

UČITELSKÁ PODPORA KREATIVITY OČIMA ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ

STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHERS' SUPPORT FOR CREATIVITY IN LOWER SECONDARY SCHOOL

Helena Vomáčková¹, Barbora Lanková²

1 Katedra speciální a sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně
v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

2 Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Příspěvek prezentuje výsledky empirické sondy zaměřené na reflexi učitelské podpory kreativity žáky 6. a 7. ročníků základních škol. Výzkum se zaměřuje na to, jak žáci vnímají podporu své zvědavosti, představivosti a spolupráce v kontextu kognitivního rozvoje. Výsledky ukazují, že mladší žáci vnímají četnost podpory intenzivněji než starší spolužáci. Z hlediska důležitosti podpory byla zjištěna signifikantní souvislost s prospěchem a hodnotou BMI, kdy žáci mimo optimální pásmo BMI přikládají podpoře učitele vyšší váhu. Získaná data umožňují konfrontovat pedagogické záměry s žákovskou perspektivou a nabízejí podněty pro individualizaci výuky v inkluzivním prostředí. Rozdíly v regionální distribuci dat jsou interpretovány skrze teorii sociálních nerovností.

Klíčová slova: *rozvoj kreativity, podpora učitelů, reflexe podpory žáky, žáci 6. a 7. tříd, inkluzivní vzdělávání.*

Abstract

This paper presents the results of an empirical survey focused on pupils' reflection of teacher support for creativity in the 6th and 7th grades of elementary schools. The research examines how pupils perceive support for their curiosity, imagination, and collaboration within the context of their cognitive development. The results indicate that younger pupils perceive the frequency of support more intensely than their older peers. In terms of the importance of support, significant correlations were found with academic achievement and BMI values, where pupils outside the optimal BMI range attach higher importance to teacher support. The data allow for a confrontation of pedagogical intentions with the

pupils' perspective and provide impulses for the individualization of teaching in inclusive environments. Regional differences in data distribution are interpreted through the lens of social inequality.

Keywords: *creativity development, teacher support, pupils' reflection of support, 6th and 7th grade pupils, inclusive education*

1 ÚVOD

Rozvoj kreativity tvoří jeden z pilířů vzdělávání pro 21. století a je reflektován v aktuálních revizích RVP ZV (Henderson et al., 2021). Tvořivost ve školním kontextu úzce souvisí s vytvářením bezpečných podmínek pro aktivitu žáka, jeho osobní angažovanost a ochotu riskovat chybu při řešení učebních úloh (Šrámek, 2006). Role učitele je zde klíčová, neboť on rozhoduje o klimatu třídy a míře poskytované autonomie. Pro zefektivnění edukačního procesu je nezbytné, aby učitelé disponovali zpětnou vazbou od žáků, která odhaluje reálné dopady jejich pedagogického působení na žákovské vnímání podpory.

2 TEORIE

Učitelé hrají zásadní roli v rozvoji schopností žáků kriticky zkoumat, hledat souvislosti a alternativy, vyvozovat důsledky, tvořit originální postupy a struktury tak, jak teoreticky předpokládá dvoudimenzionální Bloomova taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001). Pětirozměrný model kreativity (Lucas et al. 2013) analyzuje oblasti, kterými žákovské dovednosti ověřují funkčnost výuky svých učitelů. Význam této zpětné vazby zdůrazňují např. Gollard a Looney (2014) s tím, že je třeba reflektovat i subjektivní výpovědi žáků. Ty odrážejí nejenom učební výkon, ale i osobní zkušenosti a individuální rysy žáků (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Jimi vnímané bezpečné prostředí promítající se do wellbeingu (Ševčíková, 2025) je s mírou kreativity úzce propojeno (Čapek et al., 2024). Dílčí část reflexe učitelské podpory žáky v 15 položkách pětirozměrného modelu kreativity uvádí tento článek.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

