

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Motivace a tvořivost ve výuce**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**  
**PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

**Vypracovala:**  
**Soňa Obrdlíková**

**Brno 2006**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Motivace a tvořivost ve výuce“ zpracovala samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v příloženém seznamu.

.....  
Soňa Obrdlíková

## **Poděkování**

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé závěrečné práce.

Brno 31. března 2006

Soňa Obrdlíková

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD</b>                                   | <b>3</b>  |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>                     | <b>5</b>  |
| <b>1. OSOBNOST UČITELE</b>                    | <b>6</b>  |
| 1.1 Charakteristika učitelské profese         | 6         |
| 1.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele | 8         |
| 1.3 Prestiž, autorita a společenské postavení | 12        |
| 1.4 Pojetí výuky a vlastní činnost učitele    | 15        |
| 1.5 Dílčí závěr                               | 20        |
| <b>2. MOTIVACE</b>                            | <b>21</b> |
| 2.1 Motivace k učení                          | 21        |
| 2.2 Učitel jako nástroj motivace              | 25        |
| 2.3 Principy zvyšování motivace               | 30        |
| 2.4 Realizace efektivní výuky                 | 33        |
| 2.5. Dílčí závěr                              | 38        |
| <b>3. TVOŘIVOST</b>                           | <b>39</b> |
| 3.1 Osobnost tvořivého žáka                   | 39        |
| 3.2 Tvořivý proces a produkt                  | 41        |
| 3.3 Tvořivé vyučování                         | 44        |
| 3.4 Techniky na podporu tvořivosti            | 49        |
| 3.5 Dílčí závěr                               | 54        |

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| III. PRAKTICKÁ ČÁST               | 55        |
| 4. Úvod do problematiky           | 56        |
| 4.1 Zpracování a analýza výsledků | 60        |
| 4.2 Dílčí závěr                   | 80        |
| <b>ZÁVĚR</b>                      | <b>81</b> |
| <b>RESUMÉ</b>                     | <b>82</b> |
| <b>ANOTACE</b>                    | <b>83</b> |
| <b>SEZNAM LITERATURY</b>          | <b>84</b> |
| <b>PŘÍLOHY</b>                    | <b>85</b> |

# ÚVOD

Aniž bych si kdy plánovala stát se pedagogem, cesty osudu mne k tomuto povolání nesmlouvavě přivedly. Za pět let na SOUzas v Dačicích, kde vyučuji především anglický a německý jazyk, mi tato práce přirostla k srdci, je pro mne obohacující, dobře se v ní realizuji. Ráda předávám své znalosti, zkušenosti i kousek sebe, nebojím se rozdat. Se svými dospívajícími žáky nejraději diskutuji, snažím se je podněcovat k tvorbě, prezentaci a především k obhajobě vlastních názorů. Tak zoufale to u nich postrádám!

Většinou negativní postoj žáků ke vzdělání a jakémukoli přijímání nových poznatků a zkušeností mne pokaždé hodně zklame a zároveň ve mně iniciuje analýzu možných příčin. Je to vzdělání rodičů či postoj rodiny ke vzdělání, zaměstnanost či nezaměstnanost rodičů, sociální politika, vlastní potřeba vzdělání? Nakonec vždy skončím u sebe, zpytuji své svědomí. Dělán svou práci dobře? Jsou žáci s mými metodami a přístupem spokojeni? Je mé vyučování příkladné? Motivující? Podnětné? Tvořivé?

Takové a spousta dalších podobných otázek mne přivedly k tématu mé bakalářské práce „**Motivace a tvořivost ve výuce**“. Odpovídá na otázky, jakým způsobem lze žáky podněcovat k vyučování, i během výuky samotné; jak vyučování žákům přiblížit, zpestřit, obohatit; jak překonat stereotyp v metodách, přístupu i pohledu na žáky. Hlavním cílem práce je verifikace, příp. vyvrácení dvou základních hypotéz:

1. Míra motivace a tvořivosti je závislá na osobnosti učitele.
2. Moderní pedagogika nabízí spousta metod na podporu a rozvoj tvořivosti žáků, přesto je učitelé využívají jen v omezené míře.

Na pomoc jsem si vzala odbornou literaturu uvedenou v závěru práce, z nichž nejvíce poznatků a myšlenek jsem čerpala z děl autorů Lokšy, Lokšové, Průchy, Pettyho a Čápa. Nezanedbatelná byla také má osobní praxe, tj. poznatky při teoretickém vyučování, interakce s kolegy-pedagogy a především žáky.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická provádí čtenáře důležitými poznatky jednotlivých autorů, ale i mými zkušenostmi a postřehy z praxe. Jedná se o osobnost učitele, neboť motivace a tvořivost jsou na ní závislé. Sám učitel disponuje a může využívat celou škálu prostředků k jejich povzbuzení. Další kapitola poukazuje na druhy motivace, faktory, jež ji dokáží ovlivnit, a prostředky k jejímu posilování. Metodiku tvořivého vyučování, předpoklady učitele k takovému typu výuky, tvořivé úlohy a osobnost tvořivého žáka představuje kapitola třetí.

Praktická část, jež prezentuje stanoviska několika učitelů a žáků, umožní nahlédnout do reálného školního prostředí. Zachycuje protikladný pohled subjektů a objektů vyučování na jejich vzájemné působení a vazby. Podněcuje k zamyšlení, dává odpovědi na vznesené otázky a slouží jako významný podklad pro ověření hypotéz.

# *I. TEORETICKÁ ČÁST*



# 1. OSOBNOST UČITELE

*„Učitel se má chovat ke svým žákům jako otec, má si myslit, že zastupuje ty, kteří mu svěřili své děti. Sám nemá mít chyby a nemá chyby trpět. Jeho přisnost at' není nevlídná, jeho veselost at' není rozpustilá – první by mohla vést k nenávisti, druhá k opovržení. At' mluví co nejčastěji o tom, co je čestné a dobré, neboť čím častěji bude povzbuzovat, tím vzácněji bude nucen trestat... Nejvíce úsilí je třeba věnovat tomu, aby se učitel stal důvěrným přítelem svých žáků, aby ho při vyučování nevedla jen povinnost, ale i láska.“ Quintilianus*

## 1.1 Charakteristika učitelské profese

Jaká je současná profese učitele a jaká by měla být? Jak koncipovat přípravné a další vzdělávání, aby učitelé byli skutečnými odborníky na výchovu a vzdělávání a byli schopni se flexibilně a efektivně vyrovnat se stoupajícími nároky na jejich pracovní výkon v měnících se vzdělávacích podmínkách? Na tyto otázky je třeba hledat odpovědi a řešit je komplexně a systémově v celospolečenském kontextu.

Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzn. jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně oceňuje. Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznávání i kritizování a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti.

Profesionalizaci učitelů i výkon profese u nás v současnosti ztěžují nejasné legislativní podmínky. Příliš dlouho se čeká na nový školský zákon, na připravovaný zákon o pedagogických pracovnících, na kodifikaci rámcových vzdělávacích programů, na definování kariérního růstu provázaného se systémem dalšího vzdělávání. Vytvářejí se tak bariéry pro zkvalitňování práce učitelů a rozvoj jejich profese. To vše má důsledky pro přípravné vzdělávání, jehož koncepce se utváří bez určujících rámců.

Pro učitele jednoznačně platí, že přispívají ku prospěchu společnosti, protože připravují mladou generaci pro budoucí osobní a profesní život. Učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání. Učitelé jako stav si uvědomují, že jsou stabilizační vrstvou společnosti a přijímají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže, u většiny z nich založené na výchovném optimismu. Učitelovo poslání je zakódováno v jeho identifikaci s profesí, tak jako u lékařů a jiných profesí, které jsou také posláním, ale vždy preferují svojí odbornost. Láska k dětem, kterou učitelé nejvíce operují, je nutnou podmínkou, ale nikoli dostačující.

V profesi učitelů, podobně jako v jiných povoláních, se **kvalifikace** vytváří ze dvou zdrojů: na základě formálního vzdělávání (v případě učitelů označovaného jako „počáteční/přípravné vzdělávání“) a na základě praktických zkušeností při výkonu povolání (plně kvalifikovaný učitel v tomto smyslu je až „učitel-expert“, nikoliv „učitel-začátečník“).

Zatímco kvalifikace učitelů je jednoznačně dána požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy učitelů, **pedagogická způsobilost** má širší obsah i závažnost. Kdo dosáhl kvalifikace učitele, ještě nemusí mít způsobilost k výkonu povolání. To vyplývá z legislativního vymezení vztahujícího se ke „způsobilosti pedagogických pracovníků“, podle § 51, zák. č. 29/1984 Sb., ve znění pozdějších úprav:

*„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou a pedagogickou způsobilost, je občansky bezúhonný a morálně vyspělý.“*

**Odborná způsobilost** pedagogických pracovníků je nabývána studiem určitého oboru na vysoké nebo střední škole, pedagogická způsobilost se chápe jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj. Jako příklad lze uvést absolventy s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru /např. inženýři/, kteří mají odbornou způsobilost, nikoli pedagogickou – tu musejí získávat, pokud chtějí pracovat jako učitelé, v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu na pedagogických fakultách nebo i jinde. Z reálného hlediska není pedagogická způsobilost učitele jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.

S problémem odbornosti učitelů souvisí stanovení poměru teoretických a praktických znalostí a poměru oborové složky, tj. aprobačních předmětů a pedagogicko-psychologické a didaktické složky v programech přípravného vzdělávání učitelů. O této otázce se vedou permanentně diskuse a spory prakticky ve všech zemích a přijatá stanoviska mají vždy své pro a protiargumenty. Jednoznačně však platí, že učitelství vyžaduje interdisciplinární znalosti, zvláště pro úroveň základního vzdělávání, které nejvíce ovlivňuje žákův budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst.

At' již přijmeme koncept profese nebo semiprofese, v každém případě je učitelství dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu. Proto ve výzkumech, teoriích, praktických aplikacích a v politických rozhodováních je nutné se soustředit na to, jak učitele zdokonalovat, tedy profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profese, ale také jim vytvářet legislativní, platové a pracovní podmínky. (20, 19 - 32)

## **1.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele**

Požadavek vysoké úrovně **znalostí učitelů** se zdá být nezpochybnitelný. Avšak vyžaduje detailní srovnání s jinými profesemi, které mají obdobné požadavky. Všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny si potřebné poznatky pro výkon profese nejen osvojí vzděláváním na vysoké úrovni, ale samy přispějí k vytváření nových poznatků. V případě učitelů tento předpoklad není zcela splněn, protože převážná většina učitelů základních a středních škol neprovádí výzkum a nepublikuje, ani jiným způsobem se významně neprezentuje na odborné veřejnosti.

Předpoklad znalostí učitelů co do rozsahu, hloubky a specifčnosti je úzce spjat s hierarchizací profese, která vyplývá ze struktury vzdělávacího systému. Je také známo, že nejen laická veřejnost, ale často sami učitelé přisuzují kategoriím učitelů nižších stupňů škol menší rozsah a úroveň znalostí, ačkoliv ve skutečnosti jde o znalosti jiného druhu v odpovídajícím rozsahu a na vysoké úrovni odbornosti. (20, 18 - 19)

Obvyklé typologie znalostí učitele zahrnují šest základních domén:

1. didaktické znalosti obsahu – zahrnují jak znalosti předmětu, tak jeho didaktickou stránku, tj. projektování a vlastní vyučování;
2. znalosti o žácích a učení – zahrnují teorie učení, motivační teorii a praxi, tělesný, sociální, psychický a kognitivní rozvoj žáků, etnické a socioekonomické odlišnosti žáků;
3. znalosti obecné didaktiky – znalosti o organizaci a řízení třídy žáků a obecné metody vyučování, strukturu vyučování a uspořádání vyučovací hodiny;
4. znalosti kurikula – týkají se kurikulárních teorií a školního kurikula na různých stupních škol;
5. znalosti kontextu – znalosti rozmanitých situací a podmínek, ve kterých učitel pracuje na úrovni školy, lokality, regionu a státu; vztahují se k žákům, jejich rodičům a místní komunitě; patří sem i historické, filozofické a kulturní základy vzdělávání;
6. znalosti sebe sama – jde o znalosti o vlastních osobních dispozicích, hodnotách, silných a slabých stránkách své osobnosti a jejich průnik do pedagogické práce.  
(20, 89)

O tom, které vědomosti považují sami učitelé za nejdůležitější z okruhu pedagogiky, pojednává výzkum M. Chrásky, docenta olomoucké univerzity. Potřebnost byla hodnocena z hlediska využitelnosti pro učitelskou práci.

**Tabulka 1 Hodnocení důležitosti pedagogických vědomostí a dovedností pro práci učitele (7, 33)**

| Vědomosti/dovednosti        | Průměrné hodnocení |
|-----------------------------|--------------------|
| - z dějin pedagogiky        | 1,55               |
| - z obecné pedagogiky       | 4,41               |
| - z pedagogické diagnostiky | 4,59               |
| - týkající se výchovy       | 5,58               |
| - didaktické                | 6,95               |

Pozn.: Bodové hodnocení má škálu od 0 („naprosto nedůležité“) do 10 bodů („velmi důležité“).

Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat. V efektivním vyučování jde především o to, aby byly pro každého žáka připraveny takové učební činnosti, jejichž prostřednictvím u něj úspěšně dojde k realizaci toho typu učení, který učitel zamýšlí. **Pedagogické dovednosti** lze charakterizovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Ke klíčovým dovednostem učitele lze zařadit (Kyriacou, 2004):

- plánovací dovednosti, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů apod.;
- dovednosti realizační a řídicí, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině;
- dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě;
- dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací;
- diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků;
- autodiagnostické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelské pedagogické činnosti. (11, 8 - 20)

Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobnostními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zevnitřně etických zásad.

Součástí kvalifikovaného výkonu učitelů je jeho etická stránka, jejíž oporou jsou **osobní vlastnosti**. Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci ve svém profesním přístupu a kvalifikovaném výkonu projevují:

- entuziasmus, pozitivní postoje k životu, lásku k dětem;
- schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy;
- schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat;
- empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost;
- starostlivost, trpělivost a laskavost;
- nápaditost a tvořivost;
- sebeovládání, emocionální rovnováhu;

- sdílení a kooperativnost;
- příkladné dodržování pravidel;
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti;
- model hodnot a postojů. (20, 41)

**Profesní kompetence učitele** vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě. (20, 92)

**Tabulka 2 Faktory ovlivňující pedagogický pozitivní výkon v učitelském povolání (Dr. A. Roušal)**

| Poř. | Faktory  |      |
|------|--|------|
| 1.   | Další vzdělávání – kurzy, přednášky, distanční studium | 59 % |
| 2.   | Dobré vztahy s kolegy                                  | 50 % |
| 3.   | Dobré vztahy školy s rodiči                            | 49 % |
| 4.   | Studium časopisů a publikací                           | 44 % |
| 5.   | Úspěchy v povolání a radost z úspěchu                  | 42 % |
| 6.   | Shoda s úřady  | 39 % |
| 7.   | Doba odpočinku   | 32 % |
| 8.   | Účast na společenském, kulturním, náboženském životě   | 29 % |
| 9.   | Harmonický rodinný život a zdravá rodina               | 20 % |

Celostní obraz učitele je tedy velmi složitý. Jeho profesionalizace je v současné době více než nutná, musí však vycházet z teorie i praxe školního vzdělávání a učitelské profese. Samotné postavení i pracovní výkon učitele bývá ale často znehodnocen vlivem špatných pracovních podmínek, finančních prostředků i pohledem veřejnosti. Ta jej vnímá diametrálně odlišně, a to v závislosti na jejích představách a očekáváních.

Čím dál častěji se pak setkáváme i s takovým přesvědčením, že za celkový obraz dítěte-žáka odpovídá škola jako vzdělávací a výchovná instituce. Ale základní vzorce chování si dítě přináší vždy ze své rodiny, nemluvě o sociální dědičnosti!

### 1.3 Prestiž, autorita a společenské postavení učitele

V posuzování prestiže a v sebehodnocení učitelů sehrává roli mnoho faktorů – především nízké platové ohodnocení, zdánlivě snazší studium učitelství (a názory na nízkou úroveň pedagogických fakult), vysoký stupeň feminizace učitelstva, mimo jiné však i neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zevnějšku.

Kromě kvality své práce si prestiž učitelé získají také tím, že mnozí nebudou nuceni hledat další zaměstnání, aby se užívali. Důvodem je především zcela nedostatečné mzdové ocenění tohoto povolání (průměrný plat regionálního učitele v roce 2004 dosáhl částky 19.996,- Kč – zdroj: [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)). Jako řešení nelze přijmout ani souběžný výkon druhé, případně další profese, zvláště ne ve zcela jiném oboru. Skutečně kvalitní výkon učitelského povolání tuto variantu zcela vylučuje.

V rozpočtové sféře platí tzv. mzdové tarify, podle nichž je výše mzdy vypočítána na základě dosažené kvalifikace (platová třída) a počtu let započítané praxe (platový stupeň). Tento v podstatě objektivní systém je znehodnocen doplňujícími vyhláškami, ale především výchozí částkou, která neodpovídá požadovaným nárokům na tuto profesi (vysokoškolské vzdělání), ani současným průměrným mzdám v české ekonomice. Startovní čára by měla být stejná pro všechny a „postup nahoru“ by se odvíjel od samotné práce pedagoga. Tak by skutečně dobrý kantor mohl mít na výplatní pásce až o několik tisíc víc než ten průměrný a neochotný.

Nepříznivou roli hraje i vysoká feminizace, zejména v nižším školství, a v současnosti reálné existenční obavy ze ztráty zaměstnání. Z důvodu úsporných vládních opatření, poklesu populačních ročníků a následného rušení škol, označované jako tzv. optimalizace, dochází na mnoha místech k propouštění učitelů.

*„Muž-učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka mává potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální.“ (19, 57)*

| <b>Podíl žen v (%) učitelské profesi</b> | <b>Česká republika</b> | <b>Průměr zemí OECD</b> |
|--|------------------------|-------------------------|
| Předškolní výchova                       | 99,8                   | 94,6                    |
| Primární vzdělávání                      | 84,5                   | 77,0                    |
| Nižší sekundární vzdělávání              | 81,0                   | 62,7                    |
| Vyšší sekundární vzdělávání              | 56,3                   | 48,9                    |
| Všechny úrovně vzdělávání                | 72,1                   | 63,8                    |

Pramen: Education at a Glance – OECD Indicators (2001)

Často sami učitelé mluví o svém ne příliš dobrém postavení a pověsti učitelského povolání. To je však dáno ne tím, co nařídí ministerstvo, ale pohledem na samotné učitele. Člověk, který je uznáván, si stále nestěžuje, pracuje se zápallem a s chutí, komunikuje na úrovni s širokým okolím, umí a zná, spolupracuje, je ochoten se učit novým věcem. Takoví učitelé v našich školách také jsou. Bohužel jich však není většina.

Nutno zdůraznit, že každý učitel si vytváří prestiž u svých kolegů, žáků i jejich rodičů především celou svojí osobností, zejména svými odbornými znalostmi a svým profesionálním a lidským chováním (pedagogickým taktem).

Jeho povolání jej „pronásleduje“ při každé činnosti, byť i soukromé. S posledním zvoněním nemůže odložit masku učitele a zapomenout na všechny zásady morálky a etiky, které se zrovna snažil svým svěřencům vštípit. Naopak. Žáci očekávají, že jejich učitel půjde právě tou cestou, kterou jim on sám vytyčil. Každé zabloudění tak může mít fatální následky nejen pro jeho společenský obraz, ale především pro budování autority. Vždyť žáci vidí a ještě více si pamatují!



Společenská prestiž učitele tedy bude taková, jaký bude sám učitel. Úloha vlády, Parlamentu ČR, ministerstva školství a dalších institucí je v tom, aby o důležitosti vzdělání pouze nemluvily, ale předsevzetí a cíle skutečně realizovaly. Jejich úlohou je podpora pozitivních mediálních kampaní, rychlé schválení potřebných zákonů a vzájemná výměna informací s představiteli škol.

Nyní se nabízí poznámka o **autoritě**. V dnešní době se často diskutuje o tom, jaký styl upřednostnit ve výchově (rodinné i školní) a do jaké míry uplatňovat autoritu. Tyto otázky rozdělily společnost na dva nesmiřitelné tábory. Dnešní liberálnější a demokratičtější společnost jako by zapoměla na tradiční vztah mezi dvěma subjekty výchovy, který rozhodně nemůže být rovnoprávný už jen z toho důvodu, že se jedná o rozdílné sociální role.

Autorita je přirozeným důsledkem odpovědnosti za vychovávaného jedince. Vedle této autority existuje ještě tzv. **neformální autorita**, vyjadřující přirozený respekt žáků k učiteli. Získává si jej svým příkladem lidské osobnosti s velkými znalostmi, s porozuměním pro problémy a s připraveností podat ruku v případě mezní situace žáka. Pokud jimi nedisponuje, vynucuje si autoritu zcela odlišnými způsoby, jako je např. vzbuzování strachu, a to je důvod, proč bývá mnohdy autorita odmítána zásadně.

Střední cestu tedy představuje kompromis mezi těmito dvěma protipóly ve výchově. **Přirozená autorita** ve výchově tedy nejen neuškodí, ale naopak působí příznivě na celkové klima výchovného prostředí – dává mu určitý řád a směr i pocit bezpečí. Může se stát i příkladným vzorcem budoucího chování a jednání mladého člověka.

Závěrem této kapitoly je nutné podotknout, že významnou roli při utváření autority a postavení učitelů před žáky zaujímají zvláště rodiče. Je to jednak styl jejich rodinné výchovy, jednak jimi utvářený obraz o učitelích, školství jako instituci a o potřebě vzdělání v jejich životě. Bez jejich autoritativního postavení nelze budovat autoritu učitelenskou, bez jejich kladného vztahu ke vzdělání lze jen těžko přesvědčovat o důležitosti a potřebě vzdělání.

## 1.4 Pojetí výuky a vlastní činnost pedagoga

V pedagogické praxi se setkáte s různými typy učitelů. Učitelovým **pojetím výuky** rozumíme soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje. Jde např. o jeho pojetí cílů, učiva, organizačních forem, metod výuky, žáka jako jednotlivce i člena skupiny žáků a školní třídy i o jeho pojetí sebe samého jako učitele a role dalších účastníků pedagogického procesu.

Učitelovo pojetí výuky nevzniká najednou, ale postupně a v průběhu učitelovy profesní dráhy se mění. Je možno předpokládat, že v průběhu prvních let si učitel svoje pojetí hledá, dotváří a pak se jeho pojetí zřejmě ustaluje na jakémsi optimu, které mu vyhovuje. Někteří na svém pojetí setrvávají, pouze je propracovávají, jiní je již nechtějí měnit a jsou i takoví, kteří hledají dál, jsou otevřeni ke změnám.

Pojetí výuky učitele může být výsledkem hledání, ověřování, konfrontace teorie a praxe. Vnější vlivy formující učitelovo pojetí výuky jsou nezanedbatelné a nelze je podceňovat. I reflektující pohled na vlastní práci i na pojetí výuky má v práci učitele zvláště důležité místo i proto, že jeho povolání patří mezi pomáhající, vztahové profese, které jsou zvláště ohroženy tzv. vyhasínám. (7, 110 - 112)

Podrobnější zpracování zasluhuje **vlastní činnost pedagoga**. Nelze ji totiž zúžit do dvou slov – učitel učí. Po staletí se měnily nároky nejen na osobnost samotného pedagoga a jeho činnost, ale i jeho postavení na veřejnosti prošlo různými etapami – od váženého a zcela respektovaného „Pana učitele“, po málo sebevědomého moderního pedagoga-edukátora.

