

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Institut vzdělávání a poradenství**

**Katedra pedagogiky**



**Úloha motivace a kreativity ve výchovně vzdělávacím  
procesu**

*Závěrečná práce*

**Autor: Ing. Kateřina Hradcová**

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

2020

# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

## ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Ing. Kateřina Hradcová

Rozšiřující kurz  
Studium učitelství odborných předmětů

Název práce

Úloha motivace a kreativity ve výchovně vzdělávacím procesu

Název anglicky

The role of motivation and creativity in the educational process

---

Cíle práce

Cílem závěrečné práce je vytvořit výukový plán na výuku Sadovnictví. Plán bude zaměřený na rozvoj vnitřní motivace a tvořivosti žáků s cílem zlepšit studijní výsledky.

Metodika

Nastudovat a zpracovat odborné zdroje věnující se motivaci a tvořivosti ve výuce v rámci teoretické části závěrečné práce. V praktické části navržení a sestavení výuky předmětu sadovnictví pro rozvoj vnitřní motivace a podporu tvořivosti u žáků.

Doporučený rozsah práce  
dle pravidel pro psaní závěrečných prací

**Klíčová slova**

motivace, tvořivost, výuka, výukové metody, pedagogika

---

**Doporučené zdroje informací**

- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky: 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*. V Praze: Oeconomica, 2014. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-245-2014-8.
- FOLTÝN, J. – PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- KYRIACOU, C. – DVOŘÁK, D. – KOLDINSKÝ, M. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: 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*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
- NAKONEČNÝ, M. – AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- Tvořivost 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, 1997*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3147-8.

---

**Předpokládaný termín obhajoby**

2019/20 LS – IVP

**Vedoucí práce**

Mgr. Kamila Urban, PhD.

**Garantující pracoviště**

Katedra pedagogiky

---

Elektronicky schváleno dne 25. 2. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

---

Elektronicky schváleno dne 25. 2. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 31. 03. 2020

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma: Úloha motivace a kreativity ve výchovně vzdělávacím procesu vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

Ve Slaném dne 31. 3. 2020

.....  
(podpis autora práce)

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji Mgr. Kamile Urban, PhD. za vedení závěrečné práce, za její cenné rady a konzultace. Dále bych chtěl a poděkovat svojí rodině, která mně během studií podporovala a umožnila mi je.

## **Abstrakt**

Závěrečná práce se věnovala úloze motivace a kreativity ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hlavním cílem této závěrečné práce bylo vytvořit výukový plán, s využitím projektové výuky, která je součástí komplexních výukových metod podle J. Maňáka. Tento plán byl vytvořen pro předmět Sadovnictví, ve čtvrtém ročníku Střední odborné školy v Mělníku

U řešení projektu žáci se naučili používat mezipředmětové vztahy z předmětu Květinářství, Sadovnictví a ze Základů projektování. Z předmětu květinářství využili zkrášlení parku navrhnutím trvalkových či letničkových záhonů. Ze Sadovnictví použili znalost dřevin, tak aby je umístili dle jejich nároků na stanoviště. Využili znalost barev květů, doby kvetení a zbarvení listů i letorostů a navrhli tím oživení kompozice zeleně během celého roku. Projektová výuka byla zaměřena na rozvoj vnitřní motivace a tvořivosti žáků. Vnitřní motivace byla posilována řešením projektu během vytváření vlastních nákresů městského parku. Projekt byl zároveň postavený na tvořivém procesu, který obsahuje přípravnou, inkubační, inspirační a ověřovací fázi.

## **Klíčová slova**

motivace, tvořivost, výuka, výukové metody, pedagogika

## **Abstract**

The final work deal with the role of motivation and creativity in the educational process. The main aim of this thesis was to create a teaching plan, where we were use project teaching, which is a part of complex teaching methods according to Jan Maňák. This plan was created for the subject Planting in the fourth year of the Secondary Technical School in Mělník.

The students in the solution of this project were learned to use cross-curricular relations from the subject Florists, Planting and Fundamentals of Designing. From the subject of Florists, they used their knowledge how to design the park beds. Further they used the knowledge from the subjects about plantings where they learned about tree species and tree preference of habitat requirements, where they should place them. They took advantage of the knowledge of colours of the flowers, flowering time and colouring of leaves of the trees and shrubs to recover of composition of landscape through the year. Project teaching was focused on the development of internal motivation and creativity of students. The internal motivation was strengthened during the project's solution when they were creating their own design project of the city park. At the same time, the project was based on a creative process that includes the preparation, incubation, inspiration and verification phases.

## **Keywords**

motivation, creativity, teaching, teaching methods, pedagogy

## OBSAH

ÚVOD .....	10
TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	11
1 Cíl a metodika .....	11
2 Výchovně vzdělávací proces .....	12
3 Vyučovací metody .....	14
3.1 Třídění metod podle J. Maňáka .....	14
3.1.1 Klasické metody .....	14
3.1.2 Aktivizující metody .....	14
3.1.3 Komplexní výukové metody .....	15
3.2 Třídění metod podle L. Mojžíška .....	16
3.2.1 Motivační metody .....	17
3.2.2 Expoziční metody .....	17
3.2.3 Fixační metody .....	17
3.2.4 Metody diagnostické a klasifikační .....	18
4 Struktura hodiny .....	19
5 Motivace .....	21
5.1 Teorie potřeb .....	23
5.2 Druhy motivace žáků .....	24
5.2.1 Vnější motivace .....	24
5.2.2 Vnitřní motivace .....	25
5.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu .....	25
5.4 Účinky motivace na tvořivost .....	25
6 Tvořivost .....	27
6.1 Tvořivé vyučování .....	28
6.2 Tvořivé úlohy .....	28



6.3	Tvořivý proces .....	30
PRAKTICKÁ ČÁST .....		31
7	Představení projektu .....	31
7.1	Rozpis výuky kapitoly: Základy kompozice zeleně.....	31
7.1.1	Úvodní hodina se zadáním projektu .....	31
7.1.2	Účelnost v provozu .....	32
7.1.3	Technická a ekonomická účelnost .....	32
7.1.4	Kompoziční principy .....	33
7.1.5	Naturalismus, stylizace, abstrakce, symbolika .....	33
7.1.6	Proporcionalita, měřítko .....	34
8	Hodnocení práce žáků.....	34
ZÁVĚR .....		35
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....		36
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....		38

## ÚVOD

Úlohu motivace a kreativity ve výchovně vzdělávacím procesu mne zaujala s ohledem na vlastní zkušenosti ze studentských let. Kdy jsem se ve svém studiu setkala s učiteli, kteří mě motivovali a vzbudili ve mne zájem o jejich předmět.

