

**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

Katedra inženýrské pedagogiky

**VNĚJŠÍ BARIÉRY TVOŘIVOSTI V PRÁCI UČITELE
EXTERNAL BARRIERS TO CREATIVITY
IN THE TEACHER'S WORK**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Magdaléna Chalupová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
a odborného výcviku
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze podklady (literaturu, projekty, SW atd.) uvedené v příloženém seznamu.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne

podpis:

Poděkování

Upřímně děkuji vedoucímu práce docentu PhDr. Jiřímu Semrádovi, CSc. za jeho teoretickou i metodickou podporu při psaní mé práce. Jeho rady mě vždy nasměrovaly správným směrem, když jsem nevěděla, jak pokračovat. Jeho důvěra a slova povzbuzení pro mě byla silnou motivací.

Ing. arch. Michaele Hervertové děkuji za pečlivou jazykovou korekturu práce.

A nakonec bych ráda poděkovala své rodině za jejich podporu a trpělivost nejen při psaní této práce, ale během celého studia.

ANOTACE

Bakalářská práce se s oporou o analýzu odborné literatury zabývá problematikou tvořivosti v práci učitele a bariérami, které tuto tvořivost limitují. Práce vychází z předpokladu, že moderní společnost charakterizovaná stále výraznějšími společenskými, ekonomickými a techno-logickými změnami, musí stavět na vysoké flexibilitě člověka a na jeho schopnosti rychle si osvojovat a tvořivě uplatňovat nové poznatky. Učitelé jsou skrze své žáky významnými činiteli budoucího rozvoje společnosti. Právě dnešní tvořivost učitelů je rozhodujícím faktorem pro efektivitu společnosti v budoucnosti. Je proto nutné definovat a eliminovat bariéry, které tvořivost učitelů negativně ovlivňují.

Empirické šetření zkoumá, jaké bariéry omezují tvořivost učitelů a s jakou intenzitou učitelé tyto bariéry pocítují.

Klíčová slova:

proměny společnosti, tvořivost v práci učitele, bariéry tvořivosti.

ANNOTATION

The bachelor thesis addresses the issues of creativity in the teacher's work and the barriers that limit the teacher's creativity with the support of an analysis of scientific literature. The work is based on the premise that modern society, characterized by increasing level of significant social, economic and technological changes, must build upon the high flexibility of people and their ability to quickly develop and creatively apply new knowledge. Teachers are, through their students, important players in the future development of the society. The current teacher's creativity is the key factor in the effectiveness of our society in the future. It is necessary to define and eliminate the barriers that negatively affect the teacher's creativity.

The empirical study examines which barriers limit the teacher's creativity, and intensity of these barriers felt by teachers.

Key words:

Changes in society, creativity in the teacher's work, barriers to creativity.

OBSAH

	Strana
Úvod	6
1. Sociálně-ekonomické vlivy proměny společnosti a vzdělávání na přelomu 20. a 21. století a tvořivost	7
1.1 Proměna společnosti	7
1.2 Proměna vzdělávání	9
1.3 Proměna českého vzdělávacího systému	10
1.4 Proměna učitelské profese	13
2. Tvořivost a její uplatnění v práci učitele	16
2.1 Vymezení tvořivosti	17
2.2 Tvořivost učitele nebo pedagogická tvořivost?	19
2.3 Tvořivá osobnost učitele	22
2.4 Tvořivé prostředí	26
3. Bariéry tvořivosti učitele	28
3.1 Dělení bariér tvořivosti	29
3.2 Percepční bariéry (bariéry ve vnímání)	30
3.3 Kulturní bariéry	32
3.4 Bariéry prostředí	35
3.5 Emocionální (emoční) bariéry	38
3.6 Intelektové (intelektuální) a výrazové bariéry	40
3.7 Podpora tvořivosti učitelů ve smyslu překonávání bariér	41
4. Projekt a prezentace výsledků empirického šetření	44
4.1 Teoretická východiska empirického šetření	44
4.2 Cíle a hypotézy empirického šetření	45
4.3 Podmínky realizace empirického šetření	46
4.4 Prezentace výsledků empirického šetření	49
4.5 Ověření hypotéz	66
4.6 Diskuze	76
Závěr	80
Seznam použité literatury	82
Seznam příloh	86

Úvod

Tvořivost je dnes běžně skloňovaným pojmem a často je pokládána na za jednu z nejdůležitějších kompetencí nejen pro pracovní uplatnění. O nutnosti rozvíjet tvořivost žáků se již dnes nediskutuje a tvořivost učitelů se automaticky předpokládá, aniž by bylo zkoumáno, zda mají učitelé k vlastní tvořivosti dostatek schopností, možností a odpovídající podmínky. Tato práce považuje za stěžejní, zabývat se specificky tvořivostí učitelů při přípravě a realizaci vyučovacího procesu, protože jen tvořiví učitelé mohou efektivně naplňovat vzdělávací cíle současné školy a adekvátně rozvíjet tvořivost žáků.

Cílem této bakalářské práce je s oporou o analýzu odborné literatury specifikovat, analyzovat a průzkumem ověřit vnější bariéry, které učitelům středních škol brání v uplatnění tvořivosti při naplňování současných výchovných a vzdělávacích cílů.

Práce si pokládá otázku, proč vyučovací praxe učitelů středních škol jen omezeně reflektuje teoretické poznatky o tvořivosti, ač jsou často diskutovány a publikovány. Při hledání odpovědi na tuto otázku jsou zjišťovány vlivy společenských změn posledních let a reformy vzdělávacího systému na profesi učitele a jsou analyzovány důsledky, které z nich vůči tvořivosti učitelů vyplývají. Jsou prověřovány další faktory, které mohou tvořivost učitelů negativně ovlivňovat či blokovat, a na základě těchto poznatků s oporou o analýzu odborné literatury jsou definovány bariéry tvořivosti specificky platné pro učitelskou profesi.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Empirické šetření metodou dotazování zjišťuje, které z bariér skutečně omezují tvořivost učitelů a s jakou intenzitou tyto bariéry učitelé pocítují.

Práce se soustředí zejména na vnější bariéry tvořivosti, tj. na bariéry, které vyplývají z mikro i makro prostředí, které učitele obklopuje, aniž by je mohli snadno ovlivňovat. Toto téma považujeme za zásadní, protože právě analýza a eliminace těchto vnějších bariér může významně ovlivnit tvořivost celých skupin učitelů. Zarážející proto je, že toto téma není v odborní literatuře výrazněji rozpracováno a není mu věnována adekvátní systematická pozornost. A právě toto zjištění, spolu s vědomím závažnosti tématu, bylo největší motivací zabývat se tímto tématem.

1. Sociálně-ekonomické vlivy proměny společnosti a vzdělávání na přelomu 20. a 21. století a tvořivost

Ačkoliv je tvořivost v současnosti skloňována ve všech pádech, není záležitostí novou. Ve starověku byla připisována bohům, kteří skrz múzy k člověku promlouvají. Řekové ve středověku viděli v tvořivosti cestu, jak získat úctu a respekt ve společnosti, zatímco v křesťanské části Evropy byla tvořivost pouze božskou schopností a u člověka byla znakem posedlosti ďáblem nebo šílenství, což poté eskalovalo v pronásledování a vyražďování tvořivě smýšlejících lidí coby kacířů a čarodějnic. Až osvícenství a humanismus v 17. století uznal právo jedince řešit problémy s využitím vlastního duševního úsilí a tvořivost byla odloučena od nadpřirozeného. Vznikly první teorie tvůrčího procesu a uvažovalo se o biologicko-psychosociální povaze geniality, která se v rodině dědí. S rozvojem psychologie a biologie mozku v 19. století byla tvořivost zkoumána hlavně z pohledu možností jedince samotného a jeho genetiky bez sociálních souvislostí. Na druhou stranu byl vysloven názor, že právě sociální prostředí má určující vliv na rozvoj tvořivosti, ne zděděné geny. A právě míra vlivu genetické výbavy, povahy a výchovy se stala tématem výzkumů a debat odborníků pro celé 20. století. Vzniklo mnoho teorií o tvořivé osobnosti a procesu tvorby, než bylo uznáno, jak píše Dacey a Lennonová, „že se každý tvůrčí čin rodí ze složité interakce mezi biologickými, psychologickými a sociálními silami“ (Dacey, Lennonová, 1998, s. 20). Dalším zásadním posunem byl odklon od spojování tvořivosti jen s vysoce talentovanými osobnostmi, byl přijat názor, že je tvořivost dána každé osobnosti, byť v rozdílné míře. 21. století již tvořivost vnímá jako nezbytnou schopnost člověka, zaručující mu přežití v moderním světě, naplněném širokou škálou problémů na straně jedné, a příležitostí na straně druhé. Je evidentní, že společenské poměry měly v historii na vnímání tvořivosti zásadní vliv a není tomu jinak ani nyní.

1.1 Proměna společnosti

Tvořivost je prostředkem dosahování pokroku, přeměny prostředí a řízeného sebevývoje jedince i společnosti. „*Tvorba formovala člověka a určovala jeho pozici ve světě i jeho vztah k sobě samému, směřuje k jeho budoucí existenci. Pouhé udržování existence znamená nejdříve degeneraci a potom i zánik.*“ (Hlavsa, 1985, s. 77). Současná společnost ale prochází tak rychlými, paralelními a často těžko předvídatelnými změnami v mnoha ohledech, že ji lze jen těžko pojmenovat jedinou charakteristikou. Filosofy bývá

označována jako postmoderní, ale dle úhlu pohledu je charakterizována názvy informační, globalizační, postkapitalistická, stále se učící, hyperkonzumní, multikulturní, digitální, individualistická, postkomunistická, hodnotově heterogenní, morálně upadající, riziková apod. Je to společnost, kde se mísí kultury, střetávají se politické ideje a náboženství, ruší se hranice a neomezeně proudí informace. Je to společnost, kde nic není stabilní a je důležité nelpět na jediném stanovisku, pluralita je normou (Blecha, 2004, s. 224-225). Je to ovšem také společnost, která je tolerantní k odlišnosti a člověku dává autonomii (ale i zodpovědnost) najít si v mnohoznačnosti názorů a v pluralitách možností svůj způsob, jak se svým životem naložit. A právě v takto proměňující se společnosti se tvořivost stává jednou z klíčových schopností, která umožňuje jedincům i celé společnosti flexibilně na tyto rychlé a často razantní proměny reagovat a adekvátně se přizpůsobovat. Schopnosti jako flexibilita, adaptabilita, inovace, kooperace jsou již dnes mnohdy ceněny více než faktické znalosti a schopnosti, jak tomu bylo ve stoletích minulých. *„Neustále probíhající změny předpokládají pracovníky vysoce motivované, flexibilní, kteří jsou ochotni a schopni realizovat individuální potenciality a různými cestami prohlubovat vzdělávání po skončení školní docházky v průběhu celoživotní dráhy. Zároveň se v podmínkách informační společnosti stávají nezbytnou součástí kompetence, které poskytuje jak všeobecné, tak odborné vzdělání, jako je schopnost komunikovat, schopnost odpovědně se chovat, morálně rozhodovat v rozporných a náročných situacích každodenního života.“* (Skalková, 2006, s. 8). Společenské změny jsou pod tlakem komplexu souvislostí, který s sebou přinášení politické, společensko-kulturní a duchovní kontexty (Helus in Krykorková et al., 2010, s. 23) a s nimi související silné sociální změny. Ekonomický a technologický vývoj vede ke značným změnám ve výrobě, službách a celkově k reorganizaci světa práce. Zásadní je také globalizace trhu, ekologické problémy, demografická struktura společnosti či měnící se hodnotová orientace. Síla a rychlost těchto změn narůstá natolik, že současná společnost již nemá jasnou představu o budoucích společenských změnách, jak konstatuje Rýdl (Rýdl, 2012, s. 41). Přitom právě objasnění předpokládaných vývojových tendencí, na jejichž základě je možné definovat budoucí priority společnosti a trhu práce. Pro jedince z toho narůstá nutnost vyrovnat se s mnoha protiklady a vybalancovat napětí, které z těchto protikladů vyplývají a zasahují do prostoru osobního i sociálního. Lze jen souhlasit s Rýdlem, že stále naléhavěji je *„od jednotlivců, ale i institucí vyžadována přizpůsobující se tvořivost, schopnost dynamického rozvoje a aktivní spoluúčasti na utváření budoucnosti“* (Rýdl,

2012, s. 42). Delors tyto protiklady shrnul jako hlavní problémy 21. století (Delors, 1997, s. 3):

- rozpor mezi globálními a národními (lokálními) problémy
- rozpor mezi univerzálním a individuální jedinečností
- rozpor mezi tradicí a moderními trendy
- rozpor mezi krátkodobými a dlouhodobými hledisky
- rozpor mezi konkurenceschopností a zajištěním rovných příležitostí
- rozpor mezi extrémním rozvojem poznání a možnostmi člověka si toto vědomí osvojit
- rozpor mezi duchovními morálními hodnotami a materiálním světem

Pro eliminaci napětí, které z těchto rozporů denní reality plynou, musí současný člověk procházet neustálým procesem adaptace svých znalostí a schopností, včetně schopnosti kriticky jednat při plnění všech jeho sociálních rolí v zaměstnání i ve společnosti, a to vše při rozvoji vědomí sebe samého a svého životního prostředí. „*Tvořivost se ve všech oblastech, nejen ve vědě a technice, stále více stává rozhodujícím činitelem, umožňujícím zdolat požadavky rostoucího a rozvíjejícího se lidstva, zvláště za situace, kdy některé potřebné části lidského prostředí jsou z hlediska současné technologie nebo vůbec omezené (energie, suroviny, voda, atmosféra)*“, píše Hlavsa (1985, s. 78). Pocity nejistoty a obav mohou pramenit také ze stále proměňujícího se stavu poznání, záplavy informací s diskutabilní důvěryhodností a jejich roztříštěností, jak je přinášejí moderní média. Bouřlivý rozvoj vědění a rychlost zavádění nových technologií, jejichž životnost je stále kratší, prohlubuje tempo hlubokých změn ve všech oblastech života bez dostatku času na reflexi jejich dopadů na jednotlivce i na celou společnost. Nové technologie vyžadují zcela nové způsoby myšlení orientované na abstraktní procesy při vysokém porozumění komplexním souvislostem. Zřetelně se proměnily oblasti práce, výroby a hospodářství, ale jejich vliv na společnost, kulturu a politiku je stále otevřený, mnohoznačný, nejasný a méně předvídatelný (Rýdl, 2012, s. 43).

1.2 Proměna vzdělávání

Jestliže současnost nemá představu o budoucích společenských změnách, tak je téměř nemožné nasměrovat dnes vzdělávání tak, aby naplnilo očekávání vývoje společnosti, tendencí v ekonomice, politice i kultuře v budoucnosti. Nicméně lze považovat za téměř jisté, že technologický pokrok vede k tomu, že fyzickou a rutinní práci budou vykonávat

počítačem řízené stroje a lidé práci intelektuální a tvůrčí. Proto lze souhlasit s Havlíkem, že dělení přípravy na život a na povolání již není možné, a že se vzdělávání musí více opírat o přírodovědný a společenskovední základ, práci s informacemi a schopnost učit se, protože nové profese budou vyžadovat (a již dnes často vyžadují) flexibilitu a celoživotní adaptaci, tedy schopnost trvalého vzdělávání (Havlík, 2007, s. 28). Ačkoli role školy coby zprostředkovatele poznatků a vědění slábne, tak je zdůrazňován její nezastupitelný výchovný a společenský význam. Vzdělání nemůže být redukováno na to, co diktuje trh práce. Škola je místem, které žákům a studentům zprostředkovává objektivní poznání světa, ale také subjektivní významy, morální hodnoty a kde si žáci vytvářejí vztah k sobě samým, k druhým lidem a ke světu (Göbelová, 2012, s. 6-7). Mluví se o krizi výchovy a vzdělávání, kterou Kořa vysvětluje neujasněností vztahů mezi školou a společností (a mezi školou a rodinou) vyplývající ze složitosti společenské situace a jejich nejasných až nereálných požadavků na školu (Kořa, 2007, s. 108). Postmoderní myšlení přináší nové impulsy pro možnosti sebevyjádření žáků a jejich seberealizaci, které vedou k vyšší individualizaci a nutně proměňují vztahy mezi vychovateli a vychovávanými subjekty (Skalková, 2004, s. 46). Klasická škola, stavící na encyklopedismu, jednostranně kognitivní orientaci vzdělávacích koncepcí, podceňování vlastních zkušeností žáků a jejich emocionalitu nemůže cíle současné společnosti naplnit. Škola se musí stát základním kamenem rozvoje osobnosti (v důsledcích i celé společnosti) a jejím úkolem je umožnit každému plně rozvinout jeho talent a využít všechnen tvořivý potenciál, včetně zodpovědnosti za svůj život a dosažení osobních cílů (Delors, 1997, s. 4). Cílem vzdělávání nejsou sumy poznatků, ale dovednosti a schopnosti. Do popředí se dle Rýdla dostává sociálně integrační funkce školy, kdy škola působí jako chráněný životní prostor právě pro získání potřebných zkušeností a dovedností pro úspěšný život ve společnosti, tj. zprostředkovat kompetence, které jedinci umožní zvládnout „*požadavky smysluplného jednání a zacházení s možnostmi i problémy dalšího vývoje světa a společnosti v něm*“ (Rýdl, 2012, s. 50). Štětovská potvrzuje vzrůstající význam socializační funkce školy a zdůrazňuje nutnost vytvoření prostoru, kde žáci testují svoji autonomii, autenticitu, rivalitu, spolupráci, vytvářejí vztahy, trénují se v komunikačních dovednostech a vymezují se v konfliktních situacích (Štětovská in Gillernová et al., 2011, s. 137). Solidní všeobecné vzdělání však zůstává základním cílem vzdělávání, i když v souladu s proměnami společnosti je nutné najít takové řešení obsahů vzdělávání, které s podporou kritického myšlení bude lépe odpovídat komplexitě současného života, pluralitě životních forem, akcentaci na tvořivost a intuici a bude

korigovat jednostrannosti ve vzdělávacích obsazích. Škola se ale musí také vztahovat k tomu, jaké vlastně jsou dnešní děti a mládež a jaká je jejich životní situace. Utváření učebních obsahů, procesů i pedagogického prostředí musí být orientováno tak, aby žáky motivoval pocit, že je škola prostorem pro porozumění životu, pro jejich jedinečnou aktuální situaci a nacházení způsobů jejich aktuálních problémů. Mladí lidé musí být přesvědčeni, že jejich vzdělávání je důležitou součástí jejich sociálního jednání. Učení se z vlastní vůle a flexibilita znalostí a dovedností je podmínkou adaptace na rychlé a zásadní změny v oblasti ekonomiky a organizace práce (Rýdl, 2012, s. 73).

1.3 Proměna českého vzdělávacího systému

Proměna české školy byla zpomalena komunistickým režimem, o to výraznější změnou prošla po roce 1989. Politické a ekonomické změny a následné změny společenských poměrů si vynutily proměnu fungování celého školského systému i jeho strategií. Cílem bylo rozšířit možnosti škol, přizpůsobit vzdělávání zájmům žáků, potřebám pracovního trhu a podpořit konkurenční prostředí i ve školském systému. Proběhlo mnoho ne vždy adekvátních legislativních změn, které po letitých diskuzích vyvrcholily v roce 2004 přijetím nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících, jež měly umožnit a prohloubit demokratizaci českého vzdělávání a posílit jeho evropský rozměr. Zásadním koncepčním materiálem se stal v roce 2001 dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který stanovuje cíle dalšího vývoje vzdělávací politiky a formuluje hlavní koncepční linie, které byly následně rozvíjeny definováním dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy a dalších dokumentů v následujících letech. Postupně byla navýšena pravomoc škol a jejich ředitelů přizpůsobovat obsah vzdělávání a realizovat vlastní strategie rozvoje. Původní učební a studijní plány a učební osnovy, které jednotným způsobem určovaly veškeré aspekty výuky včetně práce učitelů, vedly k omezování, pestrosti výuky, individualizovanému přístupu k žákům a pedagogické invence. Proto byla v roce 2005 zahájena kutikulární reforma spočívající v nastavení nových cílů vzdělávání a programu rozvoje vzdělávání, vytvoření evaluačních nástrojů, vnitřní transformaci škol a proměně v postavení a profesní činnosti pedagogů. Hlavním cílem vzdělávání se stává rozvoj klíčových životních dovedností (umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost), které přinášejí široce uplatnitelné vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, umožňují uplatnění v

různých povolání, rychlou rekvalifikaci a adaptaci na změny, a to vše v příznivém prostředí motivujícím k učení jako celoživotní nezbytnosti. Osnovy byly nahrazeny rámcovými a školními vzdělávacími programy, jež by neměly klást důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání, a které dávají školám a učitelům větší autonomii tím, že umožňují přizpůsobit vzdělávání konkrétním podmínkám školy, zkušenostem učitelů a skladbě žáků. Jejich cílem se stala změna atmosféry výuky, přístupu učitelů k žákům, motivace žáků a aktivnímu zapojení do výuky. Očekávání, že učitelé budou tyto přicházející změny automaticky reflektovat a stanou se nositeli změn, se ukázalo jako nereálné. Školní vzdělávací programy nebyly převahou učitelů vnímány jako příležitost ke změně, ale jen jako administrativní zátěž. „*Učitelé, u nichž se automaticky předpokládá akceptování reformy a její stoprocentní provedení, se ve skutečnosti stávají jednou z jejich rizikových faktorů*“ poznamenává Vašutová (Vašutová, 2007, s. 67). Spilková problém spatřuje v nepřipravenosti učitelů přijmout vlastní profesní autonomii a zodpovědnost, která by je vedla k systematické reflexi a seberefexi. Zatímco český vzdělávací systém jako celek již velkou proměnou prošel, tak učitelé coby jeho faktičtí realizátoři zaostávají a učitelství jimi není chápáno jako reflektivní a tvůrčí profese, jak píše Spilková (Spilková, 2010, s. 40 a 41). Také podle Vašutové nemíní část českých učitelů využít získanou autonomii a spokojuje se s vnějšími pokyny pravděpodobně proto, že „*autonomie vyžaduje změnu profesního chování a osobní zodpovědnost učitele za vzdělávací procesy a výsledky, což může být jednotlivcem vnímáno jako přítěž při již tak dosti náročném pracovním výkonu*“ (Vašutová, 2007, s. 10). Kromě toho je pro učitele charakteristické, že lety vytvořené a osvědčené stereotypy vyučování a společností očekávaná stabilita a rezistence vůči neprověřeným trendům dělají z učitelů profesní skupinu, která změny neakceptuje snadno. Bariéry na straně učitelů nebyly v rámci reformního dění odhaleny a minimalizovány vhodnými morálními, finančními, informačními a vzdělávacími podmínkami. Lze jen souhlasit s Vašutovou, že „*pouhé politické deklarování nestačí, a proto resort školství a další úrovně řízení a samosprávy musí zajistit pro učitele takové podmínky, aby mohli kontinuálně a efektivně plnit své profesní poslání, tj. vychovávat a vzdělávat mladou generaci v nových kontextech*“ (Vašutová, 2007, str. 17). Beran, Mareš a Ježek poukazují na nutnost proměnit profesionální myšlení učitelů, které by podpořilo přijetí reformních změn a ochotu učitelů je realizovat. „*Vyzývat učitele, aby opustili rutinu, která je relativně efektivní, ve prospěch inovace bezesporu slibné, avšak doposud nevyzkoušené, znamená žádat je, aby vyvinuli úsilí a podstoupili rizika, s čímž oni většinou nesouhlasí.*“ Hlavním cílem reformy měla

podle nich být zejména **reflexe a změna v uvažování učitelů o vlastní profesi** (Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 111 – 114).

1.4 Proměna učitelské profese

Učitelé jsou značně sledovanou a často kritizovanou profesní skupinou. Experti i veřejnost věnují kvalitě učitelů zvýšenou pozornost a proto hledají nástroj, kterým by bylo možné definovat profesi učitele a nastavit kritéria jejich kvality. Snahy o definování profesního standardu kvality učitele a kariérního řádu rozvířily u nás mnoho debat na toto téma, neskončily ale prozatím kýženým konsenzem. Přitom právě konkrétní kritéria kvalitní a efektivní práce učitele a školy by pomohlo samotným učitelům k jejich vlastní reflexi. Vašutová proto definovala sedm oblastí kompetencí učitele, které by měly být zásadní pro „*stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení*“ jako kompetence předmětová/oborová, didaktická/psychodidaktická, pedagogická, diagnostická/ intervenční, sociální/psychosociální/komunikační, manažerská/normativní a profesně/osobnostně kultivující (Vašutová, 2007, s. 34).

Podstatu učitelství charakterizovala Vašutová tak, „že:

- **být učitelem** znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.
- **být dobrým učitelem** znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí. Je mnoho možností a způsobů, jak vyjádřit charakteristiku dobrého učitele a záleží na každém jednotlivci, jaké stanoví své profesní priority, aby obstál jako kvalitní učitel.
- **stávat se dobrým učitelem** znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat. Sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci“ (Vašutová, 2007, s. 7)

I když se učitelé na žebříčcích prestiže umísťují na předních příčkách, necítí se dostatečně oceňováni, společensky ani finančně. „*Od učitele se očekává trvale vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost. Vedle řízení složité výchovy a vzdělávání je jim svěřen také dohled nad bezpečností a ochranou zdraví a životů dětí a mládeže*“ (Kořa, 2007, s. 155). Jejich profesní status jim ukládá realizovat vzdělávací politiku státu a stát jim musí zajistit odpovídající pracovní podmínky, které by jejich snahu podpořily a motivovaly je. Štětovská upozorňuje, že v souvislosti s mnoha probíhajícími i plánovanými změnami stojí učitel jako vykonavatel nových i transformovaných odpovědností školy poněkud mimo těžiště pozornosti (Štětovská, in Gillernová et al., 2011, s. 143). Na riziko izolace a frustrace učitelů při reformních změnách upozornil Delors už v roce 1997 (Delors, 1997, s. 10). Sociální, kulturní a materiální status učitelů by měl podle něho být proto považován za prioritu, protože bez spolupráce a aktivní účasti učitelů nemůže reformní proměna vzdělávání úspěšně proběhnout. „*Po učitelích se žádá mnoho, někdy příliš mnoho ... cítí se osamoceni, a to nejen proto, že jejich činnost je individuálního charakteru, ale také z důvodu očekávání, která jsou vzdělávání přisouzena, a dále z důvodu nespravedlivé kritiky, která je proti nim namířena*“ (Delors, 1997, s. 10). Bez systematické podpory je pro učitele náročné poradit si s protikladnými vlivy a rozporuplnými požadavky ze strany nadřízených orgánů, kolegů, rodičů a veřejného mínění prezentovaného médiu (Kořa, 2007, s. 161). Společenské a legislativní změny přináší nové požadavky na vzdělávání a tak logicky zvyšují nároky také na profesi učitele. Při zachování profesionality odborné, oborové a didaktické je od učitelů očekáváno rozvíjení a prohlubování sociálních a psychologických kompetencí. „*Psychologická rovina učitelské práce tak nově nabývá na významu a vytváří i specifickou poptávku po zpracování a rozvíjení této části učitelovy odbornosti*“ (Štětovská, in Gillernová et al., 2011, s. 143). Škola také v souvislosti s krizí rodiny častěji a systematictěji vystupuje jako místo sociálního učení a učitel je tím, kdo toto sociální učení moderuje a modifikuje do konkrétní podoby (tamtéž, s. 145). „*Učitel jedná s mládeží, která je pod neustále oslabujícím vlivem rodiny, avšak je více informovaná. Učitel musí brát v úvahu tuto novou realitu, pokud chce, aby ho žáci poslouchali a rozuměli mu a aby jim dodal chuť do učení a ukázal jim, že informace a znalosti jsou dvě odlišné věci*“ (Delors, 1997, s. 10). Spilková poukazuje na zvýšené nároky na učitele v souvislosti s kurikulární reformou, která proměnou cílů, obsahu i strategií vzdělávání klade „*důraz na profesní autonomii a odpovědnost učitele, na tvůrčí charakter jeho činnosti spojený s podílem na tvorbě vzdělávacích programů, na pojetí školy jako učící*

se organizace akcentující komunikaci a spolupráci“ (Spilková, 2010, s. 33). Na tyto a mnohé další proměny musí v prvé řadě vlastní proměnou reagovat pedagogické fakulty i realizátoři dalšího vzdělávání učitelů a začleněním vhodných aktivit podporovat učitele k tvořivosti, k sebereflexi vlastního pojetí výuky a ke schopnosti analyzovat vlastní činnost včetně její prezentace a argumentace. Dle četných průzkumů (systematický rozsáhlejší výzkum není k dispozici) se ale způsoby a metody výuky proměňují jen velmi pomalu a přes občasné začlenění aktivizačních metod stále převažuje frontální výuka s výkladem učitele. Také Spilková, Vašutová et al. (2008, s. 19) vyjadřují na základě mezinárodních srovnání a výzkumů poměrně ostrou kritiku učitelů, kdy učitelé selhávají již ve výuce, tj. v jádrové oblasti své profesionality a to bezmála masově. Spilková, Vašutová et al. (tamtéž) uvádějí, že „mezi nejčastěji uváděné nedostatky/selhání patří:

- Učitelé neznají či nedokážou aktualizovat nové poznatky z oblastí výzkumu nadání, inteligence, metakognitivních způsobilostí, osobnostních činitelů vzdělávací úspěšnosti, aktualizace potencialit vzdělávacího výkonu a osobnostního rozvoje apod.*
- Učitelé nedokážou organizovat výuku jako bohatství příležitostí pro aktivizující rozvinutí pozitivních emocí - radosti, kladného očekávání, zadostiučinění, prožitků povzbuzujícího úspěchu apod.*
- Učitelé nedokážou vytvářet na školách kooperativní pedagogické týmy sledující v práci s žáky a třídami ujednocené linie pedagogického působení*
- Učitelé nedovedou velkoryse využívat široké spektrum edukačních možností, nabízených médii a mimoškolním světem*
- Učitelé mluví příliš mnoho a žáci příliš málo - až 80% verbalizací ve výuce jde na konto učitele. Mnoho žáků ve třídě i několik dnů vůbec nepřijde ke slovu*
- Učitelé jsou orientováni na vyučování, ale stále častěji je obtížné se k vyučování vůbec dostat, protože se do popředí dostává řešení kázeňských problémů, uklidňování žáků apod. “*

Bez adekvátní teorie učitelské profese, aplikované na pregraduální přípravu budoucích učitelů a jejich následné celoživotní vzdělávání, je komplexní proměna pedagogického myšlení učitelů a jejich efektivní výkon velmi nepravděpodobný. „*Ještě nikdy nestála škola pod takovými tlaky měnit svou podobu, své poslání, své cíle, způsoby svého fungování jako nyní. Ještě nikdy se před školou/učiteli nevytyčovaly tak strmé nároky jako nyní. Ještě nikdy nebyla škola povolávána, aby sehrála tak rozhodující roli ve*

společenském vývoji jako nyní. Tlaky vyvíjené na školu a učitele nebudou slábnout, spíše naopak. A nebudou-li učitelé schopni vzniklou situaci si ujasnit a stát se vůdčími aktéry změny, bude jejich profesionalita vystavena setrvalému zpochybňování s mnohačetnými důsledky.“ (Spilková, Vašutová et al., 2008, s. 15). Soudobý učitel se již nemůže omezovat na předávání informací a dohled nad nácvikem dovedností, v centru jeho pozornosti musí být komplexní kultivace tvůrčí odpovědné osobnosti, a to jak osobnosti svých žáků, tak i své osobnosti. Tvůrčí myšlení a tvůrčí osvojení metodiky výuky i výchovných činností se musí stát součástí způsobilosti učitele. Můžeme souhlasit s Kurelovou, že *„bez patřičné pedagogické tvořivosti nelze garantovat ani všeobecné dostatečné osvojení základních výchovně-vzdělávacích hodnot“* (Kurelová, 2003, s. 7). Lze tedy shrnout, že flexibilita a kreativita učitelů se dnes stává základem cesty pro efektivní naplnění vzdělávacích a výchovných cílů současného vzdělávání.

2. Tvořivost a její uplatnění v práci učitele

„Člověk zaujímá vůči světu i sobě pozici transformátora, pozici zdroje progresivních změn, příčiny existence nových věcí, které se ve svých funkcích koncentrují kolem lidských potřeb, postupně je i překračují ~ vytvářejí potřeby další, kulturní, vyššího smyslu,“ konstatuje Hlavsa již v době totality (Hlavsa, 1985, s. 76). Také Maňák chápe tvořivost jako charakteristický znak lidské existence a seberealizace jedince. *„Tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti, výrazem vrozené tendence k sebeaktualizaci a seberealizaci. Je spojena s potřebou svobody a samostatnosti člověka, jehož právem je jít svou vlastní životní cestou a objevovat na ní svůj vlastní význam,“* (Maňák, 2001, s. 9). Ale tuto myšlenku přinesl již Jan Amos Komenský, když smysl tvořivosti spojil *„jednak s ideou nápravy člověka i společnosti a jednak s rozvojem osobnosti jedince v jednotě individuálního a sociálního,“* jak píše Semrád a Škrabal. Komenský v cílevědomé tvořivé činnosti viděl nejlepší nástroj utváření vztahu člověka ke světu, což ilustrují Semrád a Škrabal výroky Komenského *„tvořivostí tvoříme“* a *„přirozeností člověka je tvořit“* (Semrád, Škrabal in Jan Amos Komenský, 2009, s. 182). Dnes je tvořivost neboli kreativita běžně používaným a automaticky přijímaným pojmem. Všeobecně je považována za schopnost, která může ovlivňovat celý život člověka, tj. jeho soukromí, rodinný život, zaměstnání, způsob odpočinku i společenské aktivity. Je proklamováno, že tvořivý přístup k životu se projevuje efektivním zvládnutím každodenních problémů a

přizpůsobování se změnám. V praxi je tvořivost zaměstnavateli upřednostňována a je vyžadován tvořivý přístup k řešení problémů. Firmy dnes investují do rozvoje tvořivosti zaměstnanců a na oplátku očekávají motivované a inovativní zaměstnance. Dnešní společnost nás do značné míry zbavila mnohých překážek tvořivosti a proklamuje širokou svobodu jednání a rozvoj individuality. Na straně druhé si společenský tlak na tvořivé schopnosti jedinců i skupin vynucuje nutnost jejího řízeného rozvoje. Společnost od učitelů očekává, že budou vychovávat tvořivé žáky, legislativní a metodické dokumenty také to, že budou rozvíjet i tvořivost vlastní. Je však otázkou, jak učitelé pojem tvořivosti chápou, jestli mají dostatek informací a příležitostí tvořivost rozvíjet a zda ji dokážou začlenit do proměňujících se funkcí učitelské profese.

