

REFLEKTOVANÁ INOVACE UČITELSKÉ PRAXE JAKO EFEKTIVNÍ PROSTŘEDEK ZLEPŠOVÁNÍ KVALITY VÝUKY (NEJEN) NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

REFLECTED INNOVATION OF TEACHING PRACTICE AS AN EFFECTIVE MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING (NOT ONLY) AT UNIVERSITIES

KATEŘINA TOMEŠKOVÁ, MARTIN ŠIKÝŘ

Abstrakt: Napsání tohoto článku bylo vedeno zájmem o vše, co se děje a mění ve výuce ve prospěch podpory efektivního vzdělávání (nejen) na vysokých školách, doprovázeným hlubokým teoretickým porozuměním pro didaktickou práci vyučujících s obsahem. Analýza obsahu a jeho transformací představuje nutné první východisko pro hledání co možno nejlepších učebních úloh, výukových postupů a metod. Článek prezentuje výsledky hloubkového šetření realizovaného ve výuce vybraných předmětů na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT v Praze s cílem odhalit dobře uplatnitelné aktivizační metody s kreativním přesahem a inspirovat ke sdílení znalostí mezi vyučujícími i ke zvyšování kvality výuky napříč obory. Spolu s výsledky hodnocení kvality realizovaných alterací z pohledu vyučujícího (vzešlých z reflexe „po akci“) jsou prezentovány také výsledky hodnocení celkové spokojenosti studentů se zařazením kreativních metod či technik a hodnocení pocíťované „síly“ aktivizace studentů nebo podpory týmovosti. Za pomyslný vrchol výzkumných snah lze považovat předložená zjištění vyplývající z pokusu zhodnotit optimální prožitky studentů v souvislosti s cíleným rozvojem jejich oborové znalosti. Klíčové zjištění, že vysoká úroveň didaktické kvality výuky úzce souvisí s reálným výskytem „flow“ při plnění učebních úloh ve skupinách, se může stát impulsem k promýšlení i následné realizaci dalších hloubkových šetření především ze strany vyučujících otevřených pedagogickým inovacím s cílem blíže prozkoumat a vylepšit vlastní výuku.

Klíčová slova: učitelská praxe, hodnocení a reflexe výuky, kvalita výuky se zážitkovým přesahem, pedagogický výzkum

Abstract: This article was written with an interest in everything that happens and changes in teaching to support effective education (not only) at universities, accompanied by a deep theoretical understanding of the didactic work of teachers with the content. The analysis of the content and its transformations is a necessary first step for finding the best possible learning tasks and teaching practices and methods. The article presents the results of an in-depth investigation carried out during the teaching of selected courses at the Masaryk Institute of Advanced Studies CTU in Prague to reveal well-applicable activation methods with a creative overlap and to inspire knowledge sharing between teachers and the improvement the quality of teaching across disciplines. Together with the results of the evaluation of the quality of the implemented alterations from the teacher's point of view (arising from the reflection "after the action"), the results of the evaluation of the overall satisfaction of students with the inclusion of creative methods or techniques and the evaluation of the perceived "power" of student activation or teamwork support are also

presented. The presented findings resulting from an attempt to evaluate the optimal experiences of students in connection with the targeted development of their subject knowledge can be considered the imaginary pinnacle of research efforts. The key finding that a high level of didactic teaching quality is closely related to the real occurrence of "flow" in the performance of learning tasks in groups can become an impulse to think about and then carry out further in-depth investigations, especially by teachers opened to pedagogical innovations to closely examine and improve their teaching.

Keywords: *teaching practice, reflection and evaluation of teaching, quality of teaching with experiential overlap, pedagogical research*

*Motto: „DVAKRÁT DO TÉŽE ŘEKY
NEVSTOUPÍŠ” (Herakleitos)*

ÚVOD

Před více než desetiletím si profesor Punya Mishra z Pedagogické fakulty Arizonské státní univerzity položil otázku „jaké znalosti a dovednosti budou potřeba v budoucnosti v důsledku nevídaného technologického pokroku a globalizace“. Studie výzkumníků, kteří v týmu s Mishrou postupně podrobili obsahové analýze patnáct významných rámců a modelů kompetencí pro 21. století, odhalila tři klíčové oblasti:

- 1) znalostní základnu (znám) – tradiční obory, digitální gramotnost, mezioborové znalosti;
- 2) metaznalosti (jednám) – kritické myšlení a řešení problémů, komunikace a spolupráce, kreativita;
- 3) humanistické znalosti (oceňuji) – životní dovednosti, kulturní povědomí, etické a emoční kvality. (srov. Kereluik, Mishra, Fahnoe a Terry, 2013, s. 131).

Autoři studie zároveň vedli polemiku o tom, zda platí rámeček, „že se nic nezměnilo“, neboť uvědomování si důležitého, co známe, jak na základě těchto znalostí jednáme a čeho si vážíme, bylo vždy důležité, nebo rámeček „že se vše změnilo“, a to zejména

s ohledem na pokrok technologií a globalizaci. Na otázku „jaké důsledky z přijetí změny případně plynou pro současnou vzdělávací praxi“ předložili následující odpovědi:

- 1) Oborové znalosti a znalost domény zůstávají i nadále důležité. Rozvoj kritického myšlení a řešení problémů, kreativity a inovací, komunikace a spolupráce mezi žáky/studenty má být podporován napříč všemi standardy vzdělávání. Žáci/studenti mají získávat škálu dovedností integrovaných do různých oblastí vzdělávacího obsahu a zapojovat se do řešení složitých problémů (včetně globálních).
- 2) Základní dovednosti v oblasti digitální gramotnosti jsou nezbytné pro studenty/žáky i vyučující. Všichni aktéři vzdělávacího procesu musí držet krok s neustále se měnícími technologickými trendy, aby mohli využívat tu či onu specifickou technologii ke spolupráci.
- 3) V důsledku technologického pokroku 21. století se zvyšují nároky na vyučující, konkrétně na jejich schopnost zavádění technologií do výuky, které má být v harmonii s podporou kulturní kompetence, emočního uvědomění a vůdčích schopností žáků/studentů a zároveň usnadňovat skupinové interakce ve prospěch posilování vztahů. (Tamtéž, s. 132–133)

S ohledem na uvedené lze vyslovit myšlenku, že **výběr znalostí, podle nichž mají mladí lidé jednat, a také způsob jejich zprostředkování ve školách se musí v čase měnit**. Ba co více, Herakleitovo rčení „dvakrát do téže řeky nevstoupíš“ platí v dnešní rychlé době dvojnásob. Protože je u nás stále nedostatek empiricky fundovaných dokladů o vlivu učitelových didaktických znalostí obsahu na výkony učících se jedinců, nabízí se úvodní motto považovat také za výzvu k otevření odborné diskuse na téma **„co mají vyučující změnit ve výuce, aby se na českých vysokých školách zvýšila její kvalita“**, k níž chceme přizvat především všechny zájemce o dané téma z řad pedagogické a psychologické obce.