Motivace jednoho učitele z mé střední školy mne dokonce ovlivnila ve vztahu k ekologii natolik, že jsem ji zvolila i jako volbu při dalším studiu. Což si myslím, že je potřeba děti zaujmout a dostatečně namotivovat

Během studia jsem se bohužel setkala i s učiteli, kteří spíše ve mě probudili a prohloubili propast mezi mnou a jimi vyučovaným předmětem. Velice by mne zajímalo, pokud by daný předmět vyučoval někdo se zájmem, který by dokázal předat i svým žákům, zda bych si našla cestu k těmto předmětům a motivaci jim věnovat více času při jejich poznání.

V rámci studia učitelství odborných předmětů jsem si začala uvědomovat, jak učitel může ovlivnit vztah žáka k předmětu a samotné výuce. Proto jsem se soustředila na to, jak podpořit u žáků zájem o výuku. Aby si žáci k ní našli vztah a snažili se svoje znalosti rozšířit i ve volném čase, popřípadě dalším studiem.

K rozšíření svých znalostí ohledně motivace a tvořivosti jsem si vybrala odbornou literaturu, která je uvedena v závěrečné práci. Z této literatury jsem nejvíce poznatků čerpala od autorů I. Lokšové, G. Pettyho a J. Maňáka.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1 Cíl a metodika

Cílem závěrečné práce bylo vytvořit výukový plán pro výuku sadovnictví. Výukový plán byl zaměřen na rozvoj vnitřní motivace a tvořivosti žáků, s cílem zlepšit studijní výsledky.

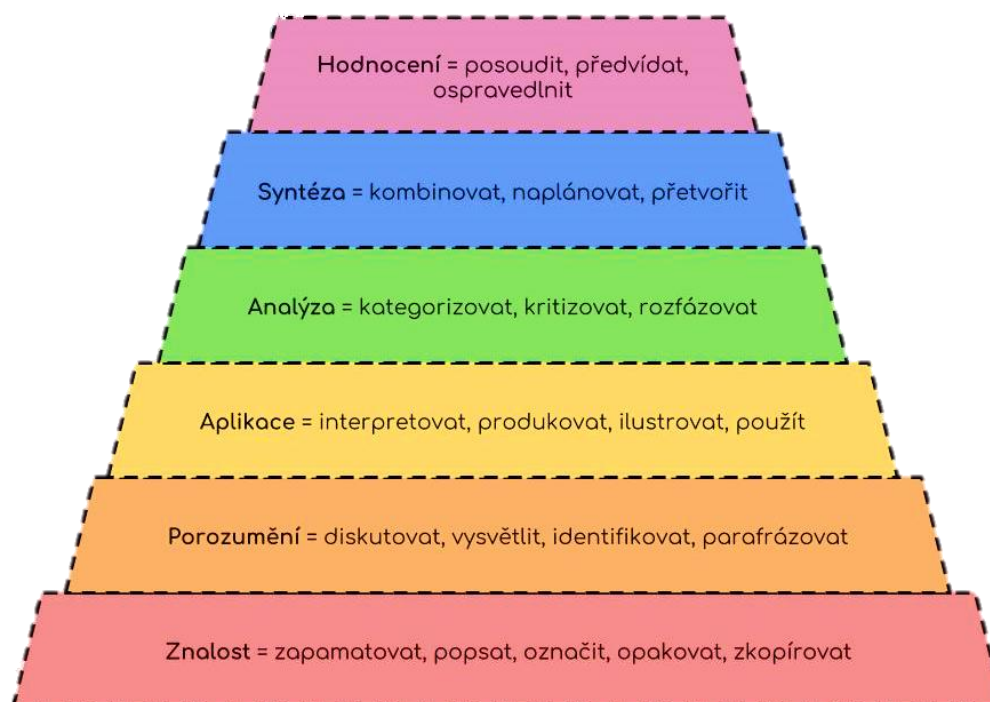
Závěrečná práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části bylo cílem nastudovat a zpracovat odborné zdroje věnující se motivaci a tvořivosti ve výuce. Cílem praktické části bylo navržení a sestavení výuky předmětu sadovnictví pro rozvoj vnitřní motivace a podporu tvořivosti u žáků.

## 2 Výchovně vzdělávací proces

Vzdělání je tvořeno vědomostmi, dovednostmi, postoji, názory, přesvědčením a rozvojem schopností žáka, které získal v rámci cílevědomého výchovného procesu ve školách, sebevzděláním, či na základě praktických činností (Kárníková, 1995). Vzdělávací proces je součástí obecné didaktiky, patří pod pedagogiku. Podle Dvořáčka (2014) je pedagogika „společenskovědní obor zkoumající podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy“. Pedagogika zkoumá cíle výchovné a vzdělávací. S výchovnými cíli je spjatá podstata výchovy. Podstata výchovy má několik zaměření. Jedním ze zaměření je potřeba vybavit žáka vědomostmi a dovednostmi nepostradatelnými pro jeho další tvořivou činnost. Aby byl schopen svojí tvořivostí a aktivitou obohatit rozvoj společnosti (Dvořáček, 2014).

Didaktiku významně ovlivnil americký pedagog B. S. Bloom, který ji obohatil o taxonomii vzdělávacích cílů. Vytvořil hierarchii šesti kognitivních cílů s typickými slovesy vyjadřující odpovídající činnosti (Dvořáček, 2014). Hierarchii seřadil podle náročnosti od nejjednoduššího po nejnáročnější: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení (Skalková, 1999).

Obrázek 1- Pyramida Bloomovy taxonomie (Juríček, 2018)



Prvním kognitivním cílem je znalost, kdy má mít žák schopnost si učivo vybavit. Porozumění je doba, kdy žák znalostem rozumí a umí je vysvětlit pomocí znalostí z předchozího učiva a předchozích zkušeností. V aplikaci žák dokáže použít nebo uplatnit postup, co mu učitel vyložil anebo předvedl. Postupné posuzování částí, které vznikly z rozkladu celku, se řeší v analýze. Mezi analytické otázky patří ty, které se ptají na příčiny a účinky, začínající slovem proč. U syntézy se vyžaduje samostatnost žáka v rámci rozhodnutí, jak řešit zadaný úkol. Pokud žák potřebuje ukázat postup, nenachází se v syntéze, ale pořád v aplikaci. V rámci hodnocení má žák zvládnout zhodnotit např. diskusi, přípravu, postupy či řešení a zvládnout pojmenovat jejich silné a slabé stránky. Nejdůležitější pro žáky je zvládnutí ohodnotit sami sebe, aby se mohli zdokonalovat (Petty 2013).

