

Subjektivní postoj učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání

Bc. Miroslava Křivánková, DiS.

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Miroslava Křivánková, DiS.**

Osobní číslo: **H140273**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Subjektivní postoj učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek týkajících se alternativních a inovativních přístupů ve vzdělávání, efektivního vyučování a výchovy orientované na osobnost.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FERRINI, P. *Bezpodmínečná láska*. Bratislava: ARIMES, 2009. ISBN 978-80-8100-147-5.

GRAY, P. *Svoboda učení*. Praha: www.scio.cz, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

HAJZLER, T. *Peníze nebo život*. Praha: PeopleComm, 2012. ISBN 978-80-904890-3-5.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2015. ISBN 978-80-901873-9-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 18.3.2016

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na postoje učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání. Hlavním problémem, kterým se zabýváme je zjištění rozdílu mezi tradičním a inovativním učitelem a nalezení faktorů, které je ovlivňují.

Klíčová slova: učitel, vzdělávání, tradiční a inovativní učitel/metoda, výuka, edukační prostředí, nástroje vzdělávání.

ABSTRACT

The thesis focuses on the attitudes of teachers 1. the degree of primary school education. The main problem which we are dealing with is finding the difference between traditional and innovative teacher and finding the factors that affect them.

Keywords: teacher, education, traditional and innovative teacher/method, teaching, educational environment, learning tools.

Poděkování

Děkuji tímto Mgr. Elišce Suchánkové, PhD. za odbornou pomoc při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi a rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli nejen během vypracování mé diplomové práce, ale i během celého studia.

Bc. Miroslava Krivánková, DiS.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU	14
1.1 OD POČÁTKU DĚJIN K 19. STOLETÍ	14
1.2 REFORMNÍ Hnutí.....	19
1.3 POJETÍ SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
1.3.1 Alternativní směry	28
2 VZDĚLÁVACÍ PROCES A JEHO ČINITELÉ.....	36
2.1 PROCES UČENÍ	37
2.2 VÝUKA	39
2.3 UČITEL	44
2.4 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ	48
2.5 NÁSTROJE VZDĚLÁVÁNÍ	52
II PRAKTICKÁ ČÁST	56
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	57
3.1 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY, CÍL VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	57
3.2 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH	58
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	59
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	59
3.5 TECHNIKA VÝZKUMU	60
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	61
4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	62
4.1 MÍRA INOVACE DLE DEMOGRAFICKÝCH CHARAKTERISTIK.....	62
4.2 MÍRA INOVACE UČITELŮ V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	69
4.3 ROZDÍLY MEZI TRADIČNÍMI A INOVATIVNÍMI UČITELI V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ	72
5 NÁVRHY A ŘEŠENÍ.....	80
5.1 VIZE DO BUDOUCNOSTI	81
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM TABULEK.....	91

SEZNAM PŘÍLOH.....	93
---------------------------	-----------

ÚVOD

V posledním desetiletí dochází v mezinárodní komunitě k přehodnocení pohledu na cíle vzdělávání a na způsob ověření míry jejich dosažení. Neustále se mluví o nutnosti reformace školství. Na tuto podporu vzniká plno různých knižních publikací a nesčetné množství internetových stránek, které nabízí pomoc nejen školám, ale i učitelům a rodičům pro dosažení změn v našem školství (např. Institut pro podporu inovativního vzdělávání, Škola života, Eduin a jiné).

V současné společnosti nabývá na významu řešení problémů nerutinním způsobem, komplexní komunikace a sociální dovednosti. Potřeba po pracovních provádějící rutinní úkony (manuální i kognitivní) dlouhodobě klesá a jsou hůře placeni. Moderní trh žádá pracovníky, kteří budou disponovat rozmanitými kognitivními a afektivními schopnostmi (např. být schopen komunikovat s lidmi z rozdílných kultur, využívat rozmanitých technologií, být schopen řešit komplexní problémy, kriticky uvažovat, spolupracovat s druhými, adaptovat se na rychle se měnící prostředky a podmínky k plnění úkolů, efektivně zvládat pracovní úkoly, samostatně získávat nové vědomosti a informace atd.). Tyto dovednosti je potřeba učit se ve škole. Každý je potřebuje – nejen pro uplatnění na trhu práce a další vzdělávání, ale také pro řešení situací běžného života.

K těmto hodnotám by měla škola směřovat a užívat efektivní nástroje. Přitom se pořád užívají tradiční metody, způsoby a formy (vnější motivace – známkování, odměňování, trestání; vnější řízení – rozhoduje učitel, děti opakují, nemohou rozhodovat; regulace místo autoregulace apod.). Je pravdou, že efektivních postupů se také využívá, ale stále tíhneme k tradičnímu pojetí. Každým rokem do základních škol nastupuje tisíce prvňáčků, kteří jdou do 1. třídy s radostí, odhodláním a plni očekávání, že se něčemu novému naučí. Chtějí se něco naučit, ale přesto po několika dnech, případně týdnech, se jim do školy nechce, škola je nebaví a je to pro ně nutné zlo. Jaký postoj k tomu mají učitelé? A snaží se v této situaci o nějakou změnu?

Domníváme se, že učitel je ten, kdo vzdělávací proces a učení dětí silně ovlivňuje, změnou pojetí vzdělávání může ovlivnit učení žáků, přístup žáků ke vzdělávání, ovlivňuje je na celý život.

Diplomová práce se zabývá postoji učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání, vzdělávacím procesem a jeho činiteli, pojetím výchovy a vzdělávání a postavením učitelů.

Cílem výzkumu je zjištění subjektivních postojů učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání. Dalšími dílčími cíli bude snaha zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání, zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání (dle demografického charakteru) a zmapovat rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli v přístupu ke vzdělávání.

Teoretická část je spíše obecnější, ale je nedílnou součástí diplomové práce. Nejdříve se probíráme obecnými pojmy vzdělávání. Jeho historickým kontextem, reformami, nástinem současného stavu, včetně u nás nabízených alternativních škol a okrajově legislativní stránkou školství. Další kapitola, stěžejní, se dotýká vzdělávacího procesu, kde nastiňujeme v podkapitolách faktory související se vzděláváním. Rozvádíme zásadní otázky, význam prostředí při edukaci, typy výuky, role učitele a nástroje vzdělávání.

Empirická část práce je zaměřena na zjištění postojů učitelů základní škol 1. stupně. Jsou zde prezentovány získané výsledky a pro lepší přehlednost doplněny o tabulky a grafy. Tato část diplomové práce je uzavřena doporučením pro praxi.

Ke zpracování diplomové práce jsou použity následující metody a techniky: analýza odborné literatury a dalších relevantních dokumentů, dotazníkové šetření.

Hlavní přínos výzkumu spočívá ve zjištění, jací jsou tradiční učitelé a jací jsou inovativní. Jaké jsou mezi nimi rozdíly a jak jsou tímto postojem ovlivněny jejich názory.

Očekáváme, že tato práce bude přínosem pro učitele, kteří se současným stavem školství zabývají a snaží se svým přístupem zasadit o reformu školství. Ovšem nesmíme opomenout i na rodiče, kterých se tato problematika také týká a snad i jim usnadní orientaci v dnešním stavu školství.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU

„Výchova je předmětem pedagogiky, kdy mluvíme o záměrné snaze společnosti utvářet jedince tak, aby odpovídal svými kvalitami historicky podmíněnému ideálu člověka a občana. A právě toto záměrné formování osobnosti, které se postupně stává stále více záležitostí specifických institucí a profesionálních pedagogických osobností, označujeme jako výchovu – v protikladu k vlivům (často negativním) společnosti a prostředí a samozřejmě i k vlivům dědičnosti. Výchova je tedy cílevědomé, záměrné, systematické, plánovité a všestranné působení na jedince tak, aby byl schopen plnit společenské úkoly.“¹

Pojem výchova je v pedagogice často spojován s pojmem vzdělávání. Na jedné straně můžeme říci, že výchova a vzdělávání jsou totéž, ovšem na straně druhé rozeznáváme vzdělávání jako něco specifického, co se s pojmem výchova nekryje.

„Vzdělávání se obecně v teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování si poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“² Většinou se jedná o dlouhodobý proces a je legislativně vymezen, co do svého průběhu a produktu (např. délka jednotlivých úrovní vzdělávání, požadované zkoušky, diplom, certifikát apod.).

1.1 Od počátku dějin k 19. století

Pokud chceme pochopit pojetí tradičních škol, musíme si připustit, že tyto školy jsou produktem historie. Školy jako takové jsou poměrně nedávnými institucemi. Ze začátku, po sta tisíce let, se děti vzdělávaly samy skrze hry a zkoumání svého okolí.

V období pravěku bylo obsahem výchovy předávání znalostí a tradic prostřednictvím rodičů, stařešin kmene a rady starších. Výchova probíhala skrze lidovou slovesnost, kdy starší vyprávěli příběhy u ohně a také skrze nápodobu.

¹ JÚZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

² JÚZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

Až následně s nástupem zemědělství a později průmyslu se z dětí staly pracovníci z donucení. Pro ně tak přirozené hraní a zkoumání světa bylo potlačeno. Jejich aktivita a živost byla potlačena a stala se špatnou stránkou osobnosti, která musela být zkrocena. V období rozvoje zemědělství byli lidé schopni vyprodukovat více jídla, což vedlo k vyšší porodnosti a vzhledem k tomu, že měli půdu, začali se usazovat v permanentních obydlích. Hlavní náplní většiny dne se stala práce, ke které byli přinuceni i děti. V souvislosti s vlastnictvím půdy se začaly objevovat rozdíly ve společenském postavení a vzniklo otroctví a nevolnictví. Toto období nazýváme feudalismem.³

Ovšem prapůvod vzdělávání musíme zasadit již do doby dávno před – do doby Egypta, Mezopotámie a Persie (4 tisíciletí před Kristem), kdy vznikaly školy při chrámech a panovnických dvorech, které učily mládež z nejvyšších sociálních vrstev písmu, základům vědění, medicíně, stavebnictví a vojenství. V tomto období se totiž objevuje změna obsahu i přístupu ke vzdělávání, kdy ten, kdo má moc, mnoho ví (vědění = moc). Výchova je směřována k pokoře a pobožnosti.⁴

Následně se rozvíjí vyspělejší výchovný systém – ve Spartě a v Aténách. Ve Spartě se jednalo především o vojenských charakter vzdělávání (tělesná a branná výchova). Naproti tomu v Aténách se již rozvíjela nejen tělesná složka, ale i rozumová. Cílem aténskému vzdělávání byla kalokagathia (tzn. ideál krásy a dobra – spojení rozumové, estetické, tělesné i mravní výchovy). V tomto období vznikl třístupňový systém škol (soukromé pro hochy). Tyto školy byly elementární – škola gramatická a kitaristická, střední stupeň – palaistra (systematická tělesná výchova) a nejvyšší stupeň – gymnasion. Nad výchovou a vzděláváním se v tomto období zamýšlelo mnoho filozofů a následně vytvořili soubor tří základních studijních oborů – gramatika, rétorika, dialektika.⁵

Za období starověkého Říma byly přejímány školy řeckého typu a hlavním cílem bylo vzdělání k přípravě řečníka. Existovaly soukromé elementární školy, gramatické školy a vyšší školy rétorické.

³ GRAY, P. Svoboda učení. Praha: www.scio.cz, s.r.o., 2012.

⁴ JANÍKOVÁ, M. a kol. Základy školní pedagogiky. Brno: Paido, 2009.

⁵ JÚZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

Postupně přecházíme do období středověku, kde ústředním článkem vzdělávání se stává křesťanství. Obsahem výchovy bylo sedmero rytířských ctností. První středověké školy byly církevní a od 6. století se rozvíjí školy klášterní, v sídlech biskupů školy katedrální, pro poučení širších vrstev o základech křesťanství jsou zakládány i školy farní. V této době základ vzdělání tvořilo náboženství a sedmero svobodných umění: trivium (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika).⁶

České školství započalo svou historii se vznikem českého státu, 10. století. Téměř do konce 18. století mělo rysy evropského školského univerzalizmu (jednotná ideologie – křesťanství, jednotná filozofie – scholastika, jednotné druhy škol – klášterní, katedrální, jednotné vzdělávací obsahy – sedmero svobodných umění a latina, jednotný vyučovací jazyk – latina). Školy sloužily k potřebám církve, následně k potřebám měst. Po založení Karlovy univerzity (1348) začaly plnit i funkci pro přípravu univerzitního studia. Tato skutečnost dala možnost vzniknout školskému systému. V 18. století bylo zavedeno školství lidové, určené dětem poddaných.⁷

Výuka probíhala mechanicky, prostřednictvím opakování latinských slovíček a vět, bez ohledu na porozumění.

Na dítě bylo pohlíženo jako na objekt rozhodnutí dospělého, či předmět politických nebo ekonomických spekulací. Nebylo vnímáno jako osoba se specifickými požadavky, ale bralo se jako malý dospělý.

V období renesance se opět obrací velká pozornost k dítěti jako rozvíjejícímu se člověku, snaha o návrat k přírodě a mateřskému jazyku. Objevují se předměty zaměřené na přírodní vědy, filozofii a kulturu, kdy vyučování má být hravé, zajímavé, nenásilné, přístupné pro hochy a dívky.⁸ V tomto období se stává významnou osobností (mimo jinými) Jan Amos Komenský. Dle něj nemělo být žádné dítě vyloučeno z vyučování (ze vzdělávání), protože všechny děti jdou vychovat. Výchova a vzdělání se má vztahovat

⁶ JANIŠ, K. Vybrané kapitoly z dějin výchovy. Opava: Slezská univerzita, 2009.

⁷ PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

⁸ JŮZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

k třem hlavním cílům: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Kladl důraz na kázeň, kdy odmítal fyzické tresty za neznalost. Navrhoval školskou organizaci a upozorňoval na to, že vzdělávání by nemělo nikdy končit. Jako první definoval pojmy školní rok, školní prázdniny a školní týden. Hlásal, že ve třídách by měli být žáci stejného věku a stejné úrovně znalosti. Při výuce aplikoval tyto zásady: zásadu názornosti, systematickosti a soustavnosti, zásadu aktivnosti, trvalosti a zásadu přiměřenosti. Dodnes je z názorů tohoto významného muže čerpáno.

V období osvícenství se vyčleňuje jako významná osobnost John Locke a Jean Jacques Rousseau. John Lock upřednostňoval styl individuálního vzdělávání se soukromým učitelem ve šlechtických rodinách, kde se mladíci měli naučit výchově gentlemana. Prosazoval vzdělání složky tělesné, mravní a rozumové. Chudší chlapci, dle jeho názoru, měli navštěvovat pracovní školy, kde by se vzdělávali v náboženství, dobrým mravům a manuální práci. Vzdělávání dívek se J. Lock nezabýval.⁹ Dalším představitelem tohoto období J. J. Rousseau bývá označován za největšího pedagoga v dějinách. Ideálem Rousseaua je vychovat svobodného člověka, prostřednictvím tzv. přirozené výchovy, kdy daného jedince nebudeme do ničeho nutit, budeme jej respektovat, jak k jeho věkovým, tak i individuálním zvláštnostem. Neuznává učení dle knih, ale prosazuje učení prostřednictvím svých vlastních zkušeností.

Důležitým mezníkem v českých zemích byl vznik tereziánských školských reforem. V tomto období bylo vzdělání obyvatelstva důležité, kvůli hospodářskému rozvoji státu. Proto tedy na popud císařovny Marie Terezie roku 1774 byl vydán Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích, který nařizoval povinnou školní docházku (pro děti od 6 do 12 let). „Způsoby výuky byly v mnohém inspirovány osvícenskými pedagogy. Děti z různých ročníků se učily v jedné třídě po odděleních. Metodika rakouské triviální školy se snažila vyvážit paměťové učení a učení zaměřené na pochopení látky, zásadou bylo vést žáka od jednoduchému k složitějšímu a od známého k neznámému. Učitel měl také přimět žáky k aktivitě.“¹⁰

⁹ JÚZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

¹⁰ LNĚNIČKOVÁ, J. Svět dětí. Praha: Albatros. 2005.

Nově zřízené školy měly za úkol odstranit negramotnost, poskytnout základy všeobecného vzdělání a zprostředkovat základy vzdělání odborného (zemědělství, průmysl) a tak připravit žáky pro praktický život.¹¹

Dle Karla Rýdla následuje proměna osvobozeného člověka od nevolnictví a poddanství do loajálního občana národního státu, která byla zajištěna prosazením různých forem povinné institucionalizované výchovy, s kterou se pojilo i elementární povinné vzdělávání. V Evropě se v tomto přechodném období zformovaly dva modely organizace výchovy a vzdělávání:

- a) Model prosazovaný mocensky „shora“ (silami, které reprezentovaly ustupující agrární společnost) – centrálně organizovaná školská soustava s povinnou školní docházkou a tvrdou kontrolou plnění podrobných předpisů. Odpovědnost za výchovu i vzdělávání převzaly od rodičů převážně orgány katolické církve. Školský systém nepodněcoval osobnost, určoval obecné pravdy.
- b) Model prosazovaný „zdola“ rodinami a komunitami. Odpovědnost za výchovu a vzdělávání zůstává mezi lidmi (anglosaské země).

„Škola 19. století byla založena na přísných pravidlech a velký důraz byl kladen na disciplínu. Pro udržení disciplíny a pozornosti se ve velké míře užívalo fyzických trestů. Děti byly vedeny ke zbožnosti a pracovitosti i k tomu, aby přijímaly předkládané myšlenky jako hotovou věc a dokázaly je slovně zopakovat či použít naučené postupy. Úkolem školy bylo také zlomit přirozenou divokost dítěte.“¹²

V tomto století se objevuje významný filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart. Tento muž je považován za zakladatele pedagogiky, kdy do vzdělávání vnášel jasnost, asociaci, systém a metodu. „Jeho pedagogický systém spočíval na pěti principech – vnitřní svobodná vůle shodná s rozumem, dokonalost jako cíl, laskavostí přivést k žádoucímu výsledku, oceňování špatného a dobrého jednání, spravedlnost s oceňováním dobrého a káráním špatného. Učitel měl žáka vést pomocí autority a laskavosti

¹¹ PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

¹² LNĚNIČKOVÁ, J. Svět dětí. Praha: Albatros. 2005.

k dobrovolné poslušnosti (bez fyzických trestů). Zavedl čtyři formální stupně výchovy – výklad učitele a předvedení nové látky, rozhovor, použití v praxi a cvičení.“¹³ Jednoduše řečeno, tento muž dal učitelům vzor, jak postupovat při výuce. Tento návod se uplatnil a dokonce se používá i dnes, ovšem v upraveném provedení. Pojem „herbartovská tradiční škola“ v dnešní době znamená, že učitel pracuje se svými žáky dle připraveného modelu vyučovací hodiny, který si nachystal (schematicky). Ovšem dnešní žáci již přichází do hodin s určitými znalostmi, určitým rozhledem, kdy si spoustu informací mohou najít na různých dostupných informačních médiích. Proto by v současné době mělo být učení spíše tvořivé a pracovat s žáky, kteří již něco ví, ale toto herbartovský model nezabezpečuje.

