

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra fyziky, oddělení didaktik a technické výchovy

**Diagnostika pojmu tvořivost a souvisejících odborných pojmů
v sémantickém prostoru studentů učitelství a učitelů na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Eva Roučová, Ph.D.

Autor: Magdalena Marešová, NŠ-AJ

Diagnostika pojmu tvořivost a souvisejících odborných pojmů v sémantickém prostoru studentů učitelství a učitelů na 1. stupni ZŠ

ANOTACE:

Tato diplomová práce se zabývá diagnostikou pojmu tvořivost a souvisejících odborných pojmů v sémantickém prostoru studentů učitelství a učitelů na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry spolu souvisí vnímání vybraných odborných pojmů mezi studenty učitelství na pedagogické fakultě a učiteli v praxi na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část obsahuje kapitolu o teorii výzkumu v pedagogice a odborné vymezení výzkumné metody sémantického diferenciálu. Další kapitola se zabývá teoretickým vymezením pojmu tvořivost a dalších zkoumaných pojmů.

V praktické části jsou zpracovány výsledky výzkumu vnímání zvolených odborných pojmů, doložené potřebnými tabulkami a grafy.

Diagnosis of the Term “Creativity“ and Related Terms in the Semantic Sphere of Students of Teaching and Primary School Teachers

ABSTRACT:

This thesis raises diagnosis of the term creativity and related terms in the semantic sphere of students of teaching and primary school teachers. The aim of this work is to find out to what extent the perception of some chosen scholarly concepts are related comparing students of pedagogical faculty and experienced primary school teachers.

The theoretical part includes the chapter about the theory of research in pedagogy and defines the method of semantic differential. The next chapter theoretically defines the concepts.

The practical part includes the results of the research that are supported by needed tables and graphs.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedené (citované) literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 22. dubna 2009

.....

Magdalena Marešová

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Evě Roučové, Ph.D. za neocenitelnou ochotu, spolupráci a cenné informace, které mi poskytovala při zpracování této diplomové práce a za pomoc při distribuci dotazníků.

Poděkování zároveň patří i všem respondentům za jejich ochotu při realizaci měření výzkumu.

Touto cestou bych také chtěla poděkovat své rodině za trvalou podporu během celého studia.

Obsah

| | |
|--|----|
| 1 Úvod..... | 6 |
| 2 Cíle a úkoly diplomové práce | 7 |
| Teoretická část | 9 |
| 3 Vědecký výzkum v pedagogice | 9 |
| 3.1 Věda a výzkum | 9 |
| 3.2 Fáze pedagogického výzkumu | 10 |
| 3.3 Výzkumné metody | 11 |
| 3.3.1 Sémantický diferenciál | 11 |
| Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých adjektiv | 14 |
| Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí | 14 |
| Globální hodnocení podobnosti pojmů | 14 |
| 4 Teoretické vymezení zkoumaných pojmů | 16 |
| 4.1 Tvořivost | 16 |
| 4.1.1 Historie tvořivosti | 17 |
| 4.1.2 Tvořivá osobnost | 20 |
| 4.1.3 Faktory tvořivosti | 21 |
| 4.1.4 Faktory ovlivňující míru tvořivosti | 21 |
| 4.1.5 Charakteristika tvořivého procesu | 22 |
| 4.1.6 Rámcový vzdělávací program a tvořivost | 24 |
| 4.1.7 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce | 24 |
| 4.2 Klasifikace | 28 |
| 4.3 Učitel | 29 |
| 4.4 Bezmocnost | 31 |
| 4.5 Já | 32 |
| 4.6 Didaktika | 34 |
| 4.7 Pedagogická fakulta | 35 |
| 4.8 Rodina | 35 |
| 4.9 Výuka | 37 |
| 4.10 Asertivita | 38 |
| 4.11 Motivace | 39 |
| 4.12 Uplatnění v povolání | 40 |
| Praktická část | 42 |
| 5 Výzkum | 42 |
| 5.1 Cíl výzkumu | 42 |
| 5.2 Otázky výzkumu | 42 |
| 5.3 Formulace hypotéz | 42 |
| 5.3.1 Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz | 43 |
| 5.4 Výzkumný vzorek | 44 |
| 5.5 Výzkumné metody | 44 |
| 5.6 Testování platnosti hypotéz | 45 |
| 5.7 Interpretace výsledků | 47 |
| 5.7.1 Faktor hodnocení | 47 |
| 5.7.2 Faktor aktivity | 51 |
| 5.7.3 Faktor potence | 55 |
| 6 Shrnutí a závěr | 75 |
| 7 Seznam literatury | 77 |
| 8 Příloha | 81 |

1 Úvod

České školství prochází v posledních letech mnoha změnami a reformami. Naše společnost začíná klást velký důraz na vzdělávání a uplatnění získávaných znalostí a dovedností v praktickém životě. V současnosti tedy dochází k restrukturalizaci obsahu vzdělávání. Do různých typů a stupňů škol se proto začínají zavádět nové vzdělávací programy. Opouští se od pamětného memorování učiva, zkosnatělého přístupu k učivu či jakési uniformity vyučování na školách.

Učitelé začínají využívat nejrůznějších alternativních vyučovacích metod a přístupů k žákovi. V dnešní době záleží na tom, co si dítě z vyučovací hodiny odnáší, jak získané informace dokáže využít, či jak si dokáže poradit s vyvstalým problémem. Do popředí se začíná dostávat pojem tvořivost. Během vyučování se začíná klást velký důraz na aktivitu dětí a jejich vlastní tvořivost. Problematika tvořivosti se stává frekventovaným problémem nejen v psychologii, ale dnes také hlavně v pedagogice.

Jako studentku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mě při hodinách technické výchovy velmi upoutaly nejrůznější výzkumy týkající se právě tvořivosti. Zajímalo mě, jak vlastně studenti pedagogické fakulty vnímají jeden z hlavních rysů současného výchovně-vzdělávacího procesu. Do následného výzkumu jsem zařadila ještě jednu skupinu respondentů, a to učitele z prvních stupňů základních škol.

Zajímalo mě, zda existuje rozdíl ve vnímání vybraných pojmů mezi studenty a učiteli a zda je zapříčiněn koncepcí přípravy studentů učitelství, nebo zda vnímání pojmů ovlivňuje praxe učitelů.

Ve své práci se zabývám teoretickým vymezením klíčových pojmů výzkumu (tvořivost, klasifikace, učitel, bezmocnost, já, didaktika, pedagogická fakulta, rodina, asertivita, výuka, motivace a uplatnění v povolání), dále pak měřením individuálních významů pojmů u obou skupin respondentů. Za hlavní metodu výzkumu byla zvolena spolehlivá metoda sémantického diferenciálu, kterou popisuji v teoretické části této diplomové práce.

2 Cíle a úkoly diplomové práce

Hlavní cíle diplomové práce byly stanoveny v této podobě: pomocí metody sémantického diferenciálu zjistit, jakým způsobem vnímají studenti učitelství 1. stupně ZŠ a učitelé na prvním stupni základních škol pojem tvořivost a další související odborné pojmy a zda se v pojetí vnímání liší. Dále zjistit, do jaké míry vnímání vybraných pojmů u obou skupin respondentů koresponduje s vědeckým vymezením pojmů v odborné literatuře.

Díličí cíle k dosažení těchto hlavních cílů lze charakterizovat v rovině teoretické, empirické a praktické.

Cíle teoretické:

Vymezení a zpracování teoretických východisek práce:

1. Na základě poznatků současné odborné literatury stručně informovat o vědeckém výzkumu v pedagogice a blíže popsat hlavní výzkumnou metodu – metodu sémantického diferenciálu.
2. Pojem tvořivost – analyzovat na základě prostudované literatury, popsat historický vývoj problematiky tvořivosti a vymežit pojem tvořivost z hlediska pohledu více autorů.
3. Teoretické vymezení dalších pojmů výzkumu (klasifikace, učitel, bezmocnost, já, didaktika, pedagogická fakulta, rodina, výuka, asertivita, motivace, uplatnění v povolání) vycházející ze současného pojetí v odborné literatuře.

Cíle empirické:

1. Zjistit, jakým způsobem vnímají studenti učitelství 1. stupně ZŠ a učitelé na prvním stupni základních škol pojem tvořivost a další související odborné pojmy.
2. Kvantitativně diagnostikovat pojmy:
 - interpretovat, vyhodnotit a navrhnout metodologii výzkumu, formulovat hypotézy, provést výzkum, vyhodnotit výsledky výzkumu

- zjistit u respondentů jejich subjektivní vnímání pojmu tvořivost
- u obou skupin respondentů zjistit rozdíly a shody ve vnímání pojmů

Cíle praktické:

- definovat dané klíčové pojmy výzkumu
- detailně se seznámit s empirickou metodou – dotazník se sedmibodovou škálou sémantického diferenciálu pro sběr dat
- vytvořit záznamový list (dotazník) pro posuzování daných pojmů
- sestavit 12 škál sémantického diferenciálu
- organizačně zajistit a provést výzkum
- vyhodnotit záznamové listy (dotazníky)
- získaná data zpracovat statistickými metodami – D-matice, grafická znázornění sémantického prostoru
- interpretovat výsledky výzkumu
- vytvořit prezentaci diplomové práce

Teoretická část

3 Vědecký výzkum v pedagogice

3.1 Věda a výzkum

Věda je produktem kvalit lidského druhu, stala se naším silným pomocníkem v každodenní snaze o zachování a zlepšení života. Ačkoli může být použita různě, hlavním úkolem je podle Ferjenčíka, J. pomoci člověku interpretovat realitu a odpovídat na zvědavé otázky. Hlavním cílem vědeckého zkoumání je tedy zodpovídat tyto otázky. „Cíl vědeckého zkoumání v nejširším smyslu je stejný jako cíl jakéhokoli jiného poznávání: porozumění věcem, okolnostem a dějům obklopujícím člověka zvenku i z jeho nitra.“ (4, s. 13)

Výzkumem se rozumí určitá vědecká činnost, zaměřená na popis, analýzu či objasnění neznámých jevů. Jako univerzální definici použitelnou pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy uvádí Chrátka, M. (8, s. 12): „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.“ Každá vědecká činnost vychází ze dvou základních komplementárních složek: teorie a výzkum.

Průcha, J. definuje teorii jako (19, s. 424): „souhrn kompetencí, výroků, hypotéz, formulovaných problémů, skepsí aj., které v systematickém tvaru modelují určitou část reality – v případě pedagogické teorie modelují edukační realitu.“

Na pedagogický výzkum stejný autor nahlíží jako na (19, s. 427): „činnost, jejímž účelem je popis, analýza a eventuálně prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických.“

Chrátka, M. výzkum v pedagogice vymezuje jako (8, s. 12): „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“

3.2 Fáze pedagogického výzkumu

Každé řešení vědeckého problému by se mělo řídit podle určitých kroků a činností, které jsou navzájem propojené a logicky na sebe navazují. Jednotlivé výzkumy se od sebe samozřejmě odlišují, ale podle Chrástky, M. (8, s. 12) by mělo být základní schéma postupu následující:

- Stanovení problému
- Formulace hypotézy
- Testování hypotézy
- Vyvození závěrů a jejich prezentace

Chrástka, M. (8, s. 12 – 27) doporučuje při stanovování problému začít tzv. předběžnou teoretickou analýzou. Jedná se o získání maximálního množství informací z příslušné odborné literatury a dalších zdrojů. Důležité je také přesně a jednoznačně definovat cíl našeho zkoumání. Dalším krokem by mělo být formulování tzv. operacionalizovaných definic. Jedná se o co nejkvalitnější popsání a vysvětlení těch pojmů, kterými se bude výzkum zabývat.

Hypotézy tvoří jádro klasických výzkumů, musí vycházet z výzkumného problému. Při jejich formulování je nutné dodržovat tři základní požadavky, označované jako zlatá pravidla hypotézy (8, s. 17-18):

- Hypotéza je tvrzení, které se vyjadřuje oznamovací větou.
- Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými.
- Hypotéza se musí dát empiricky ověřit.

Při testování hypotézy rozhodujeme, zda danou hypotézu přijmout či nikoli, prokazujeme její pravdivost či nepravdivost. O přijatelnosti hypotézy můžeme rozhodnout pouze na základě rozsáhlého sběru dat, které získáváme metodami souborně označovanými jako empirické metody.

Poslední etapou výzkumu je vyvozování závěrů, ke kterým výzkum dospěl a jejich interpretace.

3.3 Výzkumné metody

Výzkumnou metodu popisuje Průcha, J. jako (18, s. 94): „systém principů a předpisů, které ve svém souhrnu podávají návod, jak musí výzkumný pracovník postupovat, aby dosáhl nových poznatků.“

Další autor Pelikán, J. (18, s. 95) definuje metodu ve vědeckém výzkumu následujícím způsobem: „Výzkumná metoda je obecný metodologický nástroj k získávání a zpracování dat, vymezující širší a komplexnější úhel pohledu na šetřenou problematiku.“

Výzkumné metody můžeme rozdělit na metody empirického výzkumu, metody teoretické analýzy a metody historicko-srovnávacího výzkumu. Metody empirického výzkumu se zaměřují na sběr a analýzu výzkumných dat. Patří sem například psychosémantická metoda, ratingová metoda, metoda měření sociálních vztahů, experimentální metoda aj.

Každá výzkumná metoda má své výhody i nevýhody, jejich pečlivý výběr závisí na druhu výzkumu. Je proto důležité jednotlivé výzkumné metody dobře poznat v teoretické rovině, poté je můžeme správně prakticky používat.

3.3.1 Sémantický diferenciál

Hlavní výzkumnou metodou byl zvolen sémantický diferenciál, metoda umožňující poměrně spolehlivě měřit a dekodovat individuální, psychologické významy slov u lidí. Posuzuje-li jeden pojem více posuzovatelů, je známo, že každý z nich jej vidí poněkud odlišně. V této diplomové práci byla pozornost zaměřena na dvě skupiny respondentů. Cílem bylo zjistit, zda-li existuje nějaký společný jmenovatel pro pojetí určitých pojmů danou skupinou, případně zda se od sebe skupiny liší.

Podle Ferjenčíka, J. (4, s. 190) bychom mohli jednu stránku dvojaké povahy významu pojmů označit jako denotativní, druhou jako konotativní. Denotativní – formální, konvenční význam slova chápeme jako prostředek komunikace. Každé slovo označuje širokou třídu jevů, které mají společné některé podstatné rysy. Konotativní

význam slova je naopak pro konkrétního člověka jedinečný, neopakovatelný a často utajený.

K problému, jak zachytit konotativní aspekt jazyka, významně přispěl výzkum amerického psychologa profesora Charlese Osgooda a jeho spolupracovníků (Snider, Osgood, 1969). Tvrdí, že: „tak jako jednotlivé fyzikální předměty existují v prostoru tvořeném základními souřadnicemi (výška, délka, šířka, čas), tak i slova a pojmy – jako abstrakce a produkty lidského myšlení – existují též v jistém psychologickém prostoru, který bychom mohli nazvat sémantickým prostorem. Lokalizovat pojem – zjistit, kde leží – bude znamenat, analogicky k fyzickým předmětům, nalézt jeho místo v sémantickém prostoru: v prostoru významu.“ (4, s. 190)

Sémantický diferenciál hodnotí zkoumaný objekt pomocí bipolární rating stupnice, nebo-li posuzovacích škál (většinou se používají sedmibodové numerické škály). Pro každou škálu je charakteristické, že její 2 póly tvoří bipolární, protichůdná adjektiva.

Zkoumané osobě je k danému pojmu předložena tabulka obsahující bipolární škály. Respondent poté přiřazuje k jednotlivým pojům vlastnosti vyjádřené dvojicemi adjektiv, své mínění zaznamenává např. pomocí křížků umístěných na tom místě škály, které respondent považuje za odpovídající jeho názoru. Jednotlivým polohám křížků se pak dodatečně přiřadí zleva doprava číselné hodnoty 1 až 7. Tím každý pojem dostává individuální význam v pojetí posuzujícího subjektu. (8, s. 221)

Je zřejmé, že životní zkušenosti člověka jsou neopakovatelné. Proto je velmi pravděpodobné, že určitý pojem bude v sémantickém prostoru dvou lidí umístěn na odlišných místech. Charles Osgood a spolupracovníci po mnoha studiích uvádí, že ať jde o jakýkoli pojem, respondent si ho umístí do svého sémantického prostoru a to na základě tří faktorů (4, s. 190):

- **Faktor hodnocení** můžeme interpretovat jako „dobro“ nebo „zlo“ pojmu. Jde především o subjektivní pocitový postoj. V našem případě byl tento faktor reprezentován dvojicemi těchto adjektiv: příjemný – nepříjemný, krásný – ošklivý, dobrý – špatný.

- **Faktor potence** „ukazuje na potencionální energii, kterou je nutno vynaložit na změnu určitého stavu“ (11, s. 9). Můžeme ho též nazvat jako faktor síly. Adjektiva reprezentující tento faktor: hrubý – jemný, silný – slabý, těžký – lehký.
- **Faktor aktivity**, poslední dimenze představuje hodnocení z hledisek jako aktivní – pasivní, rychlý – pomalý, ostrý – tupý. „Adjektiva jsou spojena s dynamikou, změnou, proměnlivostí v čase.“ (11, s. 9)

Ferjenčík, J. (4, s. 191) uvádí, že výběr adjektiv by měl pro sémantický diferenciál splňovat dva požadavky: reprezentativnost a relevantnost.

Reprezentativnost znamená, že zvolené adjektivum by mělo poměrně jednoznačně představovat daný faktor sémantického prostoru. Musíme však brát v úvahu fakt, že mnoho adjektiv nereprezentuje pouze jeden faktor, ale zároveň dva i tři. Na druhou stranu můžeme zkonstruovat sémantický diferenciál, který bude měřit pouze jednu hodnotící dimenzi.

Relevantnost požaduje, aby se dané adjektivum obsahově vztahovalo k hodnocenému pojmu.

Technikou sémantického diferenciálu lze získat poměrně velký počet dat, které umožňují provedení statistické analýzy. Pro jednotlivé posuzované pojmy můžeme vypočítat průměrné hodnoty v jednotlivých faktorech. Primárním cílem sémantického diferenciálu je tedy nalézt umístění pojmů v sémantickém prostoru. „K přesnějšímu popisu sémantického prostoru zkoumaných osob je třeba určit, jak daleko od sebe mají být jednotlivé pojmy v sémantickém prostoru. Jestliže se dva pojmy nalézají těsně vedle sebe v sémantickém prostoru, jsou si podobné významem. Naopak, jsou-li v sémantickém prostoru od sebe separovány, liší se významem, který mají pro jedince.“ (9, s. 151 – 152)

Sémantický diferenciál dále umožňuje výzkumníkům odpovídat na zajímavé otázky. V diplomové práci byly řešeny především tyto dvě zásadní výzkumné otázky:

- Jak se v sémantickém prostoru dané skupiny od sebe odlišují uvedené pojmy?
- Jak se v pojmání týž pojmů od sebe liší dvě zkoumané skupiny a v čem se odlišuje nebo naopak shoduje sémantický obraz studentů a učitelů?

Fejrenčík, J. (4, s. 192 – 195) rozděluje odpovědi na uvedené otázky do tří skupin:

- Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých adjektiv
- Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí
- Analýza odpovědí na základě hodnocení globální podobnosti

Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých adjektiv

Výsledky získané analýzou odpovědí na otázku, jak se od sebe v sémantickém diferenciatu liší dané dva pojmy, můžeme vyhodnocovat systémem položka za položkou. U obou pojmů zjistíme pro každé adjektivum průměrné hodnoty, které zaneseme do grafu. Z něho můžeme názorně vyčíst, která adjektiva nejvíce od sebe oba pojmy diferencují. Přesnější posouzení významnosti rozdílů je možné získat pomocí metody t-testů nebo jednoduché analýzy rozptylu.