Být pro žáky opravdovým vzorem znamená pro pedagoga permanentní rozvoj celé své osobnosti. Uvědomuje si rychlý nárůst nových poznatků, teorií, metod i přístupů, a proto je pro něj nevyhnutelné celoživotní vzdělávání, odborný růst. Využívá různých nabídek dalšího vzdělávání, které poskytují pedagogická centra, vysoké školy, profesní organizace a další instituce. Účastní se seminářů, konferencí a dalších akcí, pokud je přesvědčen, že mají pro jeho odborný růst smysl. Poznátky prezentuje ve své výuce, kde pružně reaguje na změny v sociokulturním životě společnosti, např. měnící se charakter rodiny (stále rostoucí počet neúplných

či doplněných rodin, rodiče zaměstnaní v soukromých sférách) na něj klade nové náročné požadavky, které často ztěžují právě spolupráci školy s rodinou.

Vedení výuky se stává pro pedagoga náročnou činností, neboť v ní aplikuje všechny své znalosti, dovednosti a postoje. Pedagogický talent, takt, citlivost, temperament i morální profil vždy determinují průběh nejen samotné výuky, ale i celé pedagogické činnosti. Dopomáhají mu k celkovému řízení, plánování a organizování, díky nimž se výuka stává buď efektivní a plnohodnotnou nebo zcela nenaplněnou a nudnou – vytváří tak edukační klima třídy či školy. Na druhou stranu je nutno podotknout, že pedagog je „svázán“ souborem norem a konvencí týkajících se toho, jak má s žáky mluvit, jak je má hodnotit, jak je může trestat, odměňovat apod. Zde se tedy rodí individualita každého pedagoga.

Učitel koordinuje veškerou činnost žáků a podporuje je v těch oblastech, které považuje společnost za prioritní v životě jedince. Umět se učit, racionálně uvažovat, zdůvodňovat věcně své postoje, schopnost nahlížet na otázku tvořivě a z více úhlů, vědět, kde získat a také si ověřovat informace, experimentovat, dokázat řešit problémy, hodnotně komunikovat.

V obecnějším hledisku pěstuje v žácích vlastnosti jako je zvědavost, čestnost a spravedlnost, úcta k druhým lidem, úcta ke kulturnímu dědictví, minulosti apod. Pedagog je tedy koordinátorem výchovně vzdělávacího procesu, tzn. že současně s předáváním znalostí vychovává (zajímá se o chování a postoje žáků obecně, o jejich osobní a společenský rozvoj a jakékoliv jejich individuální potřeby).

S efektivitou vzdělávacího procesu úzce souvisí také kontrola a evaluace školních výsledků žáků a sebekontrola a sebehodnocení pedagogů. K hodnocení žáků používají učitelé jako podklad především práce žáků v hodinách, kam spadá hlavně aktivita, komunikace a spolupráce s učitelem nebo spolužáky navzájem, a výsledky žáků v různých testech připravených samotným učitelem.

Poměrně velkou část svého času věnují učitelé úvahám o vlastní činnosti, hodnotí svou práci a bilancují (zřejmě nejvíce na konci školního roku). Usilují o získání zpětné vazby nejen od svých žáků, ale i kolegů, rodičů a ostatních přátel školy. Takové reflektování by se mělo stát přirozenou kritickou činností každého pedagoga, podle které bude usměrňovat své jednání do budoucna.

Zde si dovolím jednu pesimistickou poznámku. Snad každý učitel zná situaci, kdy mu jeho pedagogické úsilí připadá nezúročené, práce nenaplněná a stav psychické

mysli na pokraji vyčerpání. Jak nadčasově v takové situaci na mě působí slova Otokara Březiny (dopis Anně Pammrové z 8. 10. 1892)!

*„Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu; děti přicházející do školy jsou zlé, svéhlavé, bludně vychované bytosti, rafinované, zlomyslné, zhýčkané, zbloudilé, instinktivně nepřátelské a ve velkém procentu úžasně neschopné; vracím se po pěti hodinách vyučování fyzicky i duševně vysílen, disgustován, umrtven, zatemněn, tupý, mdlý a sešlý. Pouze noc jest vyhrazena mé duševní práci a i tu nedostavuje se vždy dispozice, vystřebaná celodenním rozechvíváním nervového systému a stálým krvácením intelektuálním.“ (5, 53)*

K podstatně významné aktivitě pedagogů patří spolupráce školy s rodiči žáků. Bezprostřední kontakt učitelů s rodiči je zprostředkováván institucí dříve nazývanou Sdružení rodičů a přátel školy, dnes působící pod různými názvy, např. Společnost přátel školy, Klub rodičů, Sdružení rodičů, Rada rodičů aj. s přibližně stejným obsahem a organizací. Tato sdružení se zřizují při všech školách (mateřských, základních, středních) i mimoškolních výchovných zařízeních (Základní umělecké školy, Domovy mládeže, Dětské domovy atp.)

Tradiční formou setkávání pedagogů s rodiči jsou třídní schůzky, které škola organizuje alespoň dvakrát do roka. Projednávají se zde aktuální problémy práce školy, konkrétní třídy a jednotlivých žáků. Kromě těchto hromadně organizovaných setkání si zve učitel rodiče individuálně, případně oznámí své konzultační hodiny určené k projednání individuálních problémů. Ve zvláštních případech může učitel po předchozí domluvě navštívit rodinu žáka.

Pro každého pedagogického pracovníka je určujícím kritériem jeho jednání s rodiči optimální rozvoj žákovy schopnosti. Z tohoto důvodu by měl usilovat o dobrou spolupráci s rodiči, neboť je spojuje společný zájem. Každé jednání s rodiči by mělo být vedeno s pedagogickým taktem, se snahou dosáhnout vzájemného pochopení a úspěšného řešení.

Vedle přímé pedagogické činnosti pracuje každý učitel s řadou dokumentů, které analyzuje, zpracovává a řídí se jimi. Mezi základní pedagogické dokumenty patří:

- učební plány – zahrnují vyučovací předměty a jejich časovou dotaci pro určitý typ školy;
- učební osnovy - formulují základní cíle předmětu, stanoví požadavky na vědomosti a dovednosti žáků (pojetí předmětu), určují časovou dotaci pro jednotlivá témata (rozpis učiva) **/příloha 1/**;
- metodické příručky;
- tematické plány – vycházejí z celoročního plánu. Obsahem tohoto plánu učitelovy práce je vymezení jednotlivých logických a didaktických celků učiva (témat), a to se zřetelem k jejich obecným i specifickým pedagogickým cílům, a přímá hodinová dotace konkrétního předmětu. **/příloha 2/**. Z tematického plánu vypracovává každý učitel individuálně přípravu na vyučování, tj. plán na konkrétní vyučovací hodinu, který slouží nejen k celkové organizaci a průběhu vyučovací hodiny, ale i k prezentaci učitelovy práce při hospitaci. **/příloha 3/**.

Povinností učitele je respektovat všechna témata na úrovni základního učiva. Rozšíří-li jej, změní-li posloupnost témat, bude akceptovat navrhovanou časovou dotaci či ne, to vše je v pravomoci učitele a ředitele školy. Doporučení v metodických příručkách a tematických plánech nejsou pro učitele závazná, on sám musí zvážit do jaké míry je pro něho vhodné navrhované metodické postupy akceptovat.

V případě vysokých škol obhospodařují učební dokumenty přímo tyto školy a pro veřejnost vydávají různé publikace obsahující mnohé z výše uvedených údajů. V případě středních škol jsou dokumenty jednotlivých učebních a studijních oborů ukládány v Národním ústavu odborného vzdělávání, který je ve spolupráci s jednotlivými školami zpracovává.

Specifický druh práce vykonává třídní učitel. Má na starosti svoji třídu, ve které působí jako její zástupce ve škole i mimo ni. Věnuje pozornost především prospěchu a absenci žáků. O závažných skutečnostech informuje ostatní vyučující (např. závěry z různých lékařských vyšetření), pravidelně informuje rodiče o prospěchu a chování

prostřednictvím žákovských knížek, dopisem, telefonátem, na pravidelných schůzkách rodičů, příp. při individuálních pohovorech.

Třídní učitel má přehled o neprospívajících žácích (zná jejich zdravotní i rodinné problémy), sleduje oblečení žáků, jejich vystupování ve škole i na veřejnosti, odpovídá za úpravu a čistotu třídy, sleduje grafický projev žáků (sešity, poznámky). Hodnotí prospěch, chování i absenci žáků ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a vše se snaží řešit s citlivým a taktickým přístupem k jednotlivcům. Spolupracuje s drogovým preventistou a výchovným poradcem ve vymezených oblastech. Sleduje projevy šikany, xenofobie a rasismu. Zodpovídá za neodkladné řešení kázeňských přestupků ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči žáka, z projednání těchto přestupků provede písemný záznam, který se stává součástí pedagogické dokumentace žáka.

Klasifikaci jednotlivých předmětů a chování navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, případně s výchovným poradcem školy, a schvaluje ředitel školy po projednání pedagogickou radou.

Podstatnou část práce třídního učitele tvoří práce administrativního charakteru. Od počátku do konce školního roku zpracovává hned několik dokumentů, které musí být pečlivě vedeny, kontrolovány nadřízenými (zástupcem ředitele, ředitelem) a bezpečně uloženy, aby nedošlo ke zneužití osobních údajů žáků. Po uplynutí školního roku se většina z nich archivuje. Mezi nejdůležitější patří:

- Pedagogická dokumentace třídy – třídní kniha, katalog třídy, katalogové listy, diagnostika třídy/žáků, individuální plán třídního učitele **/příloha 4/**, jmenné seznamy třídy, plán třídnických hodin **/příloha 5/** apod.
- Spolupráce s veřejností – komunikace s některými úřady, např. Česká správa sociálního zabezpečení, Police ČR, Městské či Krajské úřady apod. Na základě jejich žádosti vypracovává třídní učitel posudek na žáka **/příloha 6/**.
- Spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci – probíhá dvěma hlavními způsoby. Prvním je osobní setkání formou rodičovských schůzek (2 – 4x ročně), druhým je písemná komunikace - kárná opatření (pochvaly, napomenutí, důtky), výzvy – např. neúčast na vyučování, oznámení o neprospěchu žáka, snížená známka z chování, pozvánky k opravným, příp. rozdílovým zkouškám, pozvánky

do školy k osobní konzultaci. O těchto úkonech je třeba vést administrativní zprávy.

- Spolupráce s ostatními školami – výměna pedagogické dokumentace žáka při přestupu z jedné školy na druhou.
- Spolupráce s vedením školy – návrhy na kárná opatření, snížené známky z chování či vyloučení, zpráva o rodičovském sdružení, záznamy z pohovorů se žáky, rodiči, úřady, hodnocení školního roku, příp. závěrečných zkoušek, přehled o klasifikaci.
- Spolupráce s ostatními učiteli – vedení klasifikačního archu.

## 1.5 Dílčí závěr

Učitelská profese a především samotná osobnost učitele je tedy značně široký pojem. Jsou na ni kladeny zvýšené nároky v oblasti nejen základního a rozšiřujícího vzdělání, ale i z hlediska dovedností, znalostí, společenského postavení, vlastní pedagogické činnosti. V jedné osobě pedagoga se tak setkávají manažer, psycholog, filozof i úředník.

Pedagog-manažer musí dobře zvládnout teorii i praxi řízení a plánování výuky. Koncipovat přípravu na vyučování (z hlediska cíle, výchovné možnosti, formy, metod či pomůcek), zaměstnat všechny žáky, přizpůsobit osnovy jednotlivcům, zajistit kontinuitu učiva i návaznost na realitu.

Pedagog-psycholog sleduje své žáky. Diagnostikuje jejich chování, vlastnosti, temperament; psaný a mluvený projev, produkty jejich činnosti; celkový vzhled a oblečení; vztahy v rodině, ke spolužákům, kamarádům, autoritám. Snaží se pochopit žáka jako individuum, především jeho učební schopnosti a možnosti.

Pedagog-filozof reaguje na politické a společenské změny. Na jejich základě anticipuje budoucí vývoj společnosti a přizpůsobuje jim výchovné možnosti jednotlivých tematických celků.

Pedagog-úředník pracuje s dokumenty ministerstva školství. Vede pedagogickou dokumentaci, písemně komunikuje s vedením školy, ostatními subjekty školství, s rodinami, Policií ČR, sociálními pracovníky apod. Zabírá mu to většinu času, který by mohl a měl věnovat vlastní pedagogické činnosti.

## 2. MOTIVACE

Proč lidé věnují spoustu času svým koníčkům a zálibám? Proč se neustále vrací k aktivitám, v nichž ne vždy dosahují uspokojivých výsledků? Co je to za sílu, která je zvedne ze židle? – Je to radost, zábava, dobrý pocit, pevná vůle. Přesvědčení, že určitá činnost má smysl. Zisk, peníze, prospěch, mamon. Vypočítavé jednání. Různí činitelé, jež spojuje společný jmenovatel, motivace.

Mluvíme-li ale o motivaci ke školnímu výkonu, musíme mít na paměti, že se jedná o namáhavou činnost, kterou žáci často dělají nedobrovolně, z příkazu. Vývojem se ale mění a formuje lidská osobnost, její postoje, chování i jednání, a proto se mění i systém motivačních činitelů. Zatímco v prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, později je stále více možné využívat vlastní aktivitu žáků při výběru úloh a problémů ve vyučování, při hodnocení výsledků řešení problémů a nápadů spolužáků i vlastních.

Výčet faktorů, ovlivňující motivaci žáka k výuce, je široký, vzpomeňme alespoň klima třídy a školy, dobré postavení v kolektivu a pocit bezpečí ve třídě. V neposlední řadě je to právě učitel, jehož vedení výuky a empatický přístup k žákům determinují úspěch jeho svěřenců při tak pracné činnosti, jakou určitě učení pro děti je.

### 2.1 Motivace k učení

V motivaci k učení mohou u žáků působit rozmanité dílčí potřeby – nejen potřeby poznávací a estetické, ale také potřeba činnosti, společenského styku, výkonu a společenského uznání, uskutečňovat v životě určitý cíl.

Žáci jsou **vnitřně (intrinsicky) motivováni** k zapojení do učební činnosti, když si uvědomují, že účastí na ní uspokojí nějakou svou potřebu. Vnímají aktivní účast jako něco, co jim přímo přinese užitek. Také samotnou učební činnost považují za hodnotnou. Může se projevit jen tehdy, když má žák prostor pro výběr a řízení toho, co, kdy a kde bude dělat. V rámci možnosti volby se zvyšuje jejich motivace i výkon. Získávají pocit, že jde o „jejich“ téma, mohou být na „svou“ školní práci hrdí,



ztotožňovat se s ní. V opačném případě jde vždy o vnější řízení. Náš školní systém bohužel chce zpravidla všechny věci řídit zvenku.

Přebírání odpovědnosti za svůj výkon – **autonomní styl učení** – je považován za základní podmínku přípravy žáka pro celoživotní (sebe)vzdělávání. Důležitou složkou tohoto přístupu je rozvíjet u žáka schopnosti plánování, řízení a hodnocení vlastní práce i práce svých spolužáků, vyhledání pomoci při nejasnostech.

Pro vytváření podmínek pro autonomní učení byly vytvořeny systémy „otevřeného učení“, „volné práce“. Tento přístup umožňuje diferencovat výuku, respektovat učební styly žáků, jejich zájmy, zvláštní vzdělávací potřeby apod. Zejména nadaní žáci dokáží tento způsob práce využít lépe než běžnou výuku, ale k vyšší motivaci vede u většiny žáků. Úskalí však představuje špatná organizace a emoční a rozumová zralost žáků, aby byli schopni převzít větší část odpovědnosti za svoje učení.

Žáci mají pro učení **vnější (extrinšickou) motivaci** tehdy, když chtějí získat nějakou odměnu, nebo když se chtějí vyhnout nepříznivým následkům. Získávají vnější motivaci k provádění učebních činností na základě zkušeností, kdy bylo spolupracující chování kladně zpevněno odměnami (ty nemají přímou souvislost s učební činností samotnou), nebo na základě záměrně vytvářených trestů za nespolupracující chování. O porozumění usilují jen natolik, nakolik je třeba ke zvládnutí zkoušky.

V současné době probíhá diskuse na téma užívání prostředků vnější motivace ve výuce. Někteří autoři využívání odměn a dalších vnějších pobídek odmítají, zatímco jiní je považují za potřebné, užitečné a vhodné, pokud se při tom respektují určitá pravidla. Crowl, Kaminská a Podell podávají přehled výzkumů podle nichž:

- užívání odměn ve třídě nemusí vést k podlomení vnitřní motivace;
- ústně sdělovaná chvála může napomoci zvýšení vnitřní motivace;
- destruktivní účinek z hlediska motivace má chválení žáka za pouhé zapojení se do činnosti bez ohledu na její výsledek. (podrobněji kapitola 2.2)

**Nemotivovaní žáci** jsou jedním z největších problémů, jež učitel musí řešit. Prvním důležitým krokem je, aby si učitel uvědomil, proč žáci ve škole k učení přistupují způsobem, který je v konečném důsledku poškozuje. Pro dospívající žáky a studenty je ústředním úkolem budování identity. V souvislosti s tím se právě

dospívající stavějí ke školní práci odmítavě často proto, aby ochránili své sebepojetí, aby si mohli zachovat kladný sebeobraz a sebeúctu. „Nebezpečným“ otázkám, učebním činnostem a úlohám se vyhýbají, odkládají je nebo opisují.

Žáci s horším prospěchem, kteří nejvíce potřebují podporu motivace, dostávají kladných podnětů nejméně (Matoušův efekt). Děti s horšími předpoklady k školnímu úspěchu (s menšími schopnostmi, s nepodnětným rodinným zázemím apod.) se totiž mohou hodně snažit, ale jejich výsledky, a tedy i ocenění, jsou často neadekvátní. Často se proto doporučuje:

- pomoci těmto žákům zaměřit se na úkol, nikoli na riziko neúspěchu;
- naučit je při neúspěchu namísto rezignace procházet postup krok za krokem tak, aby dokázali najít chybu nebo alternativní cestu; připomínat, že chyby patří k učení a nejsou známkou žakovy neschopnosti;
- naučit je přičítat neúspěch malému úsilí, špatné strategii nebo nedostatku informací, ne vlastní „hlouposti“, nedostatku schopností atd.;
- hodnotit tyto děti vzhledem k individuálním zvládacím cílům, opírajícím se o náročné, ale smysluplné standardy, ne srovnávat je s ostatními. (7, 366 - 372)

Každý žák prožívá ve výuce hned několik nových situací – mění se probíraná témata i samotná sociální situace. Tyto okolnosti se pro něj stávají nové a neznámé, různí žáci na ně reagují různě. Někteří je přijímají jako zajímavou výzvu, jiné to mate a znejišťuje.

K tomu, aby se žáci vyznali v nových učebních situacích, využívají svá přesvědčení vztahující se k motivaci. **Motivační přesvědčení** vytvářejí jakýsi rámeček, který řídí to, co si žáci o určitém školním předmětu myslí, co cítí a jak při něm jednají. Je důležité si uvědomit, že žakovy přesvědčení o určitém předmětu bývá převážně optimistické nebo převážně pesimistické. Jakmile si jednou vytvoří příznivé nebo nepříznivé pojetí předmětu, je velmi odolné a jen obtížně se ho daří změnit.

**Nepříznivé motivační přesvědčení** ztěžují a brzdí proces učení, protože odvádějí žakovu pozornost od učební činnosti a zaměřují ji místo toho na jeho malé schopnosti. Přestože se chápání příčin jevů se zvyšujícím věkem dětí mění, jejich pojetí příčin úspěchů nebo selhání v určitém předmětu se změnám velmi brání. Děti, které

považují špatný výkon za výsledek nízké úrovně vlastních schopností, očekávají, že k selhání bude docházet znovu a znovu. Trápí je negativní myšlenky a pocity, a ty budou přenášeny i do podobných učebních situací. Tak se může stát, že celá oblast učiva nebo celý školní předmět začne být „příliš těžký“ nebo „ohrožující“. Jakmile se tato nepříznivá motivační přesvědčení stanou součástí žákovy teorie o vlastních schopnostech, jeho pojetí vlastního já, budou se znovu a znovu hlásit ke slovu a vyvolávat nejistotu a úzkost.

Naopak žáci, kteří si cení možnosti naučit se nové dovednosti, si vytvořili **příznivá motivační přesvědčení**. Je velká šance, že budou mít zájem zapojit se do činností zaměřených na procvičení a použití těchto dovedností. Je důležité rozlišovat takový zájem a nasazení od pouhého vyhovění požadavkům učitele. Mnoho žáků plní učitelem stanovené úkoly, které však v jejich očích nemají velkou cenu, prostě proto, že očekávají nějakou odměnu /viz výše/.

Pro učitele je důležité, aby dobře rozuměli problematice motivačních přesvědčení a aby věděli, co si žáci přinášejí do jejich vyučování. Měli by mít na paměti, že si děti již předem mohly vytvořit příznivá nebo nepříznivá pojetí určitého vyučovacího předmětu ovlivňující jejich motivaci. Žáci dokážou velmi úspěšně skrývat své názory a pocity, což často vede k neadekvátnímu porozumění jejich hodnotám, vnímané osobní zdatnosti nebo jejich očekáváním týkajícím se výsledků. Pokud bude každý učitel vědět, jaká motivační přesvědčení žáci mají, bude moci naplánovat takové učební činnosti, které dobře využijí jejich příznivá očekávání a podnítl je k revizi očekávání nepříznivých. (8, 57 - 62)

## 2.2 Učitel jako nástroj motivace

Učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Motivaci musí přizpůsobovat cíli, obsahu vyučování a věku žáků.

Chce-li se stát úspěšným učitelem s pomocí svého okolí, musí svému okolí něco dát, něco „obětovat“. Ať již jde o darování lásky, poskytnutí rady a pomoci bližnímu či o úsilí ovlivnit člověka nebo skupiny v kladném smyslu. K žákům musí přistupovat jako k lidem. Musí jim umět naslouchat, porozumět, vnímat je, komunikovat a jednat s nimi.

Řeč učitele a žáků, tzv. **pedagogická komunikace** je nesporně nejdůležitějším prostředkem vzájemné interakce mezi učitelem a žáky, a tím i motivace žáků k vyučování. Každý, kdo byl někdy přítomen vyučování ve školní třídě – třeba při hospitaci nebo při inspekci apod., si zajisté všiml, že jednotliví žáci jsou rozdílně začlenění do komunikačních aktivit s učitelem. Někteří žáci se stále hlásí a při učitelových otázkách hned vykřikují odpověď, jiní jsou v komunikaci pasivnější a někteří mlčí.

Dosáhnout oboustranné komunikace není nic jednoduchého. Při vyučování se objevuje několik překážek, které účinné komunikaci brání nebo ji dokonce úplně znemožňují. Mezi nejběžnější patří:

- Přílišná (ne)náročnost práce – pro motivaci žáků je podstatné, aby každý z nich měl pocit, že v hodině něčeho dosáhl, a aby se jim za jejich práci dostalo uznání. Takový cíl lze splnit jen tehdy, když úroveň zadávaných úkolů odpovídá úrovni schopností a dosavadních výsledků každého žáka a když tempo vyučování odpovídá tempu učení. Pro učitele to znamená seznámit se s dosavadní prací svých žáků a rozpoznat individuální rozdíly.
- Odborná terminologie – učitelé by neměli užívat odborné termíny bez jejich vysvětlení. Musí si uvědomovat, že užívají zvláštní slovní zásobu, kterou musí v průběhu výuky několikrát vysvětlovat, psát na tabuli, příp. vypracovat slovníček.