2.1. Vymezení tvořivosti

S teoretickým vymezením tvořivosti si lámalo hlavu již mnoho autorů, aniž by dospěli k nějaké komplexní definici, která by tvořivost vystihovala ze všech hledisek. Často je spojována s novostí a užitečností, které ale mohou být i jen subjektivní a tedy i těžko hodnotitelné. Lze ji definovat jako schopnost, soubor vlastností, produkt, proces nebo jako komplexní proces závislý na dynamice vztahů. Vysledovat můžeme tyto komponenty, které se na tvořivosti podílejí:

- **předmět**, na který činnost působí (objekt, látky, informace, teorie, systém, jiný subjekt, jiný proces, pracovní postup nebo metoda, ...)
- **prostředky**, kterými subjekt působí (pracovní nástroje, operace, postupy, metody, ...)
- **subjekt** (jeho znalosti, schopnosti, vůle, motivace, zkušenosti, fantazie, intuice, ...)
- **podmínky** (vnitřní jako okamžitý stav subjektu, vnější jako možnosti a překážky, vztahy, interakce, náhodné děje, ...)
- **proces**, jímž se děje (jeho složky, stupně, fáze, zaměřenost, východisko, ...)
- **cíl** (vyjádřený představou, plánem, ideou, potřebou, příkazem, zadáním; pocit, naplnění, seberealizace, seberozvoj, ...)
- **produkt** (výtvar, výsledek, dílo, inovace, změna, posun, myšlenka, ...)
- **hodnota činnosti a produktu** (funkce v širším společensko-přírodním dění, smysl, význam, užitek, odměna, pokrok, rozvoj, ...)

Tvořivost lze tedy chápat dle úhlu pohledu např. jako:

- **komplex schopností**, v němž se vedle faktorů kognitivních uplatňují i faktory motivační a neintelektové rysy osobnosti, a jejichž podstatou je společensky hodnotná originalita (Nakonečný, 2009, s. 217)
- **komplexní charakteristika osobnosti**. Je to taková činnost, v níž se uplatňuje netradiční přístup k předmětu, originalita, vynalézavost, schopnost používat neobvyklých vzdálených asociací, iniciativa. (Skalková, 2007, s. 162)
- **schopnost nezávisle myslet a svobodně se chovat** s cílem dosahovat inovací a originálního myšlení v osobním, pracovním a společenském životě (Chadl, Kouřil, Pechová, 2009, s. 17)
- **schopnost každého člověka objevovat** něco nového, co dosud neexistovalo, něco přetvářet, hledat pro věci inovační naplnění, iniciativně zdolávat překážky, odvážně řešit obtížné problémy (Maňák, 2001, s. 9)
- **činnost, která vytváří něco nového**, bez ohledu na to, bude-li tento výtvar konkrétní realitou nebo významným výtvořem rozumu či citů, existujícím se a projevujícím se pouze v jednotlivci (Vygotskij, 1930, in Holešovský, 1975, s. 5)
- **produkt nebo myšlenka**, který je originální, užitečný a implementovaný (Csikszentmihalyi, Wolfe, 2000 in Lokšová, Lokša, 2003, s. 14)
- **vrcholný projev vrozené lidské tendence k sebeaktualizaci a seberealizaci**, která je spojena s potřebou svobody a samostatnosti člověka jít svou vlastní životní cestou (Rogers, 1995 in Maňák, 2001, s. 9)

Pedagogika ale potřebuje chápat tvořivost jako komplexní jev. „*Tvůrčí proces, jehož výsledkem je tvůrčí produkt, realizuje tvořivá osobnost, která se ho účastní komplexně se všemi vlastnostmi a psychickými procesy, kognitivními i mimointelektovými.*“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 22). Hlavsa (1985, s. 44) definuje tvořivost jako „*pokrok v subjekto-objektových vztazích, při kterém vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový (nebo alespoň stejně hodnotný) produkt*“. Tvořivost tedy chápe jako proces interakce subjektu (jedinec, skupina) a objektu (věc, proces, informace, jiný subjekt, vlastní osobnost), kdy se za přispění vnějších podmínek a intenzivní činnosti vzájemně proměňují a vytvářejí nějakou kvalitativně novou hodnotu. A právě tato vztahová dynamika, kdy se subjekt (učitel/žák) objekt (žák/učitel) a prostředí vzájemně tvořivě ovlivňují a trvale proměňují, je pro pedagogické chápání tvořivosti stěžejní. Zároveň však kromě této sociální dimenze musíme mít na paměti biologickou a psychologickou podmíněnost tvořivosti, která ji může limitovat či blokovat a vysvětluje nám fakt, že i

když je tvořivost vlastní každému člověku, uplatňuje se v různé míře. Mnozí autoři se ale shodují, že právě socializace, zahrnující výchovu a vlivy prostředí včetně školy, potlačuje tvořivost nejvyšší měrou. Úkolem pedagoga v 21. století je proto hledání a vytváření takových metod výchovně-vzdělávací práce, aby byly vytvořeny příznivé podmínky s hojností podnětů pro rozvoj tvořivosti všech žáků bez ohledu na míru a zaměření jejich talentů. Rozvoj tvořivosti spočívá na jedné straně v odstraňování bariér, které ji limitují a na straně druhé ve vytváření stimulujících podmínek, které tvořivost uvolňují. „*Tvořivá práce ve školních podmínkách znamená potenciální uplatnění aktuálních sil žáků při řešení úkolů v situacích vyžadujících neobvyklé metody a změněné nástroje při dosahování daných cílů,*“ píše Maňák (2001, s. 10). U učitele, který by měl tvořivost žáků podněcovat, je proto nutné uvažovat specificky také o dimenzi pedagogické – edukační, pomocí níž lze na ostatní dimenze působit. Maňák vidí tyto edukační faktory v aktivizujících metodách, hrách, kombinováním prvků, v heuristických postupech (Maňák, 2001, s. 10). Tato interpretace tvořivosti učitele, která je omezena na využívání aktivizačních a heuristických metod je bohužel mezi učiteli velmi rozšířena a průzkumy opakovaně potvrzují, že učitelé sice svoji práci jako tvořivou chápou, ale tvořivost výrazněji neuplatňují.

Analýza odborné literatury ukazuje, že nejen učitelé nemají ve vymezení tvořivosti ve své profesi jasno. Oficiální dokumenty MŠMT tvořivost učitelů sice předpokládají, ale nijak ji konkrétně nevymezují. Odborných monografií zabývajících se tvořivostí učitelů je velmi málo a většinou se omezují na oblast metod, kterými může učitel rozvíjet tvořivost žáků. Tvořivost učitelů zde není cílem, ale jen prostředkem pro efektivní vyučování. Monografie, která by se zabývala specificky a komplexně jen tvořivostí učitele a jejím rozvojem, na českém trhu chybí. Informace, které lze najít v článkách a sbornících jsou pojmově i metodicky neujasněné. Odborné publikace zabývající se tvořivostí obecně mohou sice poskytnout mnoho užitečných informací, ale nepostihují specifika tvořivosti v učitelské praxi. Nabízí se proto otázka, zda má učitel dostatek zdrojů pro ujasnění role tvořivosti ve své práci a podmínky pro její rozvoj.

2.2 Tvořivost učitele nebo pedagogická tvořivost?

Při úvahách o tvořivosti v práci učitele se nemůžeme vyhnout vymezení toho, co tuto tvořivost zahrnuje, jak a kdy může být uplatňována, co ji charakterizuje, apod. Problémem je, že když není možné jasně definovat tvořivost jako takovou, lze jen stěží

jasně definovat tvořivost v práci učitele. Při snahách o vymezení tvořivosti v práci učitele se lze v odborné literatuře setkat kromě pojmu „tvořivost učitele“ také s pojmem „pedagogická tvořivost“. Již na první pohled je v literatuře jasná pojmová nejasnost mezi těmito pojmy a je časté, že v pojetí mnohých autorů jsou tyto pojmy synonymem. Přesto lze vysledovat jejich rozdílné chápání. Hlavsa pojmem pedagogická tvořivost označuje „*činnost učitele ve výchovném procesu nebo jeho promýšlení a zobecňování zkušeností*“, a chápe ji jak po stránce obsahové, tak po stránce procesuální (Hlavsa, 1985, s. 14). Pedagogická tvořivost znamená „*nalézat prostor pro uplatnění relativně nových originálních přístupů ve vyučování, je opakem stereotypnosti, rutinérství, mechanické činnosti žáků a se žáky*“ (Prokešová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996). Dle Solárové „*se může projevovat různými způsoby. Ať už vytvářením podmínek pro efektivní a zajímavou práci se žáky, vybavováním laboratoří nebo tvůrčí náplní laboratorních cvičení; projevuje různě v různé fázi vyučovacího procesu. Jinou podobu má ve fázi přípravné, motivační, expoziční a diagnostické.*“ (Solárová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 44, 46). Petrová považuje pedagogickou tvořivost za syntézu a zároveň i za nadstavbu pedagogických vědomostí a pedagogického myšlení. Projevuje se „*způsobem, závislým na individualitě učitele, na jeho základním chápání vyučování (jeho obsahu i funkce), na chápání role žáka a chápání své vlastní role ve vyučovacím procesu*“ a je tak různorodá, že není možné ani vhodné ji definovat (Petrová, 1999, s. 51, 52, 55). Blížkovský (1997, s. 279 - 280) vidí podstavu pedagogické tvořivosti v „*navozování, vedení a optimalizaci pedagogického procesu*“ a definuje tři vzájemně spjaté základní roviny pedagogické tvořivosti:

1. Tvořivá výchovně vzdělávací činnost
2. Inovace a zobecňování pedagogických zkušeností
(inovace pedagogického dění v teorii i praxi, tvorba pomůcek a prostředí pro výchovu a vzdělávání, inovace pedagogických zkušeností a odpovídající publikační i osvětová činnost)
3. Tvořivá vědecká činnost v pedagogických oborech
(pedagogické pokusy, reformní projekty, pomoc při výzkumu, experimentální uplatňování, ověřování a rozvíjení pedagogické teorie v pedagogické praxi, tvorba metodických statí, příruček i další publikační a vědeckovýzkumná činnost v pedagogických oborech)

Prokešová poukazuje na výraznou sociální dimenzi pedagogické tvořivosti – „*její smysl je totiž v zaměřenosti na rozvoj tvořivých dispozic dětí ve škole podněcováním jejich aktivity, samostatnosti apod.*“ (Prokešová in Tvořivá škola, 1998, s. 42).

Na základě těchto poznatků se jeví jako logické zobecnění, že pedagogická tvořivost tkví v inovativní přípravě a realizaci vyučovacího procesu se zaměřením na rozvoj tvořivosti žáků. Osobnost učitele a rozvoj jeho vlastní tvořivosti zůstávají jaksi mimo pozornost autorů. Kantorková vidí pedagogickou tvořivost komplexněji: „*Pedagogická tvořivost má totiž vždy vnitřní parametr, který souvisí s rozvojem individuálního a profesionálního Já učitele a na druhé straně má vždy souvislost s vnějším parametrem, tj. s vázaností na pedagogické situace, které může vytvářet jako své pedagogické dílo*“ (Kantorková in Tvořivost učitele k tvořivosti žáků, 1997, s. 42. Tento názor podporuje i Petrová, která považuje pedagogickou tvořivost za znak pedagogického mistrovství. „*Učitel, který nežije "z podstaty" svého vzdělání ani ze zkušenosti náhodně získaných, který se zamýšlí, prohlubuje své pedagogické dovednosti, který hledá nové cesty své práce, ale zároveň průběžně sleduje i problémy svého oboru, nové poznatky zapracovává do své pedagogické činnosti, zároveň je však kriticky hodnotí, teoreticky se vzdělává a uplatňuje své teoretické poznatky v praxi, má předpoklady tzv. pedagogického mistrovství*“, popisuje Petrová (1995, s. 34) nutnost tvořivé osobnosti učitele. Ostatně i ostatní autoři odborných statí souhlasí s tezí, že jen tvořivý učitel je schopen stimulovat, podněcovat a adekvátně hodnotit tvořivost žáků a vytvářet pro ni optimální podmínky, jen tento názor nespojují s pedagogickou tvořivostí, nýbrž s pojmem tvořivosti učitele.

Pojem „tvořivost učitele“ je chápán komplexně v celé šíři obecné tvořivosti, ovšem bez toho, aby se autoři pokoušeli tvořivost učitele konkrétněji vymezit. Spokojují se s konstatováním, že „jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost studentů“. Přitom právě definování toho, kdy a jak mohou učitelé svou tvořivost uplatnit, by mohlo učitelům pomoci se lépe orientovat v tom, co znamená „být tvořivým učitelem“. Maňák předpokládá, že tvořivý učitel „*u svých žáků úspěšně rozvíjí aktivitu, samostatnost a tvořivost, aby z nich vyrůstaly tvořivé osobnosti. Tvořivý učitel se proto nespokojuje jen s tradičními metodami, ale inovativně hledá nové postupy a cesty k dosažení daných cílů. Po tvořivém učiteli se požaduje, aby ovládal dovednost klást podněcující otázky, řídit diskusi, objektivně oceňovat žákovy úspěchy a nápady, vytvářet podnětnou atmosféru,*“ (Maňák, 2001, s. 35). Petrová píše, že se pedagogické působení učitele „*odvíjí od jeho schopnosti tvořivým způsobem reagovat na vše, s čím jako učitel v rámci svého povolání přichází do styku*“ (Petrová, 1995, s. 6). Tyto tvořivé reakce a procesy nejsou možné bez

tvořivého potenciálu učitele. Proto by měl tvořivý učitel podporovat nejen tvořivou osobnost studenta, ale také sebe sama jako tvořivou a rozvíjející se bytost (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 52). Semrád spatřuje důležitost tvořivého přístupu také při hledání vztahu jedince k hodnotám a světu, coby permanentní potřebu „*potenciálně se vztahovat k objektivní skutečnosti v každodenním životě tvořivě a bez ohledu na skutečný výsledek*“ a zdůrazňuje výhodu tvořivosti vztahovat se ke světu subjektivně s individuální jedinečností (Semrád, 2013, s. 75). Výtvor je ohodnocen a objektivizován uznáním společností nebo společenskou skupinou. Výhodou tvořivosti ale je, že její hodnota nemusí být na společenském ohodnocení závislá a může mít význam i pouze pro úzkou skupinu nebo čistě jen pro jedince samotného

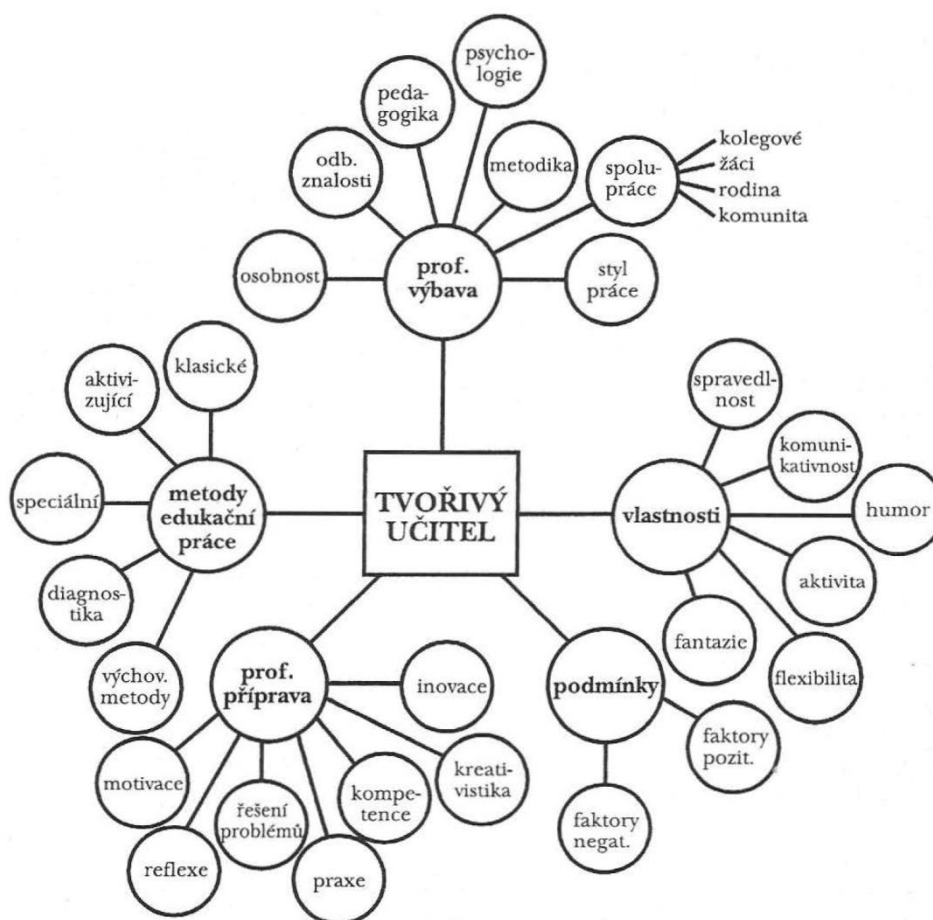
Jak je vidět, problematika tvořivosti učitele není dostatečně probádána, popsána a diskutována s pro využití v reálné praxi. Lze se proto obávat, že bez jasného vymezení tvořivosti v práci učitele a bez definovaného profesního standardu, budou učitelé vnímat tvořivost ve své profesi převážně subjektivně a velmi rozdílně.

2.3 Tvořivá osobnost učitele

Obecně je přijímáno, a mnoho empirických studií to ověřilo, že každý lidský jedinec je více či méně tvořivý. Ale popsat takového tvořivého jedince již není tak jednoduché, protože na tvořivosti se v rámci osobnosti člověka podílejí vlastnosti, ale také kognitivní faktory, motivace, znalosti a zkušenost. Asi nejčastěji citovaný patří seznam deseti tvořivých osobnostních rysů, který uvedli Dacey a Lennonová na základě studie Dudkové a Halla (Dacey, Lennon, 2000, s. 88 – 101):

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

Již na první pohled je tento seznam s rozporu, ne-li přímo v protikladu s vlastnostmi, které jsou od učitelů očekávány. Učitelé jsou vedeni k respektování legislativy, k vyžadování řádu a pořádku, k dodržování tradic, k zaujímání jednoznačných stanovisek, k rychlému rozhodování na základě jednoznačných faktů, k rutinní práci v jasně definované časové dotaci. Je možné, že právě tvořivé osobnostní předpoklady a nevhodný výběr studentů učitelství jsou největším problémem v tvořivosti učitelů, protože „osobnost učitele je nejvýznamnějším prvkem působícím v celém komplexu výchovy žáků k tvořivosti ve vyučování,“ jak píše Petrová ve shodě s ostatními autory (Petrová, 1995, s. 38). Mají za to, že „pokud je učitel ve své práci tvořivý, nebude zcela jistě od svých žáků vyžadovat pouze reprodukci získaných informací, ale sám povede žáky k samostatné a tvořivé činnosti“ (Solárová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 47). Tvořivost učitele má mnoho podob a zasahuje se nejen do stylu práce a do konkrétních edukačních metod, ale v učitelské profesi se promítá také do všech stránek učitelské osobnosti, jak potvrzuje Maňák (2001, s. 35) a uvádí poměrně komplexní přehled požadavků na tvořivého učitele, který sice nepostihuje systematicky všechny složky a faktory, přesto ale může ilustrovat širí uplatnění tvořivosti v práci učitele:



Tvořivost učitele nemůžeme spojovat jen s jeho prací a s tím, čemu dnes říkáme „učitelovo pojetí výuky“. Není možné, aby byl učitel tvořivý jen ve spojitosti se svou profesí. Hlavsa spojuje tvořivost se samotnou podstatou existence jedince. „*Člověk se tvorbou osvobozuje, avšak tvorby se zbavit nemůže. Jakmile by ustálil svou pozici, zkoztatí nebo naopak bude bez smyslu fabulovat. Člověk nemá volbu, zda tvořit či ne, ale pouze jak, kdy a kde*“ (Hlavsa, 1985, s. 78). Také Kurelová označuje tvořivost učitele za integrující složku jeho osobnosti (Kurelová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 49). Podle Skalkové patří mezi osobnostní vlastnosti spoluurčující dynamiku i stupeň rozvoje tvořivé osobnosti „*zvýšená intelektuální aktivita a s ní spjatá motivace, záliba pro nové, pracovitost a vytrvalost, sebevědomí aj.*“ (Skalková, 2007, s. 162). „*Tvořivý učitel musí být aktivní, nadšený pro práci, kterou vykonává, musí mít rád svou práci i děti, které vyučuje ... musí se prostě do tvořivé práce zapojit celý*“ (Solárová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 45). Tvořivý učitel musí být tedy tvořivou osobností, tj. tvořivým člověkem bez ohledu na profesi, kterou vykonává.

Komparací literárních zdrojů lze dojít k seznamu nároků na tvořivého učitele, který jistě není kompletní, ale přesto jasně demonstruje složitost vymezení charakteristiky tvořivého učitele i náročnost učitelské profese jako takové. Tvořivý učitel:

- má aktivní vztah ke světu a životu, vyjadřující se potřebou poznávání a prožívání skutečnosti i vlastního já
- disponuje připraveností na změny světa, věcí, jevů i vlastní osobnosti
- hledá nové postupy a cesty k dosažení daných cílů a pracuje na jejich zdokonalování
- pěstuje svou flexibilitu, originalitu, schopnost vidět věci komplexně, nově a z neotřelého pohledu
- je schopen podstoupit přiměřené riziko a experimentovat při zavádění nových výukových postupů
- je komunikativní, aktivní, tolerantní, emotivní, dynamický
- je nadšený pro svou práci
- uchovává si hravost, smysl pro humor, dobrou psychickou pohodu a optimismus
- je iniciativní a iniciativu podporuje i u svých žáků
- uplatňuje tvořivost již při přípravě na výuku a přistupuje tvořivě k obsahu výuky
- ovládá dovednost klást podněcující otázky a řídit diskuzi

- svůj výklad ilustruje, uvádí příklady, demonstruje
- vytváří problémové situace, vypracovává projekty, volí netradiční didaktické prostředky
- akceptuje a využívá myšlenky žáků, se žáky diskutuje
- didaktickou transformaci učiva přizpůsobuje adekvátnímu stupni bio-psychickému vývoji žáků
- motivuje žáky k experimentování
- podporuje individualitu žáků, jejich nadání a talent k vytvoření samostatné tvůrčí osobnosti
- vytváří neautoritativní prostředí s autorskou svobodou
- aktivizuje v žácích tvořivého ducha a ochotu spolupracovat
- rozvíjí u žáků intelektuální pružnost, flexibilitu a divergentní myšlení
- podporuje samostatnost, aktivitu a zodpovědnost žáků
- pomáhá žákům překonávat stavy nejistoty, frustrace a nezdaru
- rozvíjí u žáků fantazii, obrazotvornost a schopnost asociací
- vede žáky k sebehodnocení
- umí rozpoznat a objektivně ocenit žákovu tvořivost, jeho nápady a úspěchy
- akceptuje a vychází z již nabytých zkušeností a znalostí žáků
- podporuje socializaci žáků, adaptabilitu a schopnost aktivního zapojení do života

Jak je vidět, nároky na tvořivého učitele jsou natolik vysoké, že se nabízí otázka, zda je běžný učitel schopen tyto požadavky zvládnout. Zvláště, když máme na paměti, že většina učitelů absolvovala klasickou tradiční výchovu a vzdělávání, které tvořivost spíše potlačovaly a iniciativu či angažovanost považovaly za nežádoucí a rizikovou. Aktuální situace a požadavky školy budoucnosti si vynucují, má-li jednat učitel tvořivě, restrukturalizaci již osvojených forem chování, postojů a myšlení. Otázkou je, zda je to vůbec možné, zda jsou pro to vytvořeny vhodné podmínky a zda učitelé vůbec chápou tuto změnu jako potřebnou. Jako průměrný věk českého učitele se nyní uvádí 45 let, učitelů nad 55 let je okolo 35 %. Je předmětem diskuzí, zda jsou tito zkušení učitelé, vyučující především klasickými vyučovacími metodami, schopni potřebné sebereflexe a osobnostního vývoje, který je pro rozvoj tvořivosti nezbytný. Nejen Solárová upozorňuje na to, že *„k tvořivé práci učitele je třeba určitých zkušeností, ale na druhé straně příliš mnoho zkušeností může vést k potlačení pedagogické tvořivosti, pokud je nahrazena*

rutinou“ (Solárová in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 45). Vzájemný kauzální vztah mezi věkem učitelů a jejich efektivitou však prokázán nebyl. Problematika je totiž daleko složitější a nelze ji omezovat jen na osobnostní možnosti učitele, roli zde hraje mnoho dalších faktorů, které ovlivňují motivaci a potřebu učitelů být tvořivý.

2.4 Tvořivé prostředí

Tvořivosti nelze porozumět bez znalosti okolností, za nichž se uskutečňuje, tj. aniž bychom uvažovali o prostředí, do něhož je jedinec ukotven, a které ho specificky ovlivňuje. Všeobecně právě interakce člověka s prostředím je nejčastějším zdrojem impulzů k tvořivosti. Hlavsa je charakterizuje jako „*rozporuplnou synergii vnějších podmínek a vnitřních tendencí subjektu*“ (Hlavsa, 1985, s. 107). Těmito zdroji tvorby podle něho mohou být (Hlavsa, 1985, s. 107 – 115):

- **Společensko-ekonomické vztahy** (společenská potřeba, výroba, spotřeba, vědecko-technický rozvoj, společenské krize, ...)
- **Světónázorové a kulturní zdroje** (názorové, kulturní, náboženské rozpory; ujasňování historické a kulturní determinace; manifestace světónázoru, skupinové příslušnosti, odporu; ...)
- **Situační vztahy** (reakce a adaptace na neočekávané situace, reakce na rozpory, hledání, spontánnost, ...)
- **Sociální interakce** (sociální nápodoba, srovnávání, soutěžení, konflikty, kooperace, výchova, ...)
- **Vzory** (identifikace se vzory a jejich adaptace, pokračování či překonávání)
- **Potřeby** (touha a nutkání podmínky uchovat, obměnit, zdokonalit, změnit nebo nahradit)

Tvůrčí činností poznává jedinec okolní svět tím, že ho proměňuje a sleduje účinky své tvorby. Takto změněné prostředí a podmínky v něm zpětně ovlivňují svého tvůrce bez ohledu na to, zda si to přeje a uvědomuje. Již panuje obecně přijímaný názor, že pro rozvoj tvořivosti dětí a mládeže je nutné podnětné prostředí. „*...určité vzdělávací prostředí u některých jedinců potlačuje tvůrčí popudy. Opak může být pravdou, pokud toto prostředí aktivně podněcuje tvořivost,*“ například uvádí Dacey a Lennonová (2000, s. 211). Maňák přiznává, i když má požadavek vhodného prostředí pro formování tvořivého člověka zásadní význam a pedagogikou se tento fakt obecně uznává, má často jen deklarativní podobu (Maňák, 2001, s. 24). Přitom není výjimečným procesem tzv. pedagogizace

prostředí, kdy lze do jisté míry měnit živelné přirozené životní a společenské prostředí v prostředí intencionální, kde hlavní činitele ovlivňujeme a podřizujeme výchovně-vzdělávacím cílům. „*Pedagogizace se týká jak materiálního vybavení a hmotných faktorů, tak příznivého klimatu a podnětné atmosféry, která by měla být dostatečně nasycena kladnými podněty a stimuly,*“ pokračuje Maňák (2001, s. 24). Jak ale takové podnětné tvořivé prostředí vypadá a jak ho vytvořit, tím se již autoři odborných publikací většinou nezabývají a vystačí si s pouhým konstatováním nutnosti takového prostředí. Shodnou se však na tom, že vytvořit ve škole pro žáky tvůrčí podnětné prostředí je jednoznačně rolí učitele. „*Základem tvořivého vyučování je navození podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování. ... Ústředním činitelem tvořivého vyučování je učitel, který zná mechanismy a zásady rozvíjení tvořivosti žáků a uplatňuje je ve vyučování,*“ konstatuje Lokšová a Lokša (1999, s. 109). Spolu s obecně přijímaným faktem, že jen tvořivý učitel je schopen rozvíjet tvořivost žáků neboli vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj tvořivosti žáků, se dostáváme zpět k nutnosti tvořivých schopností učitele. To, co platí pro tvořivost žáků, platí jistě i pro tvořivost učitelů. To, že učitelé také k rozvoji své vlastní tvořivosti potřebují ve škole podnětné tvořivé prostředí, není autory odborných publikací zmiňováno.

Mezi prostředí, které jedince nejvíce ovlivňují, patří tradičně rodina. Dospělého učitele ovlivňuje samozřejmě nejen rodina, v níž vyrůstal, ale také rodina, kterou založil v dospělosti. Vzhledem k tomu, že převážná většina učitelů jsou ženy, je stabilní rodinné zázemí a skloubení učitelské profese s péčí o rodinu velmi důležité nejen pro uplatňování tvořivosti. Důležitým faktorem pro spokojenosti, motivaci i tvořivost je také to, zda učitel dokáže vykonáváním své profese rodinu zabezpečit, aby svou volnou kapacitu mohl věnovat sebevzdělávání a své seberealizaci, a ne vykonáváním dalších činností pro obživu rodiny.

Prostředí školy ovlivňuje učitele ve dvou dimenzích. Jednak jako prostředí, jehož se účastnil jako žák, a které v něm přetrvává v podobě zkušenosti s učiteli v podobě vzorů, s nimiž se později může porovnávat. Podruhé učitele ovlivňuje prostředí školy coby pracovní prostředí, ve kterém tráví mnoho času po mnoho let.

Pracovní prostředí je dáno charakterem profese, povahou práce, probíhajícími procesy, normami a hodnotami, představami a cíli, organizační strukturou, rolí vedoucích, konkrétní pracovní skupinou, pracovními podmínkami, situačními faktory. Podobně Zelina (in Szorbiová, 2004, s. 65) načrtl strukturu tvořivého prostředí a jeho obsah vymezil do čtyř oblastí, které mohou tvořivost ovlivňovat:

- Práce (otázky, úkoly, cíle, metody, techniky)
- Mezilidské vztahy (vertikální a horizontální vztahy, klima, komunikace)
- Kontrola (styl kontroly, vedení, vědomosti, hodnocení, motivace)
- Ostatní podmínky (čas, pomoc, zdravotní stav, místo, materiální podmínky)

Nastavení mezi těmito faktory odpovídá určité atmosféře, která buď tvořivost podporuje, nebo ne. Tvořivá atmosféra neboli klima je dnes často zmiňovaným požadavkem jak pro úspěch organizace, tak pro spokojenost jednotlivce.

3. Bariéry tvořivosti učitele

Tvořivosti se v podstatě a v celku naučit nelze (Hlavsa, 1985, str. 41), jedinec se rodí s biologicky specifickou mírou a druhem tvořivého potenciálu. O to důležitější je, že ji lze uvolňovat, vytvářet pro ni vhodné podmínky a stimulovat její rozvoj (Skalková, 2007, s. 162 – 163). Učením si lze osvojit některé prvky tvořivosti, jako například některé metody tvorby, senzitivitu k problémům, operace s myšlenkami atd., a tvůrčí práci rozvíjet tvůrčí potenciál člověka, aby v něm probíhaly progresivní změny potřebné pro tvorbu (Petrová, 1999 s. 51). Je však také mnoho faktorů, které mohou tvořivost dočasně nebo trvale limitovat. Bariéry tvořivosti jsou takové překážky, které nepodporují využití tvořivého potenciálu, znemožňují tvořivé myšlení nebo jiným způsobem brání v implementaci nových myšlenek do reality (Szorbiová, 2004, s. 65). Definování, analýza a eliminace bariér tvořivosti je nutným předpokladem pro rozvoj tvořivosti učitelů a zásadní cestou k znovuodhalení blokovaného tvůrčího potenciálu učitelů, a tím i podmínkou naplnění současných výchovných a vzdělávacích cílů moderní školy. Ač pro učitele platí obecně definované bariéry tvořivosti, vyznačuje se tvořivost učitele také bariérami specifickými, které jsou dány:

- Profesní rolí učitele, kdy je tvořivost požadavkem společnosti bez ohledu na vnitřní potřebu učitele tvořit
- Současnou proměnou profese učitele a změnami, kterým se učitelé musí přizpůsobit
- Obtížnou evaluací tvořivosti učitele, protože objektem jeho tvořivosti je z velké části jiný subjekt - žák, na kterého kromě učitele působí mnoho dalších vlivů
- Nejasnou definicí tvořivosti učitele znesnadňující evaluaci i autoevaluaci tvořivosti učitele pro další rozvoj tvořivosti

Eliminace bariér tvořivosti učitele je o to naléhavější, že tyto bariéry nestěžují jen podmínky k samotné tvořivé činnosti, ale také celkovou efektivitu práce učitele. Učitelé vidí mezi úspěšností své práce a tvořivostí přímou úměru, proto pokládají faktory blokuující tvořivost také za faktory, které omezují úspěšnost své práce (Řehulka in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 40-41). Je proto zarážející, jak malá pozornost je tomuto tématu věnována. Pedagogika by se mu měla věnovat zejména proto, že škola včetně pedagogických fakult bývá označována jako jeden z hlavních zdrojů bariér tvořivosti vůbec.

3.1 Dělení bariér tvořivosti

Bariéry tvořivosti jsou obecně děleny na vnitřní a vnější. **Vnitřní bariéry** jsou následkem subjektivních vlivů osobnosti, a jejich odhalení může být vědomě či nevědomě odmítáno. Jsou převážně individuální a eliminovat je může primárně učitel, kterého se týkají. Jedná se převážně o bariéry z roviny biologické a psychologické. Projevují se např. strachem, obavami, nechutí, lhostejností. Někdy jsou tak hluboce zakořeněny v osobnosti, že je jejich eliminace těžká či přímo nemožná. **Vnější bariéry** jsou způsobeny vlivy prostředí na mikrosociální i makrosociální úrovni. I když výzkumy ukazují na převažující vliv prostředí na tvořivé výkony, zůstává tato problematika stále mimo centrum pozornosti (Sorbiová, 2004, s. 62). Přitom vnější bariéry, které na rozdíl od vnitřních nejsou individuální, mají daleko širší dosah a jejich eliminace by znamenala pozitivní důsledky na tvořivost celých skupin učitelů.