Aby vyučující uměl využívat své didaktické znalosti k transformaci obsahu do forem, které jsou „...pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků/studentů“ (Shulman 1987, s. 15), musí už při samotném plánování výuky „uvažovat o aplikaci různých analogií, ilustrací, příkladů, vysvětlení atd., které je učiní srozumitelným pro jiné“ (s. 9). Podle Janíka (2007, s. 30–31) je pak díky těmto znalostem schopen například „vidět v učivu jeho potenciality pro rozvoj (oborových) znalostí, dovedností, kompetencí a dalších dispozic žáků/studentů, smysluplně propojovat perspektivu přirozeného světa mladých lidí s perspektivami oborů, organizovat a citlivě usměřňovat reflexe a diskuse žáků/studentů vztahující se k řešení učebních úloh... nebo třeba i posoudit kognitivně aktivizační potenciál učebních úloh různého typu“.

Ke skutečnému rozvoji kognitivních cílů, a také cílů na úrovni afektivní a psychomotorické, mohou vést rovněž první kroky vyučujícího působícího na

vysoké škole, který se v duchu reflektivní praxe rozhodne pro realizaci změny „k lepšímu“ a díky promyšlenému zařazování alternativních návrhů do vlastní výuky se pokusí o zvyšování její interaktivity. Přestože má takzvaná ideální interaktivita na první pohled jednoduchou podobu „VIDÍM – SLYŠÍM – DOTÝKÁM SE – PŘEMÝŠLÍM“ (Langer, 2016, s. 193), **propracovat se k efektivnímu využívání interaktivních metod vzdělávání s prvky zážitkového učení**, znamená pro začínajícího i zkušeného vyučujícího **projít si řadou pedagogických situací, zkušenostního učení a sebereflexe v procesu utváření didaktických znalostí obsahu**. Do popředí zájmu se dostává zejména **promyšlená podpora rozvoje metaznalosti** ve smyslu všeobecně žádoucího posilování kompetencí mladých lidí pro život v 21. století.

CÍL

S vědomím, že znalosti jsou dynamickým fenoménem stejně jako jejich rozvíjení, nabízí se **inspirovat akademické pracovníky** například tím, že se jim zprostředkují podněty vhodné k rekonstrukci a restrukturalizaci těchto znalostí. Vycházíme z předpokladu, že poté, co si při přípravě na výuku vyučující ujasní „co je podstatou učební látky“, následuje **metodická analýza, tj. jeho vlastní profesní úvaha o tom, „jak nejlépe toto setkání studentů se vzdělávacími obsahy uskutečnit“**. Právě tato otázka může zároveň posloužit k otevření **společného uvažování** na úrovni společenství pedagogů a psychologů o **vhodných způsobech podněcování studentů, aby se mohli nechat plně zaujmout a soustředit se**. Přitom nalézt seriózní odpověď na tuto otázku v hypermoderní době, kdy zvláště u mladých lidí „upadá víra v to, že

budoucnost bude ještě lepší než současnost, a sílí obavy z dneška i zítřka“ (Lipovetsky, 2007, s. 262), není vůbec jednoduché. Všudypřítomná rychlost totiž vede často k narušování pravidel a je zdrojem chaosu i nerovnováhy jak na úrovni celé společnosti, tak jednotlivců. S ohledem na tuto skutečnost, existují možná o to větší důvody pro setkávání akademických pracovníků zaměřená na prezentaci příkladů dobré praxe, včetně vzájemného sdílení názorů na otázku „co všechno je předpokladem dobře zvládnuté didaktické transformace a s tím i žádoucího zvýšení kvality výuky na vysokých školách“.

Před vymezením cílů bychom alespoň rámcově chtěli připomenout známé teorie vysvětlující přitažlivost prožitků (Csikszentmihalyi, 1996). Vedle tvrzení odborníků totiž také aktuální zkušenosti ze současné vysokoškolské vzdělávací praxe ukazují na renesanci využívání principů zážitkové pedagogiky jako ověřených způsobů aktivizace studentů, které stále leží v průsečíku zájmů pedagogických i psychologických výzkumů. Toto zjištění nás přivedlo k myšlence, že z pohledu reflektivního praktika může být za pomyslný svatý grál považováno nalezení vlastní odpovědi na otázku, **jaké podoby mají nabývat výukové situace, aby umožnily vznik okamžiků, „kdy se tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to“** (Csikszentmihalyi, 1996, s. 12).

Při stanovování cíle šetření pro tento příspěvek jsme vycházeli z předpokladu, že k dosažení prožitku vede kromě fyzické námahy také maximální duševní koncentrace a že stavu zaujetí může student dosáhnout ve výuce při individuální i skupinové činnosti. Vzhledem k tomu, že druhá

možnost je dodnes málo prozkoumaná, stanovili jsme si **cíl prozkoumat tradiční i méně obvyklé aktivizační skupinové metody s kreativním přesahem, které jsme aplikovali do výuky** vybraných předmětů manažerských studijních programů vyučovaných na Masarykově ústavu vyšších studií Českého vysokého učení v Praze (MÚVS ČVUT). Zaměřili jsme se na zjištění míry spokojenosti studentů s alteracemi výuky, včetně pocíťované „síly“ aktivizace a podpory týmovosti. Zároveň jsme sledovali, **zda při alteracích dochází k pozitivnímu ovlivňování kohezivního prožitku týmové spolupráce**. Zajímalo nás, zda ve specifickém typu prožitku, který vzniká zejména ve fázi identifikace jedince se skupinou a jejím společným cílem (srov. např. Hošek, 2003, s. 45), mohou studenti hledat motivaci pro řešení složitých úloh.

METODIKA

S vědomím, že zvýšit pravděpodobnost prožitku „flow“ ve výuce pomáhají vyučujícímu právě znalosti o tomto fenoménu, vedl náš první krok (jako tandemu výzkumníků působících na Institutu manažerských studií MÚVS ČVUT) k rešerši dostupných zdrojů na dané téma. Během detailního studia řady odborných titulů i vědeckých prací se vyjevilo hned několik okruhů zájmu, které by si ve vysokoškolské edukační realitě žádaly prozkoumat. Jejich následná komparace ovlivnila definitivní určení směru našeho šetření. V této souvislosti považujeme za důležité předestřít alespoň tři klíčová tvrzení vzešlá z rešerše, která nás nejvíce zaujala s ohledem na plánovaný předmět zkoumání:

- 1) „Nastolením určitého prostředí ve výuce lze významně ovlivnit pravděpodobnost prožitku ‚flow‘, ač to neznamená jeho garanci“ (Slezáčková, 2012, s. 226).

- 2) „Čím více učitelé při výuce zohledňují individualitu svých žáků, tím více se budou cítit zapojeni do výuky“ (Smith, 2009), přitom neméně důležitou roli při zavádění pozitivní edukace hraje i učitelova podpora „týmovosti“ (Seligman, 2014, s. 112–113).
- 3) „Prožitek flow může „přeskočit“ z učitele na jeho žáky“ (Bakker, 2005; srov. Shernoff, Abdi, Anderson a Csikszentmihalyi, 2014, s. 220).