Ve vzdělání je potřeba i hledisko obecně výchovně formativní, proto dochází ke vzniku nových teorií. Zajímavá je teorie základního učiva od O. Chlupa z konce 50. let (in Lokšová, 1999), který dával důraz na vědeckou správnost, respektování věkových a individuálních zvláštností a propojení teorie s praxí. V 60. letech 20. století přišel J. S. Bruner (in Lokšová, 1999) s teorií struktur o upřednostnění pochopení principů, vztahů a souvislostí, před osvojením jenom faktů a technik. Jedním bodem v teorii struktur je také probouzet u žáků chuť k učení, a to lepší přípravou učitelů, charakterem školních zkoušek a kvalitou učiva. Pro celkové pochopení učiva a mezipředmětových vztahů je také zaměřen i rámcový vzdělávací program. Tradiční kurikulum je nahrazováno integrovaným kurikulem, které se snaží spojovat vyučovací předměty příbuzného charakteru, jako např. Člověk a příroda (Dvořáček, 2014). Skryté kurikulum spočívá v tom, že žáci jsou ovlivňováni počínáním učitele. Pokud učitel bude chtít od žáku něco, co nedělá sám, žáci to nebudou dělat (Petty, 2013).

### **3 Vyučovací metody**

Vyučovací metoda je promyšlený postup učitele při výuce, který vede žáky k zvládnutí předepsaného učiva, osnovami v optimálním čase a zároveň, aby byly přitom i splněny výchovně vzdělávací cíle (Slavík, 2004). Prostřednictvím výukových metod dochází ke komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem. Každá výuková metoda klade jiné nároky na aktivitu žáka, jejich samostatnost a tvořivost (Žák, 2012).

#### **3.1 Třídění metod podle J. Maňáka**

##### **3.1.1 Klasické metody**

Klasické metody se dělí podle zdroje poznání na: slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické. Do slovní metody se zařazuje vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor. K metodě názorně-demonstrační se řadí předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Do poslední metody dovednostně-praktické patří napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovednosti a produkční metody (Maňák, 2003).

##### **3.1.2 Aktivizující metody**

Aktivizující metody přispívají k překonání výukových stereotypů a podporují tvořivost učitele (Maňák, 2003). A podle M. Jankovcové (1989) je důležité plánovat, organizovat a řídit výuku, tak aby žáci naplňovali výchovně vzdělávací cíle, prostřednictvím vlastních poznávacích činností. Řadí se sem metody diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry (Maňák, 2003).

Diskusní metoda je forma, při které si učitel a žák vyměňují názory na určité téma. A svými argumenty postavenými na znalostech, dojdou ke společnému řešení daného problému (Maňák, 2003).

Název heuristických metod pochází z řeckého slova heuréka, tj. objevil jsem nebo našel jsem. Heuristika je věda, zkoumající tvůrčí myšlení a způsob řešení problémů. Prostřednictvím těchto metod je snaha žáky naučit samostatnosti a odpovědnosti v učební činnosti, pomocí technik, které podporují objevování, pátrání a hledání. Dětem se mohou klást problémové otázky, nebo je seznamovat se zajímavými případy

a situacemi. V rámci této metody se žáci mohou silně motivovat, pomáhá jim si osvojit potřebné vědomosti a dovednosti. Přesto nedokáže nahradit ostatní metody, hlavně kvůli časové náročnosti (Maňák, 2003).

V situačních metodách se řeší problémy odlišného rozsahu, především se uvádějí ve vztahu k reálným případům ze života, které vyvolávají potřebu se s nimi vypořádat a vyžadují úsilí a rozhodování (Maňák, 2013).

Investiční metody simulují nějaké události, při které dochází ke kombinaci hraní rolí a řešení problému. Žáci se pomocí této metody učí chování v modelových situacích, v nichž jsou sami aktéry předvádějících situací (Maňák, 2013).

U didaktických her dochází k spoluvytváření podmínek pro změnu a vznik nových jevů. Hra je u člověka jednou ze základních forem činnosti, jako je práce a učení. Je to svobodně volená aktivita, nesledující žádný zvláštní účel, protože má cíl a hodnotu sama v sobě. Proto i didaktická hra musí mít cíl a měla by pomáhat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných a estetických kompetencí žáků (Maňák, 2013).

### **3.1.3 Komplexní výukové metody**

Komplexní výukové metody rozšiřují výukové metody o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a více odrážejí celkové výchovně vzdělávací cíle. Při vyučování těmito metodami se může mírnit rozpor mezi teorií a praxí. Od dvou předešlých metod (klasických a aktivizujících) se komplexní metody odlišují tím, že předpokládají ucelenou kombinaci, skládající se z několika základních prvků didaktického systému. Do tohoto systému patří metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky a životní situace, jejíž účinek potvrdila praxe. Do komplexních metod se řadí:

- frontální výuka,
- skupinová a kooperativní výuka,
- individuální a individualizovaná výuka (samostatná práce),
- projektová výuka a další (Maňák, 2013).

Nejsilnější postavení z těchto druhů výuky má frontální a dosud se jí nedokázalo plně překonat. U frontální výuky aktivitu žáka řídí, usměrňuje a kontroluje učitel. Tato

výuka se opírá o kognitivní procesy a jejím hlavním cílem je, aby se žáci naučili co nejvíce znalostí. Hlavní náplní výuky je tedy vysvětlování učitele a komunikace mezi učitelem a žáky ve formě řízeného rozhovoru. U frontální výuky je tedy podporována spíše pasivita žáků místo podpory samostatného myšlení (Maňák, 2003).

Skupinová a kooperativní výuka je charakteristická společnou činností několika žáků. Pokud jsou žáci v počtu dvou až šesti jedná se o skupinovou výuku. U kooperativní výuky je potřeba splňovat pět znaků kooperativního učení:

- pozitivní vzájemná závislost,
- interakce tváří v tvář,
- osobní odpovědnost a osobní skládání účtů,
- vývoj účinných sociálních dovedností,
- reflexe skupinové činnosti (Maňák, 2003).

Projektová výuka řeší komplexnější problémové úlohy, výukové záměry a plány s širším praktickým dosahem. Její učení přesahuje hranice škol, jako například do přírody nebo do výrobního procesu. Při projektech se zaměřuje na praktické využití, použitelnost v životě a také na žákovu určitou zodpovědnost k projektu. Projekt se může použít na rozvíjení mezipředmětových vztahů, propojení výuky se zkušeností, zvýšení aktivity žáků, na zvýšení sounáležitosti a spolupráce žáků. Projekt se liší od samostatné práce tím, že je zpravidla plánován na větší časový úsek a žák se musí zamyslet nad řešením (Maňák, 2003).

### **3.2 Třídění metod podle L. Mojžíška**

Podle L. Mojžíška (1988) se řadí metody podle zařazení do fáze výuky na:

- motivační,
- expoziční,
- fixační,
- diagnostické s klasifikačními.