Tyto přístupy k vyhodnocování dat však nejsou podle Ferjenčíka, J. způsobem, který by v pravém slova smyslu informoval o rozdílném umístění pojmů v definovaném sémantickém prostoru. Na tento problém odpovídá následující úroveň analýzy.

Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí

Tato úroveň analýzy nám umožňuje poznat umístění daného pojmu v sémantickém prostoru. Pro každý námi zkoumaný pojem určíme jeho skóre pro hodnotící faktor, faktor aktivity a faktor potence tak, že sečteme bodové skóre položek reprezentujících dané dimenze sémantického prostoru. Následně stanovíme aritmetický průměr, který reprezentuje místo zkoumaného pojmu na dané dimenzi.

Globální hodnocení podobnosti pojmů

Analýza odpovědí na základě hodnocení globální podobnosti představuje nejvyšší úroveň zevšeobecnění. Hlavním úkolem tohoto přístupu je posoudit, do jaké míry je možné dva nebo více pojmů považovat za celkově sémanticky podobné či odlišné. Původním nástrojem pro zhodnocení příbuznosti dvou pojmů je výpočet tzv. „D-statistiky“, která je východiskem pro celou třídu multidimenzionálního škálování.

„Teoretickým předpokladem multidimenzionálního škálování je konstatování velmi podobné tomu, na kterém je založen sémantický diferenciál. Ukazuje se totiž, že lidé v kontaktu s prostředím toto prostředí nejen mění, ale i poznávají, hodnotí a vytvářejí si o něm představy. Toto hodnocení není unidimenzionální“ (4, s. 194 – 195). Podle Osgooda se vytváření sémantického obrazu o pojmech děje v trojrozměrném prostoru: hodnocení – aktivita – síla. V multidimenzionálním škálování není na rozdíl od Osgooda předem znám počet ani povaha dimenzí, na jejichž základě se rozhoduje o míře vzájemné shody nebo rozdílnosti pojmů. Známé jsou jen přibližné údaje o celkově vnímané podobnosti nebo nepodobnosti mezi nimi a o přibližné vzájemné vzdálenosti pojmů v našem psychologickém prostoru.

Sémantický diferenciál tedy vytváří kromě klasických možností i prostor pro četné výzkumy multidimenzionálního škálování.

Kvalita měření postojů sémantickým diferenciálem závisí ve velké míře na vlastnostech škál, které jsou při výzkumu používány. Při výběru škál se nemůžeme opírat pouze o údaje z odborné literatury. Jsou známy značné rozdíly mezi vlastnostmi škál z původního seznamu C. Osgooda a vlastnostmi, které pramení v našich sociálně kulturních podmínkách. Největší rozdíly byly zjištěny především u faktoru potence a aktivity. (9, s. 42)

Při používání metody sémantického diferenciálu by získaná data neměla být nahodilá, měla by spolehlivě vypovídat o měřených aspektech reality.

4 Teoretické vymezení zkoumaných pojmů

4.1 Tvořivost

V běžném životě se s pojmem tvořivost setkáváme poměrně často. Schopnost být tvořivý, ať už menší či větší, máme v sobě již od narození. U většiny lidí se tato schopnost objevuje po celý život. Tvořivý člověk se navenek projevuje různými způsoby, je proto těžké nalézt jednoznačnou definici tvořivosti. Odborná literatura a jednotliví autoři na tento pojem nahlíží z různých úhlů pohledu. Pro úplnost uvádím několik definic.

„**Tvořivost** – duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.“ (22, s. 253)

„**Tvořivost** je schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.“ (6, s. 631)

„**Tvořivost** neboli kreativita znamená soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.“ (2, s. 153)

„**Tvořivost** - je schopnost člověka produkovat myšlenky, díla, pojmy, předměty, které jsou nové (lepší než dosavadní) a zároveň užitečné.“ (23)

Další definice vysvětluje **tvořivost** jako: „proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž

v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“ (1, s. 15)

„**Tvořivost** člověka pokládáme za univerzální lidskou aktivitu, která vychází z ontogeneze a fylogeneze člověka a umožňuje mu cílevědomě a systematicky měnit okolní svět, tvořit nové a užitečné předměty a hodnoty nejenom pro člověka samotného, ale i pro celou společnost.“ (26, s. 237)

Vidíme, že každý autor nahlíží na pojem tvořivost z různých hledisek, není tedy možné přesně vymezit tento pojem. Jak uvádí Tuma, M. (26, s. 137): „Všechny definice tvořivosti mají však jedno společné: definují tvořivost jako intenzivní hledání nového, jedinečného, hodnotného a komunikovatelného jevu, který změní subjektovo-objektový vztah buď už na základě vnitřních stavů, nebo tvořivou syntézou vnějších jevů.“

4.1.1 Historie tvořivosti

Již odpradáva člověk určitým způsobem pozoroval a poznával svoje okolí. Nutilo ho k tomu nepřeberné množství předmětů, jevů a událostí. Postupem času člověk zjistil, že mezi těmito událostmi existují jisté vztahy, které začal tvořivě využívat pro své potřeby. Člověk tedy ke svému okolí začal přistupovat tvořivě, začal se opírat o smyslové vnímání a experimentovat při zacházení s různými předměty.

Názory na problematiku tvořivosti můžeme hledat již v Bibli nebo řecké mytologii. Tehdy panoval názor, že bohové (resp. Bůh) oznamují nové myšlenky prostřednictvím múz. Lidská mysl byla v té době představována dvěma oddělenými komorami. V jedné komoře, ovládané bohy, se tvořily nové myšlenky, druhá komora je vyjadřovala prostřednictvím obyčejnějších mechanismů, tedy pomocí řeči a písma. Tvořiví lidé už v té době dokázali realizovat obrovská díla, vystavět impozantní stavby či podniknout mnohé objevy. Vždy ale své jednání interpretovali tak, že konají na základě vnuknutí bohů. Tuto teorii jako první zpochybnil Aristoteles, který zdůraznil poznávací proces opírající se o vlastní myšlenky. Deklaroval, že myšlenky vznikají v lidské mysli a že člověk je schopný samostatně tvořit. Byl to velký názorový pokrok.

Postupem času člověk díky zkušenostem a experimentům poznával stále více a více zákonitostí přírody. Tak například Archimédes odvodil svůj fyzikální zákon. První tvořivé metody práce se opíraly o poznávání objektivní reality, o jednoduchou kvalitativní zkušenost. Vždy šlo o jakousi formu experimentu.

Středověk, právem nazývaný „temný“, se v porovnání s antickou kulturou vyznačuje mnohem menším přínosem v oblasti tvořivosti. Pod vlivem nepříznivých politických a ekonomických podmínek pokrok světa v poznání určitým způsobem stagnoval.

Vše se naštěstí mění s nástupem renesance. V této době se společnost navrácí k tradicím humanismu a klasické vzdělanosti, do popředí se dostává sám tvořivý člověk. Zaznamenáváme mohutný rozmach ve všech oblastech života, v umění, filozofii i přírodních vědách. Klade se důraz na člověka, na lidský rozum a poznání a pozemský život. Renesanční člověk se vymaňuje ze středověkého světského způsobu myšlení. Zájem se od Boha obrací směrem k člověku samému. Pocit duchovní svobody začal podněcovat lidskou tvořivost.

Období osvícenství přináší první teorie tvořivosti. V roce 1767 William Duff zveřejnil svou teorii biologicko-psychosociální podstaty tvořivosti. V ní se zabýval problematikou dědičných vlivů a vlivů okolí, ve kterém působí tvořivé subjekty. Za zcela zásadní kvality v oblasti geniality považuje Duff dobrou představivost, perfektní úsudek a vkus. „Duff byl přesvědčen, že největší podíl má představivost, protože mysl nejen reaguje na své vlastní funkce, ale také třídí své představy do nekonečných řad nových asociací a kombinací. Veškeré objevy a nápady v oblasti vědy a umění jsou podle jeho názoru výsledkem představivosti. Tvrdí, že úsudek je schopnost vyhodnocovat ideje nebo možnosti, která zároveň působí jako protiváha vůči vlivům představivosti. Vkus doplňuje úsudek tím, že přidává smysl pro estetično k chladné, hodnotící povaze úsudku.“ (3, s. 28). Ačkoli připouští dominanci představivosti, poukazuje na to, že všechny tři složky musí působit současně.

Rozvoj výzkumu tvořivosti se v 19. století opírá o dva principy (26, s. 253): „Poznatky člověka, ať už to jsou vědecké pojmy nebo subjektivní předsudky, mají svůj původ v pocitech, které jsou kvalitativně různé elementy vědomí a odrážejí, respektive zobrazují vlastnosti jiných elementů, se kterými přichází vědomí do styku prostřednictvím smyslů. Elementy vědomí se skládají tím, že se mezi nimi vytvářejí

spojení, tedy asociace.“ Asocianisté se domnívali, že v asociacích našli hlavní zákon duševní činnosti. Dokázali existenci různých typů lidí na základě představivosti a to: typ zrakový, sluchový, motorický a smíšený. Výrazně ovlivnili poznatky o tvorbě nových objektů, což mělo velký vliv na tvorbu nových vynálezů.

Na přelomu devatenáctého a dvacátého století teorie tvořivosti značně ovlivnili němečtí psychologové, označovaní jako gestaltisté. Tvořivost chápali jako mnohem složitější jev než asocianisté. Podle nich nestačí, že myšlenky jsou vzájemně propojeny, ale jsou spojeny vzájemným působením, kdy celek je víc než úhrn částí.

V první polovině 20. století se vědci začali zabývat problematikou tvořivé osobnosti. Psychologům trvalo dlouho, než se jim podařilo vymezit pojem osobnost. Mezi nejvýznamnější patří výzkumy vídeňského lékaře a zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda (1856 – 1939). Podle něj nejhlubší vrstva osobnosti je nevědomí (Id, Ono). Ve druhé vrstvě (Ego) probíhají konflikty protikladných tendencí. Třetí, nejvyšší vrstva osobnosti je „ideální já“ (Superego), které se formuje vlivem kulturních interakcí. Tvořivé schopnosti jsou podle Freuda jedním z rysů osobnosti. Dále se rozvíjí zkušenostmi získanými zejména v prvních pěti letech života. Tvůrčí proces má základ v idejích vytvořených nejprve ve formě symbolů v nevědomí.

Další psychologové si začali uvědomovat upotřebitelnost svých výzkumů v praxi. Například Tolman a Piaget začali klást důraz na analýzu prostředí, protože tvořivost člověka je reakcí na prostředí.

Ve druhé polovině 20. století se do popředí zájmu dostává otázka osobnostních rysů tvořivých lidí. Hledisko intelektuálních faktorů začal zkoumat J. P. Guilford a za nejvýznamnější faktory označil tyto (26, s. 265):

- schopnost vidět problémy
- rychlost myšlenkových procesů, pružnost myšlení
- schopnost novým způsobem organizovat a definovat vědomosti

V posledních desetiletích i nadále přibývají další výzkumy o tvořivosti, ale ve zkoumání kreativního procesu se příliš nepokročilo. Byly rozlišeny jednotlivé fáze tvořivého procesu, specifikovány jednotlivé strukturní prvky a stanoveny předpoklady kreativního procesu, ale stále zde zůstává mnoho neprozkoumaného a nejasného.

(modifikace podle 26, s. 245 – 272 a 3, s. 15 – 30)

4.1.2 Tvořivá osobnost

Každý člověk představuje biologickou, společenskou, materiální a duchovní integritu. Je tedy sociokulturní bytostí. Vlastnosti člověka se vždy projevují v jeho činnostech a jsou také základem jeho socializace. Výsledkem socializace je osobnost člověka. Pojem tvořivá osobnost byl vytvořen pro komplexní povahu tvořivosti. Snaží se vyjádřit širší osobnostní souvislosti tvořivosti. Podstatným znakem je autonomie a snaha po seberealizaci. (podle 26, s. 52 – 53)

Výzkumy osobnostních rysů tvořivých jedinců ukazují vysokou soběstačnost a výraznou vnitřní motivaci. Tito jedinci jsou mírně introvertní s vyhraněnými bohatými zájmy, nezávislí a dominantní v mezilidských vztazích.

Mezi další všeobecně akceptované charakteristiky tvořivého jedince patří sebedůvěra, víra ve své vlastní tvořivé schopnosti, vyhledávání svobody, schopnost maximalizovat volnost myšlení a ochota riskovat.

Dále se ukázalo, že tvořiví lidé potřebují vysokou senzorickou stimulaci, neustále vyhledávají nové vjemy a podněty. Pokud jsou podněty omezené, objevuje se u těchto jedinců zhoršení výsledků řešení problémů.

(podle 16, s. 121 – 122)

H. G. Gough (18, s. 111) vytvořil na základě psychometrického přístupu následující rysy tvořivé osobnosti:

1. Tvořivé myšlení je flexibilní myšlení.
2. Vnímání a asociace tvořivé osoby směřují k menší všeobecnosti a k menší typičnosti.
3. Tvořivý jedinec projevuje zájem o formu a eleganci, který ho vede k tomu, že není poután přesností a pečlivostí.
4. Tvořivá osobnost je intuitivní, psychicky náladová a intrareceptivní.
5. Tvořivá osobnost je spíše otevřená, více vnímá než usuzuje a nachází zalíbení v nových přístupech.
6. Tvořivá osobnost je esteticky sensitivní.
7. Tvořivá osobnost je emocionálně a sociálně sensitivní.
8. Tvořivá osobnost je složitá osobnost.

4.1.3 Faktory tvořivosti

Mezi základní aspekty ovlivňující míru tvořivosti patří tyto faktory, získané na základě faktorové analýzy (16, s. 125 - 126):

- **fluence** (plynulost): schopnost rychle produkovat velké množství nápadů, myšlenek, představ, schopnost pohotově si vybavit slova, pojmy, atd.
- **flexibilita** (pružnost): schopnost pružně produkovat různorodá řešení problému (např. použití předmětu k odlišným účelům), schopnost přesunovat pozornost, překonávat návyky, dívat se na problém z různých hledisek a úhlů
- **originalita** (původnost): schopnost nalézt a formulovat zajímavá a neobvyklá řešení problémů, schopnost produkovat nové myšlenky, které se liší od původních, schopnost vidět věci, skutečnosti nezvykle, nově
- **senzitivita** (citlivost): schopnost spontánně si všimnout problémů, které jiní nevidí a najít možnosti pro jejich zlepšení
- **redefinování** (nová interpretace): schopnost vidět problém jinak než doposud, všimnout si možných nových řešení, schopnost použít staré poznatky a zkušenosti novým způsobem
- **elaborace** (propracovanost): schopnost najít, doplnit a dokončit řešení problému, vypracovat funkční detaily řešení problému

4.1.4 Faktory ovlivňující míru tvořivosti

V odborné literatuře se často objevuje otázka faktorů ovlivňujících míru tvořivosti. Tato oblast je však zatím poměrně málo zmapována, většina závěrů je na úrovni odhadů. Zjištěny byly pouze některé možnosti ovlivnění míry tvořivosti (podle 23):

- **pohlaví** - biologický základ nehraje roli (někteří autoři pouze dochází k závěru, že díky hormonům dochází u žen k většímu rozvoji pravé mozkové hemisféry a tím předpokládají i mírně zvýšenou úroveň tvořivosti žen). Velkou roli však hraje výchova jedince určitého pohlaví. V naší kultuře jsou chlapci vedeni k větší samostatnosti a tím také k tvořivosti. Biologický handicap se tak bohatě vyrovnává.

- **věk** - není obecně rozhodující. Předpokládá se, že tvořivost kulminuje kolem 35. roku života a nejpříznivější období je mladší školní věk. Čáp, J., Mareš, J. (2, s. 241) však uvádí, že tvořivost ve stáří většinou klesá, mnoho objevů a vynikajících děl bylo vykonáno v mládí. Jsou však známy četné výjimky.
- **rodinné prostředí, dědičné vlohy** - pravděpodobně největší vliv má rodinné prostředí, především pravidelný kontakt s tvořivým rodičem. Předpokládají se i dědičné vlohy – ty však zatím nelze přesně zjistit a potvrdit. V posledních letech se poukazuje na tu skutečnost, že nízká úroveň tvořivosti je způsobena spíše nedostatečným využíváním tvůrčích aktivit a různými psychickými bariérami tvůrčího myšlení, než vrozenými indispozicemi pro tvořivost.
- **povolání** - spolupráce s vysoce tvůrčí osobností je dobrý stimul rozvoje tvořivosti. Lze najít povolání, ve kterých převažuje takový druh činnosti, který tvořivost brzdí. Existují i taková povolání, která poskytují větší prostor pro rozvoj tvořivosti, ale nejsou zárukou vysoké tvořivosti zúčastněných lidí.
- **vzdělání a inteligence** – v této oblasti můžeme nalézt pouze částečnou souvislost. Aby se mohla tvořivost projevit, je nutno dosáhnout prahové hodnoty inteligence. Jsou však známé příklady ze života, kdy i mentálně postižený jedinec vykazuje vysoké hodnoty tvořivosti. Vysoký inteligenční kvocient sám o sobě nezaručuje tvůrčí přístupy. Předpokládá se, že nadměrná vzdělanost se může stát brzdou tvořivému myšlení jedince.

4.1.5 Charakteristika tvořivého procesu

Tvořivý proces probírá ve všech oblastech tvořivé činnosti. Využívá přitom nejrůznějších aktivit, podněcuje hlubokou koncentraci na předmět tvorby, a proto vyžaduje speciální činnosti a metody. Vždy jde o vysoce individuální projev člověka. Přesto lze u většiny jedinců vyzorovat některé shodné a podstatné znaky a rozlišit tak 4 základní fáze tvořivého procesu (podle zdrojů 16 a 23):

1. **fáze iniciační** (přípravná) – představuje ji celý dosavadní život tvůrce. V této fázi se objevuje problém, který tvůrce neumí vyřešit. Fáze trvá tak dlouho, dokud není daný problém co nejpřesněji formulován. Tvůrce zároveň pracuje se svými zkušenostmi, shromažďuje a třídí informace související s problémem.

2. **fáze inkubační** (latentní) - fáze hledání řešení, nevědomé dozrání nápadu. Projevuje se zvýšenou aktivitou tvůrce a vyžaduje zvýšenou schopnost kladení otázek. V dospělosti je strach z kladení otázek jednou z bariér tvořivosti. Základní schopností ovlivňující úspěšnost v této fázi je fantazie a intuice.
3. **fáze iluminační** (inspirační) - fáze objevení částečného nebo konečného řešení. Tuto fázi, na rozdíl od fáze inkubační, nelze naplánovat. Velmi často se objevují „náhody“ vedoucí k vyřešení daného problému. Vhodná stimulace je například změna činnosti, tělesný pohyb, opětné prohlížení materiálů atd.
4. **fáze ověřovací** (verifikační) - fáze ověřování řešení v praxi. Tato fáze zahrnuje vědomé hodnocení, praktickou realizaci a ověření efektivnosti problému. Jedná se tedy o spojení nového s již známým.

Jednotlivé fáze nejsou izolované, vzájemně se podmiňují a prolínají, takže tvoří ucelený proces.