1.2 Reformní hnutí

Ve 20. století se do pojmosloví dějin pedagogiky dostává jev, označený jako reformní pedagogika. Toto označení se týká různorodých pedagogických koncepcí, které se v tomto období objevují v opozitu k tradiční škole (tradiční pedagogice). Jedná se o mezinárodní fenomén, který postihl celý svět. Tato koncepce obsahovala nejrozličnější reformní návrhy a koncepce. V této době pedagogičtí reformátoři vycházeli z tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů, což znamená z pedocentrismu, nikoliv z požadavků společnosti. Pedocentristé upřednostňují svět dítěte, který je, dle jejich názoru potřeba chránit a podporovat.

Objevuje se spousta reformátorů, kde bychom zmínili zejména švédku Ellen Keyovou, díky které vznikl program hnutí nové výchovy (výchovy svobodné a přirozené). Tento program značně ovlivnil problematiku tzv. nových škol. Mezinárodní liga pro novou výchovu vznikla roku 1920 a toto hnutí prosazovala pedocentrické zásady ve výchově a při reformaci školství.¹⁴

Mezi charakteristické znaky reformní pedagogiky patří např.: pedocentrismus, kritika tradiční školy, svobodná výchova dítěte, respekt k dítěti, individualizace, kooperace,

¹³ LNĚNIČKOVÁ, J. Svět dětí. Praha: Albatros. 2005.

¹⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

individualizované i skupinové vyučování, koncentrace, globalizace (spojování předmětů v bloky), činnostní učení, projektová metoda, sebekázeň dětí, spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností apod.¹⁵

Tyto myšlenky fascinovaly mnoho učitelů, kteří se stali reformátory a daly tak vzniknout mnoha alternativním pedagogickým konceptům. Následně se začíná uvažovat o potřebě individuálních inovací každé jedné školy dle jejich specifik. Vytváří se vlastní program pedagogicko-školních inovací. Nejedná se o cílový stav, ale stále pouze o proces obnov.

Mezi představiteli tohoto směru uveďme např. Johna Deweyho, který byl kritikem herbartovské školy. Zastával názor, že dítě má být centrem, kolem kterého se tvoří vše týkající se vzdělávání. Upřednostňoval praktickou a experimentální činnost žáka, který se učí tím, že ve škole řeší úlohy a problémové situace. Žák má být udržován v neustálém zájmu a aktivitě. Učitel má být rádcem a učebnice příručkami. V tomto duchu se rozvinula projektová metoda, která se zeširoka začala následně používat i u nás v ČR.

Za zakladatele projektové metody a blízkým spolupracovníkem Deweye byl profesor William Killpatrick, který se v rámci této metody snažil o maximální rozvoj vědomostí žáka, ale i jeho dovedností, a to prostřednictvím kooperace, rozvoje kritického myšlení a tolerance.¹⁶

Dalšími představiteli byl např. Ovide Decroly, který založil tzv. školu pro život a životem, kde učení probíhalo prostřednictvím činností (nabývalo činnostního rázu). Výsledky, které z těchto činností vycházely, měly sloužit k podpoře školního společenství. Snoubila se zde manuální činnost s vědomostmi z různých odvětví. Ať už při výrobě různých pomůcek či nástrojů, tak při tvorbě časopisu. Vyučovací předměty se spojovaly v bloky, kdy Decroly věřil, že tímto způsobem více posílí zájem o učební látku. Upřednostňoval členění látky do tzv. center zájmu dítěte, které odpovídaly přirozeným zájmům dítěte a jeho zvědavosti. Zde byl také kladen velký důraz na spolupráci s rodiči.

¹⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

¹⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

Jeden z hlavních představitelů tzv. experimentální psychologie a experimentální pedagogiky byl Edouard Clapared, který je znám svou „školou na míru“. Rozděluje žáky (v podobě tzv. diferenciací) do tříd, dle jejich různosti nadání. Nabízí také širokou škálu volitelných předmětů, kdy by se žák mohl realizovat v tom, co ho baví. Tento projekt byl však vzhledem k praktičnosti těžko realizovatelný.

Spolupracovníkem Clapareda byl švýcarský psycholog Jean Piaget, který se zabýval především etapizací dětského vývoje a jeho zákonitostmi. Nejvíce se zabíral poznáním a vývojem myšlení. Při zkoumání vývoje myšlení, Piaget dochází k přesvědčení, že vědomosti se nemají předávat tradičním způsobem, ale mají být objevovány a utvářeny vlastní aktivitou (tzv. operativním přístupem).

Dalším švýcarským reformátorem byl např. Adolphe Ferriere, který přišel s nápadem tzv. činné a aktivní školy, která měla rozvíjet tělesné i duševní schopnosti žáků. Prostřednictvím činností a práce si žák měl osvojovat učivo a nové poznatky.

Mezi nejznámější představitelky reformního hnutí patří Italka Maria Montessori, která své zkušenosti z lékařské praxe aplikovala při vzdělávání dětí. Jejím přínosem byla podpora vnitřního zápalu dítěte, které se od narození chce učit a pedagog dítěti má vytvářet pouze vhodné prostředí k edukaci.

Výčet představitelů bych uzavřela francouzským pedagogem Celestinem Freinetem, který hledal aktivizaci dětí na venkově. Prostředkem mu byla zejména tzv. školní tiskárna, kde děti vydávali sami své texty, které vedly k edukaci. Freinet využíval při vyučování i jiné pomůcky, např. tiskařský stroj, fotoaparát, filmovou kameru, magnetofon, rozhlas... Prosazoval svobodnou výchovu, kdy si žák může zvolit práci, dělat ji vlastními postupy a tempem a kázeň následně vyplyne z pracovního režimu, ne pod nátlakem.¹⁷

Alternativní škola je Průchou definována jako jakákoliv škola (bez ohledu na zřizovatele), která se svou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od běžných škol svého druhu. Ve světě existuje mnoho typů alternativních škol, je těžké se v nich orientovat. Rozlišovány bývají tři hlavní skupiny (klasické reformní, církevní a moderní alternativní

¹⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

školy). Společným rysem alternativních škol je důraz na žakovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity), na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.

Reformy u nás ve 20. letech 20. století vycházely z potřeb učitelů a rodičů. Nechaly se inspirovat např. pedagogikou Rousseaua či Tolstého (např. Dětská farma na Libeňském ostrově v Praze, Dům dětství v Krnsku u Mladé Boleslavi, Volná škola práce v Kladně, Baťova pokusná škola ve Zlíně, Domov lásky a radosti J. Bartoně v Brně).

V 30. letech se následně revidovaly veškeré poznatky z pokusných škol, zda šlo o úspěch, či neúspěch a zda lze tyto postupy zavést do praxe. Pražští odborníci v čele s V. Příhodou se nechali inspirovat převážně Amerikou a chtěli např.: nahradit školní rok semestrem (při nezvládnutí učiva by žák opakoval jen předmět, který nezvládl), méně předmětů, ale větší část samoučení. Jejich oponenty jim byla brněnská Nová škola v čele s Otokarem Chlupem a Janem Uherem, která se přikláněla více k domácím tradicím.

Následně byl vytvořen Organizační a Učební plán – tzv. Modrá knížka, podle které začaly pracovat některé první školy (roku 1930) – Praha, Humpolec, Zlín, Brno, Kroměříž, Velké Meziříčí. Mezi některé požadavky Modré knížky patřily: plynulý přechod z MŠ do ZŠ; cílem 1. stupně je příprava pro vyšší vzdělání (použití aktivních metod, učení samostatnosti, kontrola se postupně převádí z pedagoga na žáka); 2. ročník měl přebírat části úkolů 1. ročníku, aby nedocházelo k přetěžování žáků; od 3. ročníků členění na předměty; tělesná a hudební výchova má být promítána ve všech předmětech; možnost volitelných předmětů.

1.3 Pojetí současného vzdělávání

Ve vztahu k současnému vzdělávání jsou důležité události po 17. listopadu 1989. Po tomto datu se během několika málo měsíců dokázaly udělat bez jakékoli podpory výzkumu a analýz zásadní změny českého vzdělávacího systému. Nastartovaly se procesy, které dnešní školství dodnes ovlivňuje. Do základních školských zákonů pronikly výrazné koncepční změny (autonomie vysokých škol, otevření prostoru pluralitnímu školství),

měnil se obsah vzdělávání (občanská výchova, dějepis, konec povinné ruštiny), na vedoucích místech se vyměnili lidé.¹⁸

Za klíčové principy, na kterých má být budováno školství, byly shledány principy humanizace, demokratizace a liberalizace. Ovšem v dané fázi citelně chyběla snaha o analýzu, utřídění a kritické zhodnocení vzniklých materiálů, které mohly vytvořit pevný základ pro další strategické rozhodování a systémové zásahy do vzdělávací soustavy.¹⁹

U kurikulárního vývoje stále panovaly snahy o vznik nového školského zákona. Důležitým impulzem se staly podněty z podkladových zpráv pro OECD Proměny vzdělávacího systému v České republice (1995) a Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice (1996), ze kterých vzešla zpráva České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie (1999). Zde byla uvedena kritická analýza dosavadního vývoje, včetně uvedení negativních jevů ve srovnání s evropskými trendy (raná selekce žáků v 11 letech, důsledky masivního odchodu žáků na víceletá gymnázia pro základní školy, pokračující segregace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do speciálních škol, rušení malotřídních škol z ekonomických důvodů apod.).²⁰

Zde ovšem byly uvedeny i některé důležité požadavky pro vzdělávací systém s ohledem na trh práce: schopnost se neustále učit, motivace k celoživotnímu vzdělávání, otevřenost ke změně a novým poznatkům, tvořivost, samostatnost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, sociální dovednosti, komunikační kompetence, dovednost zpracovávat informace, schopnost sebereflexe, odpovědnost apod.).²¹

Téměř až po deseti letech od roku 1989 byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky. Ty se staly východiskem pro vzniklou Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.

¹⁸ PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

¹⁹ SPILKOVÁ, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005.

²⁰ SPILKOVÁ, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005.

²¹ SPILKOVÁ, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005.

„Současné koncepty celoživotního učení se formulují přibližně od 60. let 20. století prostřednictvím Rady Evropy, OECD či organizace UNESCO. Poukazováno bylo na malou efektivitu počátečního vzdělávání, jeho prodlužování a finanční nákladnost. Cílem se tak stala snaha o pozvednutí celkové vzdělanostní úrovně v zemích na různém stupni společenského a ekonomického rozvoje. Diskutovat se začalo o možnosti přecházet mezi školním vzděláváním a zaměstnáním v průběhu celého života jako alternativě k prodlužování školního vzdělávání na počátku života.“²²

Vyvstává ovšem nutnost srovnat obsahy školního vzdělávání v různých zemích. Důležitým bodem je tzv. kurikulární politika (tj. rozhodování o tvorbě a zavádění obsahů vzdělávání ve školách), kdy se již nezaměřujeme pouze na rámec jedné, izolované země, ale postupně jej měníme na předmět mezinárodního zájmu a kooperace.²³

Školství v České republice prošlo nejvýraznějšími reformními změnami v letech 1999 až 2001. Výsledkem bylo zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knihy). V této době také vzniká již zmíněný nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ve vzdělávacím systému byl zaveden tzv. systém kurikulárních dokumentů, který je dělen na dvě úrovně – státní a školní.

Státní úroveň je zastupována Národním programem rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP).

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy.

- Národní program rozvoje vzdělávání formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Vymezuje počáteční vzdělávání jako celek.
- Rámcové vzdělávací programy pak vymezují „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání

²² SUCHÁNKOVÁ, E., ZGARBOVÁ, P. Cesty efektivního vzdělávání. Zlín: Ústav pedagogických věd, 2014./rukopis/

²³ PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, s.r.o., 1999.

- Dle školních vzdělávacích programů se následně uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.

Vznikem nového školského zákona roku 2004 a vznikem RVP základní vzdělání dostali učitelé možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, který plyne z jejich představ a zkušeností. Snahou je následně vytvořit ucelený Školní vzdělávací program pro základní vzdělání, s ohledem na potřeby žáků a na učitelskou svobodu. V tomto případě totiž již učitelé nejsou vázáni tradičními osnovami.

RVP vychází z nových strategií vzdělávání, které zdůrazňuje klíčové kompetence (spojitost mezi výukou a skutečným životem):

- Kompetence k učení.
- Kompetence k řešení problémů.
- Kompetence komunikativní.
- Kompetence sociální a personální.
- Kompetence občanské.
- Kompetence pracovní.

V základním vzdělávání se podle tohoto programu usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.²⁴

Přínosem ŠVP má být to, že je „šitý na míru“ jak škole, tak i žákům a učitelům. Vyučuje se způsobem, který si učitelé sami stanoví. Ti se potom dále mohou o všem radit, pomáhat si, hledat nové cesty efektivního vzdělávání a nejvhodnější způsoby jeho vymezení.

Úskalím se však může stát problém, kdy se pedagogové soustředí pouze na vytvoření ŠVP a již dále nebudou pokračovat. Tato snaha o změnu nakonec zůstane pouze jen na několika lidech ve škole, bez potřebné aktivity a zájmu ostatních pedagogů.

Změny v obsahu vzdělávání nastaly. Změnila se nabídka předmětů i jejich náplň. Ovšem, zůstalo kritizované členění na jednotlivé předměty - vznikají pouze jakési modifikace předmětové struktury. Počet vyučovacích hodin se skoro neliší. Celkové vzdělávání se proměňuje, ale přesto si nadále přenechává určité stabilní, univerzální rysy.

Přístupy k vzdělávání souvisí také s rozvojem pedagogiky jako vědy a to buď v tradičním či moderním pojetí.

Tradiční pojetí, tzv. obvyklá, je většinou z minulosti se přenášející do současnosti. Jsou založeny na teoretických edukačních konstruktech o tom, jaká by edukace měla být a následně, jak by měla být realizována. Obvykle se ale jedná o ideální teorie, které nemají oporu v realitě běžné edukace.²⁵

„Moderní pojetí se snaží o objasnění reálného jevu edukace, jejich určující determinanty, fungování a výstupy edukace a to pomocí exaktních výzkumných procedur. Zásadním

²⁴ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ M., *Kompetence ve vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2008.

²⁵ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2007.

bodem pro tzv. moderní pojetí je poznávání a vysvětlování edukační reality, nikoliv přímo její přetváření.²⁶

Tradiční systém školství, jeho organizace a vnitřní uspořádání přestává být funkční a efektivní, kdy přestává stačit reagovat na potřeby a cíle nové společnosti. V současnosti se totiž již několik desítek let ocitáme v přechodném období, kdy z industriální společnosti přecházíme na tzv. informační společnost, kdy neefektivnějším zdrojem bohatství se stává tvorba a obchod s informacemi. Proto vzniká snaha o reformaci, která je v různých částech světa prosazována s různou intenzitou.

Zde bychom se znovu odkázali na Karla Rýdla a na jeho dva modely (prosazovaný „shora“, prosazovaný „zdola“), kdy u modelu a) se snahy o reformy velmi těžce prosazují, z důvodu neschopnosti se vnitřně přizpůsobit novým potřebám individualizace, decentralizace a pluralizace. Oproti tomu model b) v sobě obsahuje řadu možností.

V současnosti vedle sebe stále existují dvě pojetí vzdělávání, a to tradiční transmisivní a moderní konstruktivistické. Dosavadní pojetí vzdělávání od konce minulého století tzv. transmisivní (předávací) je charakterizováno tím, že učitel zná a ví, je garantem pravdy a předává žákům hotové poznatky.²⁷

Ovšem tento směr začíná být vytlačován konstruktivistickým pojetím, kdy učitel je garantem metody, vede své žáky, aby přemýšleli, rozvinuli své dosavadní poznatky a objevili (konstruovali) nové poznatky. Učitel navádí své žáky k tomu, aby odvozovali nové poznatky, je jejich poradcem i pomocníkem. Objevuje se tudíž vzdělávání, které je převážně badatelsky orientované, aplikuje se problémové vyučování, skupinové vyučování, týmové vyučování, kooperativní vyučování apod. Podstatou je aktivizovat žáky. Nejedná se již jenom o to, aby žák pasivně přijímal informace od pedagoga, ale je veden k činnosti a spolupráci. Tímto se žáci stávají nejen objektem výuky, ale i subjektem.

²⁶ JÚZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

²⁷ SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, s.r.o., 1999.

Společnost se snaží klást důraz na jedinečnost každého žáka a snaží se respektovat jeho jedinečnost. Pomocí různých průzkumů se nesnažíme získat výsledky o žácích, ale pokoušíme se nalézt optimální podmínky pro jejich výuku.

Domníváme se, že současné vzdělávání by mělo vycházet z následujících rysů (dle Jiřího Pelikána), z kterých následně vychází i samotné cíle:

- Spontánní formování osobnosti.
- Budování zkušebního základu.
- Vytváření vlastního uceleného obrazu světa, ujasnění si místa v něm.
- Chápání rozporuplnosti světa, učení se na ni reagovat – zodpovědnost za vlastní rozhodnutí.
- Autenticita člověka – individuální rozvoj.
- Integrace osobnosti (smysl života, hodnoty, vnitřní zásady).
- Aktivní adaptace.
- Dítě je subjekt výchovy, významné je sebepoznání pro vlastní formování.
- Překračovat svoji situaci – chápat odkud přicházím a kam směřuji.
- Respekt tendence člověka ke svobodě (hranice osobní svobody).
- Prevence konformity (rozvoj intelektu, sebeovládání, emocionality, mravní systém, svědomí).

1.3.1 Alternativní směry

„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle určité normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní škola z této normy vybočuje. Má své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů,

v odlišném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi žáky a učiteli, vztahů mezi školou a rodiči aj.²⁸

Alternativní školou můžou být školy buďto státní, nebo nestátní. Nestátní školy dále můžeme členit na školy soukromé a církevní.

V současné době se velmi často začíná objevovat pojem „inovativní škola“. Tento pojem dosud nebyl přesně vymezen, ale inovativní školou bychom mohli nazvat takovou školu, která přešla od spontánních dílčích inovací k podstatným systémovým změnám v cílech, metodách a organizaci vyučování, změnila radikálně tradiční filozofii škola, mají své specifické vzdělávací projekty apod.

Alternativní školy jsou někdy nazývány jako školy hrou, vzhledem k jejich metodám a organizacím výuky. Ovšem stejně jako u jiných škol se zde plní rámcový vzdělávací program.

Dle Klassena a Skiera uvádíme 5 základních rysů alternativního školství:

- pedocentrismus,
- aktivní škola,
- komplexní výchova,
- škola = společenství (formy a postupy utvářeny společně se žáky a rodiči),
- učení „z života pro život“, kdy cílem je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec třídy.²⁹

J. Průcha ve své publikaci také uvádí základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním dle Karla Rýdla:

- pevný rozvrh, jednotná organizace dne / dle zájmu dítěte a jejich potřeb;
- učitel má monopol na pravdu / učitel v roli poradce, zkušenějšího kamaráda;
- plní se úkoly dle zadání / žák rozhoduje o pořadí a rozsahu úkolů;

²⁸ PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, s.r.o., 2000.

²⁹ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

- pamětní učení, vnější motivace / objevování, vnitřní motivace;
- selektivní výkonová soutěživost / spolupráce ve skupině;
- ve třídě / i mimo;
- malý důraz na tvořivost a iniciativu / důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.³⁰

Přehled alternativ dostupných v České republice:

- Waldorfská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Montessori (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ)
- Daltonská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Jenská (1. stupeň ZŠ)³¹

(Tyto tzv. reformní školy ve světě vznikaly v 1. polovině 20. století)

- Začít spolu (MŠ, 1. stupeň ZŠ)
- Zdravá škola (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Integrovaná tematická výuka (MŠ, 1. stupeň ZŠ)
- Lesní/přírodní škola (MŠ, SŠ)

Vznikají v posledních desetiletích a často staví na zkušenostech reformních škol a na nových vědeckých poznatcích z psychologie, pedagogiky apod.)