- Slovní zásoba a používání jazyka – učitelé obvykle mívají větší slovní zásobu a také užívají složitější gramatiku než jejich žáci. Ti jim často nerozumějí a výuka se spíše odcizí.
- Strach z neúspěchu a malá očekávání – mnozí žáci neočekávají z nejrůznějších příčin, že by mohli v hodinách něčeho dosáhnout, a proto k nim mají záporný vztah a někdy se jich bojí. Většinou jim rovněž chybí motivace. Řešení takových problémů znamená pro učitele jediné – znát problémy svých žáků, porozumět jim a komunikovat s nimi v soukromí.
- Nepřístupný učitel – důležitou součástí komunikace je kladení otázek. Ale rezervovaného nebo obávaného učitele se žáci, zejména ti ostýchavější, na nic nezeptají.
- Komunikační ostýchavost některých dětí - dosahuje někdy až patologických podob, kdy některé děti se natolik stydí mluvit před celou třídou, že se nezapojují do verbální komunikace, i když by třeba uměly správně odpovídat apod. Vyučující má dát těmto žákům možnost, aby s ním hovořili individuálně. Takové možnosti využívá, když prochází mezi žáky, kontroluje jejich práci a odpovídá na individuální dotazy. Pro žáka je velice frustrující, když se nemůže „hnout z místa“ a nemá koho požádat o radu, příp. nemá odvalu se zeptat. (17, 35 - 38)

Naproti tomu přiměřené používání **humoru** a vytváření smyslu pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobré komunikace se žáky a kladného klimatu ve třídě. Humoru lze docela dobře využít v celé řadě situací, včetně zábavnějšího uvádění nadcházející práce, vtípu učitele na vlastní účet, k zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo má potíže, nebo k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování.

S využitím humoru souvisí to, do jaké míry se bude učitel snažit navázat s žáky přátelské vztahy. Součástí vytváření dobrého kontaktu s žáky je do určité míry i sdílené chápání a pohled na život ve třídě a život mimo školu. Sem spadá i to, že si žáci a učitel jedni druhých váží a respektují názory ostatních.

Časté používání humoru, obzvláště když je učitel samý vtip a když se snaží jednat jako rovnocenný kamarád, obvykle podkopává jeho autoritu. Není to totiž

v souladu s rituály školního života ani s tím, jak žáci obvykle vnímají jednotlivé aspekty učitelova chování a jak na ně reagují. Naopak učitel, který neoplývá smyslem pro humor, se nemusí obávat, že jej žáci nebudou mít rádi, že nebude tak úspěšný jako jiní. Spíše než humor oceňují zájem učitele dobře se žáky spolupracovat, jeho neformálně přátelský, vlídný přístup, trvalou ochotu pomoci žákovi kdykoliv je to potřeba. (11, 86)

V rámci motivace disponuje učitel velice účinnými nástroji jako je **chvála**, **kritika**, příp. **trest**. Jejich vhodnou a správně načasovanou aplikací může ovlivnit nejen samotnou práci dítěte, ale i jeho postoj k vyučování či konkrétnímu předmětu.

Někteří žáci dokážou mnoho a přitom se vlastně ani nesnaží, jiní, ačkoli vyvíjejí značné úsilí, dosáhnou mnohem horších výsledků. Učitelé by měli brát výsledky na vědomí a hodnotit je, ale měli by se zároveň soustřeďovat na oceňování snahy. Pokud chválí jen výkon, odradí slabší žáky a schopní zleniví.

Zasluhují slabší žáci chválu? Rozhodně ano! Právě oni ji potřebují a zasluhují nejvíce. Oni musí zápolit s úkoly, které jim připadají složité a náročné, aniž by jim je usnadňoval přirozený talent nebo šikovnost. Takový úděl jim zřídkakdy přináší podobné uspokojení, jaké přináší dobře provedená práce. Tzv. system pozitivního povzbuzení tedy v praxi znamená komunikovat se žákem s využitím povzbuzujících slov /**příloha 7**/ a hodnotit žakovskou práci spíše z hlediska co je na ní dobrého, než v čem je špatná. Ukázat žákovi, jaké má přednosti. Zdůraznit jeho silné stránky. Ukázat mu, jak je může dál rozvíjet. Žák dávno ví, že nezná. Teď potřebuje vědět, že se svou neznalostí může něco dělat. (4, 71)

Chválu lze posílit přímým zrakovým kontaktem, zvláště když jej doprovází úsměv. Při absenci chvály mají vyučovací hodiny velmi formální a neosobní povahu. Začínající učitelé však nejsou zvyklí dostatečně chválit, a proto je hlavně zpočátku nutné se na chválení soustředit.

Sebeuspokojení a sebekritika mají daleko větší účinek, než si leckterý učitel uvědomuje. Sebeuspokojení se někdy označuje jako „vnitřní chvála“ a často se stává nejvýznamnějším motivačním faktorem. To je to pravé nadšené uspokojení, které zažíváme, když se nám něco podaří: „Dal jsem to dohromady a ono to funguje!“ „Ten vzoreček už umím používat!“ I když mnozí žáci nepřikládají sebeuspokojení takový

význam jako chvále od učitele, bývá mnohem častější, a má proto mocné účinky. Přesto však většina žáků potřebuje čas od času slyšet pochvalná slova právě od učitele.

Žáci, kteří postrádají sebedůvěru či motivaci nebo kteří se cítí být přehlíženi či jsou velmi citliví, potřebují mnohem více chvály (a možná méně kritiky) než jiní. Někdy se stává, že na takové žáky chvála neúčinkuje. Chvála nepůsobí sama o sobě – rozhodující roli tu hraje emocionální reakce na chválu. Pro vznik takové reakce je podstatné, aby si žáci vážili úsudku učitele, věřili mu, že svou chválu míní vážně, a sami aby připisovali oceněné práci alespoň nějakou hodnotu.

Nelze učit, aniž bychom kritizovali, ale většině lidí je **kritika** nepříjemná. Co je možné učinit, aby pro ně byla přijatelnější? Zkušení učitelé umějí kritiku podávat tak, že si ji žák téměř neuvědomí. Snaží se vyhnout tomu, aby dali žákovi příliš špatnou známku nebo ho ostře kritizovali. Dávají mu příležitost k novému pokusu. Požádají ho, aby svou práci vylepšil či provedl znovu, dokud si nezaslouží lepší známku. To všechno napomůže tomu, aby žáci kritiku přijímali a snažili se svou práci zlepšit.

Shrňme si, v čem správná kritika spočívá:

- Měla by být konstruktivní. Měla by sdělit, co je špatné, a vysvětlit, jak to napravit. Učitel tím vede žáky, aby vnímali kritiku jako radu. „Držte hoblík oběma rukama.“, než „Neděláte to tak, jak jsem vám říkal.“
- Měla by být spíše pozitivní než negativní: „Tak, Honzo, dej se do toho.“, nikoli „Přestaň se flákat.“
- Zároveň žáka pochválit a chválou své hodnocení zakončit. (17,56 - 66)

**Trest** jako prostředek k řízení a organizování lidského učení nepůsobí jednoznačně. Nelze na něj jednoznačně spoléhat ani v procesu učení ani při sociálním potlačování nežádoucích forem chování.

Nejobecnější a nejčastěji užívanou vlastností trestu je to, že potlačuje či zeslabuje chování, po kterém následoval. Aktivní působení trestu se projevuje v těch situacích, kdy se žák učí žádoucími činnostmi s větším úsilím, protože mu to umožní uniknout z nepříjemných, škodlivých, bolestivých situací.

Aby účinek trestu odpovídal záměru z hlediska motivačního působení, je třeba obdobně jako u odměn dodržovat při jeho užití určité zásady:

- přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno – „pro vypěstování kázně u dítěte není důležité trestat každý sebemenší přestupek, naopak dítěti by se měl dát co možná nejširší prostor pro volné chování. Měly by být stanoveny hranice, kam až dítě může.“ (11, 85);
- úměrnost trestu míře nevhodného chování;
- výběr formy trestu – trestání prací, zákazy, ...

Má-li se stát učitel účinným nástrojem samotné motivace, pak si také musí plně uvědomovat, jaký vliv může mít jeho vlastní chování na žáky, protože se může stát jejich příkladem nebo vzorem. Toto ztotožnění se s učitelem je obzvláště silné v prvních letech školní docházky. U většiny žáků se však stále velmi výrazně projevuje i v dalších letech a na střední škole. Žáci očekávají od učitele dobrý příklad v takových požadavcích, které na ně klade. Pokud od žáků vyžaduje upravenou práci, musí být jeho zápis na tabuli také upravený. Očekává-li, že se jeho žáci budou chovat civilizovaně, neměl by ztrácet nervy ani zraňovat jejich city sarkasmem. Jak dobře si žáci všímají a ještě lépe pamatují! (11, 85)



## 2.3 Principy zvyšování motivace

„Škola je nudná.“ „Proč se tohle musíme učit.“ „Proč se musíme učit něco, co nás vůbec nezajímá?“ Často se žáci nezapojují do učebních činností, protože jsou pro ně nezajímavé a nemají pro ně žádnou okamžitou hodnotu. Učitel nemusí být bavič a učební činnosti by pravděpodobně měly být pro žáky víc prací než hrou. Ovšem existují způsoby provádění učebních činností, které podněcují žáky k nadšené spolupráci. Tyto způsoby vycházejí z metod určených pro motivaci žáků ke spolupracujícímu chování. Je možné shrnout a doporučit následující způsoby a principy zvyšování motivace žáka.

Žáci potřebují bezprostředně po svém výkonu dostat přiměřené zpětné informace, pozitivní výkony by měly být zpevňovány, chyby a neadekvátní výkony eliminovány. Umění práce s žákovou chybou je jedním z kritérií učitelova mistrovství.

Žáci by měli poznat, pochopit a přijmout za své cíle hodiny, ale také dlouhodobější cíle, které vzdělávání sleduje. Pro rozvoj motivace je důležité, aby žáci cíle přijímali tak, jako by si je sami stanovili.

Je třeba zabezpečit, aby byly ve vyučování používány tvořivější úlohy, neboť nerozvíjejí jen tvořivost, ale i samostatnost a motivaci. Motivačně působí, pokud si žák může vybrat rozličně náročné úkoly, čímž se reguluje a poznává i aspirační úroveň žáků.

Ve vyučování by k rozvíjení motivace měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu, žáci by měli dostat prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání své motivace k činnosti, sledovat, jak vnímají příčiny svých úspěchů a neúspěchů.

Zásadu využívání problémového vyučování, ve kterém jsou zařazeny tvořivé a různě obtížné úlohy /podrobněji kapitola 3.4/, je možné uplatňovat ve spojení s jinými možnostmi rozvoje motivace žáků k učení, jako jsou zásady uplatňování didaktických her, programovaných postupů s přesně členěným učivem a rychlou zpětnou vazbou. Motivaci učení zvyšují soutěže žáka se sebou samým nebo se spolužáky přibližně stejné vědomostní úrovně.

Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se ve třídě vytvoří mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá, chápe, vcítuje se do jejich situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace.

Ke zvyšování motivace využíváme tréninky rozvíjení pozornosti, prvky autogenního tréninku, relaxovanou pozornost.

Princip skupinové kooperace pomáhá zlepšovat motivaci, tzn. určit zvláštní část práce jednotlivci ve skupině (celek řeší jeden problém), využívat skupinové diskuse, hodnocení, výběru myšlenek, řešení apod.

Při rozvíjení motivace k učení u žáků je velmi důležité i to, aby jim učitel pomáhal najít smysl jejich práce ve škole (např. pomocí skupinového vyučování a aktualizace jejich sociálních potřeb, minimalizováním vnějšího tlaku, podporováním jejich zájmů, tvořivými úkoly, zvyšováním jejich zodpovědnosti apod.). Přitom je třeba využívat poznatek, že mladší žáci lépe pochopí a akceptují konkrétní incentivy než složitější abstraktní formy motivačního působení učitele.

Kromě přehledově uvedených metod a principů rozvíjení motivace žáků jsou pro praxi ve vyučování stejně důležití i činitelé, kteří na motivaci k učení působí negativně. K demotivujícím činitelům učení jmenujme alespoň následující:

- autokratický styl vyučování a výchovy – učitel nařizuje, rozkazuje, rozhoduje, kontroluje, trestá a žáci pasivně čekají na program od učitele;
- rigidita, strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů, obsahu činnosti ve vyučování, fádnost;
- málo tvořivosti, málo se rozvíjí fantazie, imaginace, divergentní myšlení, flexibilita, originalita myšlení a řešení problémů;
- nízká komplexnost přípravy do života;
- velké množství informací, které musí žák dostat, protože jsou předepsané učebními osnovami;
- důraz na školní známky, zejména pokud se jimi vyjadřuje i známka za chování;
- zdůrazňování soutěží - demotivačně působí neustálé srovnávání s nejlepšími žáky ve třídě.

Předchozí principy zvyšování motivace i nastíněné demotivační faktory by měly každému pedagogovi posloužit k zamyšlení nad svými vyučovacími hodinami. Následující otázky mu pak pomohou zhodnotit, do jaké míry využívá možnosti motivace žáků ve vyučování:

- Ve kterých fázích vyučovacího procesu uplatňuji motivaci?
- Jaký druh motivace využívám? (Převažuje v mé práci kladná nebo záporná motivace?)
- Jaká metodická opatření využívám na stimulování poznávacích zájmů žáků?
- Motivuji méně úspěšné žáky tak, aby překonali negativní vztah k učení a nezájem o učení?
- Znájí moji žáci cíl a smysl učení, vzdělávání, sebevýchovy a seberealizace?
- Překonávám těžkosti v učení a v chování svých žáků vhodnou motivací?
- Vytvářím ve vyučování optimistickou náladu a tvořivou atmosféru?
- Využívám klasifikaci a hodnocení tak, aby působily jako pozitivní motivační prostředek? (12, 33 - 36)

## 2.4 Realizace efektivní výuky

Všeobecně platí, že žáci, pro které je učení nezajímavé, jsou neklidní. Toto pravidlo se týká všech věkových kategorií. Ale jak má učitel nadchnout žáky pro tak přízemní činnosti, jako je například samostatná práce v hodině nebo domácí studium, když děti od malička vyrůstají ve společnosti počítačů, videoher a televizorů? Rozhodně to není nic snadného. Kromě toho má každý učitel ve své hlavě napěchováno tolik informací, že bývá často nemožné včas proniknout k ideálním nápadům, jak žáky motivovat. Existují proto určité metodické postupy či prostředky k tomu, aby se pozornost všech žáků soustředila na učitele, a tím se jeho práce stala co nejefektivnější. Jedná se o prostředky důležité z hlediska časového rozvržení vyučovací jednotky.

Žáci se musí nejprve „nažhavit“ (zaostřit pozornost, uvést do stavu očekávání, dodat energii mozgovým buňkám), potom je vzděláváme, učíme (tím, že je přimějeme k určité činnosti); nakonec nastává fáze zklidnění (čas na shrnutí a reflexi toho, co se naučili). Příliš často pedagogové zapomínají na první a poslední fázi a soustřeďují se jen na střed – na vlastní vyučování.

### 1. Žhavíme k učení

Snad každý učitel zná situaci, kdy plný energie vejde do třídy, pohlédne na své svěřence a nálada je ta tam. Kluci rozebírají včerejší fotbalový zápas, holky probírají poslední výstřelky módy – jak by něco takového mohly nepostřehnout, ti dva vzadu plánují průběh dnešního odpoledne a mobily a discmany na lavicích napovídají, že žáci mají spoustu záživnějších aktivit, než sledovat učitelův výklad. Co s tím? Jak je dostat na svou stranu?

Tato situace je zralá pro použití **anticipačního naladění**. Jedná se o motivační prostředek, jenž u žáků vyvolává, byť jen nakrátko, touhu vyslechnout si to, co se jim učitel chystá sdělit. Chytit jejich zájem, obstát v konkurenci s různými časopisy schovávanými pod lavicemi.

Samotné nažhavení je důležité před jakoukoliv fyzickou nebo duševní činností. Učitelé musí převzít zodpovědnost za to, že před výkladem nového učiva se alespoň pokusí žáky motivovat. Přestože tomu mnozí nevěří, je možné s jistotou prohlásit,

že učitelé jsou schopni zaujmout (bavit) a vytvořit tak naladění, které zaostří pozornost žáků na další průběh hodiny. Jestliže naladění do vyučovací hodiny nezařadí, bude hodina pravděpodobně neefektivní jak pro žáky, tak pro učitele.

Nyní si uveďme základní kritéria pro naladění:

Naladění by mělo zaměřit pozornost žáků na učivo, které se bude probírat. Znamená to nikdy neopomenout žákům přesně sdělit, jaký vztah má „naladění“ k učivu, které se vzápětí chystá probírat.

Ve svých hodinách cizích jazyků a občanské nauky ráda využívám například tyto postupy:

- Vhodné citáty – témata hodin občanské nauky často uvozují vhodným citátem. Buď opravdu proneseným, anebo – a to mnohem častěji – vymyslím různé věty já sama tak, aby žáky znepokojily a vybídly k bouřlivé reakci. Diskuse se tak rozvine sama. Např.: „Nejdůležitější v dnešním světě jsou pro člověka peníze. I zdraví si za něj můžu koupit.“ – úvod k tématu Preferované hodnoty lidí v současném světě. „Já osobně jsem proti sexuální výchově ve škole a v médiích, to je záležitost rodičů.“ – úvod k tématu Sexuální výchova.
- Politické kreslené vtipy – do třídy přinesu časopisy, příp. noviny s kreslenými vtipy. Žáci se jim rádi zasmějou, mnohé však nepochopí. Žádají pak své spolužáky nebo mě o jejich vysvětlení. Takto uvádím diskusní hodiny, ve kterých se zabýváme politickým uspořádáním i současným politickým děním.
- Vyprávění – v konverzačních hodinách cizích jazyků často vyprávím osobní příběh z cestování po různých zemích. Žáci milují nakouknout do učitelova soukromí, takové příběhy si zapamatují nejlépe, dokonce i nejdéle. Své příběhy okořením situacemi, kde jazyková bariéra způsobí humorné, někdy až trapné chvíle. Žáci se zasmějí, touží znát jejich rozuzlení, a já je tak navádím k cestě za cizími jazyky.
- Fotografie – když už se mi opravdu nedaří své žáky přesvědčit o důležitosti znalosti cizích jazyků, přináším do výuky fotografie ze svých cest, a to především z takových míst, kde si zrovna každý turista fotografii pořídí

nemůže. Žáky pak dostanu na svou stranu, když jim vysvětlím, jak potřebná a výhodná byla v té chvíli má znalost cizího jazyka.

Naladění by mělo co nejvíce vycházet ze zájmu žáků. Sledujeme proto zájmy a záliby třídy jako celku. Např. zvolit film, divadelní představení, exkurzi takového místa, které osloví většinu žáků.

Naladění by mělo být stručné a mělo by směřovat přímo k jádru věci. Takové motivační zaměření, které trvá déle než pět minut, ubírá z výuky víc, než jí může dát. Naladění nesmí být plýtvání časem.

Naladění by mělo využívat co největšího počtu stimulů. To znamená zapojit zrak, sluch, a kde je to možné, i hmat žáků.

Každé naladění by mělo vyvolat určitou odezvu. Úplně postačí, když se taková reakce žáků omezí na zvednutí ruky či na jednoslabičnou odpověď. Např. na dotaz: „Kdo z vás už někdy..?“

Naladění by mělo pokaždé žáky překvapit. Neupozorňujeme předem na své úmysly. Než se ve třídě ponoříme do naladění, je vhodné použít některou z následujících otevíracích formulí: „Všechny oči sem!“ „Tahle hra bude stát za to!“ „Tiše poslouchajte!“

Naladění by mělo rozšířit zkušenost žáků s učením. Význam naladění by nikdy neměl převýšit význam vlastního vyučování. (16, 13 - 18)

## **2. Nové zaměření (soustředění) pozornosti**

Ve třídě se stalo něco, co se stát nemělo! Žáci už rozhodně nejsou ani pilní, ani samostatní. Místo toho, aby se věnovali učivu, stále častěji se zabývají jinými činnostmi. Co se stalo? Vždyť jsme se všichni naladili pro věci příští, všichni dobře začali, ale veškeré nadšení před několika minutami náhle vyprchalo.

Řešením se stává nové zaměření (soustředění) pozornosti. To se od počáteční motivace liší. Neprobíhá na začátku hodiny, ale uprostřed. Tehdy, když se učitel začne zdát, že žáci už nejsou k práci motivováni a nedostatečně se soustředí. Na rozdíl od anticipačních naladění se činnosti, jejichž smyslem je obnovit soustředění žáků, nemusejí nutně vztahovat přímo k tématu vyučovací hodiny. Účelem je zachytit rozptýlenou pozornost žáků a soustředit ji na sebe, aby posléze bylo možné znovu ji zaměřit na plánovanou činnost. Jestliže včas nezastavíme projevy nežádoucího chování, budou se stupňovat.

Opětovné soustředění pozornosti samozřejmě představuje určitou časovou ztrátu. Nikdy by však nemělo být delší než 5 minut! Společná činnost třídu zase znovu stmelí dohromady, ale co nejdříve musíme pozornost dětí zaměřit opět na přerušenu práci. Nejdůležitější však je, aby sám učitel byl přesvědčený, že jeho svěřenci jsou opět schopni vrátit se k přerušené práci a splnit jeho očekávání. Jakmile opětovné zaostření provedeme, měli bychom se řídit třemi zásadami – třemi P:

- Připomenutí – žákům stručně připomeneme činnost, které se věnovali původně. Např. „Tak už jsme se všichni vzpamatovali a můžeme se vrátit k překladu tohoto textu. Vzpomeňte si, že jste měli ...“
- Povzbuzení – spočívá v tom, dát žákům najevo, že je normální, jestliže si s něčím nebudou vědět rady a požádají učitele o radu. Např. „Je mi jasné, že nejtěžší je začátek. Takže budete-li mít nějaké problémy, zvedněte ruku a já vám pomohu.“
- Posílení – znamená žákům znovu vysvětlit, co od nich očekáváme. Např. „Na tento překlad nám zbývá ještě 5 minut. Bude stačit, když si poznamenáte hlavní myšlenky. Zítra budeme pokračovat a práci dokončíme.“  
(16, 78 - 79)

Ve svých hodinách cizího jazyka nejčastěji používám opětovné zaostření pomocí neznámého cizího slova. Přeruším práci žáků a na tabuli napíšu německé slovo, o němž jsem přesvědčena, že ho žáci nemohou znát. Přesto by jim měl být znám alespoň kořen slova. Pak je vyzvu, aby se pokusili slovo definovat a vysvětlit jeho význam. Nechám je chvíli si definice vzájemně sdělovat, ale sleduji přitom čas (max. 5 minut). Po jeho vypršení seznámím třídu se správnou definicí.

Vymýšlení významů slova a seznámení se s jeho skutečným smyslem se může stát neobyčejně zábavnou i poučnou činností dokonce i na celou vyučovací hodinu. Žáky od dosavadní činnosti odreaguje a zároveň si díky ní rozšiřují svou slovní zásobu.

### 3. Závěr hodiny

Znáte nějakou knihu, ve které by chyběl závěr? Taková kniha by byla neúplná, stejně jako vyučovací hodina, ve které by nebyla alespoň zmínka o zakončení. Učitelé si dobře uvědomují, jak důležitý je závěr hodiny. Vědí, jak je důležité ukončit hodinu způsobem, aby si žáci získané informace uchovali ve své paměti co nejdéle. Někdy se však realita bohužel značně odchyluje od ideálu.

Psychologové uvádějí, že nejvíce si člověk pamatuje ty informace, které slyší jako první, a ty, které slyší naposled. Proto se musíme snažit plánovat časový průběh vyučovací hodiny tak, aby vždy zbyl dostatek času na kvalitní závěr. Ten je stejně hodnotný, jako bylo zahájení.

Pravidla, která je dobré vzít v úvahu při plánování konce vyučovací hodiny, jsou:

- Závěr by měl být stručným shrnutím toho, co se skutečně ve třídě dělo. Může ho provést buď učitel nebo žák a mělo by obsahovat jen základní body!
- K zakončení přistupujeme nejpozději 5 minut před zazvoněním, aby bylo dost času na reflexi. Po shrnutí trváme na tom, aby se každý žák nad uplynulou hodinou potichu zamyslel – jedině tak si děti v mysli lépe udrží právě nabyté poznatky.
- Formulace užité na závěr hodiny použijeme příští den na počátku hodiny následující. Mezi „naladěním“ a shrnutím existuje zřetelná vazba!
- Někdy můžeme požádat nějakého žáka, aby shrnutí zopakoval po učiteli s pomocí svých slov. Hodnotu takového dodatečného připomenutí všichni dobře známe. (16, 86)



## 2.5 Dílčí závěr

Motivace ve vyučovacím procesu představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jímž disponuje žák. Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace.