Ve všech fázích tvůrčího procesu podle Roučové, E. (23) sehrávají důležitou roli základní faktory tvořivosti a tvořivé city:

- zvědavost - touha po něčem pátrat, ptát se, smysl pro tajemno
- představivost - schopnost vidět něco, co jsme ještě nepoznali, schopnost snít
- složitost - hledat smysl jevů, smysl v nesmyslu
- riskování - odvaha k odhadům, domněnkám, hypotézám
- schopnost být jiný, vystavit se kritice, neúspěchu

Z hlediska učitele je nesmírně důležitou otázkou, do jaké míry lze tento proces navodit a řídit. Navodit tvůrčí atmosféru ve třídě lze například pomocí těchto hnacích momentů tvořivosti (15, s. 17):

- nedostatek údajů, absence údajů, špatné údaje
- neuspořádanost prvků
- možnost variací a zdokonalování
- nerovnováha v systému
- rozdíl mezi vizí a realitou, snaha realizovat sny
- náhoda

4.1.6 Rámcový vzdělávací program a tvořivost

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vychází z nové strategie, která zdůrazňuje uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vychází tak z koncepce celoživotního vzdělávání.

Obsah vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Je závazný, ale jeho časové rozvržení a výběr učiva stanovuje škola při tvorbě svého školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (29):

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

4.1.7 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

Oblast Člověk a svět práce postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientaci žáků. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je rozdělen na 1. stupni na čtyři tematické okruhy:

- Práce s drobným materiálem
- Konstrukční činnosti
- Pěstitelské práce
- Příprava pokrmů

Vzdělávací oblast vzdělávacího oboru

Práce s drobným materiálem

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů
- pracuje podle slovního návodu a předlohy

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- vytváří přiměřenými pracovními operacemi a postupy na základě své představivosti různé výrobky z daného materiálu
- využívá při tvořivých činnostech s různým materiálem prvky lidových tradic
- volí vhodné pracovní pomůcky, nástroje a náčiní vzhledem k použitému materiálu
- udržuje pořádek na pracovním místě a dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce; poskytne první pomoc při úrazu

Učivo

- vlastnosti materiálu (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, fólie aj.)
- pracovní pomůcky a nástroje – funkce a využití
- jednoduché pracovní operace a postupy, organizace práce
- lidové zvyky, tradice, řemesla

Konstrukční činnosti

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- zvládá elementární dovednosti a činnosti při práci se stavebnicemi

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- provádí při práci se stavebnicemi jednoduchou montáž a demontáž
- pracuje podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu
- dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce; poskytne první pomoc při úrazu

Učivo

- stavebnice (plošné, prostorové, konstrukční), sestavování modelů
- práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem

Pěstitelské práce

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- provádí pozorování přírody, zaznamená a zhodnotí výsledky pozorování
- pečuje o nenáročné rostliny

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- provádí jednoduché pěstitelské činnosti, samostatně vede pěstitelské pokusy a pozorování
- ošetřuje a pěstuje podle daných zásad pokojové i jiné rostliny
- volí podle druhu pěstitelských činností správné pomůcky, nástroje a náčiní

Učivo

- základní podmínky pro pěstování rostlin, půda a její zpracování, výživa rostlin, osivo
- pěstování rostlin ze semen v místnosti, na zahradě (okrasné rostliny, léčivky, koření, zelenina aj.)
- pěstování pokojových rostlin
- rostliny jedovaté, rostliny jako drogy, alergie

Příprava pokrmů

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- připraví tabuli pro jednoduché stolování
- chová se vhodně při stolování

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- orientuje se v základním vybavení kuchyně
- připraví samostatně jednoduchý pokrm
- dodržuje pravidla správného stolování a společenského chování
- udržuje pořádek a čistotu pracovních ploch, dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce; poskytne první pomoc i při úrazu v kuchyni

Učivo

- základní vybavení kuchyně
- výběr, nákup a skladování potravin
- jednoduchá úprava stolu, pravidla správného stolování
- technika v kuchyni – historie a význam

(zpracováno podle 29)

4.2 Klasifikace

Pedagogický slovník (22, s. 98) charakterizuje klasifikaci jako „formu hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřenou kvalitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V ČR je na základních a středních školách řízena vyhláškou ministerstva školství.“

Je však nutné poukázat na problematiku častého zaměňování a směšování pojmů klasifikace a hodnocení. Většina odborníků, pedagogických teoretiků, se shoduje na názoru, že je třeba tyto dva termíny rozlišovat. Hodnocení lze tedy chápat jako nezbytnou součást výchovy a vzdělávání, kdy pedagog svým hodnocením poskytuje zpětnou vazbu žákům. Vyskytuje se zde pestrost forem hodnocení a interakce mezi učitelem a žákem je individuální, subjektivní. Naopak klasifikace je proces, který by měl být co nejvíce objektivizován. Jedná se o porovnávání úrovně vědomostí, dovedností, kompetencí žáka s úrovní, která je deklarovaná ve standardech vzdělávání jako požadovaná pro určitý předmět a věk. Vyjadřuje se číselnou formou. Žáka tedy přiřazujeme do nějaké stupnice, v České republice je tradiční pětistupňová škála.

Hodnocení a klasifikace je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Způsob klasifikace stanovuje Školský zákon. Jakýmsi návodem či dobrou metodickou pomůckou pro posuzování výsledků edukace je klasifikační řád, který si každá škola vytváří sama a je součástí školního řádu, který vydává ředitel školy.

Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech se klasifikuje těmito stupni: 1 – výborný

2 – chvalitebný

3 – dobrý

4 – dostatečný

5 – nedostatečný

(podle 30)

Rozlišení úrovně osvojení je dáno i popisem jednotlivých stupňů klasifikace. Například stupeň výborný je charakterizován takto: „Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně

a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty. (Zásady hodnocení a klasifikace na základních a středních školách 1984).“

(12, s. 412 - 413)

Současné formální hodnocení je výhradně orientováno na klasifikaci. V praxi se často setkáváme s intuitivní klasifikací, kdy pedagog prakticky nemůže zdůvodnit žákovi, proč byl právě takto klasifikován. Proto by měl učitel častěji užívat i jiné formy hodnocení, které více vypovídají o žákově osobnosti. Takovým hodnocením je nejčastěji hodnocení slovní. „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“ (Školský zákon, 561/2004Sb., vyhláška č. 51, odstavec 2)

(podle 12, str. 412 – 413 a 30)

4.3 Učitel

Učitel patří k velmi významným osobám v životě a vývoji dětí. Učitel působí silně, příznivě nebo naopak nepříznivě nejen svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, svou osobností a vztahem k žákům.

(2, s. 264)

Pedagogický slovník (22, s. 261) učitele charakterizuje jako: „jednoho ze základních činitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí,

organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.

Profese učitele klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. „Od učitele se očekává, že bude žáky (2, s. 264 - 265):

1. vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobační;
2. vychovávat, rozvíjet zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznávání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.“

Z uvedených dvou složek výchovně – vzdělávacího procesu vyplývá pro učitele mnoho požadavků, zejména (2, s. 264 – 265):

- osvojit si daný obor a soustavně se v něm zdokonalovat
- osvojit si a prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, rodiči a ostatními učiteli
- organizovat vlastní činnost a koordinovat činnost žáků
- dbát o své tělesné a duševní zdraví
- poskytovat žákům model zralé osobnosti

Učitelé se však značně liší v tom, jestli se spíše zaměřují na stránku vzdělávací nebo spíše na stránku výchovnou. Tato odlišnost se ve 40. letech 20. století stala předmětem zkoumání švýcarského psychologa Ch. Caselmanna, který začal rozlišovat dva základní typy učitelů:

1. učitel zaměřený na obor – logotrop (snaha vzbudit zájem o obor)
2. učitel zaměřený na žáka – paidotrop (snaha přiblížit se žákům, porozumět jim)

K pozitivnímu ladění pedagogických situací přispívají následující vlastnosti učitele: komunikační, organizační schopnosti, řečnické dovednosti, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus a takt, tvořivost, flexibilita, rychlá adaptace. Dále je za významnou složku učitelovy osobnosti považována emoční stabilita, přiměřený stupeň dominance a sebepojetí, empatie a humánní vztah k dětem.

Čáp, J., Mareš, J. (2, s. 269) považují za velmi důležitou složku osobnosti učitele pedagogický takt. Charakterizují ho jako „složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Učitel má pedagogický takt, když dovede správně a včas rozpoznat změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.“

Průcha, J. (20) referuje o řadě výzkumů provedených u nás i v zahraničí, které přinesly zajímavé a často i neočekávané výsledky:

- neexistuje univerzální definice dobrého, efektivního učitele
- učitelé jsou velmi odlišní v celé řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na výuku
- charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků
- vývoj učitele postupuje několika očekávatelnými kvalitativně odlišnými etapami, od postavení začátečníka až k postavení experta

Podle Vašutové, J. (28, s. 184 - 185) z výzkumů na základních školách vyplývá: „ideální učitel je učitel, který vždy stanoví jasná pravidla, která předem sdělí a tato pravidla jsou dodržována oběma stranami. Žáci také potřebují, aby je učitelé respektovali jako osobnosti a zakomponovali do své pedagogické práce jejich potřeby a zájmy a akceptovali jejich názory. Pokud jde o vyučování, ideální učitel dovede vynikajícím způsobem vyložit učivo a zároveň dává prostor pro samostatnost v učení a kooperaci s vrstevníky. Osobnostní kvality učitele projevující se v příjemném vystupování, přístupnosti k žákům a důvěryhodností, dokreslují obraz ideálu.“

4.4 Bezmocnost

Americký sociolog Melvin Seeman definoval bezmocnost jako „očekávání jedince, že jeho vlastní chování nemůže určovat dosažení výsledků nebo cílů, o něž usiluje.“ (31)

Bezmocností označujeme pocíťovanou ztrátu kontroly nad současnou situací nebo bezprostředním děním. Pocit beznaděje odráží negativní pohled do budoucnosti i jedincův negativní pohled sám na sebe. Je to pocit, že naše činy nemají žádný vliv

na výsledek. Výzkumy kognitivní teorie deprese ukázaly, že lidé trpící depresemi bojují s pocitu beznaděje více, než lidé bez depresí.

Pokud je člověk držen v bezmocné pozici dlouhou dobu, opakovaně, může se pocitu bezmoci naučit. Tento jev označujeme termínem naučená bezmocnost. V roce 1975 ho poprvé použil americký psycholog Martin Seligman na základě sledování pokusů se zvířaty. Pokud má člověk opakované nepříznivé zkušenosti s tím, jak zvládání zátěže dopadá, očekává, že způsob reagování na situaci v žádném případě nemůže ovlivnit výsledky. Nabývá pocitu, že sám běh věcí nemůže kontrolovat a řídit. Je to „zkušenost s rolí pasivní oběti, která se může zobecnit a přenést na další situace. Jedinec potom nevyvíjí žádné úsilí, aby se vymanil z nepříjemné situace, přestože by takové úsilí bylo účinné.“ (6, s. 73)

Původní Selingmanův koncept naučené bezmocnosti byl později obohacen o teorii vysvětlovacích (explanačních) stylů. Jedná se o svébytný způsob, jakým si člověk vysvětluje své úspěchy a neúspěchy. Způsoby vysvětlení jsou dva, optimistický a pesimistický. Právě pesimistický vysvětlovací styl komplikuje jedincovo zvládání zátěže. Čáp, J., Mareš, J. (2, s. 573) uvádí, že pesimistický vysvětlovací styl má člověk, „u něhož se projevuje tendence vysvětlovat příčiny špatných výsledků jako příčiny stabilní, globální a vůči sobě vnitřní, zatímco příčiny dobrých výsledků jako nestabilní, specifické a vůči sobě vnější.“

(podle 2, s. 537, 32 a 33)

4.5 Já

Psychologický slovník (6, s. 244) definuje pojem já (self, myself, ego) jako: „1 souhrn osobní zkušenosti 2 organizovaný, integrovaný celek duševního života 3 osoba, jedinec, organismus 4 vědomá složka osobnosti řídící chování 5 ryze subjektivní duchovní princip (J. G. Fichte) 6 vědomí sebe (W. James) 7 vnitřní síla řídící všechny potřeby, emoce a funkce (A. Adler) 8 archetyp ležící mezi vědomém a nevědomím, poslední etapa spirituálního vývoje (C. G. Jung) 9 základ sebepojetí a identity (G. W. Allport) 10 sebeaktualizující princip (A. Maslow) 11 zdroj tvořivosti (H. S. Sullivan) 12 vědomí identity v čase a jedinečnosti vzhledem k druhým (K. Jaspers).“

U výše uvedených významů pojmu já je zřetelná rozmanitost definic, závislá na jednotlivých psychologických koncepcích a přístupech. V psychologii druhé poloviny dvacátého století se termínem já vyjadřuje jednotící, integrující moment v osobnosti člověka. „I když je to moment sjednocující složitost osobnosti, je to opět složitý subsystém osobnosti s mnoha aspekty“ (2, s. 171). Zahrnuje tyto aspekty:

- biologické, psychologické a sociální (moje tělo, fyzické vlastnosti, psychické vlastnosti a příslušnost k sociálním skupinám)
- časové (jednota minulosti, přítomnosti a očekávané budoucnosti)
- poznávací, emočně hodnotící a volní (mé sebehodnocení, názory, jednání)
- jednotící moment v prožívání událostí (události mého života, vlivy na mě působící)

(podle 2, s. 171)

Osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává. U dětí se nejprve vyvíjí vědomí tělového já, jako vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Při vzájemné interakci se sociálním prostředím se postupně vyvíjí vědomí sociálního já, jako vědomí jedinečnosti. Právě se vznikem vědomí sociálního já se dítě jako „biologické individuum“ mění v lidskou společenskou bytost, v jedince s lidskou mentalitou a s lidským způsobem chování. V období vzniku sociálního já se postupně vytváří sebepojetí. Vyjadřuje vlastní sebezpoznání, jak sám sebe vidím a za koho se považuji. Charakteristiky vyjadřující jedincovo přesvědčení a odpovídající skutečnosti vytvářejí reálné já. Ideální já značí, jakým by chtěl jedinec být, jak se chovat a jednat, kterými hodnotovými orientacemi se řídit apod. Čím více se ideální já blíží reálnému, tím je člověk spokojenější a šťastnější. S tím také souvisí sebehodnocení. Pocit vlastní kompetence je považován za podstatnou složku jedincova já, ovlivňuje celkový životní pocit. Jak zdůraznil C. R. Rogers: „Člověk naléhavě potřebuje, aby druzí k němu měli kladný vztah a aby si na podkladě toho sebe samého vážil.“

(podle 2, s. 168 – 174)

„Já“ tedy můžeme označit jako soubor myšlenek, představ pocitů, emocí, postojů, zahrnuje také smýšlení o nás samých. Utváří se postupně a vyvíjí se na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím. (14, s. 54)

4.6 Didaktika

Didaktika je pojem odvozený z řeckého slova „didaskein“, které znamená učit se nebo vyučovat. Je to pedagogická disciplína, často je také označována jako královna pedagogických věd.

Didaktiku můžeme definovat jako teorii vyučování. Autorem první systematické didaktiky byl Jan Amos Komenský (1592 – 1670). „V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, nejen tedy systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání a soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné, zvláště mravní výchovu. V dalším vývoji se pojem didaktika zúžil na teorii vyučování. Jejím předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Jejich obecnými řešeními se zabývá obecná didaktika, problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělávání se zabývají odpovídající didaktiky, např. didaktika mateřské školy, didaktika odborných škol, školní didaktika. Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové didaktiky, resp. oborové didaktiky.“ (22, s. 44)

Didaktiku tedy můžeme rozdělit na obecnou a speciální. Obecná didaktika, označovaná jako teorie vyučování, se zabývá obecnými problémy výuky. Didaktika speciální čerpá z obecné didaktiky a dělí se na didaktiky předmětové, oborové a didaktiky druhů a stupňů škol.

Didaktika patří k nejpropracovanějším pedagogickým disciplínám. Má svůj předmět, jímž je vzdělávání a výuka, vyučovací proces. Ten prodělal v historickém vývoji významné změny, které odpovídaly společenským podmínkám, možnostem a požadavkům. S příchodem 20. století se objevuje řada alternativních přístupů k výuce, vzniká mnoho reformních hnutí. S vývojem společnosti je nutné znovu analyzovat a vymezovat cíle, obsah i funkci vzdělávání. Funkcí základního vzdělávání je poskytnout pevný a solidní základ, který vede k všeobecnému rozvoji žáka a tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace a její životní uplatnění.

(podle 24)

4.7 Pedagogická fakulta

Pedagogický slovník charakterizuje pedagogickou fakultu jako (22, s. 155): „fakultu připravující učitele a ostatní pedagogické pracovníky různých stupňů a druhů škol, předškolních a školských zařízení. Obsah přípravy zahrnuje: odborné vzdělání v aprobačních předmětech, orientaci ve filozofii a sociálních vědách, pedagogické, psychologické a biologické disciplíny a praktickou přípravu v podobě pedagogické praxe, odborných kurzů a exkurzí.“

V současné době lze v České republice studovat na 9 pedagogických fakultách:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Podle zdroje 17 (str. 33) pedagogické fakulty nejsou jen instituce pro vzdělávání učitelů. Jsou to i instituce rozvíjející pedagogické a psychologické vědy, ale také oborové didaktiky. Studium pedagogiky lze proto také studovat i na jiných fakultách.

4.8 Rodina

„Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“ (22, s. 202)

Rodina je „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.“ (6, s. 512)

Další definice popisují rodinu prostřednictvím jejích funkcí: funkce reprodukční, sociálně ekonomické, kulturně výchovné, sociálně psychologické a emocionální.

Z pohledu sociální psychologie je rodina první skupinou, se kterou se jedinec cítí emocionálně spojen a to často po celý život. Protože v ní probíhají první základní procesy socializace (přejímání skupinových způsobů chování, hodnot, názorů), je označována jako primární skupina. Dítě zde nachází uspokojení potřeb, které jsou důležité pro jeho další sociální začleňování. Jedná se o tyto potřeby:

- být druhým člověkem přijímán takový, jaký jsem, bez výhrad
- být milován a moci milovat
- identifikovat se s druhým a vědět, že on se identifikuje se mnou
- mít jistotu naprosté vzájemnosti, spjatosti společným domovem

(podle 13, s. 230, 7, s. 98)

Dobrá (funkční) rodina by měla být schopna výše uvedené potřeby svého dítěte uspokojit. Psychologický slovník (6, s. 512) charakterizuje funkční rodinu jako „takovou rodinu, v níž dochází k úspěšnému řešení problémů, existuje příznivé emocionální klima a dochází ke stálému vyrovnávání uvnitř rodiny v souladu s životním cyklem jejich členů.“

Podoba rodiny se měnila s postupným historickým vývojem. Tradiční rodina byla patriarchální s výraznou autoritou otce. Dvacáté století přineslo velké změny, přechod od patriarchálního typu rodiny k rodině demokratické, partnerské, s relativní rovnoprávností mužů a žen, popřípadě dětí. Patriarchální rodina omezovala rozvoj samostatnosti a kreativity dětí. Demokratická rodina sice tyto obtíže překonává, ale objevují se nové problémy. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnující rodinu nejen vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní či náhradní. Moderní rodina je často až příliš volná, zvyšuje se počet rozvodů. S tím je bohužel spjato mnoho problémů ve vývoji dětí. Často se přímo mluví o krizi současné rodiny.

Přesto rodina odedávna plní velmi důležité funkce nejen v životě dítěte, ale také v životě dospělého jedince a v životě společnosti. Poskytuje ochranu i pomoc v každodenním životě, zvláště pak v zátěžových situacích a poskytuje svým členům důležité osobní vztahy, umožňuje jim společně prožívat úzkost i uklidnění, pocity radosti i smutku, přijímat péči a také pečovat o druhé.