### **3.2.1 Motivační metody**

Motivační metody mají usměrňovat žáka a také povzbuzovat jeho zájem o učení. U motivace se vytváří přirozené podmínky pro rozvíjení učení a práce. Metody se rozdělují a dvě části, úvodní a průběžné. Úvodní obsahují motivační rozhovor, motivační vyprávění a motivační demonstraci (použití obrazu, filmu). V průběžných se používá aktualizace obsahu, uvádění příkladů z praxe a podněcování žáků výzvou nebo pochvalou (Mojžíšek, 1988).

### **3.2.2 Expoziční metody**

U expozičních metod dochází k zajištění úvodní a vstupní části výuky. Především se sem řadí metody přímého přenosu poznatků, ze subjektu na objekt, kdy se přímo předávají žákům hotové poznatky. Do této metody patří hlavně monologické metody a to přednáška, vyprávění, popis a vysvětlování. Do expozičních metod se řadí taky metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru. Tyto metody umožňují poznávat jevy pozorováním objektů, a to metody pozorování, demonstrační, pracovní a i hry. Dále se do expozičních metod řadí metody heuristického charakteru, kdy žák nové poznatky získává objevováním, zkoumáním terénu, diskusí, besedami a laborováním. Součástí expozičních metod je také samostatná práce, kdy se žák učí téměř samostatně (Mojžíšek, 1988).

### **3.2.3 Fixační metody**

Metody fixační se opírají o opakování a procvičování učiva. Žák si musí upevnit znalosti a zvládnout je kdykoliv reprodukovat a aplikovat při praktickém jednáním. Metoda se dělí na opakování a procvičování vědomostí či dovedností. Mezi opakování a procvičování vědomostí patří například metoda otázek a odpovědí, opakování pomocí učebnice, ústní projev, kompoziční úkoly, kresba a modelování. Do dovedností se řadí kupříkladu motorický trénink a intelektuální trénink (Mojžíšek, 1988).

### **3.2.4 Metody diagnostické a klasifikační**

Metody diagnostické a klasifikační slouží pro vytvoření představy učitele, co se žák naučil, třeba pomocí zkoušení a testů. Dělí se na metody kontroly, hodnocení a klasifikace. Kontrolní metody pomáhají k zjištění, jak žák plní úkol. U metody hodnocení a klasifikace jde o kvantitativní nebo kvalitativní posouzení daného stavu výchovy a vzdělání (Mojžíšek, 1988).

## 4 Struktura hodiny

Vyučovací hodina by měla být cílevědomá (Kyriacou, 2012) a měla by dávat žákům smysl (Petty, 2013). Při hodině by si měl učitel dát pozor, aby práci žáků neřídil příliš podrobně. Žáci by totiž měli dostat prostor si svou práci zorganizovat. Dalším důležitým faktorem je zaujmout a motivovat žáka, aby si udržel zájem o téma. Učitel by měl také pomocí otázek rozvíjet a rozšiřovat žákovi vyjadřovací schopnosti (Kyriacou, 2012).

Vyučovací hodina by měl být naplánovaná tak, aby splnila dané cíle. Vyučovací hodina podle G. Pettyho (2013) se skládá ze tří částí:

- začátek,
- střed,
- závěr.

Na začátku vyučovací hodiny se poukáže na souvislosti s minulou látkou a uvedou se žáci do jejího obsahu. Poté se žákům představí cíle výuky. V úvodu hodiny je potřeba i rozmyslet, jakou náladu chce učitel vyvolat ve třídě. Jestli je potřeba žáky uklidnit nebo je zaktivizovat (Petty, 2013). Podle K. Patersonové (1996) je pro zaujetí je třeba učivo propojit s jejich zájmy, zapojit co nejvíce vjemů a vyvolat u žáků odezvu (např. zvednutí ruky nebo odpověď o jednom slovu) (Patersonová, 1996).

Motivace by měla být krátká a výstižná s délkou do pěti minut, aby žáky zaujala. Střed vyučovací hodiny je věnován seznámení žáky s činností. Buď se žákům poskytně vysvětlení či ukázka situace, aby zvládli objevovat věc, kterou se mají naučit. A poté jim umožnit si danou věc procvičit. Nebo pokud je výuka soustředěná hlavně na obsah, a ne na dovednosti je potřeba připravit pro žáky činnost, vedoucí ke zpracování a k úvahám o tomto obsahu. (Petty, 2013).

V Závěru hodiny se žákům shrne a ujasní, co se naučili. Popřípadě je prostor na dotazy pro ujasnění nesrovnalostí. Na konci se můžou žáci seznámit s tématem další hodiny (Petty, 2013).

Pro každou vyučovací jednotku je dobré si připravit plán (Petty, 2013) aspoň se čtyřmi hlavními prvky:

- stanovení výukových cílů
- výběr a rozvržení náplně hodiny
- příprava pomůcek
- stanovení způsobu sledování a hodnocení, jak se daří žákům postupovat v učení.

Čím lépe bude zpracovaný učební plán, tím víc v žácích vzbudí dojem, že učitelé na nich záleží. Díky tomu je motivuje k lepším výkonům, protože jejich činnosti v hodině jsou hodnotné a důležité. Naopak pokud nebude dostatečná příprava na hodinu, může u žáků probudit nezájem, protože to můžou vnímat jako snižování jejich hodnoty. Dále pro hodinu je důležité vytvořit kladné klima ve třídě, protože může ovlivňovat motivaci žáků a jejich postoj k učení (Kyriacou, 2012).

## 5 Motivace

Motivace pochází ze slova *motiv* odvozeného od latinského slova *movere*. *Moreve* znamená v překladu hýbat nebo pohybovat. Slovo *motiv* a *motivace* naznačují něco, co ve vás dává podnět ke konání. Může to být např. potřeba, emoce nebo touha (Adair, 2004).

Motivace se řadí k pojmům, které se označují jako hypotetické (Nakonečný, 1996). To znamená, že na žákovu motivaci se nedá sáhnout, na rozdíl od jeho učebnice. Proto je motivace vnímaná jako pomůcka pro vysvětlení zájmu žáka, o látku a jeho pečlivost, ohledně zpracování úkolů v předmětu (Lokšová, 1999).

Lidská motivace je složitý systém, a proto se Lokšová (1999) přiklání k vysvětlení motivace jako „souhrnu činitelů, které podněcují, aktivují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“

Struktura motivace se může podle Lokšové (1999) rozdělit na tři důležité znaky:

- Aktivace chování, kam se řadí např. instinkty, pudy a potřeby.
- Zaměřenost chování, kam se řadí postoje, zájmy a hodnoty žáka. Velký význam tu má učení a výchova.
- Žákovo úsilí dosáhnout cíle.