Další oporou pro rozhodnutí o smyslu realizace našeho šetření bylo zjištění existence takzvaných pozitivních informačních technologií, které mají potenciál zavádět principy optimálního prospívání v širším měřítku (Seligman, 2014, s. 116). Zmínky o využívání aplikací k mapování emoční hladiny jedince (např. Personal Flourishing Assisstant) a počítačových her (např. Gaming to Save the World), které se snaží podporovat pozitivní stránky života, nás přivedly zpět na samotný počátek úvahy, tj. k podrobnému studiu vrstev a kvalit, jež studentům umožní se s jistotou postavit výzvám zítřka. Z toho vyplynula potřeba prostudovat odborné texty s prezentacemi výzkumů orientovaných na samotný koncept metakognice (např. Krykorková a Chvál, 2003). V počáteční fázi bylo důležité získat kvalitní teoretický základ i kvůli lepšímu porozumění blízkého vztahu metakognice s dalšími koncepty, jako je autoregulace, autoregulované učení, sebereflexe nebo důvěra ve vlastní schopnosti (např. de Jong a Simons, 1990), které souvisí se schopností udržovat se koncentrovaným a motivovaným (srov. např. Zimmerman, 2002, s. 65). Seznámení s výsledky těchto výzkumů nám napomohlo při úvahách, jak koncipovat výuku podporující metakognici. Se znalostí, že metakognitivní přístupy ve výuce zvyšují, do jaké míry budou studenti

schopni transferu v nových situacích bez potřeby explicitní výzvy (srov. Bransford et al., 2000, s. 67), začali jsme se věnovat přípravám na realizaci hloubkové šetření, které by – prostřednictvím cíleného rozvoje tvořivosti, řešení problémů a evaluace u našich studentů – směřovalo k rozvoji „nové“ kultury vyučování. Nastíněné šetření je příspěvkem ke zlepšování kvality výuky (srov. Lokajíčková, 2014, s. 301).

S ohledem na zjištění, že důvodů pro realizaci detailních šetření podmínek optimálního vzdělávání na všech stupních škol ve prospěch podpory vyšších vzdělávacích cílů spolu s šířením pozitivní edukace stále přibývá, jsme v rámci druhého kroku šetření přistoupili k **provedení hloubkových rozborů sady aktivizačních skupinových úloh s kreativním přesahem**, které jsme v daném akademickém roce postupně zařadili do své výuky. Protože není možné s ohledem na omezený rozsah textu předložit výstupy jednotlivých didaktických analýz, tak chceme na tomto místě aspoň upozornit na to, že naše šetření volně navazuje na pilotáž „humanizačně-tvořivé“ změny výuky na Pražské technice, jejíž výsledky byly formou studie zveřejněny v publikaci *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů* (Švamberk Šauerová, Tilinger a kol., 2023).

V tomto šetření také využíváme **metodu akčního výzkumu** (Elliott, 1981, s. 1), jenž umožňuje učitelům provádět systematickou reflexi profesních situací (zkoumá akci) a na základě jejich poznání je zlepšit (změna jednání) (srov. Janík, 2004). Naším záměrem bylo **uskutečnit reflektovanou inovaci vlastní praxe, a přitom využít potenciálu spolupráce v tandemu a možného synergického efektu**. Z metodického hlediska lze

konstatovat, že do této části šetření byla **kromě didaktické analýzy aplikována také metoda pozorování a organizace reflektivních rozhovorů se studenty**. Dále bylo rozhodnuto, že během realizace těchto rozhovorů a **závěrečné focus group proběhne spolu s reflexí také hodnocení ověřované sady aktivizačních skupinových úloh, včetně jejich dopadu na pozitivní edukaci jedinců** (posuzování na úrovni jednotlivých studentů i společně ve skupině). Z pohledu žádoucí interakce „vyučující – student“ byly nové úlohy zařazeny do dvou fází – fáze „abstraktního konceptu“ (vyučující instruuje, asistuje; student se rozhoduje, přemýšlí (spolu) pracuje, přebírá iniciativu) a fáze „aktivního experimentu“ (vyučující kontroluje a hodnotí; student je iniciativní, implementuje, experimentuje, diskutuje, vyvozuje závěry, prezentuje).

Podmínkou úspěšné realizace navrženého konceptu bylo **promyšlené upřednostnění postupů inovačního vyučovacího stylu** ve vlastní výuce, které souviselo s naším vstupem do dvojrole (výzkumníci a zároveň aktivní účastníci akce). Navíc od samotného počátku šetření, tj. už od přípravné fáze bylo třeba, aby si každý z nás více či méně pozměnil svůj postoj ke studentům i k výuce a postupně našel jak svůj vlastní přístup k aplikaci zážitkových principů, tak svůj způsob zavádění aktivizačních metod. Do šetření jsme se pustili s vírou, že zážitek „flow“ může u studentů vyvolat entuziasmus učitele, čemuž dávají za pravdu i odborníci (např. Basom a Frase, 2004; srov. Shernoff, Abdi., Anderson a Csikszentmihalyi, 2014, s. 220).

VÝSLEDKY

Výsledky první fáze šetření

Dříve než představíme výsledky první fáze šetření nabízí se podat základní informace

o využitých metodách a formách výuky, které se staly součástí alterované podoby výukových situací realizovaných s důrazem na rozvoj pozitivní edukace v rámci čtyřech předmětů vyučovaných na MÚVS ČVUT. Konkrétně šlo o dva předměty nabízené studentům v bakalářském studijním programu *Ekonomika a management – Leadership a vzdělávání zaměstnanců a Kariérové plánování a rozvoj*, a dále dva předměty nabízené studentům v magisterském studijním programu *Projektové řízení inovací – Systémy řízení lidí a Odrazy technických inovací v kultuře*. Ve prospěch možného „vhledu“ do činnosti u jednotlivých studentů a zažití silnějšího propojení se skupinou byly do výuky dvou vyučujících zařazeny následující aktivizační metody a techniky s kreativním přesahem: několik variant brainstormingu a brainwritingu (včetně jedné on-line metody), metoda synektiky (založená na principu analogií a asociací), technika šesti klobouků (založená na laterálním uvažování), metoda tří židlí (metoda Walta Disneyho) a dva typy myšlenkové mapy (jedna v on-line variantě). Kromě vstupní podmínky, že musí být přednostně aplikovány metody vhodné pro podporu skupinových činností, byla při výběru zohledňována zejména vhodnost využití metod v té či oné výukové situaci ve vztahu k předávaným poznatkům. Jako inspirace při volbě metod i technik a zároveň jako zdroj lepšího porozumění jejich výhodám a specifikám posloužila publikace *Kreativita a její rozvoj* (Žák, 2017), kterou lze doporučit k přečtení každému, kdo se chce „nakazit“ kreativním přístupem ve prospěch rozvoje kreativní schopností svých studentů.

Na tomto místě je rovněž vhodné připomenout, že jedním z publikovaných výsledků předchozí pilotáže realizované v prostředí MÚVS ČVUT byla prezentace

souboru studentských návrhů na zlepšení výuky. K nejvýznamnějším z nich se nyní vracíme, aby byly po všech stránkách transparentní důvody pro započítání dalšího (pokračujícího) šetření. Z dříve uveřejněné studie citujeme: „Přáli bychom si, aby do výuky učitelé přidávali po úvaze i takové úlohy, které nám reálně ‚mohou pomoci‘ pro budoucí práci i osobní rozvoj (*soft-skills*).“ „Představujeme si, že i ve výuce stávajících předmětů, které mají na technicky zaměřené univerzitě dlouholetou tradici, se budeme častěji setkat s různými typy tvořivých úloh.“ „Ve výuce (především v magisterských studijních oborech) bychom přivítali častější obohacení o zadání, která nám umožní hodnotit a vytvářet nová inovativní řešení v rámci týmu.“ (Tomešková, 2023, s. 177) Na první z návrhů jsme reagovali tematickým zaměřením vybraných učebních úloh (s ohledem na omezený rozsah textu v něm není blíže popisováno); další dva návrhy se přímo vztahují k cíli nového šetření.