(podle 2, s. 58 – 64)

4.9 Výuka

„Výuka je sociální systém, ve kterém jsou různé prvky v určité relaci a dochází k vlivu z vnějšku. Mezi prvky výuky patří učitel, žák a učivo.“ (34)

„V české pedagogické terminologii výuka zahrnuje kromě vyučování též takové okolnosti jako je prostředí, formy výuky, její organizace, dílčí a hlavní cíle, výsledky a zpětná vazba.“ (6, s. 683) Pedagogický slovník rovněž uvádí pojem výuka jako synonymní vyjádření pojmu vyučování.

V běžném významu termín výuka označuje totéž co vyučování. „V teoriích obecné didaktiky se však výuka vysvětluje jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, výsledky výuky.“ (22, s. 262)

Vyučování označuje to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. Pedagogický slovník (22, s. 262) definuje vyučování jako „druh lidské činnosti, spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.“

Psychologický slovník (6, s. 683) vymezuje vyučování jako: „proces získávání vědomostí, dovedností a postojů, na němž se spolupodílejí učitel, žák, učivo a prostředí.“

Výuku tedy můžeme podle výše zmíněných definic charakterizovat jako hlavní formu výchovně-vzdělávacího procesu, v němž učitel a žák vstupují do určitých vztahů a usilují o dosažení stanovených cílů. Vyučování lze popsat jako proces, dějovou stránku výuky, která se projevuje v konkrétních činnostech učitele a žáků.

4.10 Asertivita

Psychologický slovník (6, s. 56) definuje asertivitu jako zdravé sebeprosazení, sebezpůsobení, sebeotevření, sebeprojektivování. Slovo asertivita bylo nedávno převzato z angličtiny, původně pochází z latinského slova „asserve,“ což znamená tvrdit, domáhat se něčeho. Asertivita je schopnost prosazovat vlastní názor, umění něco jasně tvrdit a stát na svém slovu. Dnes ji považujeme za důležitou komunikační dovednost.

Principy asertivity, tedy umění přiměřeně se prosadit či bránit v dané situaci, poprvé v roce 1950 publikoval americký psycholog A. Salter, který vychází ze dvou stanovisek:

- neurotické potíže jednotlivců lze vysvětlit nepřiměřeně vysokými zábranami
- psychologická pomoc jednotlivci by se měla soustředit na jeho sociální vztahy, tzn. vybavit ho do těchto vztahů různými technikami, větším sebevědomím, komunikační jistotou.

Asertivita je tedy založena na dostatečném sebevědomí, na souboru komunikačních a sociálních dovedností, které umožňují člověku prosazovat své vlastní zájmy a přitom respektovat přání a zájmy druhých. K asertivním dovednostem patří i umění odmítat, a to bez pocitu viny, čelit nátlaku a také přiměřeně projevovat příjemné i nepříjemné pocity.

(podle 6, s. 56)

Asertivně jednající člověk dokáže věcně čelit kritice (zvláště neoprávněné), manipulaci a afektovaným, agresivním výpadům, které jsou namířeny proti němu. Toho můžeme dosáhnout asertivním tréninkem.

Rozšiřování této důležité komunikační dovednosti zapříčinila poválečná společenská situace s nebezpečným vlivem masových médií. Šíření pasivního přejímání předkládaných vzorů a názorů, prezentovaných mediálními idoly, vyvolalo reakci psychologů, kteří v moci masmédií rozpoznali zbraň zneužitelnou k manipulaci. Proto A. Salter programově zdůrazňuje individualismus v názorech a postojích.

Asertivita se rychle rozšířila (snad jako rychlá protireakce na stejně rychlé rozšíření masové manipulace hromadných sdělovacích prostředků) a stala se jedním ze základních pilířů výchovy k individualismu.

(podle 35)

4.11 Motivace

Termín motivace je odvozen z latinského „movere“ – pohybovati, hýbati. Motivace je v psychologii pojem zatím značně nejednotný. Na jedné straně stojí koncepce, které zdůrazňují základní biologické pudy či potřeby a redukuje mnohotvárnou lidskou motivaci na tyto biologicky dané síly. Jiné koncepce oproti tomu zdůrazňují nezbytnost respektovat rozmanitost a rozvinutost lidských motivů. Dílčí lidské motivy označujeme termínem potřeba. (2, s. 146)

Obecně můžeme motivaci formulovat jako souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání a chování osobnosti. Hans Kern (13, s. 81) definuje motivaci jako „příčinu našeho chování.“ Rozlišuje zvířecí biologické pudy a typicky lidskou motivaci. („I lidé mají reflexy a instinkty, ale mohou o nich vědět, verbálně je zpracovat a promyslet si důsledky svého jednání.“) (13, s. 81)

Lidská motivace je velmi složitá a individuálně odlišná. Dodává našemu prožívání a chování energii a směr, tedy aktivizuje a zároveň směřuje. Působí zde dva základní zdroje lidské motivace, které jsou nedílně spjaty, a to: vnější pobídky (incentivy, např. potrava pro hladového, povzbuzení) a vnitřní motivy (např. hlad, potřeba vyniknout). „Při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit. Mnohdy však pobídka zvenčí stimuluje, zesiluje vnitřní motiv“ (2, s. 92). Velmi se zde uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti a naučené dovednosti.

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je jednak prostředkem zvyšování efektivity učební činnosti žáků, ale také cílem výchovně vzdělávacího působení školy při rozvoji motivační sféry žáků. Učební činnost žáka ve výuce může být motivována jeho:

1. poznávacími potřebami (při získávání nových poznatků)
2. sociálními potřebami (působení sociálních vztahů)
3. výkonovými potřebami (vyrovnat se s úrovní obtížnosti úkolů kladených na žáka)

Jestliže vzniká motivace převážně na základě poznávacích potřeb, jde o vnitřní motivaci, jsou-li učením uspokojovány jiné potřeby, původně s učením nesouvisející, jde o motivaci vnější. Vnitřní motivace je nejsilnějším impulsem pro učební postoje žáka, ale oba druhy motivace by měly být v rovnováze.

Učitel by měl cílevědomě žáky k učení motivovat vytvářením vhodných podmínek pro výuku, navazováním poznávacích potřeb, využíváním působení různých incentív (vnějších podnětů) apod. Učitel však motivuje žáky také nevědomě, a to svým chováním, zaujetím pro vyučovací předmět, svým vztahem k žákům. Použité prostředky k motivaci žáků by měly působit především pozitivně, stimulačně.

4.12 Uplatnění v povolání

„Povoláním označujeme určitou pravidelně vykonávanou pracovní činnost. Je vykonávána za mzdu, ať už finanční či hmotnou. Povolání si lidé vybírají na základě svých schopností a znalostí. Výkonu povolání v současnosti předchází patřičné vzdělání.“ (36)

Práci stráví dospělý člověk velkou část svého času. Na pracovišti trávíme v průměru třetinu dne, s cestou do zaměstnání a dalšími souvisejícími činnostmi se tento podíl ještě zvyšuje. Práce tedy většinou tvoří pevnou časovou strukturu dne, tudíž i života. Velká část společenských interakcí dospělého jedince se děje uvnitř pracovního světa. Postavení v pracovním světě tedy stanovuje určitou sociální hodnotu, prestiž, která člověku přísluší ve společnosti. (5, s. 151)

Učitelské povolání je v Pedagogickém slovníku charakterizováno takto (22, s. 262): „učitelské povolání je sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. Pro učitelské povolání je charakteristické: 1. existence systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá; 2. nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium; 3. existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní

autorita učitelů; ... 5. existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti.“

Učitelství jako povolání je považováno za intelektualizovanou profesi. Má svou vlastní historii, ideály a požadavky. Od druhé poloviny 19. století dochází k rozsáhlé feminizaci školství, tento proces urychlila možnost získat vysokoškolské vzdělání. Můžeme se domnívat, že důvodem feminizace je zřejmě ženám blízká výchovná péče.

V dnešní době je učitelské povolání ovlivňováno různými faktory, zvyšuje se spolupráce mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, školy se stále více otevírají společnosti, zvyšuje se důraz na celoživotní vzdělávání. Učitelé proto musí hledat nový základ své autority ve škole i ve společnosti.

Prestiž učitelského povolání je hodnota přisuzovaná veřejností této profesi. Je to charakteristika reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami. V České republice byla profese učitele hodnocena vysoko (20, výzkum z roku 1993): učitel na ZŠ zaujal 7. místo mezi 39 profesemi. Sami učitelé však zastávají mínění o nízké prestiži své profese.

(podle 20, s. 165 – 224)

Praktická část

5 Výzkum

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo především zjistit, jakým způsobem vnímají studenti učitelství 1. stupně ZŠ a učitelé na prvním stupni základních škol pojem tvořivost a další související odborné pojmy a zda se v pojetí vnímání liší.

5.2 Otázky výzkumu

Výzkum jsme zaměřili na následující problémy:

- I. Jak spolu souvisí vnímání vybraných didaktických pojmů mezi učiteli v praxi na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty?
- II. Do jaké míry se liší vnímání vybraných didaktických pojmů u učitelů na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty?

5.3 Formulace hypotéz

Na základě prostudované literatury (10, s. 10) a již zmíněných otázek výzkumu jsem stanovila následující hypotézy:

H₁ – Mezi oběma skupinami respondentů je významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

H₂ – Ve faktoru hodnocení tvořivosti dosahují učitelé z praxe významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

H₃ – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

5.3.1 Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz

H₁ – Mezi oběma skupinami respondentů je významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

V této hypotéze ověřujeme tvrzení učitelů z praxe (28, s. 130), že praktikující studenti mají nedostatky v tvořivosti, v tvořivém přístupu k vyučování.

H₂ – Ve faktoru hodnocení tvořivosti dosahují učitelé z praxe významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

U této hypotézy je výzkumně šetřeno, zda se potvrzuje názor učitelů na tvořivost jako na pracovní kvalitu, které si učitelé cení nejvíce. (28, s. 137)

H₃ – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Tuto hypotézu jsem zařadila proto, abych ověřila tvrzení učitelů z praxe (28, s. 128), kteří doporučují zkvalitnění didaktické přípravy studentů pedagogických fakult.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 127 studentů třetího (předposledního) ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a čtvrtého (rovněž předposledního) ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň – anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ. Z celkového počtu byla převážná část dívek. Výzkum se uskutečnil na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v hodinách technické výchovy. Návratnost dotazníku byla téměř 90%.

Druhý výzkumný vzorek tvořilo 30 učitelů z prvního stupně základních škol z Jihočeského kraje a kraje Vysočina. Jednalo se převážně o učitelky různých věkových kategorií s různou délkou praxe. Návratnost dotazníků byla necelých 50%, což bylo pravděpodobně zapříčiněno nevhodnou dobou pro zadání dotazníků k vyplnění (nepříznivé klima ve školství). Často jsem se setkala s odmítnutím z časových důvodů.

5.5 Výzkumné metody

Pro náš výzkum jsme při zpracování dat a testování hypotéz použili následující metody:

- metodu teoretické analýzy odborné literatury
- metodu sběru a třídění dat
- metodu sémantického diferenciálu, kterou blíže popisuji v teoretické části této diplomové práce (str. 11 - 15), navrhli jsme 12 klíčových pojmů pro posuzování postojů studentů pedagogické fakulty a učitelů na 1. stupni ZŠ k pojmu tvořivost (viz příloha – záznamový list pro posuzování klíčových pojmů výzkumu)
- metodu lineární distance pro měření vzdálenosti pojmů v sémantickém prostoru, vypočítané hodnoty jsou zapsané v symetrické D-matici, kterou uvádí tabulky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6
- metodu shlukové analýzy; výběr vznikl na základě dvojrozměrného bodového grafu, ve kterém je zobrazen sémantický prostor studentů a sémantický prostor učitelů, hodnoty v bodovém grafu vznikly na základě aritmetických průměrů konkrétních faktorů

5.6 Testování platnosti hypotéz

H₁ – Mezi oběma skupinami respondentů je významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze H₁.

Nulová hypotéza: Mezi oběma skupinami respondentů není významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

Alternativní hypotéza: Mezi oběma skupinami respondentů je významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

Dle výsledků uvedených v grafech č. 9 a 10 docházíme k závěru, že lineární distance u pojmu tvořivost mezi studenty pedagogické fakulty a učiteli na 1. stupni ZŠ z průměrných hodnot tří faktorů (potence, hodnocení a aktivity) činí 0,06. Tato distance představuje nevýznamnou vzdálenost pojmu u respondentů našeho výzkumu. Z tohoto důvodu přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní.

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem tvořivost velmi podobně jako skupina učitelů na 1. stupni ZŠ. Mezi oběma skupinami respondentů tedy není významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost.

H₂ – Ve faktoru hodnocení tvořivosti dosahují učitelé z praxe významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze H₂.

Nulová hypotéza: Ve faktoru hodnocení tvořivosti nedosahují učitelé z praxe významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

Alternativní hypotéza: Ve faktoru hodnocení tvořivosti dosahují učitelé z praxe významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

Na základě zpracování dotazníků byla pro faktor hodnocení pojmu tvořivost u učitelů vypočítána hodnota 2,11. U studentů byla tato hodnota 2,07. Je tedy patrné,

že ve faktoru hodnocení učitelé nedosahují lepšího hodnocení tvořivosti než studenti. Z tohoto důvodu přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní.

Závěr: Učitelé pojem tvořivost hodnotili hůře než studenti. Ve faktoru hodnocení tvořivosti tedy učitelé nedosáhli významně lepšího hodnocení než studenti pedagogické fakulty.

H₃ – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze H₃.

Nulová hypotéza: U vnímání pojmu didaktika není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Alternativní hypotéza: U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Dle výsledků uvedených v grafech č. 9 a 15 docházíme k závěru, že lineární distance z průměrných hodnot tří faktorů (potence, hodnocení a aktivity) u pojmu tvořivost mezi studenty a učiteli činí 0,05. Tato distance představuje nevýznamnou vzdálenost pojmu u respondentů našeho výzkumu. Z tohoto důvodu přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní.

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem didaktika velmi podobně jako skupina učitelů na 1. stupni ZŠ. Mezi oběma skupinami respondentů tedy není významný rozdíl ve vnímání pojmu didaktika.

5.7 Interpretace výsledků

Výpočtem lineární distance, kterou uvádí tabulky č. 1 - 6, jsme došli k těmto závěrům:

5.7.1 Faktor hodnocení

U zkoumaného vzorku **studentů** je ve faktoru hodnocení (tabulka 1):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:

Diference 0,03 – tvořivost a motivace

Diference 0,08 – učitel a já

Diference 0,12 – didaktika a výuka

Diference 0,15 – pedagogická fakulta a výuka

- nejméně významný vztah ve vnímání těchto dvojic pojmů:

Diference 3,83 – bezmocnost a uplatnění v povolání

Diference 4,24 – bezmocnost a tvořivost

Diference 4,27 – bezmocnost a motivace

Diference 4,64 – bezmocnost a rodina

Tabulka 1

| Faktor hodnocení (studenti) | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 2,23 | 0,81 | 4,24 | 0,73 | 1,34 | 1,57 | 0,40 | 1,42 | 1,13 | 0,03 | 0,41 |
| Klasifikace | 2,23 | x | 1,42 | 2,01 | 1,50 | 0,89 | 0,66 | 2,63 | 0,81 | 1,10 | 2,26 | 1,82 |
| Učitel | 0,81 | 1,42 | x | 3,43 | 0,08 | 0,53 | 0,76 | 1,21 | 0,61 | 0,32 | 0,84 | 0,40 |
| Bezmocnost | 4,24 | 2,01 | 3,43 | x | 3,51 | 2,90 | 2,67 | 4,64 | 2,82 | 3,11 | 4,27 | 3,83 |
| Já | 0,73 | 1,50 | 0,08 | 3,51 | x | 0,61 | 0,84 | 1,13 | 0,69 | 0,40 | 0,76 | 0,32 |
| Didaktika | 1,34 | 0,89 | 0,53 | 2,90 | 0,61 | x | 0,23 | 1,74 | 0,12 | 0,21 | 1,37 | 0,93 |
| Pedagogická fakulta | 1,57 | 0,66 | 0,76 | 2,67 | 0,84 | 0,23 | x | 1,97 | 0,15 | 0,44 | 1,60 | 1,16 |
| Rodina | 0,40 | 2,63 | 1,21 | 4,64 | 1,13 | 1,74 | 1,97 | x | 1,82 | 1,53 | 0,37 | 0,81 |
| Výuka | 1,42 | 0,81 | 0,61 | 2,82 | 0,69 | 0,12 | 0,15 | 1,82 | x | 0,29 | 1,45 | 1,01 |
| Asertivita | 1,13 | 1,10 | 0,32 | 3,11 | 0,40 | 0,21 | 0,44 | 1,53 | 0,29 | x | 1,16 | 0,72 |
| Motivace | 0,03 | 2,26 | 0,84 | 4,27 | 0,76 | 1,37 | 1,60 | 0,37 | 1,45 | 1,16 | x | 0,44 |
| Uplatnění v povolání | 0,41 | 1,82 | 0,40 | 3,83 | 0,32 | 0,93 | 1,16 | 0,81 | 1,01 | 0,72 | 0,44 | x |

U zkoumaného vzorku **učitelů** je ve faktoru hodnocení (tabulka 2):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:

Diference 0,06 – výuka učitel

Diference 0,08 – já a asertivita

Diference 0,20 – já a učitel

pedagogická fakulta a didaktika

Diference 0,22 – motivace a rodina

- nejméně významný vztah ve vnímání mezi těmito dvojicemi pojmů:

Diference 3,83 – bezmocnost a uplatnění v povolání

Diference 4,21 – bezmocnost a tvořivost

Diference 4,64 – bezmocnost a motivace

Diference 4,86 – bezmocnost a rodina

Tabulka 2

| Faktor hodnocení (učitelé) | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 2,43 | 0,69 | 4,21 | 0,89 | 1,35 | 1,55 | 0,65 | 0,63 | 0,97 | 0,43 | 0,38 |
| Klasifikace | 2,43 | x | 1,74 | 1,78 | 1,54 | 1,08 | 0,88 | 3,08 | 1,80 | 1,46 | 2,86 | 2,05 |
| Učitel | 0,69 | 1,74 | x | 3,52 | 0,20 | 0,66 | 0,86 | 1,34 | 0,06 | 0,28 | 1,12 | 0,31 |
| Bezmocnost | 4,21 | 1,78 | 3,52 | x | 3,32 | 2,86 | 2,66 | 4,86 | 3,58 | 3,24 | 4,64 | 3,83 |
| Já | 0,89 | 1,54 | 0,20 | 3,32 | x | 0,46 | 0,66 | 1,54 | 0,26 | 0,08 | 1,32 | 0,51 |
| Didaktika | 1,35 | 1,08 | 0,66 | 2,86 | 0,46 | x | 0,20 | 2,00 | 0,72 | 0,38 | 1,78 | 0,97 |
| Pedagogická fakulta | 1,55 | 0,88 | 0,86 | 2,66 | 0,66 | 0,20 | x | 2,20 | 0,92 | 0,58 | 1,98 | 1,17 |
| Rodina | 0,65 | 3,08 | 1,34 | 4,86 | 1,54 | 2,00 | 2,20 | x | 1,28 | 1,62 | 0,22 | 1,03 |
| Výuka | 0,63 | 1,80 | 0,06 | 3,58 | 0,26 | 0,72 | 0,92 | 1,28 | x | 0,34 | 1,06 | 0,25 |
| Asertivita | 0,97 | 1,46 | 0,28 | 3,24 | 0,08 | 0,38 | 0,58 | 1,62 | 0,34 | x | 1,40 | 0,59 |
| Motivace | 0,43 | 2,86 | 1,12 | 4,64 | 1,32 | 1,78 | 1,98 | 0,22 | 1,06 | 1,40 | x | 0,81 |
| Uplatnění v povolání | 0,38 | 2,05 | 0,31 | 3,83 | 0,51 | 0,97 | 1,17 | 1,03 | 0,25 | 0,59 | 0,81 | x |