K motivaci existuje mnoho teoretických přístupů soustředujících se buď na obsahovou stránku, anebo na procesuální stránku. Do obsahové stránky se řadí otázka, co žáka motivuje a jaké jsou jeho základní motivy a vztahy mezi nimi. U procesuální stránky se řeší, jak motivy působí na chování žáka (Lokšová, 1999). Pro praxi, dle Lokšové (1999), se zdá být užitečné dělení na:

- behaviorální teorii,
- humanistický přístup
- kognitivní přístup.

U behaviorální teorie je hlavním motivačním činitelem vnější odměna (Lokšová, 1999), která slouží k posílení motivace (Petty, 2013). Vnější motivací může být odměna, trest (Dvořák, 2005) nebo uspokojení zvědavosti, kterou učitel v žácích

probudí. Dobrá motivace žáků je zadávání splnitelných úkolů, popřípadě náročnější úkoly dělit na více částí, aby žáci zažili opakovaný pocit úspěchu (Petty 2013).

Oproti tomu humanistický přístup vychází z teorie motivace, kterou popsal A. H. Maslow ve své teorii potřeb (Lokšová, 1999). Podporuje žákovu aktivitu, samostatnost (Maňák, 1997) a má být založený na sebeocení žáka. Učitel má žáka hodnotit, pokud sebeocení nebylo uspokojivé (Petty, 2013). Díky tomu musí učitel vytvořit pro žáka bezpečné prostředí s osobním vztahem a bezpodmínečným přijetím každého jednotlivce, takového, jaký je. Nebezpečí je, že žák není připraven na autonomii a může díky tomu být vystaven stresu z dané situace. Žák by měl být uváděn do života dospělou osobou a postupně, když je zakotvený, i v sociální skupině, tak se odvažovat být osobitý (Lokšová, 1999, s. 11).

Nejvíce zastoupené teorie v pedagogické literatuře vycházejí z kognitivního neboli poznávacího přístupu (Lokšová, 1999). Cílem kognitivního učení je porozumění nového učiva žákem. Proto je důležité stavit učivo na předchozím učivu, pro které si zvládl žák vytvořit svoje vysvětlení (dle vlastní zkušenosti) a neopakuje jen učitelovo vysvětlení. Žákům, ve vytváření svého významu k učivu, je možno pomáhat prostřednictvím učební činnosti či kladením podněcujících otázek. Tímto se podporuje jejich učení a možnost využití získaných poznatků v reálném životě. (Petty, 2013).

## 5.1 Teorie potřeb

A. H. Maslow vytvořil model z potřeb pudového charakteru, které se snaží každý člověk naplnit. V modelu jsou potřeby seřazeny hierarchicky, nejnižší se nachází nejdůležitější potřeby. Aby potřeby výše dostali význam, musí se uspokojit potřeby předcházející. Pokud se všechny potřeby nenaplní, může docházet u žáka k problematickému chování. Naopak pokud budou všechny potřeby uspokojeny, dochází k duševně zdravému chování (Petty, 2013).

*Obrázek 2 - Maslowova pyramida potřeb (Hradcová podle Petty, 2013)*



Nejdůležitější potřebou v modelu je potřeba fyziologická, kam se řadí zajištění potravy, vody, vzduchu atd. Po naplnění fyziologické potřeby následuje potřeba bezpečí. Do potřeby bezpečí patří: zbavení se bolesti, zranění a mít pocit bezpečí a stability. Jestli se potřeba neuspokojí pociťují osoby úzkost a děs, rovněž se chovají podle zásady „zaútoč a uteč“. Při uspokojení se žák necítí fyzicky ohrožený a potřeby bezpečí vnímají v menší míře. A následně se soustředí na potřebu přináležitosti a lásky (Petty, 2013).

Potřeba přináležitosti a lásky vyjadřuje dávání a přijímání lásky a náklonosti. Jestli se tato potřeba nenaplní vede to až k nepřizpůsobivosti, k nepřátelství a k celkovému stažení se do sebe. Když se potřeba naplní člověk má pocit, že někam patří a je schopen milovat sám sebe i jiné. Dokáže důvěřovat přátelům a lidem, které miluje a nechává

jim svobodu. Po uspokojení této potřeby následuje potřeba vyšší, a to respektu (Petty, 2013).

U potřeby respektu se můžou popsat tři části: sebeúcta, dostatečnost a respekt. Sebeúcta obsahuje touhu po úspěchu, síle a odvaze. Dostatečnost neboli uspokojení poukazuje na schopnost zvládat věci sám. Respekt obsahuje touhu po uznání, dobré pověsti, prestiži, postavení a důstojnosti. Pokud je tato potřeba neuspokojena, tak se člověk bojí kritiky, neúspěchu a rizik. Může se v člověku probouzet strach, frustraci či zlost na osoby nebo instituce, které jim upírají důstojnost. Při předávajícím pocitu se může člověk chronicky předvádět, upoutává na sebe pozornost a může být arogantní. Naopak pokud bude potřeba naplněna, vznikne sebevědomý a spokojený člověk, který je připravený riskovat a zkoušet nové věci a tím pádem se i učit. Dokáže spolupracovat s jinými lidmi, je k nim velkorysý a milí. Poté může přejít na vyšší potřebu seberealizace (Petty, 2013).

V sebeaktualizaci člověk realizuje své potencionální možnosti. Dochází při ní k osobnímu růstu a uskutečnění rozvoje pomocí naplnění vlastních tužeb a zájmů. Pokud nedojde k uspokojení potřeby je člověk neklidný, zažívá nudu a nemá dostatek radosti ze života. Život pro ně ztratil smysl a vnímají ho jako nudný a bezúčelný. Jestli se potřeby uspokojí, člověk se touží rozvíjet, stane se kreativním, pozitivním a nabitým energií. Je zvědavý a připravený se seznamovat s novými zkušenostmi (Petty, 2013)

## **5.2 Druhy motivace žáků**

Druhy motivace chování člověka se řadí do dvou skupin, a to do vnější a vnitřní motivace (Lokšová, 1999).

### **5.2.1 Vnější motivace**

Vnější motivace vychází převážně z vnějšího popudu skládající ho se z vnějších podnětů, událostí a jevů. Je schopná vzbudit zájem, a hlavně i uspokojit potřeby člověka. Vnější motivace se dělí na pozitivní (odměny) a negativní (tresty) (Lokšová, 1999). Do pozitivní motivace patří i chvála, kterou B. F. Skinner definoval jako „vnímavost ke studentovým úspěchům spíše než k jeho neúspěchům (Petty, 2006). Do vnější motivace se řadí behaviorální přístup (Lokšová, 1999).