- Domácí vzdělávání (1. i 2. stupeň ZŠ)

a) Waldorfská škola:

První školu podle antroposofie (duchovní věda, dle které se člověk skládá z fyzické, duševní a duchovní části) rakouského pedagoga Rudolfa Steinera založil v roce 1919

³⁰ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

³¹ Alternativní školy, 2001-2016. alternativniskoly.cz: Alternativní školy [online]. ©2001-2016 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Emil Molt v německé obci Waldorf pro děti zaměstnanců tamní továrny. U nás tyto školy vznikají od roku 1990, kdy vzdělávací program byl schválen roku 1996.

Výchova má poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních schopností a sil, jimiž by člověk přispěl k vytvoření nové společnosti. Existuje zde žákovská samospráva. Podpora iniciativy žáků, snaha o maximální rozvoj aktivity žáků.

Místo učebnic jsou používány různé encyklopedie, vědeckopopulární literatura a pracovní sešity dětí.

b) Montessoriovská škola:

Maria Montessori byla italská lékařka, která se zpočátku věnovala dětem s mentálním postižením. U těchto dětí dosahovala výborných výsledků, kdy následně v roce 1907 založila v Římě Dům dětství pro chudé děti. Zde se poprvé začaly používat montessoriovské metody a pomůcky při vzdělávání u dětí zdravých. U nás byl vzdělávací program schválen v květnu 1998 a v září 2010 bylo otevřeno dokonce první Montessori lyceum.

Podporuje se zde svobodný, spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte (NE přizpůsobení se světu dospělých). Tzv. „fenomén Montessori“, kdy věříme, že dítě má velkou schopnost soustředit se, pokud ho činnost dost upoutá. Důležitá je zde i individualizace činnosti, kdy si dítě volí, co chce dělat a jakým tempem. „Dle M. Montessori nosí každé dítě svůj vlastní stavební plán v sobě a zároveň disponuje i silami pro vlastní rozvoj. Dospělí však přehnanou péčí a direktivními zásahy vytvářejí bariéru těmto silám a ženou tak děti do různých úchylek a poruch.“³² „Její základní pedagogickou myšlenkou bylo osvobodit dítě od diktatury dospělých a dát mu svobodu.“³³

Podstatou vzdělávání Marie Montessoriové byly tedy následující fenomény:

1. „Neklást úkoly z vnějšku na základě stanoveného obsahového plánu, ale respektovat volbu jednání, jeho začátek i konec podle potřeb dítěte.

³² RÝDL, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 1993.

³³ ZELINA, M. Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000.

2. Lze ukázat na zaujetí dítěte při vkládání válců do otvorů ve dřevěném špalíčku. Dítě přestává, až když je potřeba nasycena a hlásí se potřeba nová.

Tradiční pedagogika se snaží odvádět samovolnou pozornost dítěte, tyto sebeřídící procesy nejsou přijímány. V montessoriovských školách není tato samovolná koncentrace rušivým prvkem, ale naopak je chráněna.³⁴

Hlavním motem tohoto směru je „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“.

c) Daltonská škola:

Experimentální střední školu založila v Daltonu (USA) Helen Parkhurstová roku 1919. Byla žákyní M. Montessori, kterou se nechala inspirovat. U nás Daltonské postupy využívala ve 30. letech 20. století řada Zlínských škol a škola Příhodova. Po dlouhé odmlce začaly školy s daltonskými prvky v České republice vznikat roku 1996 ve spolupráci se školami Holandskými. V současné době jsou bohužel z daltonského plánu pouze čerpány určité prvky, kdy chybí kontext. Zde je kladen zvýšený důraz na aktivnost, který následně vede k rozvinutí metod samostatného učení žáků.

d) Jenská škola:

Experimentální školu založil roku 1923 v Jeně (v Německu) univerzitní profesor pedagogiky Peter Petersen. Vycházel z jeho principu pedagogiky (vom Kinde aus), vycházet od dítěte. Základem je školní pospolitost, kde jádrem je přirozená, dobrovolná skupina žáků. Tato pedagogika rozvíjí vnitřní sílu a možnosti každého jedince. „Přitom nejsou rozvíjeny jen intelektové schopnosti, ale také dovednosti komunikace, kritičnosti a vedení a podřizování se celku. Jenský plán umožňuje zohledňovat rozdíly mezi dětmi individuálním a skupinovým působením v rámci tzv. kmenových skupin, které rozbíjejí tradiční třídní systém.“³⁵ V České republice existovala jen jedna tato škola, ale ta bohužel zanikla. V současnosti se chystá vznik nové jenské školy v Hradci Králové od září 2016.

³⁴ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: Marek Zeman, 1994.

³⁵ RÝDL, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 1993.

e) Začít spolu:

Původní program Step by step se začal vytvářet v 90. letech v USA na základě nových poznatků o lidském mozku a procesu učení i z praxe mnoha škol. U nás je program realizován s finanční podporou Sorosovy nadace jako součást Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha pod názvem „Začít spolu“ a to od roku 1994.

Více než v jiných programech se zde klade důraz na multikulturní výchovu. Zvláštností je také to, že na začátku roku si děti sepisují s učitelem pravidla, která se budou dodržovat (pod ně se následně podepisují).

f) Zdravá škola:

Zdravá škola je projektem Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, které dotovaly práci v Národním centru podpory zdraví, jež se stalo koordinátorem pro Českou republiku v roce 1991. Školy, které měly o program zájem, vypracovaly podle metodiky „Program podpory zdraví ve škole“ vlastní projekt přizpůsobený podmínkám jejich školy.

Každá škola si vytvoří svůj vlastní projekt, proto nelze popsat konkrétně podobu školy. Ovšem platí zde zásady dodržování pohody celkového stavu fyzického, psychického a sociální pohody u dítěte (=zdraví). Dle zprávy českého výboru UNICEF z roku 1997 bylo zjištěno, že téměř každé čtvrté dítě má ze školy strach. Proto tento projekt je veden tak, aby škola vytvářela zdravou atmosféru, která spočívá ve třech základních pilířích: pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství.

Dalšími prvky, se kterými se můžeme v dané škole setkat, jsou např.: netradiční uspořádání třídy, inovativní metody a formy školní práce, pohyblivá vyučovací hodina, žákovský parlament a rozhlas, do stravování je zahrnuto více zeleniny a ovoce, o přestávkách k dispozici tělocvičny či dvůr apod.

g) Integrovaná tematická výuka:

Model integrované tematické výuky vytvořila Američanka Susan Kovaliková. Vycházela ze své praxe při práci s nadanými dětmi a z výzkumů o činnosti lidského mozku.

„Tematické vyučování je model koordinování obsahu učiva, při kterém dochází k záměrnému vytváření multilaterálních vazeb obsahu výuky.“³⁶

Mezi některé jeho výhody uveďme např.: plní cíle několika předmětů najednou, žák musí vyvinout určité úsilí, které pramení ze zájmu a pocitu odpovědnosti za vlastní jednání, smysluplnost učení, spojení školy se životem, je založeno na vnitřní motivaci (odpadává nucení žáka), lehčí pohled pro žáka na propojitost, usnadňuje týmové plánování...

h) Lesní/přírodní škola:

První pokusy o realizaci výuky kompletně v přírodě probíhaly na počátku 20. století ve Velké Británii. V České republice provozoval od roku 1926 přírodní školu (tzv. Dětskou farmu na Libeňském ostrově v Praze) Eduard Štorch. Ta byla ale roku 1930 zakázána úřady. Nyní se u nás pomalu začínají prosazovat lesní školky, ale bohužel stále neprochází přísnými hygienickými požadavky. Proto dosud existují pouze v podobě různých klubů bez nároku na dotace. V současnosti je od roku 1993 v Praze soukromé reálné gymnázium Přírodní škola.

i) Domácí vzdělávání:

Domácí vzdělávání má své počátky v 60. letech v USA. V České republice bylo experimentálně povoleno 1. 9. 1998 a od roku 2005 je pod novým názvem individuální vzdělávání rovnocennou formou plnění povinné školní docházky na 1. stupni ZŠ a mělo by být umožněno na všech školách. V současné době (od roku 2007) probíhá experimentální ověřování i pro 2. stupně.

Některé podmínky: žáci se učí dle platného Rámcového vzdělávacího programu; nejméně dvakrát do roka musí žák přijít na přezkoušení; vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou; škola může vypovědět dohodu o domácím vzdělávání v případě, že nejsou plněny podmínky dohody.

Vhodnost domácí výuky můžeme shledat v tom, že rodič zná nejlépe své dítě. Ví, jakými způsoby ho motivovat, není třeba známkování, plynule se pokračuje v další látce po zvládnutí učiva předchozího. Je ovšem potřeba, aby rodič zajistil dítěti dostatek

³⁶ RAKOUŠOVÁ, A. Integrace obsahu vyučování. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

sociálních kontaktů, o které je nedocházením do školy ochuzen. Chybu můžeme vidět také v tom, že nelze srovnávat dítě s ostatními vrstevníky a chybí tím pádem i zpětná vazba, zda rodič své dítě učí dobře. Proto vznikají různé kluby doma vzdělávajících rodičů a internetová fóra, kde si rodiče vyměňují své zkušenosti a poznatky.

Státní školy v České republice se mění. Změny mají různý obsah i rozsah, ale jsou neustálé. Těchto změn se většinou ujímají učitelé jednotlivých škol, kteří na základě svých nápadů, či na základě inspirace ze zahraničí, realizují formální i obsahové změny v oblastní vnitřní oblasti školy. „Mezi některé si např. uveďme:

- zrušení zvonění a nahrazení úryvkem příjemné melodie;
- volný pohyb dětí po škole během přestávek;
- volný pohyb dětí ve třídě během vyučování při dodržení dohodnutých pravidel;
- snaha po širší spolupráci učitelů s rodiči, organizování společných mimoškolních aktivit apod.;
- změny v rámci organizace vyučování, které se týkají především:
 - a) změn v hodnocení žáků;
 - b) přestavba vnitřní podoby třídy, jinak upravený vyučovací prostor;
 - c) zavádění nových metod a forem vyučování, v němž se více uplatňuje žák, více se podílí na získávání poznatků a může realizovat vlastní názory a nápady.³⁷

³⁷ RÝDL, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 1993.

2 VZDĚLÁVACÍ PROCES A JEHO ČINITELE

Tato kapitola se zaměřuje na dva nejdůležitější směry výuky a to pedagogický konstruktivismus a humanistickou pedagogiku.

Pedagogický konstruktivismus vychází z výzkumů psychologů Piageta, Vygotského, Brunera a dalších odborníků. Tento směr se vyvíjí počátkem 20. století, kdy mu předcházely teorie kognitivní (k výuce bylo používáno plánování a určování cílů, učení nazpaměť, procvičování a zkoušení) a behaviorismus (zaměřuje se na vnější chování žáka, metoda odměn a trestů). Pro konstruktivisty je důležité porozumění. Nechtějí, aby žáci získávali jen vědomosti, ale zvláště chtějí, aby je uměli následně použít. Dle jejich představy má již dítě v předškolním věku své vlastní pojetí o světě, tzv. naivní prekoncept. Když přichází nové pohledy, nemusí je přijmout. Je potřeba, aby svůj dosavadní pohled rekonstruovalo. Toto je i cílem vyučování – vytvořit nové koncepty, které budou v lepším souladu s realitou.

Konstruktivistická výuka je založena na čerpání nových zkušeností, jejich porovnávání s původními náhledy a začleňování nových poznatků do vlastní mentální struktury. Pedagog zde vystupuje jako prostředník, který má za úkol připravit učební situace, na základě kterých si žák své naivní prekoncepty může zformulovat. Následně si je ověří, zda jsou použitelné a nakonec dochází k potvrzení, či re-konstrukci. Předpokládáme, že žák musí být stále aktivní. Proto můžeme konstruktivistickou metodu nazvat výukou činností. Chceme, aby žák nové věci objevil sám.

Mezi výuky dle pedagogického konstruktivismu můžeme zahrnout například diskuzi, brainstorming, didaktické hry, projektovou výuku, kritické myšlení, skupinovou a kooperativní výuku a jiné. Zapadá sem i model učení E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Tento směr výuky je velmi oblíben, ale byla vznesena i kritika. Poukazuje na to, že při tomto způsobu učení je malá efektivita získávání komplexních vědomostí – proto se zvažuje kombinace těchto odlišných pojetí výuky.

Humanistická pedagogika vychází z humanistických ideálů a je založena na poznatcích a výzkumech psychologů třetí síly (behaviorismus, psychoanalýza, humanismus). Tento směr se objevuje ke konci 50. let 20. století. V současnosti je zvláště spojena s učením Abrahama Maslowa a Carla Rogerse, kdy směřuje k přirozené a nenásilní výchově a seberealizaci člověka. Objevujeme zde i podstatnou změnu v pedagogickém vztahu,

kdy učitel má být méně direktivní a předpokládá se vzájemné pochopení a respekt. Maslow na své pyramidě základních lidských potřeb ukazuje humanistický směr zvláště na čtvrté a páté potřebě, nejvyšší potřebě (seberealizace, naplnění vlastního potenciálu). U Rogerse musíme zmínit, že věřil ve skutečné vnímání učení pouze tehdy, pokud žák dané informace posuzuje za důležité pro něj. Rogers také kladl důraz na vztah (práce se skupinou). Při humanismu je učení zaměřeno na studenta a je personalizováno. Učitel zde není jako diktátor, ale zprostředkovatel. Myšlenky humanismu se dále odráží v postupných alternativních směrech Rudolfa Steinera, Marie Montessori, Petera Petersena a dalších. Ovšem, tento směr přináší větší nároky na učitele, ve smyslu delší přípravy na výuku, ale i na jeho zdokonalování. Toto může být bodem kritik, kdy někteří učitelé nejsou schopni časově danou přípravu zvládnout, nebo ji jednoduše odmítnou. Přínosy humanistického vzdělání jsou: otevřená třída, svobodná výchova, projektová výuka, učitel je průvodce...

2.1 Proces učení

„Učení je jedním z klíčových psychologických pojmů, pro něž neexistuje všeobecně přijímaná definice. Desítky teorií učení, reprezentující různé přístupy, vytvářejí své vlastní definice. Z novějších vymezení uvedme dvě: 1. Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence (V. Kulič). 2. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného (J. Čáp).“³⁸

Při procesu učení vystupují dva významné objekty, a to učitel a žák a samozřejmě vzájemná interakce mezi nimi. Je potřeba se zaměřit na podobu učitelských otázek, pokynů a příkazů, způsobů hodnocení v souvislosti s vlivem na aktivitu žáka a vlivu na jejich učení. Nesmíme opomíjet ale i žakovu aktivitu: jejich zapojení do činností v hodině, kladení otázek učiteli, spolupráce se spolužáky apod. Nad těmito procesy se pozastavovalo

³⁸ PRŮCHA, J. Pedagogický slovní. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

mnoho vědců a na základě různých výzkumů byly vytvořeny body procesu učení, který se skládá z pěti etap:

„Žákovo učení ve škole a postupy, které učení usnadňují (modifikovaně podle Altonová-Leeová, 2006):

- a) Žák získává informace – učitelovo vysvětlování a demonstrování; diskuze mezi žákem a učitelem; brainstorming; žákova práce s učebním textem, audiovizuální materiály, reálnými předměty, internetem; vyprávění jedinců, kteří mají osobní zkušenosti s probíraným tématem; systematická práce se žákovskými dotazy (diagnostikování toho, co znají/neznají/potřebují znát).
- b) Žák si vytváří vztahy mezi pojmy – výše vše uvedení a navíc: diskuze mezi žáky navzájem; diskuze žáka s učitelem, při níž žák musí použít svých osobních zkušeností a znalostí; textové, grafické a jiné znázorňování vztahů mezi pojmy.
- c) Žák elaboruje učivo – uvádění příkladů a protipříkladů; individuální nebo skupinové řešení úloh; diskuze mezi žáky navzájem.
- d) Žák si ověřuje konzistentnost, koherentnost a správnost informací – vytvoření klimatu, které podporuje kritické myšlení; učitelovo předvádění (modelování) způsobů kritického myšlení; debata mezi žáky s uváděním argumentů; nacvičování vhodných postupů se žáky.
- e) Žák si uvědomuje, že získal novou znalost i jak k ní dospěl; dokáže pochopit, jak poznává, dospívá k metakognici – učitelovo modelování procesu myšlení nahlas; analýza žákovských dotazů, které odhaluje, jak žáci uvažují; žákovo předvádění, jak postupuje, když zjišťuje, zda učivu rozumí; strukturovaná reflexe dialogu nebo způsobu řešení úloh.³⁹

Velmi významným faktorem při procesu učení je také stres. Stres můžeme definovat jako „stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozby, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je

³⁹ PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s.r.o., 2009.

bud' přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná."⁴⁰

V základních školách se dosti často setkáváme s tím, že děti jsou zbytečně vystavovány stresovým situacím. Ať už psychického nebo sociálního rázu. Ovšem tento stav určitě neprospívá k procesu vzdělávání. Lidská mysl je v situaci, kdy je vystavena stresu ochromena. Je to dáno přírodou, aby člověk bez zdlouhavého myšlení konal. Z toho nám ale vyplývá, že ve stresových situacích ze sebe můžeme vydat již naučené, ale nelze se učit ničemu novému. Čím více ohrožení děti ve škole pocítují, tím hůře nastává proces učení. Efektivní přitom je to, aby se děti co nejvíce naučily ve školách a nemusely se tím zabývat doma s rodiči ve svém volném čase. V tradičních školách můžeme najít faktory nedostatku i přemíry podnětů, které vedou ke stresu. Přemíra se projevuje zahlcením informacemi, na které není čas ke vstřebání a nedostatek podnětů se projevuje při zkoušení před tabulí, kdy se ostatní nudí, monotónní výklad, kdy je těžké udržet pozornost atd. Dle výzkumů bylo prokázáno, že stresem jsou ohroženy nejvíce osoby s nízkou sebeúctou. Učme tedy raději ve školách děti, jak si svou sebeúctu posílit, než je zbytečně vystavovat stresovým situacím, o kterých tvrdíme, že patří k životu.

2.2 Výuka

"Výuka jako vzájemně se prostupující procesy vyučování a učení probíhá v určitém organizačním rámci, který může mít různou podobu, realizuje se ve třídě, v terénu apod., souhrnně se označuje jako organizační forma. Chápe se jako způsob uspořádání činitelů výuky, jejich vzájemných vazeb a podmínek v určité vzdělávací situaci, vztahující se zejména k její vnější stránce."⁴¹

Pokud mluvíme o „kvalitní výuce“, pozorujeme dva faktory: a) kompetence učitele, které jsou nezbytné pro realizaci kvalitní výuky, b) charakteristiky, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Mezi faktory, které nám kvalitu ovlivňují, můžeme tedy

⁴⁰ PRŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, s.r.o., 2001

⁴¹ PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

zařadit: osobnost učitele, kvalitu vyučování, individuální předpoklady, kontext školní třídy a kontext oborů.⁴²

Aby bylo vyučování elektivní, je potřeba, aby všechny součásti kurikula byly propojeny a tvořily soudržný program sloužící k naplňování záměrů a cílů vzdělávání.⁴³

Důležitým pojmem je výuková metoda, která reguluje a autoreguluje učení žáků. Nejčastěji používaným dělením výukových metod je následující (Jan Průcha):

- a) Klasické výukové metody – metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor), metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž), metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, nácvik dovedností, produkční metody).
- b) Aktivizující metody – metody diskurzní; metody heuristické, řešení problémů; metody situační; metody inscenační; didaktické hry.
- c) Komplexní výukové metody – frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka; samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; výuka dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem, e-learning; sugestopedie a supelearning; hypnopedie.

