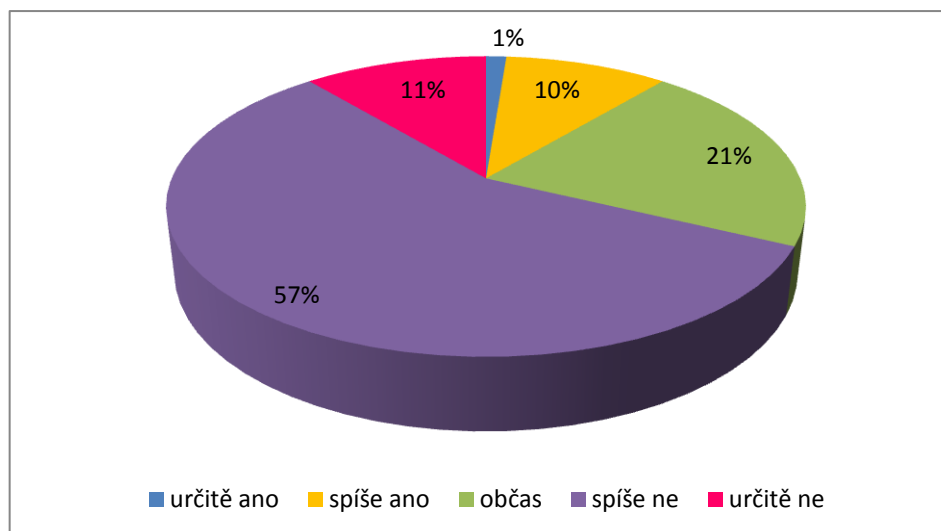
3. Ve výuce mám možnost uplatnit své zájmy, záliby a schopnosti.



Obr. 10. Možnost uplatnění zájmů, zálib a schopností ve výuce. (vlastní zpracování)

Tvořivost vychází ze zájmů, zálib a schopností jednice. Navíc, pokud může student uplatnit tyto záliby ve výuce, je mnohem více motivovaný k lepšímu výkonu. Dostatečná motivace je další podmínkou tvořivých nápadů. Oproti předchozí otázce, zde můžeme na grafu vidět, že studenti spíše nemohou ve výuce uplatnit své zájmy, záliby a schopnosti. Takto odpověděla téměř polovina respondentů (46 %). Další největší skupina studentů odpověděla, že mohou záliby uplatnit občas (30 %). Bylo by tedy velmi zajímavé zkoumat, jaké jsou záliby a zájmy studentů a jak by bylo možné je lépe ve výuce využít.

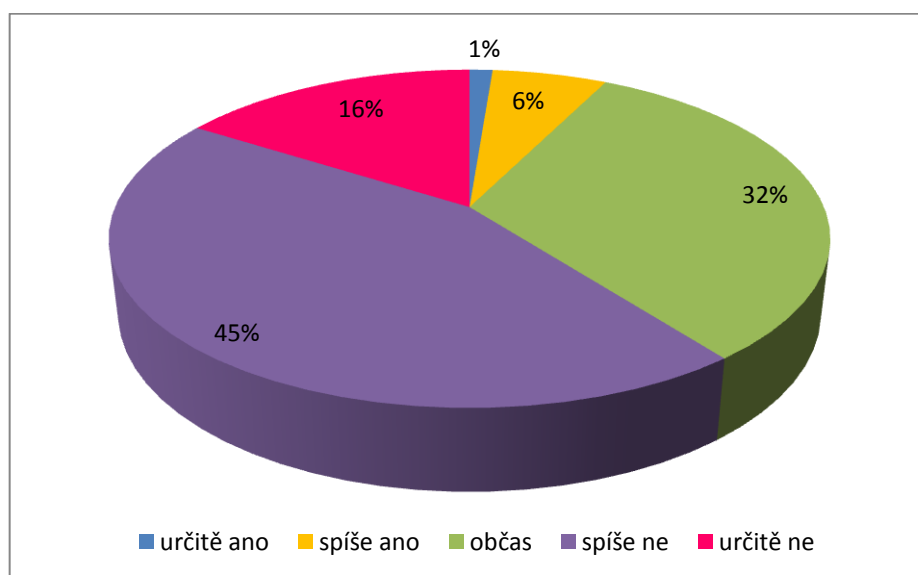
4. Můžete se výuce pracovat vlastním tempem?



Obr. 11. Možnost pracovat ve výuce vlastním tempem. (vlastní zpracování)

Aby studenti mohli pracovat a myslet tvořivě, musejí mít ve výuce dostatek prostoru a času, aby mohli své schopnosti využít. Jak ale vyplývá z grafu, studenti se v naprosté většině shodují, že ve výuce nemohou pracovat vlastním tempem. Tento názor má dokonce 68 % respondentů. Naopak pouze 11 % respondentů tvrdí, že mohou pracovat ve výuce vlastním tempem (1 % určitě ano a 10 % spíše ano). Z toho plyne, že výuka na fakultě je příliš uspěchaná a kontrolovaná učiteli.

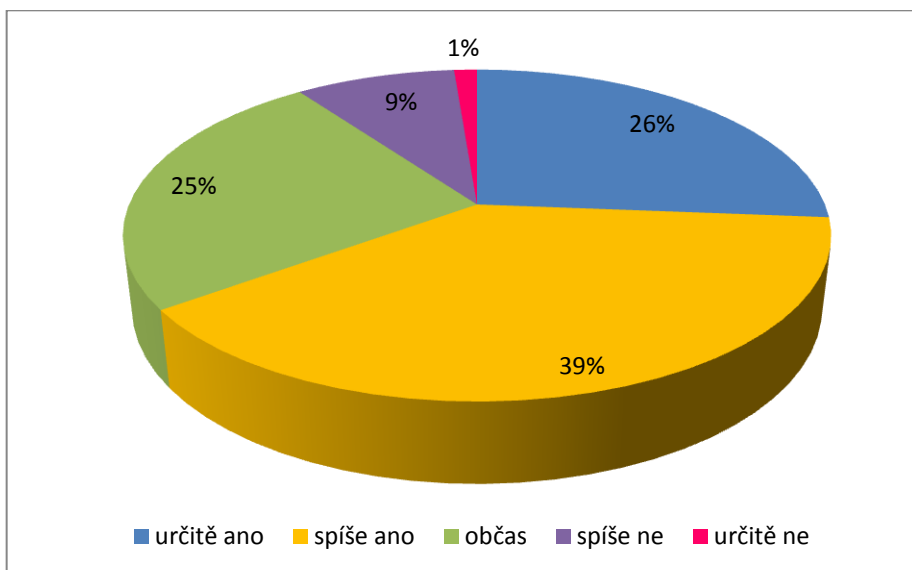
5. Učitelé nám zadávají zajímavé úkoly.