Co se týče zkoumaného vzorku, tak dva vyučující v rámci přípravy na výuku dohromady vytvořili a následně zrealizovali celkem 36 aktivizačních skupinových úloh s využitím 14 kreativních metod a technik (samostatně nebo v kombinacích s dalšími vyučovacími metodami) během zimního i letního semestru akad. roku 2023/2024. Alterovanou podobou výuky prošlo v tomto období celkem 52 studentů bakalářského studijního programu a 160 studentů magisterského studijního programu. Reflektivních rozhovorů ve skupinách se postupně zúčastnilo celkem 124 studentů; dalších 12 studentů přijalo účast na závěrečné focus group.

K možnosti seznámit se s klíčovými zjištěními z **první fáze šetření poslouží tabulka 1**, která svým obsahem zároveň

navazuje na výsledky předchozí pilotáže, konkrétně na *Tabulku názorů studentů na stávající dobrou zkušenost s tvořivými úlohami ve výuce* (op. cit., s. 175-176). Protože bylo pokračující šetření organizováno s důrazem na prozkoumání dopadu výukových situací na rozvoj cílů učícího se jedince ve všech rovinách (ve prospěch šíření pozitivní edukace), jádro tabulky 1 tvoří výčet všech využitých aktivizačních metod a technik s kreativním přesahem, které byly cíleně zařazeny do výuky – viz první sloupec. Četnost jejich zařazení do alterované výuky je vyjádřena ve druhém sloupci. Popis výhod jednotlivých metod a technik implementovaných do skupinových činností z hlediska didaktického lze najít ve třetím sloupci. hodnoty uvedené ve čtvrtém sloupci odpovídají výsledkům vzešlým z hodnocení kvality alterované podoby výuky/výukové situace s ohledem na dosahování cílů z pohledu vyučujícího: A/rozvíjející – B/podnětná – C/málo rozvinutá – D/selhávající (způsob hodnocení kvality výukových situací byl převzat od autorů Slavík, Janík, Jarníková a Tupý, 2014, s. 745).

Z obsahu tabulky 1 si žádají vysvětlení zejména hodnoty obsažené ve čtvrtém sloupci. Popisovanému šetření totiž předcházela poměrně náročná a složitá práce autorů textu v roli tvůrců výuky. Ve jménu reflektivní praxe provedli hloubkovou analýzu vlastní výuky a vytipovali klíčové výukové situace pro tvorbu alternativních návrhů. Po jejich zapracování a realizaci každé vyučovací jednotky následovala tzv. reflexe po akci, jejíž součástí byly další rozborů výuky z hlediska didaktického (probíhaly už v rámci realizace šetření). Na konci popisované řady dílčích kroků bylo teprve možné komplexně zhodnotit výukovou situaci s tím, že celková „známka“/hodnota úrovně její kvality je

výsledkem hodnocení dílčích kritérií (sloužících jak k posouzení integrity mezi obsahem výuky, jejími cíli a konkrétními činnostmi studentů při řešení učebních úloh, tak ke zhodnocení rozvoje pozitivní edukace). V neposlední řadě lze výslednou hodnotu úrovně kvality výukových situací považovat za podnět k případné tvorbě dalších návrhů na zlepšení, a to podle jejich naléhavosti (hodnota D – velmi vysoká potřeba, C – vysoká potřeba, B – nízká potřeba, A – velmi nízká potřeba). Řádky podbarvené světlemodrou barvou podávají svědectví o tom, že díky aplikaci konkrétních metod a technik do klíčových výukových situací bylo minimálně jednou dosaženo kvality výuky na nejvyšší úrovni, tj. odpovídající hodnotě A (zdůrazněno tučným písmem). Z toho plyne závěr, že **předvedené alterace v kombinaci s jinými vyučovacími metodami a v souvislosti s probíraným oborovým obsahem (tématem) daly vzniknout podobě výuky, jež byla pro studenty motivující s pozitivním důsledkem pro kognitivní aktivizaci i žádoucí rozvoj integrace a kreativity.**

Výsledky druhé fáze šetření

Tabulka 2 (vystavěná na stejném jádru – viz první sloupec) **přináší výsledky hodnocení zlepšujících změn ve výuce ze strany studentů.** Hodnocení celkové spokojenosti studentů se zařazením kreativní metody nebo techniky do výuky – s využitím škály 1 (minimální) – 10 (maximální) je zaznamenáno ve druhém sloupci (výsledné číslo odpovídá zaokrouhlenému průměru vypočítanému ze všech sebraných hodnocení). Hodnoty vepsané do třetího sloupce podávají výpověď o pociťované „síle“/úrovni aktivizace (číslo odpovídá zaokrouhlenému průměru vypočítaného ze všech hodnocení s využitím škály 1/nejslabší – 5/nejsilnější).

Hodnoty vepsané do čtvrtého sloupce podávají výpověď o pociťované „síle“/úrovni cílené podpory týmovosti (výsledné číslo odpovídá zaokrouhlenému průměru vypočítanému ze všech hodnocení s využitím škály 1/nejslabší – 5/nejsilnější).

Hodnoty propsané do tabulky 2 jsou prvním dílčím výsledkem činnosti výzkumného tandemu ve druhé fázi šetření. Zájem zjistit, jaký mají realizované změny ve výuce vliv na jednání studentů při plnění zadaných úloh v rámci klíčových výukových situací a do jaké míry si ho uvědomují sami studenti, nás přivedl k uskutečnění dílčích šetření. Data pro možný vznik této skupiny výsledků jsme sbírali s ohledem na to, abychom se měli o co opřít v další části realizace této fáze šetření. Přestože jsou v tabulce 2 zaznamenány „podpurné“ výsledky, za pozornost stojí minimálně úvaha o řadách uvedených hodnot. Ve druhém sloupci jsme z tohoto důvodu zvýraznili (šedou barvou) tři řádky s poměrně vysokými hodnotami (8 a více, tj. min. 80 %), které mohou poukazovat na preference studentů. Podle našich prvotních zjištění (na první nejhrubší úrovni hodnocení) jsou studenti nejvíce spokojeni s aplikací metody synektiky, techniky šesti klobouků a metody myšlenkové mapy (on-line). Ve třetím sloupci jsme zvýraznili (šedou barvou) tři řádky s poměrně vysokými hodnotami (4 a více, tj. min. 80 %), které vedou k zamyšlení nad účinností cílené aktivizace a jejím skutečným dopadem na studenty. Největší „sílu“ aktivizace studenti vnímali při zařazení techniky šesti klobouků, metody synektiky a techniky brainwriting poker. V posledním čtvrtém sloupci je šedě zvýrazněn pouze jediný řádek, protože extrémní „sílu“ podpory týmovosti pociťovali studenti jen při alterované výuce, do níž byla záměrně

aplikována technika šesti klobouků (zjištěná hodnota 4, tj. 80 %). Podle výsledků uvedených v tabulce se v těsném závěsu za ní umístily metoda synektiky a rolestormingu. V následujícím kroku byly

přepočítány „podpurné“ výsledky na průměrné hodnoty s ohledem na potřeby dalšího zpracování a také kvůli možné komparaci s dalšími „klíčovými“ výsledky.