Při bližším zkoumání se ale jeví dělení na vnitřní a vnější bariéry problematické, protože toto dělení není komplexně a metodicky charakterizováno. Zjednodušeně se dá sice vyvodit, že zdroj vnějších bariér lze najít ve vnějších vlivech prostředí a zdroj vnitřních bariér vychází z osobnosti učitele, ale tento zdroj je někdy obtížné identifikovat. Vnější stimuly mohou způsobit poměrně trvalou změnu osobnosti jedince či celé skupiny jedinců, která svým působením poté zpětně proměňuje prostředí, ve kterém se pohybuje a tím i vnější stimuly, které na ni působí. Někdy může dostatečně dlouhý či silný stimul způsobit vnitřní bariéry, které přetrvávají i poté, co vnější stimul přestane působit. Je potom těžké určit, zda je zdroj bariéry primárně vnitřní nebo vnější. Protože jsou učitelé příslušníky jedné profesní skupiny, lze se domnívat, že některé vnější zdroje, které působily jako vnější bariéry, se mohly později projevit ve formě vnitřních bariér u více jedinců této skupiny. V souvislosti s totalitním režimem a se společenskými změnami,

kteřé následovaly po roce 1989, je více než pravděpodobné, že mnohé vnitřní bariéry učitelů jsou následkem bariér vnějších z doby, kdy tito učitelé vyrůstali a studovali.

Vzhledem k tomu, že tvořivost učitelů je nazířána jak ze subjektivní pozice učitele, tak z pozice žáka, jako objektu učitelovy tvořivosti, je rozdělení na vnější a vnitřní bariéry tvořivosti v tomto kontextu ještě více zavádějící. Každý učitel je ovlivněn svými učiteli, přičemž vnitřní bariéry těchto učitelů se mohou stát vnějšími bariérami pro jejich žáky. Z odborné literatury lze vyvodit tři oblasti, které nejvíce ovlivňují učitele a jejich vývoj, a které zároveň mohou být zdrojem bariér tohoto vývoje. Autoři Beran, Mareš a Ježek (2007, s. 115) definovali tyto oblasti jako subsystemy, které jsou navzájem provázány:

- Pedagogický subsystem – individuální profesní vývoj a zkušenost učitele (pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele, ...)
- Psychologický subsystem – vývoj a změny v osobním životě učitele (životní zkušenost, životní filozofie, rodina, volnočasové zájmy a aktivity, ...)
- Sociální subsystem - vývoj učitele v interakci s institucionálním a sociálním prostředím (ekonomické, politické a kulturní faktory, změny v sociálním a organizačním prostředí školy, ...)

James L. Adams definoval v osmdesátých letech minulého století kategorizaci bariér tvořivého myšlení, která je dodnes přijímána a citována. Bariéry Adams (1976) rozdělil na **kulturní bariéry a bariéry z prostředí, emocionální bariéry, intelektové a výrazové bariéry**. Z tohoto dělení vychází i tato práce, i když se soustředí zejména na ty bariéry, jejichž zdroj je primárně mimo učitele a můžeme ho určit jako vnější.

3.2 Percepční bariéry (bariéry ve vnímání)

Bariéry ve vnímání způsobují problémy při identifikaci, vymezení a uvědomování si problémů, které jsou nezbytné pro jejich vyřešení. Mohou být jak vědomé, tak i podvědomé. Adams uvádí tyto bariéry (Adams, 1976, s. 13 - 29):

1. **těžkosti ve vymezení problému** (správné vymezení a identifikace problému je pro jeho řešení klíčová – není-li problém správně identifikován, nemůže být vyřešen)
2. **tendence vymežit problémovou oblast příliš úzce** (nebo příliš široce)
3. **neschopnost vidět problém z různých hledisek** (většinou vinou stereotypních přístupů k řešení problémů)

4. **vidění toho, co se očekává, že bude viděno** – stereotypie (vážně narušuje tvorbu nápadů – postupná neschopnost vidět nové, když problém již nějakou dobu řeším)
5. **nasycení** – saturace (vědomé vypouštění informací – přirozený obranný mechanismus psychiky při přetížení a zahlcení informacemi nebo podněty + nevnímání opakujících se podnětů)
6. **nevyužívání všech smyslových podnětů** (zanedbání podnětů od všech pěti smyslů)

Na první pohled by se mohlo zdát, že tyto bariéry jsou čistě bariérami vnitřními. Učitel není schopen problém správně vymezit, vidět ho nově z různých hledisek, předjímá, informace ignoruje a používá jen zrak. Ale je to opravdu jen vinou učitelů samotných? Nejsou tyto problémy ovlivňovány také faktory vnějšími? Dle analýzy prozkoumaných literárních zdrojů je pravděpodobné, že by vnímání učitelů mohlo být limitováno:

- **vysokým zatížením učitelů** a s tím souvisejícím deficitem určitých faktorů (např. čas, motivace, zájem, energie, ...), což by v důsledku mohlo limitovat vnímání učitelů, svádět ke stereotypnímu pohledu či nevěnovat identifikaci a vymezení problému potřebnou pozornost a čas
- **protikladnými vlivy** od žáků, nadřízených, kolegů či inspekce, kdy je někdy těžké najít kompromisní řešení, které by uspokojilo všechny, přičemž vnímání problému ze všech možných úhlů problém více komplikuje
- **vysokými nároky**, na které učitelé nejsou připraveni a reagují tak omezením vnímání toho, co není vysloveně vyžadováno
- **vysokou zodpovědností** na všech úrovních způsobující stereotypnost vnímání jen ověřených či předepsaných postupů
- **vysokou náročností vlastního rozvoje a informovaností** jak ve vyučovacích předmětech, tak i v pedagogických trendech, což může vést ke zužování vnímání jen na to, co se zdá být již na první pohled prospěšné
- **školním klimatem zaměřeným na výkon**, což způsobuje preferenci vnímání kvantitativních mechanismů nad kvalitativními
- **nutností často rychle a adekvátně identifikovat, vyhodnotit a reagovat na nejrůznější neočekávané situace**, přičemž adaptace na tuto potřebu podněcuje vnímání k hledání rychlých řešení, které jsou snadno vidět (preferenci zraku)
- **nedostatečnými podporujícími mechanismy**, které by alespoň částečně eliminovaly předchozí body a umožnily učitelům efektivní sebereflexi

3.3 Kulturní bariéry

Tyto bariéry se projevují jako limity v osobnostním rozvoji jedince. Posilují konformitu jedince a udržují jeho sounáležitost s danou skupinou (společností). Vlivy této makroúrovně – kultury, společnosti a civilizace vůbec – se projevují v podmínkách podpory tvořivosti dle celospolečenských cílů a v možnostech seberealizace jedince (Szobiová, 2004, s. 62). V dospělém věku jsou tyto bariéry již tak osvojeny, že fungují bez našeho vědomí. Adams (1976, s. 31 - 47) uvádí tyto příklady kulturních bariér:

- fantazie a reflex jsou ztrátou času, lenivostí či bláznovstvím
- hravost je jen pro děti
- řešení problému je vážnou záležitostí, kde není místo pro humor
- rozum, logika, čísla, užitečnost, praktičnost jsou dobré, zatímco cítění, intuice, kvalitativní usuzování a příjemnost jsou špatné (souvisí s tradičním zdůrazňováním myšlení pravé hemisféry)
- tradice má přednost před změnami
- jakýkoliv problém lze vyřešit vědeckým myšlením a dostatkem peněz
- tabu

Další společenské bariéry můžeme odvodit podle Daceyho a Lennonové, kteří uvádějí Arietiho znaky kreativogenické společnosti (Dacey, Lennonová, 2000, s. 82):

- nedostupnost kulturních (a určitých fyzických) prostředků
- uzavřenost společnosti kulturním stimulům
- zvýšený důraz na pouhé bytí
- diskriminace skupin občanů v přístupu ke kulturním médiím
- silný útlak nebo úplná izolace společnosti
- působení stále stejných neměnných kulturních podnětů
- nesnášenlivost vůči neobvyklým stanoviskům a myšlenkám či nezájem o ně
- absence interakce mezi významnými jedinci
- nepodporování stimulů a ocenění tvořivosti

Každý jedinec je součástí různých společenství od mikroúrovně rodiny až po makroúroveň státní příslušnosti. Socializací vrůstá během svého dětství a dospívání do těchto společností, identifikuje se s nimi, podřizuje se jejich pravidlům a přejímá myšlenkové a postoje vzorce. Děti jsou přirozeně tvořivé, hravé a zvědavé. Výchovou v rodině, ve škole a začleňováním se do života společnosti tyto schopnosti akceptováním kulturních vzorců v různé míře ztrácejí. „*Úroveň života společnosti je tou nejvšeobecnější*

platformou, která ovlivňuje podmínky pro objevování tvořivých potencialit člověka,“ (Szorbiová, 2004, s. 62). Proto je pro moderní školu důležitou výzvou udržení a rozvoj těchto tvořivých schopností žáků. Musíme si však uvědomit, že většina současných učitelů vyrostla ve společnosti, která považovala tvořivost za nebezpečnou, kdy v rodinách i školách převládala autoritářská výchova a bezproblémové pasivní začlenění do společnosti znamenalo jistoty a bezpečí. Je možné po těchto učitelích nyní chtít, aby jen tak změnili své myšlení a postoje? Také pedagogické fakulty jen pomalu reagují na proměnu vzdělávací politiky a zavedené změny nemají dle průzkumů na rozvoj tvořivosti studentů učitelství zásadní pozitivní dopad. Podle Mareše *„kultura školy schovává to, co se v minulosti na této škole osvědčilo. Říká učitelům i žákům, co je správné, a co nikoli, co je možné dělat, a co se dělat nemá. Má normativní roli. Proto je tak obtížné kulturu školy měnit,*“ (Mareš, 2013, s. 620). Nelze se tedy divit, že tradiční vyučovací postupy stále převládají nad inovačními i u mladých učitelů. Průcha upozorňuje na výzkumy, které prokazují vysokou míru stability pedagogického myšlení učitelů nejen českých, ale i zahraničních učitelů a konstatuje, že zdrženlivost ke změnám je univerzálním rysem učitelů, který lze považovat za pozitivní, neboť zachovává stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa (Průcha, 2002, s. 47 – 52) a udržuje si nezávislost na ekonomických a politických výkyvech. Tento postoj může být pro mnoho učitelů aktuálně smysluplný v souvislosti s proměnlivou vzdělávací politikou a legislativními změnami, které se v českém školství udály v posledních dvaceti letech. Pro ředitele škol a jejich učitele se může jevit jako logické setrvání na svých postojích v domnění, že nemá cenu aktuální změny akceptovat, protože mohou být opět nahrazeny jinými cíli. Situaci ztěžuje také zpochybňování důležitosti vzdělání vrcholnými představiteli státu a kauzy s podvodně získanými tituly některých státních představitelů, které se za pomoci médií stávají „vzory“. Také špatná uplatnitelnost a vysoká nezaměstnanost čerstvých absolventů vysokých škol spolu se snadnou dostupností vyššího vzdělání a snižujícími se nároky, celkově snižují vnímání hodnoty vzdělání společností.

Profese učitele je v současnosti velmi sledována a kritizována. Nejen odborníky, ale i veřejností, která vychází ze své znalosti školního prostředí z dětství a dospívání, a aniž by měla reálnou znalost školské problematiky a podstaty výchovy a vzdělávání, se cítí dostatečně fundovaná ke kritice školy a učitelů. Obecně tradované výroky jako „Kdo neumí, tak učí.“ „Učitelé mají moc prázdnin a málo práce“ nebo „Učit umí každý.“ znevažují profesní hodnoty učitelů. Otevřeny jsou diskuze ohledně prestiže a autority učitelů, profesního standardu a kvalifikace učitelů, kariérního systému, mzdového

ohodnocení, uznání učitelství jako profese a mnohé další. V takových společenských podmínkách je otřesena profesní identita učitele, která není pevně daná, ale proměňuje se podle toho, jak se učitel identifikuje se svou profesí, jaký má ze své práce pocit a jaký smysl mu dává. Profesní identita „*poskytuje rámec pro učitele, aby mohli konstruovat své vlastní myšlenky a nápady týkající se toho, jak být, jak se chovat, jak rozumět své práci a svému místu ve společnosti.*“ (Göbelová, 2012, s. 56). Nelze se tedy divit, že v situaci, kdy je učitelova práce jen znevažována, kritizována a nedostatečně ohodnocena, je jeho motivace ke změnám velmi nízká. Profesní identita učitele ale není ovlivňována jen aktuálními společenskými tématy, ale také tradičním rozporem představy ideálního a reálného učitele. Identita ideálního učitele, se kterou společnost operuje, na jedné straně pozitivně určuje směr a cíl cesty učitele, na straně druhé je však zdrojem nespokojenosti a frustrace, protože ideálu není možné dosáhnout a navíc je v čase neustále aktualizován, jak konstatuje Švaříček v závěru svého výzkumu (Švaříček, 2011, s. 268). Učitel na tento rozpor může reagovat plným ztotožněním se s ideálem (neschopnost konstruktivní autoevaluace), odmítnutím ideálu (odmítání zodpovědnosti) nebo nespokojeností, která může učitele paralyzovat (rezignace, odchod z profese). Pro učitele experty však podle Švaříčka přináší tento rozpor mezi profesní identitou a identitou ideálního učitele kýžené pracovní napětí, které je motivuje k hledání nových řešení výchovně-vzdělávacích problémů i přes nevyhovující pracovní podmínky (Švaříček, 2011, s. 265 - 268).

Lze tedy shrnout, že specifickými společenskými a kulturními bariérami v souvislosti s učitelskou profesí mohou být:

- Nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy
- Vyvíjející se vzdělávací politika s nejasným koncem této proměny
- Příliš mnoho legislativních změn a nízká podpora pedagogických pracovníků pro realizaci těchto změn
- Devalvace hodnoty vzdělání
- Nedocnění učitelské profese společností
- Nedefinovaný standard učitelské profese
- Nedostatečné financování školství
- Malá společenská podpora učitelů
- Společenská krize rodiny
- Nízká podpora dalšího vzdělávání

3.4 Bariéry prostředí

Stejně jako bariéry kulturní, ovlivňují i bariéry z prostředí rozvoj jedince. Vnější vlivy na tvořivost plynou ze třech hlavních oblastí: z rodiny, školského prostředí a pracovního prostředí. V případě tvořivosti učitele se zejména jedná o fyzické, sociální nebo pracovní překážky z mikroprostředí školy, které učitele převážně obklopuje. Adams jako omezující faktory zdůrazňuje (Adams, 1976, s. 31 - 47):

- nedostatek spolupráce a důvěry mezi kolegy
- autokratický šéf, který nerespektuje a neodměňuje nápady druhých
- příliš kritické prostředí
- příkazy a striktní instrukce
- nedostatek podpory při prosazování nových myšlenek
- vyrušování a rozptylování (aktivní i pasivní)
- nepodnětné fyzické prostředí

V pracovním prostředí můžeme najít tři oblasti bariér:

- **Fyzické bariéry prostředí** – zahrnují fyzické vlastnosti prostředí, které narušují konformitu prostředí (nedostatečné a nevhodné technické vybavení, uspořádání pracoviště, nedostatek místa či soukromí, sterilita, nevhodné fyzikální podmínky na pracovišti jako je teplota, hluk, osvětlení, znečištění, nevhodná barevnost a jiné rušivé vlivy)
- **Organizační bariéry prostředí** – byrokracie, nevhodná organizace práce, striktní rozdělení pracovních kompetencí, konzervatismus, složitá organizační struktura, nejasné kompetence, striktní příkazy a zákazy nebo naopak absence pravidel, absence vnější motivace, časový stres, přetížení, únava, ...
- **Sociální bariéry prostředí** – vyplývají z interakce s lidmi a ze sociálních vztahů (problémy v komunikaci a spolupráci, přílišná soutěživost, autoritářství, nezájem, ...)

Pro úvahy o tvořivosti v práci učitele, je jistě stěžejní pracovní prostředí učitele - škola, kde se setkává se žáky, kolegy a s rodiči žáků při plnění pracovních povinností. Školu tedy „*vytvářejí společně učitelé a žáci, a to v rámci, v mezích určitých daností (budova, zařízení, organizační struktura atd.), určitých "pravidel hry" (předpisy, směrnice, normy) tedy v rámci podmínek vytvářených školskou soustavou jako celkem i každou jednotlivou školou,*“ (Bacík, 2006, s. 93). Specifická očekávání vůči učitelům jsou tedy dána ústředními regulativy, systémem norem, pravidel a předpisů, která sami nemohou přímo

ovlivňovat. Ve vědomí mnoha učitelů je silně zakotven hodnotový systém zaměřený na tradiční oblasti, jako je např. píle, poslušnost, respekt, pořádnost, čistota (Bacík, 2006, s. 99). Spolu s orientací naší společnosti na výkon mohou učitelé postrádat pocit svobody, která je nepostradatelná při eliminaci rutiny a hledání nových cest. Implementovat nové postupy a metody je nevyhnutelně spojeno s destrukcí postupů stávajících, což s sebou nese mnohá rizika. Organizační kultura školy podporující tvořivost učitelů musí poskytovat prostor optimální pro oscilaci mezi protiklady, kterými je tvořivost v organizacích ovlivňována. Dle Frankové k hlavním dynamickým dualitám organizační kultury podporující kreativitu a inovace patří (Franková, 2011, s. 191):

- usměrňování – volnost
- plánování – využívání příležitostí
- shoda – neshoda
- analýza – intuice
- individualita – týmová práce
- flexibilita – koncentrace

Příliš direktivní řízení školy, atmosféra školy nepodporující bezpečí, komunikaci a iniciativu, přílišné pracovní zatížení či nemotivující hodnocení – to jsou nejčastěji uváděné faktory nepodporující tvořivost. Důvody, proč v pracovním prostředí není tvořivost podporována, jsou rozmanité. Ale tím nejčastěji uváděným je celkem logicky nedostatek času. Tvořivá práce sice ve svých důsledcích zvyšuje efektivitu a produktivitu práce, ale v počátku řešení problému je tvořivost faktorem snižujícím efekt postupu k cíli (Hlavsa, 1985, s. 79). Také hrozba chyby a neúspěchu řešení je větší než u osvědčených postupů a řešení. „*Tvůrce tedy vždy podstupuje riziko: boří staré a nedává hned lepší, opouští známé principy, aniž zná nové, pouští se odvážně, kam nevidí, musí vzdorovat odmítání, kritice a přesvědčit prostřednictvím hodnotnějšího produktu,*“ konstatuje Hlavsa (1985, s. 83). Prokreativní sociálně-psychologickou atmosféru organizace charakterizuje Franková (2011, s. 201) přítomností:

- pocitu bezpečí, otevřenosti a důvěry
- pocitu smysluplnosti práce
- pocitu ztotožnění se s aktivitami a cíli organizace
- stimulace a uspokojování potřeb jedinců v rámci organizace
- stálé diskuze a výměny myšlenek napříč úrovněmi
- respektování myšlenek a názorů druhých
- proudění myšlenek mezi organizacemi

- konstruktivní zpětné vazby
- tolerance vůči nejistotě, riziku a experimentování
- tolerancí rozdílnosti
- dostatku humoru

Je přirozené, že učitel se při ujasňování svého profesního já identifikuje s prostředím školy a hledá svou roli v něm. „*Strategie práce na profesní identitě směřující do prostoru celé školy používají učitelé k prosazování změn a k ovlivňování své profesní identity,*“ potvrzuje Švaříček (in Krykorková et al., 2010, s. 250). Pomocí formálních i neformálních vztahů, diplomatických strategií, distancováním se nebo také otevřenými střety, získává učitel přes identitu začínajícího učitele až po učitele experta určitou moc a autoritu, popř. také podporu a ochranu od určité skupiny či vedení školy, které mohou využít k prosazování změn a inovací. Podle Švaříčka, je právě aktivní nespokojenost se stavem širších věcí motivací učitelů pro angažovanost v prostoru školy. (Švaříček in Krykorková et al., 2010, s. 260).

Základní charakteristikou prostředí podporujícího tvořivost je spolupráce. Pedagogický sbor by měl být týmem, ne seskupením izolovaných jedinců. Jeho efektivní fungování je podmíněno ztotožněním se jeho členů se společnými profesními cíli, identifikací s konkrétní školou a s jednotnou strategií pedagogického působení dle koncepce školy (Vašutová, 2007, s. 17 – 18). Jak uvádí Lazarová, změny v pracovním chování jednotlivce mohou znamenat změnu celého pracovního týmu a učitel musí balancovat mezi vlastními seberealizačními cíli a konformitou sociální skupiny, ve které se pohybuje (Lazarová, 2005, s. 110). „*Kolegiální vztahy představují možný funkční zdroj sociální opory, mnohem častěji však vytvářejí konfliktní pole pro střetávání odlišných koncepcí a přístupů k žákům ... je rovněž prubířským kamenem kooperace mezi nově nastupujícími učiteli (s energií a nápady, jak věci měnit) a ostrílenými (zkušenými, ale skeptičtějšími) praktiky*“, píše Gillernová, Štětovská (in Tomanová et al., 2003, s. 283). Spory, soupeření až otevřené střety mohou podle Švaříčka vznikat také mezi pasivními a angažovanými učiteli (či skupinami učitelů), a mohou vést k demotivaci až rezignaci učitelů, snažících se prosadit tvořivý přístup k vyučování a ke škole. „*Rozdělení školy na různorodé zájmové skupiny je problematické z toho důvodu, že tyto skupiny spolu nespolupracují,*“ což je na českých školách bohužel celkem běžné (Švaříček in Krykorková et al., 2010, s. 260). Stěžejním úkolem vedení školy potom je proměnit tyto negativní jevy v pozitivní změny, protože tvůrčí proces je, jak výstižně popisuje Hlavsa, „*vědomým odhalováním a překonáváním rozporů. Jeho dynamika představuje v podstatě dynamiku hodnot. Tvorbou*

se hodnoty obnovují, udržují a nové vznikají. Každý tvůrčí akt určitou část hodnot ruší, nahrazuje, přehodnocuje. Nevyhovující ideje, materiální produkty, metody a postup jsou popřeny, aby tak vznikla jejich vyšší dokonalejší forma“ (Hlavsa, 1985, s. 79). Právě nahrazení rutinních procesů a aktivit novými přímo ve vnitřním prostředí školy, bez jednostranných a direktivních vnějších stimulů, by mohlo vést nejen k podpoře tvořivosti učitelů, ale k celkově pozitivnímu rozvoji celého školství.

Prostředí školy zahrnuje také prostředí školní třídy, kdy učitel osamocen stojí před skupinou dvaceti až třiceti různorodých osobností. Očekává se od něho aktivní, angažovaný, motivovaný, nesobecký přístup plně zaměřený na naplnění potřeb svých žáků, včetně realizace podnětného a tvořivého prostředí. To učitele dostává do velice zvláštní situace, kdy se stává tvůrcem i součástí prostředí, které čerpá z učitelovy tvořivosti, aniž by ji přímo podporovalo či rozvíjelo. Přes veškerou snahu učitele nemusí někteří žáci netradiční, nové a originální způsoby učitelovy práce přijímat. Bez dostatečné pozitivní a tvořivé zpětné vazby od žáků či jiné podpory učitelovy tvořivosti lze předpokládat, že tvořivost učitele bude slábnout.

3.5 Emocionální (emoční) bariéry

Emocionální bariéry jsou ochranným (defenzivním) mechanismem, kdy se psychika brání proti nepříjemným stavům. Projevují se v negativních pocitech, obavách, strachu, neriskováním, vyhýbáním se konfrontacím a zklamání. A protože emoce a motivace jsou komplementárními psychickými funkcemi (Nakonečný, 1996, s. 28), limitují tyto emocionální bariéry také motivaci k tvořivé činnosti.

Adams uvádí jako příklad tyto bariéry (Adams, 1976, s. 52 – 53):

- strach udělat chyby, selhat, riskovat
- neschopnost tolerovat dvojznačnost (nutkavá touha po bezpečí a pořádku, odmítání chaosu a nejistoty, která tvůrčí a inovační procesy doprovází)
- preferování role posuzovat nápady před rolí tvořit nápady
- neschopnost relaxovat a inkubovat
- nereagování na výzvy problémů, problémy nevyvolávají řešitelský zájem (málo rozvinutá senzitivita, malá motivace, nedostatečná vnější stimulace, ...)
- nadměrné nadšení, přílišná motivace k rychlému úspěchu

- omezený přístup k oblastem představivosti, neschopnost ovládat představivost (schopnost manipulovat se zážitky a představami, vzájemně je spojovat či kombinovat, zastoupení všech smyslů při imaginaci)
- neschopnost odlišit realitu od fantazie (bariéra tvorby zdravých a životaschopných nápadů)

Emocionální bariéry mohou bránit prožívat při tvůrčím procesu příjemné a vzrušující pocity z hledání nových cest a řešení a jejich překonávání vyžaduje více energie a úsilí. Následkem těchto bariér může být odmítání tvůrčí činnosti a poruchy tvůrčího procesu. V přípravné fázi, která je obdobím inspirace, hledání námětů, podnětů a problémů, se emocionální bariéry projevují strachem a neochotou se námětům a problémům postavit a přiznat si je. Ve fázi inkubace, která má za úkol vyjasnění účelu a cílů tvořivé práce a hledání možností, mohou učitelé v důsledku těchto bariér ustrnout na prvním možném řešení, nehledat jiné cesty a fázi inkubace rychle ukončit. Fáze iluminace může být pro učitele, k jejichž profesi patří zaměření na fakta, náročná svou nutností pracovat s nevědomými procesy, fantazií, intuicí a představivostí. Do fáze verifikace mohou mít učitelé tendence směřovat co nejrychleji, být příliš kritičtí, nápady považovat za nereálné, rizikové či obtížně prosaditelné a tvůrčí proces rychle ukončit. Opakovaný neúspěch tvořivého procesu a nenaplnění potřeb z očekávaných výsledků vede k narůstání vnitřní tenze, stresu, frustraci a následné agresí či rezignaci. Obzvláště frustrující může být problémová situace, se kterou si člověk neumí poradit ve chvíli, kdy je pod velkým tlakem (Nakonečný, 1996, s. 125). Inovační změny se mohou stát prověrkou schopností, dovedností i osobních dispozic učitelů. „*Změny jsou nastaveným zrcadlem, které mnohdy ukáže učitele ještě v jiném světle, poopraví sebehodnocení, podlomí sebedůvěru a „přerámuje“ sebeobraz, často i za přispění vnější kritiky,*“ vystihuje Lazarová (2005, s. 110). Negativní emoce, které v těchto situacích vznikají, se mohou odrazit v zesílení existujících bariér nebo ve vzniku bariér nových. Typickým obranným chováním je potom návrat k osvědčeným, fungujícím a „bezpečným“ řešením.

Jak již bylo řečeno, učitelé jsou profesní skupinou, která je poměrně rezistentní vůči změnám, lpí na pořádku, řádu, tradici a na osvědčených metodách, které převzali od svých učitelů. Jsou zvyklí vždy a hned znát správnou odpověď, mít vše pod kontrolou a více hodnotit druhé než se soustředit na sebe. Jsou sledováni a kritizováni i za to, co nemohou ovlivnit. Jsou svázáni mnoha nařízeními, předpisy a vzdělávacími programy. Nesou vysokou míru zodpovědnosti a proto neradi riskují. Tvořivost je naopak nutí bourat hluboce zakořeněné postoje a hodnoty, měnit osvědčené postupy a hledat řešení

s nejistým průběhem i výsledkem. Snaha učitele tak může místo užitku „vnést do stávajícího fungujícího systému zmatek a mnohdy způsobit více škody než užitku“ (Lazarová, 2005, s. 110). Zvýšit riziko chyby zkoušením něčeho nového, vyžaduje odvahu překonat přirozenou tendenci setrvávat v tom, co je známé, důvěrné a jeví se jako bezpečné. Emocionální bariéry jsou sice překážkami na úrovni osobnosti jedince, ale protože učitelé jako profesní skupina vykazují poměrně ustálenou charakteristiku těchto bariér, je zřejmé, že tyto bariéry mají původ z prostředí a jejich eliminaci mohou pozitivní stimuly z prostředí výrazně podpořit. Učitel potřebuje odvahu být jiný než ostatní, být sám s novou otázkou, odpovědí, s novým názorem, experimentovat. Potřebuje motivaci k tomu, být aktivní a využít možnosti své profesní autonomie. Potřebuje prostředí, které mu poskytne emociální podporu pro to být tvořivý.

3.6 Intelektové (intelektuální) a výrazové bariéry

Intelektové bariéry jsou charakterizovány neefektivní volbou mentálních taktik nebo nedostatečnými intelektových schopností. Výrazové bariéry se projevují neschopností adekvátně komunikovat, přesně a výstižně formulovat myšlenky, konkretizovat nápady, dokončovat a precizovat hypotézy a návrhy. Adams upozorňuje na tyto bariéry (Adams, 1975, s. 63 – 73):

- řešení problému s použitím nesprávného jazyka (tendence používat navyklé způsoby i tam, kde to není vhodné; volba jazyka myšlení probíhá podvědomě; naše kultura klade důraz na verbální myšlení na úkor vizuálního či matematického)
- nepružné či nepřiměřené užití intelektuálních strategií k řešení
- nesprávné informace, jejich nedostatek nebo nadbytek
- nedostatečná jazyková dovednost k vyjádření a zaznamenání myšlenek (nedostatečné a nepřesné jazykové či grafické dovednosti vyjádřit myšlenku)

Intelektuální bariéry jsou závislé na intelektu, coby komplexu dispozic k myšlení, ale nemá přímou spojitost s hodnotou IQ (z výjimkou IQ nižšího než 70, kdy jedinec již není schopen pracovat s asociacemi). Tyto bariéry souvisí se stereotypy, rutinou a rigiditou v myšlení a v komunikaci. Pro školní prostředí a učitele jsou poměrně typické, protože specificky orientované profesní vzdělání a rutinní opakování učiva podporuje tendence ve vytváření ustálených myšlenkových vzorců a způsobů vyjadřování. K řešení problémové situace je potom snadno zvolena nevhodná strategie myšlení, protože

vědomému výběru způsobu myšlení učitel často věnuje jen malou pozornost. Snadno se tak může dostat do situace, kdy vysvětluje jednoduché jevy složitě, konkrétní jevy abstraktně nebo použije složitý verbální popis místo jednoduchého obrazu. Myšlení je založeno na operacích s informacemi. Výrazové bariéry jsou často spojeny s malou dovedností vyhledávat a zpracovávat potřebné informace, s neschopností informace třídít, strukturovat a zobecňovat. V dnešní době médií, které neustále chrlí mnoho neověřených informací s krátkou dobou aktuálnosti, nebývají problémem chybějící informace, nýbrž jejich přebytek či nesprávnost, která se jen těžko ověřuje. Učitelé praxi je často vytýkáno, že se zaměřuje zejména na konvergentní myšlení, které jako způsob myšlení analyzuje informace a hledá jednu správnou odpověď. Tvořivé myšlení je často naopak spojováno s divergentním myšlením, které se zaměřuje na hledání různých variací řešení. Tvořivost je ale nutné vnímat jako „*kognitivní flexibilitu, která charakterizuje schopnost jedince dynamicky aktivovat a modifikovat kognitivní procesy v závislosti na měnících se požadavcích*“ s cílem porozumět různým situacím (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 105).

3.7 Podpora tvořivosti učitelů ve smyslu překonávání bariér

Z předchozího textu a na základě analýzy odborné literatury lze shrnout, že tvořivost lze zvyšovat a podporovat ve dvou oblastech:

- 1. Rozvoj tvořivosti** rozvíjením vlastností a schopností, které jsou pro tvořivost nezbytné a zlepšováním podmínek a podnětů pro tvořivost
- 2. Odstraňování překážek a minimalizování bariér** tvořivosti

Většina autorů odborných publikací a ostatních badatelů, kteří se tvořivostí zabývali, se soustředila převážně první oblast, tedy na rozvoj tvořivosti. Někteří autoři vypracovali své koncepty rozvoje tvořivosti, jiní jen sumarizují známá fakta. Z českých a slovenských autorů zabývajících se hlouběji rozvojem tvořivosti můžeme zmínit např. Holešovského (1975), Hlavsu (1985), Zelinu (1990), Maňáka (2001), Lokšovou (2003), Žáka (2004), Novotnou a Jurčíkovou (2012). Nabízejí zajímavé teoretické poznatky, ale jejich aplikovatelnost do reálné školní praxe je otázkou. Rozvoj tvořivosti se musí realizovat pomocí osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků, inovovaných způsobů jednání a nových zkušeností. Doporučovány jsou metody nácviku tvořivosti jako brainstorming, brainwriting, synektika, laterální myšlení, apod. Zdůrazňuje se nutnost zaměření na divergentního myšlení a problémové vyučování. Návody pro praktické

tvořivé úlohy, řešení problémů, metody a různá cvičení mohou sice učitelům pomoci, ale pro opravdu efektivní rozvoj tvořivosti učitelů je potřebné soustředit se nejdříve na tyto oblasti, které Dargová považuje za základní dimenze pro rozvoj tvořivých vlastností osobnosti (Dargová in Vrubl et al., 2013):

- **autonomie** – nezávislost na vnějších vlivech a společenském nátlaku, tendenci k vlastnímu názoru, nepřijímat nekriticky ostatní postoje a názory
- **autoregulace** – vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti, tendence klást si dlouhodobé cíle a k jejich realizaci přicházet prostřednictvím sebevýchovy a seberealizace
- **asertivita** – průbojnost, smělost, zdravá tendence k sebeprosazování, které je nevyhnutelné na realizaci nových myšlenek, často narážející na společenský odpor
- **reflektivita** – otevřený postoj k světu, tvořivé prožívání, projevuje se úsilím poznat, pochopit, objevit, přijít na podstatu věci, uměním všimát si a pozorovat
- **nespoutanost** – bezprostřednost, vyznačuje se lehkým překonáním nevědomých bariér koncepční činnosti a slabostí společenských zábran
- **variabilita** – pružnost osobnosti, proměnlivost, dynamika, jejím hlavním rysem je dynamika změn s ohledem na situaci, nebo v průběhu jednotlivých fází tvořivého procesu, umožňuje akceptovat logické rozpory, překonávat stereotyp myšlení
- **čínorodost** – aktivizující motivační charakteristika, vyvolávající a udržující aktivitu
- **zaujetí** – emocionálně motivační charakteristika, která se projevuje intenzivním kladným vztahem, oddaností k tvořivé činnosti a kladným postojem k ní

Tyto vlastnosti jsou úzce propojeny se sebevědomím, profesním sebevědomím a přirozenou autoritou učitelů. Podle mnohých odborníků (např. Maňák, Vašutová, Lazarová) jsou právě nízké profesní sebevědomí a strach ze ztráty autority problémem a následně i brzdou profesního rozvoje učitelů. Důsledky ovlivňují nejen s postoj učitelů k tvořivosti, ale k vlastnímu rozvoji vůbec. „*Učitelé konfrontují nové požadavky se svými pocity, úrovní vlastního poznání, vzdělání a konkrétního pedagogického chování, které je ovlivněno jejich vlastní zkušeností*“ (Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 115). Rozvoj tvořivosti je podmíněn nejen novými znalostmi a pedagogickými dovednostmi, ale zejména zpochybnění známých a osvědčených postupů vyučování, tj. změnou učitelova pojetí výuky, které se formuje během studií a následujícími profesními zkušenostmi. Pro změnu

názorů a postojů učitelů jsou nutné jejich odhodlání a motivace vynaložit potřebnou energii, úsilí, pracovat více a často bez ocenění inovačních snah, ale především přesvědčení, že jsou tyto změny prospěšné nejen pro žáky, ale i pro učitele samotné, tj. jejich osobní angažovanost. Učitelé by měli být více motivováni k reflexi své práce (např. akčním výzkumem), aby dokázali lépe vyhodnotit potřeby svého rozvoje. Podnětné by také bylo vytvoření optimálnějších podmínek pro další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů. Lze ale souhlasit s Lazarovou (2004, s. 119 – 121), že další vzdělávání nestačí, byť může učiteli nabídnout nové nápady pro výuku. Zavádění inovací do praxe vyžaduje flexibilitu, odvahu riskovat, schopnost převzít odpovědnost, spolupracovat, cítit podporu ze strany vedení, vnímat podporující atmosféru. Proto by bylo vhodné do praxe českých škol zavést možnosti supervize, mentoringu a koučingu, které by konstruktivní zpětnou vazbou podporovaly učitele v sebepoznávání, sebereflexi, k nalezení autonomie a využívání vlastních inovačních zdrojů.