5.7.2 Faktor aktivity

U zkoumaného vzorku **studentů** je ve faktoru aktivity (tabulka 3):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:

Diference 0 – rodina a já

uplatnění v povolání a učitel

Diference 0,03 – tvořivost a já

tvořivost a rodina

Diference 0,05 – pedagogická fakulta a didaktika

Diference 0,06 – asertivita a rodina

- nejméně významný vztah ve vnímání mezi těmito dvojicemi pojmů:

Diference 1,77 – bezmocnost a tvořivost

Diference 1,80 – bezmocnost a asertivita

Diference 1,89 – bezmocnost a uplatnění v povolání

bezmocnost a učitel

Diference 2,03 – bezmocnost a motivace

Tabulka 3

| Faktor aktivity (studenti) | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 0,29 | 0,12 | 1,77 | 0,03 | 0,55 | 0,60 | 0,03 | 0,36 | 0,03 | 0,26 | 0,12 |
| Klasifikace | 0,29 | x | 0,41 | 1,48 | 0,26 | 0,26 | 0,31 | 0,26 | 0,07 | 0,32 | 0,55 | 0,41 |
| Učitel | 0,12 | 0,41 | x | 1,89 | 0,15 | 0,67 | 0,72 | 0,15 | 0,48 | 0,09 | 0,14 | 0 |
| Bezmocnost | 1,77 | 1,48 | 1,89 | x | 1,74 | 1,22 | 1,17 | 1,74 | 1,41 | 1,80 | 2,03 | 1,89 |
| Já | 0,03 | 0,26 | 0,15 | 1,74 | x | 0,52 | 0,57 | 0 | 0,33 | 0,06 | 0,29 | 0,15 |
| Didaktika | 0,55 | 0,26 | 0,67 | 1,22 | 0,52 | x | 0,05 | 0,52 | 0,19 | 0,58 | 0,81 | 0,67 |
| Pedagogická fakulta | 0,60 | 0,31 | 0,72 | 1,17 | 0,57 | 0,05 | x | 0,57 | 0,24 | 0,63 | 0,86 | 0,72 |
| Rodina | 0,03 | 0,26 | 0,15 | 1,74 | 0 | 0,52 | 0,57 | x | 0,33 | 0,06 | 0,29 | 0,15 |
| Výuka | 0,36 | 0,07 | 0,48 | 1,41 | 0,33 | 0,19 | 0,24 | 0,33 | x | 0,39 | 0,62 | 0,48 |
| Asertivita | 0,03 | 0,32 | 0,09 | 1,80 | 0,06 | 0,58 | 0,63 | 0,06 | 0,39 | x | 0,23 | 0,09 |
| Motivace | 0,26 | 0,55 | 0,14 | 2,03 | 0,29 | 0,81 | 0,86 | 0,29 | 0,62 | 0,23 | x | 0,14 |
| Uplatnění v povolání | 0,12 | 0,41 | 0 | 1,89 | 0,15 | 0,67 | 0,72 | 0,15 | 0,48 | 0,09 | 0,14 | x |

U zkoumaného vzorku **učitelů** je ve faktoru aktivity (tabulka 4):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:

Diference 0 – tvořivost a učitel

Diference 0,01 – výuka a asertivita

Diference 0,03 – výuka a tvořivost

výuka a učitel

Diference 0,04 – asertivita a tvořivost

asertivita a učitel

uplatnění v povolání a rodina

- nejméně významný vztah ve vnímání mezi těmito dvojicemi pojmů:

Diference 2,33 – bezmocnost a asertivita

Diference 2,34 – bezmocnost a výuka

Diference 2,37 – bezmocnost a tvořivost

bezmocnost a učitel

Diference 2,56 – bezmocnost a motivace

Tabulka 4

| Faktor aktivity (učitelé) | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 0,63 | 0 | 2,37 | 0,37 | 0,81 | 1,02 | 0,18 | 0,03 | 0,04 | 0,19 | 0,22 |
| Klasifikace | 0,63 | x | 0,63 | 1,74 | 0,26 | 0,18 | 0,39 | 0,45 | 0,60 | 0,59 | 0,82 | 0,41 |
| Učitel | 0 | 0,63 | x | 2,37 | 0,37 | 0,81 | 1,02 | 0,18 | 0,03 | 0,04 | 0,19 | 0,22 |
| Bezmocnost | 2,37 | 1,74 | 2,37 | x | 2,00 | 1,56 | 1,35 | 2,19 | 2,34 | 2,33 | 2,56 | 2,15 |
| Já | 0,37 | 0,26 | 0,37 | 2,00 | x | 0,44 | 0,65 | 0,19 | 0,34 | 0,33 | 0,56 | 0,15 |
| Didaktika | 0,81 | 0,18 | 0,81 | 1,56 | 0,44 | x | 0,21 | 0,63 | 0,78 | 0,77 | 1,00 | 0,59 |
| Pedagogická fakulta | 1,02 | 0,39 | 1,02 | 1,35 | 0,65 | 0,21 | x | 0,84 | 0,99 | 0,98 | 1,21 | 0,80 |
| Rodina | 0,18 | 0,45 | 0,18 | 2,19 | 0,19 | 0,63 | 0,84 | x | 0,15 | 0,14 | 0,37 | 0,04 |
| Výuka | 0,03 | 0,60 | 0,03 | 2,34 | 0,34 | 0,78 | 0,99 | 0,15 | x | 0,01 | 0,22 | 0,19 |
| Asertivita | 0,04 | 0,59 | 0,04 | 2,33 | 0,33 | 0,77 | 0,98 | 0,14 | 0,01 | x | 0,23 | 0,18 |
| Motivace | 0,19 | 0,82 | 0,19 | 2,56 | 0,56 | 1,00 | 1,21 | 0,37 | 0,22 | 0,23 | x | 0,41 |
| Uplatnění v povolání | 0,22 | 0,41 | 0,22 | 2,15 | 0,15 | 0,59 | 0,80 | 0,04 | 0,19 | 0,18 | 0,41 | x |

5.7.3 Faktor potence

U zkoumaného vzorku **studentů** je ve faktoru potence (tabulka 5):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:
 - Diference 0,02 – motivace a učitel
uplatnění v povolání a asertivita
 - Diference 0,03 – bezmocnost a klasifikace
uplatnění v povolání a pedagogická fakulta
 - Diference 0,04 – pedagogická fakulta a didaktika
- nejméně významný vztah ve vnímání mezi těmito dvojicemi pojmů:
 - Diference 0,70 – já a asertivita
 - Diference 0,71 – klasifikace a tvořivost
 - Diference 0,85 – já a bezmocnost
 - Diference 0,88 – já a klasifikace

Tabulka 5

| Faktor potence (studenti) | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 0,71 | 0,23 | 0,68 | 0,17 | 0,44 | 0,48 | 0,05 | 0,30 | 0,53 | 0,25 | 0,51 |
| Klasifikace | 0,71 | x | 0,48 | 0,03 | 0,88 | 0,27 | 0,23 | 0,66 | 0,41 | 0,18 | 0,46 | 0,20 |
| Učitel | 0,23 | 0,48 | x | 0,45 | 0,40 | 0,21 | 0,25 | 0,18 | 0,07 | 0,30 | 0,02 | 0,28 |
| Bezmocnost | 0,68 | 0,03 | 0,45 | x | 0,85 | 0,24 | 0,20 | 0,63 | 0,38 | 0,15 | 0,43 | 0,17 |
| Já | 0,17 | 0,88 | 0,40 | 0,85 | x | 0,61 | 0,65 | 0,22 | 0,47 | 0,70 | 0,42 | 0,68 |
| Didaktika | 0,44 | 0,27 | 0,21 | 0,24 | 0,61 | x | 0,04 | 0,39 | 0,14 | 0,09 | 0,19 | 0,07 |
| Pedagogická fakulta | 0,48 | 0,23 | 0,25 | 0,20 | 0,65 | 0,04 | x | 0,43 | 0,18 | 0,05 | 0,23 | 0,03 |
| Rodina | 0,05 | 0,66 | 0,18 | 0,63 | 0,22 | 0,39 | 0,43 | x | 0,25 | 0,48 | 0,20 | 0,46 |
| Výuka | 0,30 | 0,41 | 0,07 | 0,38 | 0,47 | 0,14 | 0,18 | 0,25 | x | 0,23 | 0,05 | 0,21 |
| Asertivita | 0,53 | 0,18 | 0,30 | 0,15 | 0,70 | 0,09 | 0,05 | 0,48 | 0,23 | x | 0,28 | 0,02 |
| Motivace | 0,25 | 0,46 | 0,02 | 0,43 | 0,42 | 0,19 | 0,23 | 0,20 | 0,05 | 0,28 | x | 0,26 |
| Uplatnění v povolání | 0,51 | 0,20 | 0,28 | 0,17 | 0,68 | 0,07 | 0,03 | 0,46 | 0,21 | 0,02 | 0,26 | x |

U zkoumaného vzorku **učitelů** je ve faktoru potence (tabulka 6):

- vysoká podobnost, souvislost ve vnímání těchto dvojic pojmů:
 - Diference 0,02 – uplatnění v povolání a bezmocnost
 - Diference 0,03 – uplatnění v povolání a výuka
výuka a didaktika
 - Diference 0,05 – pedagogická fakulta a bezmocnost
 - Diference 0,06 – rodina a učitel
uplatnění v povolání a didaktika
- nejméně významný vztah ve vnímání mezi těmito dvojicemi pojmů:
 - Diference 0,61 – tvořivost a klasifikace
 - Diference 0,64 – já a asertivita
 - Diference 0,69 – já a motivace
 - Diference 0,83 – já a klasifikace

Tabulka 6

| Faktor potence (učitelé) | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|-----------|------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| | Tvořivost | Klasifikace | Učitel | Bezmocnost | Já | Didaktika | Pedagogická fakulta | Rodina | Výuka | Asertivita | Motivace | Uplatnění v povolání |
| Tvořivost | x | 0,61 | 0,11 | 0,29 | 0,22 | 0,37 | 0,24 | 0,17 | 0,34 | 0,42 | 0,47 | 0,31 |
| Klasifikace | 0,61 | x | 0,50 | 0,32 | 0,83 | 0,24 | 0,37 | 0,44 | 0,27 | 0,19 | 0,14 | 0,30 |
| Učitel | 0,11 | 0,50 | x | 0,18 | 0,33 | 0,26 | 0,13 | 0,06 | 0,23 | 0,31 | 0,36 | 0,20 |
| Bezmocnost | 0,29 | 0,32 | 0,18 | x | 0,51 | 0,08 | 0,05 | 0,12 | 0,05 | 0,13 | 0,18 | 0,02 |
| Já | 0,22 | 0,83 | 0,33 | 0,51 | x | 0,59 | 0,46 | 0,39 | 0,56 | 0,64 | 0,69 | 0,53 |
| Didaktika | 0,37 | 0,24 | 0,26 | 0,08 | 0,59 | x | 0,13 | 0,20 | 0,03 | 0,05 | 0,10 | 0,06 |
| Pedagogická fakulta | 0,24 | 0,37 | 0,13 | 0,05 | 0,46 | 0,13 | x | 0,07 | 0,10 | 0,18 | 0,23 | 0,07 |
| Rodina | 0,17 | 0,44 | 0,06 | 0,12 | 0,39 | 0,20 | 0,07 | x | 0,17 | 0,25 | 0,30 | 0,14 |
| Výuka | 0,34 | 0,27 | 0,23 | 0,05 | 0,56 | 0,03 | 0,10 | 0,17 | x | 0,08 | 0,13 | 0,03 |
| Asertivita | 0,42 | 0,19 | 0,31 | 0,13 | 0,64 | 0,05 | 0,18 | 0,25 | 0,08 | x | 0,23 | 0,11 |
| Motivace | 0,47 | 0,14 | 0,36 | 0,18 | 0,69 | 0,10 | 0,23 | 0,30 | 0,13 | 0,23 | x | 0,16 |
| Uplatnění v povolání | 0,31 | 0,30 | 0,20 | 0,02 | 0,53 | 0,06 | 0,07 | 0,14 | 0,03 | 0,11 | 0,16 | x |

Názorné představy o vnímání klíčových pojmů výzkumu ukazují dvojrozměrné grafy, ve kterých je zobrazen sémantický prostor studentů pedagogické fakulty a učitelů 1. stupně ZŠ. Sémantický prostor studentů uvádí grafy č. 1, 2, 3. Sémantický prostor učitelů ukazují grafy č. 4, 5, 6.

K zobrazení grafu č. 1 (sémantický prostor studentů) a grafu č. 4 (sémantický prostor učitelů) bylo využito výsledků pro faktor hodnocení a aktivity. Jednotlivé pojmy jsou zobrazeny jako body. Na ose x je vyneseno průměrné hodnocení konkrétních pojmů a na ose y je vynesena průměrná aktivita (tzn. aktivita, jakou jsou respondenti schopni nebo ochotni vynaložit). Tento graf byl zvolen jako graf základní, z kterého vycházíme při následující interpretaci výsledků.

Graf č. 2 (sémantický prostor studentů) a graf č. 5 (sémantický prostor učitelů) ilustrují průměrné faktory hodnocení na ose x a průměrné faktory potence na ose y.

Graf č. 3 (sémantický prostor studentů) a graf č. 6 (sémantický prostor učitelů) ukazují průměrné faktory potence na ose x a průměrné faktory aktivity na ose y.

Uvedené pojmy ze sémantického prostoru studentů byly na základě podobnosti rozděleny do následujících shluků. Výběr byl pořízen pomocí základního grafu č. 1 a pomocných grafů č. 2 a 3. Tím byly získány tři shluky.

Shluk 1 (studenti)

Do první skupiny můžeme zahrnout pojmy rodina, motivace, tvořivost, uplatnění v povolání, já, učitel a asertivita. Tyto pojmy se vyznačují nejlepším hodnocením a dobře hodnocenou úrovní aktivity.

Shluk 2 (studenti)

Druhá skupina obsahuje pojmy didaktika, výuka, pedagogická fakulta a klasifikace. Tyto pojmy se vyznačují průměrnými hodnotami v obou faktorech.

Shluk 3 (studenti)

Poslední skupinu tvoří pojem bezmocnost s nejhorším hodnocením a slabým hodnocením ve faktoru aktivity.

Pojmy ze sémantického prostoru učitelů byly na základě podobnosti taktéž rozděleny do následujících tří shluků. Při interpretaci vycházíme ze základního grafu č. 4 a pomocných grafů č. 5 a 6.

Shluk 1 (učitelé)

Do tohoto shluku můžeme zařadit pojmy rodina, motivace, tvořivost, uplatnění v povolání, výuka, učitel, já a asertivita. Je zde patrné nejlepší hodnocení a dobrá úroveň aktivity.

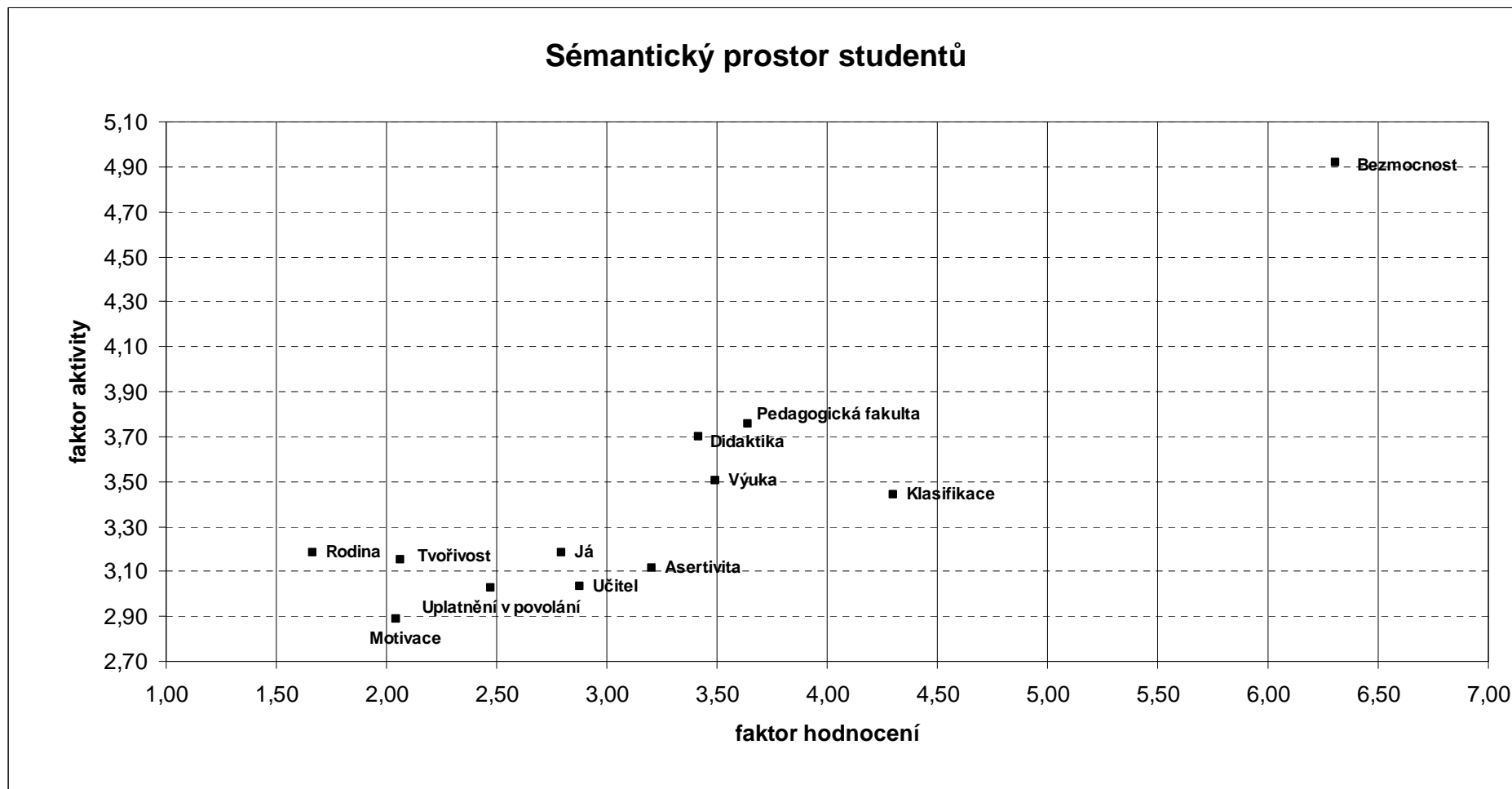
Shluk 2 (učitelé)

Pojmy didaktika, pedagogická fakulta a klasifikace se nacházejí v průměrných pásmech u obou faktorů.