Tabulka 1: Tabulka zařazených aktivizačních metod a technik s kreativním přesahem do alterované výuky, včetně četnosti využití, popisu jejich výhod a hodnocení kvality alterací ze strany vyučujícího

1. Aplikované metody a techniky do alterované výuky/ výukové situace	2. Četnost zařazení kreativních metod	3. Největší výhody jednotlivých metod a technik	4. Hodnocení kvality alterací z pohledu vyučujícího
1. Brainstorming (Classic)	4x	ověřený způsob generování nápadů a myšlenek	C, B, B, B
2. Rolestorming	5x	+ trénink empatie a sociální vnímavosti (vstup do jiné role)	B, B, A, B, A
3. Negativní brainstorming	2x	+ podpora skupin. rozvoje vnímavosti vůči problému	C, C
4. Vizuální brainstorming	2x	+ podpora skupin. rozvoje myšlení, vizualizace problému	B, B
5. Brainwriting (brainwriting-pool)	2x	ověřená startovací technika, vhodná k podpoře soustředění skupiny na řešení	B, B
6. Brainwriting Game	2x	zábavný přesah, pro trénink	C, B
7. Brainwriting Poker	4x	zábavný přesah, gradace nápadů	B, B, A, B
8. Brainsketching	1x	zapojení širší oblasti mozku, společné myšlení v obrazech	B
9. Brainwriting (on-line)	1x	využití on-line nástroje – rychlost sdílení, okamžitá možnost úprav a doplnění	C
10. Synektika	5x	metoda pracující s principem analogií, prostor pro rozvoj fantazií a nápadů „odjinud“, důraz na společné soustředění	B, A, A, B, A
11. Technika šesti klobouků	2x	„proaktivní“ zam. klobouků, bezpečná a povzbuzující metoda, prohlubuje paralelní myšlení v souvislostech, má imaginativní přesah	B, A
12. Metoda tří židlí	2x	vhodná zejména pro strategické plánování, zaměř. na postup vedoucí k řešení	B, B
13. Myšlenková mapa	2x	výborně slouží ke zmapování myšlenkového procesu, podporuje svobodné uvažování nad problémem jako celkem	B, B
14. Myšlenková mapa (on-line)	2x	využití moder. On-line nástroje – rychlost sdílení, vč. možnosti úprav a doplnění, výhoda profes. vizualizace	B, B

Zdroj: vlastní zpracování dat získaných z pedagogických sumářů obou autorů

Tabulka 2: Tabulka zařazených aktivizačních metod a technik s kreativním přesahem do alterované výuky, včetně hodnocení celkové spokojenosti studentů s jejím využitím, doplněná o jejich hodnocení dílčích kritérií kvality

	1. Aplikované metody a techniky do alterované výuky/výukové situace	2. Celková spokojenost se zařazením kreativní metody do výuky (ø)	3. Pociťovaná „síla“ aktivizace studentů (ø)	4. Pociťovaná „síla“ cílené podpory týmovosti (ø)
1.	Brainstorming (Classic)	5, 7, 6, 5	3, 4, 3, 2	3, 4, 4, 3
2.	Rolestorming	7, 8, 6, 7, 8	4, 4, 3, 3, 4	3, 4, 3, 4, 4
3.	Negativní brainstorming	4, 3	2, 3	2, 2
4.	Vizuální brainstorming	7, 6	3, 3	3, 2
5.	Brainwriting (brainwriting-pool)	5, 5	3, 3	2, 3
6.	Brainwriting Game	6, 5	3, 4	3, 3
7.	Brainwriting Poker	8, 7, 8, 7	4, 4, 5, 4	3, 4, 3, 3
8.	Brainsketching	6	3	3
9.	Brainwriting (on-line)	5	2	3
10.	Synektika	9, 8, 10, 8, 9	5, 4, 4, 3, 5	4, 3, 3, 4, 4
11.	Technika šesti klobouků	9, 8	4, 5	4, 4
12.	Metoda tří židlí	6, 8	3, 4	3, 4
13.	Myšlenková mapa	7, 6	3, 2	3, 3
14.	Myšlenková mapa (on-line)	7, 9	4, 3	3, 2

Zdroj: vlastní zpracování dat získaných z reflektivních rozhovorů

Dříve než přistoupíme ke zprostředkování dalších výsledků šetření rádi bychom upozornili na skutečnost, že už v dříve publikovaných závěrech předchozí pilotáže lze najít zmínku o tom, že při experimentu ve výuce zaměřeném na probouzení tvořivosti studentů „většina sama na sobě pozorovala změny, jak díky aktualizaci a přenosu oborových myšlenek do nových souvislostí byla ovlivněna jejich recepce i zážitek“ (Tomešková, 2023, s. 184). Právě toto zjištění bylo výchozím impulsem k přípravě a realizaci dalšího šetření s hlubší ponorem do problému. O tom, kam se v „pokračujícím“ výzkumu reálně podařilo dojít, vypovídá obsah tabulky 3.

Tabulka 3, která je do jisté míry **vyústěným našich výzkumných snah,**

přináší klíčová zjištění z šetření a byla vytvořena ve prospěch možné **prezentace výsledků hodnocení optimálních prožitků studentů v souvislosti s rozvojem jejich oborové znalosti, včetně integračních a kreativních dovedností.** Kladení důrazu na kompetenční rozvoj studentů, kteří se v rámci bakalářského nebo magisterského studia připravují na vstup do manažerských pozic, považujeme jako jejich vyučující za zásadní. Při plánování i následné realizaci změn „k lepšímu“ je ale mimo jiné žádoucí zjišťovat, zda studenti dosahují předpokládaného uspokojení při výuce, a to jak na úrovni jedince, tak skupiny.

V tzv. jádru, tj. obsahu prvního sloupce, se ani v tabulce 3 nic nemění. Hodnoty, kterým je věnován druhý sloupec, poukazují na

úroveň „flow“, kterou studenti pociťovali při realizaci alterované podoby výukové situace ve formě skupinové činnosti (uvedená výsledná hodnota odpovídá nejčastějšímu hodnocení úrovně „flow“ ze strany studentů s využitím hodnotící škály A/extrémně vysoká – B/zvýšená – C/nízká – D/žádná). Obsahem třetího sloupce je vypočítaná průměrná hodnota celkové spokojenosti studentů se zařazením kreativní metody nebo techniky do výuky. Průměrným hodnotám pociťované „síly“ aktivizace a podpory týmovosti ze strany studentů jsou věnovány čtvrtý a pátý sloupec. Šestý sloupec přináší informace o součtu hodnot z předchozích dvou sloupců, přičemž tyto výsledky mohou posloužit k vytvoření lepší představy o tom, jak studenti vnímají dopad cílených alteračních snah vyučujícího s důrazem na zvýšení úrovně aktivního přístupu jedinců k hledání společných řešení ve skupině a rozvoje týmovosti. Poslední sedmý sloupec je věnován zápisu celkové hodnoty tzv. alteračního zdvihu; jde o vypočtený součet průměrných hodnot ve třetím a šestém sloupci. Vzájemné porovnání výsledných hodnot uvedených v tomto sloupci umožňuje uvažovat o skutečném dopadu didakticky promyšlených změn realizovaných při alteracích skupinových činností, jež vyučující učinili ve prospěch zvyšování kvality vysokoškolské výuky (konkrétně aplikace kreativní metody nebo techniky a postupů ke zvýšení aktivity a týmovosti).