Učitel disponuje hned několika prostředky v rámci pedagogické komunikace (humor, chvála, kritika, trest apod.), jejichž vhodným používáním zvyšuje žákovu motivaci, a tím i jeho školní výkon. Po něm následuje nejcennější prožitek sebeuspokojení, které nenápadně přivádí žáky na správnou cestu – zvnitřnění jednotlivých pohnutek. Naopak špatnou aplikací se učiteli podaří žákovo úsilí pošlapat a celkově jej pro školní učení demotivovat.

Nejen prostředky, ale i metodickými postupy lze vzbudit u žáků zájem o probírané učivo. Vyučovací jednotka, zpravidla 45 minut, představuje pro žáky nereálnou dobu permanentního soustředění. Je třeba ji rozčlenit na úseky rozmanitých aktivit, které ji nejen zpestří, ale z hlediska motivace účelově obohatí.

## 3. TVOŘIVOST

*„Tvořivost se nejčastěji projevuje v podmínkách vnitřní motivace výkonu.“*

Tvořivost a tvůrčí schopnosti si mnoho lidí spojuje pouze s architekturou, malířstvím, sochařstvím, zkrátka s uměleckými směry. Na první pohled to tak vypadá, stačí se ale rozhlédnout kolem sebe – ve všech produktech lidské činnosti zanechala tvořivost nápadnou stopu. Můžeme ji nalézt hned ve své domácnosti, při výchově dětí, v práci, podnikání, ve volnočasových aktivitách apod.

Tvůrčí schopnosti by měly být vlastní všem, kdo chtějí být ve své oblasti zájmu produktivní. Je třeba ji už od malička procvičovat, proto tvořivé vyučování zaujímá v moderní pedagogice své opodstatněné postavení. Rozvíjí především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti, fantazii, představivosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity seberealizace.

### 3.1 Osobnost tvořivého žáka

Zvláštním problémem teorie tvořivosti, především z aspektu tvořivého vyučování, je otázka identifikace tvořivosti u dětí. Výzkumy ukázaly, že učitelovo subjektivní hodnocení tvořivosti žáků nekoresponduje s objektivními měřeními psychologickými diagnostickými metodami (Nicholson, Moran). Hodnocení učitelů jsou lepšími prediktory školního výkonu a úspěšnosti žáků než tvořivosti. Posuzování tvořivosti žáků učiteli může být ovlivněno znalostí známek žáka a jeho školních výsledků a výkonů ve smyslu „haló-efektu“.

Učitelé více preferují žáky inteligentní než tvořivé, projevuje se u nich často tendence uplatňovat pravidlo: lepší známky = lepší tvořivost. Objektivní poznání úrovně tvořivosti u žáka a její adekvátní ocenění hraje však v tvořivém vyučování významnou úlohu. Identifikace úrovně, druhu a dynamiky tvořivosti v tvořivých produktech je mimořádně důležitá z praktických hledisek – při vyhledávání a diagnostikování tvořivých jedinců, při výběru vhodných metod rozvíjení tvořivosti, pro hodnocení a porovnávání produktů různých žáků apod.

Mihálik shrnul charakteristické znaky osobnosti tvůrčího žáka následovně: „Tvůrčí žáci jsou obvykle vůdcovské typy, pohybliví, dynamičtí. Projevují zájem a touhu o poznání. S odvahou se pouštějí do řešení nových, náročných a nekonvenčních problémů. V řešení projevují samostatnost, nápaditost, tvořivou fantazii a iniciativu. Projevují averzi vůči šablonám, stereotypům a mechanickému učení zaměřenému na zapamatování. Často pracují bez přímého příkazu. V třídním kolektivu se často projevují jako nedisciplinovaní až hyperaktivní. Projevují ochotu pomáhat spolužákům.“ (13, 29)

Tvořiví žáci málo dbají na společenské konvence a mínění jiných, jsou samostatní, agresivnější, nemají chuť zapojovat se do činnosti skupiny a relativně dobře snášejí izolaci od ostatních členů skupiny. Těžko snášejí naopak normy a předpisy skupiny a vyhýbají se jim, neradi se přizpůsobují jiným, jsou nekonformní, projevuje se u nich silná tendence k sebeaktualizaci, jsou introvertní, disponují silnou sebejistotou apod.

Specifické vlastnosti osobnosti tvůrčího žáka jsou pozitivní z hlediska dispozic k tvůrčí aktivitě a produktivitě, mohou však narážet na nepochopení a bariéry okolí /učitelů, spolužáků, rodičů/ a vést i k narušení interpersonálních vztahů mezi tvořivou osobností a ostatními žáky a v konečném důsledku k její izolaci.

Pedagog by měl respektovat tvůrčí osobnost žáka, facilitovat a nepotlačovat jeho tvořivost, neobvyklé způsoby učení, řešení problémů apod. Chce-li pedagog rozvíjet tvořivost, musí v první řadě poznat vlastnosti a dominantní rysy, kterými se osobnost tvůrčího žáka vyznačuje.

Významné místo ve struktuře vlastností tvořivé osobnosti zaujímají tvořivé schopnosti, které jsou předpokladem tvořivé aktivity a produkce jedince. Z poznávacích procesů se na procesu tvorby řešení účastní především percepční schopnosti, inteligence, paměť, produktivní myšlenkové schopnosti, imaginace i nevědomé intuitivní procesy. V jednotlivých fázích tvořivého řešení problému od jeho vymezení přes tvorbu řešení až po jejich verifikaci získávají relativní převahu různé z uvedených procesů, resp. schopností. (12, 119)

Má-li dítě dostatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Každé dítě má v sobě energii i touhu svobodně vytvářet ve všech oblastech své činnosti. Jakmile je jeho činnost omezována, usměrňována do malého prostoru, přestává se tvořivost projevovat. Převládá neposlušnost, nebo se dokonce začíná projevovat negace nabízených činností a pasivita. Výsledky činností dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé. (15, 25)

### 3.2 Tvořivý proces a produkt

Kreativní proces je nejčastěji spojován s procesem tvořivého myšlení a s procesem řešení problémů. **Tvořivý proces** probíhá ve všech sférách tvořivé činnosti. Využívá přitom nejrůznějších aktivit, které se vzájemně podporují a zesilují. Podněcují hlubokou koncentraci na předmět tvorby a zaměřenost na finální produkt. Každý tvořivý proces proto vyžaduje speciální činnosti, prostředky a metody.

Tvůrčí postup je složitý a proměnlivý, je tedy možné pouze v hlavních rysech nastínit činnosti, jež mohou tvořivost podněcovat. Tento postup lze rozdělit do pěti stadií. Během jedné tvůrčí činnosti mohou být jednotlivá stadia mnohokrát opakována a mohou za sebou následovat téměř v jakémkoli sledu, přesto žák v určité chvíli zpravidla není schopen se soustředit na více než jednu fázi.

1. Inspirace – jde o stadium nezaujatého hledání podnětů, námětů, motivů atd. Je pro něj charakteristická spontánnost, experimentování, intuice, nespoutaná představivost a riskantní improvizace. Pokud žáky nic nenapadá, může jim tato fáze činit velké problémy. Pro učitele je proto nejdůležitější, aby žáka povzbudili.
2. Klarifikace – smyslem této fáze je vyjasnit si účel a cíl práce. Žák postupuje logicky, analyticky a kriticky a zrak má upřený k horizontu.
3. Destilace – nyní jsou myšlenky vzniklé ve fázi inspirace pozorně zkoumány a posuzovány, obvykle za pomoci výsledků fáze klarifikace. Jde o fázi

sebekritické autocenzury, žádající si spíše chladný rozbor a soudnost než spontánní tvorbu myšlenek.

4. Inkubace – navenek je toto stadium charakterizováno nečinností, mozek žáka by měl pracovat (žák by měl přemýšlet o tom, co dělá).
5. Pilná práce – jakmile si žák definitivně zvolí, co a jak bude dělat, začne své myšlenky rozpracovávat, upravovat a vylepšovat, dokud dílo nezíská konečný tvar. To může znamenat, že dílo bude mnohokrát předělávat a že ještě několikrát absolvuje stadia inspirace a klarifikace i pilné práce.

„Netvůrčí“ žáci mají sklon chytit se první myšlenky, která je napadne, a rychle a nekriticky ji realizovat, aniž by se vážněji zamysleli nad tím, čeho se snaží dosáhnout. Jejich postup se nijak nepodobá složitému procesu rozčleněnému do pěti výše zmiňovaných stadií.

Jedním z úkolů učitele během tvůrčí práce je pomáhat žákům při těch fázích, které jim působí největší potíže. Účinnou formu takového zásahu představuje správný výběr činností, jejichž pomocí by žák mohl překonat nedostatek nápadů či neschopnost volby, a také objasňování fází tvůrčího procesu. Žáci musí vědět, že první myšlenka nemusí být nutně ta nejlepší; že myšlenky je třeba přepracovávat; že je důležité mít jasnou představu cíle, o nějž usilují. (17, 236 - 240)

Jelikož tvořivost podléhá vlivům prostředí, především cílevědomým výchovným vlivům, je možné ji rozvíjet. Při rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování je třeba respektovat fakt, že rozvoj jejich psychických procesů a vlastností, intelektuálních a tvořivých schopností neprobíhá stejně a stejným tempem. Proto potřebuje každý žák pro svůj tvůrčí výkon specifické podněty, které mohou mobilizovat jeho tvůrčí aktivitu a schopnosti.

Efektivně rozvíjet tvořivost žáků není možné bez diferencované aplikace všeobecných poznatků o vývoji psychiky jedince a o vývoji tvořivosti. Z pohledu vývojové psychologie začíná příchodem dítěte do školy období mladšího školního věku, které je u chlapců v rozmezí 7 – 11 let, u dívek 6 – 11 let. Toto období lze charakterizovat jako období základního rozvoje rozumových funkcí, doznívání citových funkcí a stabilizace motorických funkcí.

Z hlediska tvořivosti je mladší školní věk období hravé, ale s vyšší intelektovou, fantazijní a zážitkovou náplní. Jedná se o hru s pravidly, přebíráním rolí a perspektiv

druhého. V tomto období je vhodné rozvíjet rozumové a tvořivé schopnosti, uplatňovat problémové přístupy ve výuce při řešení přiměřeně formulovaných úloh a příkladů. Samostatnou tvořivost je možné využívat a rozvíjet ve výtvarném, dramatickém, hudebním a literárním projevu. V tvořivých programech se poměrně úspěšně a efektivně uplatňují cvičné problémy, asociační cvičení, interpretace obrázků, hádanky, hlavolamy, doplňovačky kreseb, vět atd.

První rysy opravdové tvořivosti se objevují u dětí ve věku 5 – 6 let. Po této první tvůrčí fázi dochází k poklesu tvořivosti po nástupu dítěte do školy a k novému zvýšení ve věku 10 – 11 let. Předpubertální věk kolem 12 let je zase obdobím snížené tvořivosti, které současně charakterizuje zvýšení anxiety a obranných strategií. K obnovení tvořivosti dochází pomalu v období puberty (14 – 15 let), k jejímu markantnímu zvýšení ve věku kolem 16 let, kdy tvořivost stoupá a postupně se stabilizuje s narůstajícím věkem. Vrchol tvořivosti u dětí, spojený s osvojením nových kognitivních schopností, je ve věku 10 – 11 let. Toto zjištění průběhu vývojové křivky tvořivosti je výsledkem výzkumu Švédů Smithe a Carlssona. (13, 63 - 64)

Výsledkem tvořivého procesu je **produkt tvořivosti**, ve kterém se objektivizují a zhmotňují průběh a fáze tvůrčího procesu. Jestliže člověk něco vytváří (přičemž používá tvořivé schopnosti), výsledek, v němž se objevuje a zhmotňuje průběh a fáze tvořivého procesu, může odrážet tvořivost tvůrce. Proto může být produkt východiskem pro posuzování a identifikaci tvořivosti.

Všeobecně je možné říci, že produkt by měl být především nový, jedinečný, hodnotný, užitečný, pravdivý a sdělitelný druhým. Z hlediska vývoje může být ohraničený nebo otevřený pro další vývoj. (12, 134)

Hodnotit úroveň tvořivosti v produktech činnosti člověka je možné na různých úrovních – u dospělých jedinců, studentů atd. Rozlišujeme dva druhy tvořivého produktu:

1. Objektivní tvůrčí produkt – jde o takový produkt, který předtím neexistoval (objev, vynález). Posouvá vývoj v dané oblasti vpřed.

2. Subjektivní tvůrčí produkt – má význam pro vývin osobnosti, produkují jej hlavně děti. Jejich produkty jsou nové „pouze“ pro ně, vznikají v procesu hry a učení.

Subjektivní produkty vytvářejí jednotlivci – hlavně žáci a studenti při hře, učení, řešení problémů apod. O tvořivosti nelze mluvit pouze tam, kde se tvoří velké objevy, ale všude tam, kde jedinec – i dítě, student – mění skutečnosti, kombinuje, řeší problémy, vytváří něco nového (i když jenom pro sebe).

Proto má význam posuzování a hodnocení tvořivosti v produktech i u dětí (studentů) – tvořivost je možné posuzovat na základě produktů jejich činnosti. Ohodnocení tvořivosti v produktu člověka – toho, co je schopen vytvořit, produkovat – může indikovat úroveň jeho tvořivosti. (13, 22)

### **3.3 Tvořivé vyučování**

Základem tvořivého vyučování je utváření podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve výuce. To předpokládá uskutečnit didaktickou analýzu obsahu učiva z hlediska možností rozvíjení tvořivosti a metodické postupy orientovat tak, aby žáci získávali poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod /podrobněji kapitola 3.4/.

Tvořivost představuje jistou dovednost, které se lze naučit, resp. kterou lze ve výuce zdokonalovat. K tomu však žáci musí být obeznámeni s obsahem učiva a s tvůrčím postupem řešení učebních úloh. Tento postup se musí naučit aktivně používat (např. v matematice naučí učitel žáky nejdříve řešit úlohy určitého typu, až potom mohou vytvářet nová řešení daných úloh).

Do tvořivého vyučování vstupují i nové formy a nová didaktická technika (počítače, multimédia, Internet). Moderní forma, kterou je možné využít v tvořivém vyučování, je např. videokonference, realizovatelná pomocí počítačů, multimédií, videotechniky a Internetu. Dlužno jmenovat např. i výuku podporovanou počítačem, virtuální realitu apod.

Při realizaci koncepce tvořivého vyučování v praxi školy lze v teoretické rovině vycházet z koncepce proměny retroaktivní výchovy (typické pro náš nedávný školský systém) na výchovu proaktivní.

**Retroaktivní výchova**, při níž pedagog určitým způsobem reaguje až na nějakou konkrétní činnost, konání žáka, aby nějakým nespécifickým způsobem děti zaměstnal, je vlastně ve své podstatě výchovou proti tvořivosti.

**Proaktivní výchova** představuje opak předešlé koncepce – když pedagog neustále přemýšlí jaké situace, hry a úlohy připravit a jaké metody a postupy použít, aby se žáci optimálně rozvíjeli v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli. Jestliže má výchova mít tvořivý dopad, musí žáky neustále uvádět do nových, jim neznámých situací. Tím se z vychovávaného stává aktivní jedinec, jehož činnost vyžaduje samostatnost a tvořivost.

Tvořivé vyučování je učební činnost žáka a učitele, při které cestu k vyřešení učebního problému nebo k vytvoření nového produktu nezná žák. Je to vyučování obsahující „improvizované, nerutinní, nealgoritmické a originální postupy učitele při usměrňování žákovského učení řešením praktických nebo teoretických problémů neznámou cestou od východiska k cíli.“ (13, 60)

Tvořivé vyučování lze chápat jako učení se a vyučování činnostmi, a to tvořivým:

- poznáváním – vytvářením pojmů, odhalováním nových poznatků;
- hodnocením a prožíváním – tvorbou hodnotových rozhodnutí apod.;
- komunikováním – tvorbou výrazových prostředků ústní, písemné a pohybové komunikace a porozumění si;
- praktickým konáním – tvorbou a realizací projektů akčního přetváření inovativní změny. (13, 60 - 62)



Do teoretických východisek koncepce tvořivého vyučování se promítají jednotlivé **charakteristiky modelu humanistické výuky**. Tvořivost v procesu edukace představuje funkční didaktický prostředek formativního výchovného působení na žáka. Jako prostředek humanizace tvoří základní činnostní princip socializace, sebeutváření a formování osobnosti žáka v humanisticky orientované škole. Významnou mírou se podílí na rozvoji kognitivních, ale i emocionálních esteticko-mravních stránek osobnosti žáka, které prostřednictvím tvořivých aktivit polidštuje.

Pro současnou společnost je charakteristická krize hodnot. Globální změnu hodnotové orientace, především u lidí žijících ve vysoce rozvinutých společnostech, charakterizuje posun od tradičních hodnot, jakými jsou rodina, práce, pomoc druhým lidem, ke zcela materiálním a individuálním zájmům člověka. Jedná se o dosažení vysokého životního komfortu, často spojené s egoistickým a zištným manévrováním s ostatními lidmi i věcmi. Lidé přestávají chápat pravý smysl života, jejich život se zužuje do strohých, neefektivních aktivit bez projevů svých citů.

Právě výchova a vzdělávání může představovat velmi významný a důležitý nástroj řešení tohoto problému. A to prostřednictvím realizace nových výchovných a sociálních programů, založených na definování a akcentaci všelidských hodnot – morálních, historických, etických a na formování adekvátních hodnotových hierarchií poskytujících člověku stabilní hodnotovou orientaci při jeho životní cestě, hledání smyslu života a naplňování životních cílů.

Zvláštní význam tedy při vyučování nabývají nové cílové složky výchovy, často chápány jako **nové dimenze výchovy**, které jsou integrální součástí filozofie výchovy a vzdělávání v demokratické společnosti, orientované na tržní hospodářství. Patří sem především: výchova k míru, globální, multikulturní, k občanství, k respektování lidských práv a práv dítěte, výchova k manželství, rodičovství a k vedení domácnosti, ke zdraví, k podnikání, k informačně-komunikačním technologiím (IKT), k sociálnímu styku a aktivní účasti na kulturním a sociálním životě společnosti, environmentální výchova.

Tvořivé vyučování vyžaduje, aby učitel vytvářel takové situace a uplatňoval v jednotlivých předmětech takové úlohy, které žákům umožní volněji zacházet s osvojenými poznatky, využívat je v nových kontextech a při řešení nových, neznámých problémů. Rozvíjet osobnost žáka v konkrétní učební činnosti lze především prostřednictvím úloh, které ho motivují, rozvíjejí jeho tvořivost a hodnotové myšlení a které kromě poznatků obsahují i formativní prvky rozvíjející osobnost.

**Tvořivé úlohy, cvičení a programy rozvoje tvořivosti** mají prokazatelně rozvíjející význam. Vyznačují se tím, že jsou pro žáky nové a neznámé, obsahují prvky nejasnosti, neurčitosti, překvapivosti. Nejsou při nich stanoveny všechny podmínky řešení úlohy. Jejich řešení si vyžaduje tvořivý postup – aktivní poznávací činnost (hledání, experimentování, objevování, bádání). Nepostačuje pro ně jen jednoduché použití osvojených poznatků v nepropracované podobě. Řešení tvořivých úloh bývají nová, netradiční a zároveň adekvátní zadání. Naproti tomu v netvořivých úlohách bývají řešení konvenční, neproduktivní, rutinní.

Je třeba konstatovat, že učitelé ve své praxi nepodporují rozvíjení tvořivosti vždy. Často u nich převládá snaha dávat dětem krátké a jednoduché otázky, na které jsou lehké odpovědi. Výsledkem toho bývá, že žáci spíše odpovídají, než aby objevovali. Přitom je prokázáno, že pokud se jim dávají náročné otázky, které umožňují alternativní odpovědi, rozvíjí se tím jejich tvořivé myšlení.

Podle toho, které intelektové operace se uplatňují a rozvíjejí při řešení úloh, lze rozlišovat tyto typy úloh:

- kognitivní – zaměřené na příjem nebo rozpoznávání určitých informací;
- pamětní – zaměřené na zapamatování a uchování informací;
- produktivní konvergentní úlohy – mají jedno řešení (uzavřené úlohy), které důsledně vyplývá z podmínek úlohy (např. většina matematických úloh);
- produktivní divergentní úlohy – mají více různých řešení, která nejsou celkem jednoznačně determinovaná podmínkami úlohy (např. slohová úloha, malování obrazu, projektování stavby);
- úlohy na hodnotící myšlení – obsahují i posuzování adekvátnosti informací a závěry o jejich přijatelnosti, jako i o správnosti řešení získaných po vykonání předcházejících operací. (12, 127 - 129)

Závěrem shrňme základní východiska rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování:

- ve školní výuce se rozvoj tvořivosti chápe především jako formativní vliv na žáka;
- tvořivý potenciál je možné úmyslným působením ovlivnit, předpoklady jedince k tvůrčí činnosti je možné posílit a rozvíjet;
- výchova k tvořivosti je možná a potřebná na všech věkových úrovních, nevyužití možností mladších dětí vytváří bariéry v jejich tvořivém vývoji v pozdějším období;
- tvořivost se může rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech, i když každý z nich k tomu přispívá specifickým způsobem;
- stimulace rozvoje tvůrčího potenciálu žáků vyžaduje odbornou přípravu učitelů, kteří by se měli seznámit se základy psychologie tvůrčí činnosti, se znaky tvořivých úloh, s principy jejich tvorby, s metodami jejich aplikace atd.;
- náročnost tvořivého vyučování vyžaduje vytvořit učitelům potřebný prostor a časové možnosti pro tvořivé činnosti se žáky. Zredukovat obsah učiva, který neadekvátním rozsahem často znemožňuje efektivněji využívat tvořivé vyučovací metody. (13, 63)

### 3.4 Techniky na podporu tvořivosti

Tvořivosti je možné se naučit. Tvůrčí schopnosti jsou často plodem intenzivního úsilí, existují však také určité speciální techniky na podporu tohoto druhu myšlení, zejména v souvislosti s rozhodovacími procesy. Některé techniky jsou zaměřené na skupiny, jiné zase na podporu individuálních aktivit.

Efektivní metodu rozvíjení tvořivosti žáků představuje pro učitele mnemotechnická pomůcka VYUČOVAT, jejíž uplatnění ve výuce předpokládá následující postup: VY – vysvětlení, U – ukázka, Č – činnost, O – oprava a kontrola, V – vybavovací pomůcky (žáci potřebují poznámky, nákresy, atd., které jim látku později připomenou), A – aktivní opakování, T – testování. (17, 20)

Učitel může rozvíjet tvořivost žáků zejména pomocí obsahu učiva jednotlivých předmětů. Z něho se vyčleňují problémy a odvíjejí různé **metody tvořivého vyučování**, zejména:

- problémové metody – problémový výklad, metody řešení problémových úloh;
- dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře;
- výzkumná metoda, metoda autentického výzkumu, metoda řízeného objevování;
- metody změny úlohy netvořivého charakteru na úlohy divergentního typu;
- metody volby diferencovaných úloh;
- inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.;
- demonstrativní a laboratorní metody (pokusy ve škole);
- heuristické metody – metoda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty (pingpongový brainstorming, brainwriting, questionstorming), hobo metoda, Gordonova metoda, metoda Philips 66, metoda 653 atd.;
- hry jako metoda, didaktické hry;
- aktivizující metody – situační metoda, inscenační metoda, simulační metoda, dramatizace, aj.;
- relaxačně-aktivační metody. (13, 60)

**Metoda problémového výkladu.** Patří k dialogickým metodám. Učitel vede dialog se žáky a vysvětluje jim vhodným způsobem nové poznatky, a to tak, že je aktivně zapojí do dialogu svým přístupem, tj. kladením otázek. Tato metoda vyžaduje kvalitní přípravu. Výklad by měl mít strukturu postupu řešení určitého problému. Měl by obsahovat: vysvětlení klíčových termínů, vytyčení podstaty problému, objasnění problému, třídění informací, objasnění postupu při řešení daného problému, podněcování, usměrňování žáků při řešení.