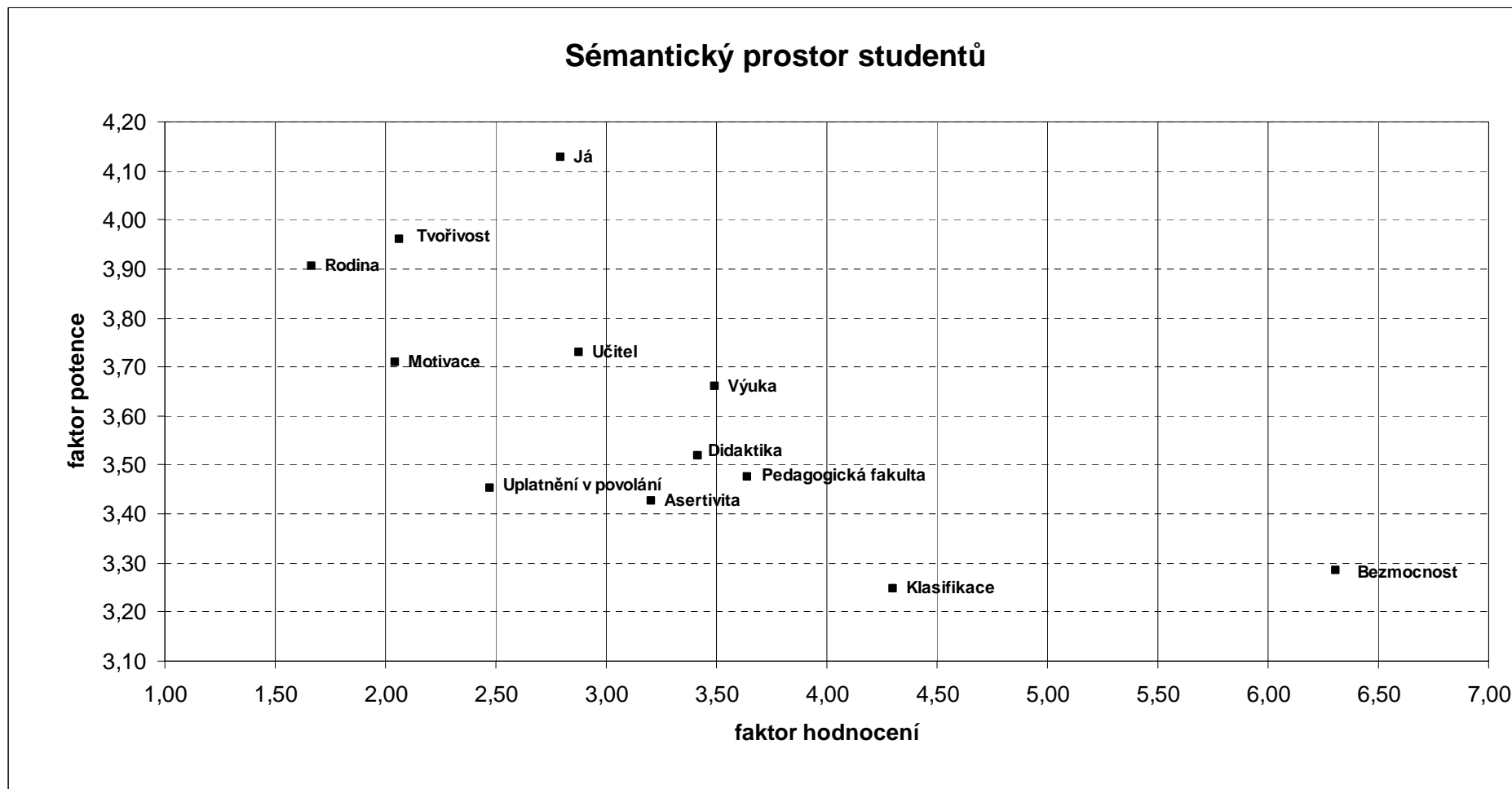
Shluk 3 (učitelé)

Jako velmi slabý pojem v rovině aktivity i hodnocení je bezmocnost.

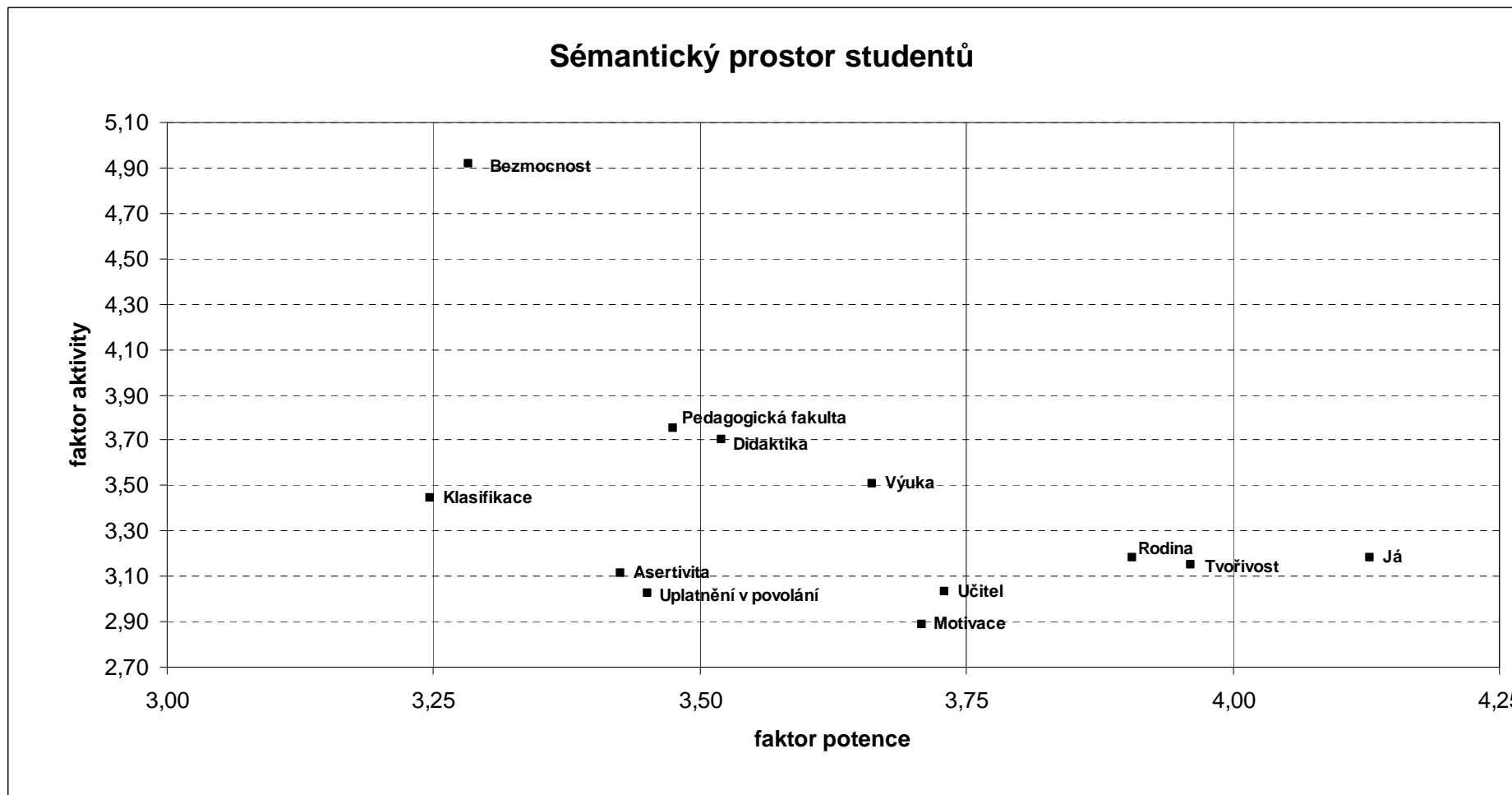
Graf 1



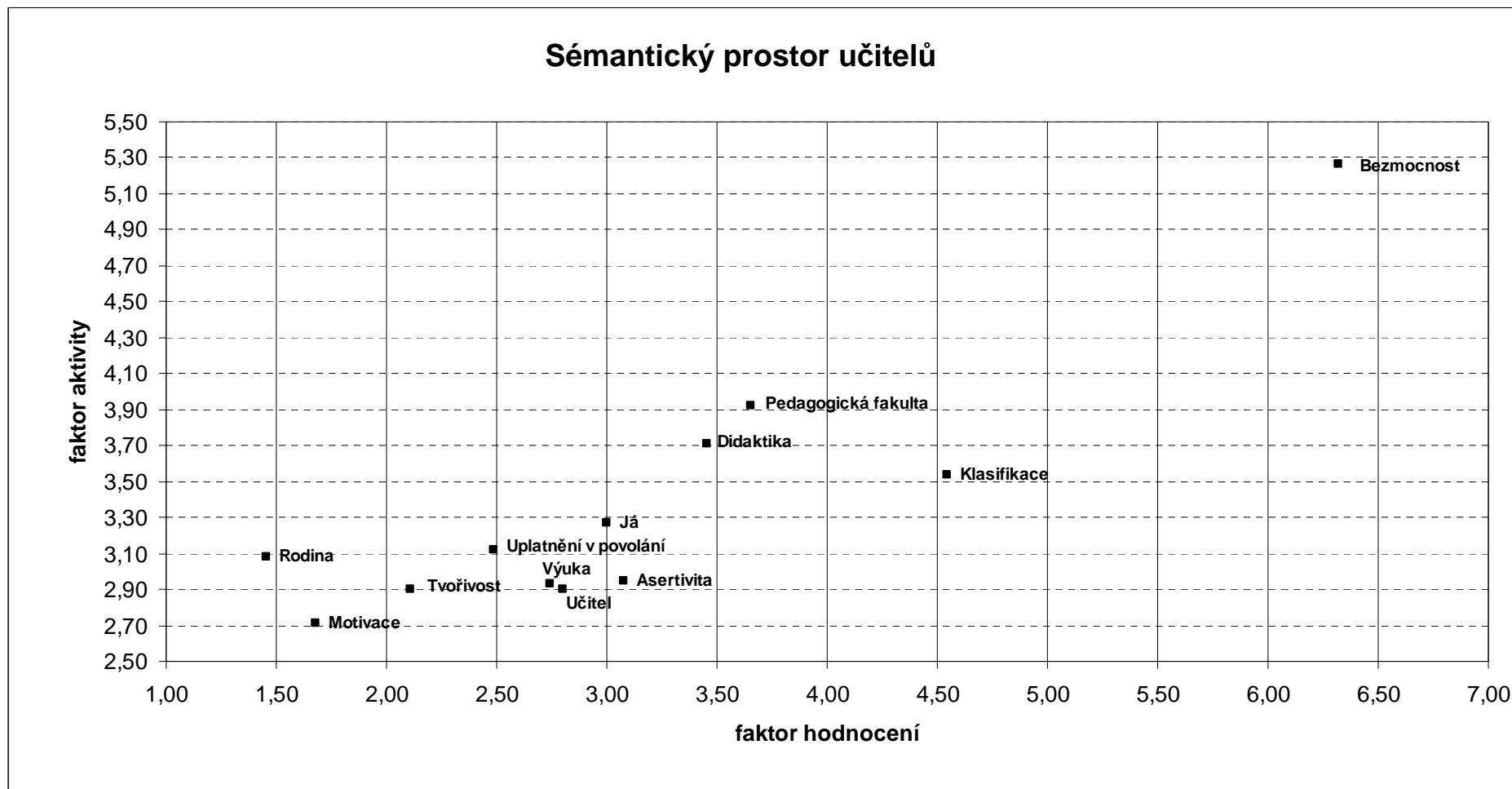
Graf 2



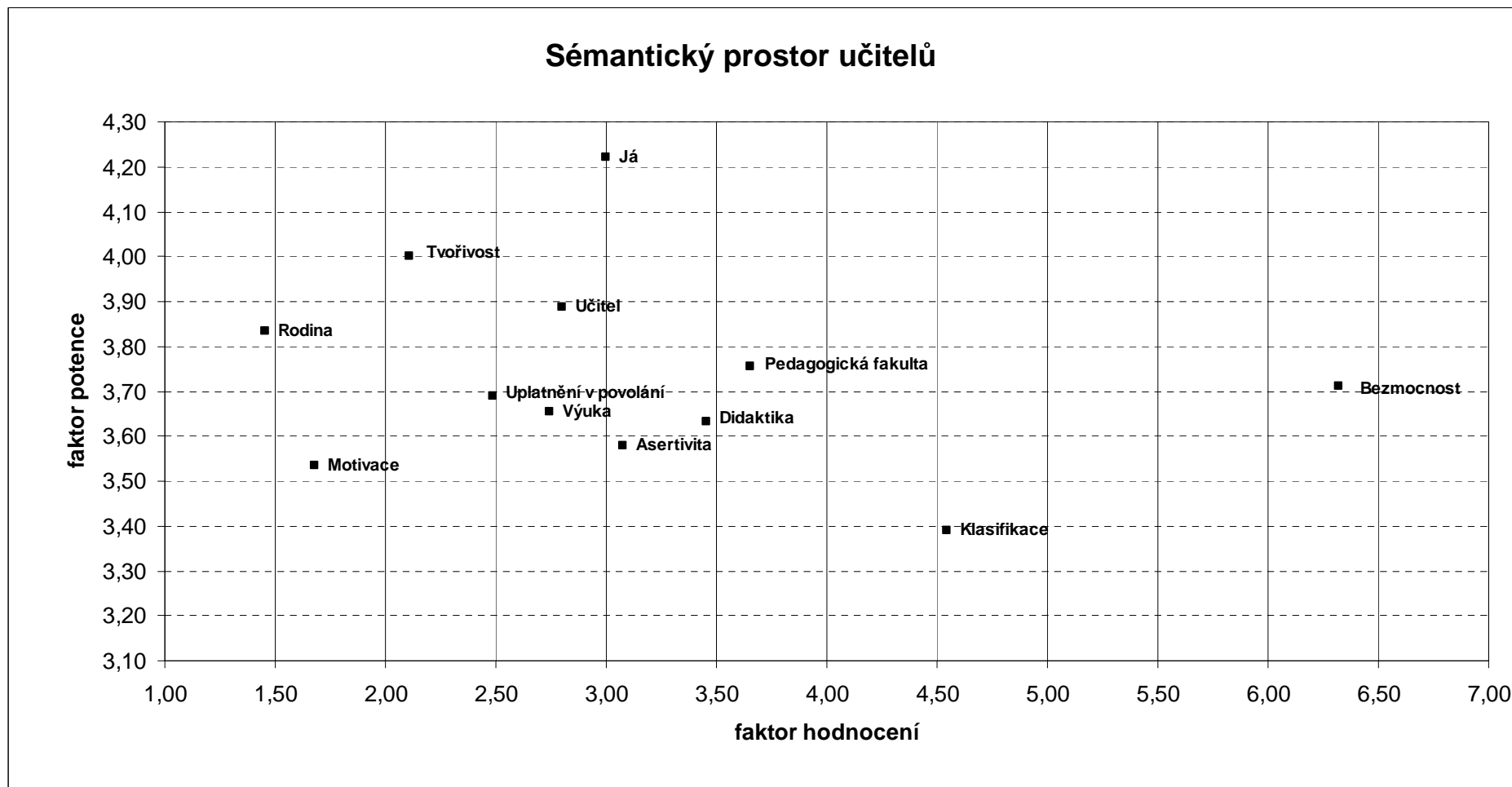
Graf 3



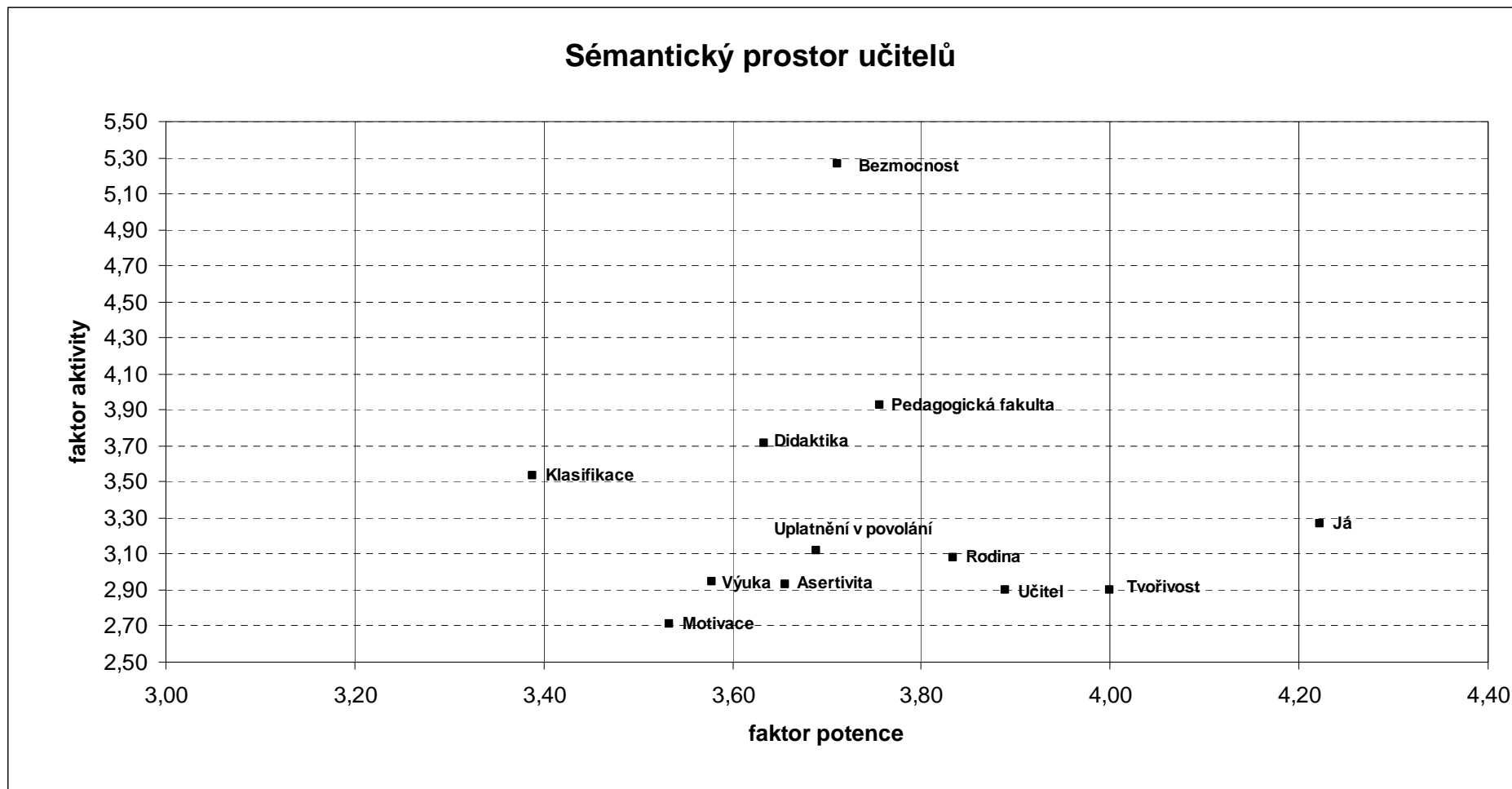
Graf 4



Graf 5



Graf 6



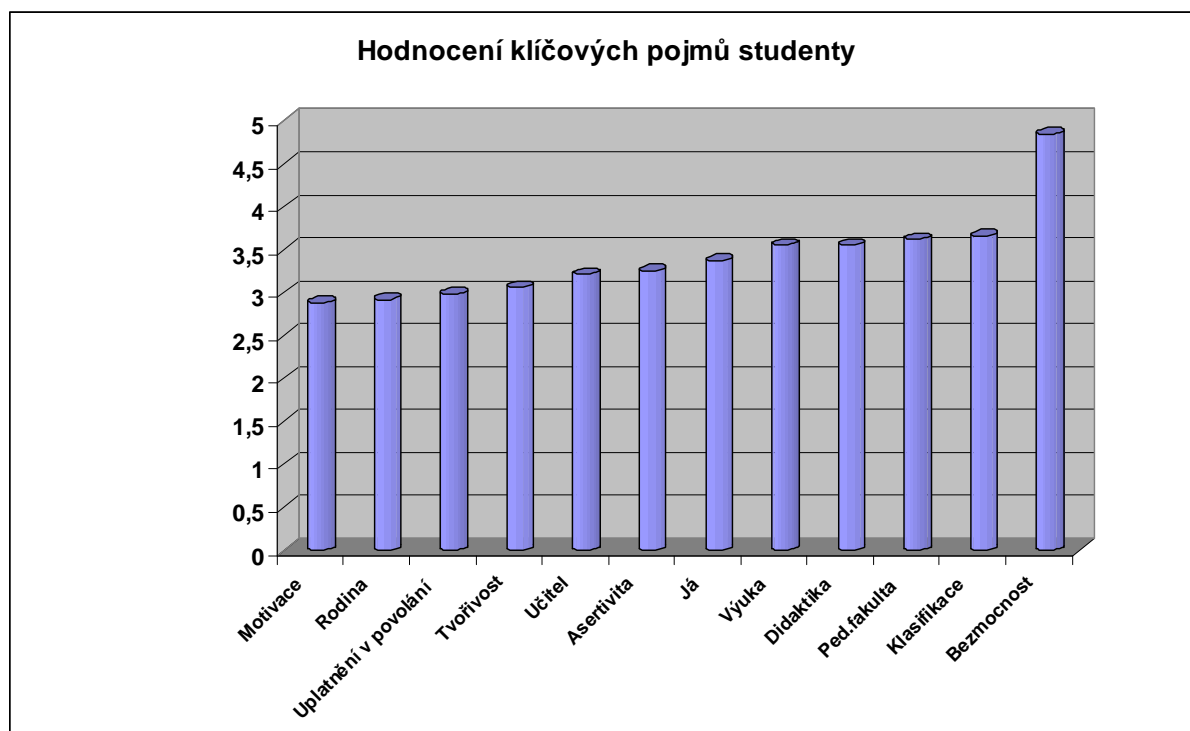
Pořadí hodnocených klíčových pojmů výzkumu jsme získali vypočítáním průměru ze všech hodnot daných faktorů (hodnocení, potence a aktivity). Výsledné pořadí dokládají grafy č. 7 a 8.