K vnějším činitelům výuky bychom mohli zařadit organizační formu výuky, která je propojena s použitím metod výuky, a tyto jsou vhodným předpokladem pro úspěšnou výuku.

- a) Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka – individuální, individualizovaná, skupinová, hromadná (kolektivní).
- b) Organizační formy podle charakteru výukového prostředí – ve třídě nebo posluchárně; v odborných učebnách a laboratořích; v dílně; na školním pozemku

⁴² JANÍK, T., KNECHT, P. a kol. Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Brno: Paido, 2010.

⁴³ Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, s.r.o., 2005.

a v přírodě, terénu apod.; v muzeu, v koutku tradic apod.; učebně výrobní jednotka (učební den ve výuce); vycházka a exkurze; domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku.

- c) Organizační formy podle délky trvání – vyučovací hodina (základní výuková jednotka); zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka; vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.

Jak sami můžeme vidět, existuje nepřeberné množství kombinací výuky. Ovšem, nesmí chybět snaha ze strany učitelů. V dnešní době stále ještě převažuje výuka frontální (hromadná) výuka, která je lehce uskutečnitelná a ekonomicky výhodná. Ale tento způsob opomíjí snahu o aktivizaci žáka a podporuje pouze jeho lhostejný přístup k získávání informací. Zde je „přínosem využít aktivizačních metod ve výuce, které spočívají v tom, že přeměňují pasivní studenty (posluchače) v rovnocenné partnery, kteří se přímou zkušeností (svojí aktivizací) naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních výukových postupů. Aktivizační metody kladou důraz na samostatné řešení problémů, týmovou práci, diskusi a spolupráci s pedagogem, což vede nejen k vyšší participaci studentů, ale ve výsledku i k větší efektivitě výuky.“⁴⁴

Také je potřeba dětem předkládat nové informace způsobem, který pro ně bude zajímavý a lákavý. Žáci se chtějí učit, ale musí vidět v této snaze nějaký cíl. Proto je opět na učiteli, aby jim vhodnou formou tuto cestu ukázal. Učení se nazpaměť bez porozumění nemá žádný smysl a důležitou stránkou je i to, že pokud danému problému dítě neporozumí, nové fakta dlouho neudrží, a tudíž vynakládalo zbytečné úsilí k jeho zapamatování. Děti ovšem ve školách nepotřebují zábavu a hru, klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.

Zavedení kooperativního vyučování, individualizace (diferenciace) ve vyučování, učebních projektů a hry ve vyučování, by také zčásti zkvalitnilo naše školství.⁴⁵

⁴⁴ LACINA, L., KOTRBA, T. Aktivizační metody ve výuce. Brno: Barrister&Principal, 2015.

⁴⁵ HAVLÍNOVÁ M. Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?. Praha: NEMES, 1994.

Uvedme se na příkladu některé způsoby v alternativních školách:

- Waldorfská škola - průběh výuky: ráno je přivítání učitele s dětmi podáním ruky; vyučování probíhá prostřednictvím epoch (dvouhodinový blok trvající 3-4 týdny); blok se skládá z části rytmické (básničky, rytmické cvičení), hlavní (frontální výuka), vypravovací (čtení příběhu s posláním odpovídající věku dítěte).

Dle R. Steinerja by měla podoba výuky vycházet z důsledného pozorování dítěte během jeho vývoje, což by se následně mělo stát určujícím kritériem podoby vyučování z hlediska obsahového i metodického.

- Montessoriovská škola - průběh výuky: ráno začíná povídáním v kroužku, či nějakou jednodušší aktivitou jako je hra, pokus atd. Následně si dítě zvolí, co půjde dělat, vezme si pomůcku a odchází do svého centra či na koberec. Je na učiteli, aby pomůcky byly vhodně připraveny, kdy by dítě již nadále bez zásahu učitele pracovalo samo a samo si mohlo kontrolovat i své výsledky činnosti. Nejprve se dítě kontroluje, zda se věnuje všem předmětům, následně se to naučí samo. Společná výuka je pouze u výchov (tělesná, hudební příp. dramatická). Výuka probíhá ve věkově smíšených třídách (1-5. třída).

M. Montessoriová nikdy nestanovovala pevný rozvrh, nabízela dětem věcné okruhy prostřednictvím pracovních prostředků, kde se dětem otevírá možnost dle vlastní vůle a potřeby pronikat hlouběji do podstaty světa.⁴⁶

- Daltonská škola - průběh výuky: v původním daltonském plánu byla celoroční výuka rozdělena na měsíční úkoly, které byly plněny dle individuálního programu a tempa. Mluvené slovo bylo zlepšovány prostřednictvím dětské konference. Základními principy Daltonského plánu jsou volnost, samostatnost, spolupráce. V České republice jsou začleňovány pouze daltonské bloky, které jsou zaměřeny převážně na procvičování a opakování látky. Děti si vybírají předmět a následně plní povinné, volitelné a případně extra úkoly navíc. K dispozici mají literaturu, a pokud si nevědí rady, mohou požádat o pomoc spolužáka. Řešení úkolů bývá

⁴⁶ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno: Marek Zeman, 1994.

vyvěšeno ve třídě pro sebekontrolu a své výsledky žáci zapisují do přehledné tabule (díky níž může práci kontrolovat i učitel). Hotové výsledky si děti zanášejí do svého portfolia.

- Jenská škola - průběh výuky: jsou navrženy týdenní plány, využívající 4 základních pedagogických situací – rozhovor, hra, práce, slavnostní. Rozhovor bývá v ranním kruhu, k daným problémům, v pondělí nad týdenním plánem, v pátek reflexe. Hra přechází od volné k didaktické. Práce má vybízet k aktivitě a zodpovědnosti žáka. Slavnostní část jsou slavnostní rána, narozeniny či vánoce, dramatické představení či přijetí nového žáka. Hodnocení formou charakteristiky.

Peterson vycházel z toho, že vyučování musí být stále připravováno a plánováno. „Má vycházet ze čtyř „nutností“, které jsou: předepsaný počet týdenních hodin pro jednotlivé ročníky; nutné střídání prostorů pro různé vyučovací situace; zvláštní zařazení prostoru pro rozmanité pedagogické situace; souhlas rodičů podřízený začátek a konec školní práce. Na základě těchto faktorů dospěl k překonání tradičně pojatého rozvrhu hodin a tradičně pojatých předmětů a na jejich místo dosadil týdenní plán práce, v němž uskutečňoval veškeré vyučování – rozhovor, hra, práce, slavnost“⁴⁷

- Začít spolu - průběh výuky: první dvě vyučovací hodiny začínají povídáním si na koberci a postupně se přechází na výuku češtiny a matematiky, kdy by děti měly býti co nejvíce zapojeny. Práce v centrech je asi 45 až 90 minut. Každé centrum se zabývá jiným tématem. Dítě si volí, do kterého centra chce jít, ale během týdne centra musí vystřídat všechna. Téma center je vybíráno tak, aby se naplňovaly požadavky školního vzdělávacího programu. V centrech jsou připraveny úkoly, které dítě plní. Po jejich splnění si může dítě dělat úkoly další, nebo si například číst. Hotový úkol si nejdříve ohodnotí samo, následně je hodnoceno učitelem (nebo všemi dětmi). Vypracované úkoly se začleňují do portfolia, kam mají následně přístup i rodiče.

⁴⁷ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno: Marek Zeman, 1994.

- Integrovaná tematická výuka - průběh výuky: učivo všech předmětů je integrováno k nějakému tematickému celku. Celoroční téma je rozděleno do měsíčních podtémat a ty do týdenních celků. Učivo v daných celcích se děti učí prostřednictvím aplikačních úloh, které jsou pro ně přirozeným způsobem k získávání nových znalostí, nepostrádají kontinuitu a smysluplnost. Motivaci k učení přispívá i to, že se děti mohou podílet na podobě výuky.
- Lesní/přírodní škola - průběh výuky: průběh je za každého počasí, po celý rok v přírodě. Zázemím bývá jurta, tee-pee či maringotka, ale převážnou část dne jsou děti venku. Cílem je vytváření vztahu k přírodě, ale i utváření zdravého životního stylu.

Špatným fenoménem také zůstává to, že všechny děti stejného věku se musí učit totéž. Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přesto, že některé nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem. Toto je realita mnoha základních škol. Základní škola by neměla být strašákem, kde je nutné se učit pouze fakta, ale měla by učit také schopnostem soužití, komunikaci a spolupráci s lidmi, kteří jsou v mnoha směrech jiní. Z možnosti se učit se pro děti toto stává povinností splnit normu, bez ohledu na přání a možnosti dítěte. Vždyť mnohé výsledky průzkumu vzdělání našich dětí v ČR poukazují na to, že sice patříme mezi předně umístěvané žáky týkajících se rozsahu znalostí, ale horší stránkou je následně jejich použití. Žáci se učí pojmy, ne propojování s realitou.

2.3 Učitel

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“⁴⁸

Pedagogova osobnost má ve vyučování a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem správného působení na žáky je přirozená autorita učitele a působivost jeho osobnosti.

⁴⁸ PRŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

Pedagog imponuje žákům zejména kladným a spravedlivým postojem vůči nim, teprve pak znalostmi a schopnostmi, klidem a objektivností.

Každý pedagog by měl mít předpoklady k výkonu tohoto povolání, což sebou nese, mít ty správné sociální kompetence pedagoga. Sem bychom mohli zařadit veškeré schopnosti ve vztahu k lidem (sociální komunikace, sociální interakce, emocionální a poznávací dovednosti, dovednost kooperace, sebekontrola, sebepoznávání, schopnosti rozpoznávání osobnosti ostatních). Pedagog musí umět vést skupinu (třídu), navázat s ní spojení, umět komunikovat se všemi jejími členy, umět kritizovat, ale i chválit, dokázat motivovat k lepším výkonům, ovládat sociální analýzu (rozlišovat a chápat city žáků), mít pochopení pro jejich odlišnosti.

Důležitým pojmem jsou i tzv. profesní kompetence učitele, které můžeme chápat jako komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese.⁴⁹

Úlohou pedagoga je být dobrým vzorem, získat si důvěru svých žáků, nabádat své žáky k zodpovědnosti a samostatnosti, navozovat ve škole klima podpurného rázu, udržovat rovnováhu mezi soutěživostí a spoluprací a rozvíjet sociální komunikaci.

Stejně jako u všech profesí, je i v učitelství následná posloupnost vývoje, která se vztahuje k praxi. Ovšem ne vždy musí platit, že čím delší praxe, tím lepší a kvalitnější pedagog. U těchto profesí se ne zřídka objeví syndrom vyhoření. Vývoj profesní dráhy učitelů dle Jana Průchy. Tento proces je vázán na životní cyklus, který je rozdělen do několika fází:

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);
- profesní start (vstup do povolání);
- profesní adaptace (první roky v povolání);
- profesní vzestup (kariéra);
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);
- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.

⁴⁹ JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005.

S tímto rozdělení souvisí i odborná terminologie:

- student učitelství;
- začínající učitel;
- zkušený učitel, učitel-expert.

Na základě výzkumů vznikly různé jiné modely profesního rozvoje učitele. Tyto informace byly následně podkladem pro vytvoření skupin, které jsou obsahem Rámce profesních kvalit učitele, který má být nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách. Následující model zahrnuje tyto etapy:

- začátečník/novic – tento učitel používá již zaběhnuté techniky a snaží se zadaptovat v prostředí. Soustřeďuje se převážně na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích.
- Pokročilý začátečník – vyučování se pomalu začíná stávat rutinou, odprošťuje se od již zaběhnutých manuálů a snaží se hledat různé strategie. Snaží se vnímat celkový proces vyučování, ne již jen svůj výkon, klade si otázky a odpovědi týkající se třídy.
- Kompetentní učitel – v této fázi má již učitel vytvořeny své vlastní strategie pro řešení problémů. Objevuje se improvizace ve třídě při výuce, zaměřenost na žáka (ne již jen na výuku), je schopen si stanovit své priority.
- Zkušený učitel – zde začíná být profesní výkon řízen institucí se spojením s danými pravidly. Již je rozvinuto řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je stále více zaměřováno na žáka.
- Učitel-expert – nejvyšší profesní rozvoj („jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese, dalšího vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole“)⁵⁰ charakterizován plynulostí výkonu učitelství, přirozeností, flexibilitou.

⁵⁰ STARÝ, K., Profesní rozvoj učitelů. Praha: nakladatelství Karolinum, 2012.

Ve výzkumech byly objeveny rozdíly mezi začínajícím a zkušenými učiteli/experty zvláště ve spojitosti s plánováním výuky. Zde se objevuje větší autonomie u zkušených učitelů (schopnost převzít zodpovědnost při změně výuky s přihlédnutím k potřebám žáka), flexibilita při řešení problémů, efektivita vyučovacího plánu a jiné. Ve výuce jsou to potom schopnost analyzovat a interpretovat dění ve školní třídě, schopnost určit co je důležité, schopnost improvizace, formulace důvodů svého jednání atd.

V tradičních školách se stále můžeme setkávat s učiteli, kteří se neustále opírají o již zaběhlé tradice ve způsobu výuky, opírají se o osnovy a učebnice a nedávají prostor žákům. Zůstávají u forem odměn a trestů při přezkušování učiva a brání se novým trendům. Vyskytují se i takoví, kteří by rádi šli s novými směry, ale bohužel jim v tomto zabraňuje buďto pedagogický kolektiv, který novým trendům neholduje, nebo následná ztráta elánu. Výsledky výzkumů, které byly realizované v roce 2011, nám ukazují, že učitelé by si přáli větší autonomii při zprostředkování obsahu výuky.⁵¹

Je pravdou, že role učitele v alternativních směrech výuky je velmi podstatná a na pedagogy je kladen velký nápor při přípravě výuky. Zde je totiž nejdůležitější uchystání prostředí, pomůcek a učiva tak, aby se děti sami mohly učit, rozvíjet a poznávat a učitel byl pouze ten, který je jejich průvodcem a pomocníkem.

Například u škol typu montessori stojí pedagog až za přírodou a vhodným prostředím (didaktickým materiálem) a má pouze pozorovat a potom následovat zákony vývoje dítěte. Při složitějším obsahu vzdělávání se zvyšuje i pomoc učitele, ale vždy musí být učitel podněcovatelem než zprostředkovatelem úkolů.

Ve waldorfských školách má učitel umět skloubit tělesné, duševní i duchovní vzdělání. Zvláště má být nejen předavatelem vědění, ale toto vědění předávat zpracované a jím promyšlené – tomuto má napomáhat umělecká příprava učitele ve smyslu jeho tvořivosti, nadšení z práce s lidmi a pochopení kulturně sociálních potřeb žáků i rodičů. Úspěšnost učitele zde spočívá na stupni poznání dětí, které vyučuje a vychovává. Tyto poznatky má dále pedagog předávat svým kolegům a tím utvářet harmonizovaný kolektiv učitelů

⁵¹ JANÍK, T. Kvalita (ve) vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

2.4 Edukační prostředí

„Edukační prostředí je jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architekturu aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.“⁵²

Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky můžeme dělit následovně:

- a) Vnější – okolí (školy, rodiny, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými aj. charakteristikami.
- b) Vnitřní - fyzikální (ergonomické parametry - osvětlení, prostorové dispozice, využití barev, konstrukce nábytku aj.)
 - psychosociální - statické (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů – mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky aj.) = učební klima
 - proměnlivé (krátkodobé vlivy působící na obsah a charakter komunikace mezi účastníky edukačních procesů) = učební atmosféra⁵³

Pracovní prostor pro žáky a učitele je různorodý. Dochází zde k edukačnímu procesu a ke komunikaci. Učitel je většinou omezen při svém projevu určitými normami, ale i přesto se od sebe liší. Pedagog je tedy významným činitelem při tvorbě specifického edukačního klimatu. Dle vzniklého klima můžeme i daného pedagoga hodnotit, zda je úspěšný či nikoliv. V České republice bylo provedeno několik výzkumů na téma klima školy. Mnohdy zaznívají názory, že české školství utlačuje dětskou bytost autoritativními učiteli, kde místo svobody pro děti je nastoleno pouze biflování nazpaměť, ve třídách vládne strach a ponižování. Výzkumy ovšem ukazují, že v českých třídách je klima žáky pocíťováno jako vyhovující. To znamená, že učitelé (v daných případech šlo převážně o učitelky) vytvářejí pro své žáky pozitivní edukační prostředí.⁵⁴ „Většina amerických

⁵² PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, s.r.o., 2001.

⁵³ PRŮCHA J. Moderní pedagogika: Praha: Portál, s.r.o., 2002.

⁵⁴ PRŮCHA J. Učitel. Praha: Portál, s.r.o., 2002.

výzkumů, které byly provedeny v první polovině 80. let 20. století, zaměřené na kvalitu klimatu, poukazuje na to, že bez příznivého klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.⁵⁵

V tradičních školách je většinou prostředí tříd stejné. Lavice seřazené v řadách za sebou, kdy žáci sedí po dvou a v čele je tabule, před kterou učitel přednáší nové informace. Není zde prostor pro pohyb. Děti musí v lavicích sedět a povětšinou nezúčastněně naslouchat učiteli.

Oproti tomu, v alternativních školách se můžeme setkat s různými obměnami:

- Waldorfská škola – třída je barevně vymalovaná, působící jakoby zamlženě; děti sedí v lavicích čelem k tabuli a jsou rozděleni dle typu temperamentu.
- Montessoriovská škola – třída je rozdělena na tzv. centra, kolem kterých jsou rozmístěny police s různými pomůckami k výuce. Jsou rozděleny dle zaměření na češtinu, matematiku..., kdy kolem těchto center je dostatečný prostor pro děti, které by chtěly pracovat, či jen odpočívat na koberci.

Těžiště práce zde spočívá v práci jednotlivce nebo menší skupiny, dle vlastní iniciativy dětí za pomoci pracovních prostředků.

- Daltonská škola – třída se může lišit, ale hlavní cíl je uspořádání lavic tak, aby umožňovaly pohyb při práci pro skupinovou i samostatnou činnost. Občas se lavice přemísťují dle potřeby.
- Jenská škola – třída má rodinnou atmosféru, která pomáhá rozvíjet svobodný rozvoj. Vzhled učebny připomíná spíše dětské pokoje, hodnocení je slovní. Děti jsou v tzv. kmenových skupinách (spojení 2-3 ročníky). Většinou pracují společně, ale občas i individuálně. Volitelné předměty.
- Začít spolu – třída je rozdělena na tzv. centra aktivity, vytvářeny stolky, ke kterým patří dobře přístupné police s různými materiály dle zaměření centra.

⁵⁵ JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. K perspektivám školního vzdělávání. Brno: Paido, 2009.

- Integrovaná tematická výuka – třídy jsou věkově smíšené třídy (jedna třída je nakombinovaná dětmi po dvou až pěti od každého ročníku v rozsahu od MŠ po 5. ročník).