### **5.2.2 Vnitřní motivace**

Vnitřní motivace vychází především z vnitřních pohnutek, neboli z vnitřní potřeby člověka a je většinou spontánnější, pružnější a tvořivější. Pokud člověk je vnitřně motivovaný nedělá určitou činnost kvůli ocenění, pochvale nebo jiné odměně, ale kvůli zájmu a zvědavosti o dané téma (Lokšová, 1999). Potřeby jsou charakterizovány Lokšovou (1999) jako projevující se pocit vnitřního nedostatku, nebo přebytku vznikajícího při narušení rovnováhy organismu. Potřeby se můžou dělit na vrozené (primární) a naučené (sekundární). Vliv uspokojení potřeb se věnuje Maslowova teorie potřeb v kapitole 5.1 (Petty, 2013). Vnitřní motivace se používá u kognitivního a humanistického přístupu (Lokšová, 1999).

### **5.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu**

U motivace je důležité se snažit vytvářet propojení výuky se zájmy žáků, zdůraznit přínos učení. Žáci by měli vědět dlouhodobý a krátkodobý smysl učiva. Možnost, jak motivovat žáky je ukázat jim smysl výuky například pomocí projektu, exkurze nebo kontaktem s odborníkem (Petty, 2013).

Pro motivaci žáka musí učitel přistupovat citlivě k pocitům žáka. Protože emoce ovlivňují chování žáka ve třídě. Například pokud se žák bude cítit zahanbeně, před kolektivem, bude učiteli zbytečně vzdorovat a může přestat s učitelem komunikovat. Pro výchovně vzdělávací proces je důležitá vnitřní motivace žáka. Žáka totiž učení těší a jeho výsledky ho uspokojují. (Lokšová, 1999).

### **5.4 Účinky motivace na tvořivost**

Motivace je hlavním faktorem podporující žáky v rozvíjení vlastní tvořivé schopnosti. Bylo zjištěno, že tvořivý výkon souvisí s úrovní vnitřní motivace. Naopak vnější motivace může tvořivý výkon ovlivnit negativně, protože žák se víc soustředí na odměnu než na řešení úlohy (Lokšová, 1999). Silný vnější vliv (odměna) může u žáka změnit vnitřní motivaci na vnější. Poté žák bere vyřešení úkolu jen jako nástroj k získání odměny. Tím že vnitřní motivace klesá, klesá i tvořivý výkon, u kterého je jednou ze základních stavebních jednotek – vysoká vnitřní motivace (Lokšová, 1999).

Vnější motivace působí na tvořivost dvěma způsoby. Může odvracet pozornost člověka od úlohy, protože člověk přemístil svoji pozornost na dosažení vnějších cílů. Dokonce může člověka nabádat, aby neriskoval tvořivějším a současně riskantnějším řešením, kvůli riziku nezískání stanoveného vnějšího cíle (Lokšová, 1999).

## 6 Tvořivost

Tvořivost podle Průchy (2013) „je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů“. Je to také schopnost využít znalosti v nových vztazích a originálním a smysluplným způsobem je použít, (např. vidět nové problémy kde zdánlivě nejsou, nacházet nové věci pro obohacení kultury a společnosti) (Vodnář, 1999).

Tvořivost dle G. Petty (2013) je charakterizována coby nepostradatelný kognitivní nástroj, který je nutno procvičovat. Což koresponduje s Lokšovou (1999), která uvádí, že se tvořivost rozvíjí činností.

Tvořivost se skládá z:

- fluence,
- flexibility,
- originality,
- senzitivity,
- redefinování
- elaborace.

Fluence je schopnost vymýšlet množství nápadů. Flexibilita je schopnost řešit problémy jinak (např. použití předmětů vytvořených k odlišným účelům). Originalita je schopnost vytvářet zajímavá řešení často až překvapující. Senzitivita je schopnost vidět problémy tam, kde je zatím ostatní nevidí. Redefinování je schopnost nového řešení např. problémů s využitím starých poznatků. Elaborace je schopnost najít, doplnit a vypracovat detaily při řešení problému, které fungují (Lokšová, 1999).

U tvořivosti nemusí vždy jít o vymýšlení originálního řešení situace, ale jde o schopnost samostatné práce, použití znalostí a schopnost si poradit s problémovými úlohami (Maňák, 1997). Tvůrčí činnost žáků je důležitá pro svůj velký motivující účinek (Petty, 2013).

Dlouhodobě se výzkumy tvořivosti týkají oblasti umělecké, vědecké a technické. V pedagogice tvořivost má vnitřní a vnější parametr. Vnitřní parametr souvisí s rozvojem učitele, po individuální a profesionální stránce. S vnitřním parametrem má

souvislost i vnější parametr, kterým jsou pedagogické situace vytvářející pedagogické dílo. Toto dílo se vytváří hlavně procesem výchovy a výuky (Maňák, 1997).

V rámci studií o tvořivosti se zkoumá také kreativní proces, ke kterému se může přistupovat psychologicky či pedagogicky. Psychologie zkoumá proces tvořivosti projevující se v rámci osobnosti. Na rozdíl od pedagogiky, která vyhodnocuje funkci kreativity v životě žáka a možnosti jejího ovlivňování. Pedagogika také respektuje vývojové hledisko jedince.

U kreativního procesu byla zjištěna důležitost vazby mezi aktivitou, samostatností a tvořivostí. Proto je dobré žáky podporovat v procesu osamotňování (Maňák, 1997).

Tvořivost se rozděluje také na konvergentní a divergentní myšlenkové operace. Konvergentní operace jsou logicko-deduktivní, takže vyžadují mentální procesy využívající např. poznávání věcí, paměť, analýzu a syntézu. Využívají se hlavně u úloh s jedním řešením, logicky vyplývajícím z daných informací. Naopak divergentní operace se využívají v úlohách s více řešeními. Je u nich kladen důraz na rozmanitost, vhodnost a množství odpovědí (Lokšová, 1999).

## **6.1 Tvořivé vyučování**

Porozumění tvořivého vyučování se zaměřuje na zdokonalování tvořivého potenciálu žáků. Tvořivé vyučování se skládá z ucelené skupiny cílů, metod a postupů, které u žáků rozvíjí tvořivost a formuje jejich tvořivou osobnost v rámci vyučování (Lokšová, 1999).

Základem je navodit podmínky pro rozvoj tvořivosti žáků. Důležité je brát ohled na individuální rozdíly mezi žáky a používat odlišný přístup, podle možností žáka (Lokšová, 1999).

## **6.2 Tvořivé úlohy**

Tvořivé úlohy rozvíjejí schopnosti přemýšlet tvůrčím způsobem a řešit problémy. Dále mohou uspokojit potřebu seberealizace i potřebu uznání z modelu hierarchie potřeb od A. H. Maslowova (Petty, 2013).

V praxi učitelé ne vždy podporují rozvíjení tvořivosti. U učitelů spíše převládá snaha pokládat žákům jednoduché otázky, které lehce zodpoví a nemusí odpověď objevovat. Pro rozvíjení tvořivého myšlení je lepší žákům dávat náročnější otázky s možnými alternativními odpověďmi (Lokšová, 1999).