Bariéry tvořivosti jsou sice většinou autorů odborných publikací letmo zmiňovány, ale dále tato oblast není rozpracována. Psychologie tvořivosti se sice bariérami na úrovni osobnosti jedince zabývá, ale problematika ostatních bariér tvořivosti je podceňována. V případě problematiky rozvoje tvořivosti žáků lze tento fakt chápat. Tvořivost dětí a mládeže je nutné především podporovat a rozvíjet, a zabránit tak vzniku bariér. Ale u dospělých učitelů, kteří jsou již poznamenáni socializací, vlivy rodiny, školy a omezování současným reálným pracovním prostředím, je pravděpodobné, že se rozvoj tvořivosti mine, kvůli již vzniklým bariérám, účinkem. S tím souhlasí Řehulka, když píše o faktu, že *„jednou věcí je rozvíjení tvořivosti člověka různými pedagogickými, psychologickými až dokonce farmakologickými metodami, ale z druhého pohledu je často nevyužíváno to, co bychom mohli označit jako uvolňování tvořivosti, odstraňování překážek, které brzdí tvořivost člověka,“* a dodává, že člověk je ve své podstatě tvořivý a pro podporu jeho tvořivosti by stačilo neklást mu do cesty překážky (Řehulka in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 40). Minimalizaci bariér tvořivosti musí předcházet jejich poznání. *„Poznat to, co omezuje seberealizaci člověka, diskredituje jeho snahu po poznání, spoutává myšlenkový rozlet, a to přímo či nepřímo, vědomě či nevědomě, náhodně či organizovaně“* (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 115). Eliminace bariér, které znemožňují proces tvořivého myšlení a vznik inspirace nebo jiným způsobem brání akceptování a implementování nových myšlenek do školní praxe, by měla tvořivý potenciál učitelů uvolnit, a proto by měla snahám o rozvoj tvořivosti předcházet. Odstranění bariér z makroprostředí by mohlo příznivě ovlivnit tvořivost celé

profesní skupiny učitelů. Eliminace bariér z mikroprostředí, by mělo kladný efekt na tvořivost celého konkrétního učitelského sboru. Nejen kvůli tomuto širokému dosahu na celé skupiny učitelů, by měla být této problematice věnována větší pozornost. Podle Řehulky nacházejí učitelé přímou úměru mezi svou tvořivostí a úspěšností své práce, proto lze říci, že „*faktory, které lze označit jako bariéry tvořivosti, jsou vlastně i faktory neúspěšnosti učitelské práce*“ (Řehulka in Tvořivost v práci učitele a žáka, 1996, s. 40). To je nutné považovat za zásadní důvod k důkladnějšímu zkoumání této problematiky.

4. Projekt a prezentace výsledků empirického šetření

4.1 Teoretická východiska empirického šetření

Společně se sociálně-ekonomickými změnami společnosti se proměňuje chápání role tvořivosti pro jedince i celou společnost. Zvláště na přelomu 20. a 21. století, kdy u nás došlo v návaznosti na politické změny k výraznému rozvoji technologií, tržního hospodářství a značným společenským i hodnotovým změnám, se nutně mění náš pohled na tvořivost a její uplatnění v pracovním i běžném životě. Požadavek flexibility, rychlé adaptace na změny a schopnost neustálé inovace ve všech oblastech života kladou vyšší nároky na tvořivost jedinců v rámci celé společnosti. Současné školství musí na tyto požadavky reagovat, což klade na učitele zvýšené nároky, nejen co se týče podpory tvořivosti žáků, ale také rozvoje jejich vlastní tvořivosti včetně jejího uplatnění v učitelské profesi.

Tvořivost můžeme nejednoznačně chápat jako schopnost, soubor vlastností, proces nebo jako komplexní proces závislý na dynamice vztahů. Ač je sama obecná definice tvořivosti problematická, není tvořivosti učitelů a jejímu vymezení věnována pozornost. Je tedy otázkou, jak by měli učitelé tvořivost ve své profesi uplatňovat a jak ji v praxi skutečně uplatňují. Přestože je dnes tvořivost často diskutovaným pojmem a poměrně dost pozornosti je věnováno klimatu ve škole a ve třídě, průzkumy opakovaně ukazují na to, že učitelé v reálné praxi svou tvořivost uplatňují jen omezeně, zejména formou aktivizačních metod, frontální výuka s výkladem učitele je však stále převažující metodou výuky.

Nejsnáze realizovatelnou formou rozvoje tvořivosti se jeví uvolňování tvořivosti a odstraňování bariér, které ji blokují, což se projevuje zejména různě motivovanou neochotou k tvořivé práci nebo nemožností tvořivého postoje. Bariéry jsou důsledkem faktorů tkvících v osobnosti učitele, v jeho míře participace na odkazu kulturního dědictví

a jeho interakce s vlivy z prostředí všech úrovní. Provázanost těchto faktorů však způsobuje, že zdroj bariéry často není úplně zřejmý a může být maskován zdrojem jiným. Již samo dělení bariér tvořivosti jeví jako problematické a diskutabilní. Pro účely tohoto empirického šetření proto vycházíme z obecně přijímané klasifikace bariér tvořivosti dle Jamese L. Adamse.

4.2 Cíle a hypotézy empirického šetření

Cílem empirického šetření je zjistit, které z bariér tvořivosti vidí učitelé jako limitující (nebo nelimitující) při rozvoji a uplatnění své vlastní tvořivosti v profesi učitele. Protože problematiku nelze zkoumat bez souvislostí, bude v rámci šetření zjišťován také postoj učitelů k tvořivosti vlastní i tvořivosti žáků, podmínky pro rozvoj tvořivosti a její uplatňování v učitelské profesi, okrajově také preference učitelů co se týče možností rozvoje tvořivosti. Při vyhodnocení výsledků budou ověřovány také případné rozdíly mezi odpověďmi učitelů-mužů a učitelek-žen.

Úkolem výzkumu je hledat odpovědi na otázky:

- Jaké z definovaných bariér tvořivosti vnímají učitelé jako nejvíce a nejméně limitující? Nejsou momentální fyzické, psychické či sociální podmínky bariérou tvořivosti učitelů?
- Jaký postoj vůči tvořivosti učitelé zaujímají? Nebrání již samotný postoj učitelů k tvořivosti jejímu rozvoji a uplatňování? V čem spatřují učitelé využití své tvořivosti?
- Jsou mezi učiteli-muži a učitelkami-ženami nějaké rozdíly v postojích vůči tvořivosti a ve vnímání bariér tvořivosti? A jestliže jsou, v čem se projevují?

Hlavní sledovaný cíl empirického šetření:

- Zjistit, zda existují shodné statisticky významné bariéry tvořivosti, které učitelé vnímají jako limitující pro rozvoj a uplatnění tvořivosti ve své práci učitele.

Dílčí cíle související s realizovaným výzkumem:

- Zjistit, jak učitelé vnímají důležitost tvořivosti
- Zjistit, v jakých činnostech se tvořivost učitelů projektuje
- Zjistit postoje učitelů k inovacím všeobecně, tedy zjistit, zda inklinují k flexibilitě či k rigiditě postojů

- Zjistit, zda existují případné rozdíly ve vnímání bariér tvořivosti vzhledem k pohlaví respondentů

Na základě dosavadních teoretických poznatků, analýzy odborné literatury a vzhledem k cílům této práce byly stanoveny tyto hypotézy:

- **H1:** Jako nejvíce limitující pro svou vlastní tvořivost pocítují učitelé organizační bariéry prostředí, jako nejméně limitující intelektové a výrazové bariéry.
- **H2:** Učitelé podceňují důležitost tvořivosti.
- **H3:** Svou tvořivost demonstruje nejvíce učitelů nejčastěji využitím aktivizačních metod ve výuce.
- **H4:** Postoj učitelů vůči inovacím se vyznačuje názorovou a postojovou rigiditou, která může být známkou nízké úrovně tvořivého myšlení učitelů.
- **H5:** Neexistují významné rozdíly ve vnímání bariér tvořivosti mezi učiteli-muži a učitelkami-ženami.

4.3 Podmínky realizace empirického šetření

Vlastní empirické šetření má charakter kvantitativního výzkumu. Pro účely získání dat byla vybrána metoda dotazování formou online dotazníku. Tato forma byla zvolena hlavně z kapacitních důvodů, protože dovoluje získání poměrně obsáhlých dat od větší skupiny respondentů v krátké době i bez přítomnosti výzkumníka v místě výzkumu. Dotazník obsahuje uzavřené otázky s výběrem odpovědi nebo s výběrem odpovědi z nabízené škály dle subjektivního hodnocení. Je koncipován tak, aby obsahoval otázky zjišťující názory na výskyt a míru bariér tvořivosti učitelů. Pro snížení rizika zjednodušení či zkreslené interpretace výsledků byly do dotazníku zahrnuty také otázky zjišťující související faktory, které by mohly bariéry tvořivosti ovlivňovat, jako např. míra spokojenosti, postoj k tvořivosti, kreativní faktory, šíři uplatnění tvořivosti a možnosti podpory tvořivosti učitelů.

Původní verze dotazníku obsahovala 20 otázek, včetně 3 otevřených otázek pro kvalitativní výzkum. Doba potřebná pro jeho vyplnění přesahovala doporučených 20 minut. Po realizaci předvýzkumu na skupině 50 oslovených náhodně vybraných učitelů byl dotazník zkrácen a otevřené otázky vypuštěny kvůli riziku nízké návratnosti a malé informační hodnotě odpovědí. Zvolený informační systém pro správu online dotazníkového šetření jasně ukazoval na nechuť učitelů vyplňovat otevřené odpovědi,

kteřá se projevila ukončením vyplňování dotazníku v místech otevřených otázek. Ze skupiny 50 oslovených respondentů předvýzkumu reagovalo ochotou vyplnění dotazníku 11 učitelů, ale jen 2 respondenti dotazník kompletně dokončili. Návratnost dotazníků pro empirické šetření byla tedy jen 5 %. Kvůli všeobecně nízké ochotě učitelů spolupracovat na podobných šetřeních a omezených možnostech jejich motivování pro účast na výzkumu, byl proto dotazník upraven vymazáním otevřených otázek, 2 statistických otázek a snížením počtu a délky položek u otázek zbývajících.

Finální verze dotazníku je rozdělena na čtyři skupiny otázek: 3 statistické otázky, 5 otázek ohledně tvořivosti, 6 otázek týkajících se bariér tvořivosti učitelů a 1 pro možnosti podpory tvořivosti. Dotazník tedy celkově obsahuje 15 otázek, přesto je poměrně obsáhlý. K vyplnění dotazníku je nutný čas 10 až 15 minut. Otázky 4 až 15 jsou vícepoložkové, celkově musí respondenti odpovědět na 138 položek. Cílem všech těchto otázek je vlastně posouzení, zda respondent svou odpovědí vyjadřuje názor či postoj podporující tvořivost (prokreativní postoj) nebo odmítající tvořivost (antikreativní postoj). Otázky 4 až 8 jsou definovány dle Likertovy škály tak, že respondent svou odpovědí vyjadřuje míru souhlasu s uvedeným tvrzením. Volit může ze škály: souhlasím; spíše souhlasím; spíše nesouhlasím; nesouhlasím. Střední neutrální poloha není uvedena. Pro možnost vyhodnocení míry souhlasu pro celou skupinu respondentů a porovnávání jednotlivých položek jsou odpovědi bodově ohodnoceny body 2; 1; -1; -2 a to vždy tak, že bodem 2 je ohodnocena odpověď nejsilněji podporující tvořivost. To umožňuje porovnávat i položky, u nich hodnocené tvrzení vyjadřuje prokreativní a antikreativní postoj. Hodnota 0 definuje neutrální polohu škály i přes to, že respondenti nemají možnost tuto možnost zvolit. Otázky 9 až 14 jsou definovány dle Likertovy škály tak, že respondent má posoudit, zda u dané položky platí, že je nebo není bariérou v rozvoji a uplatňování tvořivosti učitele. Volit může ze škály ano; spíše ano; spíše ne; ne; nevím. Pro možnost vyhodnocení míry souhlasu pro celou skupinu respondentů a porovnávání jednotlivých položek jsou odpovědi bodově ohodnoceny body 2; 1; -1; -2 a hodnota 0 pro neutrální polohu nevím. Protože se jedná o otázky, zjišťující míru působení bariér tvořivosti, tedy vyjadřující antikreativní postoj, je bodové hodnocení škály obráceno. Neutrální hodnota je zachována z důvodu odhalení toho, zda jsou jednotlivé položky srozumitelné a zda jsou k nim respondenti schopni zaujmout konkrétní postoj. V případě, že by více než 50 % respondentů zvolilo u jedné položky právě tuto možnost odpovědi, bude položka vyřazena. Otázka 15 je definována podle Likertovy škály tak, že se respondent rozhoduje o míře možné podpory tvořivosti jednotlivých položek. Volit může ze škály ano; spíše

ano; spíše ne; ne. Neutrální poloha není uvedena. Pro možnost vyhodnocení míry souhlasu pro celou skupinu respondentů a porovnávání jednotlivých položek jsou odpovědi bodově ohodnoceny body 2; 1; -1; - 2. Hodnota 0 definuje neutrální polohu škály i přes to, že respondenti nemají možnost tuto možnost zvolit. Protože se jedná o otázku, zjišťující míru pozitivní podpory tvořivosti, tedy vyjadřující prokreativní postoj, je bodem 2 ohodnocena odpověď nejsilněji podporující tvořivost, tedy odpověď ano.

K ověření stanovených hypotéz budou využity tyto položky:

- **hypotéza H1:** všechny položky zjišťující bariéry tvořivosti, tj. položky 55 až 127. Organizační bariéry budou ověřeny položkami 91 až 104, intelektové a výrazové bariéry položkami 121 až 127.
- **hypotéza H2:** položky 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26, 128, 129.
- **hypotéza H3:** položka 27 a otázka 7 (položky 29 až 38).
- **hypotéza H4:** položky 12, 15, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 39 až 54, 115, 116, 117, 119, 120.
- **hypotéza H5:** položky 55 až 127 vyhodnocené pro skupiny respondentů dle pohlaví.

Jako skupina respondentů byli zvoleni učitelé středních škol z celé republiky. Ve snaze o co nejvyšší relevantnost se šetření po předvýzkumu soustředilo na cíl získat co nejvíce informací od jedné spíše homogennější skupiny respondentů, kde by se výrazněji projevil zkoumané souvislosti. Proto byla skupina respondentů omezena na učitele technicky zaměřených středních škol. Srovnání s výsledky jiných typů škol by jistě bylo zajímavé, ale přílišným rozsahem není takový výzkum v možnostech tohoto empirického šetření.

S žádostí o spolupráci na výzkumu bylo osloveno celkem 1061 učitelů technicky zaměřených středních odborných a průmyslových škol. Náhodným výběrem byly z databáze středních škol vybrány vždy 2 technicky zaměřené střední školy (jedna střední odborná škola a jedna střední průmyslová škola) z každého kraje České republiky, tj. 28 škol.

Z webových stránek těchto škol byly staženy veřejně dostupné pracovní emailové kontakty na učitele. Takto bylo získáno dohromady 1061 různých emailových adres, na které byl emailem zaslán motivační dopis se žádostí o spolupráci a odkazem pro vyplnění online dotazníku. Pro podpoření ochoty respondentů dotazník vyplnit byli učitelé v dopisu ujištěni o tom, že dotazník obsahuje jen uzavřené otázky monitorující jejich

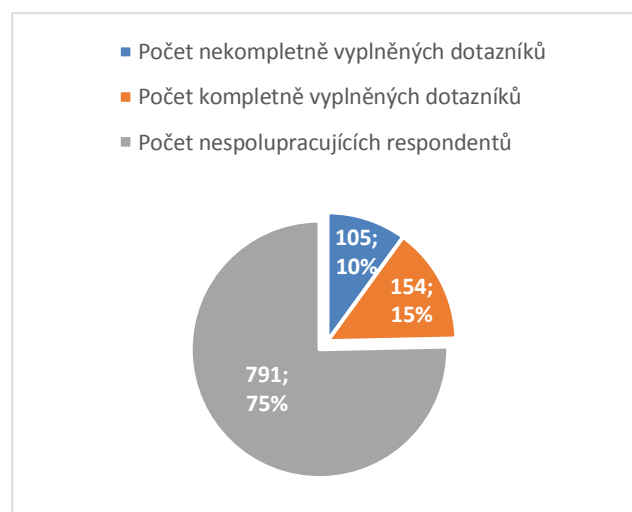
názory (ne vědomosti), není časově příliš náročný a je anonymní. K vyplnění dotazníku byl nutný počítač (tablet, chytrý telefon) a připojení k internetu, předpokladem ale bylo, že učitelé s přidělenou pracovní emailovou adresou budou mít k počítači a k internetovému připojení přístup. Rizikem této online formy dotazování bylo blokování hromadného emailu s prosbou k vyplnění dotazníku programy pro rozpoznání nevyžádaných obchodních sdělení. Proto byl motivační dopis upraven tak, aby neobsahoval klíčová slova charakteristická pro obchodní sdělení a email s motivačním dopisem byl odeslán vždy jen na skupinu max. 20 emailových kontaktů v počtu max. 200 kontaktů za hodinu. 11 emailových adres se ukázalo jako neplatných. Osloveno tedy bylo 1050 učitelů. Dotazník byl dostupný jeden týden, tj. 7 dní od pondělí do neděle. Učitelé dotazník vyplňovali v pracovních dnech v době mezi 7:00 až 18:00 hod. Jako nástroj pro přípravu a správu online dotazníku byl vybrán systém web2.i-dotaznik.cz. Získaná data byla následně vyhodnocena v programu Microsoft Excel.

4.4 Prezentace výsledků empirického šetření

Dotazníkové šetření bylo realizováno formou online dotazníku, osloveno bylo 1050 učitelů s platnou emailovou adresou. Dotazník vyplnilo celkem 259 učitelů. 105 dotazníků bylo v různé míře nekompletní, a proto byly z empirického šetření vyloučeny. Analyzováno bylo 154 kompletně vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků pro realizaci empirického šetření byla tedy 15 %.

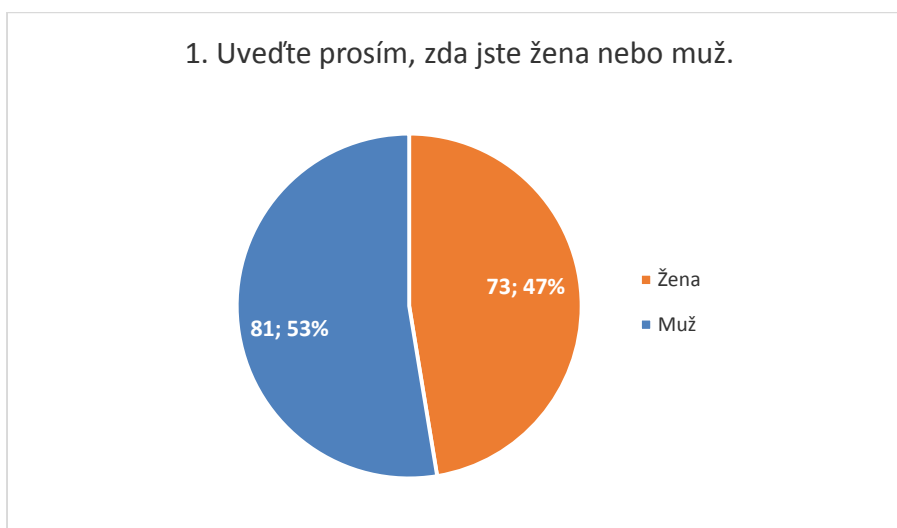
Počet oslovených respondentů	1050
Počet vyplněných dotazníků	259
Počet nekompletně vyplněných dotazníků	105
Počet kompletně vyplněných dotazníků	154
Počet nespolutracujících respondentů	791

Tab.01 Počty dotazníků



Graf01 Počty dotazníků

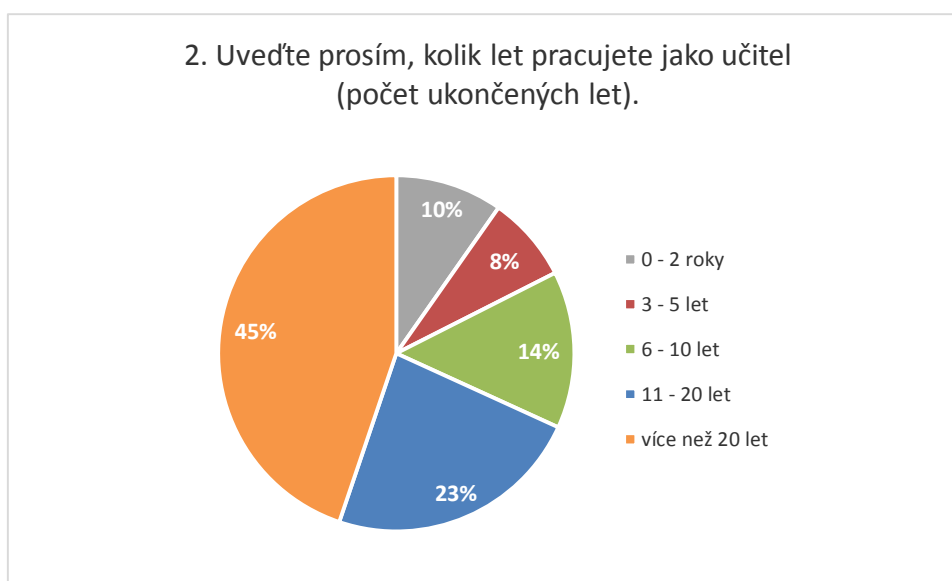
Otázka 1 je otázkou statistickou a zjišťuje zastoupení pohlaví ve skupině respondentů.



Graf02 Pohlaví respondentů

Kompletně dotazník vyplnilo 73 učitelek a 81 učitelů. Vzhledem k tomu, že výběr respondentů byl omezen na učitele technicky zaměřených středních škol, nepřekvapí zastoupení vysokého počtu učitelů mužů. Skutečnost, že ve skupině respondentů jsou obě pohlaví zastoupena přibližně stejným dílem, umožňuje zjistit, zda ve vnímání bariér tvořivosti učiteli muži a ženami jsou významnější rozdíly a ověřit tak hypotézu H5. Zastoupení pohlaví respondentů ve skupině nekompletních dotazníků bylo 38 % žen a 40 % mužů (22 % respondentů tuto otázku nezodpovědělo). Nelze tedy tvrdit, že by při vyplňování dotazníku byla jedna skupina pohlaví více limitována než druhá.

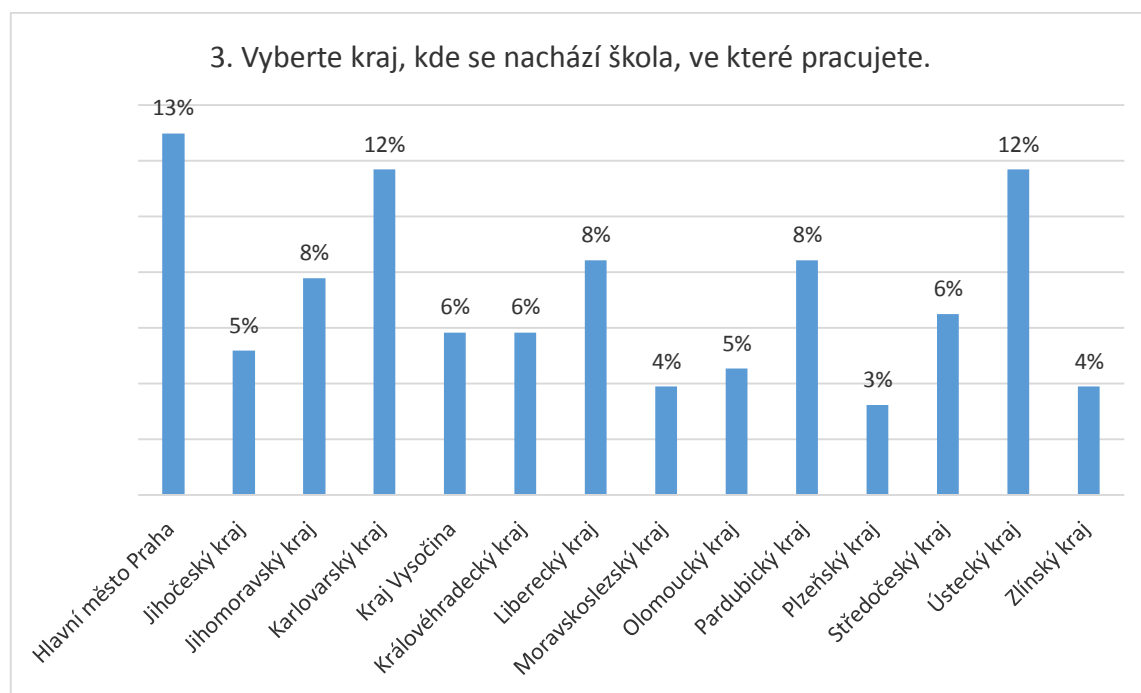
Otázka 2 je statistickou otázkou zjišťující pedagogickou zkušenost respondentů.



Graf03 Délka pedagogické praxe respondentů

Z analýzy výsledků je zřejmé, že ve skupině respondentů je dominující skupina zkušených učitelů s pedagogickou praxí delší než 10 let, do které se řadí 68 % (tj. 105 ze 154) respondentů. Tato skutečnost může svědčit o skutečnosti stárnutí pedagogického sboru učitelů, o větší ochotě zkušenějších učitelů spolupracovat na průzkumu nebo o větším zájmu o problematiku tvořivosti u zkušených učitelů, což však nelze z dostupných informací potvrdit. Zastoupení délky praxe respondentů ve skupině nekompletních dotazníků bylo obdobné. Nelze tedy tvrdit, že by při vyplňování dotazníku byla jedna skupina dle délky praxe více limitována než ostatní skupiny.

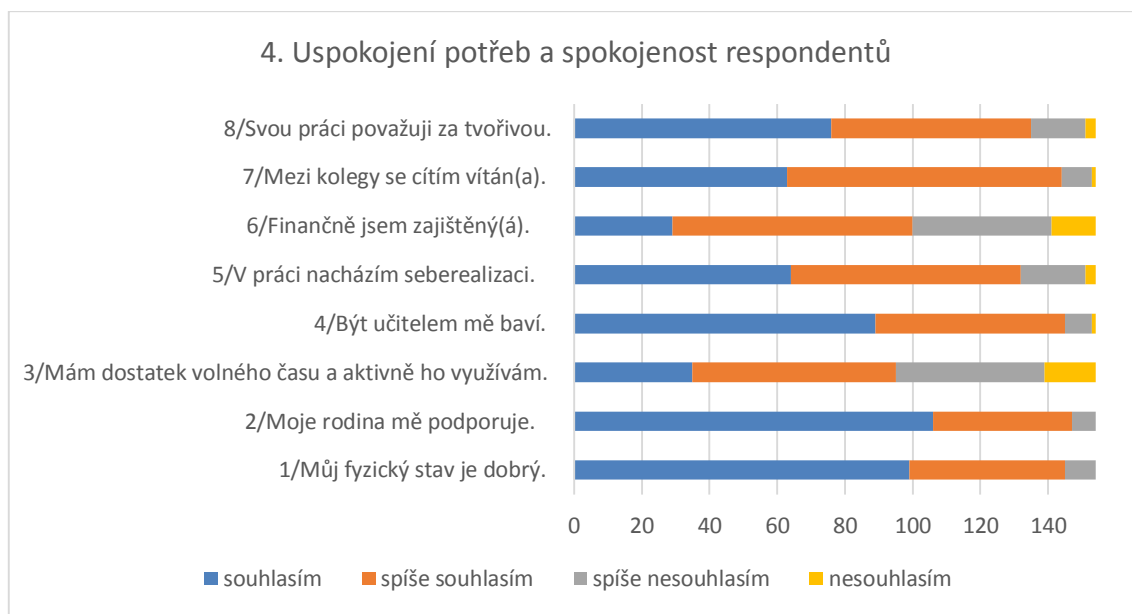
Otázka 3 je statistickou otázkou a jejím úkolem bylo ověřit, zda se šetření zúčastnili učitelé ze všech krajů České republiky.



Graf04 Rozložení respondentů dle krajů kde pracují

Nerovnoměrné zastoupení respondentů z jednotlivých krajů není pro toto empirické šetření na překážku, protože žádná z hypotéz není na faktorů místního rozmístění respondentů závislá.

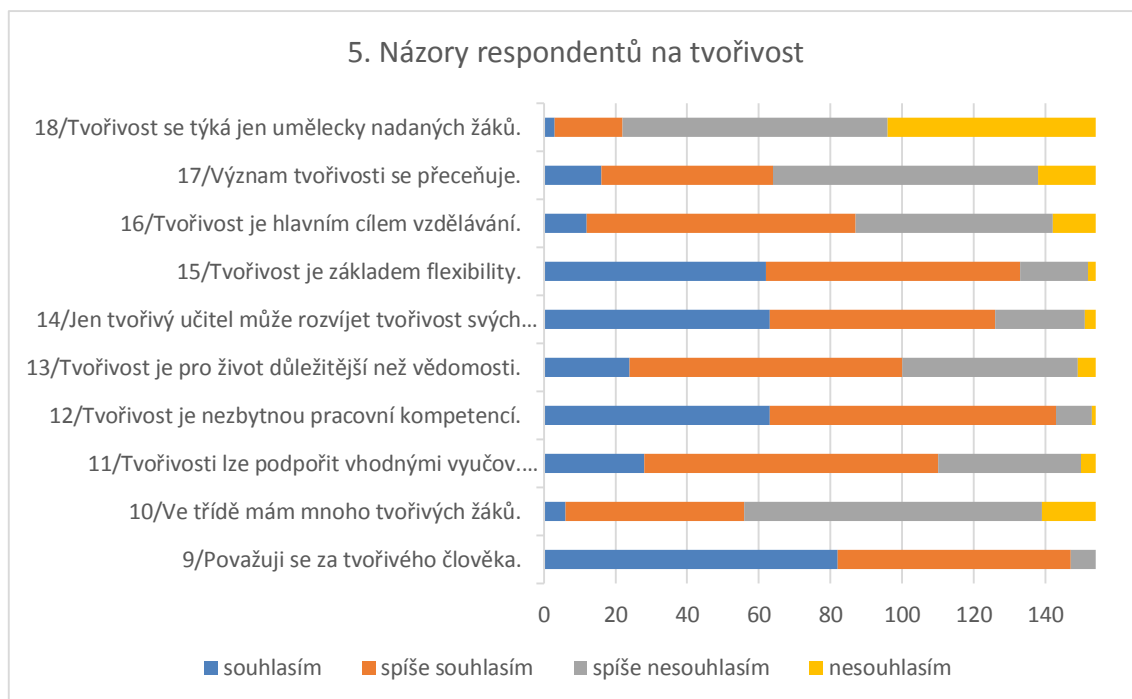
Otázka 4 ověřuje celkové naladění a spokojenost respondentů, která úzce souvisí s naplněním životních potřeb respondentů. V souladu s Maslowovou pyramidou potřeb by negativní rozpoložení a nespokojenost respondentů mohlo tvořivost respondentů negativně ovlivnit a prohloubit některé bariéry tvořivosti. Respondenti měli uvést, nakolik s uvedenými tvrzeními souhlasí.



Graf05 Uspokojení potřeb a spokojenost respondentů

Z výsledků vyplývá, že většina respondentů má dostatečně zajištěny základní potřeby jako je fyzické zdraví, finanční zajištění a podpora rodiny, ale také ostatní potřeby jako je uspokojující zaměstnání, v němž se mohou seberealizovat a cítit se dobře. Práce učitele 94 % respondentů baví a 88 % ji považuje za tvořivou. Z analýzy výsledků můžeme vyvodit, že oblast uspokojení potřeb a spokojenost respondentů nepředstavuje pro učitele bariéru jejich tvořivosti. 38 % respondentů sice poukazuje na nedostatek volného času pro relaxaci a 35 % respondentů se necítí finančně zajištěná, ale protože nebyla prokázána korelace s položkami 4 a 8, ukazuje tento fakt na obvyklou nespokojenost učitelů s pracovním vytížením a finančním ohodnocením, aniž by tím byla tvořivost učitelů zásadně ovlivněna.

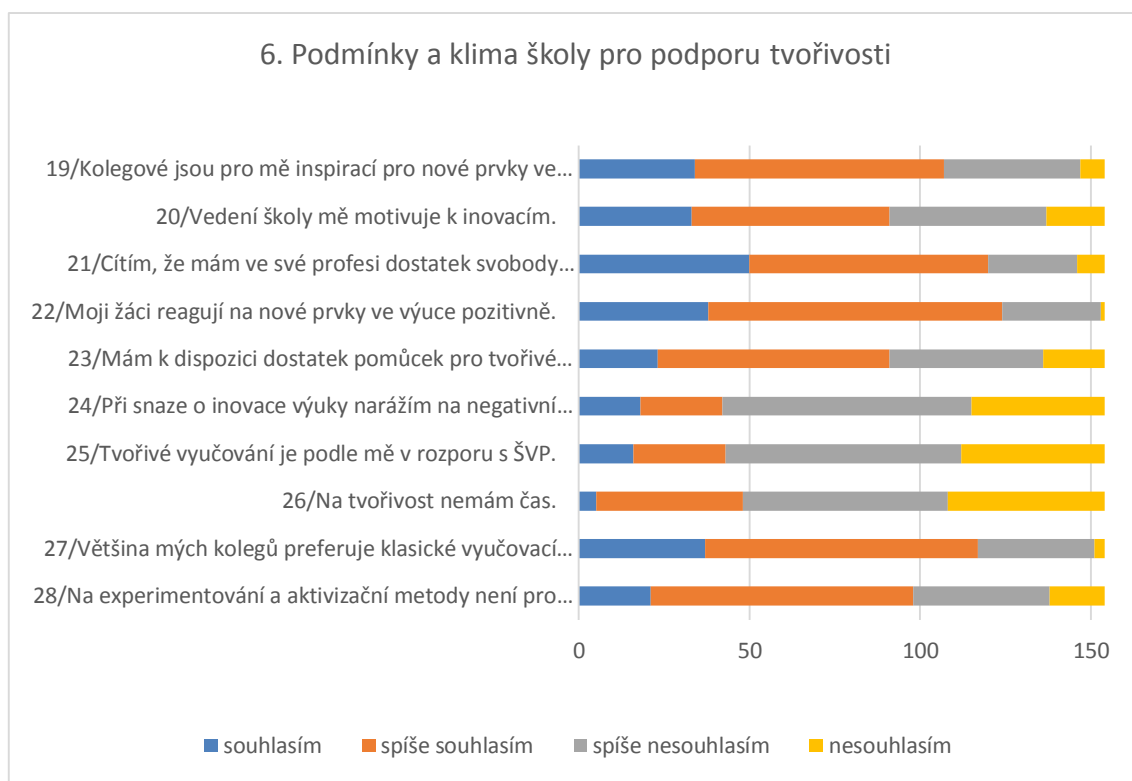
Otázka 5 zjišťuje názory učitelů na tvořivost obecně a v souvislosti se vzděláváním. Prověřuje, zda by bariérou tvořivosti učitelů mohl být negativní postoj k tvořivosti, podceňování významu tvořivosti a problémy při rozpoznání tvořivosti.