**Projektová metoda.** Využívají ji především alternativní školy, své opodstatnění má i v tradiční škole. Při této metodě jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů. Projektová metoda vychází z pragmatické pedagogiky, která chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, s nimiž se člověk setkává v praktickém životě. Za cíl si klade neposkytovat žákům útržkovité poznatky, izolované od praktického života, ale snaží se o zkvalitnění vyučování komplexním přístupem. V tvořivém vyučování si našly místo zejména společné projekty učitelů a žáků. Projekty mohou být organizovány v rámci jednoho předmětu nebo i v rámci několika předmětů, mohou mít formu integrovaných témat nebo praktických problémů ze života apod.

**Výzkumné metody.** Při výzkumné metodě je aktivita a tvořivost žáků největší. Studenti se samostatně snaží vyřešit problém takovým způsobem, který odpovídá postupu při vědecké práci. Postup při výzkumné metodě se podobá postupu při výzkumu. Tyto metody si vyžadují větší časovou dotaci, proto si učitel musí promyslet a naplánovat, jak bude postupovat při řešení daného problému. V současnosti existuje mnoho výzkumných metod, např. metoda objevování a řízeného objevování, tzv. badatelské hodiny, Suchmanova badatelská hodina, autentický výzkum.

**Metoda volby diferencovaných úloh.** Tato metoda působí na rozvoj motivace žáků k učení prostřednictvím aktualizace jejich poznávacích potřeb. Dá se využít v matematice, hodinách mateřského jazyka, např. při větném rozboru, diktátu apod., ale také i v jiných předmětech. Její podstata spočívá v tom, že učitel poskytne žákům možnost vybrat si ve vyučovací hodině k řešení učební úlohy z vícero možných úloh (2, 3, 5 a více), diferencovaných podle stupně obtížnosti řešení.

**Brainstorming a jeho formy** (brainwriting = psaný brainstorming, pingpongový brainstorming, individuální brainstorming, konsekvenční brainstorming, questionstorming, Gordonova metoda/synektika, metoda Philips 66, metoda 635).

Smysl této techniky spočívá ve zdokonaleném nacházení nových a neobvyklých řešení daného problému. Je žádoucí, aby na brainstormingových sezeních docházelo k co největšímu počtu vzniku nových nápadů. Přitom jsou uplatňována tato pravidla:

- nikdo nesmí být kritizován;
- čím je myšlenka původnější, tím lépe;
- je kladen důraz na množství nápadů;
- zdokonalování nápadů ostatními je podporováno.

**Synektika.** Tato technika, původně známá též pod názvem Gordonova technika, byla poněkud modifikována a stala se známou jako synektika. Při této metodě jsou členové synektického týmu velmi pečlivě vybíráni tak, aby byli schopni zabývat se daným problémem z hlediska celé organizace. Vedoucí týmu má zásadní roli, protože pouze on zná specifickou podstatu problému. Proto také členy týmu usměrňuje a pečlivě koriguje diskusi, aniž by prozradil vlastní podstatu problému. Hlavním smyslem tohoto postupu je, aby se zabránilo členům týmu v předčasném a unáhleném řešení. Tento přístup vytváří složitý soubor interakcí jednotlivých názorů, z nichž se postupně vytváří řešení problému.

**HOBO metoda.** Některým účastníkům brainstormingu vadí, že si nemohou problém, který se má řešit, promyslet v klidu nebo použít k řešení literaturu. Proto M. Borák zařadil do brainstormingu etapu samostudia. Po seznámení se s cílem brainstormingu, následuje etapa samostudia a až potom následují další etapy: tvorba nápadů a hodnocení návrhů.

**Metoda Philips 66.** Autor této metody Donald Philips doporučuje vytvořit skupiny složené ze šesti členů (1 vedoucí, 5 členů). Uvede se problém a každá skupina diskutuje, problém se řeší v čase šesti minut. Potom se vedoucí jednotlivých skupin soustředí tak, aby je ostatní mohli dobře vidět a slyšet. Vedoucí referují o výsledcích své skupiny, obhajují je a snaží se najít optimální řešení. Ostatní účastníci je při tom

pozorují. Jestliže se nenajde společné řešení, je velký rozdíl v názorech jednotlivých skupin, následuje další kolo. Kromě tvořivosti se při této metodě učí účastníci rychle produkovat myšlenky, rychle se rozhodovat, zdokonalují si komunikativní schopnosti a dovednosti.

**Metoda 635.** Ve třídě se vytvoří skupiny po šesti žácích. Každý žák napíše své tři návrhy a podá papír dalšímu žákovi. Celý proces pokračuje a opakuje se nejméně 5krát.

**Didaktické hry.** Hra je pro žáka mnohem zábavnější než strohé vyučování. Na rozdíl od běžné hry má stanoven učební cíl. Zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité. V literatuře můžeme najít různé didaktické hry, např. kvízy, soutěže, problémové úlohy (honba za pokladem, scrabble apod.). Prostřednictvím her se ve třídě navodí opravdová tvořivá atmosféra radosti z práce, humor, pozitivní emoční prožívání.

**Grafické znázornění problému.** Při grafickém znázornění problému se využívá pojmových map. Jejich tvorba je myšlenkový proces, v jehož průběhu hledáme grafickým znázorněním souvislosti mezi poznatky, např. vztahy mezi pojmy je možné zobrazit kruhy, elipsami, čarami, šipkami atd. Pojmové mapy může učitel využívat i při jiných tvůrčích metodách.

Mezi pojmovou mapou a tradičním schématem stojí **Ishikawův diagram**, který je znám jako „rybí kostra“. Předpokládá, že všechny problémy mají čtyři základní složky: člověk, metody, techniky, materiál. Tyto oblasti jsou ploutvemi ryby. Myšlenky, které se vztahují k jednotlivým složkám, jsou kostmi ryby.

**Situační metoda.** Podstata metody je, že účastníci dostanou popis určité situace, který obsahuje několik úloh, které mají účastníky motivovat k řešení problému. Jsou to otázky typu: zhodnoťte, zdůvodněte, doplňte, rozhodněte atp. Po seznámení se s problémem mají účastníci několik minut času na kladení otázek, které zodpovídá vedoucí zasedání. Po vyčerpání otázek následuje etapa společného hledání optimálního řešení dané situace či případu. Na závěr se přijme optimální řešení /např. i hlasováním/.

**Inscenační metoda.** Nedostatkem situační metody je její statická. Proto jsou snahy vytvořit dynamické metody, ve kterých by účastníci, studenti, žáci mohli ovlivňovat změnu situace či případu, popř. se jí i zúčastnit. Takovou metodou je inscenační metoda, jejíž podstatou je, že někteří nebo všichni vzdělávaní mohou hrát určité role, tj. zinscenují určitou situaci. Potom se v diskusi pokusí najít východisko ze situace, tj. najít řešení problému. Výhodou této metody, kromě dynamičnosti, je i emocionální angažovanost vzdělávaných.

**Simulační metoda.** Podobá se inscenační metodě. Má však komplexnější charakter a na její aplikaci ve vyučování se může podílet větší počet žáků, eventuálně celá třída. Jedná se o komplexnější učební činnost, která může trvat delší dobu než jedna vyučovací jednotka, např. měsíc nebo i celé pololetí. Podstatou je simulovat reálné situace ze života. Tuto metodu je možné úspěšně využívat ve všech vyučovacích předmětech. Rozvíjejí se při ní tvořivé, hodnotící myšlení a jiné psychické funkce. Při použití simulační metody je potřeba ujasnit si role, které budou představovat jednotliví žáci, čeho chtějí představitelé rolí dosáhnout a jaké informace mají k dispozici. Samostatná aktivní činnost žáků při této metodě je velká.

**Dramatizace.** Tuto metodu doporučoval již Komenský, protože neznámé poznatky v konkrétních situacích při dramatizaci umožňují žákům kvalitněji prožít, zapamatovat si a pochopit nový učební obsah. Zvyšuje se tak zájem o učivo. V současnosti má dramatizace své vlastní metody a techniky. Vyvinula se také nová disciplína „dramatická výchova“. Má své opodstatnění na základní, ale i na střední škole. (13, 108 – 126) (9, 104 - 106)

Tvořivost lze rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech, i když každý z nich k tomu přispívá vlastním specifickým způsobem. Základní zásadou je nahradit určitou část netvořivých úloh konvergentního typu cvičeními divergentního charakteru, podněcovat u žáků produkování myšlenek, nápadů, kladení otázek.



### 3.5 Dílčí závěr

V moderní pedagogice nabývá tvořivost zvláštní význam. Ať z pohledu učitelů, jež mají nemalé problémy s jejím správným diagnostikováním a s přeměnou zažité výuky na nové, kreativizační formy vyučování, nebo z pohledu žáků, kterým současné rigidní učební osnovy „svazují ruce“ a ve vztahu k aktivitě a efektivitě působí spíše kontraproduktivně. Jako určité východisko nastupují do vyučování nové dimenze výchovy, založené na definování a akcentaci všelidských hodnot. Stávají se integrální součástí filozofie výchovy a vzdělávání v demokratické společnosti.

Tvořivost lze rozvíjet v každém věku i vyučovacím předmětu. Přitom je dobré mít na paměti, že jednotlivá vývojová období dětí a mládeže s sebou nesou rozdílné předpoklady. Rovněž nezáleží, ve kterém vyučovacím předmětu tvořivost uplatnit, i když každý z nich k tomu přispívá svým specifickým způsobem.

Pro náležitý rozvoj tvořivého potenciálu žáků nabízí dnešní pedagogika hned několik metod, které by se měly stát základní výbavou každého pedagoga. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou s nimi seznámeni, zda je používají správně, pokud vůbec. Takové a spoustu dalších otázek zodpoví poslední část této práce.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Úvod do problematiky

Teoretická část představila nejdůležitější poznatky o osobnosti učitele, motivaci a tvořivosti ve výuce. Neposkytla však dostatečný materiál pro ověření, příp. vyvrácení hypotéz, které jsem si vytyčila v úvodu práce. Snažila jsem se dokázat, že osobnost učitele má významný vliv na motivaci a tvořivost žáků ve výuce a že dnešní učitelé využívají jen omezený počet metod pro podporu motivace a rozvoj tvořivosti.

Až reálné školní prostředí se stalo důležitým východiskem pro tyto hypotézy i zdrojem několika dalších významných postřehů. Navštívila jsem téměř všechny typy škol základního a středního vzdělání (ZŠ, ZvŠ, SŠ, SOU, gymnázium) a vyzpovídala několik žáků i učitelů. Zajímaly mne skutečné vazby a vztahy mezi subjekty a objekty výuky, jejich pohled na vzájemné působení a ovlivňování.

Připravila jsem si záchytné otázky k rozhovoru s učiteli a jejich žáky. Otázky pro žáky jsem přizpůsobila věku a typu školy, např. jednotlivé metody tvořivosti jsem v krátkosti představila a uvedla na příkladu. K rozhovoru jsem vybídla žáky všech typů škol, různého věku i prospěchu. Pedagogy jsem vybírala rovněž podle typu školy a věku. Mým úmyslem bylo získat názory učitelů různého vzdělání (absolventů pedagogických i jiných vysokých škol, příp. středoškoláků), vyučujících všeobecné, humanitní i přírodovědné předměty a s rozdílnou délkou své pedagogické praxe.

Jednotlivé výpovědi jsem si zaznamenávala a následně zpracovala. Jak byly rozdílné, příp. stejné, jak se potvrdily nebo vyvrátily mé hypotézy a jaké zajímavé poznatky přinesly, prezentuje následující kapitola.

## Otázky pro učitele

Pohlaví, věk, vzdělání (VŠ – pedagog. nebo nepedagog., jiná; DPS)

Typ školy; vyučované předměty; délka pedagogické praxe

1. Jaké motivační přesvědčení převládá u žáků vůči Vaším předmětům? Proč?
2. Myslíte si, že u Vašich žáků převládá spíše vnitřní nebo vnější motivace? Proč?
3. Jaké motivační prostředky znáte? Používáte je? Jak často?
4. Používáte ve svých hodinách humor? V jakých situacích?
5. Jakým způsobem chválíte žáky? Jak často? Za co nejčastěji chválíte? Chválíte často za snahu?
6. Jakým způsobem kritizujete žáky?
7. Trestáte žáky? Jak?
8. Používáte ve svých hodinách soutěže a srovnávání jednotlivých žáků?
9. Pozorujete někdy u žáků strach z neúspěchu? Komunikační ostýchavost? Co proti tomu děláte?
10. Setkáváte se v hodinách s tvořivostí?
11. Jak identifikujete a charakterizujete tvořivého žáka? Jaké dosahuje klasifikace?
12. Jsou žáci spíše tvořiví nebo ne?
13. Používáte tvořivé úlohy a cvičení?
14. Dávají Vám učební osnovy časový prostor pro individuální péči žákům? (např. rozdílné úkoly).
15. Používáte na začátku vyučovací jednotky anticipační naladění a končíte relaxací? Pokud ano, jak často?
16. Které z následujících technik na podporu tvořivosti znáte?
  - 1) problémový výklad, metody řešení problémových úloh;
  - 2) dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře;
  - 3) grafické znázornění problému;
  - 4) výzkumná metoda;
  - 5) metoda autentického výzkumu;
  - 6) metoda řízeného objevování;
  - 7) metody změny úlohy netvořivého charakteru na úlohy divergentního typu;
  - 8) metody volby diferencovaných úloh;

- 9) projektová metoda;
- 10) inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.;
- 11) demonstrativní metody;
- 12) laboratorní metody;
- 13) metoda heuristického rozhovoru;
- 14) brainstorming a jeho varianty;
- 15) pingpongový brainstorming;
- 16) brainwriting;
- 17) questionstorming;
- 18) hobo metoda;
- 19) Gordonova metoda/synektika;
- 20) metoda Philips 66;
- 21) metoda 653;
- 22) hry, didaktické hry;
- 23) situační metoda;
- 24) inscenační metoda;
- 25) simulační metoda;
- 26) dramatizace;
- 27) relaxačně-aktivační metody;
- 28) jiné – jaké?

17. Které umíte použít?

18. Které používáte? Jak často?

19. Vaši žáci jejich začlenění do výuky spíše uvítají nebo je odmítají? Proč?

20. S povoláním učitele jste spokojen/nespokojen? Proč?

21. Jak vnímáte společenské postavení/prestiž učitelů?

## Otázky pro žáky

Pohlaví, věk, škola, třída, příp. obor, prospěch

1. Proč chodíš do školy?
2. Co pro Tebe znamená učitel?
3. Báł ses někdy nějakého učitele? Proč?
4. Máš svého oblíbeného učitele? Co se Ti na něm líbí?
5. Máš svého neoblíbené učitele? Co udělal/dělá špatně?
6. Setkal ses někdy s ideálním učitelem? Jaký by měl být?
7. Stalo se Ti někdy, že tě nějaký předmět začal bavit kvůli učiteli? Jak se mu to podařilo?
8. Když něčemu nerozumíš, domáháš se pomoci u učitele? Proč?
9. Komunikuješ s učitelem i mimo vyučování, např. při osobních problémech?
10. Nudíš se někdy v hodinách? Proč?
11. Ve škole tě baví tyto předměty ..... Proč?
12. Jsou pro tebe známky důležité?
13. Za dobrý výkon chceš být oceněn dobrou známkou - pochvalou učitele - uznáním od spolužáků - pochvalou od rodičů - pocitem sebeuspokojení? Proč?
14. Jak se zachováš, když dostaneš špatnou známku?
15. Snažíš se splnit zadané úkoly učitele svědomitě a co nejlépe? Proč?
16. Chválí Tě/Tvé spolužáky učitel před ostatními? Jakým způsobem?
17. Myslíš si, že učitelé upřednostňují a nadržují žákům s lepšími známkami? Proč?
18. Věnuje se Ti/někomu ze spolužáků některý učitel během vyučování individuálně? Často? Hodnotí někdy učitel Tvoji snahu?
19. Stalo se někdy, že slabí žáci pracovali na jednodušším úkolu a nadprůměrní žáci na obtížnějším? Anebo všichni pracujete na stejném úkolu?
20. Jsou některé hodiny zajímavé a zábavné? Které? Těšíš se na ně, protože jsou plné her, netradičních aktivit nebo metod učitele?
21. Se kterými z těchto aktivit jsi se už v nějakých hodinách setkal/a? Ve kterých? Jak často?

Pozn.: Výčet metod je shodný jako u otázek pro učitele, jednotlivé metody byly žákům vysvětleny a přiblíženy na příkladech.

## 4.1 Zpracování a analýza výsledků

### Výpovědi učitelů

Žena, 24 let, VŠ pedag.

ZŠ 1. stupeň, vyučuje všechny předměty kromě výtvarné výchovy; vyučuje 0,5 roku

Také u nejmenších žáků hovoří tato začínající učitelka převážně o nepříznivém motivačním přesvědčení. Žáky musí konkrétní předmět bavit a musí se o něj zajímat, aby u nich mohla odpozorovat pozitivní vztah k učení. Také to jsou předměty, kde se děti nemusejí tolik učit a připravovat, např. hudební, výtvarná nebo tělesná výchova. Záleží i na rodině, rodinném zázemí a jak rodiče dbají na přípravu svých dětí. Pokud jsou tyto základní vztahy porušeny, jí samotné se děti více motivovat nepodaří.

K motivaci nejčastěji používá názornou ukázkou, procházku nebo exkurzi k danému tématu, příklad ze života. V úvodu každé hodiny děti motivuje slovně, v pracovních činnostech konkrétním výrobkem (taková motivace je nejsilnější). Relaxaci spojuje s hrou, příp. soutěží, takže ji začleňuje převážně uprostřed výuky. Na konci hodiny na tuto činnost postrádá čas.

Denně do výuky začleňuje humor, i nechtěně, pokud se sama splete. Děti jí k tomu dávají tolik prostoru! Každou hodinu vyhledává na dětech něco, za co by je mohla pochválit. Jsou to jejich myšlenky, výkony a snaha. Chválí přede všemi, individuálně by to nemělo význam. Kritiku používá bezprostředně za nezvládnutí základních znalostí a dovedností, bez nichž se na druhém stupni ZŠ neobejdou. Trestá zvláštní domácí prací zaměřenou na problémové činnosti a úlohy, jinak se trestům spíše vyhýbá.

S oblibou praktikuje soutěže a srovnávání žáků, také děti rády soutěží. Jsou rozděleny do skupinek, každá pracuje na stejné i odlišné úloze. Porovnává nejdříve práci celých skupin a vyhlašuje vítěze. Poté srovnává jednotlivé žáky a upozorňuje je na věci, ve kterých zrovna neuspěli a na které by se měli zaměřit. Uvědomuje si, že někteří žáci takovou kritiku špatně snášejí.

Se strachem u dětí se dosud nesetkala, více pozorovala ostýchavost. Připouští, že k překonání hodně pomohl její věk, žáky si získala ihned na svou stranu. Děti se snaží povzbuzovat před ostatními tím, že za špatnou odpověď žádný trest nehrozí.

Smích ostatních dětí při neúspěchu spolužáka zakázala. Protože má ve třídě jen 18 žáků, má dostatek prostoru pro individuální péči o slabší nebo pomalejší žáky. Věnuje se jim podstatně více než ostatním, ale nedává jim jiné úkoly. Upozorňuje, že při větším počtu dětí ve třídě by taková péče byla nemožná.

Ve vyučování se zřídka setkává s tvořivostí. Identifikuje ji maximálně u tří žáků ve třídě. Tvořivé úlohy využívá jen z učebnice, tvořivost podporuje pobídkou k vymyšlení analogického příkladu či činnosti. Tvořivý žák je nápaditý, vymýšlí nová řešení i pravidla, je aktivnější a živější než ostatní. Není ostýchavý, ale sebevědomý, spíše se bojí případného neúspěchu. Vždycky dosahuje výborné klasifikace.

Zná 8 metod tvořivosti z nabízených možností (1, 3, 9, 12, 22, 23, 26, 27). Z toho 6 jich dokáže vysvětlit a také aplikovat (1, 9, 11, 22, 26, 27), 5 z nich doopravdy v hodinách využívá (1, 11, 22, 26, 27) – každý den alespoň v jednom předmětu. Děti je vždy uvítají, vidí jejich nadšení. Rychle se pro tyto činnosti nadchnou, při prvním neúspěchu nadšení odchází ještě rychleji.

Žena, 30 let, VOŠ, st. zk. z AJ, NJ, bez DPS

2. stupeň ZŠ – AJ, NJ, pracovní činnosti, vyučuje 5 let

Nedokáže posoudit, zda u žáků převládá příznivé nebo nepříznivé motivační přesvědčení. Přiklání se k názoru, že jsou dnešní žáci základních škol nemotivovaní, neboť pro ně není problém dostat se na střední školu. Ty buď přijímací zkoušky nevypisují, nebo jsou velmi jednoduché. I velmi slabí žáci jsou přijati ke studiu na střední škole.

Ambiciózních žáků je jen málo, je to dáno dobou a především rodinným zázemím. U jejich vyučovacích předmětů si zřejmě žáci ještě patřičně neuvědomují, jak důležitá pro ně bude znalost cizích jazyků. Své žáky motivuje pochvalami před ostatními a co nejčastěji za aktivitu a výjimečnou činnost (např. vypracování nepovinného úkolu). Využívá hry, soutěže a následné srovnávání žáků, ale jen zhruba dvakrát do měsíce. Častější využití není možné z časových důvodů (např. žáci látku nechápou, pak zařazuje více procvičování a opakování). Stěžuje si na časovou tíseň pro individuální péči slabším žákům, spíše opakuje s celou třídou. V posledních ročnících ZŠ se více věnuje těm, kteří půjdou studovat na SŠ. Žádnou aktivitu však



nedělá na úkor nedodržení tematické plánu. Přiznává, že téměř nikdy hodinu nezačíná naladěním a nekončí relaxací. Tu dosud nevyužila.

Humor využívá velice ráda a často, jinak by hodina neměla „šťávu“ (spíše u mladších dětí, kde jím odstraňuje komunikační ostýchavost). Paroduje aktuální témata ze života, ale i sama sebe. Bohužel, ne vždy je její humor pochopen. Kritiku používá formou výtky před celou třídou, nejčastěji za lenost a nepozornost. Tresty zásadně nedává ze dvou důvodů – od vedení školy je to zakázané, nemají vůbec žádný efekt. Např. poznámka slouží pro pobavení rodičů, někdy na ni vulgárně odepisují, berou ji s humorem a před dítětem tak ničí učitelovu autoritu.

Své žáky hodnotí jako velice málo tvořivé. Ne v každé třídě takové dítě najde, jsou spíše výjimkou (více u mladších ročníků). Prozrazuje je manuální zručnost, aktivita a výborné známky. Zřídka zadává tvořivé úlohy, protože jsou pro žáky náročné, postrádá u nich zájem a také aktivitu. Jsou spíše leniví, neochotní a bouřliví.

Ze všech uvedených metod tvořivosti zná a umí používat celkem 9 (1, 2, 3, 9, 10, 14, 22, 26 a 27). Jak uvedla, nemá pro ně časový prostor, chce dodržovat tematický plán, a proto je do výuky začleňuje minimálně (2 – 3x do měsíce). Reakce na ně jsou rozdílné v závislosti na věku žáků. Mladší je dokáží ocenit, tím splní svůj účel; čím starší, tím odmítavější postoj (nechtějí dělat nic nového, předvádět se před ostatními). Rovněž záleží na počtu dětí ve třídě (dnešní početné třídy jsou spíše kontraproduktivní) a kázni.