Charakteristické pro tvořivé úlohy je to, že jsou pro žáky nové a neznámé. Měly by obsahovat prvky nejasnosti, neurčitosti a překvapivosti. Rovněž při nich nejsou stanoveny všechny podmínky pro řešení úlohy. Podle uplatnění a rozvíjení určité intelektové operace se rozlišují typy úloh na:

- kognitivní,
- pamětní,
- produktivní konvergentní,
- produktivní divergentní,
- úlohy na hodnotící myšlení (Lokšová, 1999).

Kognitivní úlohy se zaměřují na příjem nebo rozpoznání určitých informací. Pamětní se orientují na zapamatování a uchování informací. Produktivní konvergentní úlohy mají jen jedno řešení. Jsou to uzavřené úlohy, jejich řešení vyplývá z podmínek úlohy (např. matematické úlohy). Produktivní divergentní naopak mají více různých řešení a řadí se do nich například slohové úlohy a projektování zahrad. V rámci úloh na hodnotící myšlení se posuzuje i vhodnost informací a závěry o jejich přijatelnosti (Lokšová, 1999).

Jednou z příčin, proč učitelé nevyužívají prostředky pro zvyšování tvořivosti, může být nedostatečné schopnosti, jak se ptát a jak formulovat divergentní úlohy. Je prokázáno, že většina učebnic obsahuje z 90 až 95 % úlohy konvergentního typu, i když v praxi je kladen důraz spíše na schopnosti rozvíjené divergentními úlohami. Ve vyučování by mělo být odhadem 15 až 30 % tvořivých úloh, povzbuzujících tvořivé myšlení (Lokšová, 1999)

Tvořivé úlohy se mohou také rozdělit dle znaků podle Jurčové (in Lokšová, 1999) vyžadují u žáků: samostatnost vytvořit něco nového, nové chápání, hledání nových zvláštních spojení mezi údaji, kombinace nápadů atd.

### 6.3 Tvořivý proces

Tvořivý proces se najde ve všech úrovních tvořivé činnosti. Využívá různé aktivity vzájemně se podporující a zesilující. Každý tvořivý proces obsahuje dvě základní třídy operací:

- tvorba řešení – projekty, hypotézy
- hodnocení řešení (Lokšová, 1999).

Tvořivý proces se dělí podle G. Wallase (in Lokšová, 1999) na čtyři fáze vzájemně se prolínající, a to na přípravnou, inkubační, iluminační a ověřovací. Tyto fáze nejsou tedy izolované, ale tvoří celek.

Přípravná fáze zahrnuje předcházející přípravu žáka výchovou a vzděláním. Také obsahuje všechny vynaložené pokusy k řešení problému. V inkubační fázi probíhají nevědomě procesy o problému, které mohou přispět k jeho vyřešení. Během iluminační neboli inspirační fáze dochází k objevování myšlenek, nápadů a vědomostí pro vyřešení problému. Při ověřovací fázi žáci vědomě hodnotí, zpřesňují, praktikují realizaci a ověření efektivity řešení problému (Lokšová, 1999).

Výsledkem tvořivého procesu je určitý produkt, který by měl být nový, jedinečný, hodnotný, užitečný, pravdivý a sdělitelný druhým. Produkt dělí na objektivní tvořivý produkt a na subjektivní tvořivý produkt. Objektivní produkt je objev či vynález, který má společenský význam a posouvá vývoj dané oblasti dopředu. Naopak subjektivní produkt nepřináší společenský význam ani nový objev, ale má velký význam pro vývoj osobnosti (Ďurič, 1979).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **7 Představení projektu**

Cílem praktické části je vnitřně motivovat žáky a využít tvořivost pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů ve výuce předmětu Sadovnictví, ve čtvrtém ročníku České zahradnické akademie v Mělníku. Zpracováním poznatků z praxe navrhuji, výuku doplnit o projektovou výuku patřící do komplexních výukových metod podle J. Maňáka.

Projektovou výukou si žáci propojí praktické využití znalostí a jejich použitelnosti v oboru. V rámci této metody si žáci rozvíjejí mezipředmětové vztahy z předmětu Květinářství či předmětu Sadovnictví. Z předmětu Květinářství použijí znalosti sortimentu květin např. na trvalkové záhony. Z předmětu Sadovnictví použijí znalosti sortimentu dřevin, a zužitkují znalost jejich doby kvetení a barvu listů a letorostů. Žáci, kteří mají specializaci na zahradní architekturu, použijí i Základy projektování. Projekt návrhu městského parku patří do produktivně divergentní tvořivé úlohy.

Projekt je koncipován do 6 vyučovacích hodin s časovou dotací 45 minut a tvoří jeden celek u kterého je cílem vytvořit městský park. Na každé hodině budou jednotlivě představeny následující témata: účelnost v provozu, technická a ekonomická účelnost, kompoziční principy, naturalismus, stylizace, abstrakce, symbolika, proporcionalita a měřítko. V závislosti na nově získané znalosti v dalších hodinách budou žáci projekt upravovat.

#### **7.1 Rozpis výuky kapitoly: Základy kompozice zeleně**

##### **7.1.1 Úvodní hodina se zadáním projektu**

Cílem úvodní hodiny je, aby si žák udělal výkres městského parku na formát papíru A3. U parku si zvolí žáci libovolný tvar, velikost a využití plochy. Pro inspiraci můžou využít své dojmy z navštívených parků a zahrad v rámci exkurzí.

Učitel na úvod výuky připraví motivační demonstraci patřící do motivačních metod podle L. Mojžíška, a to záběry z pořadu Ferdinandovy zahrady.

Každý návrh parku bude obsahovat:

- popisové pole,
- legendu,
- směrovku.

V popisovém poli bude uvedený název školy, název vyučovací hodiny, jméno a příjmení žáka, třída, rok a měřítko.

V dalších hodinách budou žáci svoji aktuální verzi parku vylepšovat pomocí překreslení parku na pauzovací papír. Z každé hodiny si žáci budou ukládat své návrhy parku tímto způsobem si vytvoří své portfolio, který má žáky vnitřně motivovat k lepším výkonům, protože vidí zlepšení ve svých výkresech.

### **7.1.2 Účelnost v provozu**

Cílem výuky je, že žáci budou schopni určit hlavní a vedlejší cestní síť, dále budou schopni zvolit jejich množství, šířku a stavební úpravy, dle jejich používání. Uvědomí si důležitost netříštit travníkové plochy velkým množstvím cest. Budou umět použít napojení křižovatek. Budou vědět nevhodnost používání napojení cest v ostrém úhlu, popřípadě jejich řešení výsadbami, aby zabránili zkracování cesty přes trávník.