Nesmíme ale také opomíjet důležitost bezpečného klima, neboť výzkumu mozku říkají jasně, že kvalitní učení potřebuje pocit bezpečí a smysluplnosti. Když se člověk něčeho bojí, jeho mozek přestane používat mozkovou kůru a přesune se na nižší části. Zde však prostor k učení neexistuje. Víme, že jen to, co je shledáno jako neohrožující a smysluplné, má nárok na naši pozornost a zapamatování. Totéž potvrzuje i psychologie, a to konkrétně nám známá pyramida potřeb (Abraham Maslow), kdy nejdříve musí dojít k uspokojení základních lidských potřeb a následně dochází k uspokojování vyšších.

S edukačním prostředím souvisí i velikost tříd dle počtu žáků. Obecně je prohlašováno, že plnost tříd ovlivňuje učitelovu práci: čím vyšší počet žáků, tím je učitelova činnost obtížnější. Toto potvrzují i někteří pedagogové, např. při výuce cizího jazyka, kdy je třída půlená. Ovšem někteří učitelé dávají velikost třídy i do souvislosti se vzdělávacími výsledky: čím menší jsou počty žáků ve třídách, tím intenzivnější práce učitele může být, a tudíž je snadnější dosáhnout lepších výsledků. Tyto názory byly vyvráceny výzkumy, kdy bylo prokázáno, že malý počet žáků ve třídách (do 20 žáků) se neprojevuje očekávaným pozitivním efektem ve srovnání s třídami početnějšími (21-30 žáků).⁵⁶

Proč při výuce nevyužijeme i vztahů mezi dětmi. Při vytvoření skupinek, které vně i uvnitř budou spolu komunikovat je jednoduchým řešením. V tomto případě dokonce vznikne několikanásobná obousměrná komunikace – mezi dětmi navzájem a samozřejmě také s učitelem, který je kdykoliv k dispozici a zasahuje dle potřeby. A zde se setkáváme se způsoby rozvoje schopností dítěte – komunikace, sociální interakce, nabízet a přijímat pomoc, hodnotit, podporovat, oceňovat a jiné). Tento proces se neděje přímým působením učitele na každého jednotlivého žáka, ale tím, že učitel vytvoří podmínky k vzájemnému působení dětí samých.

Při vytváření bezpečného klima a práci ve skupinkách je důležité korigovat také rozdíly ve spolupráci a soupeření dětí. Není vhodné uvádět děti do situací, kde musí soutěžit,

⁵⁶ PRŮCHA J. Učitel. Praha: Portál, s.r.o., 2002.

kde nemá právo volby – ať už při soutěžích ve znalostech, či při počtech. Většinou vždy zvítězí ty děti, které jsou buďto starší, nebo vnímavější a tím utlumí děti druhé, které např. nejsou tak pohotové, či průbojně. Toto jednání může vést k následné pasivitě dítěte, které vidí, že i přes snahu dosáhne neúspěchu. V období nalézání se je potřeba, aby dítě přijalo sebe samého jako hodnotného člověka. Ovšem pokud toto bude podmiňováno důkazem, že je lepší než druzí, jde o velké riziko, kdy v dospělosti budou nuceni neustále s někým soupeřit, aby si dokázali, že jsou lepší, než ostatní. Vždyť co jiného vidíme ve školách, než neustále soutěžení, např.: kdo dostane lepší známku (čím jsou na tom ostatní hůř, tím pro mne lépe)... tím učíme děti nahlížet na své spolužáky jako na potencionální soupeře, ne spolupracovníky. Pokud se někdy ve škole spolupráce objeví, jde většinou o motiv spojení sil k tomu, abychom někoho porazili, nikoliv o skutečnou spolupráci.

Součástí edukačního prostředí jsou také po materiální stránky učebnice. Některými odsuzovány, některými brány jako nezbytná učební pomůcka. „Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jednak jakou součástí kurikula (tj. prezentuje určitý výsek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele.“⁵⁷

Učebnice jako kurikulární projekt je jedním z edukačních konstruktů, což znamená, že je to nějaký model či scénář, dle kterého je prováděna edukace. Obsah je vymezen dle představ vzdělávací politiky země, z čehož plyne, že jsou velmi ovlivňovány ideologickými a politickými principy dané země. Zvláště potom učebnice dějepisu, zeměpisu, ekonomie, občanské výchovy, literatury aj. Učebnice dětem mohou ovlivňovat jejich hodnoty a postoje, odráží se v nich např. názor na rasové menšiny, ukazuje se vzor rodin atd., proto je důležité zkoumat, jakým způsobem se informace do učebnic mají vkládat.

Učebnice jako didaktický prostředek můžeme shodně označit vše, co vede k splnění výchovně-vzdělávacích cílů. Zde, dle Jana Průchy, můžeme vymezit tři základní funkce učebnic:

⁵⁷ PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s.r.o., 2009.

- prezentace učiva,
- řízení učení a vyučování,
- funkce organizační (orientační).

Tyto tři funkce jsou v učebnicích zkoumány a určují nám jejich didaktickou vybavenost, která nám určuje kvalitu učebnic vzhledem k jejímu využití pro učení žáků.

Ovšem nesmíme opomíjet i druhou stranu uživatelů učebnic, kterými jsou učitelé. Obecně se tvrdí, že učebnice jsou určeny hlavně pro žáky, ale v praxi můžeme vidět, že učitelé většinou používají učebnice jako prioritní informační zdroj pro plánování výuky, a to soustavně.

Stále vyvstává otázka, zda je nutné učebnice používat, či nikoliv. Budoucím učitelům na pedagogických fakultách je předkládáno, že nemají příliš spoléhat na učebnice, ale raději se opírat o různé metodické příručky. Z nich následně vytvářet vlastní materiály, což vede ke kvalitní výuce. Ale realita je jiná. Většinou jsou nuceni učebnice používat – ať už z důvodu zodpovědnosti za obsah vzdělávání, či proto, že je pro ně tato cesta jednodušší.

Jsou tedy učebnice nutné či nikoliv? Tato otázka je stále probírána a různými výzkumy potvrzována či vyvracena. Co je obsahem učebnic... jsou zde uvedeny fakta, která jsou již výtahem a zjednodušeným pohledem na danou věc. Dětem tím zabraňujeme používání kritického myšlení, kdy k uvedeným informacím hledají v odborných publikacích cesty a různá hlediska. Dítě se z učebnic naučí pojmy, ale následně je již neumí použít, protože nezná jejich souvislosti. Nemluvě o tom, že takto naučená fakta rychle mizí z paměti. Postrádají totiž pro dítě smysluplnost a kontinuitu. Řešením je dětem nejdříve ukázat přímou zkušenost a až následně jim představit pojmy. V tradičních školách tomu bohužel bývá naopak. Zde se setkáváme s předložením výkladové látky, kdy ovšem obsah zůstává bez zkušeností prázdný.

2.5 Nástroje vzdělávání

K nejpoužívanějším nástrojům vzdělávání patří motivační činitelé ve výchově – odměny a tresty. Odměny jsou tradičně pojímány jako něco pozitivního, naopak trest jako něco negativního.

Ovšem odměny i tresty jsou většinou pouhou náhražkou tam, kde selháváme ve vytvoření podmínek pro fungování vnitřní motivace. Nemají dlouhodobý pozitivní účinek. Neřešíme důvod vzniklého chování, které chceme odměnit, či potrestat. A vzhledem k tomu, že nezasahují do příčin, ale do postojů a emocí, které jsou spjaty s chováním, nemohou ani přispět k opravdové změně tohoto chování. Proč ukazujeme dětem model chování, kdy ten, kdo má moc může trestat. Toto si následně přebírají do svých vzorců chování. Účinnější by přeci bylo, kdybychom našli způsob, kdy místo trestu nastane přirozený následek ze vzniklé situace.

Důvodů k používání trestů ale najdeme hned několik – jedná se většinou o tradici, zvyk či převzatý model výchovy; cítíme beznaděj, bezradnost, neschopnost situaci řešit; pro výstrahu; v časovém presu nebo osobní nepohodě.

Naopak je to u odměn. Ty jsou podmíněny tím, že čím více jich dáváme, tím více je žádáno. Ovšem hrozí zde to, že po neodměnění následuje automaticky konec žádaného chování. Odměny ubíjí vnitřní motivaci a vytvářejí závislost na motivaci vnější.

Tímto se plynule dostáváme k problému známkování, které může být formou odměn. Pro získání jedničky si dítě najde tu nejsnadnější cestu a již nedělá nic navíc. Chce uspět rychle a co nejčastěji a občas to nemusí být ani morálním způsobem. Toto se ovšem vše promítá do jejich následného života.

Při učení je velmi důležitá zpětná vazba, která nám říká, zda jsme chtěný úkol zvládli dobře či ne. Zpětná vazba je zaměřena na průběh činnosti nebo její výsledek, ne na posuzování kvality toho, kdo ji provádí. Z toho vyplývá, že zpětnou vazbou nemůžeme považovat za známku a z toho by nám vyplynulo, zda žák zvládl učivo úspěšně, či nikoliv. A to neopomíjeme individuální hodnocení učitele. Účelem by mělo být zjištění, zda učivo bylo správně pochopeno a pokud ne, najít úsek, kde nastala chyba. Zpětná vazba nám má být pomocí, nemá dítě ohodnocovat. Nehledě na to, že známkování nám utřídí žáky do určitých skupin mezi sebou. Žáci nepotřebují veřejně vyhlášovat, který z nich co umí, oni to mezi sebou již dávno vědí a ví, ke komu si mohou přijít pro radu, či pomoc. Známkováním bereme učení smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tímto degraduje na prostředek ke sbírání dobrých známek, nikoliv k získání nových poznatků.

Novým školským zákonem byla vnesena do škol možnost neznámkovat, ale na žáky psát slovní hodnocení. Ovšem toto je opět hodnocení ze strany druhého člověka. Nejlepší cestou je učit děti sebehodnocení, kdy nástrojem může být vedení tzv. portfolia (složka s vybranými pracemi dítěte). Nad tímto portfoliem potom má možnost učitel s žákem diskutovat a dokonce zde mohou být účastni i rodiče. „Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení aktivně zapojeni.“⁵⁸

Dalším nástrojem vzdělávání je komunikace. Jedná se o proces, při kterém dochází ke sdělování informací, k sociální interakci, ke vzájemnému působení, ovlivňování lidí mezi sebou. Komunikace je nezbytnou součástí socializace a je nepostradatelná v procesu učení se novým dovednostem, znalostem apod.

„Většina výzkumů, které byly provedeny u nás, ukázala, že v tradičním vyučování převládají otázky vyžadující nižší kognitivní procesy. Učitelé kladou většinou uzavřené otázky.“⁵⁹

Zde je důležité užití tzv. efektivní či neefektivní komunikace. Mezi neefektivní druhy komunikace, kterým bychom se měli raději vyhnout, můžeme zahrnout: obviňování, vyčítání kritika; zastrašování, vyhrožování; ponižování, ironie; varování, zákaz; rozkaz, příkaz, pokyn; prorokování, škatulkování, nálepkování; poučování, mentorování, kázání; citové vydírání; útočné otázky; srovnávání. Neefektivní komunikace je jednou z příčin nevhodného chování dětí. Vyvozuje v nich negativní pocity jako jsou například méněcennost, neschopnost, stud, provinilost, ohrožení, ztrátu sebeúcty apod. Naproti tomu, cestou efektivní komunikace můžeme dosáhnout chtěných cílů s dosáhnutím toho, že dítě toto jednání nebude chápat jako mocenský postoj. Mezi druhy efektivní komunikace začleňujeme:

- popsat situaci nebo problém (nehodnotíme člověka, ale co se stalo),
- poskytnout informace (o tom, co je právě důležité, či o zvyklostech, důsledcích nebo postupu),
- umožnit výběr,

⁵⁸ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishin, a.s., 2009.

⁵⁹ GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005.

- použít jedno slovo (v případě, kdy chceme zasáhnout, ale nechceme použít neefektivní komunikaci),
- „já výrok“ (řící důvod emocí popisem situace, sdělit očekávání, sdělit své pocity),
- vzkaz (napíšeme na lístek jasnou informaci o dané situaci, jednoduché řešení vypjaté situace),
- empatie (naslouchání, projev účasti, podpory, uvědomování si svých emocí a pojmenování je).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Téma školství a jeho reformace je v současné době hodně zmiňovaným tématem. Problémy reformace školství a zvláště postoje a možnosti učitelů jsou neprobádaným polem, kde máme málo výstupů z výzkumů, či jiné podklady, ukazující nám, zda jde naše reformace úspěšná, či nikoliv. Z tohoto důvodu se diplomová práce zaměřuje na postoje našich učitelů. Doufáme, že zpracovaný výzkum, nám pomůže při pohledu na naše školství, kdy nám odhalí, na kolik se učitelé ztotožňují s novým pojetím výuky, nebo zůstávají stále v tradičních mezích.

3.1 Výzkumné problémy, cíl výzkumu, stanovení hypotéz

Výzkumným problémem je zjištění subjektivních postojů učitelů ke vzdělávání. Tento výzkumný problém je problémem relačním.

Hlavním cílem výzkumu je zjištění subjektivních postojů učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání. Na základě tohoto hlavního cíle byly určeny následující dílčí cíle:

- zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání,
- zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání, dle demografického charakteru,
- zmapovat rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli v přístupu ke vzdělávání.

Výzkumná otázka:

V jaké míře se objevují rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaká je míra inovace dle pohlaví učitele?

Jaká je míra inovace učitelů dle věku?

Jaká je míra inovace učitelů dle délky jejich praxe?

Jaká je míra inovace učitelů dle toho, zda mají děti?

Jaká je míra inovace učitelů dle toho, kde vyučují?

Jakým způsobem se liší názory u tradičních a inovativních učitelů v pohledu na další vzdělávání?

V jaké míře jsou učitelé přesvědčeni, že mohou ovlivňovat školní úspěchy žáků?

V jaké míře naplňuje učitele jejich práce?

Do jaké míry si učitelé o sobě myslí, že jsou ve své práci profesionály?

V jaké míře je pro učitele důležité být dobrými učiteli?

V našem výzkumu byly vytvořeny následující hypotézy:

H1: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání dalšího vzdělávání sebe sama.

H2: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání ovlivňování školních úspěchů žáků.

H3: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře procesního naplnění.

H4: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání míry vlastní profesionality.

H5: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře vnímání sebe sama jako dobrého učitele.

Jednotlivé hypotézy je nutné následně ověřit pomocí vhodných statistických metod.

3.2 Definování proměnných

V našem výzkumu se objevují dva základní druhy proměnných, které jsou důležité pro statistické zpracování dat:

- a) Měřitelné proměnné – kdy je možné určit počet, míru (stupeň) určitého jevu nebo vlastnosti. Tyto proměnné nabývají hodnot v určitém rozpětí (např. označení na škále).
- b) Kategoriální proměnné – nelze je kvantifikovat, jen zařadit do tříd, do kategorií. Mohou být dichotomické (např. pohlaví).

Je důležité zejména zjistit, jací jsou tradiční učitelé, a jací jsou ti inovativní. Jednou proměnnou budou tedy tradiční učitelé / inovativní učitelé a druhou (vedle pohlaví, věku, délky praxe, počtu dětí, velikostí sídla školy) vždy např. to, jak dobrými se cítí být učiteli; jak je pro ně důležité být dobrým učitelem; jaké mají názory na další vzdělávání apod.

3.3 Pojetí výzkumu

Cílem této diplomové práce je zjištění míry inovace učitelů základních škol prvního stupně, dále jejich postojů a odhalení souvislostí s jejich pohlavím, věkem, typem školy, kde učí, velikostí sídla školy a souvislosti s tím, zda mají potomky, či ne. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. „Podstata kvantitativního výzkumu spočívá ve zkoumání vztahu mezi proměnnými. Realitu kvantitativní výzkumník pojímá jako proměnné a konečným cílem je nalézt, jak jsou proměnné mezi sebou závislé a proč.“⁶⁰ Přináší numerická data měřením proměnných. Hodnoty proměnných se zjišťují měřením a cílem je zjistit, jak jsou proměnné rozloženy, jaké jsou mezi nimi vztahy a proč tomu tak je. Kvantitativní výzkum je dle Dismana založen na deduktivní metodě. Vycházíme proto z teorie, nebo obecně zformulovaného problému. Tento praktický či teoretický problém je dále převeden do hypotézy, která nám představuje předpoklad vztahů mezi proměnnými. Následujícím krokem kvantitativního výzkumu je sběr dat, které po následném zpracování jsou použity jako prostředek k ověření či vyvrácení předem daných hypotéz.

3.4 Výzkumný vzorek

Je důležité odlišit pojmy základní a výběrový soubor. Základním soubor je tvořen celou populací, bývá zpravidla rozsáhlý. Výběrový soubor (rovněž nazýván jako výzkumný vzorek) pak následně vybereme ze základního a je tvořen jistou částí subjektů, z kterými provádíme výzkum. Tento výběr by se měl co nejvíce přiblížit vlastnostem základního souboru, aby získané výsledky a závěry mohly být použitelné i na tento základní soubor. Proto je potřeba dodržet požadavek reprezentativnosti.

⁶⁰ PUNCH, K.F. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-7367-381-9.

V našem případě jsme zvolili dostupný výběr. Základní soubor je představován učiteli základních škol České republiky. Ovšem svoji pozornost zaměřujeme na učitele základních škol 1. stupně v Jihomoravském kraji (výzkumný vzorek). Výzkumný vzorek tvoří 140 učitelů.

3.5 Technika výzkumu

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proces, kterým se získávají data v terénu. V rámci každé výzkumné metody je možné vytvořit konkrétní výzkumný nástroj“⁶¹, jako např. v našem případě dotazník.

Dotazník je spjatý s dotazováním a s otázkami. Jedná se o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je nejfrekventovanější metodou získávání dat. „Jedná se o explorační metodu, jejíž předností je jeho snadná a rychlá administrace, možnost oslovení velkého počtu respondentů při zaručení jejich anonymity, možnost získávání velkého množství informací a možnost plné kvantifikace získaných dat. Negativa spadající při využití dotazníku jsou zejména subjektivnost výpovědí, omezený prostor pro odpovědi, vyhnutí se otázce či využití nucené varianty odpovědi, zkreslení odpovědi, nemožnost dodatečného vysvětlení otázky nebo přizpůsobení odpovědi očekávání tazatele.“⁶²

V současné době se nabízí možnost, zda zvolit z již existujících dotazníků (které již byly použity a ověřeny), či vytvoří zcela nový. Možná je i kombinace těchto dvou variant. V našem výzkumu jsme použili upravený dotazník dle Hrbáčkové, kdy daný základ byl rozšířen o doplňující otázky. V tomto dotazníku byly otázky inspirovány Nováčkovou.⁶³

Dotazník v našem výzkumu se skládá z 23 otázek a je rozdělen do tří částí. První část dotazníku obsahuje otázky sociodemografického charakteru, které zjišťují pohlaví, věk,

⁶¹ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

⁶² PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569.

⁶³ NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělávání. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2015.

délku praxe, počet dětí v rodině učitele, typ školy, kde učitel učí a velikost sídla školy, kde působí. Druhá část dotazníku obsahuje otázky tvořené dle „mýtů ve vzdělávání“, dle Nováčkové (otázky 1 až 12), tvořena 7 bodovou škálou. Třetí část je zaměřena na pojetí sebe jako učitele (otázky 13 až 17), kdy jsou hodnoceny 4 bodovou škálou, aby nebyla průměrná hodnota. Oslovení respondenti mají tudíž na výběr z několika bodových škál, kdy bod 1 je ohodnocen minimálním souhlasem a bod 4 či 7 (dle části dotazníku) znázorňuje maximální souhlas. Konkrétní podoba užitého dotazníku je součástí přílohy diplomové práce.