Hodnocení daných pojmů studenty ukazuje graf č. 7. Studenti klíčové pojmy hodnotí takto (od nejlépe hodnoceného): motivace, rodina, uplatnění v povolání, tvořivost, učitel, asertivita, já, výuka, didaktika, pedagogická fakulta, klasifikace, bezmocnost.

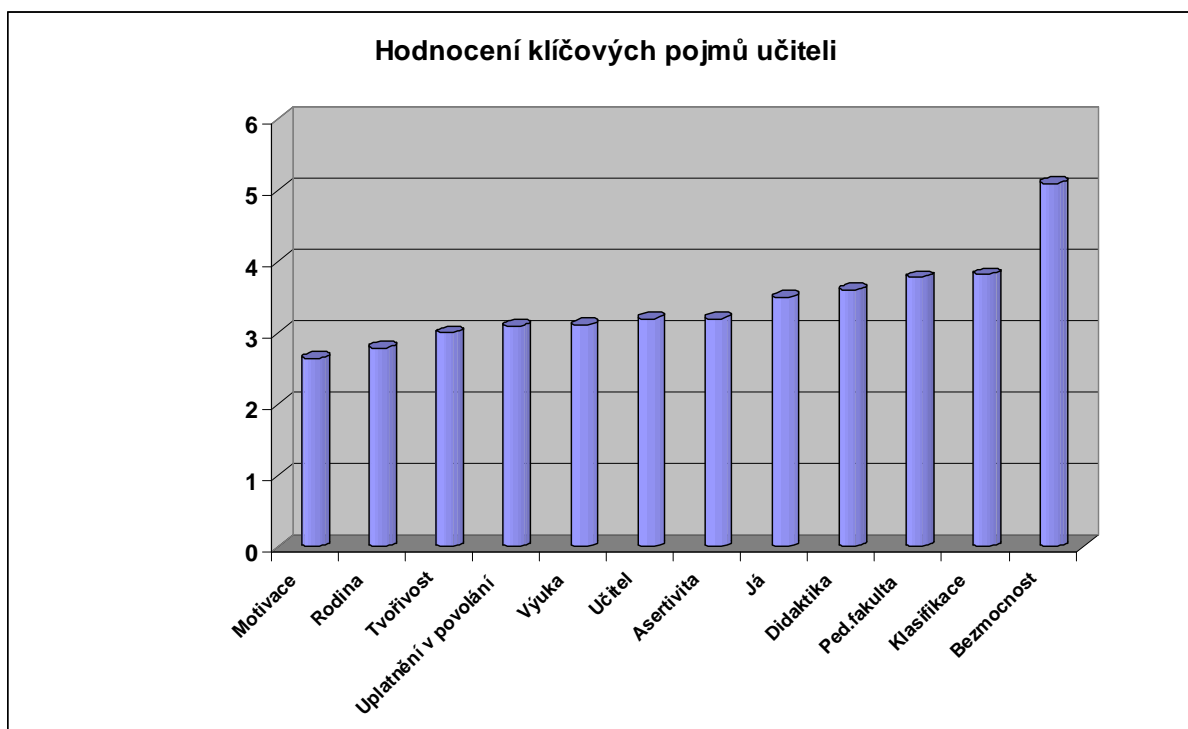
Hodnocení klíčových pojmů učiteli dokládá graf č. 8 (opět od nejlépe hodnoceného): motivace, rodina, tvořivost, uplatnění v povolání, výuka, učitel, asertivita, já, didaktika, pedagogická fakulta, klasifikace, bezmocnost.

Graf č. 9 porovnává hodnocení pojmů mezi studenty a učiteli. Z grafu je patrná shoda ve vnímání pojmů učitel, didaktika, asertivita a tvořivost. Větší rozdíl lze zaznamenat u pojmů uplatnění v povolání, rodina, já, pedagogická fakulta a klasifikace. Velký rozdíl představuje vnímání pojmů motivace, bezmocnost a výuka.

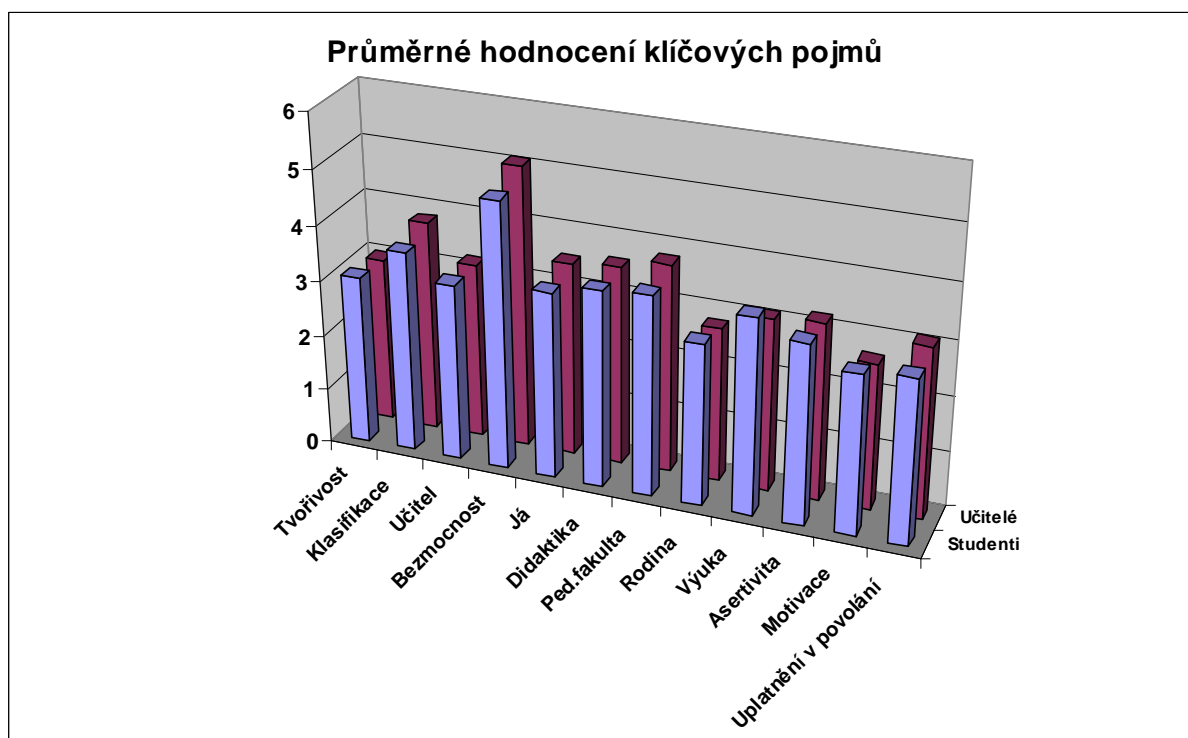
Graf 7



Graf 8

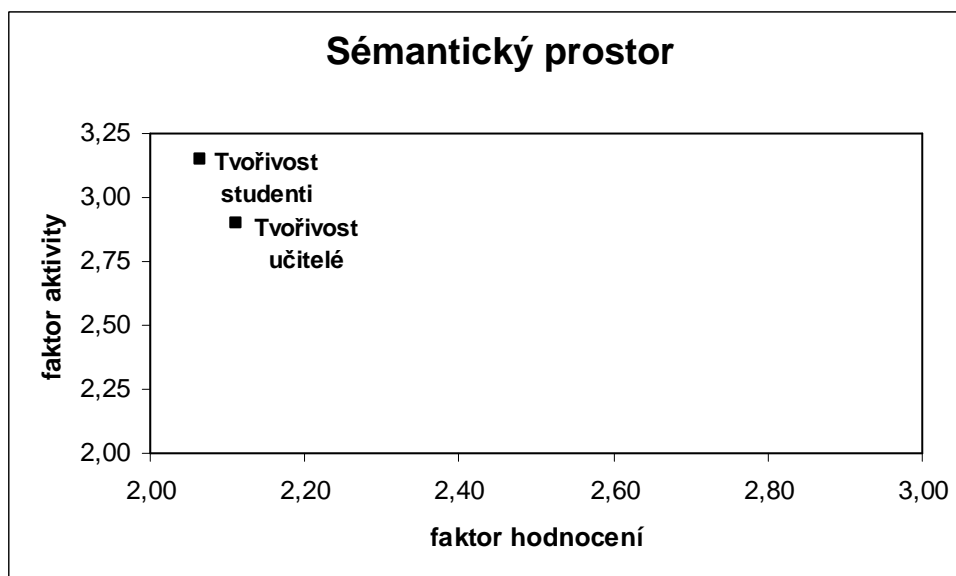


Graf 9

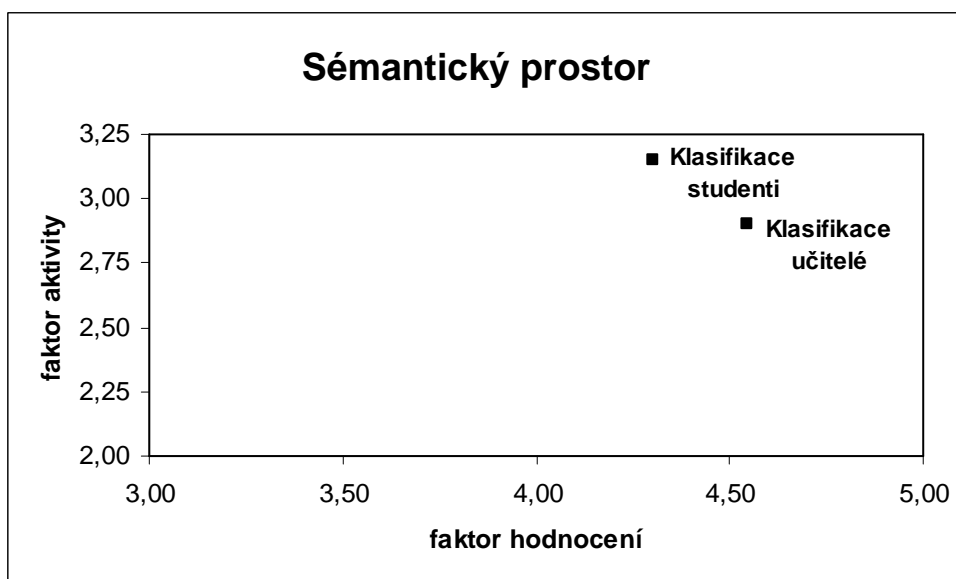


Pro lepší přehlednost dokládám grafy č. 10 – 21, které ukazují, jak vnímají jednotlivé pojmy studenti a učitelé. Jako základní ukazatel byl vybrán faktor hodnocení na ose x a faktor aktivity na ose y.