Žáci si také budou schopni, v rámci napojení cest a vhodného umístění, v parku navrhnout odpočívadlo např. na vyhlídkách nebo průhledech. Budou umět umístit správné lavičky dle šířky cesty, nebo odpočívadla.

Učitel si na výuku připraví výklad s názorně-demonstrační metodou dle J. Maňáka. V doprovodné prezentaci bude ukázka správně a špatně řešených cestních sítí a odpočívadla.

### **7.1.3 Technická a ekonomická účelnost**

Žáci budou schopni rozeznat vhodné a nevhodné úspory při realizacích. Díky tomu budou schopni v realizacích aplikovat jen vhodné úspory (vynechání či omezení drahých prvků). Žáci budou umět použít v návrhu parku:

- sdružování prvků pro lepší sekání trávy okolo prvků,
- soustředování a zahušťování výsadby,



- vhodné vzdálenosti rostlin ve skupinách,
- výběr dřevin dle jejich náročnosti a nároků na stanoviště
- zvolení správné stavební úpravy cest.

U stavebních úprav cest je důležité mít tvrdý kryt v úrovni trávníků kvůli přejezdu sekačkou a mít její šířku podle účelu využívání.

Učitel si připraví obrázky předmětů a žáci budou formou diskuze patřící do aktivizující metody zařazovat předměty do správné či nesprávné úspory.

#### **7.1.4 Kompoziční principy**

Cílem výuky je, že žák bude ve svých projektech, schopen rozeznat, pojmenovat a použít druhy linií a to osové, obrysové a perspektivní. Tyto linie v hodině si procvičí kreslením ve zvoleném pohledu v parku. Pomocí osových linií budou umět vnést do svého projektu klid, rovnováhu, živost či zlepšit dynamiku. U obrysových linií si vyzkouší nakreslit dva pohledy do parku, a to pohled s klidnou sestavou prvků (ze stejných nebo podobných tvarů) a poté druhý pohled dynamického obrazu, popř. kontrastního (z odlišných tvarů). Tyto pohledy si pak porovnají a vyhodnotí obrazy za pomoci působení na ně samotné. Déle budou schopni v parcích a zahradách určit bod zvláštního významu, ve kterém se sbíhá více linií a kam se umísťují dominanty, např. sochy nebo zajímavé dřeviny.

Žáci si budou umět určit druh kompozice svého parku. Jestli se jedná a geometrickou (architektonickou), anebo krajinářskou (přírodní) kompozici. Tyto kompozice se jim prolínají z látky dřívější, kdy se učili historii zahrad. U většiny žáků bude s největší pravděpodobností převažovat krajinářský (přírodní) park, který je vzhledem bližší přírodě.

Učitel si připraví prezentaci s obrázky k tématu a žáci budou k nim přiřazovat o jakou kompozici se jedná.

#### **7.1.5 Naturalismus, stylizace, abstrakce, symbolika**

Žáci budou schopni pojmenovat v terénu naturalismus, stylizaci, abstrakci a symboliku, pomocí promítání příkladu v hodině. Pokud bude třeba budou ji umět

aplikovat do svého projektu parku. Největší uplatnění v jejich projektech bude mít symbolika, kde mohou nalézt inspiraci např. v japonských či středověkých zahradách.

V rámci této výuky si učitel připraví podpůrnou prezentaci s příklady naturalismu, stylizaci, abstrakci a symbolikou, aby si žáci pojmy dokázali spojit s nimi a lépe si je zapamatovali.

#### **7.1.6 Proporcionalita, měřítko**

V proporcionalitě si žáci, ve svém projektu, budou schopni opravit využití ploch podle jejich velikostí. Největší plochy by měli být travnaté, vodní nebo zpevněné. Mezi větší plochy patří zapojené výsadby stromů a keřů. A nejmenší plochu zastupují: záhony, solitérní skupiny, jednotlivé dřeviny či drobné výtvarné prvky.

Naučí se navrhovat zahradní stavby a mobiliáře v měřítku s ohledem na funkčnost a pohodlí pro člověka, např. šlapáky na délku kroku.

### **8 Hodnocení práce žáků**

Myšlenka motivace tohoto projektu tkví v porovnání prvního výkresu s posledním. Na konci projektu budou žáci diskuzní metodou, patřící do aktivizující metody, porovnávat jaké znalosti získali a hodnotit pozitivní i negativní stránku projektu.

## ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma Úloha motivace a kreativity ve výchovně vzdělávacím procesu se zabývala vytvořením výukového plánu, s využitím metody projektové výuky, která je součástí komplexních výukových metod podle J. Maňáka.

V Teoretická části závěrečné práce byly popsány vyučovací metody a jejich rozdělení podle J. Maňáka a L. Mojžíška, struktura hodiny, motivace a tvořivost. U motivace byla především popsána teorie potřeb od A. H. Maslowova důležitá pro vnitřní motivaci. V kapitole tvořivost bylo popsáno, jak vypadá tvořivé vyučování, úlohy a z jakých fází se skládá tvořivý proces.

V Praktické část byla navrhnutá výuka s projektem, který u žáků podporuje vnitřní motivaci a jejich tvořivost v řešení problému.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ADAIR, J.. Efektivní motivace. Praha: Alfa Publishing, s. r. o., 2004. ISBN 80-86851-00-1.

ĎURICĚ, Ladislav. Úvod do pedagogické psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

DVOŘÁČEK, J. Základy pedagogiky: 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. V Praze: Oeconomica, 2014. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-245-2014-8.

DVOŘÁK, D. - INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

KÁRNÍKOVÁ, Jitka. Pedagogika pro ekonomy a učitele ekonomických předmětů. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1995. ISBN 80-707-9390-2.

KYRIACOU, C. -- DVOŘÁK, D. -- KOLDINSKÝ, M. Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LOKŠOVÁ, I. -- LOKŠA, J.. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: 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. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

MAŇÁK, J. a kolektiv. Tvořivost 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, 1997. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3147-8.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. Vyučovací metody. 3. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-513-88.

NAKONEČNÝ, M. -- AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PATERSON, Kathy. Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8102-9.

PETROVÁ, Alexandra. Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty). Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-862-2605-0.

PETTY, G. - FOLTÝN, J. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-042-3209-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6633-1.

SLAVÍK, Milan a Ivan MILER. Oborová didaktika pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory: textová studijní opora – součást modulu řízeného samostudia pro učitelství odborných předmětů. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Katedra pedagogiky, 2004. ISBN 80-213-1145-2.

ŽÁK, Vojtěch. Metody a formy výuky: hospitační arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-61-3.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

JURÍČEK, Jan. Holé vědomosti už nestačí. In: Didaktika a technologie: Neučím angličtinu, učím děti [online]. 20.6.2018 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://didatech.cz/?p=1314>

## **SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ**

Obrázek 1: Pyramida Bloomovy taxonomie

Obrázek 2: Maslowova pyramida potřeb