Dotazníky z větší části byly rozneseny osobně. Zbytek dotazníků, kvůli nedostupnosti, byly zaslány mailovou poštou. Respondenti byli poučeni, kam a jakým způsobem vyplněné dotazníky vrátit a byli ubezpečeni o anonymnosti výzkumu.

3.6 Způsob zpracování dat

Data získaná dotazníkovým šetřením jsou zaznamenány do tabulky v programu Microsoft Excel. Do této tabulky jsou zapsané hodnoty, které respondenti označili na uvedených škálách. Abychom zjistili, zda se jedná o tradiční, či inovativní učitele, z otázek 1 až 12 byl vypočítán průměr a stanovena hranice, co je inovativní, a co tradiční učitel. V našem případě bylo dáno, že průměr do 4,5 je inovativní učitel a nad 4,5 je tradiční učitel. Jedná se o rozdělení četnosti v závislosti na průměrném skóre z otázek 1 až 12, kdy v našem případě nejvíce učitelů spadá do kategorie tradiční (4,5 a víc). Před samotným zpracováním dat byly testovány předpoklady pro použití metody testování. U stanovených hypotéz H1 až H5 jsme zvolili metodu chí kvadrát test dobré shody. Výsledky šetření jsou graficky znázorněny a popsány.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Sběr dat dotazníkového šetření byl uskutečněn v průběhu měsíců říjen až prosinec na základních školách Jihomoravského kraje. K účasti na dotazníkovém šetření jsme se obrátili na učitele těchto škol, kteří vyučují na 1. stupni. Byli osloveni osobně, případně prostřednictvím svých kolegů či ředitelů základních škol (rozdáno 200 dotazníků), ale i prostřednictvím emailu (rozesláno 570 mailů). Celkem bylo předáno 770 dotazníků. Z tohoto celkového počtu bylo navraceno 140 z nich, což je asi 18% návratnost. Spolupráce ve školách byla různá. Někde bylo přijetí okamžité i s dohodnutím data k vyzvednutí vyplněných dotazníků, ale většinou se všichni odkazovali na ředitele a následně zpět na učitele se sdělením, že učitelům vyplnění daného dotazníku nemůžou přikázat, a že již teď toho mají hodně a nebudou mít na dotazníky čas. Z vrácených dotazníků jsme získali reakce kladné, kdy bylo sděleno, že se jedná o srozumitelný a jednoduchý dotazník. Údaje z těchto dotazníků byly použity v empirické části práce.

4.1 Míra inovace dle demografických charakteristik

Jedním z dílčích cílů, který jsme si stanovili, bylo zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání, dle demografických charakteristik. Navrhli jsme následující výzkumné otázky:

1. Jak se liší míra inovace dle pohlaví učitelů?

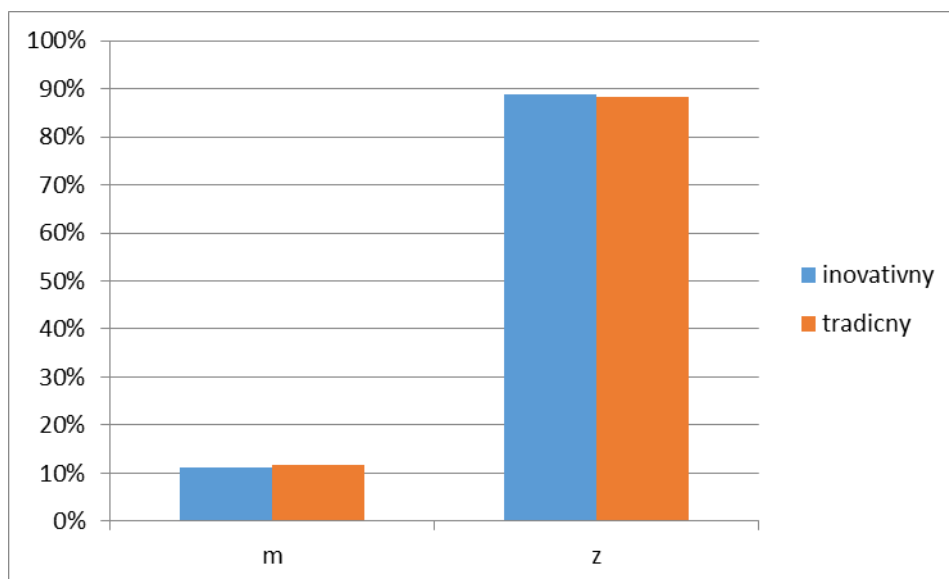
Tabulka č. 1: Pozorované četnosti (absolutní)

	muž	žena	Celkový součet
inovativní	7	56	63
tradiční	9	68	77
Celkový součet	16	124	140

Tabulka č. 2: Relativní četnosti

	muž	žena	Celkový součet
inovativní	11%	89%	100%
tradiční	12%	88%	100%

Graf č. 1: Rozdělení žen a mužů dle inovativnosti/tradičnosti



Dle výsledků není vidět téměř žádný rozdíl. Ženy tvoří přibližně stejný poměr u tradičních i inovativních typů učitelů (přibližně 89%). To stejné platí i u mužů.

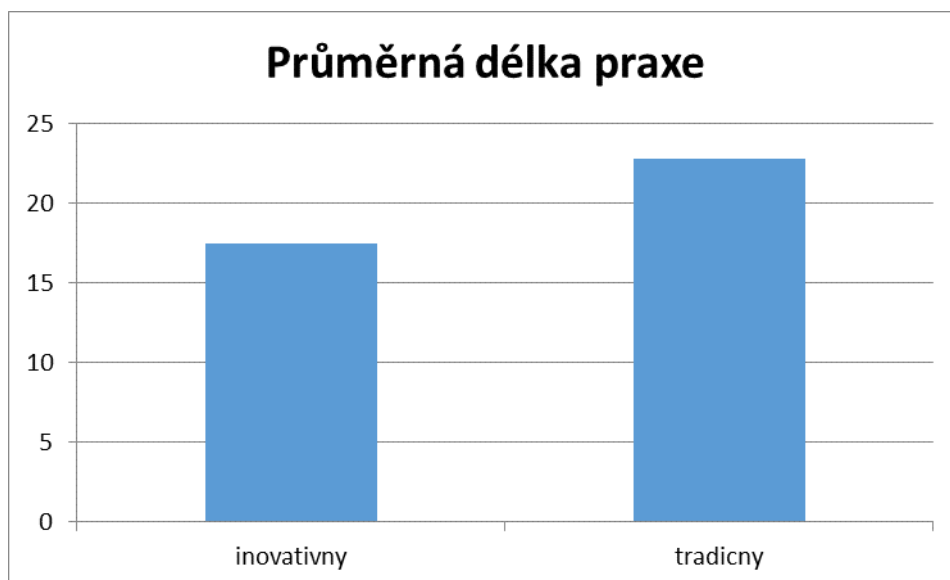
Dle údajů z roku 2014 dle Českého statistického úřadu v základních školách učí 57 tisíc lidí. Ženy v českém školství převládají. Podle srovnání Eurostatu tvoří čtyři pětiny studentů pedagogiky, muži pak pětinu. Mnozí absolventi po skončení studia do škol ani nenastoupí, kdy jedním z důvodů jsou nižší platy. V Evropské unii je Česko zemí s největším podílem žen vyučujících na základních školách (učitelky tvoří bezmála 98% pedagogického sboru).

2. Jaká je míra inovace učitelů délky jejich praxe?

Tabulka č. 3: Průměrná délka praxe

inovativní	17,47619
tradiční	22,798701
Celkový součet	20,403571

Graf č. 2: Průměrná délka praxe



Dle výsledků je vidno, že průměrná délka praxe je vyšší u tradičních učitelů (22.79) a nižší u inovativních (17.47).

Dle výsledků bychom mohli říci, že čím déle učitel pracuje ve svém oboru, tím více sklouzává k „tradičnosti“. Již nemá elán pro inovativnost, zvláště pokud s inovativností ve své profesi začínal a nebyl dále podporován. Určitě zde má nemalý vliv i tzv. syndrom vyhoření, kdy po několika letech již kantor nemůže ze sebe dávat vše, co na začátku. Ovšem v tomto případě by měl spíše uvažovat o změně povolání, nikoliv sklouznout do „zajetých kolejí“ a jednodušší cestě.

3. Jaká je míra inovace učitelů dle toho, zda mají děti?

Tabulka č. 4: Pozorované četnosti (absolutní)

	Děti		
	ne	ano	Celkový součet
inovativní	15	48	63
tradiční	15	62	77
Celkový součet	30	110	140

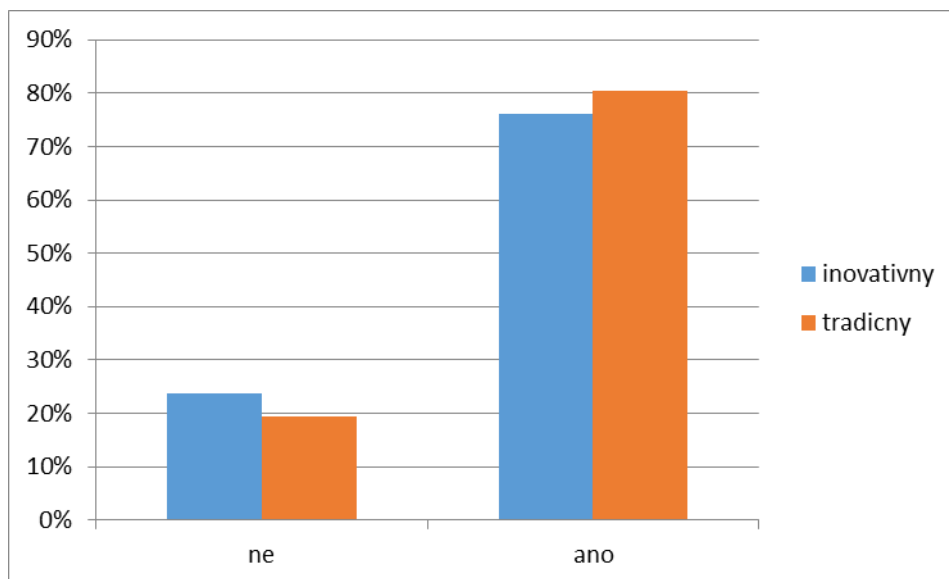
Tabulka č. 5: Relativní četnosti

	ne	ano	Celkový součet
inovativní	24%	76%	100%
tradiční	19%	81%	100%

Tabulka č. 6: Procenta v případě, že učitelé dětí mají (=ANO)

	ano
inovativní	44%
tradiční	56%
Celkový součet	100%

Graf č. 3: Děti



V případě, že mají učitelé děti (odpověď =ANO), z 56% převládají učitelé tradiční.

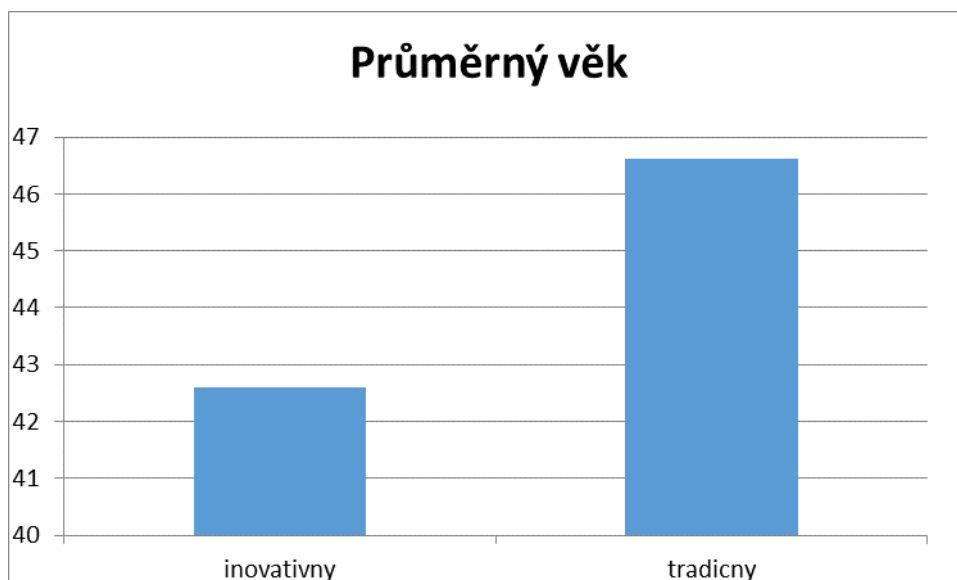
Souvislost mezi inovativností a vlastními dětmi se nepotvrdila. Přitom bychom očekávali, že pokud mají učitelé vlastní děti, budou chtít pro ně to nejlepší, budou se snažit pro ně vymyslet různé způsoby pro učení a toto samozřejmě předávat i ve své práci jiným dětem. Není tudíž rozdíl, pokud je rodič inovativním kantorem, či tradičním. Vlastní děti dle našich výsledků neovlivňují profesní dráhu a postupy.

4. Jaká je míra inovace učitelů dle věku?

Tabulka č. 7: Průměr z věku

	Průměr z věku
inovativní	42,603175
tradiční	46,61039
Celkový součet	44,807143

Graf č. 4: Průměrný věk



Tradiční učitel má v průměru vyšší věk. U inovativních učitelů se dostáváme na průměrný věk 42,6 let a u tradičních učitelů k věku 46,6 let.

Předpoklad, že věk souvisí s tradičností, či inovací se zřejmě potvrdil díky tomu, že učitelé s vyšším věkem již delší dobu pracují ve školství. Může zde také hrát velkou roli doba, ve které studovali pedagogiku a její „osvícenost“. Vždyť inovativní postupy se v Česku objevují až v několika málo posledních letech a stále se vyvíjí, tudíž plně nezasáhl kantory s vyšším věkem.

5a. Jaká je míra inovace učitelů dle toho, kde vyučují?

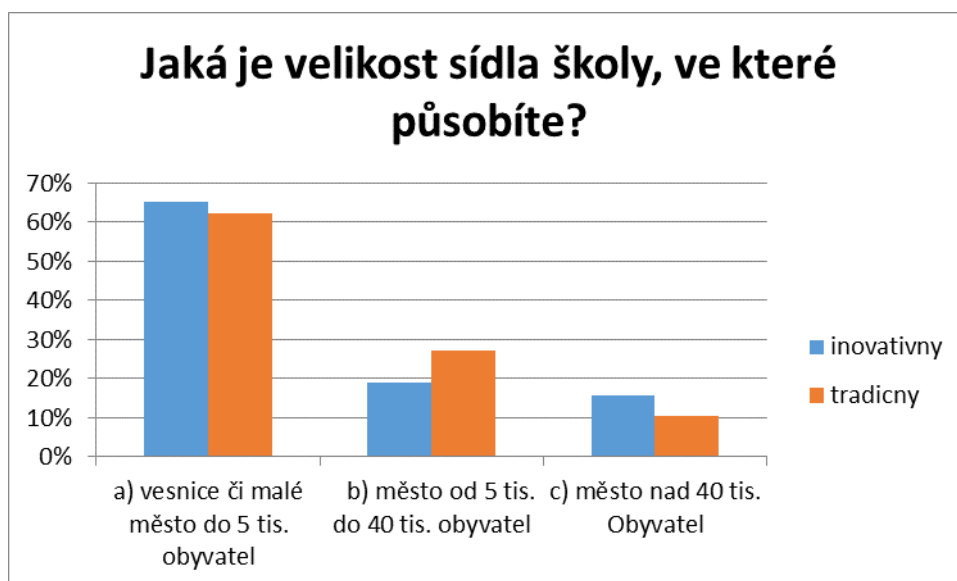
Tabulka č. 8: Pozorované četnosti (absolutní)

	a) vesnice či malé město do 5 tis. obyvatel	b) město od 5 tis. do 40 tis. obyvatel	c) město nad 40 tis. Obyvatel	Celkový součet
inovativní	41	12	10	63
tradiční	48	21	8	77
Celkový součet	89	33	18	140

Tabulka č. 9: Relativní četnosti

	a) vesnice či malé město do 5 tis. obyvatel	b) město od 5 tis. do 40 tis. obyvatel	c) město nad 40 tis. Obyvatel	Celkový součet
inovativní	65%	19%	16%	100%
tradiční	62%	27%	10%	100%

Graf č. 5: Velikost sídla školy



Závislost inovativnosti na velikosti města není úplně zřejmá. Ve výsledcích jsou jen minimální rozdíly. U vesnice či malého města je to poměr 65% (inovativní) k 62% (tradiční), u města od 5 do 40 tisíc je to poměr 19% (inovativní) k 27% (tradiční), u města nad 40 tisíc obyvatel je to poměr 16% (inovativní) k 10% (tradiční).

Řekli bychom, že inovativnost se bude odvíjet od velikosti města, kde učitel působí, ovšem dle průzkumu tomu tak není. Předpokládali bychom, že na vesnicích budou školy více tradiční, méně osvícení, ovšem – je také pravdou, že na vesnicích a menších městech k sobě mají lidé blíž a proto i učitelé lépe znají své děti a chtějí se jim více a individualizovaně věnovat. Samozřejmě jde pouze o dohady, které mohou být pravdivé, ale zcela individuální.

5b. Jaká je míra inovace učitelů dle toho, kde vyučují?

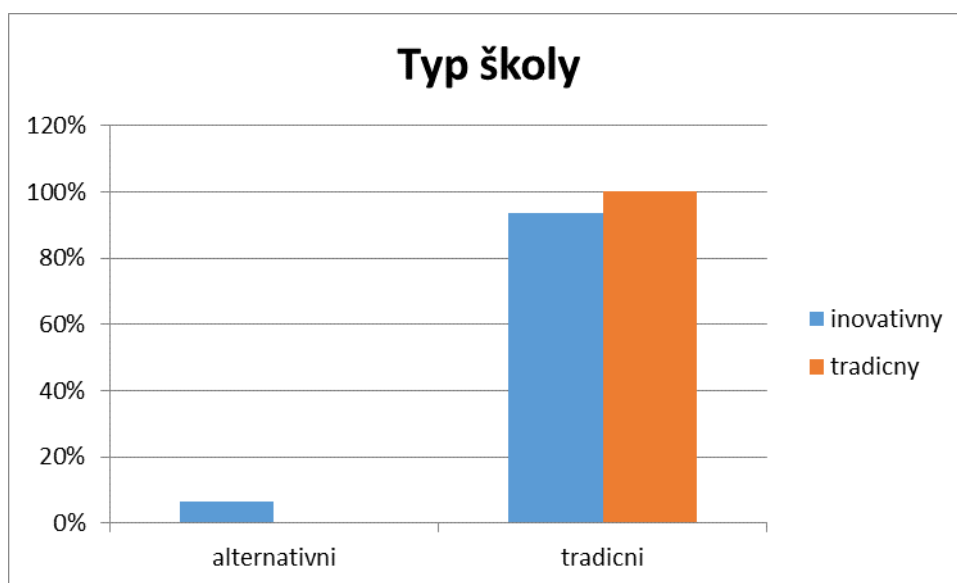
Tabulka č. 10: Pozorované četnosti (absolutní)

	alternativní	tradiční	Celkový součet
inovativní	4	59	63
tradiční		77	77
Celkový součet	4	136	140

Tabulka č. 11: Relativní četnosti

	alternativní	tradiční	Celkový součet
inovativní	6%	94%	100%
tradiční	0%	100%	100%

Graf č. 6: Typ školy



Z výsledků můžeme interpretovat, že pokud je škola tradiční, učí tam vyšší podíl tradičních učitelů (až 100%). Naopak v alternativních školách učí jen inovativní učitelé (6%).