Obr. 12. Zadávání zajímavých úkolů učiteli. (vlastní zpracování)

Zájem studentů o úkoly, které jsou jim zadávány ve výuce, je opravdu velmi nízký. Aby se docílilo tvořivosti u studentů, měly by být úkoly, které jsou jim zadávány, pro ně zajímavé, aby se studenti co nejvíce snažili o tvořivé řešení. Ovšem 16 % studentů odpovědělo, že učitelé jim určitě nezadávají zajímavé úkoly. Dalším 45 % si myslí, že úkoly spíše jsou nezajímavé. Asi třetina respondentů pak považuje úkoly za zajímavé občas.

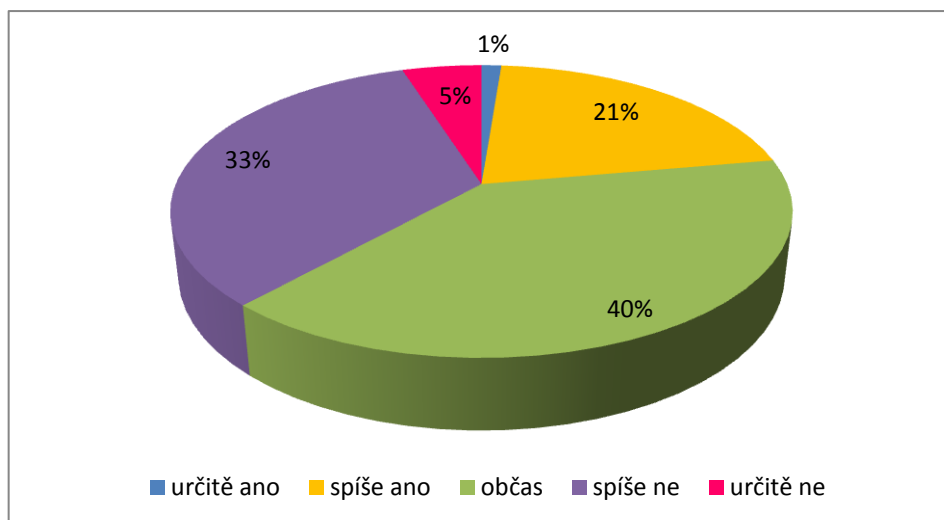
6. Jsem rád(a), že učitelé po nás chtějí aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení problémů.



Obr. 13. Ochota aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení problémů. (vlastní zpracování)

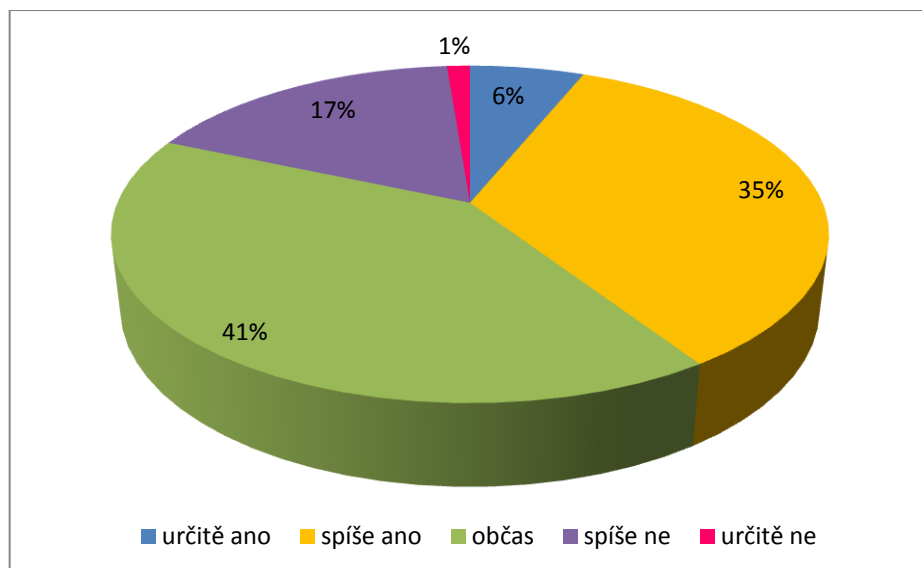
Tvořivá řešení by také měla být prakticky uplatnitelná. Proto byla v dotazníku tato otázka, zda jsou studenti rádi, že po nich učitelé chtějí aplikovat znalosti do praxe a vymýšlet praktická řešení problémů. Zde se většina respondentů (65 %) shoduje, že takovýto přístup učitelů vítají (26 % určitě ano a 39 % spíše ano). Zajímavé je, že 10 % studentů (9 % spíše ne a 1 % určitě ne) o zapojení takovýchto úkolů do výuky vůbec nestojí.

Další otázky byly zaměřeny na samostatnost.

7. Uvítal(a) byste více samostatné práce ve výuce?

Obr. 14. Ochota více samostatně pracovat ve výuce. (vlastní zpracování)

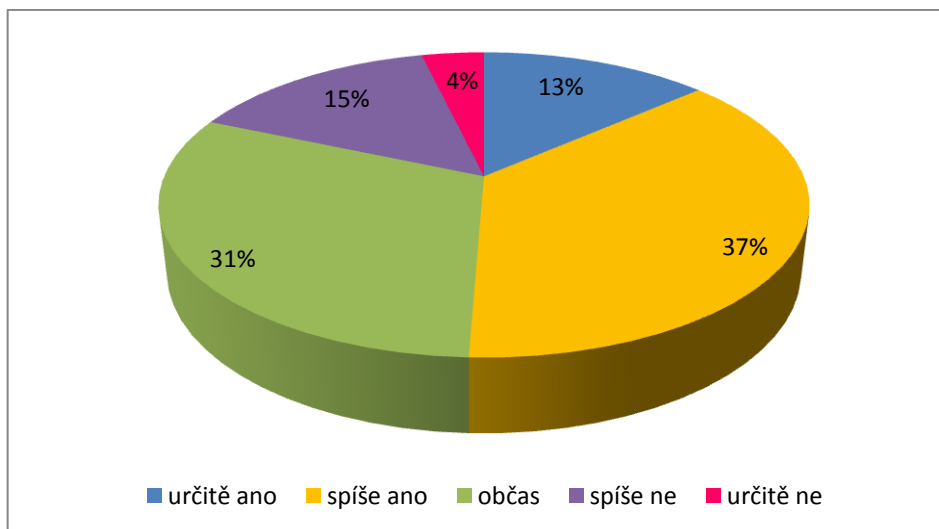
Výsledky této otázky můžeme vidět na grafu, který ukazuje, že studenti spíše nemají zájem o víc samostatné práce ve výuce. 5 % určitě nemá zájem a 33 % spíše nemá zájem o víc samostatné práce. Většina studentů (40 %) by občas uvítala tuto možnost. Pouze 22 % studentů by chtělo více samostatně pracovat.