Obsah druhého sloupce tabulky 3 je pro nás jako výzkumníky obzvláště cenný. Kromě toho, že v něm lze spatřovat potenciál pro pokračování šetření zaměřeného na rozvoj pozitivní edukace, tak do něj vepsané hodnoty úrovně „flow“, kterou studenti pociťovali při realizaci alterované podoby výukové situace ve formě skupinové činnosti dávají zapravdu tvrzení, že aplikace té či oné metody není samospasitelným řešením

a nezaručí žádoucí zvyšování kvality výuky v souvislosti s potřebou podpory „vnitřní“ motivace k učení a k podnícení jednotlivých studentů, aby se mohli nechat plně zaujmout a soustředit se. Na straně druhé, některá do tabulky propsaná poměrně vysoká hodnocení „flow“ (na úrovni A celkem 5x, na úrovni B celkem 13x) lze považovat za důkaz, že **při cíleném zařazování aktivizačních metod s kreativním přesahem do výukových situací probíhajících formou práce ve skupině skutečně vzniká kohezivní prožitek týmové spolupráce.** Z rozhovorů se studenty v rámci závěrečné focus group zároveň vyplynulo, že je zpravidla nejsilněji tento prožitek prožívaný ve fázi identifikace jedince se skupinou a jejím společným cílem, který je nadřazen cílů jednotlivých studentů. Zeleně jsou pak zvýrazněny čtyři řádky, kde jsme při alteracích zaznamenali hodnocení úrovně „flow“ na nejvyšší, tj. „áčkové“ úrovni. Konkrétně se jedná o zařazení metody synektiky, techniky šesti klobouků, metody brainwriting pokeru a techniky rolestormingu. Aby aplikace dostala hodnocení A, museli studenti u sebe pozorovat minimálně všechny typické projevy, které jsou nezbytné pro vznik prožitku, konkrétně ztráceli pojem o čase, necítili únavu, zapomněli na sebe i své potřeby a ponořili se zcela do činnosti a také měli důležitý pocit kontroly nad svou činností. **Zjištěné dosáhnutí cíleně podporovaného stavu plynutí u studentů při práci ve skupině** je zajímavé z výzkumného hlediska nejen proto, že soustředěná koncentrace na přítomný okamžik probíhá v souvstažnosti s ostatními a že si silné spojení vyžaduje činnost na úrovni spolupráce ale také z toho důvodu, že **zakusit pocit smysluplnosti ze společné práce s vnitřním obohacením je v edukaci považováno za znak excelence.**

Tabulka 3: Tabulka zařazených aktivizačních metod a technik s kreativním přesahem do alterované výuky, doplněná o výsledky hodnocení úrovně „flow“ ze strany studentů v porovnání s celkovou hodnotou cílené transformace výuky zaměřené na pozitivní edukaci

	1. Aplikované metody a techniky do alterované výuky/ výukové situace	2. Úroveň „flow“ studentů při alteraci	3. Celková spokojenost studentů s implementací kreativních metod a technik ø 6,48	4. Aktivizace (A)	5. Podpora týmovosti (T)	6. A +T ø 5,93	7. Celková hodnota alteračního „zdvihu“ ø 11,93
1.	Brainstorming (Classic)	C, B, C, C	ø 5,75	ø 3,0	ø 3,5	6,5	12,25
2.	Rolestorming	C, A, C, B, B	ø 7,2	ø 3,6	ø 3,6	7,2	14,40
3.	Negativní brainstorming	C, D	ø 3,5	ø 2,5	ø 2,0	4,5	8,00
4.	Vizuální brainstorming	B, C	ø 6,5	ø 3,0	ø 2,5	5,5	12,00
5.	Brainwriting (brainwriting-pool)	D, C	ø 5,0	ø 3,0	ø 2,5	5,5	10,50
6.	Brainwriting Game	C, C	ø 5,5	ø 3,5	ø 3,0	6,5	12,00
7.	Brainwriting Poker	A, B, B, C	ø 7,5	ø 4,25	ø 3,25	7,5	15,00
8.	Brainsketching	B	ø 6,0	ø 3,0	ø 3,0	6,0	12,00
9.	Brainwriting (on-line)	D	ø 5,0	ø 2,0	ø 3,0	5,0	10,00
10.	Synektika	B, B, A, B, A	ø 8,8	ø 4,2	ø 3,6	7,8	16,80
11.	Technika šesti klobouků	A, B	ø 8,5	ø 4,5	ø 4,0	8,5	17,00
12.	Metoda tři židlí	C, B	ø 7,0	ø 3,5	ø 3,5	7,0	15,00
13.	Myšlenková mapa	C, C	ø 6,5	ø 2,5	ø 3,0	5,5	12,00
14.	Myšlenková mapa (on-line)	C, B	ø 8,0	ø 3,5	ø 2,5	6,0	14,00

Zdroj: vlastní zpracování dat získaných z focus group a z pedagogických sumářů

Třetí, čtvrtý a pátý sloupec tabulky 3 byly vytvořeny za účelem možné prezentace vypočtených průměrů hodnot, a tudíž zrcadlí provedené dílčí kroky šetření. Například celková spokojenost studentů se zařazením kreativních metod a technik do výuky odpovídá hodnotě ø 6,48 (z možných max. 10); z toho plyne pozitivní zjištění, že **celkem osm alterací výukových**

situací s využitím jednotlivých metod nebo technik vykazuje nadprůměrnou úroveň spokojenosti studentů (zvýrazněno světlezelenou barvou). Za pozornost stojí také vypočtené průměry hodnot v šestém sloupci tabulky 3, který má především integrační charakter. Je společným odrazem cílených změn výuky s důrazem na aktivizaci studentů

a podporu týmovosti při zavedení „oživené“ podoby práce ve skupině. Studenti považují celkem devět alterací za poměrně silně působící na jednání studentů (zvýrazněno světlezelenou barvou), což lze tvrdit s oporou ve zjištění, že byly hodnoceny nadprůměrně, tj. nad vypočítaným průměrem 5,93. Do posledního sedmého sloupce tabulky 3 jsme zaznamenali součty hodnot obsažených ve třetím a šestém sloupci, za čímž lze spatřovat důvody integrační i komparační. Pro změření skutečného dopadu didakticky promyšlených změn realizovaných při alteracích skupinových činností ve vysokoškolské výuce zatím nemáme nejen dostatek funkčních nástrojů, ale ani teoretické opory. V rámci pokusu nadefinovat vlastní pojem pro posouzení „rozdílu“ kvality jsme si vytvořili vlastní termín „**alterační zdvih**“ (inspirovaný pojmem „abstrakční zdvih“ využívaným didakticky zaměřenými odborníky, kteří jej používají při popisu přechodu z abstrakčně nižší do abstrakčně vyšší úrovně poznání). Oba „zdvihy“ spolu mají společné to, že se jedná o dlouhodobé procesy doprovázené symbolizací, jejichž dosahování je zpravidla poměrně náročné a složité. Zvláště v případě, kdy je navíc součástí jejich cílů také očekávané dosažení optimálního prožívání u učících se jedinců. Interpretační část, která má posloužit k lepšímu pochopení výsledků obsažených ve třetí tabulce, jako výzkumníci uzavíráme s potěšujícím pocitem, že **valná většina, konkrétně celkem 11 realizovaných alterací, jejichž podoba i dopad byl hodnocen ze strany studentů pozitivně, vykazuje nadprůměrné hodnoty, tj. nad vypočítaným průměrem tzv. alteračního zdvihu (hodnota 11,93).** Ve světlezelených řádcích stojí za

povšimnutí zejména dosažené průměrné hodnoty u cílené aplikace techniky šesti klobouků, metody synektiky, brainwriting pokeru a metody tří židlí.