Se svým povoláním je většinou nespokojena, shání jinou práci. Vadí jí, že si děti prosazují více svá práva než povinnosti, vedení školy vychází více vstříc dětem než pedagogům, ten má málo pravomocí. Z chování rodičů pochopila, že prestiž učitelského povolání hodně klesla. Jen málo z nich učitelé věří a souhlasí s ním, podstatná většina stojí v opozici, učitele obchází, permanentně si stěžuje u vedení školy, s učitelem soupeří. Dokud pedagog nezíská více pravomocí vůči dětem ve třídě, není možné, aby se společenská prestiž učitelů zvedla.

Žena, 32 let, VŠ (spec. pedagogika)

ZvŠ, dějepis, přírodopis, český jazyk, občanská nauka, tělesná výchova, chemie;  
asistent pro autisty; vyučuje 7 let

U svých svěřenců nachází spíše nepříznivé motivační přesvědčení. Hodně obviňuje rodinné vztahy a rodinné prostředí, které jsou většinou zcela demotivující. Záleží i na tom, zda je určitý předmět baví (např. chemie – je plná pokusů, dějepis – vyprávění o významných osobách a událostech, informatika – děti baví práce na počítači). Předměty jako je český jazyk a matematika je nezajímají, protože v nich musí hodně přemýšlet a pracovat.

Pozornost upoutává a žáky motivuje stylem výuky. Ten musí být zajímavý a názorný – využívá plakáty, obrázky, chválu, známky; někdo reaguje na negativní motivaci i na trest (většina dětí se bojí poznámky a špatné známky kvůli rodičům). Sama si přizpůsobuje čas pro individuální péči a hodnocení žáků, neboť jí to učební osnovy dovolují. Zajímavější nebo obtížnější látku probírá více hodin, ty méně zajímavé a méně podstatné zkracuje.

S humorem v hodinách je opatrnější, protože jej děti dost často nepochopí. Naopak nešetří chválou za aktivitu, vědomosti, chování, snahu a nepovinné činnosti, protože doma je nikdo nepochválí. Každou hodinu někoho ocení, vyhýbá se ale přílišné chvále jedné osoby před kolektivem. Tak by z něj udělala „šprta“, proto raději chválí o samotě.

I za nedostatečné znalosti kritizuje v soukromí, ale špatné chování kárá ihned a před celým kolektivem. Je pro ni důležité, jestli ostatní děti hodnotí aktuální problém stejně jako ona, aby si i oni uvědomovaly, že něco není v pořádku a proč. Až překročí hranice únosnosti, nastupuje trest. Většinou v podobě poznámky, zvláštních úkolů, činnosti po škole zavrhuje. Pokud dítě zapomene domácí úkol, je pro ni důležité, aby ho s ním udělala v jeho volném čase.

Vyhýbá se i srovnávání žáků, jsou mezi nimi značné rozdíly. Protože žáci často pracují ve skupinkách, které mezi sebou soutěží, srovnává průběžnou práci a konečné výsledky celé skupiny (např. kdo zaujal vůdčí postavení, zda se do činnosti zapojili všichni apod.). Se strachem a ostýchavostí se setkává běžně. Při neúspěchu prožívají děti strach z rodičů, mají obavy, že jim zakážou jejich oblíbenou činnost. To je v kolektivu srazí na kolena. V případě komunikační ostýchavosti pracují děti písemně, tomu je přizpůsobena i klasifikace.

Na tvořivost naráží ojediněle, porovnává se ZŠ, kde jsou žáci daleko více schopni tvořivě myslet. Své žáky spíše nutí, aby byli schopni své produkty prezentovat. Tvořivého jedince pozná podle vůdčího postavení v kolektivu či pracovní skupině a výborné klasifikace. Neustále vykřikuje, ustavičně klade nové otázky. Když nedostane svůj prostor, urazí se. Je líný a pohodlný.

Tvořivé úlohy a cvičení využívá hlavně v naukových předmětech a v informatice – práce na počítači je baví a tvořivost se zde může projevit (opět platí pravidlo – mladší žáci reagují lépe). Do každé hodiny začleňuje metody rozvoje tvořivosti, protože je děti vnímají jako něco nového a netradičního, čím jsou schopni se motivovat. Mají pocit, že výuka je pro ně hra. Důležité je zvolit vhodnou metodu z časového hlediska, momentálního stavu kolektivu a reakce žáků. Někdy se žáci stydí (např. při dramatizaci), pak je vhodné, aby se zapojil i učitel a udělal si legraci sám ze sebe. Baví je úkoly, kde nemusejí psát, ale třeba jen něco nalepit, spojit. Psaní by je odradilo. Je samozřejmě náročné vymýšlet na každou hodinu jinou metodu a postup, ale výsledky práce za to rozhodně stojí.

Jako jediný dotázaný pedagog zná téměř všechny nabízené varianty metod tvořivosti (22 z celkového počtu 28), všechny umí použít a také je takřka denně využívá. Do každé hodiny začleňuje úvodní naladění a povinně relaxační chvílku (vyžaduje ji inspekce i ředitel školy). Využívá ji spíše uprostřed hodiny, kdy jsou žáci rušiví a hyperaktivní.

Své povolání hodnotí jako psychicky náročné. Jsou dny, kdy je šťastná a spokojená (baví ji práce s dětmi), i dny, kdy by nejraději měnila za práci v bance (nerada řeší kázeňské a výchovné problémy žáků). U dětí pořád funguje prestiž učitelského povolání, horší situace panuje u rodičů. Čím dál častěji naráží na nepochopení, trvalou kritiku a vulgárnost rodičů. Jiní rodiče, těch je menšina, jsou naopak učitelům vděční.

Muž, 36 let, VŠ techn., bez DPS

SOU; informatika, fyzika, matematika, technické odborné předměty; vyučuje 11 let

U žáků pozoruje minimální motivaci k jeho vyučovacím předmětům. Každodenně naráží na jejich nepochopení, tyto předměty se odmítají učit. Argumentují jejich nepotřebností a nevyužitím v současném i budoucím životě. Přestože si dobrovolně zvolili učební obor, demonstrují trvalý nezájem. Motivováni jsou spíše zvenku (přesvědčování rodičů), pouze 1 - 3 žáci v každé třídě projevují opravdový zájem o učivo a zvolený obor.

Zastává názor, že učitel musí zaujmout svým výkladem (nesmí být monotónní, fádní). Musí umět začlenit vhodné příklady (i z praxe) a názorné ukázky (např. dataprojektor, zpětný projektor, počítač, obrazy a plakáty). On sám v každé hodině některé z nich aplikuje i na úkor času, kterého má pořád málo. Aby zaujal žáky svým výkladem a vhodnými pomůckami, potřebuje mnohem více času, než mu dovolují učební osnovy, a mnohem méně žáků ve třídách. Takto hodnotí obrovský nedostatek dnešního školství.

V každé hodině se snaží někoho pochválit, nedělá rozdíly mezi schopnějšími nebo slabšími žáky. Chválí výkon, snahu a zlepšení u horších žáků. S kritikou šetří, neboť ví, že ji žáci často špatně snáší. Převádí ji do lehčí formy, např. humoru. Tresty, jako jsou zvláštní cvičení, práce po škole apod., nevyužívá, protože si je jist, že k tomu nemá patřičné pravomoci. Jako třídní učitel trestá pomocí kázeňských prostředků (poznámky, napomenutí nebo důtky třídního učitele).

V hodinách informatiky pracují žáci na různých projektech, pomocí kterých realizuje soutěže a srovnávání mezi žáky. Porovnává především možnosti jednotlivých žáků, snahu a celkový dojem výsledku.

Ani strach z neúspěchu, ani komunikační ostýchavost nepatří do výbavy dnešních žáků. Jsou spíše živější, drzí, nepochopitelně sebevědomí.

Tvořivý žák má o učivo zájem, vypracuje všechny zadané úkoly, klade doplňující otázky. Je pozorný, aktivní, dosahuje výborné klasifikace. Takové žáky potkával na učilišti dříve, dnes je musí hodně hledat a podněcovat tvořivými úkoly. Zadává je až po probrání velkého tematického celku (např. laboratorní práce), protože během něj nemá dostatek času.

Z uvedených technik na podporu tvořivosti zná 15 z nich (1, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 24, 25, 26), 12 jich umí použít (1, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 22, 24,

25). V hodinách je ale využívá minimálně podle příležitosti, vnímání žáků a především v závislosti na tematickém celku. Zde pociťuje velkou časovou tíseň, často proto hledá kompromis (nedodržet tematický plán, začlenit některou ze jmenovaných technik). Dalším hlediskem, který mu jejich aplikaci v hodinách znemožňuje, je jejich odmítnutí ze strany žáků. Mají strach z něčeho nového, neradi se novým věcem přizpůsobují. Pokud ale zjistí, že je to v jejich prospěch, velice rádi je přivítají.

V roli pedagoga není spokojen. Vadí mu přílišné prosazování práv žáků a na druhé straně povinností učitele. V tom spatřuje největší nedostatek dnešního školství. Uvažuje o odchodu ze školství, které vymění za soukromou sféru.

Žena, 44 let, VŠ zeměd., DPS

SOU – český jazyk, občanská nauka, vyučuje 6,5 let

Úcta ke vzdělání a sebevzdělání je na nízké úrovni, žáci se často domáhají za jakýkoliv výkon odměny, jejich vlastní uspokojení nestačí. S tím souvisí jejich vnější motivace, vnitřní nachází pouze u studijních typů (cca 0 – 3 ve třídě). K výuce jsou buď nepříznivě motivováni, nebo bohužel nemotivováni vůbec, je těžké je zaujmout klasickým výkladem. V rodině ani ve škole nejsou vedeni k soustředění a samostatné práci.

Mezi používané motivační prostředky uvádí řešení problémových úloh, dialog, inspirativní a demonstrativní metody, hry, didaktické hry, dramatizaci a brainstorming. Humor používá velice často, zejména hrozí-li konflikt, žáky v žádném případě nezesměšňuje. S chválou za snahu a dobré výsledky nikdy nešetří, naopak tresty a kritiku využívá sporadicky. Pokud ano, pak slovním napomenutím a zvláštními domácími úkoly. Ze zásady se vyhýbá srovnávání žáků, neboť někdo je soustavně neúspěšný.

Čím dál častěji se u žáků setkává s komunikační ostýchavostí. S takovými žáky navazuje neformální dialog a jejich zkoušení je zpravidla písemné. Strach u svých žáků nepozoruje. Vždy si dokáže udělat čas pro individuální péči slabším žákům, ale ve třídě s třiceti dětmi se nedokáže věnovat všem, nadaní se v takových chvílích nudí. Rovněž podotýká, že individuální péči praktikuje na úkor méně důležitých celků v učebních osnovách. Stejnou situaci vidí i v časovém rozvržení vyučovací jednotky – na začátku každé hodiny používá naladění, bohužel relaxaci z časových důvodů převážně vypouští.

Tvořivého žáka charakterizuje jako sečtělého, který píše pěkné slohové práce, má fantazii, občas i maluje (i když většinou jde o naivní nebo kýčovité obrázky). S pravidelností dosahuje výborné klasifikace. S tvořivostí se v hodinách setkává, ale v omezené míře. Snaží se proto začleňovat tvořivé úlohy a využívat metody tvořivosti. Jejich aplikaci žáci vždy uvítají, klasický výklad neposlouchají. Z technik na podporu tvořivosti zná všechny kromě č. 18 – 21. Téměř všechny také umí používat, alespoň některou z nich se snaží využít každou vyučovací hodinu.

S povoláním učitelky je spokojena, protože vzdělávání a výchova mládeže mají smysl, tato práce jí přináší uspokojení. Společnost je podle ní zaměřena na výkon a jeho hodnocení. Dokud nebudou učit jen schopní, tzn. vzdělaní a kultivovaní lidé, kteří za tuto náročnou práci budou náležitě ohodnoceni, prestiž tohoto povolání bude nezadržitelně upadat.

Muž, 52 let, VŠ pedagog.

ZŠ – 2. stupeň; fyzika, technické činnosti, vyučuje 28 let

Studijní typy žáků na ZŠ odcházejí vždy na nižší gymnázium. Ostatní nejsou motivovaní ani schopní samostatné práce. Neuvědomují si přínos a praktické využití nejen jeho vyučovaných předmětů, což jsou jedny z příčin většinou nepříznivé motivace. Sami ho pořád přesvědčují o neužitečnosti a nevyužití fyziky a matematiky v životě. Souhlasí s tím, že všechno potřebovat nebudou. Navrhuje tedy, aby se žáci rozdělili do povinně volitelných předmětů. Při dnešním počtu dětí ve třídách je toto řešení nerealizovatelné, protože rozdělit třídu na např. 3 – 4 skupiny po 6 až 8 dětech je nemožné (jedná se o zvýšení úvazku učitelů nebo o přijetí dalších pedagogů).

Obrovský problém spatřuje i v samotném školství – absence přijímacích zkoušek na SŠ a SOU a přijímání všech, i slabších žáků na obory s maturitou (kvůli naplnění oboru) působí na děti jako negativní motivace. Nemají žádný motiv, proč by měly na základní škole dosahovat výborných výsledků a proč by se vůbec měly učit a připravovat. Další nevýhodou je konkurenční boj základních škol o děti. Některé z nich nabízejí mírnější známkování, a tak přilákají mnohem více dětí i ze spádových vesnic.

Ve výuce se snaží žáky motivovat novými metodami, odvolává se na známé jevy z domácnosti, přiláká je na jimi běžně využívanou techniku. Nenápadně tak vkloubí

mezi discmany a mobily fyzikální zákony. V technických činnostech je motivace mnohem snazší – ukázka výrobku, demonstrace, pokusy žáky zaujmou a vybídnou k samostatné činnosti. I formou hry si některé věci osvojí, vyzkouší si je vlastním pokusem, závěry si bohužel nedokážou utvořit sami. Žáky motivuje i dobrá známka za dobrovolnou aktivitu, pokud se jim ale nepodaří, oznámkování nejsou. Děti (opět spíše mladší) se snaží, soutěží mezi sebou. Pravidelně jsou mezi prvními výborní žáci, ti slabší se zapojí málokdy.

Současně s demonstrativními metodami využívá humor v podobě historek o předváděných věcech. Daří se mu tak žáky dostat na svou stranu. Díky humoru všeobecně překonává strach u dětí, který spatřuje jen u mladších žáků. Obavy pocítují ze známky a trestu od rodičů. Strach cítí i ze zkoušení (při špatných známkách se často objevují slzy), ze spolužáků (panuje mezi nimi nevraživost a soutěživost). Komunikační ostýchavost se projevuje koktáním, nervozitou a zapomínáním. Takové děti zkouší jen v lavici, popř. písemně.

Téměř denně kritizuje za to, že žáci znají velice dobře svá práva, povinnosti nikoli. Kritiku aplikuje raději v soukromí, ne před kolektivem. U starších může mít veřejná kritika opačný efekt – ještě horší chování nebo bojkotování práce. Trestům se raději vyhýbá, nevidí v nich efektivitu. Poznámkám se děti smějí, důtka je pro ně jen papír. Hodně zde záleží na postoji rodičů.

S tvořivostí se setkává většinou u mladších ročníků a v pracovních činnostech. Žáci zde projevují fantazii a snahu výrobek pozměnit (např. tvar, barevnost), bohužel často je vyučující omezen finančními a materiálními možnostmi. Tvořiví žáci nemusejí být ti nejlepší. Sami se dožadují slova (i za cenu vyrušování), prezentují svou práci navíc. Jsou přemýšliví, snaživí, nechtějí být za každou cenu nejlepší. Takových je bohužel menšina, zhruba 2 žáci v každé třídě.

Zná 18 z nabízených metod tvořivosti (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27), z toho každou hodinu používá problémový výklad, grafické znázornění dle probírané látky, často aplikuje demonstrativní a simulační metody, ostatní nevyužívá. Argumentuje, že je žáci odmítají a on nemá dostatečný časový prostor. Na čas si stěžuje i z hlediska individuálního přístupu k slabším a pomalejším žákům. Ve třídě s 30 žáky není možné se jim věnovat, někdy jim zadává jinou práci a na zpracování (i písemek) jim nechává více času než ostatním. Ani časové rozvržení vyučovací jednotky nelze dodržovat, vždy se snaží v úvodu žáky seznámit s učivem, na konci nikdy relaxaci nestihne.

Povolání pedagoga vnímá jako stereotyp. Vadí mu, že není samostatný a musí se řídit spoustou nesmyslných předpisů. Čím dál více se prosazují práva žáků nad práva učitelů, jediným viníkem je vždy učitel. Žáci si svoje povinnosti neuvědomují, znají jen svá práva. Pokud by byl mladší, ze školství by rozhodně odešel.



## Výpovědi žáků

### Chlapec, 10 let, 4. třída ZŠ, prospěch 1,0

Dochází do školy, protože jej škola a samotné vyučování baví, ale uvědomuje si, že musí, protože školní docházka je povinná. Učitele vnímá obecně jako svého pomocníka, kterého se rozhodně nebojí. Ideál popisuje jako hodného a legračního člověka. Miluje svou mladou třídní učitelku, protože si s dětmi pořád povídá a dokáže kolektiv často rozesmát. Dosud ještě nezažil, že by se některý učitel zařadil na seznam neoblíbených, přesto nemá rád, když učitel křičí a rozzlobí se kvůli malichernostem. Se svými problémy se ale nikomu z učitelů nesvěřuje, ani s nimi nekomunikuje mimo vyučování. Vše řeší raději s matkou, k učitelům nemá vřelý osobní vztah. Pokud něčemu z učiva nerozumí, domáhá se vysvětlení zásadně u učitele, neboť nikdo jiný mu nepomůže lépe.

Ve škole se hodně často nudí, protože je s úkoly brzy hotový a musí čekat na ostatní spolužáky. Rovněž přestane vnímat, pokud je pro něj učební látka nezajímavá. Miluje matematiku díky učiteli, který je humorný a do výuky začleňuje téměř každou hodinu hry. Ostatní předměty nevybočují ze standardního schématu.

Známky jsou pro něj silným motivem, na nichž záleží, zda jej výuka baví či nikoliv. Z dobrého výkonu má sám dobrý pocit, ten je navíc umocněn téměř každodenní menší pochvalou učitele (hodnotí spíše snahu). Nemyslí si ale, že by jemu nebo ostatním vynikajícím žákům učitel nadržoval. Naopak špatnou známku vnímá jako motiv pro budoucí lepší přípravu, až poté projevuje strach z rodičů. Zadané úkoly plní vždy svědomitě, protože soupeří se svými spolužáky, uvádí silnou touhu zvítězit.

Téměř všechny vyučovací hodiny jsou podle něj stejné, jen občas žáci pracují ve skupinkách, hrají hry, simulují některé reálné situace, příp. hrají divadlo. Učitel také zadává vždy stejné úkoly nebo práci, nerozlišuje slabší a nadanější žáky. Ještě nikdy se mu nestalo, že by pracoval na jiném, obtížnějším úkolu.

## Dívka, 12 let, 6. třída ZŠ, podprůměrný prospěch

Do školy chodit musí, aby se něco naučila a věděla, a tím si zajistila dobrou budoucnost. Učitel je pro ní vždy pomocníkem, kterého se nikdy nebojí. Doposud se proto nesetkala s neoblíbeným učitelem, spíše naopak. Oblíbený učitel musí umět na všechno odpovědět, v jejím okruhu je takových spousta. Přesto by za ním nikdy nešla řešit svůj osobní problém. Ideální učitel je hodný, spravedlivý, humorný, umí vysvětlit látku a zpomalit tempo v hodinách; s takovým se bohužel ještě nesetkala.

Z předmětů, které ji baví, uvádí tělesnou výchovu (hraje zde hry a nemusejí se učit), hudební výchovu (spíše oddechový předmět) a dějepis (je zajímavý). Ostatní hodiny popisuje jako velice nudné a nezajímavé, takže se poměrně často nudí. Snad jen jednou se stalo, že by jí učitel nějaký předmět přiblížil. Důvodem byl zajímavý, poutavý výklad látky.

Přestože má podstatné problémy s učením, snaží se dosahovat dobré klasifikace. Ta je pro ni důležitá především kvůli sobě, poté kvůli rodičům. Z dobré známky zažívá uspokojivé pocity, ze špatné velké zklamání, které ji vybídne k lepším přípravám. Zadané úkoly učitele plní rozdílně, záleží, zda jsou ohodnoceny známkou. Pokud ano, snaží se pro svůj vlastní dobrý pocit, pokud ne, pracuje z donucení.

I když patří mezi podprůměrné žáky, nemyslí si, že by nějaký učitel nadřžoval nadanějším spolužákům. Často od něj slýchává slova pochvaly za snahu, zlepšení a aktivitu. Pokud něčemu nerozumí, domáhá se pomoci u spolužáků. Na učitele by se neobrátila, protože by měla strach z výtky za to, že látku nepochopila.

## Dívka, 13 let, 8. třída ZvŠ, vyznamenání

Na zvláštní školu přestoupila kvůli problémům v matematice a českém jazyce. Škola ji moc baví a chodí sem ráda hlavně proto, aby nebyla hloupá. Učitele charakterizuje jako člověka, který umí jednat s dětmi a který předává všechny své znalosti. Vnímá jej spíše jako kamaráda, před kterým má hluboký respekt. To je důvod, proč se s nimi ráda baví, svěřuje se jim se svými problémy, i mimo vyučování. Nikdy se žádného nebála, spíše je dělila na oblíbené a neoblíbené. Oblíbený musí být přísný, jedině tak dokáže hodně naučit, a nesmí si nechat od dětí všechno líbit. Ten, který dětem nevěří, hádá se s nimi a je náladový, je špatný a u dětí neoblíbený. Ideální, kterého zatím nepotkala, nesmí být zasedlý, ale přísný, hodný a humorný. Musí používat humor, třeba i na svou adresu.

Zajímavých předmětů uvádí hned několik, a to z různých důvodů. Matematika je sice obtížná, ale jen zpočátku. Po dobrém výkladu učitele se jí přiblíží a zdá se jednoduchá. Často se těší na tělesnou výchovu, protože pro ni představuje čas oddechu a zábavy. I tak poznamenává obavy ze zvládnutí všech činností vyžadujících motorickou zdatnost. Zásluhou učitele si oblíbila němčinu, a to díky pravidelnému využívání obrázků, pomůcek, netradičních forem výuky a her.

Obrovský motiv pro úspěch ve škole pro ni představují spolužáci, kteří chodí na ZŠ. Chtěla by se jim co nejvíce přiblížit. Každý neúspěch ji proto velice mrzí, před svými kamarády se stydí, stud ji donutí k lepší činnosti a pečlivější přípravě. Z dobře odvedené práce prožívá pocit sebeuspokojení a hrdost, touží po pochvalě od učitele a od maminky. Na zadaných úkolech během hodin pracuje co nejlépe, protože má časový prostor a očekává slova chvály od učitele. Naopak doma vše urychlí, svůj volný čas chce věnovat kamarádům.

V každé vyučovací hodině i předmětu pracují pomalejší žáci nebo žáci s SVPU na rozdílných úkolech. Učitel se jim vždy věnuje individuálně, někteří mají svého asistenta. Téměř pravidelně se setkává s chválou, učitel nešetří pochvalami, i když se někomu práce zrovna nepovede. Nedělá rozdíly mezi slabšími a nadanějšími žáky, s nadřováním se rozhodně nesečkala.

Vyučovací hodiny charakterizuje jako velice pestré. Učitel do hodin pravidelně začleňuje dramatizaci, situační, simulační a projektovou metodu, brainstorming, grafické znázornění problému. Každá vyučovací hodina musí končit relaxací, dokonce

jednou týdně docházejí do rehabilitační třídy, kde cvičí, relaxují a seznamují se s některými cvičebními, příp. relaxačními technikami.

#### Chlapec, 14 let, 9. třída ZŠ, vyznamenání

Školu vnímá jako nutné zlo, dochází sem pouze z povinnosti a kvůli rodičům. Učitele zásadně chápe jako autoritu. Má svého oblíbeného učitele, protože je s ním v hodinách legrace, i neoblíbeného, který není zábavný, spíše nudný, neumí učební látku podat a žákům přiblížit. Tím, že nedokáže udržet pořádek v hodinách, ztrácí svou autoritu. S učitelem nikdy mimo vyučování nehovoří, protože se stydí. Pokud něčemu v hodinách nerozumí, pokyvuje hlavou a spíše se zeptá spolužáků.