8. Myslíte si, že učitelé podporují samostatnost při výuce?

Obr. 15. Názor na podporu samostatné práce při výuce. (vlastní zpracování)

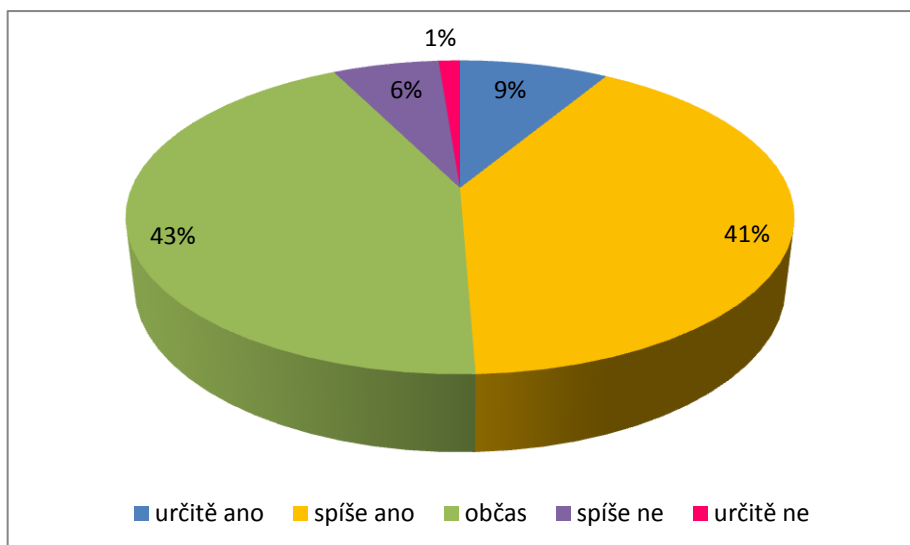
U této otázky se odpovědi studentů rozdělily téměř na třetiny. První třetina (6 % určitě ano a 35 % spíše ano) si myslí, že učitelé podporují samostatnost při výuce. Druhá třetina (41 %) cítí podporu učitelů jen občas. Nejmenší část (17 % spíše ne a 1 % určitě ne) tvrdí, že učitelé nepodporují samostatnost při výuce.

9. Naši učitelé v nás pěstují smysl pro poctivost a odpovědnost.



Obr. 16. Názor na rozvíjení smyslu pro poctivost a odpovědnost učiteli.
(vlastní zpracování)

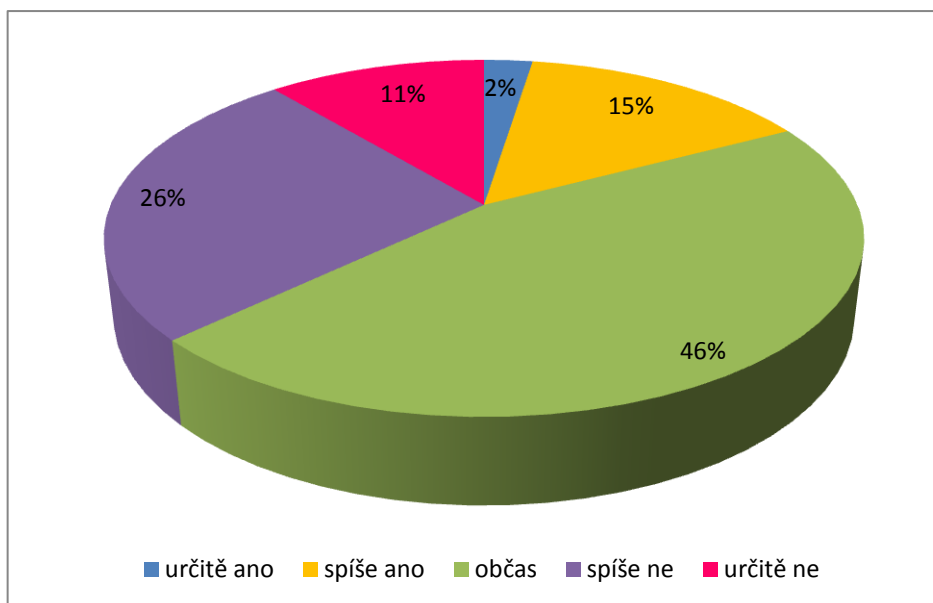
Se samostatností samozřejmě souvisí také odpovědnost za své činy a rozhodnutí. Tyto úkony by navíc měly být poctivé a učitelé by ve svých žácích měli tyto vlastnosti podporovat. Naštěstí na této fakultě podle názoru studentů učitelé pěstují ve studentech smysl pro poctivost a odpovědnost. 13 % respondentů si myslí, že je tomu tak dokonce určitě a 37 % respondentů si toto myslí spíše. Na druhou stranu 4 % studentů mají opačný názor a podle nich učitelé určitě nepodporují poctivost a odpovědnost studentů.

10. Učitelé nás vedou k tomu, abychom při výuce diskutovali.

Obr. 17. Vedení k diskuzi ve výuce. (vlastní zpracování)

Diskuze a samostatné vyjádření svého názoru podporuje samostatné myšlení a osobní pro-sazení se ve skupině. Jak můžeme vidět na grafu, studenti se domnívají, že jsou dostatečně vedeni k této činnosti. Nejvíce respondentů (43 %) si myslí, že je tomu tak občas, 41 % respondentů si myslí, že jsou spíše vedeni k diskuzi, a 9 % si toto myslí určitě. Pouze 7 % (6 % spíše ne a 1 % určitě ne) tvrdí, že učitelé nevedou studenty k tomu, aby ve výuce dis-kutovali.

11. Učitelé mě dokážou motivovat a nadchnout pro jejich předmět.



Obr. 18. Schopnost učitelů motivovat a nadchnout studenty pro jejich předmět. (vlastní zpracování)

Aby studenti chtěli pracovat samostatně, musí být k tomu dostatečně motivováni. Bohužel tento graf ukazuje, že 37 % studentů si myslí, že učitelé nedokážou motivovat a nadchnout pro jejich předmět. Z tohoto dokonce 11 % respondentů je o tom přesvědčeno zcela určitě. Největší část respondentů (46 %) si myslí, že občas to učitelé dokážou a občas bohužel ne. Pouze 17 % (2 % určitě ano a 15 % spíše ano) je toho názoru, že učitelé jsou schopni dostatečně nadchnout studenty pro svůj předmět.

8.5 Klíčové kompetence studentů vysoké školy

Samostatnost a tvořivost můžeme jistě považovat za jedny z klíčových kompetencí, které by měl mít absolvent vysoké školy. Jaký názor ale na to mají studenti samotní? Z odpovědí studentů vyplynulo následující pořadí.

1. Komunikativnost a kooperativnost – průměrný počet bodů: 4,20
2. Schopnost řešit problémy a tvořit – průměrný počet bodů: 4,18
3. až 4. Samostatnost a výkonnost a Odpovědnost – průměrný počet bodů: 4,06
5. Schopnost přemýšlet a učit se – průměrný počet bodů: 4,04
6. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit – průměrný počet bodů: 3,53

9 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

H₁: Kategorie reálné úrovně tvořivosti je nezávislá na pohlaví.