Graf06 Názory respondentů na tvořivost

Respondenti měli uvést, nakolik s uvedenými tvrzeními souhlasí. Pro vyhodnocení prokreativního postoje respondentů bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body s tím, že vyšší počet bodů demonstruje postoj podporující tvořivost a neutrální hodnota má hodnotu 0, ačkoliv není tato volba odpovědi povolena. Celkové skóre 0,7 svědčí o tom, že si učitelé uvědomují stěžejní důležitost tvořivosti a její roli ve vzdělávání i v profesi. Nespojují tvořivost jen s uměleckým talentem a podporují názor, že tvořivost lze rozvíjet. Zarážející ale je, že 65 % učitelů považuje tvořivost za důležitější než vědomosti a 56 % učitelů dokonce považuje tvořivost za hlavní cíl vzdělávání, což jsou značně kontroverzní výsledky. Společně s tím, že 42 % učitelů si zároveň myslí, že se tvořivost přeceňuje, přitom 95 % z nich vidí sami sebe jako tvořivé, ale své žáky coby tvořivé ve 36 %, se nabízí otázka, nakolik jsou jejich odpovědi objektivní a jak vlastně učitelé tvořivost chápou.

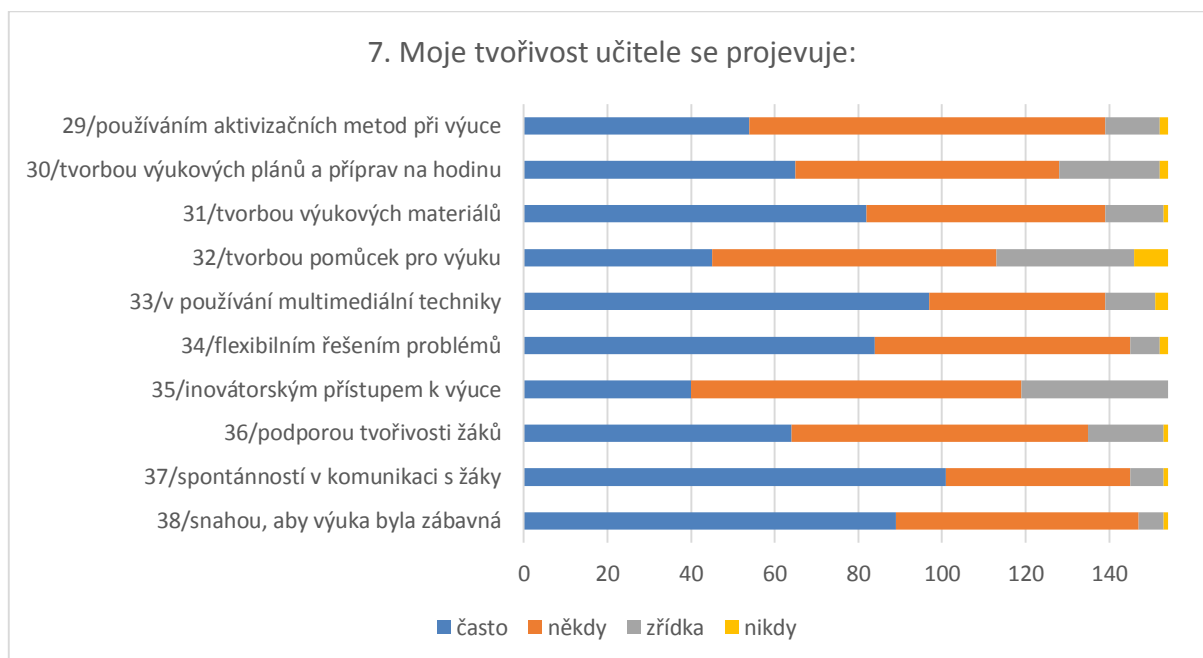
Otázka 6 zjišťuje, jak respondenti hodnotí podmínky pro uplatnění a rozvoj své tvořivosti a jak vnímají klima školy ve vztahu k vlastní tvořivosti.



Graf07 Podmínky a klima školy pro podporu tvořivosti

Respondenti měli uvést, nakolik s uvedenými tvrzeními souhlasí. Pro vyhodnocení vnímání podporujících podmínek a klima školy respondentů bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body s tím, že vyšší počet bodů demonstruje postoj podporující tvořivost a neutrální hodnota má hodnotu 0, ačkoliv není tato volba odpovědi povolena. Položka 27 bude vyhodnocena s otázkou 7. Celkové skóre 0,5 (bez položky 27) svědčí o tom, že podmínky v prostředí školy i klima školy tvořivost učitelů podporují. 78 % respondentů ve své profesi pociťuje dostatek svobody být tvořivý, 59 % respondentů pociťuje podporu vedení školy a 69 % respondentů také podporu kolegů učitelů. Podle 81 % respondentů také jejich žáci vítají nové prvky ve výuce a reagují na ně pozitivně. Vyhodnocení odpovědí ukazuje, že tvořivé vyučování někteří respondenti považují za časově náročnější a poukazují na nedostatek času ve vyučování pro průměru učiva, nicméně 69 % respondentů nesouhlasí s tím, že by na tvořivost neměli čas. Proto lze konstatovat, že podmínky pro uplatňování a rozvoj tvořivosti v prostředí školy nejsou bariérou tvořivosti učitelů ze skupiny respondentů.

Otázka 7 zjišťuje, v jakých konkrétních činnostech se tvořivost učitelů v jejich práci projevuje.

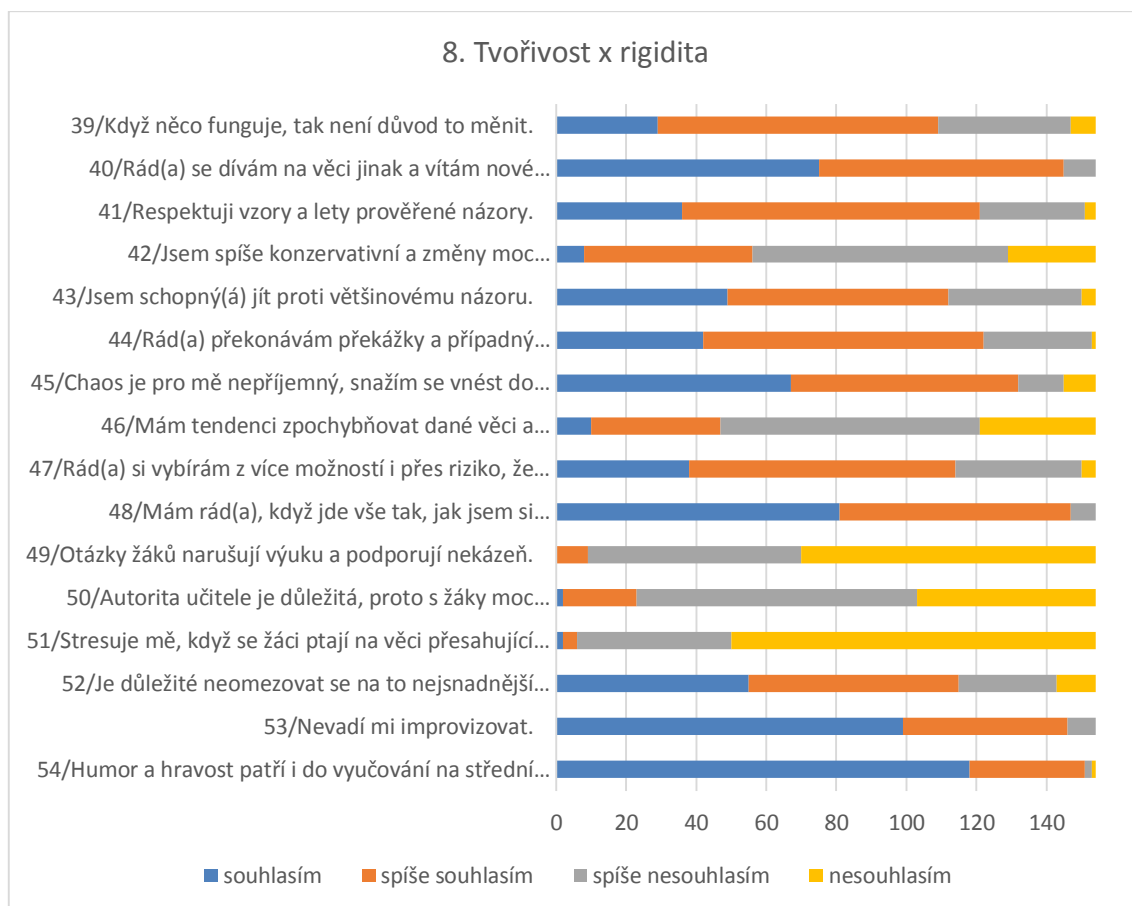


Graf08 Tvořivé činnosti učitele

Respondenti měli uvést, jak často se jejich tvořivost projevuje v uvedených činnostech. Výsledky ukazují, že odpovědi respondentů vykazují překvapivě vysokou míru uplatnění tvořivosti, protože 73 % až 95 % respondentů uplatňuje svou tvořivost často nebo někdy ve všech uvedených činnostech. Nejčastěji tvořivost uplatňují spontánní komunikací s žáky, nejméně často tvorbou pomůcek pro výuku. Silně je také uplatňována snaha, aby výuka byla zábavná a tvořivé vyučování v souvislosti s používáním multimediální techniky. V souvislosti s těmito výsledky se však nutně ptát se po realnosti těchto výsledků. Zarážející je totiž fakt, že nejméně respondentů - jen 26 % - uplatňuje často svou tvořivost inovátorským přístupem k výuce, který však je základní podmínkou uplatnění tvořivosti i v ostatních činnostech. Proto je nutné vyjádřit pochybnost, zda respondenti v uvedených frekvencích opravdu uplatňují v daných činnostech svou tvořivost nebo jen uvádějí, jak často se tyto činnosti v jejich práci objevují. Zařazení těchto činností totiž automaticky neznamená uplatnění tvořivosti učitele. S absencí inovátorského přístupu, o které vypovídá položka 35, to o to více není možné. V rozporu k výsledkům této 7. otázky je také vyhodnocení položky 27, kde 76 % respondentů vyjadřuje názor, že většina jejich kolegů preferuje klasické vyučovací metody. Je tedy otázkou, zda skupina respondentů, kteří byli ochotni se tohoto průzkumu zúčastnit a dotazník kompletně vyplnit, je skupinou specifickou, s vyšším uplatněním tvořivých

činností, nebo zda respondenti nejsou schopni uplatnění své tvořivosti objektivně vyhodnotit.

Otázka 8 zjišťuje míru tvořivého životního postoje a naopak názorové rigidity respondentů. Prověřuje, zda by bariérou tvořivosti učitelů mohla být postojová rigidita učitelů.

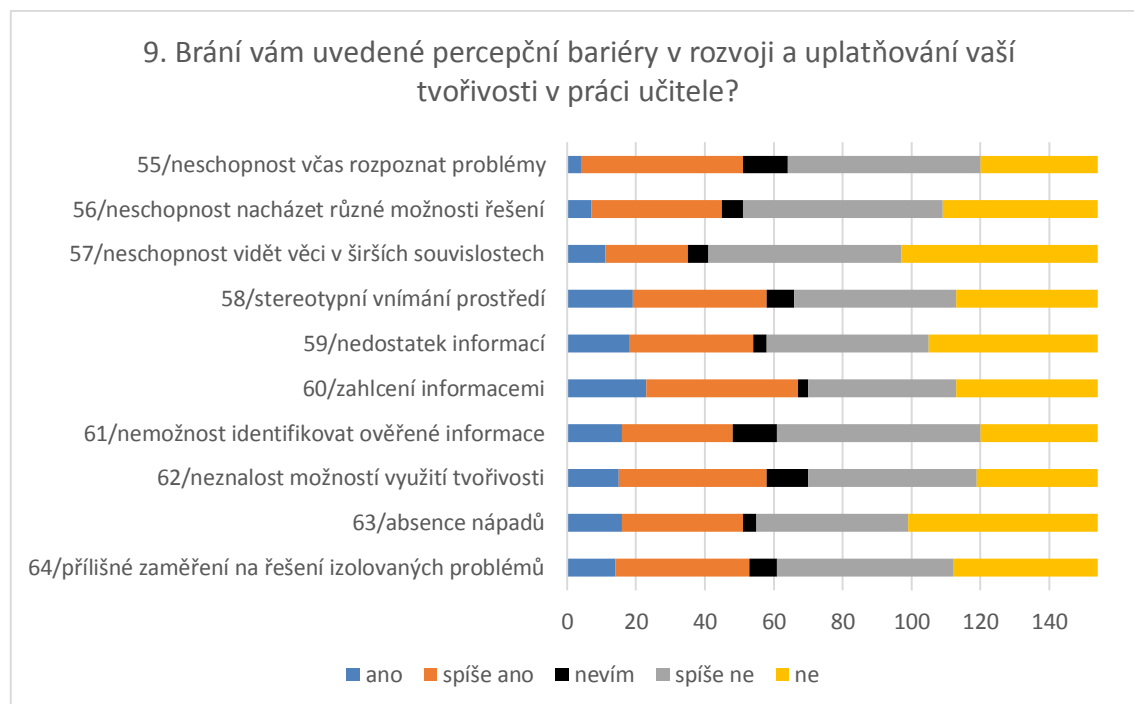


Graf09 Tvořivost x rigidita

Respondenti měli uvést, nakolik s uvedenými tvrzeními souhlasí. Pro vyhodnocení postojů respondentů bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body s tím, že vyšší počet bodů demonstruje tvořivý životní postoj, nejnižší počet bodů názorovou rigiditu a neutrální hodnota má hodnotu 0, ačkoliv není tato volba odpovědi povolena. Celkové skóre 0,5 svědčí o tom, že odpovědi učitelů vypovídají o převažujícím tvořivém životním postoji respondentů. 98 % z nich je přesvědčeno, že humor a hravost patří do vyučování, 95 % vítá otázky žáků a nemá obavy z improvizace, 94 % respondentů se rádo dívá na věci jinak a vítá nové zkušenosti. Výsledky však ukazují také na preferenci řádu, dodržování plánů a pravidel či na tendenci spoléhat na osvědčené postupy a metody bez potřeby inovací. Např. 95 % respondentů preferuje, když je vše

podle plánu a 86 % považuje chaos za nepříjemný. Výrazná je také tendence setrvat u toho, co bylo ověřeno jako funkční (71 %). Tyto, pro učitele typické tendence, se jistě mohou stát brzdou při rozvoji tvořivosti učitelů projevující se zdrženlivějším postojem při přijímání inovačních změn.

Otázka 9 zjišťuje míru, s jakou respondenti pociťují uvedené percepční bariéry jako limitující v uplatňování a rozvoj tvořivosti.

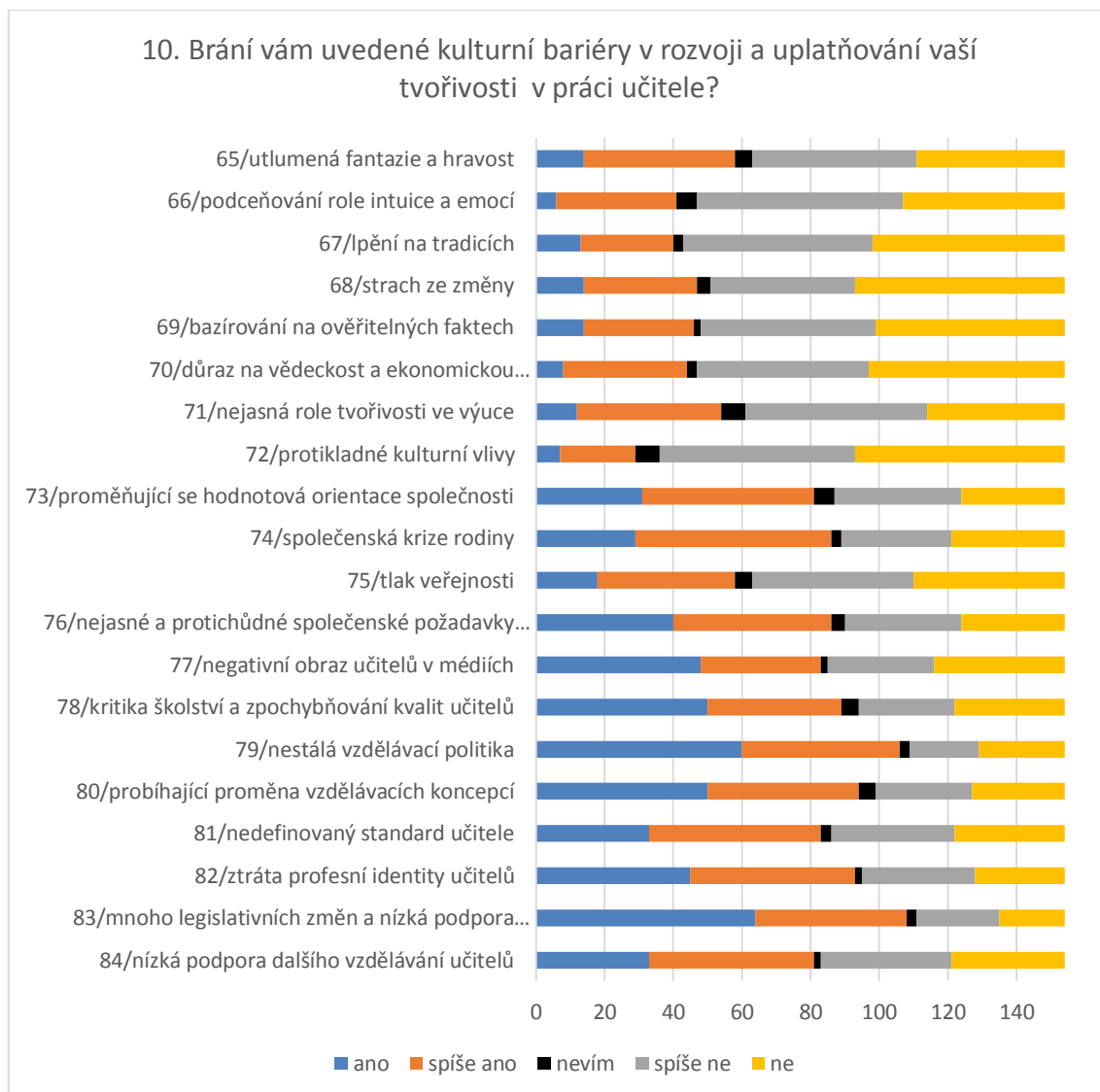


Graf 10 Percepční bariéry

Respondenti měli uvést, zda jim uvedené percepční bariéry brání v rozvoji a v uplatňování tvořivosti v práci. Pro vyhodnocení míry pociťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové ohodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odrazilo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je menší než 9 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,46 svědčí o tom, že respondenti nepovažují percepční bariéry neboli bariéry ve vnímání za výrazně limitující rozvoj a uplatňování tvořivosti v práci učitele. Nejsilněji z těchto bariér brání tvořivosti zahlcení informacemi (44 % respondentů) a stereotypní vnímání školního prostředí (38 % respondentů), které se mohou projevit ve schopnosti vidět věci v širších souvislostech, včas rozpoznat

problémy a nacházet nová řešení problémů. **Lze ale konstatovat, že většina respondentů nevnímá percepční bariéry jako limitující jejich tvořivost v práci.**

Otázka 10 zjišťuje míru, s jakou respondenti pocítují uvedené kulturní bariéry jako limitující v uplatňování a rozvoj tvořivosti.



Graf11 Kulturní bariéry

Respondenti měli uvést, zda jim uvedené kulturní bariéry brání v rozvoji a uplatňování tvořivosti v práci. Pro vyhodnocení míry pocítovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je menší než 5 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,13 sice svědčí o tom, že většina respondentů nepovažuje kulturní

bariéry za výrazně limitující rozvoj a uplatňování tvořivosti v práci učitele. Když ale hodnocení omezíme jen na položky 71 – 84, zastupující společenské bariéry, které jsou odrazem momentálního nastavení společnosti a aktuálních společenských problémů, posune se skóre do hodnoty – 0,1, která již vypovídá o tom, že více než polovina respondentů tyto bariéry jako limitující vnímá.

	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
71/nejasná role tvořivosti ve výuce	12	-2	42	-1	7	0	53	1	40	2	0,4
72/protikladné kulturní vlivy	7	-2	22	-1	7	0	57	1	61	2	0,9
73/proměňující se hodnotová orientace společnosti	31	-2	50	-1	6	0	37	1	30	2	-0,1
74/společenská krize rodiny	29	-2	57	-1	3	0	32	1	33	2	-0,1
75/tlak veřejnosti	18	-2	40	-1	5	0	47	1	44	2	0,4
76/nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy	40	-2	46	-1	4	0	34	1	30	2	-0,2
77/negativní obraz učitelů v médiích	48	-2	35	-1	2	0	31	1	38	2	-0,2
78/kritika školství a zpochybňování kvalit učitelů	50	-2	39	-1	5	0	28	1	32	2	-0,3
79/nestálá vzdělávací politika	60	-2	46	-1	3	0	20	1	25	2	-0,6
80/probíhající proměna vzdělávacích koncepcí	50	-2	44	-1	5	0	28	1	27	2	-0,4
81/nedefinovaný standard učitele	33	-2	50	-1	3	0	36	1	32	2	-0,1
82/ztráta profesní identity učitelů	45	-2	48	-1	2	0	33	1	26	2	-0,3
83/mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn	64	-2	44	-1	3	0	24	1	19	2	-0,7
84/nízká podpora dalšího vzdělávání učitelů	33	-2	48	-1	2	0	38	1	33	2	-0,1

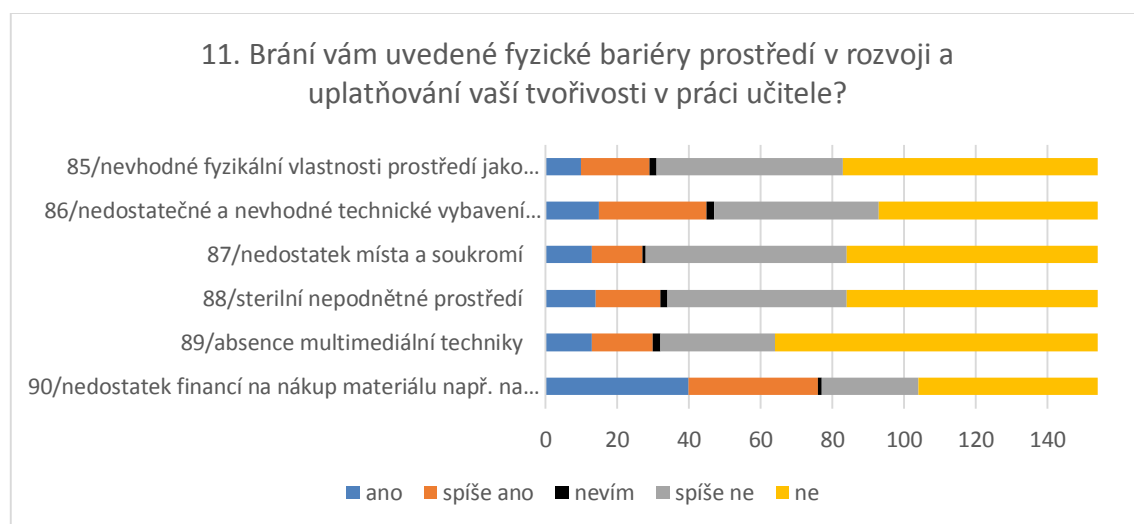
-0,1

Tab.02 Společenské bariéry

Nejsilněji z těchto bariér brání tvořivosti množství legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn (70 % respondentů), nestálá vzdělávací politika (69 % respondentů) a probíhající proměna vzdělávacích koncepcí (61 % respondentů). Tyto faktory mohou způsobovat ztrátu profesní identity učitelů, což jako bariéru tvořivosti pociťuje 60 % respondentů. Negativně se promítá také kritika školství doprovázená zpochybňováním kvalit učitelů (58 %), která se projevuje negativním obrazem učitelů v médiích (54 %). Svou roli hraje také pociťovaná společenská krize rodiny (56 %) spolu s proměňující se hodnotovou orientací společnosti (53 %). Celé situaci jistě neprospívá absence jasně definovaného standardu učitele (54 %), který by ujasnil roli učitele a eliminoval nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy (56 %). Dále 53 % respondentů vidí problém také v nízké podpoře dalšího vzdělávání učitelů. **Přestože lze konstatovat, že většina respondentů nevnímá kulturní bariéry celkově jako limitující jejich tvořivost v práci, musíme zdůraznit význam bariér společenských,**

kteře odrážení aktuální společenskou situaci a jejich význam rozhodně nemůžeme bagatelizovat, nevyhneme se proto závěru, že kulturní bariéry s důrazem na bariéry společenské pociťuje většina respondentů jako limitující. Je ale otázkou, zda tyto bariéry přímo brání v uplatňování a rozvoji tvořivosti učitelů, nebo se spíše projevují všeobecnou demotivací učitelů k vlastnímu rozvoji a preventivním odmítáním změn bez ohledu, zda vyžadují jejich tvořivý přístup.

Otázka 11 zjišťuje míru, s jakou respondenti pociťují uvedené fyzické bariéry prostředí jako limitující v uplatňování a rozvoj tvořivosti.

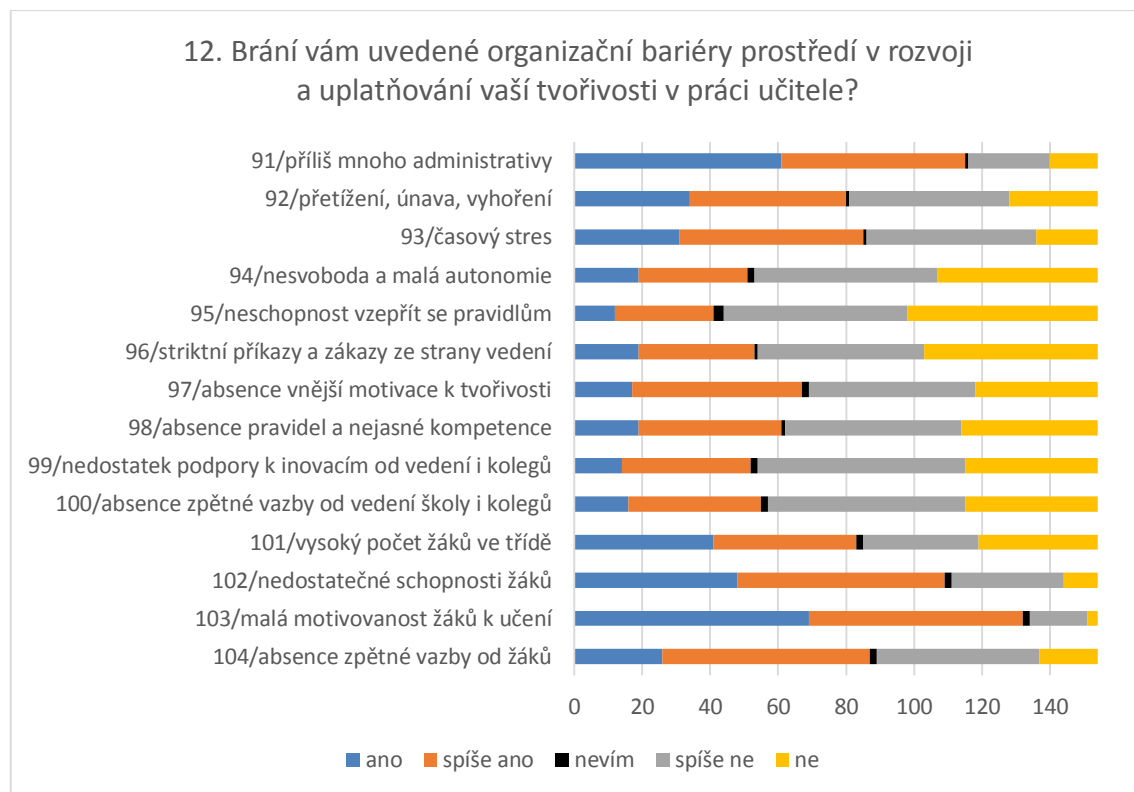


Graf12 Fyzické bariéry prostředí

Respondenti měli uvést, zda jim uvedené fyzické bariéry prostředí brání v rozvoji a uplatňování tvořivosti v práci. Pro vyhodnocení míry pociťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je menší než 1 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,80 vypovídá o tom, že většina respondentů nepovažuje fyzické bariéry prostředí za limitující pro rozvoj a uplatňování tvořivosti v práci učitele. Přesto okolo 30 % respondentů není spokojeno s fyzikálními vlastnostmi prostředí školy, technickým vybavením či jim vadí sterilita prostředí, která poskytuje jen málo podnětů pro tvořivost. Eliminace těchto bariér z fyzického prostředí je často problémem nedostatku finančních prostředků. O tom, že ve školách je financí nedostatek vypovídá také to, že 49 % respondentů vidí bariéru tvořivosti v nedostatku financí na nákup materiálů, např. na experimenty a pokusy. **Přesto můžeme konstatovat, že**

většina respondentů nevnímá fyzické bariéry prostředí jako výraznou bariéru pro jejich tvořivost v práci.

Otázka 12 zjišťuje míru, s jakou respondenti pocítují uvedené organizační bariéry prostředí jako limitující v uplatňování a rozvoj tvořivosti.

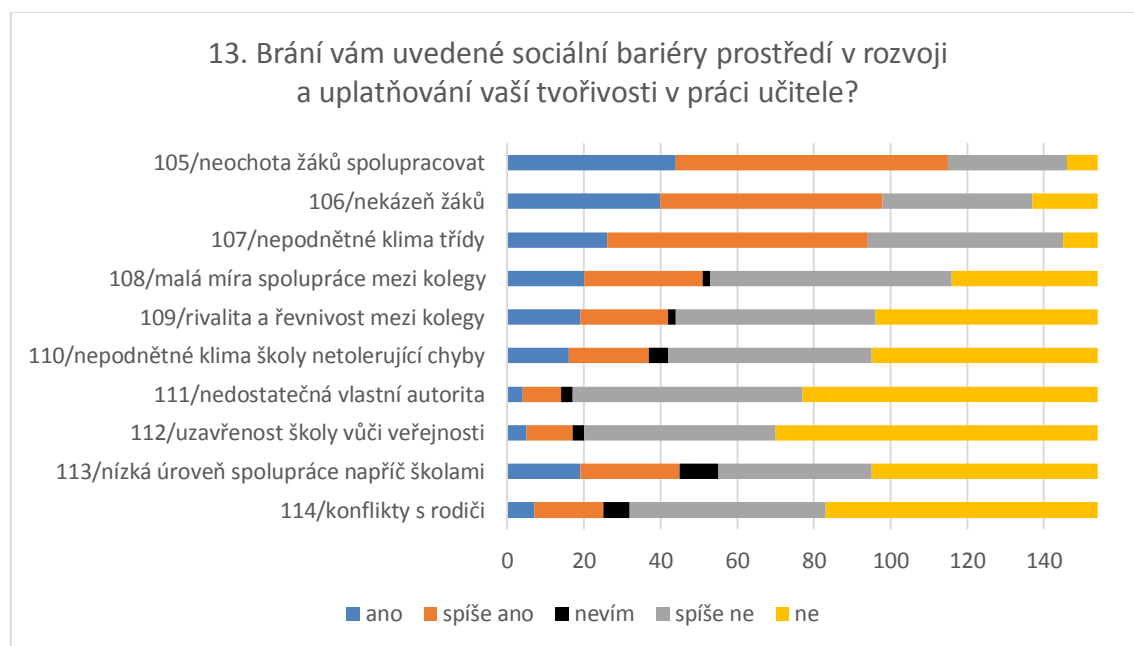


Graf13 Organizační bariéry prostředí

Respondenti měli uvést, zda jim uvedené organizační bariéry prostředí brání v rozvoji a uplatňování tvořivosti v práci. Pro vyhodnocení míry pocítovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové ohodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odrazilo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je menší než 2 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,00 je výsledkem nejednotného postoje respondentů a výrazně odlišného názoru u jednotlivých položek. Lze vysledovat tři skupiny organizačních bariér. První skupina, kterou charakterizuje přímé a nadměrné zatížení učitelů vykazuje skóre – 0,4. 75 % respondentů si pocítuje bariéru v přílišném množství administrativního zatížení učitelů, 55 % zatěžuje časový stres a 52 % si uvědomuje přetížení, únavu či přímo hrozící vyhoření. Přetížení, nedostatek času a zahlcení administrativními požadavky jsou jistě pro rozvoj a uplatnění tvořivosti

bariérou, na kterou si učitelé opakovaně stěžují. Druhou skupinou jsou položky charakterizující organizační podmínky ve vztahu s vedením školy a ostatními kolegy v pedagogickém sboru. Skóre 0,46 poukazuje na to, že v této oblasti většina respondentů bariéry limitující jejich tvořivost nevidí. Třetí skupina organizačních bariér se vztahuje k žákům a je určena organizačními podmínkami prostředí třídy. O tom, že v této skupině položek respondenti naopak bariéry vidí, svědčí skóre – 0,5. Respondenti vidí bariéru v malé motivovanosti žáků (86 %), v nedostatečných schopnostech žáků (71 %). Většina z nich také není spokojena s malou zpětnou vazbou od žáků (56 %) a s vysokým počtem žáků ve třídě (54 %). **Lze tedy konstatovat, že některé organizační bariéry jsou pro respondenty limitující, zatímco jiné jim problémy nepřinášejí.**

Otázka 13 zjišťuje míru, s jakou respondenti pociťují uvedené sociální bariéry prostředí jako limitující v uplatňování a rozvoj tvořivosti.