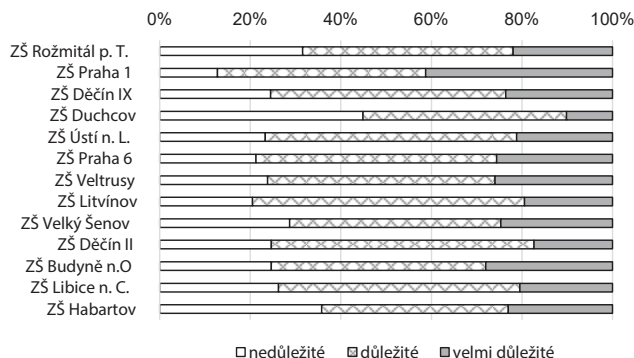
Cílem výzkumu bylo ověřit, jak žáci 2. stupně ZŠ reflektují učitelskou podporu rozvoje své tvořivosti. Vzorek tvořilo 330 žáků ze třinácti výzkumně dostupných ZŠ. K šetření byl využit dotazník o 5 × 3 položkách zaměřených na frekvenci (1–6) a důležitost (1–3) žáky vnímané učitelské podpory rozvoje představivosti, zvědavosti, vytrvalosti, spolupráce a disciplíny. Data byla vyhodnocena ve struktuře dle pohlaví, prospěchu, BMI, ročníku a lokality školy. Pro nesplnění předpokladu normality byl k ověření souvislosti použit Kruskal-Wallisův test a dopočítáno Cohenovo „d“. Bylo verifikováno po 5 rozdílových hypotézách z hlediska frekvence ($H_{f_{1-5}}$) a důležitosti jevů ($H_{d_{1-5}}$) dle skupin nezávisle proměnných:

$H_{f_{1-5}}$: vnímání četnosti učitelské podpory se u žáků liší dle kritérií,

$H_{d_{1-5}}$: vnímání důležitosti učitelské podpory se u žáků liší dle kritérií.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Všechny hypotézy byly vyhodnocovány na 5% hladině významnosti. U testů četnosti byl statisticky významný rozdíl prokázán pouze mezi žáky 6. a 7. tříd: mladší žáci vnímali podporu kreativity ze strany svých učitelů průkazně silněji ($p=0,02215$), než jejich starší spolužáci. U testů důležitosti byly prokázány statistické rozdíly ve třech případech: pro žáky s lepším prospěchem byla podpora učitelů důležitější ($p=0,00103$), než pro hůře prospívající žáky; pro žáky mimo optimální pásmo BMI byla podpora ze strany učitelů důležitější ($p=6,76^{-05}$), než pro žáky v optimálním pásmu BMI; žáci škol v různých lokalitách vykazali odlišnou důležitost podpory učitelů ($p=0,0094$): nejnížší vyjádřili žáci na ZŠ Duchcov (žákům nejméně záleželo na tom, zda je učitelé podporují či nikoli), nejvyšší byla na ZŠ Praha 1 (pro žáky sledovaného vzorku byla podpora učitelů nejdůležitější) – viz graf 1.



Graf 1: Důležitost podpory učitelů pro žáky škol z odlišných lokalit

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Za pozitivní lze považovat, že se u frekvence podpory žádná skupina sledovaných žáků necítila statisticky významně preferována ani opomíjena. Nižší četnost vnímané podpory u starších žáků lze chápat v souvislosti s jejich kognitivním zráním a úrovní samostatnosti (Mareš, 2013). Rozdíly ve vnímání důležitosti podpory učitelů pak naznačují mj. odlišné emoční nastavení žáků, variabilitu v jejich ambicích a motivaci (Křivohlavý, 2013). Výstupy korespondují i s potřebou šťastné kauzální atribuce ze strany učitelů vůči všem žákům (Helus, 2015). Lokální rozdíly mohou odrážet sociálně-majetkovou a vzdělanostní nerovnoměrnost rodin žáků (Piketty, 2015), stejně jako odlišnou výukovou zdatnost učitelů (Kašparová et al.). V méně atraktivních lokalitách pak bývají učitelé více zaneprázdněni řešením kázně žáků na úkor aplikace strategií jejich kognitivního zapojení, což se v charakteru podpory odráží.

6 LITERATURA

- Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Čapek, R., Šimeček, F., & Karen, J. (2024). *To by se učiteli stát nemělo*. Raabe.
- Gollard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364.

- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Henderson, L., Kuříková, M., & Kroufek, R. (2021). Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice. *Envigogika*, 16(2).
<https://doi.org/10.14712/18023061.628>
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí*. Grada.
- Lucas, B. Claxton, G. & Spencer, E. (2013) Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessments. OECD Education Working Paper No. 86 (Paris, OECD).
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Piketty, T. (2013). *Kapitál v 21. století*. Universum.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Ševčíková, J. (2025). *Wellbeing ve škole, škola v pohodě*. Portál.
- Šrámek, R. (2006). Taxace kognitivních úkolů. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis* 3(54), 115–128.