Tato hypotéza byla zkoumána pomocí statistické metody pro analýzu nominálních dat na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Pro tuto hypotézu byly využity otázky z dotazníku číslo 1 až 9, tedy otázky zjišťující reálnou úroveň tvořivosti studentů, a otázka číslo 23 dotazující se na pohlaví respondentů. Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do následující kontingenční tabulky.

Tab. 4. Reálná úroveň tvořivosti a pohlaví studentů. (vlastní zpracování)

Úroveň tvořivosti	Pohlaví		Celkem
	žena	muž	
Nízká 0-50	25	5	30
Střední 51-100	97	77	174
Vysoká 101-145	20	19	39
Celkem	142	101	243

Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti studentů, kteří jsou zařazeni do určitého pásma úrovně tvořivosti a zároveň jakého jsou pohlaví. Čísla uváděná v pravém sloupci a posledním řádku jsou marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky.

Konkrétně tedy může být řečeno, že 25 žen a 5 mužů dosáhlo nízké úrovně tvořivosti, 97 žen a 77 mužů dosáhlo střední úrovně tvořivosti a 20 žen a 19 mužů dosáhlo vysoké úrovně tvořivosti.

Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Bylo tedy zjištěno, že $\chi^2 = 8,996 > \chi_{0,05}^2(2) = 5,991$, a proto je možno odmítnout nulovou hypotézu. To znamená, že mezi jednotlivými faktory zkoumanými v kontingenční tabulce byla prokázána statisticky významná souvislost. U nízké úrovně tvořivosti je tento rozdíl velmi patrný, protože ženy výrazně převažují nad muži. U střední úrovně tvořivosti je tento rozdíl menší, ale stále zde převažují ženy nad muži. U nejvyšší úrovně tvořivosti může být řečeno, že se rozdíly mezi jednotlivými pohlavími téměř neprojeví.

Hypotéza H₁ byla tedy zamítnuta a můžeme říci, že úroveň tvořivosti závisí na pohlaví respondentů.

H₂: Pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku.

Pro statistické posouzení hypotézy H₂ byla použita metoda pro analýzu ordinálních dat Spearmanův koeficient pořadové korelace. Z otázky číslo 22 týkající se klíčových kompetencí absolventů vysoké školy vyplynula následující pořadí u jednotlivých ročníků.

Tab. 5. Průměrný počet bodů a pořadí vlastností absolventa podle důležitosti. (vlastní zpracování)

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník	
	průměrný počet bodů	pořadí	průměrný počet bodů	pořadí	průměrný počet bodů	pořadí	průměrný počet bodů	pořadí
Komunika-tivnost a ko-operativnost	4,12	1	4,44	2	4,23	1	3,20	6
Schopnost řešit problé-my a tvořit	3,96	4	4,63	1	3,95	2	3,82	2
Samostatnost a výkonnost	4,00	3	4,30	4	3,95	3	3,63	4
Odpovědnost	4,08	2	4,33	3	3,77	5	3,81	3
Schopnost přemýšlet a učit se	3,85	5	4,26	5	3,82	4	4,61	1
Schopnost zdůvodňovat a hodnotit	3,23	6	3,78	6	3,59	6	3,39	5

Na základě Spearmanova koeficientu pořadové korelace byly porovnány jednotlivé ročníky s následujícími výsledky. Pro interpretace síly závislosti byla využita tabulka číslo 32 z knihy *Metody pedagogického výzkumu* od Chrásky (2007).

- Pořadí mezi 1. a 2. ročníkem: $r_s = 0,657$. Střední pozitivní závislost.
- Pořadí mezi 2. a 3. ročníkem: $r_s = 0,6$. Střední pozitivní závislost.
- Pořadí mezi 3. a 4. ročníkem: $r_s = - 0,371$. Nízká negativní závislost.
- Pořadí mezi 1. a 4. ročníkem: $r_s = - 0,257$. Nízká negativní závislost.

Na základě těchto výsledků může být konstatováno, že hypotéza H_2 platí. Tedy pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku s tím, že mezi 1. a 2. ročníkem a 2. a 3. ročníkem je střední pozitivní závislost dle Spearmanova koeficientu pořadové korelace. To znamená, že kompetence, které získaly nejvíce bodů mezi studenty prvního (druhého) ročníku, získaly také nejvíce bodů mezi studenty druhého (třetího) ročníku. Naopak mezi 3. a 4. ročníkem a 1. a 4. ročníkem je nízká negativní závislost dle Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Z toho plyne, že kompetence označené jako nejdůležitější mezi studenty třetího (prvního) ročníku jsou považovány studenty čtvrtého ročníku za nejméně důležité a naopak kompetence, které jsou nejméně důležité u studentů třetího (prvního) ročníku, jsou označeny studenty čtvrtého ročníku za nejdůležitější.

H_{3a} : Mezi reálnou úrovní tvořivosti a názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

H_{3b} : Mezi koeficientem samostatnosti a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

Pro vyhodnocení hypotéz H_{3a} a H_{3b} byla využita statistická metoda pro analýzu metrických dat korelační analýza. V hypotéze H_{3a} byly využity otázky 1 až 9 vypovídající o reálné úrovni tvořivosti studentů a otázka číslo 22 týkající se názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa vysoké školy. Tato otázka byla také využita v hypotéze H_{3b} , kde byla také využita otázka 10 zaměřená na samostatnost studentů.

Výsledky a odpovědi studentů týkající se tvořivosti jsou uvedeny v následující tabulce.

Tab. 6. Důležitost a stupeň reálné úrovně tvořivosti studentů. (vlastní zpracování)

Důležitost	Úroveň	Počet studentů
1	Nízká	0
	Střední	0
	Vysoká	0
2	Nízká	0
	Střední	0
	Vysoká	2
3	Nízká	13
	Střední	29
	Vysoká	5
4	Nízká	7
	Střední	66
	Vysoká	25
5	Nízká	10
	Střední	84
	Vysoká	2
Celkový počet studentů		243

Výsledky a odpovědi studentů týkající se samostatnosti nelze zaznamenat do takovéto přehledné tabulky, protože úroveň nebo postoj k samostatnosti studentů byl hodnocen koeficientem. Nejnižší koeficient dosáhl hodnoty 2,25 bodů a nejvyšší dosáhl 4,625 bodů.

Dle Chrásky je interpretace Pearsonova koeficientu korelace podobná jako Spearmanův koeficient pořadové korelace.

- Vztah týkající se tvořivosti: $r_p = -0,139$. Velmi slabá negativní závislost.
- Vztah týkající se samostatnosti: $r_p = 0,195$. Velmi slabá pozitivní závislost.