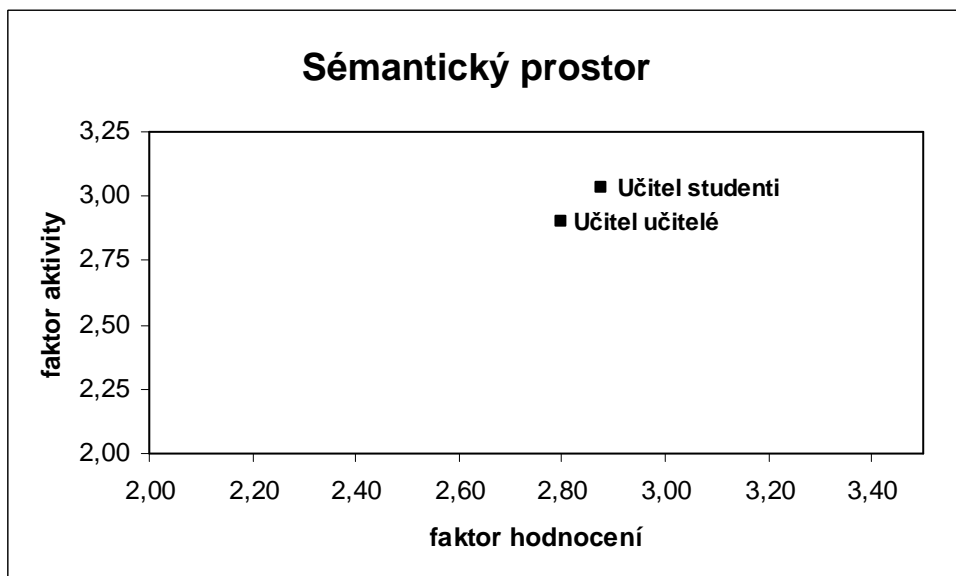
Graf 10



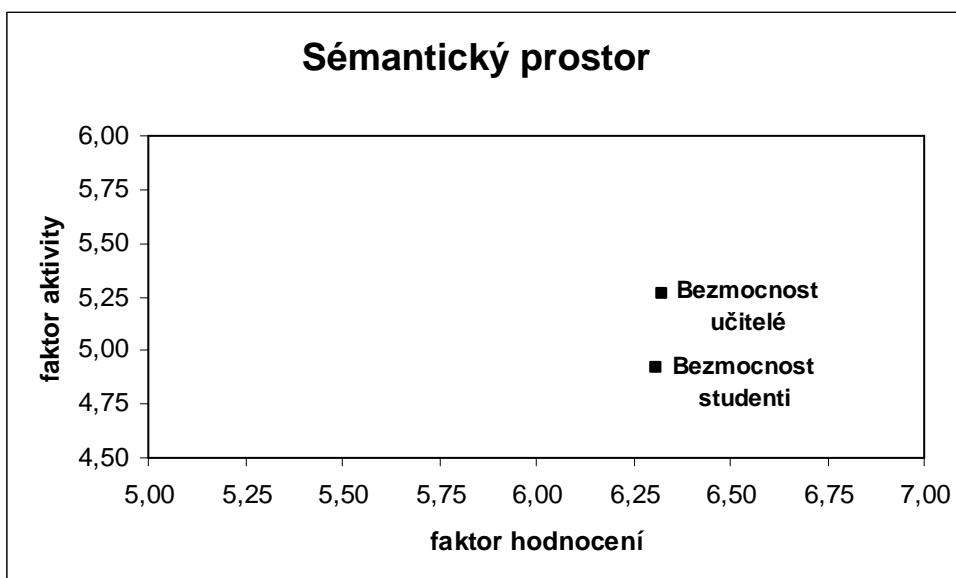
Graf 11



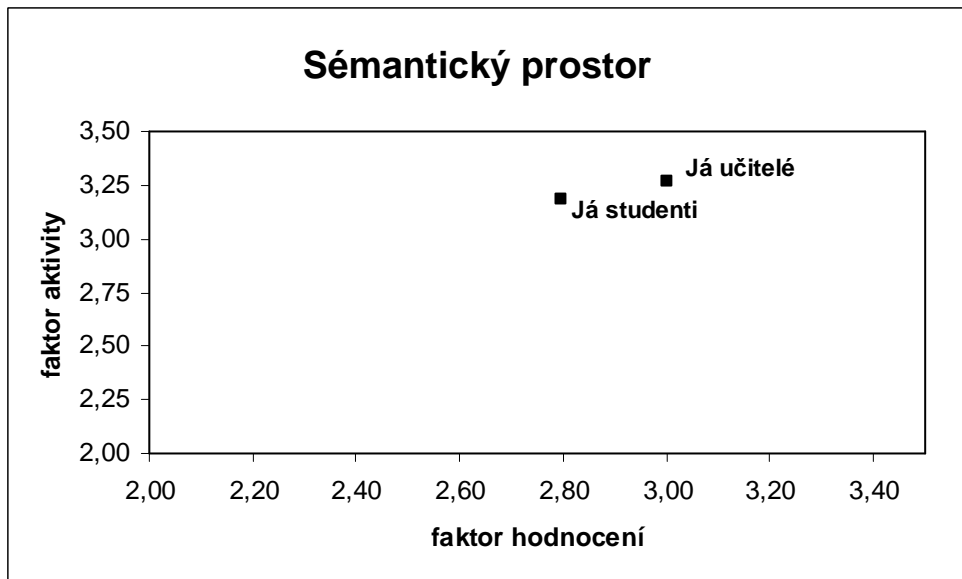
Graf 12



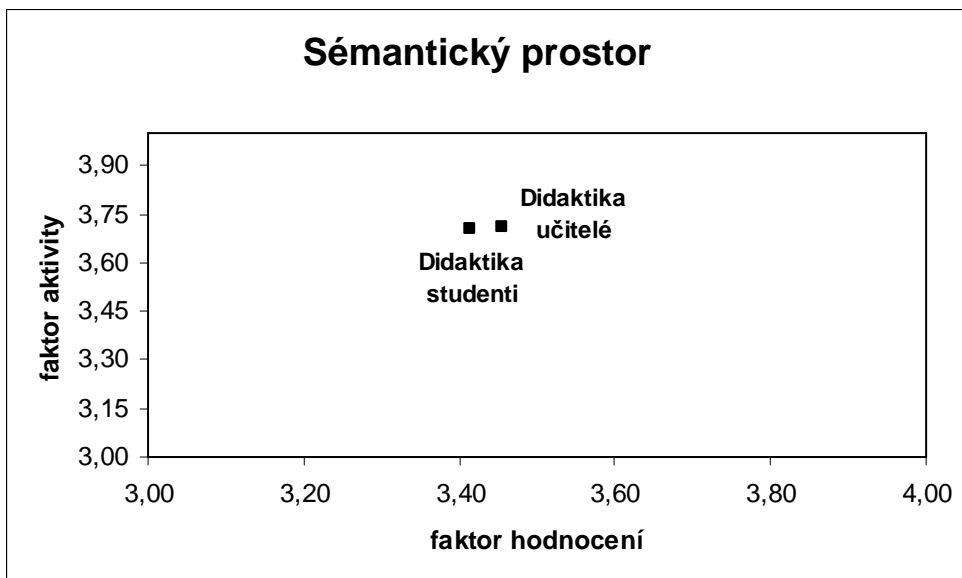
Graf 13



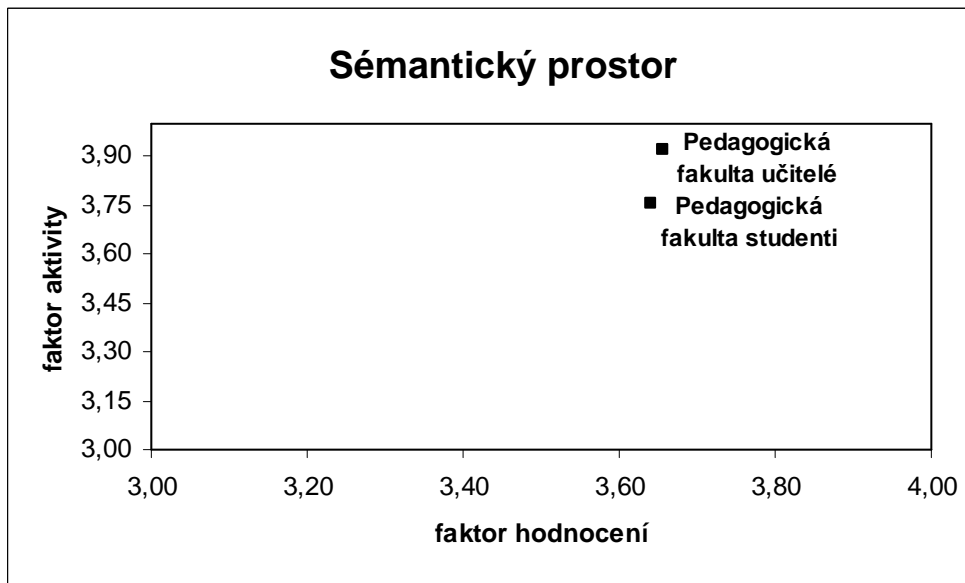
Graf 14



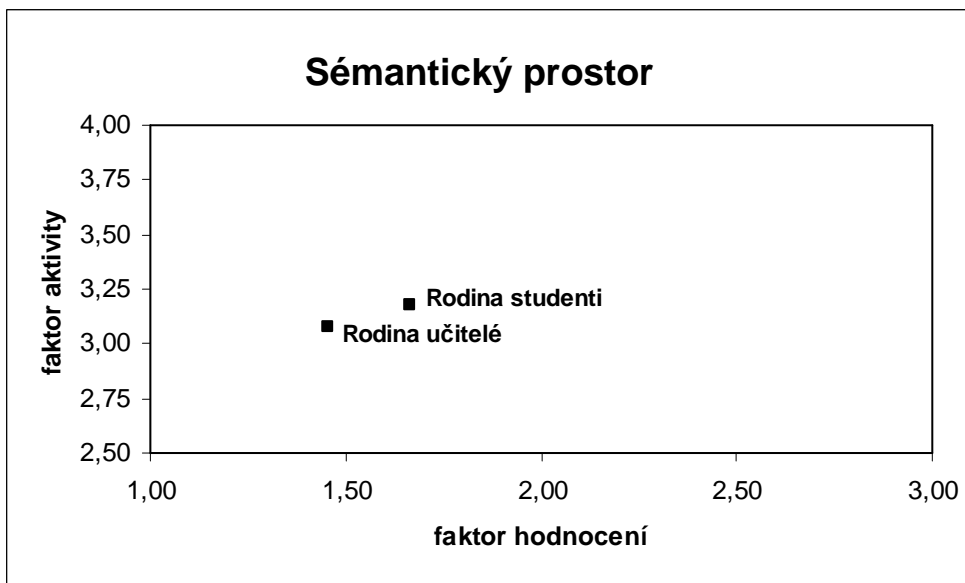
Graf 15



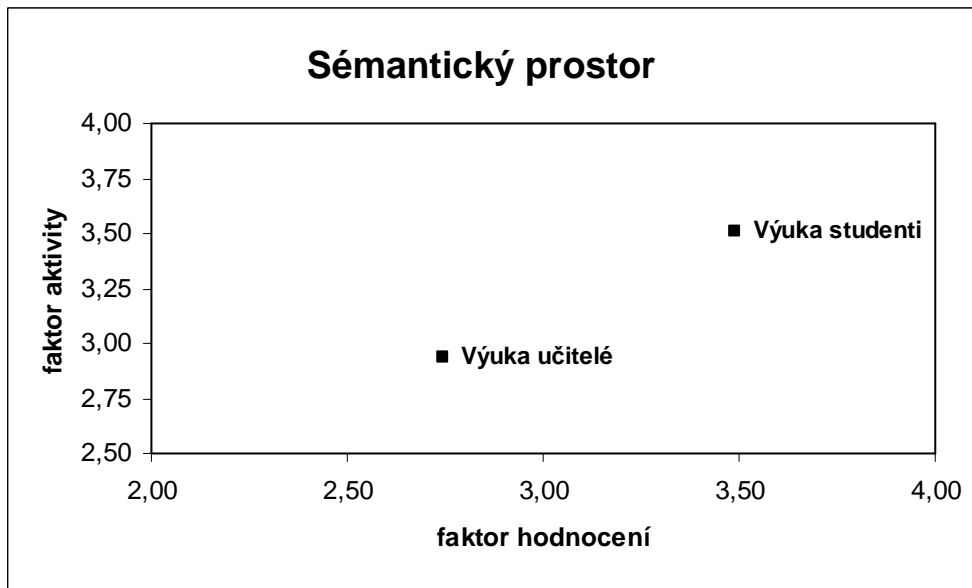
Graf 16



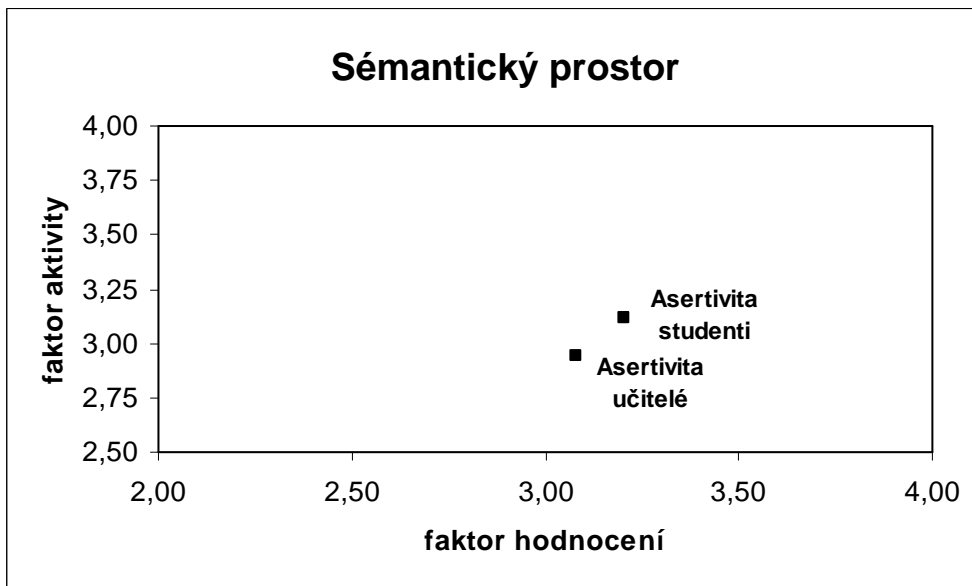
Graf 17



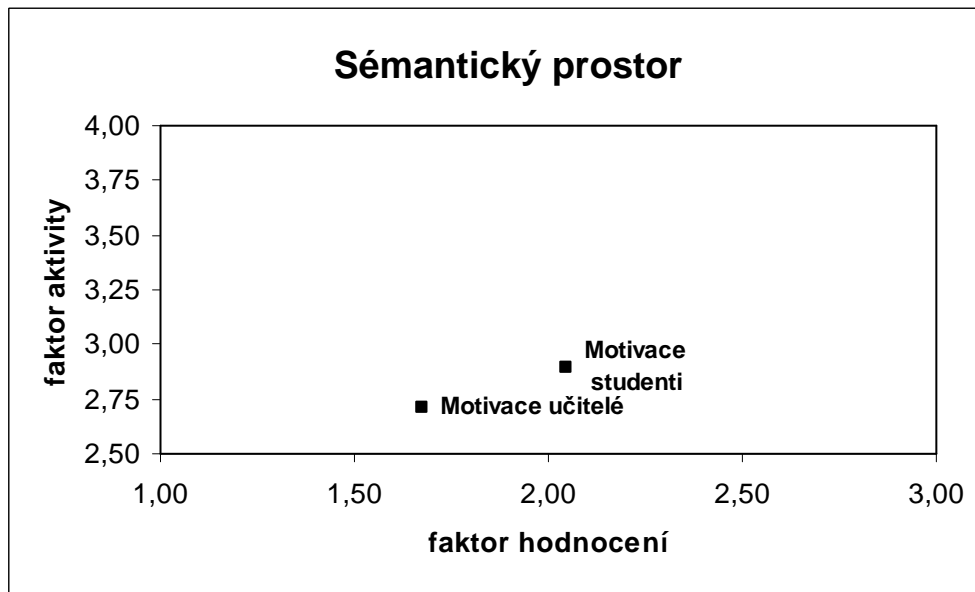
Graf 18



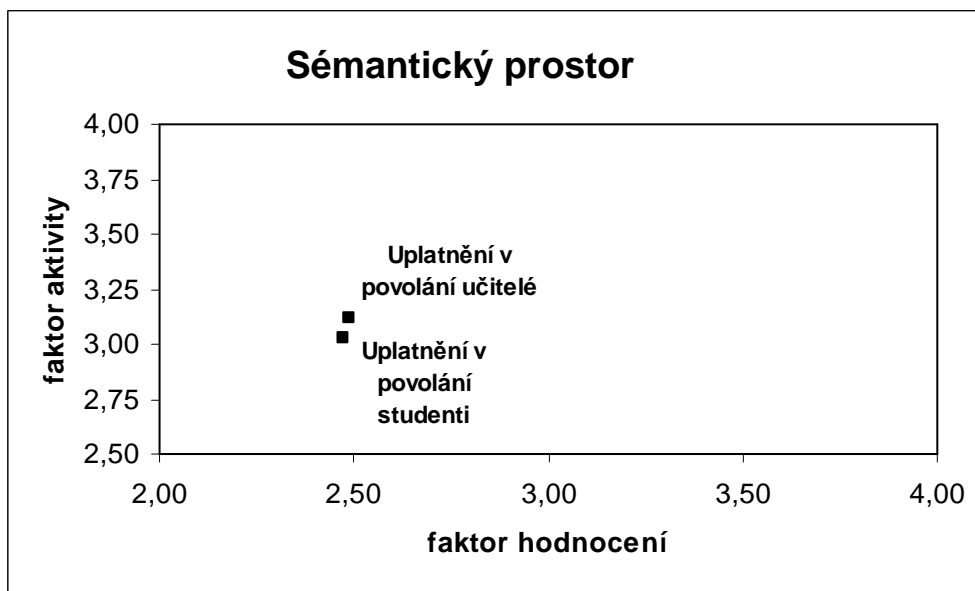
Graf 19



Graf 20



Graf 21



6 Shrnutí a závěr

V této diplomové práci se za pomoci metody sémantického diferenciálu podařilo celkem spolehlivě zjistit souvislosti ve vnímání daných odborných pojmů mezi dvěma skupinami respondentů – studenty učitelství pro 1. ZŠ a učiteli na 1. stupni ZŠ.

Pomocí sestrojeného záznamového listu pro posuzování klíčových pojmů výzkumu byly měřeny postoje studentů učitelství na pedagogické fakultě a učitelů na 1. stupni ZŠ k hlavnímu pojmu tvořivost a dalším jedenácti souvisejícím pojmům. Vytvořený dotazník obsahoval dvanáct sedmibodových bipolárních škál.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých informací. Ve vnímání jednotlivých pojmů docházíme k závěrům, že studenti nejlépe vnímají a hodnotí pojmy (od nejlépe hodnoceného): motivace, rodina, uplatnění v povolání a tvořivost. Z hlediska všech tří faktorů můžeme tyto pojmy označit jako velmi důležité pro budoucí povolání studentů učitelství.

Učitelé z praxe nejlépe hodnotí a vnímají stejné pojmy jako studenti, jen v mírně odlišném pořadí (od nejlépe hodnoceného): motivace, rodina, tvořivost a uplatnění v povolání.

Z výzkumu dále jednoznačně vyplývá, že studenti učitelství a učitelé shodně vnímají pojmy učitel, didaktika, asertivita a také tvořivost. Tím byla vyvrácena hypotéza H_1 , která tvrdila, že mezi oběma skupinami respondentů je významný rozdíl ve vnímání pojmu tvořivost. Podle výsledků našeho výzkumu studenti pedagogické fakulty a učitelé na 1. stupni ZŠ vnímají velmi podobně, s minimální vzdáleností pojmu v sémantickém prostoru obou skupin respondentů.

Popřena byla i hypotéza H_2 , která ve faktoru hodnocení deklarovala lepší hodnocení pojmu tvořivost učiteli než studenty. Ze závěrů výzkumu jasně vyplynulo, že studenti pedagogické fakulty vnímají pojem tvořivost lépe než učitelé z praxe.

U vnímání pojmu didaktika jsme na základě prostudované literatury předpokládali rozdílné vnímání pojmu u obou skupin respondentů. Na základě výsledků výzkumu se nepodařilo podpořit platnost poslední hypotézy H_3 , lineární distance opět představovala nevýznamnou vzdálenost ve vnímání pojmu didaktika mezi studenty pedagogické fakulty a učiteli na 1. stupni ZŠ.

Větší rozdíly ve vnímání pojmů (nezávisle na kvalitě hodnocení) lze u obou skupin respondentů nalézt u pojmů motivace, bezmocnost a nejodlišněji studenti a učitelé vnímají pojem výuka.

Další zajímavé informace jsme získali výpočtem lineární distance mezi dvěma pojmy. Ve faktoru hodnocení studenti pedagogické fakulty vnímají velmi podobně tyto dva pojmy: tvořivost a motivace, pojmy učitel a já a pojmy didaktika a výuka. Nejméně významný vztah nacházíme ve vnímání pojmů bezmocnost a rodina.

Učitelé na 1. stupni ZŠ ve faktoru hodnocení shodně vnímají pojmy výuka a učitel, já a asertivita a pojmy pedagogická fakulta a didaktika. Nejméně významný vztah je obdobně jako u studentů mezi pojmy bezmocnost a rodina.

Ze všech výše uvedených výsledků a závěrů můžeme usuzovat, že studenti učitelství a učitelé z praxe klíčové pojmy hodnotili relativně shodně.

Metoda sémantického diferenciálu je podle mého názoru vhodná metoda k měření individuálních významů u daných skupin respondentů. Práce s touto metodou mě obohatila o mnoho nových zkušeností a přinesla spoustu zajímavých informací o současných studentech učitelství na pedagogické fakultě a učitelích z praxe.

7 Seznam literatury

1. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. Grada, 2000. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
4. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
5. FÜRST, M. *Psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.
6. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
7. HELUS, Z. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1998. 120 s. ISBN 80-7168-406-6.
8. CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 202 s. ISBN 80-244-0765-5.
10. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: VUP, 1998. 260 s. ISBN 80-7067-798-8.

11. JUŘÍKOVÁ, D. *Vnímání pojmu tvořivost studenty učitelství 1. stupně ZŠ*. České Budějovice: PdF JU, 2006. 94 s. Nepublikovaná diplomová práce. ISBN nemá.
12. KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
13. KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 296 s. ISBN 80-7178-426-5.
14. KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 106 s. ISBN 80-244-0554-7.
15. LETOVSKÁ, P. *Výzkum úrovně tvořivosti u dětí v 5. ročníku ZŠ*. České Budějovice: PF JU, 2008. 97 s. Nepublikovaná diplomová práce. ISBN nemá.
16. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199. s. ISBN 80-7178-205-X.
17. MAZÁKOVÁ, H. *Diagnostika prekonceptů k didaktice u studentů učitelství a vnímání těchto pojmů u učitelů v praxi na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice: PF JU, 2008. 81 s. Nepublikovaná diplomová práce. ISBN nemá.
18. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. 340 s. ISBN 80-200-0628-1.
19. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 271 s. ISBN 80-7184-569-8.
20. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

21. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
23. ROUČOVÁ, E. *Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. České Budějovice: PF JU, 2003. Dostupné na www: <[http:// www.pf.jcu.cz/eamos](http://www.pf.jcu.cz/eamos)> [cit. 2009-02-03].
24. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
25. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
26. TUMA, M. *Tvorivé procesy člověka*. Banská Bystrica: UPV SR, 2001. 423 s. ISBN 80-88994-08-X.
27. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
28. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
29. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné na www: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>> [cit. 2009-02-03].
30. *Sbírka zákonů, Česká republika, ročník 2008*. [cit. 2009-03-20] Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

31. Traxlerová, M. *Jak měřit bezmocnost*. Brno, 2008. [cit. 2009-04-06]. Dostupné na www: <http://archiv.soc.cas.cz/download/651/DaV08_01_p07_29.pdf>.
32. *All about depression, Helplessness*. [cit. 2009-03-10]. Dostupné na www: <http://www.allaboutdepression.com/dia_12.html>.
33. *Auckland PSI Institute and Psychotherapy*. [cit. 2009-03-10]. Dostupné na www: <http://www.psychotherapist.org/Index_archives_overcomingpowerlessness.htm> .
34. Wikipedie, otevřená encyklopedie: *Výuka*. [cit. 2009-02-20]. Dostupné na www: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDuka>> .
35. Dušková, L. *Asertivita je radost ze života*. [cit. 2009-03-20]. Dostupné na www: <<http://www.asertivita.com/default.asp?ids=3&idc=13&idm=1>>.
36. Wikipedie, otevřená encyklopedie: *Povolání*. [cit. 2009-04-06]. Dostupné na www: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Povol%C3%A1n%C3%AD>>.

8 Příloha

Záznamový list pro posuzování klíčových pojmů výzkumu

Tvořivost

Klasifikace

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |

Učitel

Bezmocnost

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |

Já

Didaktika

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |

Pedagogická fakulta**Rodina**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |

Výuka**Asertivita**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |

Motivace**Uplatnění v povolání**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|------------|
| příjemný | | | | | | | | | | nepříjemný | příjemný | | | | | | | | | nepříjemný |
| aktivní | | | | | | | | | | pasivní | aktivní | | | | | | | | | pasivní |
| krásný | | | | | | | | | | ošklivý | krásný | | | | | | | | | ošklivý |
| hrubý | | | | | | | | | | jemný | hrubý | | | | | | | | | jemný |
| rychlý | | | | | | | | | | pomalý | rychlý | | | | | | | | | pomalý |
| dobry | | | | | | | | | | špatný | dobry | | | | | | | | | špatný |
| silný | | | | | | | | | | slabý | silný | | | | | | | | | slabý |
| ostrý | | | | | | | | | | tupý | ostrý | | | | | | | | | tupý |
| těžký | | | | | | | | | | lehký | těžký | | | | | | | | | lehký |