Pokud učitel učí v „tradiční“ škole, je ovlivněna i jeho práce. Bohužel se stále v českých školách setkáváme s tím, že pokud přijde kantor s nějakou inovací, nebývá často podpořen a následně ztrácí elán do něčeho nového. Je stažen svým okolím, pedagogickým sborem a jednodušším postupem, kdy v předepsaných postupech nenalézá tolik domácí přípravy, jako při snaze zavedení novot.

4.2 Míra inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání

Při stanovení tohoto dílčího cíle (zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání), vycházíme z dotazníkových otázek č. 1-12. Tyto otázky byly položeny tak, abychom zjistili názory tradičních i alternativních učitelů na výuku a k přístupu k dětem. V dotazníku je uvedeno 12 názorů, se kterými učitelé mají buďto souhlasit, či ne – na škále od 1 do 7. Dle bodování následně zjišťujeme, zda učitel pohlíží na vzdělávání v inovativnějším pohledu, či zůstává stále u tradičních způsobů.

U první otázky týkající se toho, co děti mohou či nemohou, dělat ve škole dle zálib, nejvíce respondentů odpovědělo číslem 7 (53 odpovědí) a číslem 5 (34 odpovědí), z čehož plyne, že většina učitelů je tradičních a chtějí, aby děti dělaly ve školách to, co je předepsané.

Druhá otázka týkající se známek, které má být pro dítě odměnou – nejvíce odpovědí bylo pod číslem 4 (36 souhlasů) a dále se stejným počtem souhlasů u čísla 6 a 7 (25 souhlasů). Zde již nejde o tak jasný důkaz o tradičnosti, kdy s číslem 4 jsme na pomezí, ovšem stále dost učitelů se známkováním, jako s odměnou, souhlasí.

Otázka číslo tři se týkala stejné výuky pro všechny děti. Zde se sešlo nejvíce souhlasů na škále číslo 4 (37 počtů) a následně na škále číslo 1 (25 počtů). Z tohoto výsledku bychom mohli odvodit, že učitelé spíše nesouhlasí se stejným učivem pro všechny žáky a jsou pro více individualizace.

Otázka číslo čtyři se týkala učitele a jeho vedení hodiny a výkladu. V této otázce se názory rozprostřely. Nejvíce souhlasů bylo u bodů 5 (31) a 6 (30), ale ne s již tak jednoznačnou převahou. Ostatní souhlasy se rozložily mezi celou škálu (viz. tabulka č. 12 níže).

Otázka číslo pět: cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností. Nejvíce souhlasů se sešlo ve vyšších číslech, a to u čísla 7 (41), čísla 6 (39) a čísla 5 (27) z čehož odvozujeme, že zde se jedná spíše o tradiční náhled na cíl vzdělávání.

Otázka číslo šest: učebnice jsou základem výuky. Nejvíce počtů bylo u čísla 3 (40) a čísla 2 (30). Zde se nám objevuje snaha o inovaci, při vedení výuky, kdy učebnice nemusí být stěžejním materiálem.

Otázka číslo sedm: dítě se učí naslouchat. Opět se objevuje tradiční názor, kdy se pohybujeme v číslech 5(38), 6 a 7 (po 32). Zůstáváme v pojetí, kdy je dítě pasivně zařazeno do školy, kde má naslouchat, než se aktivně zapojovat do hodin a výuky.

Otázka číslo osm: odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme. Znovu se odráží tradiční způsob – nejvíce počtů se objevuje u bodu číslo 5 (35) a 6 (31). Jen velice málo učitelů má pocit, že bychom dětem měli nechat více volnosti.

Otázka číslo devět: odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání. V této otázce se zase objevuje spíše souhlas s tradičními metodami. Nejvíce souhlasů bylo u čísla 5 (33), 4 (28) a 6 (25).

Otázka číslo deset: ve škole by šlo ledačco změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách. Převážný souhlas je u bodů 7 (57) a 6 (44), přesto že inovativní výuka nám ukazuje spoustu postupů k využití například skupin, spolupráce aj.

Otázka číslo jedenáct: život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži. Bod 4 (37 počtů) se nachází na rozhraní naší škály, kdy ostatní odpovědi jsou rozvrstveny po celé škále. Opět bychom se ale skláněli spíše k tradičnímu pojetí (dle výsledků), kdy u dětí podporujeme soutěživost místo spolupráce.

Otázka číslo dvanáct: škola musí představovat pro dítě určitý stres, připravuje ho tak nejlépe na život, kde také bude muset čelit stresu. Zde se poprvé setkáváme s největším počtem u čísla 1 (59 odpovědí), kde můžeme mluvit o inovativním postoji učitelů. Je snadnější udělat školu příjemnou, než vystavovat děti zbytečným tlakům, které se následně odráží i na samotných učitelích.

Rozdílné odpovědi u učitelů ze základních škol klasických a alternativních jsme ovšem neshledali. I kantoři, kteří odpovídali na otázky z alternativních škol, rozložili své odpovědi podél celé škály a žádný se nevyznačoval jednoznačnou převahou inovativnosti (tedy odpovědí s nižším číslem).

Tabulka č. 12: Výsledky z dotazníků

	1	2	3	4	5	6	7
Otázka č. 1	7	8	3	13	34	22	53
Otázka č. 2	8	8	18	36	20	25	25
Otázka č. 3	25	19	19	37	17	13	10
Otázka č. 4	10	4	11	26	31	30	28
Otázka č. 5	1	3	13	16	27	39	41
Otázka č. 6	20	30	40	27	15	6	2
Otázka č. 7	5	2	9	22	38	32	32

Otázka č. 8	6	6	16	25	35	31	21
Otázka č. 9	7	8	16	28	33	25	23
Otázka č. 10	2	1	5	16	15	44	57
Otázka č. 11	17	12	18	37	25	19	12
Otázka č. 12	59	30	16	14	12	3	6

U výsledků v procentech můžeme vidět, že rozdíly nejsou opravdu nijak velké. Největší četnost odpovědí se objevuje od hodnocení č. 4 a dále, což značí vyšší tendence k tradičnosti. Můžeme odhadovat, že v České republice jsou snahy k inovativnosti, ale ve skutečnosti, v reálné výuce, je od těchto snah upuštěno. Opět nám v tabulce (viz. níže) vyvstávají vyšší procenta pouze u otázky číslo 1 (37,86%) u bodů na škále 7 a u otázky číslo 10 (31,43% a 40,71%) na bodů na škále 6 a 7, což jsou jasné ukazatele tradičnosti.

Ovšem otázka číslo 12 je bezesporu nejradikálnější, kdy s 42,14% na bodové škále 1 vyvstává jasná inovativnost. Je důležité, že alespoň u tak důležitého faktoru jako je stres, se učitelé snaží o odbourání všech podnětů, které k němu mohou vést. Dítě se má cítit ve škole dobře a chodit tam rádo. Ve stresovém prostředí dítě nereaguje dle své přirozenosti, což se následně odráží na výuce a samozřejmě i na kantorovi.

Tabulka č. 13: Výsledky z dotazníků v procentech

	1	2	3	4	5	6	7
Otázka č. 1	5,00	5,71	2,14	9,29	24,29	15,71	37,86
Otázka č. 2	5,71	5,71	12,86	25,71	14,29	17,86	17,86
Otázka č. 3	17,86	13,57	13,57	26,43	12,14	9,29	7,14
Otázka č. 4	7,14	2,86	7,86	18,57	22,14	21,43	20,00
Otázka č. 5	0,71	2,14	9,29	11,43	19,29	27,86	29,29
Otázka č. 6	14,29	21,43	28,57	19,29	10,71	4,29	1,43
Otázka č. 7	3,57	1,43	6,43	15,71	27,14	22,86	22,86
Otázka č. 8	4,29	4,29	11,43	17,86	25,00	22,14	15,00
Otázka č. 9	5,00	5,71	11,43	20,00	23,57	17,86	16,43
Otázka č. 10	1,43	0,71	3,57	11,43	10,71	31,43	40,71
Otázka č. 11	12,14	8,57	12,86	26,43	17,86	13,57	8,57
Otázka č. 12	42,14	21,43	11,43	10,00	8,57	2,14	4,29

4.3 Rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli v přístupu ke vzdělávání

Zde jsme si stanovili dílčí cíl, zmapovat rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli v přístupu ke vzdělávání. Z výzkumných otázek, které jsme uvedli výše, byly odvozeny následující hypotézy:

H1: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání dalšího vzdělávání sebe sama.

H0: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání dalšího vzdělávání sebe sama.

V případě, že p-hodnota je větší než 0,05 (5% hladina významnosti), platí H0. V případě, že je p-hodnota testu menší než 0,05, přijímáme alternativní hypotézu H1.

Tabulka č. 14: Pozorované četnosti:

	13. Učitel by se měl neustále vzdělávat.			Celkový součet
	2	3	4	
inovativní	1	8	54	63
tradiční	1	20	56	77
Celkový součet	2	28	110	140

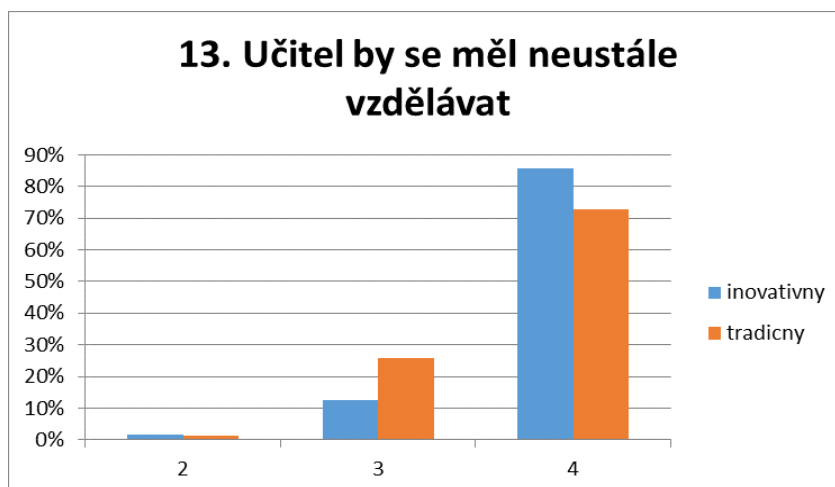
Tabulka č. 15: Relativní četnosti:

	13. Učitel by se měl neustále vzdělávat.			Celkový součet
	2	3	4	
inovativní	2%	13%	86%	100%
tradiční	1%	26%	73%	100%

Tabulka č. 16: Očekávané četnosti: (pomocný výpočet pro výpočet p-hodnoty)

	2	3	4
inovativní	0,9	12,6	49,5
tradiční	1,1	15,4	60,5

Graf č. 7: Další vzdělávání učitele



Z grafu také vidíme, že není žádný výrazný rozdíl v odpovědích mezi tradičními a inovativními učiteli. Vidíme ale, že inovativní učitelé byli silněji přesvědčeni, než ti tradiční (4 volilo 86% inovativních, zatímco tradičních 73%).

p-hodnota 0,148273407 <--p-hodnota je větší než 0.05
přijímáme H0

Závěr: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání dalšího vzdělávání sebe sama.

Učitelé vědí, že bez dalšího vzdělávání by šlo všechno těžce, ale bohužel dosud tyto postupy nejsou vžit. Další vzdělávání učitelů má stále plno problémů: finanční částky kurzů, suplování učitelů (místo těch, kteří se chtějí seminářů zúčastnit), následná kontinuita (je potřeba navštívit více po sobě jdoucích kurzů, aby byl znát nějaký efekt). Tyto podmínky by měly být připraveny ze strany státu (alespoň s malou pomocí by se mohlo počítat), ovšem další vzdělávání není důležité jen pro učitele, ale i pro rodiče, kteří do škol posílají své děti a chtějí pro ně také to nejlepší.

H2: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání ovlivňování školních úspěchů žáků.

H0: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání ovlivňování školních úspěchů žáků.

Tabulka č. 17: Pozorované četnosti:

	14. Jako učitel mohu ovlivňovat školní úspěchy žáků.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní	1	2	23	37	63
tradiční		3	45	29	77
Celkový součet	1	5	68	66	140

Tabulka č. 18: Relativní četnosti:

	14. Jako učitel mohu ovlivňovat školní úspěchy žáků.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní	2%	3%	37%	59%	100%
tradiční	0%	4%	58%	38%	100%

Tabulka č. 19: Očekávané četnosti:

	1	2	3	4
inovativní	0,45	2,25	30,6	29,7
tradiční	0,55	2,75	37,4	36,3

Graf č. 8: Ovlivnění školních úspěchů žáků



Z grafu vidíme, že inovativní učitelé projevují silný souhlas (=4) častěji (59%), než tradiční (38%), jak ukázal Chí-kvadrát test, rozdíl není statisticky významný.

p-hodnota 0,05972949 <--p-hodnota je větší než 0.05
přijímáme H0

Závěr: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání ovlivňování školních úspěchů žáků.

Důležitým předpokladem pro ovlivnění školního úspěchu žáka, je „být dobrým učitelem“. Umět vysvětlit někomu druhému podstatu věci je důležitou dovedností, kterou by měl takový učitel zvládat. Přitáhnout pozornost a zaujmout. V tom je část podstaty následného úspěchu žáka. Každý student má v sobě určitý potenciál, být „dobrým“ studentem. Tento potenciál je potřeba najít a využít. Využijme tedy například výuku nejen verbální, ale i následnou diskuzi s prožitkem, využijme internetu a všech moderních možností k výuce, které studentu pomohou lépe pochopit problém. Zkusme si vyměnit role – nechme dětem komunikaci a aktivitu, zbavme je pasivity ve školách. Tímto vším můžeme pomoci dítěti k lepším studijním výsledkům.

H3: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře procesního naplnění.

H0: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře procesního naplnění

Tabulka č. 20: Pozorované četnosti:

	15. Má práce mne naplňuje.			Celkový součet
	2	3	4	
inovativní	6	21	36	63
tradiční	1	29	47	77
Celkový součet	7	50	83	140

Tabulka č. 21:

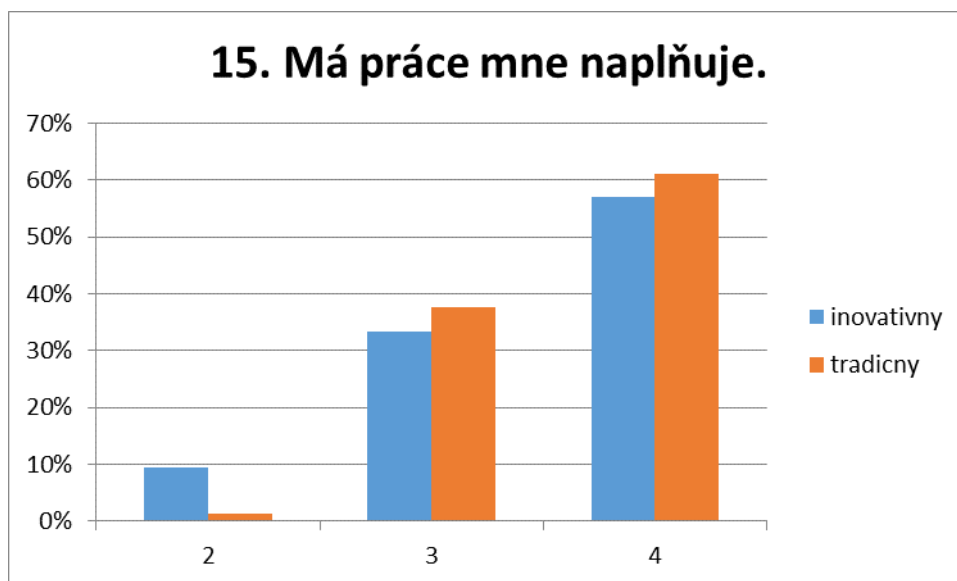
Relativní četnosti:

	15. Má práce mne naplňuje.			Celkový součet
	2	3	4	
inovativní	10%	33%	57%	100%
tradiční	1%	38%	61%	100%

Tabulka č. 22: Očekávané četnosti:

	15. Má práce mne naplňuje.		
	2	3	4
inovativní	3,15	22,5	37,35
tradiční	3,85	27,5	45,65

Graf č. 9: Míra naplnění



p-hodnota 0,0837915 <--p-hodnota je větší než 0.05
přijímáme H₀

Závěr: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře procesního naplnění.

Aspekt dosaženého naplnění a úspěchu z výsledku patří k významné potřebě vážící se k profesi. Reflektování výsledků a kvality vlastní práce nepatří v učitelství ke každodenní realitě. Procesy výchovy a vzdělávání žáků sledují dlouhodobé cíle, jejichž naplňování je mnohdy obtížně uchopitelné.

H4: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání míry vlastní profesionality.

H₀: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání míry vlastní profesionality.

Tabulka č. 23:
Pozorované četnosti:

	16. Myslím si, že jsem ve své práci profesionál.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní		13	32	18	63
tradiční	2	3	34	38	77
Celkový součet	2	16	66	56	140

Tabulka č. 24: Relativní četnosti:

	16. Myslím si, že jsem ve své práci profesionál.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní	0%	21%	51%	29%	100%
tradiční	3%	4%	44%	49%	100%

Tabulka č. 25: Očekávané četnosti:

	16. Myslím si, že jsem ve své práci profesionál.			
	1	2	3	4
inovativní	0,9	7,2	29,7	25,2
tradiční	1,1	8,8	36,3	30,8

Graf č. 10: Profesionálem ve své práci



Tradiční učitelé sebe sama hodnotí více jako profesionály, než inovativní učitelé, jak ukázal statistický test (rozdíl je statisticky významný).

p-hodnota 0,004039412 <--p-hodnota je menší než 0.05
přijímáme H1

Závěr: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem ve vnímání míry vlastní profesionality.

Není jednoduché být sebereflektivním, zda jsem ve své práci profesionál, či ne. Zvláště v zaměstnání, jako je učitel. Učitelská profese nebude a asi ani nemůže zapadat do všech kritérií profesionality, které jsou mnohdy utvářeny jako snaha o ucelení charakteristik různých velmi odlišných profesí. Profesionalita např. předpokládá silnou motivaci (vědomí

poslání, celoživotního závazku). Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností osvojených v průběhu prodlouženého období vzdělání a tréninku. Rozhodnutí činí v zájmu žáka s ohledem na obecné teorie a principy. V zájmu dítěte je schopen diagnostikovat a aplikovat obecné znalosti ve speciálním případě. Samozřejmostí je vzájemná důvěra mezi žákem a učitelem (profesionálem). Pochopení názoru při posouzení vlastních výkonů od kolegů. Toto je pouze demonstrativní výčet, pro učitele (profesionála), tudíž je opravdu těžkým úkolem sám sebe posoudit.

H5: Existuje rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře vnímání sebe sama jako dobrého učitele.

H0: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře vnímání sebe sama jako dobrého učitele.