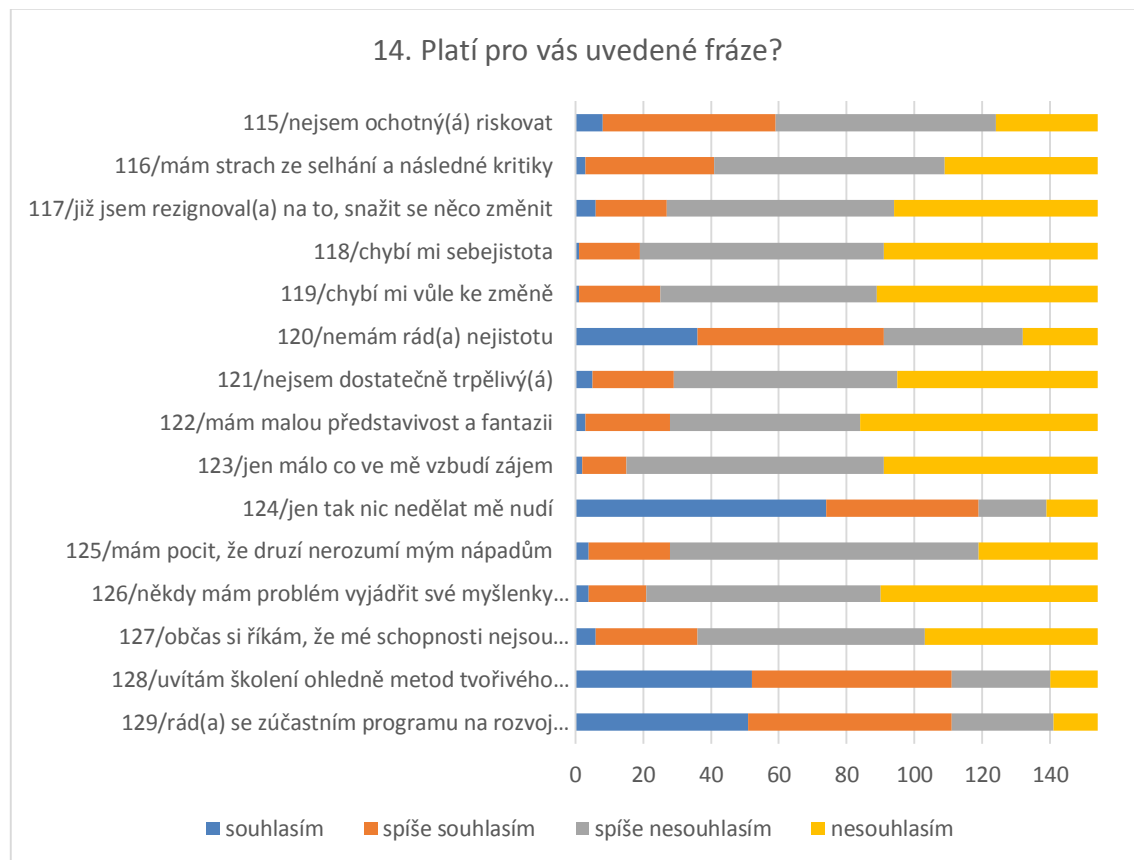


Graf 14 Sociální bariéry prostředí

Respondenti měli uvést, zda jim uvedené sociální bariéry prostředí brání v rozvoji a uplatňování tvořivosti v práci. Pro vyhodnocení míry pociťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je menší než 7 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,46 svědčí o tom, že respondenti nepovažují sociální bariéry prostředí za výrazně limitující rozvoj a uplatňování tvořivosti v práci

učitele. Většina respondentů pociťuje dostatečnou míru vlastní autority, s ostatními kolegy spolupracuje a nemá s nimi stejně jako s rodiči, konflikty. Prostředí školy jim poskytuje dostatečně bezpečný prostor a podněty. Jako nepodnětné naopak vidí prostředí třídy (61 % respondentů). Nejsilněji ze sociálních bariér vnímají nekázeň žáků (64 % respondentů) a zejména neochotu žáků s nimi spolupracovat (75 % respondentů). **Musíme tedy zkonstatovat, že celkově většina respondentů sociální bariéry jako limitující nepociťují. Ale ty bariéry, které se týkají jejich interakce s žáky, většina respondentů jako bariéry tvořivosti vnímá poměrně výrazně (skóre – 0,49).**

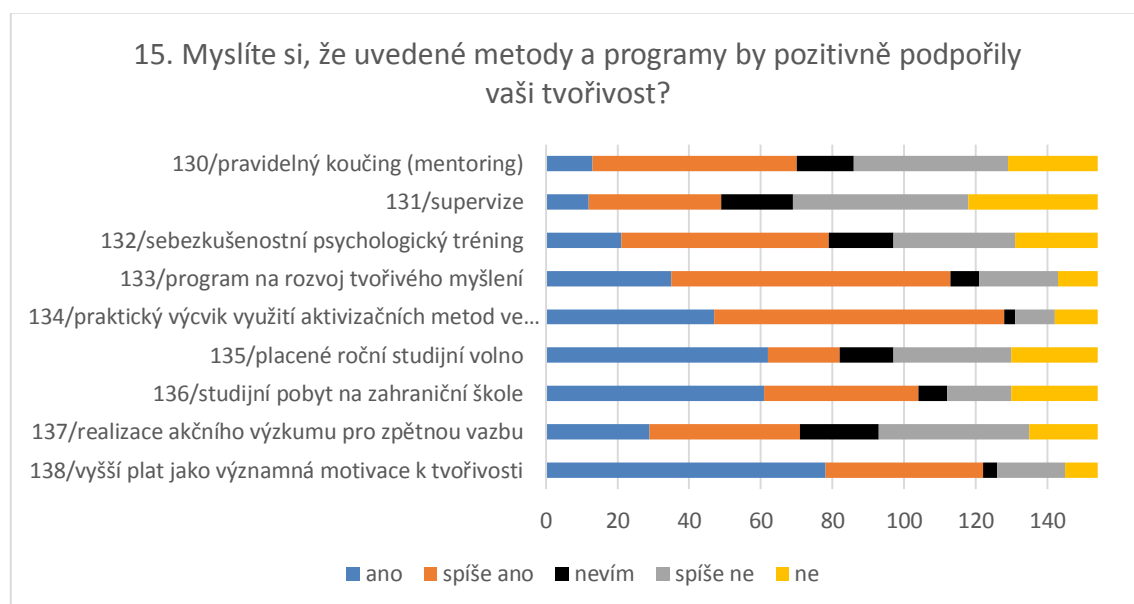
Otázka 14 zjišťuje míru, s jakou respondenti pociťují uvedené emocionální, intelektové a výrazové bariéry jako limitující v uplatňování a rozvoji tvořivosti. Tyto bariéry jsou zkoumány jen okrajově, protože se jedná o vnitřní bariéry tvořivosti, které nejsou hlavním předmětem této práce. Kromě toho si myslíme, že online dotazník není z důvodu vysoké subjektivnosti odpovědí metodou vhodnou pro zkoumání těchto bariér. Učitelé si těchto bariér nemusí být vědomi nebo je nemusí být ochotni připustit. Součástí této otázky jsou také položky 128 a 129 zjišťující zájem respondentů o rozvoj tvořivosti pro ověření hypotézy H2.



Graf15 Emocionální, intelektové a výrazové bariéry

Respondenti měli uvést, nakolik s uvedenými tvrzeními souhlasí. Pro vyhodnocení míry pocíťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální postoj má hodnotu 0. Položky 115 až 120 se týkají emocionálních bariér. Celkové skóre 0,68 svědčí o tom, že většina respondentů emocionální bariéry nevnímají jako limitující. Jsou ochotní riskovat (62 %), nebojí se změn (82 %), selhání či kritiky (73 %), považují se za sebevědomé osobnosti (88 %). Položky 121 až 127 se týkají ve stručnosti intelektuálních a výrazových bariér. Celkové skóre 0,99 vypovídá o tom, že pro většinu respondentů nejsou tyto bariéry limitující jejich tvořivost. Většina respondentů je přesvědčena, že má dostatečné schopnosti (77 %), nemá problém s vyjadřováním myšlenek (86 %) a s vysvětlením svých nápadů druhým (82 %). Vykazují vysokou míru trpělivosti (81 %) a zájmu pořád se něčím zabývat (77 %). Respondenti jsou zvědaví (90 %), mají dostatečnou představivost a fantazií (82 %). **Na základě získaných informací můžeme konstatovat, že většina respondentů nevnímá emocionální, intelektové a výrazové bariéry jako limitující pro svou tvořivost v práci učitele.** Jako bariéra, kterou si respondenti pravděpodobně neuvědomují, se v tomto kontextu může jevit odmítání nejistoty (59 %) a nicnedělání (77 %), které jsou v určitých fázích tvůrčího procesu podmínkou tvořivosti.

Otázka 15 zjišťuje, jaké metody by dle názoru respondentů pozitivně podpořily rozvoj a uplatňování jejich tvořivosti.



Graf16 Rozvoj tvořivosti

Otázka také prověřuje znalosti respondentů o možnostech rozvoje tvořivosti. Respondenti měli uvést, zda si myslí, zda by uvedené metody a programy měly pozitivní dopad na jejich tvořivost. Pro vyhodnocení míry podpory tvořivosti bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové ohodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti. Neutrální odpověď „nevím“ má hodnotu 0, a protože zastoupení této odpovědi je 14 %, lze všechny položky otázky považovat za platné. Celkové skóre 0,39 ukazuje, že většina respondentů si myslí, že uvedené položky by pozitivně ovlivnily jejich tvořivost.

	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
130/pravidelný koučing (mentoring)	13	2	57	1	16	0	43	-1	25	-2	-0,06
131/supervize	12	2	37	1	20	0	49	-1	36	-2	-0,39
132/sebezkušenostní psychologický trénink	21	2	58	1	18	0	34	-1	23	-2	0,13
133/program na rozvoj tvořivého myšlení	35	2	78	1	8	0	22	-1	11	-2	0,68
134/praktický výcvik využití aktivizačních metod ve výuce	47	2	81	1	3	0	11	-1	12	-2	0,91
135/placené roční studijní volno	62	2	20	1	15	0	33	-1	24	-2	0,41
136/studijní pobyt na zahraniční škole	61	2	43	1	8	0	18	-1	24	-2	0,64
137/realizace akčního výzkumu pro zpětnou vazbu	29	2	42	1	22	0	42	-1	19	-2	0,13
138/vyšší plat jako významná motivace k tvořivosti	78	2	44	1	4	0	19	-1	9	-2	1,06

0,39

Tab.03 Rozvoj tvořivosti

Nejvíce podporovanou položkou je zvýšení platového ohodnocení (79 % respondentů). Nejvíce respondentů (83 %) si myslí, že jejich tvořivost by podpořil praktický výcvik využití aktivizačních metod ve výuce. Tyto výsledky svědčí o neznalosti problematiky tvořivosti a jejího rozvoje. Vnější motivace (např. finanční) může být nárazově účinná, ale v dlouhodobějším měřítku má na tvořivost spíše negativní vliv. Aktivizační metody mohou být prostředkem pro tvořivé vyučování, ale neplatí, že zařazením aktivizační metody do výuky se učitel stává tvořivým. Také vysoký počet odpovědí „nevím“ u některých položek svědčí o tom, že **učitelé nemají dostatek informací o možnostech rozvoje tvořivosti** nebo o jednotlivých metodách. S tímto závěrem korespondují také údaje položek 128 a 129, kdy se 72 % respondentů vyslovuje pro to, zúčastnit se programu na rozvoj tvořivosti a školení metod tvořivého vyučování.

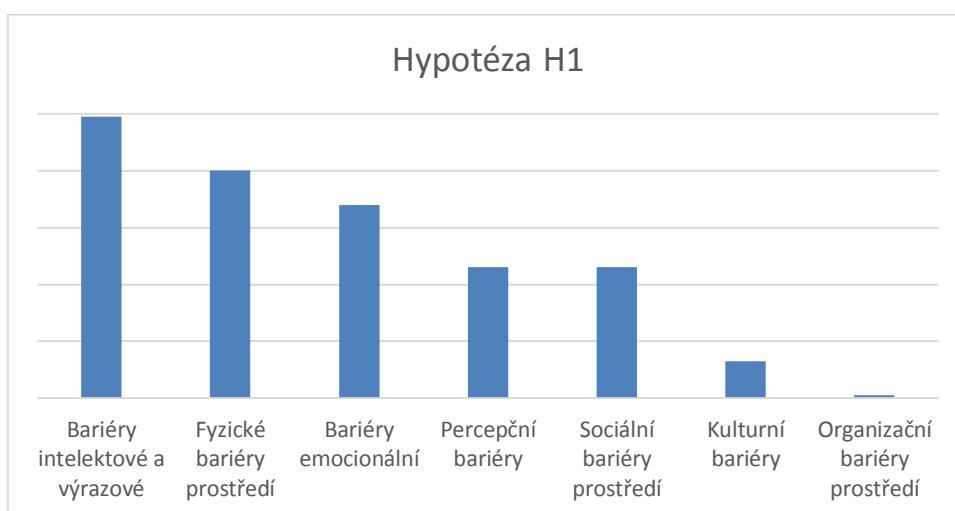
4.5 Ověření hypotéz

Hypotéza H1: *Jako nejvíce limitující pro svou vlastní tvořivost pociťují učitelé organizační bariéry prostředí, jako nejméně limitující intelektové a výrazové bariéry.*

K ověření platnosti hypotézy byly určeny všechny položky zjišťující bariéry tvořivosti, tj. položky 55 až 127. Pro vyhodnocení míry pociťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové ohodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odraželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální postoj má hodnotu 0. Pro každou skupinu bariér tvořivosti bylo vypočítáno celkové skóre a porovnáním těchto hodnot budou stanoveny skupiny bariér, které respondenti pociťují jako nejvíce a nejméně limitující (viz. tabulky v příloze).

Skupiny bariér byly ověřeny těmito položkami:

Percepční bariéry:	položky 55 – 64	celkové skóre 0,46
Kulturní bariéry:	položky 65 – 84	celkové skóre 0,13
Fyzické bariéry prostředí:	položky 85 – 90	celkové skóre 0,80
Organizační bariéry prostředí:	položky 91 – 104	celkové skóre 0,00
Sociální bariéry prostředí:	položky 105 – 114	celkové skóre 0,46
Bariéry emocionální:	položky 115 – 120	celkové skóre 0,68
Bariéry intelektové a výrazové:	položky 121 – 127	celkové skóre 0,99



Graf17 Hypotéza H1

Respondenti pociťují jako nejvíce limitující organizační bariéry prostředí, které získaly nejnižší celkové skóre 0,00. Nejvýrazněji tvořivost limituje příliš mnoho administrativy (skóre -0,81), malá motivovanost žáků k učení (skóre -1,16) a nedostatečné schopnosti

žáků (skóre -0,68). Druhou nejvíce limitující skupinou bariér jsou bariéry kulturní, zejména společenské bariéry. Zde se nejvýrazněji projevují legislativní změny (skóre -0,71) a nestálá vzdělávací politika (skóre -0,62). Jako nejméně limitující vnímají respondenti intelektové a výrazové bariéry, které získaly nejvyšší skóre 0,99. Je však otázkou, nakolik jsou respondenti schopni a ochotni přiznat své nedostatky a zda jsou proto výsledky pro tyto bariéry objektivní.

Na základě těchto dostupných výsledků musíme konstatovat, že jako nejvíce limitující pro svou vlastní tvořivost pocítují respondenti organizační bariéry prostředí, jako nejméně limitující intelektové a výrazové bariéry. **Hypotéza H1 se potvrdila.**

Hypotéza H2: Učitelé podceňují důležitost tvořivosti.

K ověření platnosti hypotézy byly určeny položky zjišťující názory respondentů k tvořivosti, tj. položky 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26, 128 a 129. Pro vyhodnocení položek bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje pro-kreativní názory a nejnižší počet bodů názory anti-kreativní. Neutrální postoj má hodnotu 0 i přesto, že není zastoupena.

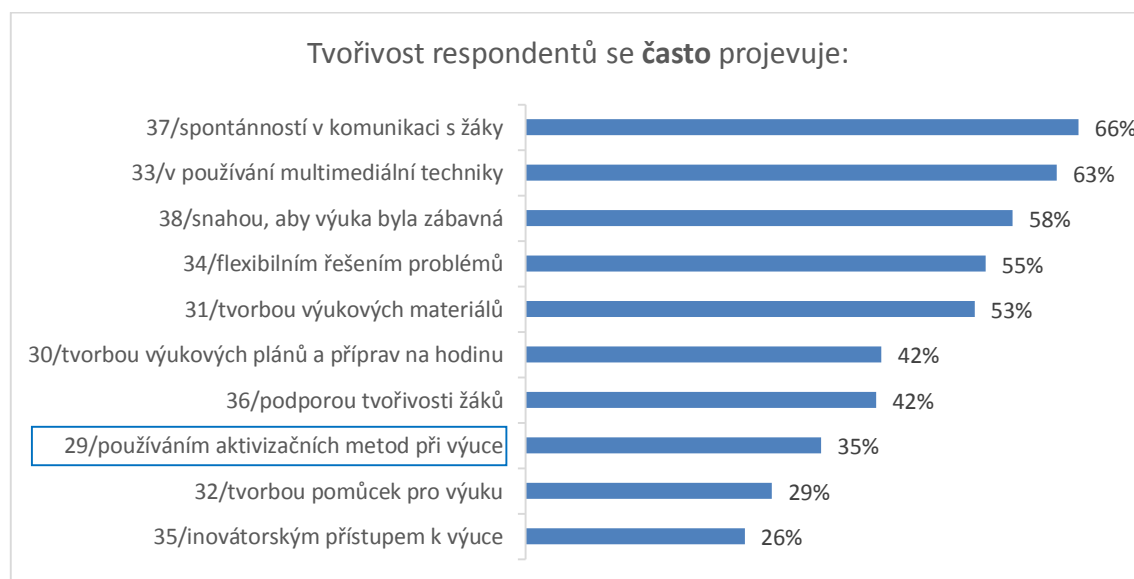
	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
8/Svou práci považuji za tvořivou.	76	2	59	1	16	-1	3	-2	1,23
12/Tvořivost je nezbytnou pracovní kompetencí.	63	2	80	1	10	-1	1	-2	1,26
13/Tvořivost je pro život důležitější než vědomosti.	24	2	76	1	49	-1	5	-2	0,42
14/Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost svých žáků.	63	2	63	1	25	-1	3	-2	1,03
15/Tvořivost je základem flexibility.	62	2	71	1	19	-1	2	-2	1,12
16/Tvořivost je hlavním cílem vzdělávání.	12	2	75	1	55	-1	12	-2	0,13
17/Význam tvořivosti se přeceňuje.	16	-2	48	-1	74	1	16	2	0,17
18/Tvořivost se týká jen umělecky nadaných žáků.	3	-2	19	-1	74	1	58	2	1,07
21/Cítím, že mám ve své profesi dostatek svobody být tvořivý.	50	2	70	1	26	-1	8	-2	0,8
25/Tvořivé vyučování je podle mě v rozporu s ŠVP.	16	-2	27	-1	69	1	42	2	0,6
26/Na tvořivost nemám čas.	5	-2	43	-1	60	1	46	2	0,6
128/Uvítám školení ohledně metod tvořivého vyučování	52	2	59	1	29	-1	14	-2	0,69
129/Rád(a) se zúčastním programu na rozvoj tvořivosti	51	2	60	1	30	-1	13	-2	0,69
									0,76

Tab.04 Hypotéza H2

Celkové skóre položek 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26, 128 a 129 je 0,76, což vypovídá o tom, že většina respondentů svými názory tvořivost podporuje. Tvořivost považují za důležitou pracovní i životní kompetenci a vidí její stěžejní význam také ve vzdělávacím procesu. Svou práci považují za tvořivou a uvědomují si důležitost tvořivosti učitele pro rozvoj tvořivosti žáků, kterou nespojují jen s umělecky nadanými žáky. Svou tvořivost by respondenti rádi dále rozvíjeli. Na základě těchto poznatků musíme konstatovat, že učitelé přikládají tvořivosti velký význam a nepodceňují ji. **Hypotéza H2 se nepotvrdila.**

Hypotéza H3: *Svou tvořivost demonstruje nejvíce učitelů nejčastěji využitím aktivizačních metod ve výuce.*

K ověření platnosti hypotézy byly určeny položky zjišťující míru uplatňování aktivizačních metod ve spojitosti s tvořivostí, tj. položka 27 a otázka 7 (položky 29 až 38), okrajově také položky 128 a 134. Vyhodnocení otázky 7, která zjišťovala, jakými činnostmi se tvořivost respondentů projevuje, přineslo poznatek, že respondenti nejčastěji svou tvořivost demonstrují spontánností v komunikaci s žáky (66 %), používáním multimediální techniky (63 %) a snahou, aby výuka byla zábavná (58 %). Jen 35 % respondentů uvedlo, že svou tvořivost často demonstrují používáním aktivizačních metod.



Graf18 Hypotéza H3

S tímto výsledkem koresponduje vyhodnocení položky 27, ve které se respondenti vyjadřovali k vyučovací metodám svých kolegů a která dokládá, že dle 76 % respondentů učitelé preferují klasické vyučovací metody. V položkách 128 a 134 se

respondenti vyjadřují ohledně aktivizačních a tvořivých metod ve výuce. Výsledek ukazuje na potřebu respondentů dozvědět se o těchto metodách více informací (72 %) a absolvovat praktický výcvik na využití těchto metod (83 %). Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že respondenti bez ohledu na tvořivost aktivizační metody příliš nevyužívají a dávají přednost metodám klasickým spolu s tvořivým postojem k výuce i žákům.

Hypotéza H3 se nepotvrdila.

Hypotéza H4: *Postoj učitelů vůči inovacím se vyznačuje názorovou a postojovou rigiditou, která může být známkou nízké úrovně tvořivého myšlení učitelů.*

K ověření platnosti hypotézy byly určeny položky zjišťující postoj respondentů k inovacím a ověřována postojová rigidita respondentů, tj. položky 15, 17, 26, 28, 39 až 48, 52, 53, 54, 115, 116, 117, 119, 120. Pro vyhodnocení položek bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu inovací, proto vyšší počet bodů demonstrovuje pro-inovační postoje a nejnižší počet bodů názory anti-inovační. Neutrální postoj má hodnotu 0 i přesto, že není zastoupena.

	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
54/Humor a hravost patří i do vyučování na střední škole.	118	2	33	1	2	-1	1	-2	1,72
53/Nevadí mi improvizovat.	99	2	47	1	8	-1	0	-2	1,54
40/Rád(a) se dívám na věci jinak a vítám nové zkušenosti.	75	2	70	1	9	-1	0	-2	1,37
15/Tvořivost je základem flexibility.	62	2	71	1	19	-1	2	-2	1,12
119/chybí mi vůle ke změně	1	-2	24	-1	64	1	65	2	1,09
117/již jsem rezignoval(a) na to, snažit se něco změnit	6	-2	21	-1	67	1	60	2	1,00
44/Rád(a) překonávám překážky a případný neúspěch mě neodradí.	42	2	80	1	31	-1	1	-2	0,85
52/Je důležité neomezovat se na to nejsnadnější řešení problému.	55	2	60	1	28	-1	11	-2	0,78
43/Jsem schopný(á) jít proti většinovému názoru.	49	2	63	1	38	-1	4	-2	0,75
116/mám strach ze selhání a následné kritiky	3	-2	38	-1	68	1	45	2	0,74
47/Rád(a) si vybírám z více možností i přes riziko, že zvolím špatně.	38	2	76	1	36	-1	4	-2	0,70
26/Na tvořivost nemám čas.	5	-2	43	-1	60	1	46	2	0,60
42/Jsem spíše konzervativní a změny moc nevyhledávám.	8	-2	48	-1	73	1	25	2	0,38
115/nejsem ochotný(á) riskovat	8	-2	51	-1	65	1	30	2	0,38
17/Význam tvořivosti se přeceňuje.	16	-2	48	-1	74	1	16	2	0,17
120/nemám rád(a) nejistotu	36	-2	55	-1	41	1	22	2	-0,27

28/Na experimentování a aktivizační metody není pro přemíru učiva prostor.	21	-2	77	-1	40	1	16	2	-0,30
46/Mám tendenci zpochybňovat dané věci a porušovat pravidla.	10	2	37	1	74	-1	33	-2	-0,54
39/Když něco funguje, tak není důvod to měnit.	29	-2	80	-1	38	1	7	2	-0,56
41/Respektuji vzory a lety prověřené názory.	36	-2	85	-1	30	1	3	2	-0,79
45/Chaos je pro mě nepříjemný, snažím se vnést do něho pořádek.	67	-2	65	-1	13	1	9	2	-1,09
48/Mám rád(a), když jde vše tak, jak jsem si naplánoval(a).	81	-2	66	-1	7	1	0	2	-1,44

0,37

Tab.05 Hypotéza H4

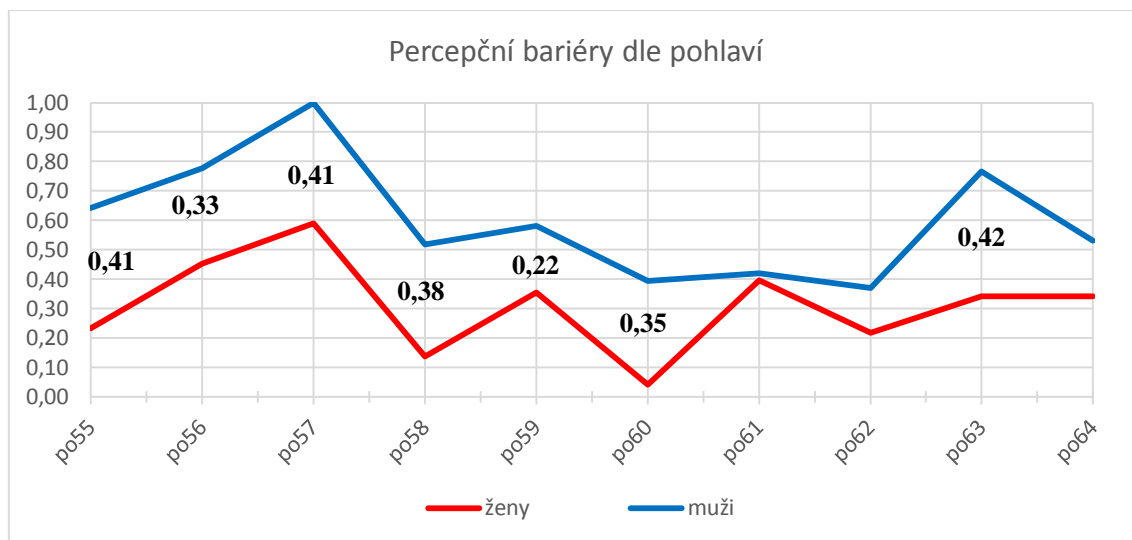
Celkové skóre položek 15, 17, 26, 28, 39 až 48, 52, 53, 54, 115, 116, 117, 119 a 120 je 0,37, což vypovídá o tom, že většina respondentů se staví k inovacím kladně. Respondenti se nebojí změn, přiměřeného rizika a improvizace, vítají nové pohledy a zkušenosti. Humor, hravost a zvědavost považují za důležité. V tvořivosti vidí schopnost být flexibilní a volit z více možností. Jsou schopni stát si za svým a vymezit se i většinovému názoru či kritice. Výsledky však také odrážejí tendence respondentů k řádu, pravidlům a plnění plánů, které se promítají do odmítání nejistoty, chaosu a respektováním prověřeného. Tyto rigidní tendence mohou sice inovace brzdit, ale zároveň zabraňují nepředloženému následování všeho nového, riskantnímu nepromyšlenému experimentování, a přinášení tak do vzdělávání jistotu a stabilitu. I přes tyto tendence nebylo prokázáno, že by v postoji učitelů vůči inovacím převažovala názorová a postojová rigidita, která může být známkou nízké úrovně tvořivého myšlení učitelů. **Hypotéza H4 se proto nepotvrdila.**

Hypotéza H5: *Neexistují významné rozdíly ve vnímání bariér tvořivosti mezi učiteli-muži a učitelkami-ženami.*

K ověření platnosti hypotézy byly určeny všechny položky zjišťující bariéry tvořivosti, tj. položky 55 až 127 (tj. otázky 9 až 14) vyhodnocené zvlášť pro skupiny respondentů dle pohlaví. Pro vyhodnocení míry pocíťovaných bariér bylo jednotlivým položkám přiřazeno bodové odhodnocení 2 až -2 body tak, aby celkové skóre odráželo pozitivní podporu tvořivosti, proto vyšší počet bodů demonstruje nízké působení bariéry a nejnižší počet bodů silné působení bariéry. Neutrální postoj má hodnotu 0. Pro každou skupinu respondentů dle pohlaví a skupinu bariér tvořivosti bylo vypočítáno celkové skóre a porovnáním těchto hodnot byly zjišťovány rozdíly ve vnímání bariér dle pohlaví. Za významný považujeme rozdíl ve vnímání bariér v hodnotě 0,2 a vyšší. Platnost tohoto rozdílu skóre je ověřován rozdílem v procentuálním zastoupení žen a mužů, kteří

vyjadřují souhlas (souhlasím + spíše souhlasím) s tím, že je uvedená bariéra limituje v jejich tvořivosti. Jako významný považujeme rozdíl 5 % a výše, který dle celkového počtu učitelů středních škol odpovídá skupině učitelů nebo učitelek o počtu 1 000 osob.

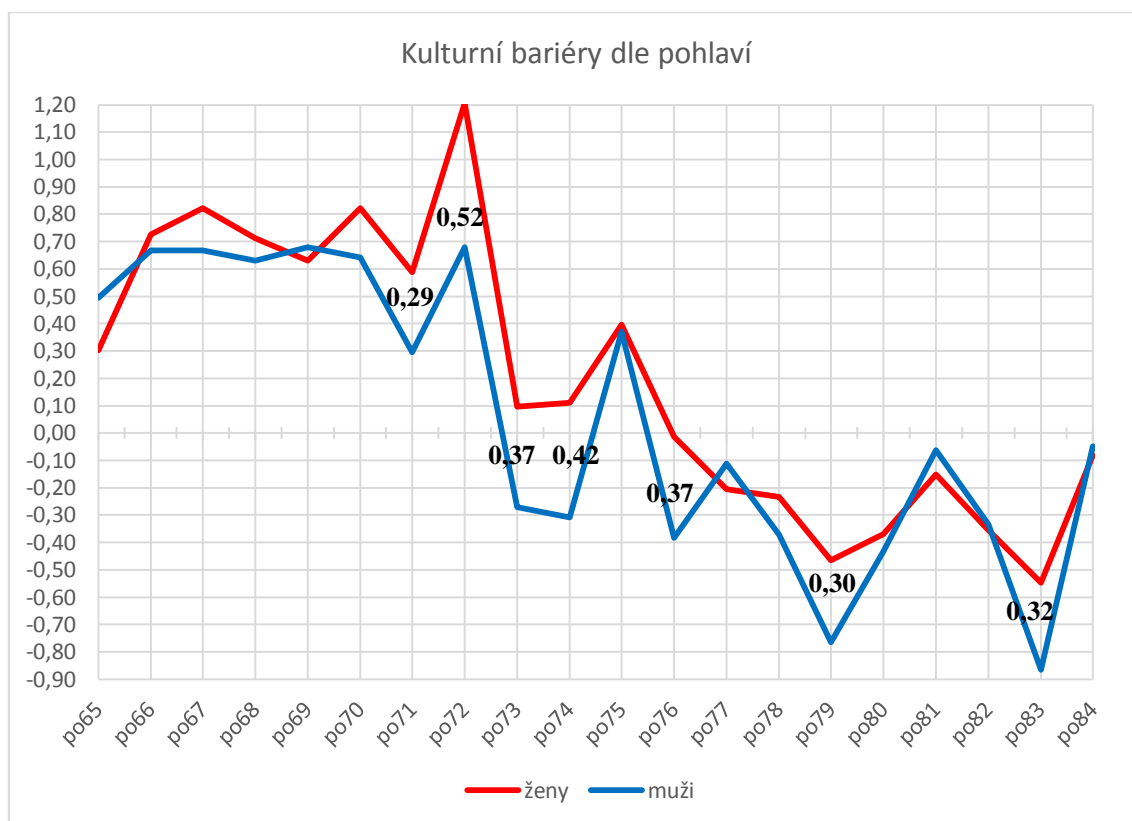
Percepční bariéry dle pohlaví



Graf19 Percepční bariéry dle pohlaví

Z grafu 19 je vidět, že ženy a muži učitelé vnímají percepční bariéry odlišně. S výjimkou položky 61 (nemožnost identifikovat ověřené informace) vnímají ženy percepční bariéry značně intenzivněji nežli muži. Rozdíl skóre u položek 55, 57 a 63 je více než 0,4, což znamená rozdíl ve vnímání o přibližně 13 až 15 %. Ženy intenzivněji pocítují absenci nápadů (ženy 40 %, muži 27 %), neschopnost včas rozpoznat problém (ženy 41 %, muži 26 %) a vidět věci v širších souvislostech (ženy 29 %, muži 17 %). Rozdíl skóre větší než 0,3 vykazují položky 56, 58 a 60, které jsou charakterizované neschopností nacházet různé možnosti řešení (ženy 34 %, muži 26 %), stereotypním vnímáním prostředí (ženy 42 %, muži 33 %) a zahlcením informacemi (ženy 48 %, muži 40 %). Celkové skóre je u žen 0,31 a u mužů 0,60, což znamená celkový rozdíl ve vnímání percepčních bariér u 8 % respondentů. **Tento rozdíl lze považovat za významný.**