Dále byl pro hodnocení vypočítaného koeficientu korelace proveden test jeho statistické významnosti. Na základě vztahu týkající se tvořivosti $t = -2,179 < t_{0,05}(241) = 1,972$ můžeme přijmout nulovou hypotézu, tedy že vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevyovídá o závislosti mezi oběma proměnnými. Na základě těchto výpočtů nelze potvrdit ani vyvrátit hypotézu H_{3a} , tedy že mezi reálnou úrovní tvořivosti a názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost.

Pro vztah týkající se samostatnosti platí $t = 3,086 > t_{0,05}(241) = 1,972$. Přijímáme hypotézu alternativní, tedy že vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi

oběma proměnnými. Na základě koeficientu determinace $r_p^2 = 0,038$ bylo zjištěno, že přibližně z 3,8 % je koeficient samostatnosti ovlivňován názorem na důležitost samostatnosti.

Na základě těchto testů můžeme potvrdit hypotézu H_{3b} a říct, že mezi koeficientem samostatnosti a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost, i když velmi slabá.

10 VÝSLEDKY A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Prvním cílem bylo stanovit reálnou úroveň tvořivosti studentů. K tomuto účelu byl využit test tvořivosti z knihy Kreativita a její rozvoj od Žáka. Na základě jeho testu byli studenti FaME rozděleni do třech kategorií 0 – 50 bodů 39,5 % studentů, 51 – 100 bodů 60,5 % studentů a 101 – 145 bodů nedosáhl nikdo. Průměrný počet bodů na studenta byl 58,3 bodů. Vyhodnocení tohoto testu bylo autorkou bakalářské práce následně upraveno tak, aby lépe odráželo odpovědi studentů a bylo dosaženo lepšího rozdělení do jednotlivých bodových kategorií. Na základě tohoto modifikovaného vyhodnocení dosáhlo nejnižšího bodového rozmezí 0 – 50 bodů 12,3 % studentů, bodového rozmezí 51 – 100 bodů dosáhlo 71,6 % studentů a nejvyššího bodového rozmezí 101 – 145 bodů dosáhlo 16,1 % studentů. Průměrný počet bodů stoupl na 77,2 bodů.

K tomuto cíli se také vztahuje hypotéza H_1 , která byla zamítnuta. To znamená, že úroveň tvořivosti závisí na pohlaví respondentů. U nízké úrovni tvořivosti je tento rozdíl velmi patrný, protože ženy výrazně převažují nad muži. U střední úrovni tvořivosti je tento rozdíl menší, ale stále zde převažují ženy nad muži. U nejvyšší úrovni tvořivosti může být řečeno, že se rozdíl mezi jednotlivými pohlavími téměř neprojevil.

Druhým cílem bylo zjistit úroveň samostatnosti a tvořivosti studentů na základě jejich vlastního mínění o sobě samých, jaký je postoj studentů k samostatnosti a tvořivosti. Průměrné hodnocení tvořivosti studentů u sebe samých (postoj studentů k tvořivosti) je 3,21 bodů a průměrné hodnocení samostatnosti studentů (postoj studentů k samostatnosti) je 3,55 bodů. Obě známky jsou lehce za průměrem z nabízených odpovědí, takže spíše vyšší. Z toho plyne, že studenti se považují spíše za samostatné, ale myslí si, že jsou také dostatečně tvořiví.

Třetím cílem bylo určit možnosti uplatnění samostatnosti a tvořivosti studentů ve výuce z pohledu studentů. Tedy to, jestli studenti mají možnost využít svých schopností (samostatnosti a tvořivosti) ve výuce.

Co se týká tvořivosti ve výuce, byli studenti dotazováni na šest otázek, ze kterých vyplynulo, že pokud mají dobré nápady, pak je někdy mohou ve výuce uplatnit a někdy ne (53 % odpovědí). U ostatních otázek týkající se tvořivosti se vždy přiklonili spíše ke kladným nebo záporným odpovědím. Studenti tedy kladně hodnotí a souhlasí s tím, že učitelé ocení, když přijdou s kreativním nápadem nebo řešením (61 %) a také jsou studenti rádi, že po nich učitelé chtějí aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení úkolů

(65 %). U ostatních otázek týkajících se tvořivosti zvolili studenti negativní odpovědi. To znamená, že jsou ve většině případů přesvědčeni o tom, že ve výuce nemohou uplatnit své zájmy, záliby a schopnosti (51 %), dále ve výuce nemohou pracovat vlastním tempem (68 %) a také že jim učitelé nezádávají zajímavé úkoly (61 %).

Další část týkající se samostatnosti ve výuce byla zkoumána v následující části dotazníku. Z tohoto šetření vyplynulo, že v oblasti motivace a v množství samostatné práce ve výuce se nemohou studenti jednoznačně rozhodnout. Nejvíce studentů (46 %) si myslí, že pouze občas dokážou učitelé studenty motivovat a nadchnout pro jejich předmět a občas by také studenti uvítali více samostatné práce ve výuce (40 %). U těchto dvou otázek potom převládá spíše negativní názor. Naopak na zbylé tři otázky odpovídali studenti pozitivně. Ve většině případů si myslí, že učitelé podporují samostatnost při výuce (41 %), učitelé ve studentech pěstují smysl pro poctivost a odpovědnost (50 %) a také učitelé vedou studenty k tomu, aby při výuce diskutovali (50 %).

Posledním cílem této bakalářské práce bylo objasnit názor studentů na důležitost samostatnosti a tvořivosti jako dvou klíčových kompetencí absolventa vysoké školy. Z odpovědí studentů vyplynulo, že ze šesti nabízených klíčových kompetencí zařadili schopnost řešit problémy a tvořit na druhé místo a samostatnost a výkonnost na třetí až čtvrté místo spolu s odpovědností, která ovšem velmi úzce souvisí právě se samostatností. Na prvním místě se objevila komunikativnost a kooperativnost. Naopak poslední dvě místa obsadily schopnosti přemýšlet a učit se a zdůvodňovat a hodnotit.

V hypotéze H_2 bylo zkoumáno pořadí důležitosti těchto vlastností absolventa vysoké školy v závislosti na studovaném ročníku. Na základě statistických výpočtů může být konstatováno, že hypotéza H_2 platí. Tedy pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku s tím, že mezi 1. a 2. ročníkem a 2. a 3. ročníkem je střední pozitivní závislost, tedy kompetence, které získaly nejvíce bodů mezi studenty prvního (druhého) ročníku, získaly také nejvíce bodů mezi studenty druhého (třetího) ročníku. Naopak mezi 3. a 4. ročníkem a 1. a 4. ročníkem je nízká negativní závislost, tedy kompetence označené jako nejdůležitější mezi studenty třetího (prvního) ročníku jsou považovány studenty čtvrtého ročníku za nejméně důležité a naopak kompetence, které jsou nejméně důležité u studentů třetího (prvního) ročníku, jsou označeny studenty čtvrtého ročníku za nejdůležitější.