Při výuce se nudí denně z různých příčin – nezajímavá látka, nudný učitel bez humoru, často nezajímavý výklad učitele. Baví jej pouze tělesná výchova kvůli sportu a uvolněnému stylu výuky, dále dějepis a zeměpis, o které se intenzivně zajímá. Přesto žádné z hodin neoznačil jako zajímavé, netradiční. Hádky s učitelem, dobrá komunikace a dobré vztahy uvádí mezi faktory, které mu dokáží výuku přiblížit.

Klasifikace je pro něj důležitá kvůli rodičům a své budoucnosti. Rád bývá oceněn dobrou známkou, a to i za mimořádné aktivity neznámkované, aby byl pochválen rodiči. Při špatných známkách pociťuje strach z trestu od rodičů. Chválu od učitele neslychává často, pokud ano, spíše jen za dobrý sportovní výkon nebo snahu. Nemyslí si, že by učitelé někomu ve třídě nadržovali.

Každou hodinu vnímá jako standardní bez netradičních aktivit. Učitel často nestíhá, proto spíše dohánějí látku, skupinovou práci nebo hry zařazuje do výuky výjimečně, a to před prázdninami nebo v suplovaných hodinách. Žáci pracují na různých úkolech jenom proto, že je učitelé jednotlivých předmětů připravují na přijímací zkoušky na SŠ.

### Dívka, 17 let, 3. ročník gymnázia, průměrný prospěch 2,5

Na gymnáziu studuje, aby dosáhla vzdělání s maturitou a aby mohla pokračovat na vysoké škole. Učitele vidí jako autoritu, zřídka jako vzor kvůli svým vědomostem a celkovému rozhledu. Nikdy z nich nepocítovala strach a neměla žebříček oblíbenosti. Snad proto, že je humanitně založená, upřednostňuje učitele humanitních oborů, s druhou skupinou nedokáže vycházet bez konfliktů. Už několikrát se setkala s ideálním učitelem, hlavně češtináři, kteří její živelnost dokázali zkrotit obratnou komunikací a jednáním jako se sobě rovným člověkem. Dodnes si pamatuje němčinářku ze ZŠ, protože jí vštípila dokonalé základy německého jazyka a pomohla jí začlenit se do nového třídního kolektivu. Učitelům se zásadně nesvěřuje, komunikuje s nimi jen v rámci výuky. Pokud něčemu nerozumí, obrací se na spolužáky, nikoliv na učitele, protože s nimi musí mluvit formálně a většina z nich jí stejně nedokáže pomoci.

V oblíbenosti vyučovacích předmětů jmenuje všechny humanitní předměty, především český jazyk a dějepis, protože se o ně zajímá, baví ji a chtěla by je dokonale ovládat. V těchto hodinách nezná nudu. Tu uvádí ve všech přírodovědných předmětech. Učitelé jsou se svým výkladem nezajímaví, hodiny jsou vedeny stejně podle jednoho schématu. Připadá jí, že se učitelé snaží marně, nikdo ze spolužáků je neposlouchá, oni rezignují.

Známky ji motivují opět jen v předmětech pro ni zajímavých. Zde se snaží svědomitě pracovat na zadaných úkolech kvůli pocitu z dobře odvedené práce. Při selhání se obviňuje z nedostatečného výkonu, to je pro ni impuls pro svědomitější přístup. V ostatních předmětech nepracuje, nedává pozor, nezáleží jí na známkách. Postrádá motivaci.

V hodinách slýchává velice často chválu za odvedenou práci, práci navíc a snahu. Snad jen jeden učitel slova uznání vůbec nezná. Učitelé automaticky upřednostňují dobré žáky, vždy očekávají jejich dobrý výkon, předkládají je ostatním jako vzor.

Jednotlivé vyučovací hodiny se od sebe příliš neliší. Jen párkrát postřehla netradiční metody nebo formy výuky, zde spíše výjimečně u jednoho příp. dvou učitelů z celkového počtu. Ani individuální přístup nepatří mezi standardní postupy učitelů, pozoruje ho minimálně jen u některých učitelů. Ona sama spatřuje příčinu v nedostatku času.

Vzdělání chápe jako otevřené dveře k lepší budoucnosti a pracovnímu zařazení. Učitele si, tak jako dospělí lidé, spojuje s autoritou a nadřazeným postavením. Dobrý a oblíbený učitel je bezprostřední, vtipný, přátelský, tolerantní a empatický. Ideální navíc dokáže hodně naučit a vše se mu může říci na rovinu. Neoblíbený je vznětlivý a výbušný, často se uráží, vyhrožuje tresty. Se všemi typy učitelů se již setkala, dokonce pocítovala strach, pokud byl zlý, křičel a ona jeho předmětu nerozuměla. Nikdy se však nestalo, že by ji nějaký předmět začal bavit kvůli osobnosti učitele.

Ve škole se nudí málokdy, a to jen tehdy, je-li pro ni předmět nezáživný. Někteří učitelé mají tak podmanivý hlas, že ji dokáží „uvést do nečinnosti“. Upřednostňuje předměty, které jsou obsahově zajímavé (právní nauka, práce s počítačem), kde se může vždy spolehnout na dobrý výklad od učitele (německý jazyk, účetnictví) a kde panuje dobrá nálada a uvolnění (tělesná výchova). Jinak pozoruje spíše časovou tíseň učitelů a tradiční strukturu vyučovacích hodin.

Pro vlastní pocit sebeuspokojení plní zadané úkoly automaticky svědomitě a co nejlépe. Za dobrý výkon vyžaduje spíše ohodnocení dobrou známkou, špatná ji přinutí k lepší domácí přípravě a samostudiu. Proto je pro ni známkování maximálně důležité. Při neúspěchu prožívá často pocit pohoršení ze strany spolužáků i učitelů.

Poměrně častým jevem v hodinách je srovnávání výsledků testů a znalostí. Učitel dává nejlepší žáky příkladem ostatním a přede všemi je chválí, občas ocení jejich snahu. Ona sama cítí, že jí jako žákyni prospěchově lepší, učitelé nadřazují (téměř pravidelně ji při známkování přilepší, „přívřou jedno oko“) a čekají od ní standardně vynikající výkony. U slabších žáků to tak nefunguje, automaticky dostanou špatnou známku nebo trest.

Individuální péči během hodin nezná, učitel spíše nabídne konzultační hodiny. Ty ale nikdy nevyužije, bojí se zeptat, pomoci se domáhá u spolužáků. Ani rozdělené úkoly nejsou prioritou učitelů, žáci pravidelně pracují na stejném zadání. Pouze u příkladů na tabuli je vyvolán vždy a ve všech předmětech nadaný žák.

Z jednotlivých metod tvořivého vyučování, se kterými se pouze zřídka setkala, jmenuje problémový výklad, grafické znázornění problému, projektovou metodu, brainstorming a skupinovou práci. Podotýká, že jejich aplikace ve výuce je spíše výjimečná, učitel se vymlouvá na nedostatek času nebo pomůcek.

## **Analýza výpovědí respondentů**

V očích žáků je pedagog vnímán různě, a to v závislosti na jejich věku. Mladší žáci spatřují v učitelích kamarády a pomocníky, kterých se rozhodně nebojí a rádi a bez ostychu s nimi komunikují; starší hovoří spíše o autoritě (zřídka vzoru), od které uchovávají určitý odstup.

Žáci jednoznačně upřednostňují učitele autoritativního a zábavného, který ovládá umění vysvětlit učivo. Ideální učitel je hodný, zároveň však přísný, zábavný a používá v hodinách humor, i na svou adresu. Umí komunikovat a vysvětlit látku, má na každý dotaz odpověď, nenechá si od dětí vše líbit. Je přátelský, tolerantní, spravedlivý a bezprostřední. Nesmí nadřizovat a být na někom z žáků zasedlý. To jsou faktory, které žákům výuku přiblíží, usnadní a motivují je k lepším výkonům, přípravám i tvořivosti.

Naopak nudný, náladový, vznětlivý a urážlivý učitel, který často křičí, dětem nevěří a nedokáže udržet kázeň ve třídě, je pro ně učitelem bez autority a respektu. V jeho hodinách se nudí, výklad neposlouchají, postrádají impuls k jakékoli práci a aktivitě. Často s ním přicházejí do konfliktu a nevytvářejí tak důležitý přátelský a uvolněný vztah ve výuce.

Tato slova verifikují mou první pracovní hypotézu, která uvádí, že míra motivace je závislá na osobnosti pedagoga.

Poměrně zajímavé a docela podobné výpovědi se vyskytovaly u otázek týkajících se klasifikace. Všichni dotázaní se shodli na jejím přetrvávajícím významu, protože je nejen ukazatelem jejich činnosti, ale i silným motivem k samostudiu, důkladnější přípravě a aktivitě v hodinách. Bez vidiny známky nebo pochvaly na zadaných úkolech neparticipují.

Z dobré známky pociťují sebeuspokojení, hrdost a radost z dobře odvedené práce. Téměř s pravidelností očekávají pochvalu od učitele a od rodičů. Zklamání, stud před spolužáky a strach z reakce rodičů zažívají ze špatné známky. Ta je vybídne k lepší přípravě a svědomitější práci.

Všichni dotázaní žáci se shodují, že téměř každá vyučovací hodina je jednotvárná, standardní, nevybočující ze zažitého vzorce. Zcela výjimečně, a to např. při suplovaných hodinách nebo před hlavními prázdninami, začleňují učitelé do výuky

některé z netradičních forem či metod. Nejčastěji jmenují problémový výklad, grafické znázornění problému, projektovou metodu, brainstorming, hry, simulační a situační metodu, dramatizaci a skupinovou práci. Jejich výjimečné využití v hodinách argumentují učitelé nedostatkem času a materiálního vybavení školy.

Ani individuální péče a rozdílné úkoly v hodinách nepatří mezi běžné postupy na našich školách. Celá třída pracuje na stejných úlohách, ani slabší ani nadaní žáci nepracují na jiném zadání. Snad jen kvůli přijímacím zkouškám na střední školu se žáci devátých tříd rozdělí a učí se jiné, podrobnější učivo než ostatní.

Jinou situaci popisuje řádkyně zvláštní školy. Učitel vždy pomáhá slabším a pomalejším žákům, ti mívají zpravidla i svého osobního asistenta. Hodiny jsou stále pestré, plné her a společných projektů. Panuje v nich pohoda, individuální péče a končí relaxací.

Všichni učitelé se shodují, že dnešní žáci jsou ke školní práci a učení nepříznivě motivováni. K takové negativní motivaci dnes bohužel přispívá špatný vliv samotné rodiny a rodinného prostředí. Žáci jsou přesvědčeni, že většinu učiva nevyužijí a nebudou ve svém životě potřebovat. Jen pár jedinců ve třídě projevuje opravdový zájem a vnitřní motivaci ke školnímu výkonu. Ostatní pracují zjištěně, očekávají alespoň pochvalu a dobrou známku.

Učivo je pro žáky zajímavé a přínosné jen tehdy, pokud je baví a zajímají se o něj i nad rámec školního vyučování. V opačném případě je pro učitele velice náročné žáky zaujmout, vtáhnout do výkladu a motivovat zevnitř. K tomu využívají hned několik motivačních prostředků a metod, nejčastěji metodu problémového výkladu, dialog, demonstraci, projekty, hry, dramatizaci, brainstorming, situační a simulační metodu.

Sílu a umění pedagoga demonstrují nejčastěji ve slovním výkladu. Ten musí být poutavý, názorný, s využitím několika didaktických pomůcek. Bohužel většina z dotázaných učitelů upozorňuje na nedostatek času i materiálního vybavení školy. Nesplnění tematického plánu a časová tíseň bývají bohužel výsledkem výjimečné nebo pravidelné práce s těmito metodami.

Další motivační prostředky – chvála, kritika, trest, humor, srovnávání a soutěže, patří mezi běžné postupy učitelů. Díky humoru překonávají u dětí strach (např. ze zkoušení či špatné známky), komunikační ostýchavost a hrozící konflikt.



Se strachem a ostýchavostí se setkávají spíše u mladších žáků, starší charakterizují jako živější, drzejší, až nepochopitelně sebevědomé.

Nikdo z učitelů nešetří chválou. Přímo vyhledávají situace, kdy by mohli někoho z kolektivu pochválit, ať slabšího nebo nadanějšího žáka. Nejčastěji oceňují snahu, aktivitu, práci navíc, vědomosti, zlepšení a chování, a to před celým kolektivem – jediné tak je účinná. Zcela odlišný názor prezentují u kritiky a trestů. Kritika musí být také bezprostřední, buď před třídou (za špatné chování kolektivu) nebo v soukromí (za přestupek jednotlivce). Trestům se raději vyhýbají – nepovažují je za efektivní a někteří učitelé je mají od vedení školy přímo zakázané. Jiní si jsou vědomi jejich tíhy a závažnosti.

Srovnávání a soutěže využívají rádi a snáze u mladších ročníků (i když někdy na úkor nedostatku času). Děti pracují ve skupinách a učitelé potom porovnávají činnost a výsledky skupin, srovnávání jednotlivců se zásadně vyhýbají.

Podstatně horší situaci spatřují učitelé u tvořivosti žáků. Charakterizují ji jako zcela ojedinělý jev, zhruba u dvou až tří žáků ve třídě a převážně u mladších ročníků. Všichni se překvapivě shodují na faktu, že tvořivý žák dosahuje vždy výborné klasifikace. Je aktivní, živější, vykřikuje, dožaduje se pozornosti. Projevuje zájem o učivo, pracuje samostatně, klade doplňující otázky. Má fantazii, je zvědavý, přemýšlivý, ale také pohodlný a líný. Bojí se neúspěchu, ne vždy je nejlepší, v kolektivu mívá zpravidla vůdčí postavení.

Pro rozvoj tvořivosti používají tvořivé úlohy. Někteří se setkávají s nezájmem z důvodu obtížnosti a neochoty pracovat na náročnějších úlohách. Jiní je aplikují velice rádi pro nadšení a zájem ze strany žáků, často však narážejí na nedostatečný časový prostor ve vyučovacích hodinách.

Rozporuplné reakce nastaly po otázkách ke znalosti metod tvořivosti. Všech nabízených 28 možností neznal žádný učitel, nikdo z nich neskrýval neznalost hobo metody, synektiky, metody Philips 66 a metody 653. Nejméně metod znala a uměla použít čerstvá absolventka pedagogické fakulty, naopak největší přehled prokázala absolventka oboru speciální pedagogika (učitelka na zvláštní škole) a vysoké školy technické (učitelka na SOU). Ostatní znali v průměru 15 metod, z toho zhruba 9 jich umí použít a také v hodinách používají.

Nejvíce, tedy každou hodinu, je využívá učitelka na zvláštní škole. Děti je rády uvítají, přesto někdy pozoruje ostych, např. při dramatizaci. Také ona jediná

z dotázaných dodržuje časové rozvržení aktivit během vyučovací jednotky, tzn. úvod, vlastní učení a relaxaci (tu má dokonce povinnou). Učitelka na prvním stupni ZŠ je používá ráda (i když jen omezený počet), protože se pro ně děti velice rychle a rády nadchnou. Ostatní učitelé si stěžují na několik závažných faktorů, které jsou proti jejich aplikaci v hodinách. Jsou to především početně silné třídy a s tím související nekázeň žáků, dále strach žáků z něčeho nového (neradi se přizpůsobují novým věcem), u starších žáků jejich odmítnutí a záporné reakce. Největším nepřítelem je pro ně čas a tematický plán. Ne všichni praktikují tyto aktivity na úkor jeho nesplnění nebo časových ztrát.

Zde se tedy potvrdila má druhá hypotéza, podle níž učitelé využívají jen omezený počet metod tvořivosti.

Závěrem si dovolím ještě pár řádků o postavení učitelů tak, jak jej vidí samotní učitelé. Většina z nich je se svým povoláním nespokojena, poohlížejí se po jiné práci. Jen jedna dotázaná si uvědomuje smysl své práce, nachází v ní uspokojení. Ostatní s nepochopením jmenují hned několik nových, současných trendů ve školství, jež nejen znepríjemňují práci jim samotným, ale především snižují jejich společenskou prestiž.

Jedná se o prosazování práv žáků, kteří zároveň zapomínají na své povinnosti (a skutečně jich mají čím dál méně). Naopak učitel se cítí být dirigován a spoutáván zcela nesmyslnými předpisy a školními řády. Není samostatný, chybí mu řada pravomocí. Z naprosté většiny sporů odchází jako viník, vedení školy vychází častěji vstříc žákům.

Ani rodiče práci pedagogům neusnadňují. Stojí v opozici, stěžují si u vedení školy a své potomky brání i neprávem. Učitelé si všímají častěji nepochopení ze strany rodičů, vulgárnosti v jejich projevu a chování, ale bohužel i nezájmu o jakékoli projevy starostlivosti, péče a doporučení od pedagogů.

Kladu si otázku, co drží učitele ve školství. Domnívám se, že schopní učitelé ve školství nezůstanou a najdou uplatnění jinde. Ale povede to k tomu, že nám ve školství zůstanou lidi zcela neschopní, nebojím se hovořit o odpadu. Nabízí se i jiné vysvětlení. Zůstávají i schopní, kterým vyhovuje mnoho volného času a věnují se vedle učení i jiným činnostem. Jen se bojím, že i ti na učení časem zanevrou a budou se těm jiným zájmům věnovat na plný úvazek.

## 4.2 Dílčí závěr

Posláním praktické části se stala verifikace obou pracovních hypotéz vytýčených v úvodu práce. Prostřednictvím výzkumné metody rozhovoru se žáky a učiteli různých škol i věkových kategorií byly získány potřebné podklady z reálného školního prostředí. Poodhalily souvislost mezi vlastnostmi, postoji učitele a školní prací žáků. Potvrdily, že mezi faktory, které podstatně ovlivňují aktivitu, soustředění, motivaci i tvořivost ve výuce, patří rozhodně učitel, klasifikace, vnitřní a vnější motivace vlastního výkonu.

Přinesly i důležité poznatky o práci učitelů s metodami rozvoje tvořivosti. Ne všichni učitelé je znají, dokáží uplatnit a v hodinách skutečně využívají. Argumentují silně početnými třídami, nekázní, obavou žáků (především starších) z něčeho nového a zejména vlastní časovou tísní, kterou pro ně představuje dodržení časového rozvrhu tematického plánu.

# ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci „**Motivace a tvořivost ve výuce**“ jsem se zabývala možnostmi, jak lze vzbudit zájem žáků o výuku, a tím i jejich tvořivý potenciál. Jak je podnítit k aktivitě, soustředění a zvnitřnění jednotlivých stimulů, což je jedním z hlavních úkolů dnešních pedagogů. K dispozici mají velké množství didaktických pomůcek, metod a forem výuky – záleží jen na nich, zda a jakým způsobem je začlení do vyučování.

V úvodu jsem formulovala dvě pracovní hypotézy, které byly verifikovány především v praktické části. Staly se hlavní náplní této práce. Mým úkolem bylo prokázat, že míra motivace a tvořivosti žáků ve výuce je závislá na osobnosti pedagoga a že učitelé využívají jen omezené množství metod rozvoje motivace a tvořivosti, které dnešní pedagogika nabízí.

Teoretická část práce obsahuje objasnění základních pojmů týkajících se osobnosti učitele, motivace a tvořivosti. Mohla by se stát podnětem k zamyšlení pro každého, kdo se zabývá pedagogickou činností, zda právě jeho osobnost, příp. vedení výuky plní základní funkce potřebné pro rozvoj motivace a tvořivosti ve výuce.

Do školního prostředí a reality vztahů mezi žáky a učiteli uvádí čtenáře část praktická. Dospěla jsem zde k závěru, že aktivita a spolupráce žáků ve vyučování jsou především odrazem učitelovy osobnosti a práce. Záleží tedy hlavně na něm, jakým způsobem dokáže běžnou vyučovací jednotku proměnit v netradiční, stimulující situaci. Žáci totiž očekávají autoritativního a zábavného učitele, který ovládá umění učivo poutavě a srozumitelně vysvětlit. Svým výkladem musí zaujmout. V opačném případě se žáci nudí a postrádají motivaci k jakékoli aktivitě a tvořivosti.

S tím souvisí i využívání metod rozvoje tvořivosti a motivace. Výpovědi dotázaných učitelů prokázaly, že je nejen většina v hodinách nepoužívá, ale bohužel je ani všechny nezná. Na otázku, je-li chyba na straně učitelů nebo celého školského systému, tato práce odpověď neposkytuje. Mohla by se proto stát námětem diplomové práce.

# RESUMÉ

Bakalářská práce „**Motivace a tvořivost je výuce**“ je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická provádí čtenáře důležitými poznatky jednotlivých autorů, ale i mými zkušenostmi a postřehy z praxe. Jedná se o osobnost učitele, neboť motivace a tvořivost jsou na ní závislé. Sám učitel disponuje a může využívat celou škálu prostředků k jejich povzbuzení. Další kapitola poukazuje na druhy motivace, faktory, jež ji dokáží ovlivnit, a prostředky k jejímu posilování. Metodiku tvořivého vyučování, předpoklady učitele k takovému typu výuky, tvořivé úlohy a osobnost tvořivého žáka představuje kapitola třetí.

Souvislost mezi vlastnostmi, postoji učitele a školní prací žáků poodhalila praktická část práce. Potvrdila, že mezi faktory, které podstatně ovlivňují aktivitu, soustředění, motivaci i tvořivost ve výuce, patří rozhodně učitel, klasifikace, vnitřní a vnější motivace vlastního výkonu. Přinesla i důležité poznatky o práci učitelů s metodami rozvoje tvořivosti. Ne všichni učitelé je znají, dokáží uplatnit a v hodinách skutečně využívají. Argumentují silně početnými třídami, nekázní, obavou žáků (především starších) z něčeho nového a zejména vlastní časovou tísní, kterou pro ně představuje dodržení časového rozvrhu tematického plánu.

# ANOTACE

**Název bakalářské práce: „Motivace a tvořivost ve výuce“**

V teoretické části práce jsou objasněny základní pojmy týkající se osobnosti učitele, motivace a tvořivosti ve vyučování. Mohla by se stát podnětem k zamyšlení pro každého, kdo se zabývá pedagogickou činností, zda právě jeho osobnost, příp. vedení výuky plní základní funkce potřebné pro rozvoj motivace a tvořivosti ve výuce. Proč dnešní učitelé neznají a v hodinách nevyužívají širokou škálu metod tvořivosti, prozrazuje druhá, praktická část. Pomocí výpovědí několika žáků a učitelů uvádí čtenáře do reálného prostředí a vztahů subjektů a objektů vyučování.

**Klíčová slova:** osobnost učitele, prestiž a autorita učitelů, pedagogická komunikace; motivace, vnitřní a vnější motivace, efektivní výuka; tvořivost, tvořivý žák, metody rozvoje motivace a tvořivosti, tvořivé vyučování, tvořivé úlohy

**The title of the bachelor project: „Motivation and Creativity in Teaching“**

Basic terms concerning the personality of a teacher, motivation and creativity in teaching are clarified in the theoretical part. It could be an input for further reflexion for everyone involved in pedagogical activities: if their personality or teaching leadership fulfil the basic functions necessary for development of motivation and creativity. The second part (the practical one) explains why teachers today do not know and do not exploit a wide range of motivation methods in their classes. The reader is introduced to the real environment and relations of teaching subjects and objects through the students and teachers' utterances.