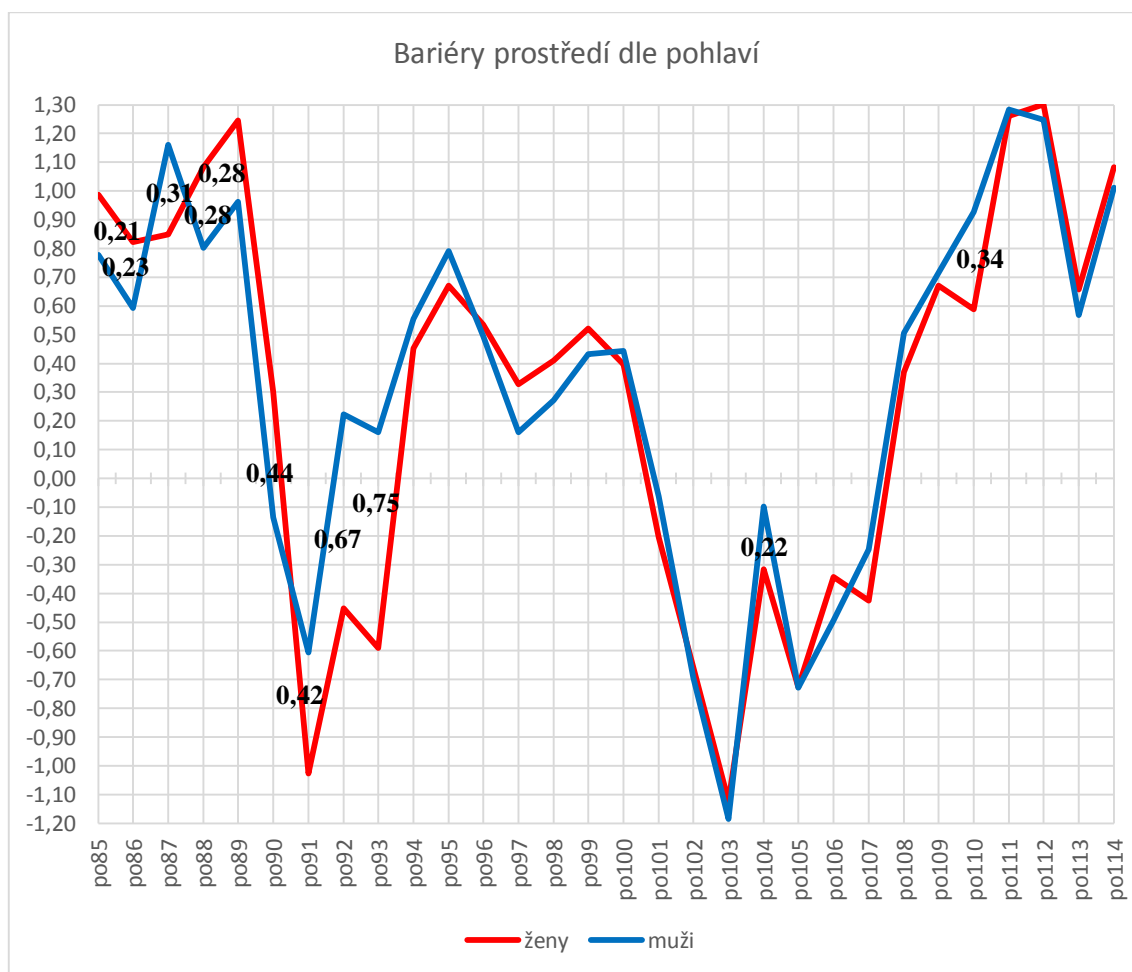
Kulturní bariéry dle pohlaví



Graf 20 Kulturní bariéry dle pohlaví

Z grafu 20 je vidět, že většinu kulturních bariér vnímají muži jako více limitující než ženy, ale rozdíly jsou zásadní pouze u několika položek. Nejvíce rozdílně vnímají ženy a muži položku 72 ohledně bariéry protikladných kulturních vlivů, kde je rozdíl skóre více než 0,5. Zatímco jen 10 % žen vnímá tyto vlivy jako limitující, tak u mužů je to 27 %. Rozdíl skóre větší než 0,3 vykazují také položky 73, 74, 76, 79 a 83. Muži považují jako více limitující proměňující se hodnotovou orientaci společnosti (muži 57 %, ženy 48 %), společenskou krizi rodiny (muži 62 %, ženy 49 %), nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy (muži 62 %, ženy 49 %), nestálou vzdělávací politiku (muži 73 %, ženy 64 %) či mnoho legislativních změn bez adekvátní podpory učitelů v jejich realizaci (muži 75 %, ženy 64 %). Celkové skóre je u žen 0,20 a u mužů 0,06, což znamená celkový rozdíl ve vnímání kulturních bariér u 5 % respondentů. **Tento rozdíl lze považovat za významný.**

Bariéry prostředí dle pohlaví

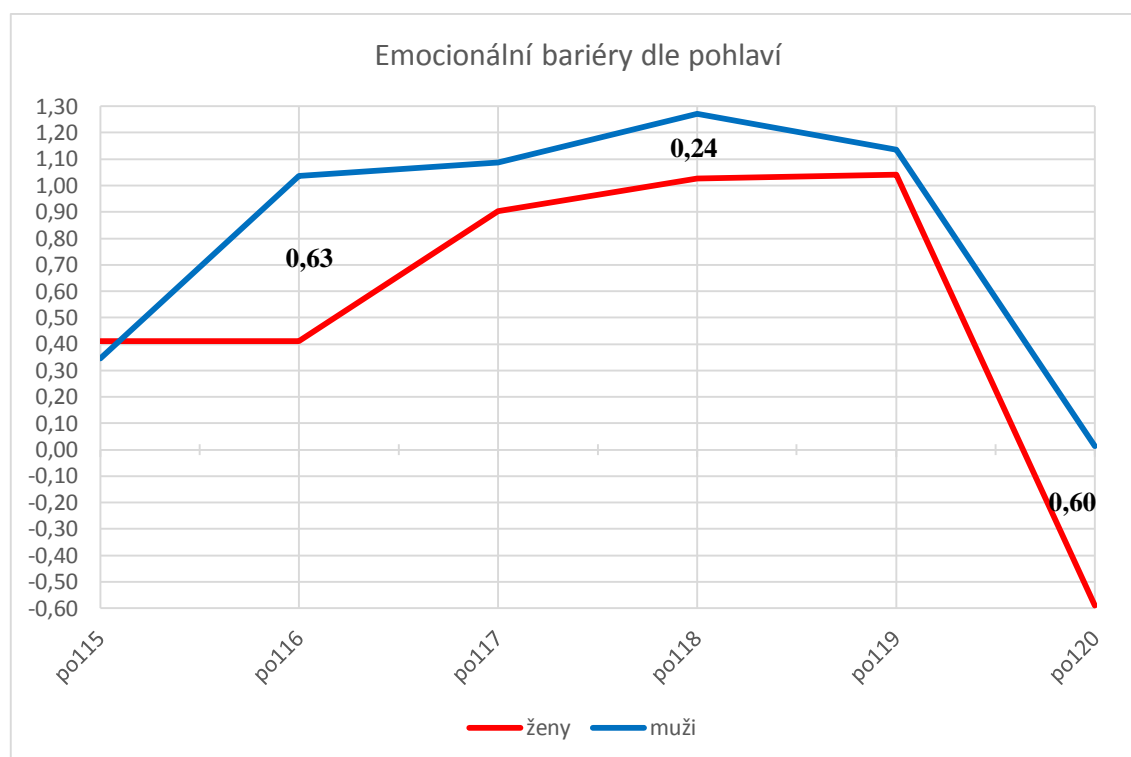


Graf21 Bariéry prostředí dle pohlaví

Z grafu 21 je vidět, že u bariér prostředí nelze vysledovat jasný rozdíl v jejich vnímání mezi ženami a muži. Některé z bariér vnímají intenzivněji ženy, některé muži. Rozdíl skóre u většiny položek není větší než 0,2. Na druhou stranu právě bariéry prostředí, přesněji organizační bariéry prostředí, zahrnují položky s vůbec největším rozdílem ve vnímání dle pohlaví. U položky 93 zkoumající míru limitování tvořivosti v závislosti s časovým stresem byl zjištěn zásadní rozdíl skóre 0,75 prokazující, že o 25 % více žen oproti mužům pociťuje časový stres jako bariéru tvořivosti (ženy 68 %, muži 43 %). Podobně také u položky 92 zkoumající míru bariéry tvořivosti v důsledku přetížení, únavy či vyhoření byl nalezen významný rozdíl skóre 0,67 prokazující, že pro ženy jsou tyto faktory mnohem více limitující než pro muže (ženy 63 %, muži 42 %). Dále ženy více limituje nedostatek místa a soukromí (po87, ženy 25 %, muži 11 %), mnoho administrativy (po91, ženy 82 %, muži 68 %) a nepodnětné klima netolerující chyby (po110, ženy 29 %, muži 20 %). Naopak pro muže je zásadnější bariérou sterilní

nepodněné prostředí (po88, muži 26 %, ženy 15 %), absence multimediální techniky (po89, muži 25 %, ženy 14 %) nebo nedostatek financí na nákup materiálu (po90, muži 54 %, ženy 44 %). Přes tyto významné rozdíly nad 10 % není celkový rozdíl ve vnímání bariér prostředí tak zásadní. Celkové skóre je u žen 0,29 a u mužů 0,33, což znamená celkový rozdíl ve vnímání těchto bariér dle pohlaví jen u 2 % respondentů. **Tento rozdíl nelze považovat za významný.**

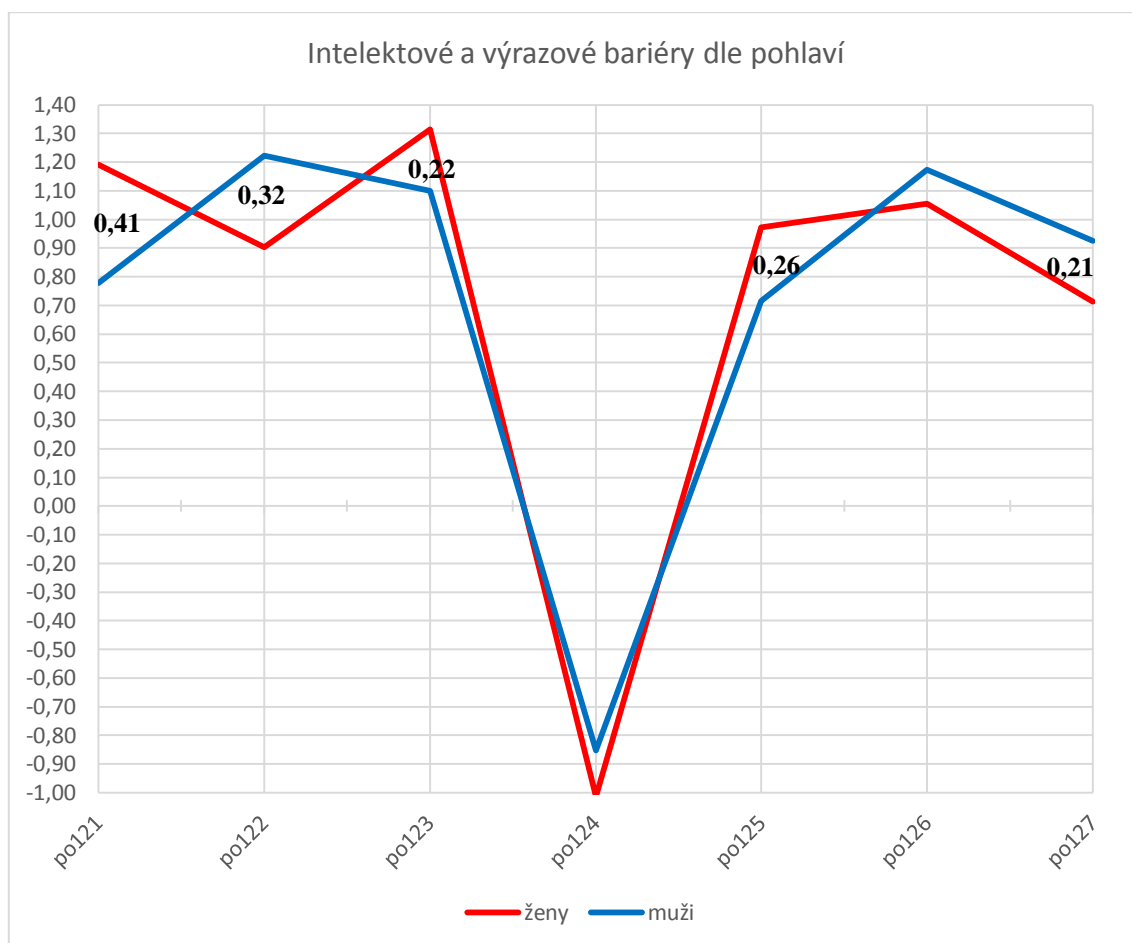
Emocionální bariéry dle pohlaví



Graf 22 Emocionální bariéry dle pohlaví

Z grafu 22 je vidět, že ženy a muži učitelé vnímají emocionální bariéry odlišně. S výjimkou položky 115 (neochota riskovat) vnímají ženy emocionální bariéry intenzivněji nežli muži. Nejvýrazněji se to projevuje u položek 116 a 120, kde skóre rozdílu přesahuje hodnotu 0,6. Ženy daleko více limituje strach ze selhání a následné kritiky (po116, ženy %, muži %) a nejistota (po120, ženy %, muži %). Z vyhodnocení položky 118 je vidět, že častějším problémem je pro ženy nedostatek sebejistoty (po118, ženy %, muži %). Celkové skóre je u žen 0,53 a u mužů 0,81, což znamená celkový rozdíl ve vnímání emocionálních bariér u 9 % respondentů. **Tento rozdíl lze považovat za významný.**

Intelektové a výrazové bariéry dle pohlaví



Graf23 Intelektové a výrazové bariéry dle pohlaví

Z grafu 23 je vidět, že u intelektových a výrazových bariér nelze vysledovat jasný rozdíl v jejich vnímání mezi ženami a muži. Některé z bariér vnímají intenzivněji ženy, některé muži. Rozdíl skóre u většiny položek pohybuje okolo 0,2. Výrazněji vnímají muži bariéru v nedostatku trpělivosti (po121, muži 28 %, ženy 8 %) a ženy naopak vidí bariéru v malé představitosti a fantazii (po122, ženy 22 %, muži 15 %). Celkové skóre je u žen 0,73 a u mužů 0,72, což znamená celkový rozdíl ve vnímání intelektových a výrazových bariér jen u 3 % respondentů. **Tento rozdíl nelze považovat za významný.**

Je tedy evidentní, že významné rozdíly ve vnímání bariér tvořivosti mezi pohlavími můžeme najít u bariér percepčních a emocionálních, méně významné rozdíly u bariér kulturních a nevýznamné rozdíly u bariér z prostředí a intelektových a výrazových. Při pohledu na všechny uvedené bariéry dohromady zjišťujeme, že jen 45 % (33 ze 73 položek) přesahuje v rozdílu skóre vnímání dle pohlaví stanovenou hodnotu 0,2.

Průměrný rozdíl u všech položek zjišťujících míru pocíťovaných bariér je ale 0,22, protože rozdíl u některých položek vysoce hodnotu 0,2 přesahuje.

	rozdíl skóre	limitující pohlaví
93/časový stres	0,75	ženy
92/přetížení, únava, vyhoření	0,67	ženy
116/mám strach ze selhání a následné kritiky	0,63	ženy
120/nemám rád(a) nejistotu	0,60	ženy
72/protikladné kulturní vlivy	0,53	muži
90/nedostatek financí na nákup materiálu např. na pokusy	0,44	muži
63/absence nápadů	0,42	ženy
91/příliš mnoho administrativy	0,42	ženy
74/společenská krize rodiny	0,42	muži
121/nejsem dostatečně trpělivý(á)	0,41	muži
57/neschopnost vidět věci v širších souvislostech	0,41	ženy
55/neschopnost včas rozpoznat problémy	0,41	ženy

Tab.06 Položky s nejvýraznějším rozdílem dle pohlaví

Bylo tedy prokázáno, že některé z uvedených bariér tvořivosti vnímají učitelé-muži a učitelky-ženy významně rozdílně. Pro ženy je výrazně více limitující časový stres, přetížení, strach, nejistota a osobní limity ve vnímání možností a nápadů. Pro muže jsou více problematické zejména kulturní a společenské vlivy a materiální zabezpečení vybavení pro výuku. Po součtu rozdílů, které vnímají ženy jako více limitující, bylo dosaženo hodnoty 9,44. Součtem rozdílů, které jako více limitující vnímají muži, bylo dosaženo hodnoty 6,58. Ženy tedy vnímají uvedené bariéry tvořivosti o 30 % výrazněji než muži. Lze proto zkonstatovat, že ve vnímání bariér tvořivosti mezi učiteli-muži a učitelkami-ženami existují významné rozdíly. **Hypotéza H5 se nepotvrdila.**

4.6 Diskuze

Realizované empirické šetření přineslo mnoho zajímavých poznatků nejen o bariérách tvořivosti učitelů, na které bylo šetření zaměřeno. Na rozdíl od starších průzkumů vykresluje obrázek učitelů, které jejich práce baví, mohou se jejím prostřednictvím seberealizovat a mají dostatek svobody tvořit. Převážná většina z nich se také za tvořivé považuje. Maňák v roce 2001 uvedl, že za tvořivé se považuje 28 % a za částečně tvořivé 32 % učitelů (Maňák, 2001, s. 35 – 36). Dle tohoto šetření se za tvořivé považuje 53 % učitelů a za částečně tvořivé 42 % učitelů. To je jistě pozitivní posun. Otázkou stále zůstává, zda si „někteří učitelé pod tvořivostí představují jen zvýšenou aktivitu nebo projevenou iniciativu bez hledání nového řešení“, jak poukazuje Maňák (2001, s. 35 –

36). Stejně tak nelze odpovědět na otázku, jakou úroveň učitelé vykazují v oblasti tvořivosti, inovačního úsilí či metodické vynalézavosti. Šetření však ukázalo, že učitelé přikládají tvořivosti potřebnou důležitost, jsou si vědomi toho, že se neomezují jen na talentované a umělecky orientované jedince, a že ji lze rozvíjet. Učitelé se nebojí změn a inovace považují za podnětné. Tvořivost uplatňují v různých činnostech spojených se svou profesí a sami sebe považují za tvořivé. Šetření nám ukazuje pohled do školního prostředí, kde učitelé mohou svou tvořivost svobodně rozvíjet a aplikovat s podporou jak od vedení školy, tak od kolegů. Učitelé jsou sice časově i administrativně vytíženi, ale přesto nedostatek času nevidí jako překážku pro to být tvořivý. Společenské změny spojené s proměnou vzdělávacích koncepcí sice učitelé vyhodnocují jako limitující, ale ostatní zkoumané položky jako bariéry své tvořivosti většinou nevnímají. Obraz spokojeného tvořivého učitele v optimálním tvořivém prostředí má ale závažnou trhlinu – žáky. I když učitelé dle svých odpovědí směřují svou tvořivost do komunikace s žáky a do snahy, aby výuka byla zábavná, nepostrádala humor a hravost, tak i přesto, že žáci reagují na nové prvky ve výuce převážně pozitivně, právě **žáci představují pravděpodobně nejzásadnější bariéru tvořivosti učitelů.**

Limitují vaši tvořivost tyto bariéry?	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		skóre	souhlas respon.
103/malá motivovanost žáků k učení	69	-2	63	-1	2	0	17	1	3	2	-1,16	86 %
91/příliš mnoho administrativy	61	-2	54	-1	1	0	24	1	14	2	-0,81	75 %
105/neochota žáků spolupracovat	44	-2	71	-1	0	0	31	1	8	2	-0,73	75 %
102/nedostatečné schopnosti žáků	48	-2	61	-1	2	0	33	1	10	2	-0,68	71 %
83/mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn	64	-2	44	-1	3	0	24	1	19	2	-0,71	70 %
79/nestálá vzdělávací politika	60	-2	46	-1	3	0	20	1	25	2	-0,62	69 %
106/nekázeň žáků	40	-2	58	-1	0	0	39	1	17	2	-0,42	64 %
80/probíhající proměna vzdělávacích koncepcí	50	-2	44	-1	5	0	28	1	27	2	-0,40	61 %
107/nepodnětné klima třídy	26	-2	68	-1	0	0	51	1	9	2	-0,33	61 %
82/ztráta profesní identity učitelů	45	-2	48	-1	2	0	33	1	26	2	-0,34	60 %

Tab.07 Nejsilněji vnímaní bariéry

Dle vnímání učitelů žáci postrádají motivaci i schopnosti, s učiteli nespolupracují, jsou neukázněni. Učitelům ve třídě vytvářejí nepodnětné klima, možná proto, že jen 4 % učitelů má to štěstí, že má ve třídě mnoho tvořivých žáků (dle položky 10). Jak si

vysvětlit, že tvořiví učitelé nedokážou identifikovat tvořivost svých žáků, motivovat je a rozvíjet jejich schopnosti?

Lze předpokládat, že také společenské bariéry nejsou mezi nejsilněji vnímanými bariérami jen náhodou. Je pravděpodobné, že společenské bariéry limitují tvořivost více, než si sami učitelé uvědomují. Proměňující se společnost a následná reforma vzdělávacího systému s sebou přináší změny, které zasahují do základních hodnotových struktur společnosti, jež nejsou jasně definovány, ani nejsou vyhodnoceny jejich důsledky. Učitelé jsou s nimi konfrontováni více, než si sami uvědomují. Bez nutné sebereflexe a změny v uvažování o prioritách a funkcích učitelé profese nemohou naplnit potřeby a očekávání společnosti, rodičů, ale hlavně samotných žáků. Reforma přinesla učitelům více svobody a autonomie, zároveň je však zahltila požadavky, aniž by jim poskytla:

- konkrétní metody, jak je naplnit
- jasná kritéria, jak poznat, zda byly naplněny
- souhlas společnosti, že mají být naplňovány
- pravomoc, jak jejich naplňování prosazovat

Učitelé tak narážejí na hranice svých možností. Jejich profesní role je do značné míry rozkolísaná a aktuálně nejasně definovatelná. Tato nevyjasněnost se nutně promítá také do nejistoty při určování skutečných a reálných vzdělávacích cílů. Vychovávat nebo vzdělávat? Tvořit nebo biflovat vědomosti? Trvat na tradičních hodnotách nebo akceptovat anarchii? Učitelé očekávají odpovědi na otázku, co, jak a za jakých podmínek žáky naučit. Učitelé potřebují jistotu v tom, v jaké míře a v jakých situacích je „správné“ svou tvořivost uplatňovat. Učitelé hledají svou ztracenou profesní identitu, aby mohli jasně definovat roli tvořivosti ve své práci. V těchto snahách se oprávněně cítí osamoceni.

Musíme však akceptovat také jiná vysvětlení toho, proč učitelé vnímají žáky jako bariéru své tvořivosti. Na základě teoretických znalostí a provedeného šetření lze vyvodit např. tyto důvody:

- Učitelé se snaží být tvořiví, ale nejsou schopni změnit svůj klasický direktivní přístup k žákům.
- Učitelé neumí svou tvořivost využít pro efektivní výuku a komunikaci se žáky.
- Učitelům chybí adekvátní zpětná vazba, na jejímž základě by svou tvořivost mohli adekvátně směřovat a rozvíjet.

- Tvořivost učitelů je jen proklamovaná a omezuje se na teoretické poznatky o tvořivosti bez jejich praktické aplikace.
- Bariéry tvořivosti, zejména percepční bariéry, působí na učitele natolik intenzivně, že je mimo jejich schopnosti objektivně zhodnotit svou vlastní tvořivost.
- Tvořivost je dnes natolik zdůrazňovanou kompetencí, že mají učitelé strach přiznat (možná i sami sobě), že tvořiví nejsou.
- Učitelé nechápou podstatu tvořivosti, nedokáží ji identifikovat a rozvíjet ani u sebe ani u svých žáků.
- Učitelé mají tendenci přeceňovat svoje schopnosti a podceňovat schopnosti svých žáků, což zkruslo jejich odpovědi v dotazníkovém šetření.
- Žáci nedisponují odpovídajícími schopnostmi pro dané studium a není v jejich silách podávat odpovídající výkony, což vede k frustraci, nízké motivaci a kázeňským problémům bez ohledu na tvořivost učitelů.
- Hodnotová orientace dnešních žáků je v rozporu s hodnotami prosazovanými učiteli natolik, že výuka je problémová bez ohledu na tvořivost učitelů.
- Tvořivost učitelů není zárukou efektivního vyučování se zapojením žáků.

Toto empirické šetření neumožňuje možnost ověřit tyto nastíněné teze, ale jejich definování nabízí podněty pro další zkoumání. Pro širší a důkladnější analýzu bariér tvořivosti učitelů a ověření již získaných informací by bylo podnětné rozšířit šetření na skupiny učitelů jiných typů škol, provést analýzu výsledků v závislosti na délce praxe, doplnit šetření o kvalitativní výzkum např. metodou rozhovoru s učiteli, metodou pozorování reálné výuky a prostředí školy, ale také obohatit výzkum o názory žáků coby subjektů, na které musí být aplikace tvořivosti učitelů primárně zaměřena.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou tvořivosti učitelů na střední škole a bariérami, které tuto tvořivost mohou omezovat a blokovat. Na základě analýzy odborné literatury byly zkoumány vlivy proměn společnosti a školské reformy na profesi učitele. Byly shrnuty nezbytné poznatky o tvořivosti, tvořivosti v práci učitele a nich vyplývající bariéry, které tvořivost učitelů mohou limitovat. Bylo ověřeno, že odborná literatura nenabízí dostatek zdrojů zabývajících se primárně a specificky tvořivostí učitele, přičemž oblast vnějších bariér tvořivosti učitelů je rozpracována jen sporadicky a okrajově. V tomto ohledu je tato práce novátorským počinem. Specifikace a analýza bariér byla proto obtížnější, především kvůli mnoha neověřeným souvislostem z rozličných zdrojů.

Přesto lze konstatovat, že cíl bakalářské práce byl naplněn. S oporou o analýzu dostupné odborné literatury byly specifikovány, analyzovány a průzkumem ověřeny vnější bariéry, které učitelům středních škol brání v uplatňování tvořivosti při naplňování současných výchovných a vzdělávacích cílů.

Empirické šetření zjišťovalo, zda specifikované bariéry omezují tvořivost učitelů a s jakou intenzitou tyto bariéry učitelé pocítují. Nebyly zjištěny bariéry tvořivosti způsobené případnou nespokojeností učitelů, odmítavým postojem učitelů k tvořivosti, změnám a inovacím. Byla potvrzena tendence učitelů držet se ověřených metod, vzorů a plánování, ale tyto vlivy jsou vyváženy připraveností učitelů být flexibilní, riskovat a hledat nové pohledy na řešení problémů. Dle svých výpovědí respondenti uplatňují svou tvořivost poměrně často a v různých činnostech, převážně v komunikaci s žáky, snahou o zajímavou výuku a používáním multimediální techniky. Ověření hlavní hypotézy H1 potvrdilo, že nejvíce limitující jsou pro tvořivost učitelů zjišťované organizační bariéry prostředí a nejméně bariéry intelektové a výrazové. Tvořivost učitelů však výrazně omezují také společenské bariéry. Hypotéza H2 se nepotvrdila, učitelé důležitost tvořivosti nepodceňují, naopak ji považují za hlavní cíl vzdělávání. Při ověření hypotézy H3 nebylo prokázáno, že nejvíce učitelů demonstruje svou tvořivost využíváním aktivizačních metod. S největší pravděpodobností dávají učitelé stále přednost metodám klasickým, i když to přímo nepřiznají. Hypotéza H4 se také nepotvrdila. Tyto sice ověřeny rigidní tendence učitelů, které mohou inovace brzdit, ale nebylo prokázáno, že by tyto tendence byly známkou nízké úrovně tvořivého myšlení učitelů. Ověření hypotézy H5 přineslo překvapivé zjištění, že ve vnímání některých bariér tvořivosti existují mezi

učiteli-muži a učitelkami-ženami významné rozdíly. Ženy všeobecně vnímají bariéry tvořivosti s větší intenzitou než muži. Pro ženy je limitující časový stres, přetížení, strach a nejistota. Pro muže hrají větší roli bariéry kulturní, společenské a bariéry související s materiálním zajištěním výuky.

Kontroverzním závěrem vyhodnocených dat se ukázal fakt, že nejsilněji limitujícími bariérami jsou bariéry související s žáky. Na základě tohoto zjištění byla diskutována souvislost těchto bariér s bariérami společenskými, které jsou rovněž výrazně zastoupeny mezi nejsilněji vnímanými bariérami tvořivosti.

Nastíněny byly také potenciální hypotézy pro navazující výzkumná šetření, která jsou pro další osvětlení problematiky bariér tvořivosti více než žádoucí. Vzhledem k tomu, že se vnější bariéry týkají nejen 40 000 učitelů středních škol a eliminace těchto bariér společně s cílenou podporou tvořivosti učitelů by mohla výrazně ovlivnit nejen efektivitu vyučovacího procesu, ale i kvality budoucí společnosti, považujeme proto za nutné pokračovat dalšími výzkumnými aktivitami v této oblasti.

Seznam použité literatury

ADAMS, James L. *Conceptual Blockbusting*. California: Stanford Alumni Association, 1976. 139 s. ISBN-0-393-95054-9.

BACÍK, František. *Škola a její management pod lupou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 141 s. ISBN 80-7290-379-9.

BERAN, Jan, MAREŠ, Jan, JEŽEK, Stanislav. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *ORBIS SCHOLAE*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 2(1): 111 - 130. ISSN 1802-4637.

BLECHA, Ivan. *Filosofie*. 4. oprav. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. 279 s. ISBN 80-7182-147-0.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2., upr. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. 315 s. ISBN 80-85498-23-5.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

DACEY, John S. a LENNON, Kathleen. *Kreativita*. Překlad Jan Adámek. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000. 250 s. Psyché. ISBN 80-7169-903-9.

DELORS, Jacques. Vzdělávání – potřebná utopie. In: UNIVERZITA KARLOVA. Ústav výzkumu a rozvoje školství. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO: "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. s. 1-13.

FRANKOVÁ, Emilie. *Kreativita a inovace v organizaci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 254 s. Expert. ISBN 978-80-247-3317-3.

GÖBELOVÁ, Taťána a SEBEROVÁ, Alena. *Profesiografické otázky učitelství*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 102 s. ISBN 978-80-7464-197-8.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1985. 353 s.

KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. s. 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Základní problémy výchovy k tvořivosti: příruční kniha pro učitele*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1975. 101 s. Na pomoc pedagogické praxi; Sv.108.

CHADT, Karel, KOUŘIL, Lubomír a PECHOVÁ, Jana. *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 136 s. ISBN 978-80-86723-82-2.

JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulum - výuka - školní klima - učitelské vzdělávání: analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2009. 72 s. ISBN 978-80-210-4771-6.

KURELOVÁ, Milena. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 10.-12. září 2003, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně: sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2003. 75 s. ISBN 80-7315-046-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, řada pedagogická* [online]. Brno, 2005, s. 109 - 122 [cit. 2015-11-08]. ISBN 1211-6971. ISSN 80-210-3891-8. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104563>

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Překlad Jakub Dobal. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 207 s. Management. ISBN 978-80-247-2016-6.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013. 185 s. ISBN 978-80-246-2298-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 225 s. Psyché. ISBN 80-247-0577-X.

NOVOTNÁ, Jarmila a JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. 169 s. ISBN 80-86226-05-0.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

RÝDL, Karel. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 119 s. ISBN 978-80-87063-76-7.

SEMRÁD, Jiří. Hodnoty a výchova. In: *Pedagogica Actualis: Hodnoty a hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. V. Editor: Ján Danek. [1. vyd.]. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. 117 s. ISBN 978-80-8105-517-1.

SEMRÁD, Jiří, ŠKRABAL, Milan. Odkaz Komenského sociální pedagogice. In: CHOCHOLOVÁ, Svatava, ed., PÁNKOVÁ, Markéta, ed. a STEINER, Martin, ed. *Jan Amos Komenský - odkaz kultuře vzdělávání: [příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání (Praha, 15.-17. listopadu 2007)]* 1. vyd. Praha: Academia, 2009. 827 s., [24] s. barev. obr. příl. Historie. ISBN 978-80-200-1700-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*, 2006, s. 2-17. ISSN 1211-4669.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. s. 33-44. ISBN 978-80-7308-301-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SZOBIOVÁ, Eva. *Tvorivost'. Od záhady k poznaniu*. Vyd. 2. Bratislava: Stimul, 2004. 372 s. ISBN 80-88982-72-3.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Proměny světa školy. In Gillernová, Ilona, Kebza, Vladimír, Rymeš, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Praha: Grada, 2011, s.135-152. ISBN 978-80-247-2798-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*. PEDAGOGIKA.SK [online]. 2011, 2(4): 247-274 [cit. 2015-11-07]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>

TOMANOVÁ, Dana, ed., CHRÁSKA, Miroslav, ed. a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. *Klíma současné české školy: 14.-15. ledna 2003, Olomouc: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

TUREK, Ivan. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2., dopl. vyd. Bratislava: Edukácia, 1998. 326 s. ISBN 80-88796-89-X.

Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9.1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1998. 188 s. ISBN 80-85931-63-X.

Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, [Brno, 30.1.1996]. Brno: Paido, 1996. 122 s. ISBN 80-85931-23-0.

Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16.9.1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1997. 133 s. ISBN 80-85931-47-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VRUBL, Štěpán. *Kreativní přístup ve vyučovacím procesu*. [online]. Masaryk University Press, 2013 [cit. 2015-11-07]. ISBN 9788021063211. Dostupné z: <https://publi.cz/books/75/03.html>

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. Business books. ISBN 80-251-0457-5.

Seznam příloh

- Příloha 1 Náhled online dotazníku pro učitele středních škol
- Příloha 2 Seznam položek v dotazníku
- Příloha 3 Tabulky pro analýzu odpovědí otázek v dotazníku
- Příloha 4 Tabulka pro ověření hypotézy H5

Příloha 1 - Náhled online dotazníku pro učitele středních škol

Bariéry tvořivosti v práci učitele

[1] Uveďte prosím, zda jste žena nebo muž

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Žena
 Muž

[2] Uveďte prosím, kolik let pracujete jako učitel (počet ukončených let)

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

	0 - 2 roky	3 - 5 let	6 - 10 let	11 - 20 let	více než 20 let
Délka pedagogické praxe:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[3] Vyberte kraj, kde se nachází škola, ve které pracujete.

Prosím zvolte **pouze jednu** z následujících možností:

- Hlavní město Praha
 Jihočeský kraj
 Jihomoravský kraj
 Karlovarský kraj
 Kraj Vysočina
 Královéhradecký kraj
 Liberecký kraj
 Moravskoslezský kraj
 Olomoucký kraj
 Pardubický kraj
 Plzeňský kraj
 Středočeský kraj
 Ústecký kraj
 Zlínský kraj

[4] Souhlasíte s uvedenými tvrzeními?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
1 Můj fyzický stav je dobrý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Moje rodina mě podporuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Mám dostatek volného času a aktivně ho využívám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Být učitelem mě baví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 V práci nacházím seberealizaci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Finančně jsem zajištěný(á).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Mezi kolegy se cítím vítán(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Svou práci považuji za tvořivou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[5] Rozhodněte, nakolik s frází souhlasíte nebo nesouhlasíte.

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

		souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
9	Považuji se za tvořivého člověka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ve třídě mám mnoho tvořivých žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Tvořivosti se lze podpořit vhodnými vyučovacími metodami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Tvořivost je nezbytnou pracovní kompetencí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Tvořivost je pro život důležitější než vědomosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost svých žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Tvořivost je základem flexibility.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Tvořivost je hlavním cílem vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Význam tvořivosti se přeceňuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Tvořivost se týká jen umělecky nadaných žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[6] Rozhodněte, nakolik s frází souhlasíte nebo nesouhlasíte.