Výsledky třetí fáze šetření

Závěrečné focus group se účastnilo celkem dvanáct studentů a část z ní vzešlých zjištění byla již představena buď ve formě obsahu propsaného do tabulek nebo do souvisejících částí věnovaných interpretaci výsledků. Zbývá část sebraných dat bude popsána v dalším textu.

Abychom dostáli očekávání ze strany zájemců o slíbené prozkoumání tématu do hloubky, rozhodli jsme zvláště prezentovat vedle sebe výsledky jedné z již zkoumaných kategorií a zároveň k nim přidat jednu novou kategorii, tzn. také nový sloupec do další tabulky 4. Konkrétně jsme se **v poslední fázi šetření zabývali hodnocením úrovně „flow“ u vyučujícího**, abychom zjistili, kdy a jak se liší výpovědi o vnímání „flow“ od něj i studentů. **Při komparaci výsledků jsme zjistili, že z reflexe většiny alterovaných výukových situací vyplývá, že pokud vznikly silné prožitky, tak „přeskakovaly“ ze studentů na vyučujícího a naopak.** Ověřili jsme si, že žádoucí proces předávání nadšení v procesu výuky je oboustranný, což znamená, že **„propad“ entuziasmu do vlastní činnosti i do vzájemné interakce mohou ovlivnit obě strany.** Řádky odpovídající případům, kde se projevilo „flow“ nejvíce, jsme zvýraznili sytými barvami, aby bylo možné lépe si představit výsledky a propojit si je s odpovídající skupinou respondentů.

Tabulka 4 : Tabulka zařazených aktivizačních metod a technik s kreativním přesahem do alterované výuky, doplněná o hodnocení úrovně „flow“ ze strany studentů i vyučujícího

	1. Aplikované metody a techniky do alterované výuky/ výukové situace	2. Úroveň „flow“ studentů při alteraci	3. Úroveň „flow“ vyučujícího při alteraci
1.	Brainstorming (Classic)	C, B, C, C	C, B, C, B
2.	Rolestorming	C, A, C, B, B	B, A, B, B, A
3.	Negativní brainstorming	C, D	C, C
4.	Vizuální brainstorming	B, C	B, B
5.	Brainwriting (brainwriting-pool)	D, C	C, C
6.	Brainwriting Game	C, C	C, B
7.	Brainwriting Poker	A, B, B, C	A, B, A, B
8.	Brainsketching	B	B
9.	Brainwriting (online)	D	C
10.	Synektika	B, B, A, B, A	B, A, A, B, B
11.	Technika šesti klobouků	A, B	A, A
12.	Metoda tří židlí	C, B	B, B
13.	Myšlenková mapa	C, C	C, B
14.	Myšlenková mapa (on-line)	C, B	C, B

Zdroj: vlastní zpracování dat získaných z focus group a z pedagogických sumářů

Zjištění vzešlá z porovnání úrovně „flow“ u různých aktérů vzdělávacího procesu, nás podnítilo k realizaci dalšího kroku, jenž původně nebyl v plánu. Pod vlivem pozitivních výsledků jsme se rozhodli, že se pokusíme poodhalit souvislost mezi hodnocením kvality alterovaných výukových situací z hlediska didaktického a dosahovanou úrovní „flow“ u skupiny studentů a také u vyučujícího. Napadlo nás přepočítat jednotlivá hodnocení A až D na klasické známky a vypočítat z nich průměr. Zjistili jsme, že průměrná známka u vybraných příkladů cílené změny výuky „k lepšímu“ je vysoká. U všech těch alterovaných výukových situací, u nichž jsme zaznamenaly ze strany studentů i vyučujících vyhodnocenou vysokou míru „flow“ (v poslední tabulce zvláště barevně), se vypočítaná průměrná známka pohybuje v intervalu mezi 1,4 a 1,75 (synektika – 1,4; technika šesti klobouků – 1,5; rolestorming – 1,6 a brainwriting poker – 1,75). **Potvrdilo se, že úroveň kvality výuky (posuzovaná z hlediska didaktického) může velmi úzce souviset**

s výskytem „flow“ při plnění učebních úloh ve skupinách. Z toho plyne praktické doporučení: už v samotné fázi plánování výuky by vyučující neměli zapomínat na skutečnost, že „flow“ je energie, jež může mít na práci se studenty jak konstruktivní, tak i negativní dopad.

ZÁVĚR

Závěr bychom rádi začali **volným „zacyklením“ tématu** a polemikou nad užitymi postupy. Návrat k myšlenkám, otázkám a cílům vepsaným do úvodních kapitol se neobejde bez upřímného konstatování, že jsme si jako výzkumníci stanovili nelehký úkol. Ač jsme stejně jako mnoho dalších vyučujících dobře obeznámeni s teoriemi o tom, že rozvojový a vzdělávací efekt zážitkového učení je založen na principu transferu zkušeností (srov. např. Svatoš, 2005) a že vytvářením prostoru pro realizaci skupinových činností lze u studentů rozvíjet řadu dovedností, které budou mít zásadní vliv na kvalitu jejich manažerské práce v budoucnu, stále

se neví, jak efektivně využívat jejich potenciálu v praxi. Tvůrci i realizátoři výuky působící (nejen) v terciárním vzdělávání se mohou vydat například cestou rozborů chování skupiny/týmu při řešení úloh a následně vybízet studenty k aktivní účasti na společné reflexi, mohou experimentovat se zařazením simulací do výuky nebo do ní aplikovat promyšlenou řadu metod a technik podporujících myšlení vyššího řádu. K vytvoření takových výukových situací a učebních úloh, kdy metakognice může nabýt na charakteru „rozvinuté dispozice k poznání“ (Krykorková, 2004, s. 181), vede složitá a dlouhá cesta. Její začátek je spojený s přijetím role výzkumníka, který reflektuje vlastní výuku, hodnotí ji a vytváří návrhy na zlepšení. Vyučující, který se chce stát skutečným pomocníkem členů skupiny/týmu, musí zároveň sám sebe dostat do hry, při vedení studentů používat lídrovský přístup a vytvářet prostor, aby se mohli stát sami sebou. (srov. Rogers, 2015, s. 70)

Je na posouzení čtenářů, zda může být předložené šetření skutečně považováno za takový první krok na cestě ke zvýšení kvality výuky a zda jsme splnili vytýčené cíle na dostatečné úrovni. Šetření jsme prováděli s přesvědčením, že **řešení problémů vzdělávací praxe na mikroúrovni a jejich prezentace má neméně důležitý význam jako realizace makroanalýz**. Věříme, že stejně jako k přelévání „flow“ ve výuce, k němuž docházelo v těch výukových situacích, které odpovídaly podnětné nebo rozvíjející úrovni kvality, mohou přeskakovat jiskry i mezi reflektivními praktiky navzájem. Budeme potěšeni, když se s připomínkou pomíjivosti „dvakrát do téže řeky nevstoupíš“ pokusíte uskutečnit reflektovanou inovaci vlastní praxe.