Na základě předchozích zjištění mohly být zkoumány a vyhodnoceny hypotézy H_{3a} a H_{3b} . Hypotézu H_{3a} nemohla být ani potvrzena ani vyvrácena a nelze tedy rozhodnout, zda je mezi reálnou úrovní tvořivosti a názoru na důležitost tvořivosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost. Druhá hypotéza H_{3b} mohla být potvrzena. To znamená, že mezi koeficientem samostatnosti a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost, i když velmi slabá. Přibližně z 3,8 % je koeficient samostatnosti ovlivňován názorem na důležitost samostatnosti.

ZÁVĚR

Na základě studia literatury můžeme říci, že samostatnost a tvořivost jsou důležité vlastnosti, kterými by měl žák nebo student disponovat a které by měly být v rámci vzdělávání rozvíjeny. Jak je uvedeno v literatuře, samostatnost vychází z aktivity studentů a tvořivost jako nejnáročnější činnost studentů na tuto dvojici navazuje a tedy vychází ze samostatnosti.

Úroveň samostatnosti a tvořivosti je dána člověku už při narození, ale zároveň je velmi významně ovlivňována během celého života člověka. Nejprve záleží na rodinném a sociálním zázemí dítěte a následně jsou tyto dvě vlastnosti ovlivňovány mnoha faktory ve školním prostředí, které žák a později student navštěvuje. Vysoká škola, jako terciální stupeň vzdělávání už staví na dispozicích studentů, které si přinášejí z dřívějšího studia. I přesto obvyklých pět let strávených na této instituci může velmi významně ovlivnit utváření osobnosti studenta.

Pro zjištění primárních údajů pro tento výzkum byl využit dotazník, jehož cílem bylo analyzovat čtyři oblasti týkající se samostatnosti a tvořivosti studentů.

Prvním cílem bylo stanovit reálnou úroveň tvořivosti studentů. Nejvíce studentů se nachází v rozmezí střední závislosti, těchto studentů jsou téměř tři čtvrtiny. Asi pěti studentů dosáhla dokonce vysoké míry tvořivosti. Dále bylo zjištěno, že úroveň tvořivosti závisí na pohlaví respondentů. Nejvýraznější je tento rozdíl u nízké úrovně tvořivosti, kde ženy výrazně převažují nad muži. U nejvyšší úrovně tvořivosti se rozdíl mezi jednotlivými pohlavími téměř neprojevil.

Druhým cílem bylo zjistit úroveň samostatnosti a tvořivosti studentů na základě jejich vlastního mínění o sobě samých, jaký je postoj studentů k samostatnosti a tvořivosti. Studenti na Fakultě managementu a ekonomiky UTB se považují především za samostatné. Ovšem postoj k tvořivosti dosáhl také spíše vyšší úrovně.

Třetím cílem bylo určit možnosti uplatnění samostatnosti a tvořivosti studentů ve výuce z pohledu studentů. V oblasti tvořivosti studenti kladně hodnotí především to, že učitelé ocení, když přijdou s kreativním nápadem nebo řešením a také jsou studenti rádi, že po nich učitelé chtějí aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení úkolů. Bohužel studenti jsou toho názoru, že ve výuce nemohou uplatnit své zájmy, záliby a schopnos-

ti, ve výuce nemohou pracovat vlastním tempem a také že jim učitelé nezadávají zajímavé úkoly.

Z šetření týkajícího se samostatnosti vyplynulo, že v oblasti motivace a v množství samostatné práce ve výuce se nemohou studenti jednoznačně rozhodnout, ale převládá spíše negativní názor. Naopak na ostatní otázky odpovídali studenti pozitivně a ve většině případů si myslí, že učitelé podporují samostatnost při výuce, učitelé ve studentech pěstují smysl pro poctivost a odpovědnost a také učitelé vedou studenty k tomu, aby při výuce diskutovali.

Posledním cílem této bakalářské práce bylo objasnit názor studentů na důležitost samostatnosti a tvořivosti jako dvou klíčových kompetencí absolventa vysoké školy. Z odpovědí studentů vyplynulo, že ze šesti nabízených klíčových kompetencí zařadili schopnost řešit problémy a tvořit na druhé místo a samostatnost a výkonnost na třetí až čtvrté místo spolu s odpovědností, která ovšem velmi úzce souvisí právě se samostatností. Bylo statisticky prokázáno, že pořadí důležitosti vlastností absolventa VŠ se mění v závislosti na studovaném ročníku. Zároveň bylo zjištěno, že mezi koeficientem samostatnosti (postojem studentů k samostatnosti) a názoru na důležitost samostatnosti jako jednu z klíčových kompetencí absolventa je souvislost, i když velmi slabá.

Cíl této bakalářské práce byl splněn. Na základě dotazníkového šetření mezi studenty byla provedena analýza samostatnosti a tvořivosti studentů Fakulty managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

- [1] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 9788024719740.
- [4] DACEY, John S. a Kathleen LENNON, 2000. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 8071699039.
- [5] EYSENCK, Michael W. a Mark T. KEANE, 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.
- [6] HRBÁČKOVÁ, Karla et al., 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [9] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024728346.
- [10] KÖNIGOVÁ, Marie, 2007. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1652-7.
- [11] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024723624.
- [12] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
- [13] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 8073150395.
- [14] MAŇÁK, Josef, 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 8021018801.

- [15] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [16] NĚMEC, Jiří, 2004. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-014-X.
- [17] PECINA, Pavel, 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4.
- [18] ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024731339.
- [19] ŠNÝDROVÁ, Ivana, 2008. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada. ISBN 9788024721651.
- [20] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 8073570726.
- [21] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 9788024717340.
- [22] ŽÁK, Petr, 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0457-5.

Internetové zdroje

- [1] FAKULTA MANAGEMENTU A EKONOMIKY UTB, ©2000 – 2012a. O fakultě: Profil fakulty. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky [online]. 11. 10. 2011 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: http://web.fame.utb.cz/?id=0_0_0&lang=cs&type=0
- [2] FAKULTA MANAGEMENTU A EKONOMIKY UTB, ©2000 – 2012b. O fakultě: Fakulta v číslech. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky [online]. 2. 4. 2012 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: http://web.fame.utb.cz/?id=0_0_6&lang=cs&type=0
- [3] UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ, FAKULTA MANAGEMENTU A EKONOMIKY, 2011. Bakalářské, navazující magisterské a doktorské studijní programy [online]. Zlín, srpen 2011 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <http://web.fame.utb.cz/cs/docs/brozura2011.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FaME Fakulta managementu a ekonomiky.

UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

VŠ Vysoká škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Tvořivost. (vlastní zpracování dle Žáka, 2004, str. 29).....</i>	19
<i>Obr. 2. Vztah mezi novostí, užitečností a tvořivostí. (Pecina, 2008, str. 15).....</i>	21
<i>Obr. 3. Nejžádanější klíčové kompetence zaměstnanců v praxi. (Belz a Siegrist, 2001, str. 166)</i>	35
<i>Obr. 4. Hierarchický model procesu výchovy k tvořivosti. (Maňák, 1998, str. 80).....</i>	37
<i>Obr. 5. Počet studentů FaME. (vlastní zpracování dle Fakulty managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a).....</i>	41
<i>Obr. 6. Složení respondentů dle studovaného ročníku. (vlastní zpracování)</i>	49
<i>Obr. 7. Výsledky úrovně tvořivosti studentů. (vlastní zpracování)</i>	53
<i>Obr. 8. Možnost uplatnění dobrých nápadů ve výuce. (vlastní zpracování)</i>	55
<i>Obr. 9. Možnost ocenění učitelem, když přijde student s kreativním nápadem nebo řešením. (vlastní zpracování)</i>	55
<i>Obr. 10. Možnost uplatnění zájmů, zálib a schopností ve výuce. (vlastní zpracování)</i>	56
<i>Obr. 11. Možnost pracovat ve výuce vlastním tempem. (vlastní zpracování)</i>	57
<i>Obr. 12. Zadávání zajímavých úkolů učiteli. (vlastní zpracování)</i>	57
<i>Obr. 13. Ochota aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení problémů. (vlastní zpracování)</i>	58
<i>Obr. 14. Ochota více samostatně pracovat ve výuce. (vlastní zpracování)</i>	59
<i>Obr. 15. Názor na podporu samostatné práce při výuce. (vlastní zpracování).....</i>	59
<i>Obr. 16. Názor na rozvíjení smyslu pro poctivost a odpovědnost učiteli. (vlastní zpracování).....</i>	60
<i>Obr. 17. Vedení k diskuzi ve výuce. (vlastní zpracování)</i>	61
<i>Obr. 18. Schopnost učitelů motivovat a nadchnout studenty pro jejich předmět. (vlastní zpracování).....</i>	62

SEZNAM TABULEK

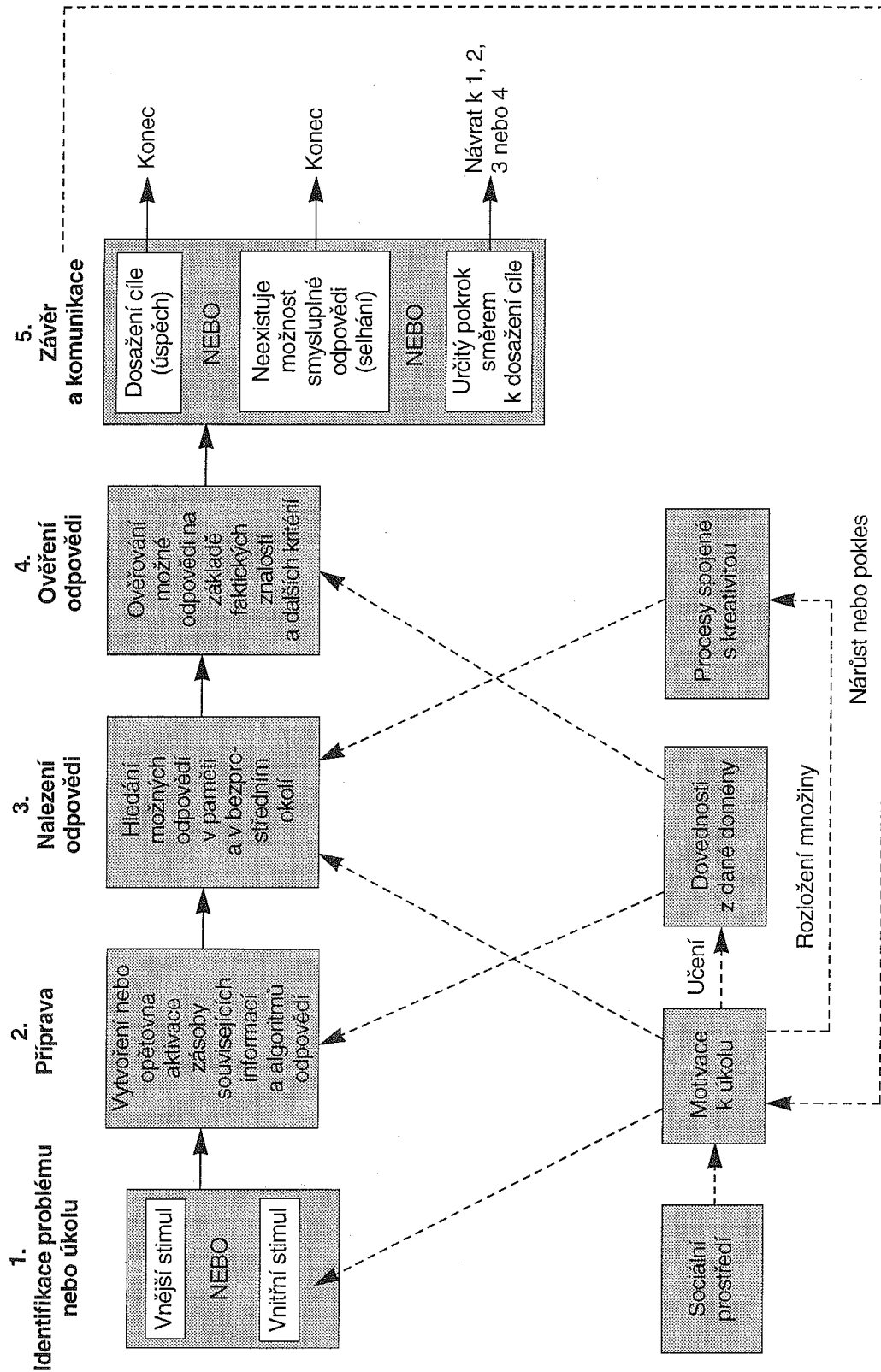
<i>Tab. 1. Role účastníků a vedoucího kurzu, učitele. (Belz a Siegrist, 2001).....</i>	<i>16</i>
<i>Tab. 2. Typy kreativity. (Dacey a Lennon, 2000)</i>	<i>20</i>
<i>Tab. 3. Vývoj počtu studentů a pracovníků na FaME. (Fakulta managementu a ekonomiky UTB, ©2000 – 2012a)</i>	<i>40</i>
<i>Tab. 4. Reálná úroveň tvořivosti a pohlaví studentů (vlastní zpracování)</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 5. Průměrný počet bodů a pořadí vlastností absolventa podle důležitosti (vlastní zpracování)</i>	<i>64</i>
<i>Tab. 6. Důležitost a stupeň reálné úrovně tvořivosti studentů (vlastní zpracování)</i>	<i>66</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: REVIDOVANÝ MODEL SLOŽEK KREATIVITY PODLE T. AMABILE, 1996.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK.