**Key words:** the personality of a teacher, prestige and authority of teachers, pedagogical communication; motivation, inner and outer motivation, effective teaching; creativity, creative pupil, methods of motivation and creativity development, creative teaching, creative assignments

# SEZNAM LITERATURY

1. Bargel, M., Pernica, R. *Didaktická technologie*. Brno: IMS, 2003.
2. Canfield, J., Wells, C. H. *Hry pro zlepšení motivace a sebezpečení žáků*. Praha: Portál, 1997.
3. Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996.
4. Čáp, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
5. Dvořáček, J. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠE, 1999. ISBN 80-7079-431-3
6. Hlavsa, J. a kol. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.
7. Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
8. Kolektiv autorů. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3
9. Kolektiv autorů. *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8
10. Kurelová, M. et. al. *Pedagogika II*. Ostrava: PdF, 1993.
11. Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8
12. Lokšová, I., Lokša, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
13. Lokšová, I., Lokša, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2
14. Mazánková, L., Vavrečková, M. *Sylabus k předmětům Teorie výchovy, Typologie výchovných potíží, Základy didaktiky*. Brno: IMS, 2003.
15. Mojžíšek, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.
16. Patersonová, K. *Připavit, pozor, učíme se!* Praha: Portál, 1996.
17. Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X
18. Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
19. Průcha, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
20. Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
21. Zelinková, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997.

# PŘÍLOHY

## Seznam příloh:

- Příloha č. 1: Učební osnova předmětu Konverzace v německém jazyce
- Příloha č. 2: Tematický plán předmětu Konverzace v německém jazyce
- Příloha č. 3: Příprava na vyučovací hodinu
- Příloha č. 4: Individuální plán třídního učitele
- Příloha č. 5: Plán třídnických hodin
- Příloha č. 6: Posudek na žáka
- Příloha č. 7: Povzbuzující slova



**Střední odborné učiliště zemědělské a služeb,  
380 01 Dačice, náměstí Republiky 86**

---

Učební osnova předmětu

**KONVERZACE V NĚMECKÉM JAZYCE**

učebního oboru

65-51-H/002 Kuchař – číšník pro pohostinství

Vydalo Střední odborné učiliště zemědělské a služeb Dačice, dne .....

č.j. .... s platností od ..... počínaje 3. ročníkem.

a) Pojetí vyučovacího předmětu

Učivo předmětu Konverzace v německém jazyce úzce souvisí a navazuje na předmět Německý jazyk. Přispívá k rozšíření základních poznatků a řečových dovedností. Směřuje k rozvoji morálních a charakterových hodnot a splnění komunikativních cílů, tj. dosažení znalostí a dovedností, které by žákům umožnily domluvit se v cizí zemi v každodenních běžných situacích a díky kterým by dovedli pomoci cizím státním příslušníkům v naší zemi.

Žáci by dále měli zdokonalovat svou správnou výslovnost i odlišnou intonaci věty. Předmět by je měl seznámit s některými základními pravidly pravopisu i fonetického přepisu.

Všeobecný cíl je zaměřen na systematické rozvíjení následujících oblastí:

- znalosti kultury (odlišnosti v chování i každodenním životě)
- rozvíjení osobnosti žáků (postoje, motivace, hodnoty,...)
- prohlubování studijních dovedností (umění se učit, využívání slovníků a jazykových příruček, zacházení s audiovizuální technikou)
- znalosti reálií německy mluvících zemí

b) Rozpis učiva

3. ročník  
(1,5 hodin týdně, celkem 50 hodin)

|  | Počet hodin |
|--|-------------|
| 1. <u>Úvod</u>                                       | <u>1</u>    |
| • úvodní hodina                                      |             |
| 2. <u>Základní konverzační témata</u>                | <u>8</u>    |
| • životopis, představování, pozdravy, seznamování    |             |
| • denní program, koníčky, záliby ve volném čase      |             |
| • moje rodina  |             |
| • dům, byt, vybavení bytu                            |             |
| 3. <u>Obecná a praktická konverzační témata</u>      | <u>15</u>   |
| • obchody, nákupy, měna, jednotky míry a váhy        |             |
| • móda, oblékání                                     |             |
| • lidské tělo, u lékaře, zdraví a nemoci             |             |
| • cestování, názvy zemí, dopravní prostředky         |             |
| • město, orientace ve městě                          |             |
| • svátky a tradice v anglicky mluvících zemích       |             |
| • sport, hry   |             |
| • ve škole, ve třídě, školní předměty                |             |
| • v přírodě, zvířata                                 |             |
| 4. <u>Témata k oboru Kuchař – číšník, Kuchař</u>     | <u>18</u>   |
| • jídlo, základní potraviny, ovoce, zelenina, koření |             |
| • rezervace stolu, uvítání hosta                     |             |
| • příprava a podávání jídla, práce s recepty         |             |
| • rezervace hotelu, služby hotelu                    |             |
| • směnárna, cestovní kancelář                        |             |
| • telefonování, psaní dopisu                         |             |
| 5. <u>Reálie ČR a německy mluvících zemí</u>         | <u>8</u>    |
| • Česká republika, Praha                             |             |
| • Německo, Berlín, Rakousko, Švýcarsko               |             |

Zpracovala: Soňa Obrdlíková

Projednáno v metodické komisi dne .....

Schválil: Ing. Karel Cvrček – ředitel SOUzas, Dačice

Dne: .....

Podpis: .....

# TEMATICKÝ PLÁN

**Vyučovací předmět:** Konverzace v německém jazyce  
**Učební obor:** Kuchař – číšník pro pohostinství  
**Třída:** KČ 3.

**Školní rok:** 2005/2006  
**Vyučující:** Soňa Obrdlíková  
**Počet hodin:** 50

| Měsíc    | Tematický celek - téma  | Počet vyuč.hodin | Poznámka |
|----------|---|------------------|----------|
| Září     | <b><u>Úvod</u></b>  | <b><u>1</u></b>  |          |
|          | Úvodní hodina   | 1                |          |
| Říjen    | <b><u>Základní konverzační témata</u></b>                     | <b><u>8</u></b>  |          |
|          | Životopis, představování, pozdrav, seznamování                | 2                |          |
|          | Denní program   | 1                |          |
|          | Koníčky, záliby ve volném čase                                | 1                |          |
|          | Moje rodina   | 2                |          |
|          | Náš dům, náš byt, vybavení bytu                               | 2                |          |
| Listopad | <b><u>Obecná a praktická konverzační témata</u></b>           | <b><u>15</u></b> |          |
|          | Obchody, nákupy, měna, jednotky míry a váhy                   | 2                |          |
|          | Móda, oblékání  | 2                |          |
|          | Lidské tělo   | 1                |          |
|          | U lékaře, zdraví a nemoci                                     | 1                |          |
| Prosinec | Cestování, názvy zemí, dopravní prostředky                    | 2                |          |
|          | Město, orientace ve městě                                     | 2                |          |
|          | Svátky a tradice v německy mluvících zemích                   | 1                |          |
| Leden    | Sport, hry  | 1                |          |
|          | Zaměstnání  | 1                |          |
|          | Ve škole, ve třídě, školní předměty                           | 1                |          |
|          | V přírodě, zvířata  | 1                |          |
|          |   |                  |          |
| Únor     | <b><u>Témata k oboru Kuchař – číšník pro pohostinství</u></b> | <b><u>18</u></b> |          |
|          | Jídlo /polévky, maso, přílohy,.../                            | 2                |          |
| Březen   | Základní potraviny, ovoce a zelenina, koření                  | 2                |          |
|          | Rezervace stolu, uvítání hosta                                | 2                |          |
|          | Podávání jídla, dialog číšníka s hostem                       | 2                |          |
|          | Příprava jídel, tvorba a práce s recepty                      | 3                |          |
| Duben    | V hotelu, rezervace pokoje                                    | 1                |          |
|          | Služby hotelu   | 1                |          |
|          | Směnárna, pokladník   | 1                |          |
|          | Služby cestovní kanceláře                                     | 1                |          |
|          | Telefonování  | 1                |          |
|          | Psaní dopisu  | 2                |          |



## PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ HODINU

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Typ školy:</b>             | Střední odborné učiliště zemědělské a služeb  |
| <b>Obor:</b>                  | 65-51-H/002 Kuchař – číšník pro pohostinství  |
| <b>Ročník:</b>                | 3. ročník   |
| <b>Vyučovací předmět:</b>     | <b>Konverzace v německém jazyce</b>   |
| <b>Tematický celek:</b>       | Reálie ČR a německy mluvících zemí  |
| <b>Téma vyučovací hodiny:</b> | <b>Rakousko</b>   |
| <b>Vyučující:</b>             | Soňa Obrdlíková   |
| <b>Datum:</b>                 | 7. 5. 2005  |
| <b>Vyučovací cíl:</b>         | Znát nejdůležitější geografická, historická, politická fakta, složení obyvatelstva, měnu, řeč, osobnosti z vědy, kultury, umění a literatury. |
| <b>Výchovná možnost:</b>      | Schopnost analýzy současného stavu a komparace s ostatními evropskými zeměmi, především s Českou republikou.                                  |
| <b>Typ hodiny:</b>            | Výkladová.  |
| <b>Organizační formy:</b>     | Hromadná, skupinová a týmová výuka, samostatná práce s knihou.  |
| <b>Metody výuky:</b>          | Metoda problémového výkladu, párová konverzace, samostatná práce žáků s knihou – vyhledávání informací.                                       |
| <b>Pomůcky:</b>               | Zpětný projektor, plátno, nástěnná mapa, atlasy, slovníky, učebnice, informační materiál.   |

| Činnost učitele   | Činnost žáků   |
|---|--|
| Vypráví motivační příběh, naladění na téma hodiny.  | Poslouchají, získávají motivaci k tématu hodiny.   |
| Otázkami navádí žáky k tomu, aby konverzovali na téma „Co již víte o Rakousku?“, „Kdo byl v Rakousku, kde?“   | Konverzují, odpovídají učiteli na otázky.  |
| Výklad + dialog učitele podle jednotlivých celků v učebnici k nejdůležitějším reáliím Rakouska, odpovídá na dotazy žáků. Metoda problémového výkladu. | Sledují nástěnnou mapu i atlasy před sebou, jsou aktivně zapojeni do dialogu s učitelem – kladou otázky.   |
| Opětovné zaostření pozornosti – napíše na tabuli neznámé slovo.   | Diskutují o jeho významu, snaží se jej definovat a vyřknout pravý význam.                                  |
| Promítá fólie k problematice na zpětném projektoru.   | Zápis do sešitů.   |
| Rozdělí žáky do 5 skupin po 3 žácích, úloha pro skupiny – vyhledávání informací z textu.  | Práce s textem v učebnici, příp. jiného informačního materiálu, analýza textu.                             |
| Vyzve k výměně informací mezi skupinami.  | Výměna získaných informací mezi sebou navzájem.  |
| Pobídne ke komparaci Rakouska s Českou republikou.  | Vyzdvihují odlišná, příp. podobná fakta.   |
| Zadá domácí úkol – popis některé z pamětihodností alespoň deseti větami.  | Doma zpracují referáty, příští hodinu je přednášejí, ostatní žáci hádají, o kterou pamětihodnost se jedná. |
| Shrne nejdůležitější fakta, zrekapituluje hodinu, seznámí s tématem následující hodiny, pozdrav.  | Opakují, upevňují, příp. doplňují nově nabyté vědomosti.   |

# INDIVIDUÁLNÍ PLÁN TŘÍDNÍHO UČITELE

**Třída:** PCP 2.  
**Třídní učitelka:** Soňa Obrdlíková  
**Školní rok:** 2005/2006  
**Obor:** 29-54-E/002 Pečivářské a cukrovinkářské práce

## Diagnostika třídy

Třída PCP 1. je jednooborová a má celkem 13 žáků. Z celkového počtu žáků je 9 dívek a 4 chlapci. Během prvního ročníku přistoupili 4 žáci (Eliška Mašková, Jiří Vican, Ilona Keskenyová a Lubomír Slavíček), studium ukončila Ilona Olivová a Jiří Kadrnožka přerušil studium ze zdravotních důvodů, a to do 31. 8. 2005. Od konce prvního ročníku je počet žáků nezměněn.

## Diagnostika žáků

1. Čičáková Jindřiška - velice živá, kamarádská, mluvčí kolektivu, smysl pro spravedlnost, otevřená, svědomitá. Prospěch 2,13.
2. Janáková Pavlína – nejstarší v kolektivu, neformální vůdce. Problémová, neuvážené činy. Prospěchově průměrná, prospěch 1,88.
3. Kárníková Sandra – kamarádská, veselá. Málo aktivní, nesoustředěná. Nespolehlivá, urážlivá. Časté zdravotní problémy. Prospěch 3,00.
4. Keskenyová Ilona – rozumná, vstřícná, ukázněná. Pečlivá, pomalá. Zdvořilá, slušná. V kolektivu velice oblíbená. Prospěch 1,62.
5. Kučerová Veronika - pilná, snaživá, mechanická paměť, logické myšlení omezené. Pečlivá, zodpovědná, samostatná, submisivní. K učitelům zdvořilá, vstřícná a ochotná. Dyslexie. Prospěch 2,13.
6. Kulíková Dagmar – tichá, konformní, do vyučování nezapojená, pohybuje se ve svém vlastním světě, apatická. Zapomnětlivá, nepřipravená, nespolehlivá. V kolektivu oblíbená. Prospěch 3,50.
7. Kuvíková Bohumila – tichá, zásadová, nekonfliktní. Samostatná, málo komunikativní, špatně se zapojuje do komunikace, jazyková bariéra. Prospěch 2,38.
8. Mašková Eliška – výbušná, vztahovačná, náladová, nekonformní. Vůdčí typ, šikovná. Prospěch 2,63.
9. Onody Daniel - snaživý, kamarádský, velmi dobré chování i vystupování, v kolektivu oblíben. Zájem o učení a obor, velmi dobré výsledky. Svěřenec Dětského domova v Jemnici. Prospěch 1,50.
10. Růžičková Veronika - konfliktní, náladová, hodně komunikativní, ráda vyjadřuje své názory. Epigon. Ve škole dosahuje dobrých výsledků, zájem o obor. ZMĚNĚNÁ PRACOVNÍ SCHOPNOST. Prospěch 1,75.
11. Slavíček Lubomír – hodný, dobrosrdečný. Pracovitý, snaživý, spolehlivý. Samotářský, v kolektivu marginální postavení, tichý, samostatný. Prospěch 2,00.
12. Švanda Jiří - dobrý žák, snaživý, dobrosrdečný, důsledný, velmi dobré chování a vystupování. V kolektivu oblíben. Prospěch 1,88.
13. Vican Jiří – třídní šašek, exhibicionista, komunikativní, v kolektivu velmi oblíbený. Nespolehlivý, líný. Prospěch 2,13.

## **Chování**

Třída je poměrně živá. Dokáže vystupovat jako stmelovaný kolektiv, přesto se i zde objevují kázeňské problémy spojené se sdružováním do menších skupin či dvojic. Během prvního ročníku se tak opakovaně řešilo slovní napadání od jednotlivců nebo skupin. Udělené důtky třídního učitele, následně i ředitele školy, tento problém prozatím vymýtily. Koncem prvního ročníku se třída jevila jako bezproblémová.

## **Prospěch**

S celkovým prospěchem 2,19 se třída řadí mezi lepší průměr. Na konci prvního ročníku prospěli všichni žáci, rovněž všichni byli klasifikováni ze všech předmětů. Jeden žák (Daniel Onody) prospěl s vyznamenáním, s celkovým prospěchem 1,5. V celé třídě je velmi slabá jen jedna žáky, ostatní dosahují velmi dobrých výsledků.

Dva žáci (Daniel Onody a Jiří Švanda) pracovali na odborném výcviku velice svědomitě a příkladně pro ostatní žáky, za což jim byla udělena pochvala učitele odborného výcviku.

## **Hlavní zásady výchovného opatření**

- Již na začátku školního roku seznámit žáky důkladně se školním řádem a s chováním nejen v budově teoretického a praktického vyučování, na Domově mládeže, ale i na veřejnosti.
- vést žáky k pozitivním vztahům ke spolužákům a k čistotě svého pracovního okolí při teoretické i praktické výuce.
- Zaměřit se na udržení koncentrace, zájmu a na zvýšení aktivity při vzdělávacím procesu.
- Věnovat zvýšenou pozornost kázeňsky problémovým žákům a žákům s vysokou absencí.
- Apelovat na problematiku drog, alkoholu, kouření a gamblerství.
- Dohlížet na dobré výsledky třídy a jednotlivců a více se věnovat individuální péči zaostalým žákům.
- Poskytovat psychickou i morální podporu žákům, jež se špatně začleňují do kolektivu a jsou méně komunikativní.
- Podporovat žáky při jejich mimoškolních zájmových činnostech (např. sportovních).
- Udržovat a prohlubovat vzájemnou spolupráci mezi školou a rodiči, tzn. pravidelná účast na rodičovském sdružení a pravidelná konzultace s rodiči o prospěchu a chování.

Soňa Obrdlíková  
třídní učitelka

# PLÁN TŘÍDNICKÝCH HODIN

**Třída:** PCP 2.  
**Třídní učitelka:** Soňa Obrdlíková  
**Školní rok:** 2005/2006  
**Obor:** 29-54-E/002 Pečivářské a cukrovinkářské práce

## září

- zahájení školního roku
- změna osobních údajů
- výdej a převzetí učebnic a učebních pomůcek
- seznámení s řádem školy
- organizační zajištění školního roku

## říjen

- chování a seznámení s řádem na DM
- úhrada stravování a DM
- omlouvání absence
- zásady slušného chování, chování ve škole a na veřejnosti
- kontrola žákovských knížek

## listopad

- zapojování do zájmové činnosti
- kontrola prospěchu a chování, řešení individuálních nedostatků v jednotlivých předmětech
- osobní hygiena, hygiena ve třídě a ve škole
- hodnocení prospěchu a chování za první čtvrtletí
- příprava a hodnocení rodičovského sdružení

## prosinec

- školní stravování
- beseda na drogy, kouření, alkohol
- využití volného času (zájmy a činnost mimo školu)
- chování mimo školu na veřejnosti
- vánoční výzdoba třídy, beseda o vánočních zvycích a tradicích

## leden

- kontrola žákovských knížek
- hodnocení chování a prospěchu za první pololetí
- individuální pomoc při uzavírání klasifikace za první pololetí
- beseda na téma šikana a chování ke spolužákům



### únor

- zdravotní výchova
- individuální informace rodičům
- zajištění chodu druhého pololetí
- ochrana životního prostředí, třídění odpadů

### březen

- kontrola prospěchu a chování
- individuální pomoc slabším žákům
- beseda o zájmových činnostech a využití volného času žáků
- Den učitelů – beseda

### duben

- informace rodičům o prospěchu a chování žáků
- vztahy mezi žáky ve třídě a škole
- příprava rodičovského sdružení
- hodnocení prospěchu a chování za třetí čtvrtletí

### květen

- hodnocení dílčích praktických zkoušek
- ohlédnutí a zhodnocení celoroční činnosti v teoretické a praktické výuce
- hodnocení rodičovského sdružení
- čistota ve třídě, škole a na pracovišti

### červen

- pomoc při uzavírání klasifikace za druhé pololetí
- informace rodičům o prospěchu a chování žáků
- odevzdávání učebnic a učebních pomůcek
- chování a bezpečnost o prázdninách
- ukončení školního roku

Třídnické hodiny se uskuteční podle tohoto plánu, a to pravidelně jednou za 14 dní. Pravidelně budeme s žáky nejen kontrolovat jejich žákovské knížky a ostatní dokumentaci (např. omluvné listy), ale i diskutovat o jejich problémech při teoretické a praktické výuce.

Soňa Obrdlíková  
třídní učitelka

**Střední odborné učiliště zemědělské a služeb,  
380 01 Dačice, nám. Republiky 86/V**

---

Městský úřad Moravské Budějovice  
Petra Jičínská  
oddělení sociálně-právní ochrany dětí  
nám. Míru 31  
676 02 Moravské Budějovice

Dačice 13. leden 2005

**Posudek na nezl. Jaroslava Kadrnožku, nar. 19. 4. 1988**

Vážená paní Jičínská,

na základě Vaší žádosti ze dne 20. 12. 2004 Vám zasílám posudek na nezletilého **Jaroslava KADRNOŽKU**, nar. 19. 4. 1988, bytem Jemnice, Široká 1007.

Žák nastoupil na naši školu dnem 1. 9. 2004 do prvního ročníku oboru 29-54-E/002 Pečivářské a cukrářské práce.

Do 5. 11. 2004 docházel do školy téměř pravidelně, účastnil se jak teoretické, tak praktické části výuky. V případě nemoci jej otec ihned telefonicky omluvil, se školou spolupracoval.

Do kolektivu se Jaroslav začlenil naprosto přirozeně, přesto nové kontakty příliš nevyhledával. Byl zcela nekonfliktní, se spolužáky i s pedagogy vycházel velmi dobře. Byl spíše tichý, plachý, stydlivý. Ve vyučování se příliš neprosazoval, své školní povinnosti si však vždy řádně a pečlivě plnil. V odborné části výuky patřil k průměrně motoricky zručným žákům.

Dne 8. 11. 2004 svou docházku z důvodu nemoci přerušil, do dnešního dne však ještě nenastoupil! Zpočátku otec Jaroslavovu absenci pravidelně omlouval, po čtyřech týdnech nepřítomnosti však přestal školu kontaktovat. Byla mu zaslána výzva o neúčasti na vyučování - žák či zákonný zástupce musí podat škole omluvu absence nejpozději do 10 dnů, v opačném případě je ze studia vyloučen. Zároveň jsem kontaktovala Městský úřad v Jemnici, sociální odbor, pí Mátlovou. Po její návštěvě v rodině mne informovala o Jaroslavových psychických problémech i následném léčení. Výzvu jsem proto stornovala a vyčkávala lékařské vyjádření.

Dne 22. 12. 2004 mne pí Mátlová vyrozuměla o dohodě mezi ní a p. Kadrnožkou – Jaroslav přerušil studium na SOUz, OU a U Dačice ze zdravotních důvodů, p. Kadrnožka o něj požádá ředitele školy nejdéle do 14. 1. 2005. Ke dnešnímu dni tak ještě neučinil.

Jsem velice nespokojena s nynější spoluprací otce se školou a s průtahy ve věci Jaroslavovy absence. Doufám tedy, že věc bude vyřešena co nejdříve a co nejlépe ve prospěch nezletilého.

V případě Vaší žádosti jsem kdykoli připravena poskytnout další informace.

S pozdravem

Soňa Obrdlíková  
třídní učitelka  
tel. 384 420 452

# POVZBUZUJÍCÍ SLOVA\*

Dr. William Halton

- Každý dělá chyby.
- Jsi typ, který to dokáže.
- Neúspěch není zločin.
- Děláš pokroky.
- Chyba se stane. Líbí se mi, jak nasloucháš.
- Zkus to. Můžeš to dokázat.
- To je pěkná práce.
- Moc ti děkuji.
- To je skvělé.
- Cením si tvého uznalého chování.
- Udrž si úroveň. Dobrá práce.
- Jsem rád, že znám někoho, jako jsi ty.
- To je přesná myšlenka.
- Pracuješ čím dál tím lépe.
- Mám z vás radost, když takhle pracujete spolu.
- Výborně! Máš...!
- Jsem hrdý, že jsem váš učitel.
- Velice si cením vaší pomoci.
- ... zabral a pracuje.
- Ukažme tvůj příběh celé třídě.
- Prosím, přečti své myšlenky všem.
- Výborný nápad.
- Ve vašem podání se to zdá hračka.
- Když jste vůči sobě milí, mám z toho uvnitř dobrý pocit.
- Je skvělé, když vidím, že jste všichni tak pozorní.
- To bylo velice laskavé.
- Vydržel bych vás poslouchat celý den.
- Víím, že je to velice obtížné.
- Chápu, jak se asi cítíte.
- Jsem rád, že se zajímáte o ...
- Vaše výkresy jsou velice pěkné.
- Dobrá práce.
- Jde to hezky.
- Tvrdá práce opravdu přináší výsledky.
- To je skvělé.
- Jen tak dál, kamaráde.
- Vaše laskavost mě povzbuzuje.
- Máš moc hezký úsměv.
- Jsem rád, že ses rozhodl to zkusit.

\* CANFIELD, J., WELLS, C. H. Hry pro zlepšení motivace a sebezpečí žáků. Praha: Portál, 1997.