Na úplný závěr ještě dovoluji osobní vyznání spoluautorky textu. Ráda bych využila poslední řádky k **poděkování** lidem, kteří mě ovlivnili nejen ve výzkumné práci, ale také přispěli značnou měrou k mému přemýšlivému přístupu k tvorbě i realizaci výuky. Nejdříve bych ráda poděkovala – in memoriam – panu Robertu M. Csikszentmihalyimu, jehož myšlenky uznávám a hrdě se k nim hlásím, a kterého si „v duchu“ dovoluji považovat za svého slavného kolegu, protože také působil ve vysokoškolském prostředí. V kontextu řešeného tématu jsem mu vděčná, že se ve svém bádání z počátku nevěnoval přímo optimálním prožitkům, ale spíše zkoumání fenoménu kreativity, což se shoduje i s mou inovační cestou. Druhé poděkování patří dvěma známým českým didaktikům, konkrétně pánům Janu Slavíkovi a Janu Tupému. Oba považuji za své velké profesní vzory v teorii i praxi vzdělávání, ale také za laskavé a moudré muže, kteří své poznání chovají jako poklad, o nějž se navíc rádi zcela nezištně dělí s ostatními. Třetí poděkování patří mému kolegovi, panu Martinu Šikýřovi, který natolik důvěřuje mým návrhům na zlepšení výuky, že byl ochoten jít se mnou v tandemu do realizace pedagogického výzkumného šetření. Jako odborníkovi na problematiku řízení pracovního výkonu a související procesy řízení lidských zdrojů bych ráda tímto předala tip na ukázkou vhodného využití metody synektiky, kterou jsem objevila v odborné literatuře při tvorbě článku. S ohledem na výsledky našeho šetření, z nichž vyplynulo, že **synektika patří i ze strany studentů k nejlépe hodnoceným metodám (spolu s technikou šesti klobouků)**, se chci s ním i ostatními zájemci na závěr podělit – pro potěšení myslí a inspiraci – o obrázek 1.

Obrázek 1. Ukázka využití metody synektiky pro práci ve skupině – se zaměřením na generování nových nápadů, myšlenek a idejí (Výchozí problém: pokles pracovní výkonnosti)

Výchozí problém: Pokles pracovní výkonnosti									
	Přímá analogie		Osobní analogie		Fantastická analogie		Symbolická analogie		
	situace	řešení	situace	řešení	situace	řešení	situace	řešení	
Biologie	Vymírání biol.druhu	Získat evoluční výhodu	Ztrácím dech	Přestanu kouřit Trénink	Měsíční krajina	Zavodnit Rekultivovat	Usychání	Zavlažovat	
Historie	Prohráváme bitvu	Povolat posily	Napoleon na Elbě	Intriky Vlastní zábava Psaní paměti	Apollo 13 má problém	Spojit se s Houstonem	Pád římského impéria	Nastolit řád	
Technika	Auto nejezdí	Doplnit benzín Spravit stroj	Zadrhávám se	Namazat!!	Perpetuum Immobile	Dát prvotní impuls	Došla pára	Doplnit vodu	
Společnost	Ztrácíme prestíž	Něco pro lidi Charita	Neúspěch v lásce	Najdu si jinou Pozvu ji do kina	Jsem neviditelný	Užiju si to Zviditelním se	Chudý příbuzný	Ožením se s bohatou Mám jiné kvality	
Politika	Pokles preferencí	Public relation kampaň	Klesá mi popularita	Jdu mezi lidi	Šípková Růženka	Polibek od prince	Ústup se slunce	Vrátit se zpět	
Ekonomika	Hospodářský úpadek	Zvýšit daně Snižit úroky	Nemám peníze	Půjčím si Neutrácím	Bezedný měsíc má díru	Zašit díru	Jedna kapsa prázdná...	Naplnit kapsu Zašit díru	
Výsledek:					Psaní paměti = jiná činnost				
Povolat posily = rozšířit prac. tým					Spojit se s Houstonem = konzultace s nadřízeným				
Získat evoluční výhodu = stavět na kvalitách					Trénink = zdokonalení se v práci				
Zašit díru, naplnit kapsu = najít příčinu					Rekultivovat = přehodnotit priority				
Doplnit benzín, spravit stroj = vzdělání, tréninky					Nastolit řád = osvojit si návyky				
Dát prvotní impuls = motivace					atd.				

Zdroj: převzato a upraveno podle Žáka (2017, s. 209)

LITERATURA

- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring

- teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12, 242–258.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn*. National Academy Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Nakladatelství Lidové noviny.

- Elliott, J. (1981). *Action Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools*. TIQL Working Paper No. 1. Cambridge Institute of Education.
- Hošek, V. (2003). Pohyb a euforie. In J. Kirchner, & P. Kavaliř (Eds.), *Prožitek a tělesnost: sborník příspěvků konference konané 24.4.2002 na UK FTVS* (s. 40–43). Asociace psychologů sportu České republiky.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In *Cesty pedagogického výzkumu* (s. 51–69). Paido.
- Janík, T. (2007). Pedagogical content knowledge, nebo Didaktická znalost obsahu? *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Paido.
- de Jong, F. P., & Simons, P. R. J. (1990). Cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning. *Research in Computer Based Instruction*, 81–100.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2003). Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 53(1), 26–44.
- Krykorková, H. (2004). Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In A. Vališová a kol., *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (s. 174–186). Karolinum.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Grada Publishing.
- Lipovetski, G. (2007). *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Prostor.
- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287–306.
- Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii*. Portál.
- Seligman, Martin E. P. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil.
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 211–226). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721>
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications.
- Svatoš, T. (2005). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.
- Švamberk Šauerová, M. & Tilinger, P. (Eds.) a kol. (2023). *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů*. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.
- Tomešková, K. (2023). Experimentální kultura (nejen) ve vysokoškolské výuce je trendy! Reflektivita a tvořivost jako významné atributy lidského učení prožitkem. In M. Švamberk Šauerová, & P. Tilinger (Eds.) a kol., *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů* (s. 167–184). Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
Žák, P. (2017). *Kreativita a její rozvoj*. Motiv Press.

KONTAKT

Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D.
ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Institut manažerských studií
Kolejní 2637/2a
160 00 Praha 6
e-mail: katerina.tomeskova@cvut.cz

Ing. Martin Šikýř, Ph.D.
ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Institut manažerských studií,
Kolejní 2637/2a
160 00 Praha 6
e-mail: martin.sikyr@cvut.cz