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

		souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
19	Kolegové jsou pro mě inspirací pro nové prvky ve výuce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Vedení školy mě motivuje k inovacím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Cítím, že mám ve své profesi dostatek svobody být tvořivý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Moji žáci reagují na nové prvky ve výuce pozitivně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Mám k dispozici dostatek pomůcek pro tvořivé vyučování.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Při snaze o inovace výuky narážím na negativní reakce kolegů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Tvořivé vyučování je podle mě v rozporu s ŠVP.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Na tvořivost nemám čas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Většina mých kolegů preferuje klasické vyučovací metody.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Na experimentování a aktivizační metody není pro přemíru učiva prostor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[7] Moje tvořivost učitele se projevuje:

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

		často	někdy	zřídka	nikdy
29	používáním aktivizačních metod při výuce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	tvorbou výukových plánů a příprav na hodinu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	tvorbou výukových materiálů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36	podporou tvořivosti žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	spontánností v komunikaci s žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	snahou, aby výuka byla zábavná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[8] Souhlasíte uvedenými tvrzeními?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

		souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
39	Když něco funguje, tak není důvod to měnit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Rád(a) se dívám na věci jinak a vítám nové zkušenosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Respektuji vzory a lety prověřené názory.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Jsem spíše konzervativní a změny moc nevyhledávám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Jsem schopný(á) jít proti většinovému názoru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Rád(a) překonávám překážky a případný neúspěch mě neodradí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Chaos je pro mě nepříjemný, snažím se vnést do něho pořádek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Mám tendenci zpochybňovat dané věci a porušovat pravidla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Rád(a) si vybírám z více možností i přes riziko, že zvolím špatně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Mám rád(a), když jde vše tak, jak jsem si naplánoval(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Otázky žáků narušují výuku a podporují nekázeň.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Autorita učitele je důležitá, proto s žáky moc nediskutuji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Stresuje mě, když se žáci ptají na věci přesahující rámec předepsaného učiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Je důležité neomezovat se na to nejsnadnější řešení problému.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	Nevadí mi improvizovat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	Humor a hravost patří i do vyučování na střední škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[9] Brání vám uvedené percepční bariéry v rozvoji a uplatňování vaší tvořivosti v práci učitele?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
55	neschopnost včas rozpoznat problémy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	neschopnost nacházet různé možnosti řešení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	neschopnost vidět věci v širších souvislostech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	stereotypní vnímání prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59	nedostatek informací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	zahlcení informacemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61	nemožnost identifikovat ověřené informace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62	neznalost možností využití tvořivosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63	absence nápadů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64	přílišné zaměření na řešení izolovaných problémů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[10] Brání vám uvedené kulturní bariéry v rozvoji a uplatňování vaší tvořivosti v práci učitele?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím	
65	utlumená fantazie a hravost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66	podceňování role intuice a emocí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67	lpění na tradicích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68	strach ze změny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69	bazírování na ověřitelných faktech	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70	důraz na vědeckost a ekonomickou opodstatněnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71	nejasná role tvořivosti ve výuce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72	protikladné kulturní vlivy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73	proměňující se hodnotová orientace společnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74	společenská krize rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75	tlak veřejnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76	nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77	negativní obraz učitelů v médiích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78	kritika školství a zpochybňování kvalit učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79	nestálá vzdělávací politika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80	probíhající proměna vzdělávacích koncepcí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81	nedefinovaný standard učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82	ztráta profesní identity učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83	mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84	nízká podpora dalšího vzdělávání učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[11] Brání vám uvedené fyzické bariéry prostředí v rozvoji a uplatňování vaší tvořivosti v práci učitele?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
85 nevhodné fyzikální vlastnosti prostředí jako hluk, nevhodné osvětlení, teplota, barevnost, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86 nedostatečné a nevhodné technické vybavení školy a třídy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87 nedostatek místa a soukromí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88 sterilní nepodnětné prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89 absence multimediální techniky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90 nedostatek financí na nákup materiálu např. na pokusy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[12] Brání vám uvedené organizační bariéry prostředí v rozvoji a uplatňování vaší tvořivosti v práci učitele?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
91 příliš mnoho administrativy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92 přetížení, únava, vyhoření	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93 časový stres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94 nesvoboda a malá autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95 neschopnost vzepřít se pravidlům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96 striktní příkazy a zákazy ze strany vedení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97 absence vnější motivace k tvořivosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98 absence pravidel a nejasné kompetence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99 nedostatek podpory k inovacím od vedení i kolegů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100 absence zpětné vazby od vedení školy i kolegů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101 vysoký počet žáků ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102 nedostatečné schopnosti žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103 malá motivovanost žáků k učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104 absence zpětné vazby od žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[13] Brání vám uvedené sociální bariéry prostředí v rozvoji a uplatňování vaší tvořivosti v práci učitele?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
105	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[14] Platí pro vás uvedené fráze?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
115	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[15] Myslíte si, že uvedené metody a programy by pozitivně podpořily vaši tvořivost?

Prosím zvolte vhodnou odpověď pro každou z položek:

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
130 pravidelný koučing (mentoring)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131 supervize	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132 sebezkušenostní psychologický trénink	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133 program na rozvoj tvořivého myšlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134 praktický výcvik využití aktivizačních metod ve výuce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135 placené roční studijní volno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136 studijní pobyt na zahraniční škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137 realizace akčního výzkumu pro zpětnou vazbu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138 vyšší plat jako významná motivace k tvořivosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Děkujeme Vám za vyplnění tohoto průzkumu.

Příloha 2 - Seznam položek dotazníku

položka 1	Můj fyzický stav je dobrý.
položka 2	Moje rodina mě podporuje.
položka 3	Mám dostatek volného času a aktivně ho využívám.
položka 4	Být učitelem mě baví.
položka 5	V práci nacházím seberealizaci.
položka 6	Finančně jsem zajištěný(á).
položka 7	Mezi kolegy se cítím vítán(a).
položka 8	Svou práci považuji za tvořivou.
položka 9	Považuji se za tvořivého člověka.
položka 10	Ve třídě mám mnoho tvořivých žáků.
položka 11	Tvořivosti se lze podpořit vhodnými vyučovacími metodami.
položka 12	Tvořivost je nezbytnou pracovní kompetencí.
položka 13	Tvořivost je pro život důležitější než vědomosti.
položka 14	Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost svých žáků.
položka 15	Tvořivost je základem flexibility.
položka 16	Tvořivost je hlavním cílem vzdělávání.
položka 17	Význam tvořivosti se přeceňuje.
položka 18	Tvořivost se týká jen umělecky nadaných žáků.
položka 19	Kolegové jsou pro mě inspirací pro nové prvky ve výuce.
položka 20	Vedení školy mě motivuje k inovacím.
položka 21	Cítím, že mám ve své profesi dostatek svobody být tvořivý.
položka 22	Moji žáci reagují na nové prvky ve výuce pozitivně.
položka 23	Mám k dispozici dostatek pomůcek pro tvořivé vyučování.
položka 24	Při snaze o inovace výuky narážím na negativní reakce kolegů.
položka 25	Tvořivé vyučování je podle mě v rozporu s ŠVP.
položka 26	Na tvořivost nemám čas.
položka 27	Většina mých kolegů preferuje klasické vyučovací metody.
položka 28	Na experimentování a aktivizační metody není pro přemíru učiva prostor.
položka 29	používáním aktivizačních metod při výuce
položka 30	tvorbou výukových plánů a příprav na hodinu
položka 31	tvorbou výukových materiálů
položka 32	tvorbou pomůcek pro výuku
položka 33	v používání multimediální techniky
položka 34	flexibilním řešením problémů
položka 35	inovátorským přístupem k výuce
položka 36	podporou tvořivosti žáků
položka 37	spontánností v komunikaci s žáky
položka 38	snahou, aby výuka byla zábavná
položka 39	Když něco funguje, tak není důvod to měnit.
položka 40	Rád(a) se dívám na věci jinak a vítám nové zkušenosti.
položka 41	Respektuji vzory a lety prověřené názory.
položka 42	Jsem spíše konzervativní a změny moc nevyhledávám.
položka 43	Jsem schopný(á) jít proti většinovému názoru.
položka 44	Rád(a) překonávám překážky a případný neúspěch mě neodradí.
položka 45	Chaos je pro mě nepřijemný, snažím se vnést do něho pořádek.
položka 46	Mám tendenci zpochybňovat dané věci a porušovat pravidla.
položka 47	Rád(a) si vybírám z více možností i přes riziko, že zvolím špatně.
položka 48	Mám rád(a), když jde vše tak, jak jsem si naplánoval(a).
položka 49	Otázky žáků narušují výuku a podporují nekázeň.
položka 50	Autorita učitele je důležitá, proto s žáky moc nediskutuji.

položka 51	Stresuje mě, když se žáci ptají na věci přesahující rámec předepsaného učiva.
položka 52	Je důležité neomezovat se na to nejsnadnější řešení problému.
položka 53	Nevadí mi improvizovat.
položka 54	Humor a hravost patří i do vyučování na střední škole.
položka 55	neschopnost včas rozpoznat problémy
položka 56	neschopnost nacházet různé možnosti řešení
položka 57	neschopnost vidět věci v širších souvislostech
položka 58	stereotypní vnímání prostředí
položka 59	nedostatek informací
položka 60	zahlcení informacemi
položka 61	nemožnost identifikovat ověřené informace
položka 62	neznalost možností využití tvořivosti
položka 63	absence nápadů
položka 64	přílišné zaměření na řešení izolovaných problémů
položka 65	utlumená fantazie a hravost
položka 66	podceňování role intuice a emocí
položka 67	lpění na tradicích
položka 68	strach ze změny
položka 69	bazírování na ověřitelných faktech
položka 70	důraz na vědeckost a ekonomickou opodstatněnost
položka 71	nejasná role tvořivosti ve výuce
položka 72	protikladné kulturní vlivy
položka 73	proměňující se hodnotová orientace společnosti
položka 74	společenská krize rodiny
položka 75	tlak veřejnosti
položka 76	nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy
položka 77	negativní obraz učitelů v médiích
položka 78	kritika školství a zpochybňování kvalit učitelů
položka 79	nestálá vzdělávací politika
položka 80	probíhající proměna vzdělávacích koncepcí
položka 81	nedefinovaný standard učitele
položka 82	ztráta profesní identity učitelů
položka 83	mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn
položka 84	nízká podpora dalšího vzdělávání učitelů
položka 85	nevhodné fyzikální vlastnosti prostředí jako hluk, nevhodné osvětlení, teplota, barevnost, ...
položka 86	nedostatečné a nevhodné technické vybavení školy a třídy
položka 87	nedostatek místa a soukromí
položka 88	sterilní nepodnětné prostředí
položka 89	absence multimediální techniky
položka 90	nedostatek financí na nákup materiálu např. na pokusy
položka 91	příliš mnoho administrativy
položka 92	přetížení, únava, vyhoření
položka 93	časový stres
položka 94	nesvoboda a malá autonomie
položka 95	neschopnost vzepřít se pravidlům
položka 96	striktní příkazy a zákazy ze strany vedení
položka 97	absence vnější motivace k tvořivosti
položka 98	absence pravidel a nejasné kompetence
položka 99	nedostatek podpory k inovacím od vedení i kolegů
položka 100	absence zpětné vazby od vedení školy i kolegů
položka 101	vysoký počet žáků ve třídě
položka 102	nedostatečné schopnosti žáků

položka 103	malá motivovanost žáků k učení
položka 104	absence zpětné vazby od žáků
položka 105	neochota žáků spolupracovat
položka 106	nekázeň žáků
položka 107	nepodnětné klima třídy
položka 108	malá míra spolupráce mezi kolegy
položka 109	rivalita a řevnivost mezi kolegy
položka 110	nepodnětné klima školy netolerující chyby
položka 111	nedostatečná vlastní autorita
položka 112	uzavřenost školy vůči veřejnosti
položka 113	nízká úroveň spolupráce napříč školami
položka 114	konflikty s rodiči
položka 115	nejsem ochotný(á) riskovat
položka 116	mám strach ze selhání a následné kritiky
položka 117	již jsem rezignoval(a) na to, snažit se něco změnit
položka 118	chybí mi sebejistota
položka 119	chybí mi vůle ke změně
položka 120	nemám rád(a) nejistotu
položka 121	nejsem dostatečně trpělivý(á)
položka 122	mám malou představivost a fantazii
položka 123	jen málo co ve mě vzbudí zájem
položka 124	jen tak nic nedělat mě nudí
položka 125	mám pocit, že druzí nerozumí mým nápadům
položka 126	někdy mám problém vyjádřit své myšlenky druhým
položka 127	občas si říkám, že mé schopnosti nejsou dostatečné
položka 128	uvítám školení ohledně metod tvořivého vyučování
položka 129	rád(a) se zúčastním programu na rozvoj tvořivosti
položka 130	pravidelný koučing (mentoring)
položka 131	supervize
položka 132	sebezkušenostní psychologický trénink
položka 133	program na rozvoj tvořivého myšlení
položka 134	praktický výcvik využití aktivizačních metod ve výuce
položka 135	placené roční studijní volno
položka 136	studijní pobyt na zahraniční škole
položka 137	realizace akčního výzkumu pro zpětnou vazbu
položka 138	vyšší plat jako významná motivace k tvořivosti

Příloha 3 - Tabulky pro analýzu odpovědí otázek v dotazníku

Otázka 5	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
9/Považuji se za tvořivého člověka.	82	2	65	1	7	-1	0	-2	1,4
10/Ve třídě mám mnoho tvořivých žáků.	6	2	50	1	83	-1	15	-2	-0,3
11/Tvořivosti lze podpořit vhodnými vyučovacími metodami.	28	2	82	1	40	-1	4	-2	0,6
12/Tvořivost je nezbytnou pracovní kompetencí.	63	2	80	1	10	-1	1	-2	1,3
13/Tvořivost je pro život důležitější než vědomosti.	24	2	76	1	49	-1	5	-2	0,4
14/Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost svých žáků.	63	2	63	1	25	-1	3	-2	1,0
15/Tvořivost je základem flexibility.	62	2	71	1	19	-1	2	-2	1,1
16/Tvořivost je hlavním cílem vzdělávání.	12	2	75	1	55	-1	12	-2	0,1
17/Význam tvořivosti se přeceňuje.	16	-2	48	-1	74	1	16	2	0,2
18/Tvořivost se týká jen umělecky nadaných žáků.	3	-2	19	-1	74	1	58	2	1,1

0,7

Otázka 6	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
19/Kolegové jsou pro mě inspirací pro nové prvky ve výuce.	34	2	73	1	40	-1	7	-2	0,6
20/Vedení školy mě motivuje k inovacím.	33	2	58	1	46	-1	17	-2	0,3
21/Cítím, že mám ve své profesi dostatek svobody být tvořivý.	50	2	70	1	26	-1	8	-2	0,8
22/Moji žáci reagují na nové prvky ve výuce pozitivně.	38	2	86	1	29	-1	1	-2	0,9
23/Mám k dispozici dostatek pomůcek pro tvořivé vyučování.	23	2	68	1	45	-1	18	-2	0,2
24/Při snaze o inovace výuky narážím na negativní reakce kolegů.	18	-2	24	-1	73	1	39	2	0,6
25/Tvořivé vyučování je podle mě v rozporu s ŠVP.	16	-2	27	-1	69	1	42	2	0,6
26/Na tvořivost nemám čas.	5	-2	43	-1	60	1	46	2	0,6
27/Většina mých kolegů preferuje klasické vyučovací metody.	37	-2	80	-1	34	1	3	2	-0,7
28/Na experimentování a aktivizační metody není pro přemíru učiva prostor.	21	-2	77	-1	40	1	16	2	-0,3

0,4

Otázka 7	často		někdy		zřídka		nikdy	
	29/používáním aktivizačních metod při výuce	54	35%	85	55%	13	8%	2
30/tvorbou výukových plánů a příprav na hodinu	65	42%	63	41%	24	16%	2	1%
31/tvorbou výukových materiálů	82	53%	57	37%	14	9%	1	1%
32/tvorbou pomůcek pro výuku	45	29%	68	44%	33	21%	8	5%
33/v používání multimediální techniky	97	63%	42	27%	12	8%	3	2%
34/flexibilním řešením problémů	84	55%	61	40%	7	5%	2	1%
35/inovátorským přístupem k výuce	40	26%	79	51%	35	23%	0	0%
36/podporou tvořivosti žáků	64	42%	71	46%	18	12%	1	1%
37/spontánností v komunikaci s žáky	101	66%	44	29%	8	5%	1	1%
38/snahou, aby výuka byla zábavná	89	58%	58	38%	6	4%	1	1%

Otázka 8	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
	39/Když něco funguje, tak není důvod to měnit.	29	-2	80	-1	38	1	7	
40/Rád(a) se dívám na věci jinak a vítám nové zkušenosti.	75	2	70	1	9	-1	0	-2	1,37
41/Respektuji vzory a lety prověřené názory.	36	-2	85	-1	30	1	3	2	-0,79
42/Jsem spíše konzervativní a změny moc nevyhledávám.	8	-2	48	-1	73	1	25	2	0,38
43/Jsem schopný(á) jít proti většinovému názoru.	49	2	63	1	38	-1	4	-2	0,75
44/Rád(a) překonávám překážky a případný neúspěch mě neodradí.	42	2	80	1	31	-1	1	-2	0,85
45/Chaos je pro mě nepříjemný, snažím se vnést do něho pořádek.	67	-2	65	-1	13	1	9	2	-1,09
46/Mám tendenci zpochybňovat dané věci a porušovat pravidla.	10	2	37	1	74	-1	33	-2	-0,54
47/Rád(a) si vybírám z více možností i přes riziko, že zvolím špatně.	38	2	76	1	36	-1	4	-2	0,70
48/Mám rád(a), když jde vše tak, jak jsem si naplánoval(a).	81	-2	66	-1	7	1	0	2	-1,44
49/Otázky žáků narušují výuku a podporují nekázeň.	0	-2	9	-1	61	1	84	2	1,43
50/Autorita učitele je důležitá, proto s žáky moc nediskutuji.	2	-2	21	-1	80	1	51	2	1,02
51/Stresuje mě, když se žáci ptají na věci přesahující rámec předepsaného učiva.	2	-2	4	-1	44	1	104	2	1,58
52/Je důležité neomezovat se na to nejsnadnější řešení problému.	55	2	60	1	28	-1	11	-2	0,78
53/Nevadí mi improvizovat.	99	2	47	1	8	-1	0	-2	1,54
54/Humor a hravost patří i do vyučování na střední škole.	118	2	33	1	2	-1	1	-2	1,72

0,48

Otázka 9	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
55/neschopnost včas rozpoznat problémy	4	-2	47	-1	13	0	56	1	34	2	0,45
56/neschopnost nacházet různé možnosti řešení	7	-2	38	-1	6	0	58	1	45	2	0,62
57/neschopnost vidět věci v širších souvislostech	11	-2	24	-1	6	0	56	1	57	2	0,81
58/stereotypní vnímání prostředí	19	-2	39	-1	8	0	47	1	41	2	0,34
59/nedostatek informací	18	-2	36	-1	4	0	47	1	49	2	0,47
60/zahlcení informacemi	23	-2	44	-1	3	0	43	1	41	2	0,23
61/nemožnost identifikovat ověřené informace	16	-2	32	-1	13	0	59	1	34	2	0,41
62/neznalost možností využití tvořivosti	15	-2	43	-1	12	0	49	1	35	2	0,30
63/absence nápadů	16	-2	35	-1	4	0	44	1	55	2	0,56
64/přílišné zaměření na řešení izolovaných problémů	14	-2	39	-1	8	0	51	1	42	2	0,44

0,46

Otázka 10	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
65/utlumená fantazie a hravost	14	-2	44	-1	5	0	48	1	43	2	0,40
66/podceňování role intuice a emocí	6	-2	35	-1	6	0	60	1	47	2	0,69
67/lpění na tradicích	13	-2	27	-1	3	0	55	1	56	2	0,74
68/strach ze změny	14	-2	33	-1	4	0	42	1	61	2	0,67
69/bazírování na ověřitelných faktech	14	-2	32	-1	2	0	51	1	55	2	0,66
70/důraz na vědeckost a ekonomickou opodstatněnost	8	-2	36	-1	3	0	50	1	57	2	0,73
71/nejasná role tvořivosti ve výuce	12	-2	42	-1	7	0	53	1	40	2	0,44
72/protikladné kulturní vlivy	7	-2	22	-1	7	0	57	1	61	2	0,93
73/proměňující se hodnotová orientace společnosti	31	-2	50	-1	6	0	37	1	30	2	-0,10
74/společenská krize rodiny	29	-2	57	-1	3	0	32	1	33	2	-0,11
75/tlak veřejnosti	18	-2	40	-1	5	0	47	1	44	2	0,38
76/nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy	40	-2	46	-1	4	0	34	1	30	2	-0,21
77/negativní obraz učitelů v médiích	48	-2	35	-1	2	0	31	1	38	2	-0,16
78/kritika školství a zpochybňování kvality učitelů	50	-2	39	-1	5	0	28	1	32	2	-0,31
79/nestálá vzdělávací politika	60	-2	46	-1	3	0	20	1	25	2	-0,62
80/probíhající proměna vzdělávacích koncepcí	50	-2	44	-1	5	0	28	1	27	2	-0,40
81/nedefinovaný standard učitele	33	-2	50	-1	3	0	36	1	32	2	-0,10
82/ztráta profesní identity učitelů	45	-2	48	-1	2	0	33	1	26	2	-0,34
83/mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn	64	-2	44	-1	3	0	24	1	19	2	-0,71
84/nízká podpora dalšího vzdělávání učitelů	33	-2	48	-1	2	0	38	1	33	2	-0,06

0,13

Otázka 11	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
85/nevhodné fyzikální vlastnosti prostředí jako hluk, nevhodné osvětlení, teplota, barevnost, ...	10	-2	19	-1	2	0	52	1	71	2	1,01
86/nedostatečné a nevhodné technické vybavení školy a třídy	15	-2	30	-1	2	0	46	1	61	2	0,70
87/nedostatek místa a soukromí	13	-2	14	-1	1	0	56	1	70	2	1,01
88/sterilní nepodnětné prostředí	14	-2	18	-1	2	0	50	1	70	2	0,94
89/absence multimediální techniky	13	-2	17	-1	2	0	32	1	90	2	1,10
90/nedostatek financí na nákup materiálu např. na pokusy	40	-2	36	-1	1	0	27	1	50	2	0,07

0,80

Otázka 12	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
91/příliš mnoho administrativy	61	-2	54	-1	1	0	24	1	14	2	-0,81
92/přetížení, únava, vyhoření	34	-2	46	-1	1	0	47	1	26	2	-0,10
93/časový stres	31	-2	54	-1	1	0	50	1	18	2	-0,19
94/nesvoboda a malá autonomie	19	-2	32	-1	2	0	54	1	47	2	0,51
95/neschopnost vzepřít se pravidlům	12	-2	29	-1	3	0	54	1	56	2	0,73
96/striktní příkazy a zákazy ze strany vedení	19	-2	34	-1	1	0	49	1	51	2	0,51
97/absence vnější motivace k tvořivosti	17	-2	50	-1	2	0	49	1	36	2	0,24
98/absence pravidel a nejasné kompetence	19	-2	42	-1	1	0	52	1	40	2	0,34
99/nedostatek podpory k inovacím od vedení i kolegů	14	-2	38	-1	2	0	61	1	39	2	0,47
100/absence zpětné vazby od vedení školy i kolegů	16	-2	39	-1	2	0	58	1	39	2	0,42
101/vysoký počet žáků ve třídě	41	-2	42	-1	2	0	34	1	35	2	-0,13
102/nedostatečné schopnosti žáků	48	-2	61	-1	2	0	33	1	10	2	-0,68
103/malá motivovanost žáků k učení	69	-2	63	-1	2	0	17	1	3	2	-1,16
104/absence zpětné vazby od žáků	26	-2	61	-1	2	0	48	1	17	2	-0,20

0,00

Otázka 13	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
105/neochota žáků spolupracovat	44	-2	71	-1	0	0	31	1	8	2	-0,73
106/nekázeň žáků	40	-2	58	-1	0	0	39	1	17	2	-0,42
107/nepodnětné klima třídy	26	-2	68	-1	0	0	51	1	9	2	-0,33
108/malá míra spolupráce mezi kolegy	20	-2	31	-1	2	0	63	1	38	2	0,44
109/rivalita a řevnivost mezi kolegy	19	-2	23	-1	2	0	52	1	58	2	0,69
110/nepodnětné klima školy netolerující chyby	16	-2	21	-1	5	0	53	1	59	2	0,77
111/nedostatečná vlastní autorita	4	-2	10	-1	3	0	60	1	77	2	1,27
112/uzavřenost školy vůči veřejnosti	5	-2	12	-1	3	0	50	1	84	2	1,27
113/nízká úroveň spolupráce napříč školami	19	-2	26	-1	10	0	40	1	59	2	0,61
114/konflikty s rodiči	7	-2	18	-1	7	0	51	1	71	2	1,05

0,46

Otázka 14	souhlasím		spíše souhlasím		spíše nesouhlasím		nesouhlasím		
115/nejsem ochotný(á) riskovat	8	-2	51	-1	65	1	30	2	0,38
116/mám strach ze selhání a následné kritiky	3	-2	38	-1	68	1	45	2	0,74
117/již jsem rezignoval(a) na to, snažit se něco změnit	6	-2	21	-1	67	1	60	2	1,00
118/chybí mi sebejistota	1	-2	18	-1	72	1	63	2	1,16
119/chybí mi vůle ke změně	1	-2	24	-1	64	1	65	2	1,09
120/nemám rád(a) nejistotu	36	-2	55	-1	41	1	22	2	-0,27
121/nejsem dostatečně trpělivý(á)	5	-2	24	-1	66	1	59	2	0,97
122/mám malou představivost a fantazii	3	-2	25	-1	56	1	70	2	1,07
123/jen málo co ve mě vzbudí zájem	2	-2	13	-1	76	1	63	2	1,20
124/jen tak nic nedělat mě nudí	74	-2	45	-1	20	1	15	2	-0,93
125/mám pocit, že druzí nerozumí mým nápadům	4	-2	24	-1	91	1	35	2	0,84
126/někdy mám problém vyjádřit své myšlenky druhým	4	-2	17	-1	69	1	64	2	1,12
127/občas si říkám, že mé schopnosti nejsou dostatečné	6	-2	30	-1	67	1	51	2	0,82
128/uvítám školení ohledně metod tvořivého vyučování	52	2	59	1	29	-1	14	-2	0,69
129/rád(a) se zúčastním programu na rozvoj tvořivosti	51	2	60	1	30	-1	13	-2	0,69

0,70

Otázka 15	ano		spíše ano		nevím		spíše ne		ne		
130/pravidelný koučing (mentoring)	13	2	57	1	16	0	43	-1	25	-2	-0,06
131/supervize	12	2	37	1	20	0	49	-1	36	-2	-0,39
132/sebezkušenostní psychologický trénink	21	2	58	1	18	0	34	-1	23	-2	0,13
133/program na rozvoj tvořivého myšlení	35	2	78	1	8	0	22	-1	11	-2	0,68
134/praktický výcvik využití aktivizačních metod ve výuce	47	2	81	1	3	0	11	-1	12	-2	0,91
135/placené roční studijní volno	62	2	20	1	15	0	33	-1	24	-2	0,41
136/studijní pobyt na zahraniční škole	61	2	43	1	8	0	18	-1	24	-2	0,64
137/realizace akčního výzkumu pro zpětnou vazbu	29	2	42	1	22	0	42	-1	19	-2	0,13
138/vyšší plat jako významná motivace k tvořivosti	78	2	44	1	4	0	19	-1	9	-2	1,06

0,39

Příloha 4 - Tabulka pro ověření hypotézy H5

Hodnocená položka dle pohlaví	Skóre ženy	Skóre muži	Rozdíl skóre	Intenzivnější vnímání bariéry		
					ženy	muži
93/časový stres	-0,59	0,16	0,75	ženy	0,75	
92/přetížení, únava, vyhoření	-0,45	0,22	0,67	ženy	0,67	
116/mám strach ze selhání a následné kritiky	0,41	1,04	0,63	ženy	0,63	
120/nemám rád(a) nejistotu	-0,59	0,01	0,60	ženy	0,60	
72/protikladné kulturní vlivy	1,21	0,68	0,53	muži		0,53
90/nedostatek financí na nákup materiálu např. na pokusy	0,30	-0,14	0,44	muži		0,44
63/absence nápadů	0,34	0,77	0,42	ženy	0,42	
91/příliš mnoho administrativy	-1,03	-0,60	0,42	ženy	0,42	
74/společenská krize rodiny	0,11	-0,31	0,42	muži		0,42
121/nejsem dostatečně trpělivý(á)	1,19	0,78	0,41	muži		0,41
57/neschopnost vidět věci v širších souvislostech	0,59	1,00	0,41	ženy	0,41	
55/neschopnost včas rozpoznat problémy	0,23	0,64	0,41	ženy	0,41	
58/stereotypní vnímání prostředí	0,14	0,52	0,38	ženy	0,38	
76/nejasné a protichůdné společenské požadavky na funkci školy	-0,01	-0,38	0,37	muži		0,37
73/proměňující se hodnotová orientace společnosti	0,10	-0,27	0,37	muži		0,37
60/zahlcení informacemi	0,04	0,40	0,35	ženy	0,35	
110/nepodnětné klima školy netolerující chyby	0,59	0,93	0,34	ženy	0,34	
56/neschopnost nacházet různé možnosti řešení	0,45	0,78	0,33	ženy	0,33	
122/mám malou představivost a fantazii	0,90	1,22	0,32	ženy	0,32	
83/mnoho legislativních změn a nízká podpora učitelů pro realizaci těchto změn	-0,55	-0,86	0,32	muži		0,32
87/nedostatek místa a soukromí	0,85	1,16	0,31	ženy	0,31	
79/nestálá vzdělávací politika	-0,47	-0,77	0,30	muži		0,30
71/nejasná role tvořivosti ve výuce	0,59	0,30	0,29	muži		0,29
89/absence multimediální techniky	1,25	0,96	0,28	muži		0,28
88/sterilní nepodnětné prostředí	1,08	0,80	0,28	muži		0,28
125/mám pocit, že druzí nerozumí mým nápadům	0,97	0,72	0,26	muži		0,26
118/chybí mi sebejistota	1,03	1,27	0,24	ženy	0,24	
86/nedostatečné a nevhodné technické vybavení školy a třídy	0,82	0,59	0,23	muži		0,23
59/nedostatek informací	0,36	0,58	0,22	ženy	0,22	

123/jen málo co ve mě vzbudí zájem	1,32	1,10	0,22	muži		0,22
104/absence zpětné vazby od žáků	-0,32	-0,10	0,22	ženy	0,22	
127/občas si říkám, že mé schopnosti nejsou dostatečné	0,71	0,93	0,21	ženy	0,21	
85/nevhodné fyzikální vlastnosti prostředí jako hluk, nevhodné osvětlení, teplota, barevnost, ...	0,99	0,78	0,21	muži		0,21
65/utlumená fantazie a hravost	0,30	0,49	0,19	ženy	0,19	
64/přílišné zaměření na řešení izolovaných problémů	0,34	0,53	0,19	ženy	0,19	
117/již jsem rezignoval(a) na to, snažit se něco změnit	0,90	1,09	0,18	ženy	0,18	
70/důraz na vědeckost a ekonomickou opodstatněnost	0,82	0,64	0,18	muži		0,18
107/nepodnětné klima třídy	-0,42	-0,25	0,18	ženy	0,18	
97/absence vnější motivace k tvořivosti	0,33	0,16	0,17	muži		0,17
124/jen tak nic nedělat mě nudí	-1,01	-0,85	0,16	ženy	0,16	
67/lpění na tradicích	0,82	0,67	0,16	muži		0,16
106/nekázeň žáků	-0,34	-0,49	0,15	muži		0,15
62/neznalost možností využití tvořivosti	0,22	0,37	0,15	ženy	0,15	
101/vysoký počet žáků ve třídě	-0,21	-0,06	0,14	ženy	0,14	
98/absence pravidel a nejasné kompetence	0,41	0,27	0,14	muži		0,14
78/kritika školství a zpochybňování kvalit učitelů	-0,23	-0,37	0,14	muži		0,14
108/malá míra spolupráce mezi kolegy	0,37	0,51	0,14	ženy	0,14	
95/neschopnost vzepít se pravidlům	0,67	0,79	0,12	ženy	0,12	
126/někdy mám problém vyjádřit své myšlenky druhým	1,05	1,17	0,12	ženy	0,12	
94/nesvoboda a malá autonomie	0,45	0,56	0,10	ženy	0,10	
119/chybí mi vůle ke změně	1,04	1,14	0,09	ženy	0,09	
77/negativní obraz učitelů v médiích	-0,21	-0,11	0,09	ženy	0,09	
113/nízká úroveň spolupráce napříč školami	0,66	0,57	0,09	muži		0,09
81/nedefinovaný standard učitele	-0,15	-0,06	0,09	ženy	0,09	
99/nedostatek podpory k inovacím od vedení i kolegů	0,52	0,43	0,09	muži		0,09
68/strach ze změny	0,71	0,63	0,08	muži		0,08
114/konflikty s rodiči	1,08	1,01	0,07	muži		0,07
115/nejsm ochotný(á) riskovat	0,41	0,35	0,07	muži		0,07
80/probíhající proměna vzdělávacích koncepcí	-0,37	-0,43	0,06	muži		0,06
103/malá motivovanost žáků k učení	-1,12	-1,19	0,06	muži		0,06

66/podceňování role intuice a emocí	0,73	0,67	0,06	muži		0,06
112/uzavřenost školy vůči veřejnosti	1,30	1,25	0,05	muži		0,05
69/bazírování na ověřitelných faktech	0,63	0,68	0,05	ženy	0,05	
100/absence zpětné vazby od vedení školy i kolegů	0,40	0,44	0,05	ženy	0,05	
109/rivalita a řevnivost mezi kolegy	0,67	0,72	0,04	ženy	0,04	
96/striktní příkazy a zákazy ze strany vedení	0,53	0,49	0,04	muži		0,04
102/nedostatečné schopnosti žáků	-0,66	-0,69	0,03	muži		0,03
84/nízká podpora dalšího vzdělávání učitelů	-0,08	-0,05	0,03	ženy	0,03	
75/tlak veřejnosti	0,40	0,37	0,03	muži		0,03
111/nedostatečná vlastní autorita	1,26	1,28	0,02	ženy	0,02	
82/ztráta profesní identity učitelů	-0,36	-0,33	0,02	ženy	0,02	
61/nemožnost identifikovat ověřené informace	0,40	0,42	0,02	ženy	0,02	
105/neochota žáků spolupracovat	-0,73	-0,73	0,00	muži	0,00	0,00
		Průměr	0,22	Součet	9,44	6,58