PŘÍLOHA P I: REVIDOVANÝ MODEL SLOŽEK KREATIVITY PODLE T. AMABILE, 1996



PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážená studentko/Vážený studente,

jsem studentkou třetího ročníku Fakulty humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a v rámci zpracování své bakalářské práce se zabývám samostatností a tvořivostí studentů.

Dovoluji si Vám předložit následující dotazník, který slouží ke zjištění Vašeho názoru na samostatnost a tvořivost ve výuce. Jeho vyplnění Vám zabereme asi 30 minut.

Instrukce: U každé otázky, prosím, zaškrtněte křížkem odpověď, která vyjadřuje Váš názor. Prosím o vybrání **vždy pouze jedné odpovědi**, pokud není uvedeno jinak. Dotazník je zcela anonymní a chci Vás ujistit, že informace získané tímto dotazníkem nebudou žádným způsobem zneužity. Jsou určeny pouze pro výsledky mé bakalářské práce.

Děkuji Vám předem za pochopení, ochotu a čas, který jste věnoval/a vyplnění tohoto dotazníku.

1. Doplňte číselnou řadu:

- a) 1 – 3 – 5 – 7 – 13 –
- b) 2 – 4 – 6 – 8 – 10 – 12 –
- c) 2 – 4 – 8 – 16 – 32 – 64 –
- d) 6 – 24 – 25 – 26 – 31 –

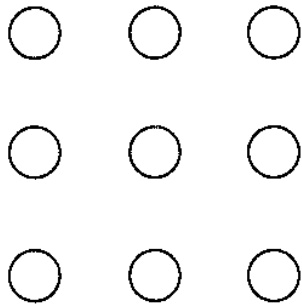
2. Uspořádejte písmena tak, aby z nich vznikla slova:

- a) ŘITVOVÝ →
- b) KARTNIVEÍ →
- c) STOPOJ →
- d) KOZEM →
- e) CHATAJ →

3. Najděte k následujícím třem slovům další, které má vztah ke všem ostatním:

- a) KNIHA – STROM – PILA –
- b) TRAMVAJ – TELEFON – OSNOVA –
- c) HUMOR – TMA – SMUTEK –
- d) KOSTEL – UMYVADLO – POTÁPĚČ –
- e) PENALTA – HOLČIČKA – SVÍČKOVÁ –

4. Spojte čtyřmi rovnými přímkami těchto devět bodů. Přímky na sebe musejí navazovat.

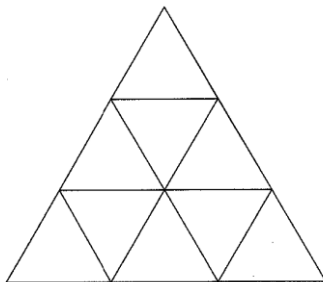


5. Doplňte chybějící písmena do čtverců:

A	C	F
B	E	H
D	G	?

J	S	B
G	F	H
W	A	?

6. Kolik trojúhelníků obsahuje obrazec?



7. Co mají společného zavírací špendlík a velryba grónská?

.....

.....

.....

.....

8. Představte si krychli o hranách dlouhých 5 cm. Tato krychle je ze všech stran natřena modrou barvou.

- a) Kolika řezy tuto krychli rozporcujete na krychličky o hraně 1 cm?
- b) Kolik krychliček touto operací dostanete?
- c) Kolik krychliček bude mít ve výsledku všechny stěny modré?
- d) Kolik krychliček bude mít modrou jen jednu stěnu?
- e) Kolik krychliček bude mít modré tři stěny?

9. Krabička zápalek stojí běžně dvě koruny. Máte představu, kolik stojí jedna zápalka?

.....

10. Přečtěte si následující věty a porovnejte je sami se sebou a svým přesvědčením.

Pokud Vás maximálně vystihují, oznámkujte je 5 body. Pokud neodpovídají skutečnosti, přidejte jim jen 1 bod. Vždy do příslušného pole zakreslete křížek.

		1	2	3	4	5
1	Rád(a) tvořím nové, zajímavé věci.					
2	Mám spoustu zajímavých nápadů.					
3	Rád(a) vymyslím dárky pro své blízké.					
4	Rád(a) se oddávám snění a fantazírování.					
5	Nemám problém vymyslet krátkou básničku.					
6	Rád(a) pracuji na něčem, kde můžu uplatnit svou tvořivost.					
7	Rád(a) si hraju s malými dětmi.					
8	Baví mě zkoušet nové a neprozkoumané věci.					
9	Nejsem pohodlný a líný, nevydržím odpočívat příliš dlouho.					
10	Nerad(a) chodím stejnou cestou.					
11	Nevadí mě pracovat samostatně na zadaných úkolech.					
12	Rád(a) si vybírám z různých možností sám podle svého názoru.					
13	Nevadí mi převzít odpovědnost za svoje rozhodnutí.					
14	Rád(a) samostatně plánuji a realizuji svůj plán.					
15	Ve výuce jsem většinou aktivní.					
16	Jsem schopen(a) sám(a) kontrolovat a posuzovat svoji práci.					
17	Dovedu aplikovat znalosti do praxe.					
18	Nemám problém vypracovat úkoly, které byly zadány do příští hodiny.					

11. Když máte dobré nápady, můžete je ve výuce uplatnit?

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

12. Uvítal(a) byste více samostatné práce ve výuce?

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

13. Myslíte si, že učitelé podporují samostatnost při výuce?

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

14. Myslíte si, že učitelé ocení, když přijdete s kreativním nápadem nebo řešením?

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

15. Ve výuce mám možnost uplatnit své zájmy, záliby a schopnosti.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

16. Naši učitelé v nás pěstují smysl pro poctivost a odpovědnost.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

17. Učitelé nás vedou k tomu, abychom při výuce diskutovali.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

18. Můžete se výuce pracovat vlastním tempem?

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

19. Učitelé mě dokážou motivovat a nadchnout pro jejich předmět.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

20. Učitelé nám zadávají zajímavé úkoly.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

21. Jsem rád(a), že učitelé po nás chtějí aplikovat znalosti do praxe nebo vymýšlet praktická řešení problémů.

určitě ano spíše ano občas spíše ne určitě ne

22. Prosím přiřadíte následujícím vlastnostem počet bodů na škále 1 – 5 z hlediska důležitosti vlastností absolventa VŠ podle důležitosti (body se mohou opakovat).

1 – nejméně důležitá, 5 – nejdůležitější

- Komunikativnost a kooperativnost
- Schopnost řešit problémy a tvořit
- Samostatnost a výkonnost
- Odpovědnost
- Schopnost přemýšlet a učit se
- Schopnost zdůvodňovat a hodnotit

23. Pohlaví:

- žena
- muž

24. Který ročník studujete?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník

Ještě jednou Vám děkuji za ochotu a čas, který jste věnoval/a vyplnění tohoto dotazníku.