Tabulka č. 26:

Pozorované četnosti:

	17. Je pro mne důležité být dobrým učitelem.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní	1	1	5	56	63
tradiční			10	67	77
Celkový součet	1	1	15	123	140

Tabulka č. 27:

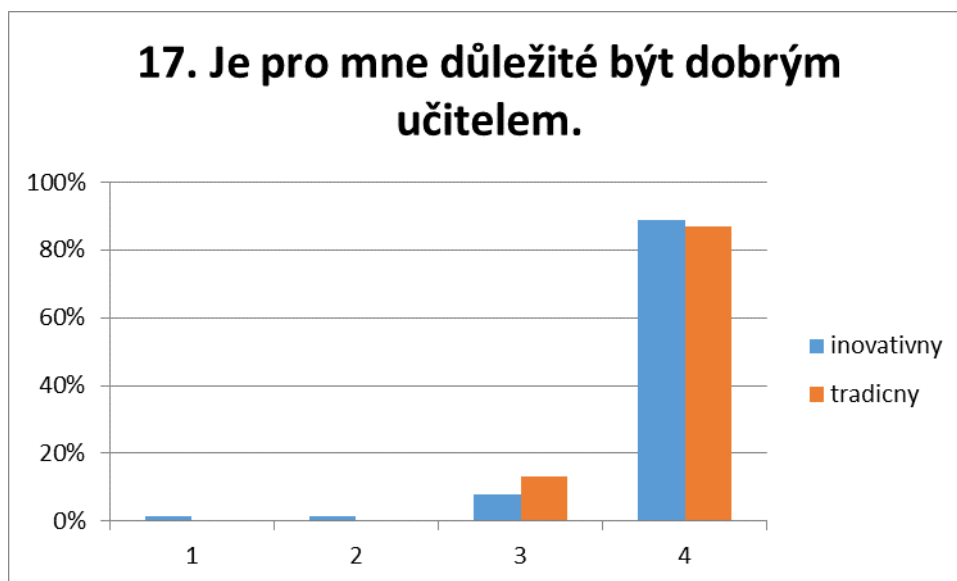
Relativní četnosti:

	17. Je pro mne důležité být dobrým učitelem.				Celkový součet
	1	2	3	4	
inovativní	2%	2%	8%	89%	100%
tradiční	0%	0%	13%	87%	100%

Tabulka č. 28: Očekávané četnosti:

	17. Je pro mne důležité být dobrým učitelem.			
	1	2	3	4
inovativní	0,45	0,45	6,75	55,35
tradiční	0,55	0,55	8,25	67,65

Graf č. 11: Důležitost toho, být dobrým učitelem



p-hodnota 0,53525733 <--p-hodnota je větší než 0.05
přijímáme H0

Závěr: Není rozdíl mezi tradičním a inovativním učitelem v míře vnímání sebe sama jako dobrého učitele.

Tato otázka je velmi variabilní. Pro každého učitele (i každého člověka) znamená pojem „dobrý učitel“ něco jiného. Ovšem býti dobrým učitelem by měl kantor brát jako poslání, ne jako zaměstnání (v tomto je základ). Měla by to být snaha o vzájemnou komunikaci. Nechtít býti autoritou – učitelem, který má moc, ale spíše mistr, který něco umí a toto chce předat dál. Je potřeba tyto znalosti podávat přijatelnou formou. Již Jan Amos Komenský napsal, že škola je dílnou lidskosti a učitel v ní má dělat mistra. Dobrý učitel by tedy neměl být jen oblíbený a hodný, ale měl by být učitel-partner, který dovede hodně naučit, a je jedno v jakém oboru.

5 NÁVRHY A ŘEŠENÍ

V českém školství je potřeba zavést více inovativnosti, odpoutat se od tradičních postupů a alespoň trochu osvěžit zažitá postupy ve vzdělávání. Vezměme si příklad naprosté odlišnosti třeba v zahraničí, ze školy Summerhill, kde se jedná o naprostou volnost žáků při všem: zvolení předmětu, doby výuky, místa výuky, podílení se na veškerých činnostech týkající se školy... „Summerhill je velmi neobvyklá škola ve světě. Je to místo, kde děti nejsou nuceny chodit do školy – mohou vynechat vyučování na několik let, pokud chtějí. Ale kupodivu, dívky i chlapci se ve škole učí! Následně se ukáže, že pokud nepřijdou na lekci, je to trest pro ně.“⁶⁴ Samozřejmě se jedná o naprostý protipól českému školství, ovšem něco málo k převzetí by nemuselo být nereálné. Proč dětem nepovolit více volnosti.

V Americe můžeme také najít směr „Unschooling“, který propaguje naprosté „odškolení“ – děti zůstávají doma s rodiči a ti je učí – získáme i od nich trochu zkušeností: učí je názorně. Vezmou je do přírody, k sobě do práce... děti všechno vidí, můžou si zkusit – toto je cesta pro efektivnější vzdělávání. Zapojme dětem všechny vjemy a pro ně se učení stane hrou a něčím, co sami budou chtít realizovat.

Bylo by také vhodné znovuzavedení pokusných škol. Proč vydané vyhlášky a obměny zákonů hned praktikovat plošně. Nejdříve vyzkoušejme jejich účinek a v případě úspěchu aplikujme na všechny školy. V případě neúspěchu upravme nějakou část a zkusme to znovu.

Také je potřeba podpora sebevýchovy a sebevzdělávání. Sebevýchovou formujeme vlastní osobnost na základě vytyčených cílů. Tento jev probíhá celý život, kdy je důležitým projevem své sebepoznání. Sledujeme sami sebe, motivujeme se ke změnám, vyhodnocujeme, jak se učíme, chováme, měníme své způsoby učení i chování. Sebevzdělávání je obdobný proces, ovšem ke vztahu ke vzdělávání – sami si stanovujeme cíle, vybíráme učivo, volíme metody, motivujeme se, řídíme a kontrolujeme své učení, hodnotíme kvalitu svého učení a přijímáme další rozhodnutí.

⁶⁴ NEILL, A. S. Summerhill. 1960 /rukopis v originále/

Mělo by také ustoupit striktní hodnocení známkováním. Proč je nenahradit diferencovanými zprávami, které žáka zhodnotí po stránce čtení, výchovy a jeho socializace.

Sdružujeme děti do věkově smíšených skupin. Toto přispěje k jejich kognitivnímu, ale i sociálnímu a emočnímu vývoji

Neoddělujeme striktně předměty od sebe, snažme najít cestu, jak propojit probíranou látku do souvislostí a pro použití pro život. Pokud děti dané téma zaujme, neukončujeme vyučovací hodinu po předepsaných 45 minutách, ale pokračujeme dále. Vždyť pokud dokážeme zaujmout, neberme si možnost k dalšímu postupu.

Využijme více praktického konání dětí, to je pro ně efektivnější, než teoretické poučky a definice.

Snažme se více individualizovat vzdělávání, dle žáků. Každý je přece jiná osobnost s jinými předpoklady, tak se jejich přednostmi řídíme a snažme se jich co nejvíce využít.

5.1 Vize do budoucnosti

Učitel bude zřejmě v tradičním smyslu stále důležitou osobou, ale již takovou, která bude upřednostňovat „celého člověka“ a rozvoj jeho osobnosti. Měla by být navázána vzájemná kooperace mezi učitelem a žákem, kdy se budou navzájem učit jeden od druhého (po celý svůj život). V nižších třídách by mohli pomáhat při vyučování i rodiče. Učitelská role nebude spočívat v tom, že na vše budou znát správné odpovědi, ale v tom, aby podněcovali zvědavost dětí a pomáhat jim při objevování nových věcí.

Učební osnovy budou čím dál obtížnější k přesnému definování, které by bylo závazné pro všechny. Objevují se nové vědomosti a mění se potřeby žáků, tudíž je potřeba na to reagovat. Je potřeba upustit od podrobných učebních osnov a závazně udat pouze směr a obecné cíle. Definovat, co je základní a skutečné učební osnovy ponechat v kompetenci škol, které budou reagovat na rámcové podmínky a hodnoty (viz. Klíčové kompetence).

Učebnice jako takové, které známe, by pomalu měly vymizet, vzhledem k tomu, že v okamžiku vydání jsou již překonány. Bylo by vhodné, kdyby učitelé za pomoci dostupné informační techniky vypracovávali učebnice zaměřené přímo na určitou cílovou skupinu. Tyto učebnice by obsahovaly základní vědomosti a informace, dle školních

učebních osnov, které si škola sama zvolí. Při vzniku těchto učebnic by mohlo docházet ke spolupráci učitelů a žáků, kteří by učebnice mohli průběžně také revidovat a aktualizovat.

Třída by neměla být omezena prostorem. V dnešní době se můžeme učit z plno jiných zdrojů, které ve třídách nemůžeme nalézt. Velká část vědomostí je přístupná i mimo školu, tudíž je potřeba jich využít (např. v počítačích, knihovnách, v médiích, na pracovištích...). Bylo by vhodné, aby děti neseděly jen ve třídách, ale navštěvovaly daná místa, kde načerpají informace a znalosti přímo „ze života“.

Výuka by neměla být převážně frontální, jak je tomu dnes. Mělo by se začít využívat metod, které podněcují žáky k aktivní účasti. Využít forem jako např. velké třídy s týmovým vyučováním a využití žáků jako pomocných učitelů, větší využití knihoven a počítačů, speciální učební osnovy pro jednotlivé žáky, delší studijní periody. Také by nebylo od věci umožnit starším žákům uvolnění z tradičního vyučování, což by jim umožnilo samostatnou práci na určitých úkolech a projektech. Nemělo by docházet k tomu, kdy je ve výuce oddělena vzájemná souvislost života. Je potřeba propojit teoretické informace s praxí, se skutečným životem. Učitelé by také měli přestat rozdělovat žáky na dobré a špatné, kdy jim tímto dělením nevědomky přisuzují to, jak je na ně následně v dalším studiu nahlíženo.

Dalším posunem, by mohlo být to, aby se žáci více podíleli na řízení a organizaci škol. Měli by být obeznámeni s veškerým průběhem a konkrétními požadavky a potřebami škol

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou subjektivních postojů učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání. Cílem výzkumu je zjištění subjektivních postojů učitelů 1. stupně základních škol ke vzdělávání. Dalšími dílčími cíli bude snaha zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání, zmapovat míru inovace učitelů v přístupu ke vzdělávání (dle demografického charakteru) a zmapovat rozdíly mezi tradičními a inovativními učiteli v přístupu ke vzdělávání. Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. První kapitola je věnována pojetím výchovy a vzdělávání v historickém kontextu. Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávací proces a jeho činitele. Třetí kapitola obsahuje metodologii výzkumu a čtvrtá kapitola obsahuje informace o realizovaném výzkumném šetření. Závěrečná pátá kapitola potom pojímá možné návrhy a řešení. Ke splnění diplomové práce byla využita metoda analýzy odborné literatury a dalších relevantních dokumentů a metoda dotazníkového šetření. Získaná data byla zpracována pomocí metod statistiky.

V rámci dotazníkového průzkumu se učitelé základních škol 1. stupně vyjadřovali pomocí škál k výroky týkající se výuky a v druhé části k výroky týkající se jich samotných, jako učitelů. Celkem se jednalo o 17 výroky, kdy prvních 12 se vztahuje ke vzdělávání, edukaci a školnímu prostředí a posledních 5 se vztahuje k učitelům a jejich postojům k sobě samým.

Z výzkumného šetření jsme mohli zjistit, že mezi tradičním a inovativním učitelem není téměř žádného rozdílu v názorech, které jsme jim předeslali v dotazníku ve vnímání sebe samotných. Až na položku, kdy se ptáme na jejich vlastní profesionalitu, nám vyplývá, že inovativní učitelé na sebe mají pozitivnější názor.

U sociometrických faktorů, které byly stanoveny, je tomu následovně: z výzkumného šetření nám vyplynulo, že na tradičnost, či inovativnost učitele působí délka jeho praxe, věk a to, zda učí v tradiční škole. U ostatních faktorů týkající se pohlaví, dětí či velikosti sídla se nepotvrdila souvislost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alternativní školy, 2001-2016. alternativniskoly.cz: Alternativní školy [online]. ©2001-2016 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>
2. Česká škola, 2000-2015. ceskaskola.cz: Česká škola [online]. ©2000-2015 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/12/prectete-si-ktere-inovace-ve-vzdelavani.html>
3. DRAPELA V. J. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, s.r.o., 2003, 2005, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
4. EDUin [online]. EDUin [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/>
5. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7178-556-3.
6. FABER A., MAZLISH E. Jak mluvit, aby se děti lépe učily doma i ve škole. Brno: Computer Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2961-6.
7. FERRINI, P. Bezpodmínečná láska. Bratislava: ARIMES, 2009. ISBN 978-80-8100-147-5.
8. GABURA, J., PRUZINSKA, J. Poradenský proces. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.
9. GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
10. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
11. GRAY, P. Svoboda učení. Praha: www.scio.cz, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.
12. GREER, D., JEŽKOVÁ, V. Školní vzdělávání. Praha: nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
13. HAJZLER, T. Peníze nebo život. Praha: PeopleComm, 2012. ISBN 978-80-904890-3-5.
14. HAVLÍNOVÁ M. Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?. Praha: NEMES, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
15. HORKÁ, H. Výchova pro 21. století. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

16. HRBÁČKOVÁ, K. Dotazník zaměřený na subjektivní postoj studentů ke vzdělávání. Zlín: UTB ve Zlíně, 2014. /rukopis/
17. CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
18. Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016. modernivzdelavani: Institut pro podporu inovativního vzdělávání [online]. modernivzdelavani, ©2016 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://modernivzdelani.cz/>
19. JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. K perspektivám školního vzdělávání. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-193-5.
20. JANÍK, T. Kvalita (ve) vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.
21. JANÍK, T., KNECHT, P. a kol. Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-209-3.
22. JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
23. JANÍKOVÁ, M. a kol. Základy školní pedagogiky. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
24. JANIŠ, K. Vybrané kapitoly z dějin výchovy. Opava: Slezská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7248-512-3.
25. JŮVA, V. Úvod do pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
26. JŮZL, M. Základy pedagogiky. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.
27. KÁDNER, O. Dějiny pedagogiky. Praha: Česká grafická unie a.s., 1923.
28. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: rada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
29. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishin, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
30. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

31. LACINA, L., KOTRBA, T. Aktivizační metody ve výuce. Brno: Barrister&Principal. 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
32. LAZAROVÁ, B. Vzdělávat učitele. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-013-1.
33. LNĚNIČKOVÁ, J. Svět dětí. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01786-5.
34. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2016. MSMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MSMT, ©2013-2016 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/
35. MONTESSORIOVÁ, M. Od dětství k dospívání. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
36. NEILL, A. S. Summerhill. 1960 /rukopis v originále/
37. NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělávání. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2015. ISBN 978-80-901873-9-9.
38. PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569.
39. PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
40. Pisa2012. Výstupy, Program pro mezinárodní hodnocení žáků [online]. Pisa2012 ©2011 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.pisa2012.cz/index.php?a=vystupy>
41. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-584-9.
42. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-631-4.
43. PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
44. PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-399-4.
45. PRŮCHA, J. Učitel. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.
46. PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-290-4.

47. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-579-2.
48. PUNCH, K. F. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
49. Rámcové vzdělávací programy, 2013-2016. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013-2016 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
50. Rámcové profesních kvalit učitele, 2008. NUOV: Národní ústav odborného zdraví [online]. NUOV, ©2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele>
51. RAKOUŠOVÁ, A. Integrace obsahu vyučování. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
52. RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
53. RÝDL, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.
54. RÝDL, K. Inovace školských systémů. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8-
55. RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Praha: nakladatelství Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
56. SKUTIL, M. a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
57. SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.
58. STARÝ, K., Profesní rozvoj učitelů. Praha: nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
59. ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

60. TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. Rámec profesních kvalit učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-16-9.
61. Učitelské listy, 2008. ucitelske-listy.cz: Učitelské listy [online]. ©2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/search/label/inovativn%C3%AD%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>
62. VÁGNEROVÁ M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
63. VÁGNEROVÁ M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-308-0.
64. VETEŠKA, J. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
65. VÍZDAL, F. Základy psychologie. Brno: Institut mezioborových studií, 2008.
66. VORLÍČEK, CH. Úvod do pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1979.
67. WALKER, I. Výzkumné metody a statistika. Praha: Grada Publishin, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-3920-5.
68. ZELINA, M. Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	To jest
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaný
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1: Rozdělení žen a mužů dle inovativnosti/tradičnosti

Graf č. 2: Průměrná délka praxe

Graf č. 3: Děti

Graf č. 4: Průměrný věk

Graf č. 5: Velikost sídla školy

Graf č. 6: Typ školy

Graf č. 7: Další vzdělávání učitele

Graf č. 8: Ovlivnění školních úspěchů žáků

Graf č. 9: Míra naplnění

Graf č. 10: Profesionálem ve své práci

Graf č. 11: Důležitost toho, být dobrým učitelem

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pozorované četnosti (absolutní)

Tabulka č. 2: Relativní četnosti

Tabulka č. 3: Průměrná délka praxe

Tabulka č. 4: Pozorované četnosti (absolutní)

Tabulka č. 5: Relativní četnost

Tabulka č. 6: Průměr v případě, že učitelé děti mají (=ANO)

Tabulka č. 7: Průměr z věku

Tabulka č. 8: Pozorované četnosti (absolutní)

Tabulka č. 9: Relativní četnosti

Tabulka č. 10: Pozorované četnosti (absolutní)

Tabulka č. 11: Relativní četnosti

Tabulka č. 12: Výsledky z dotazníků

Tabulka č. 13: Výsledky z dotazníků v procentech

Tabulka č. 14: Pozorované četnosti

Tabulka č. 15: Relativní četnosti

Tabulka č. 16: Očekávané četnosti

Tabulka č. 17: Pozorované četnosti

Tabulka č. 18: Relativní četnosti

Tabulka č. 19: Očekávané četnosti

Tabulka č. 20: Pozorované četnosti

Tabulka č. 21: Relativní četnosti

Tabulka č. 22: Očekávané četnosti

Tabulka č. 23: Pozorované četnosti

Tabulka č. 24: Relativní četnosti

Tabulka č. 25: Očekávané četnosti

Tabulka č. 26: Pozorované četnosti

Tabulka č. 27: Relativní četnosti

Tabulka č. 28: Očekávané četnosti

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník zaměřený na subjektivní postoj učitelů základních škol I. stupně ke vzdělávání

Vážení učitelé,
prosím o vyplnění dotazníku, který zjišťuje Vaše pojetí vzdělávání. Smyslem je zjistit, jak přemýšlíte nad vzděláváním, jaký je Váš postoj k učení a vyučování. Dotazník je zcela anonymní.

Dotazník se týká Vašeho pojetí vzdělávání, žádná odpověď není správná ani špatná.

Pohlaví: žena - muž Váš věk: let

Délka praxe: let Máte děti: ano - ne

Kde učíte, typ školy: tradiční - alternativní (popř. jaká?)

Jaká je velikost sídla školy, ve které působíte?

- a) vesnice či malé město do 5 tis. obyvatel b) město od 5 tis. do 40 tis. obyvatel
c) město nad 40 tis. Obyvatel

Následující odpovědi prosím zaneste na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** s tvrzením a **7 = maximální souhlas** s tvrzením.

1. Děti nemohou ve škole dělat jen to, co je baví.	1	2	3	4	5	6	7
2. Známková je pro dítě odměnou, jako je mzda odměnou za práci dospělého.	1	2	3	4	5	6	7
3. Všechny děti se musí učit totéž.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu.	1	2	3	4	5	6	7
5. Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností.	1	2	3	4	5	6	7
6. Učebnice jsou základem výuky.	1	2	3	4	5	6	7
7. Dítě se musí naučit poslouchat.	1	2	3	4	5	6	7
8. Odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.	1	2	3	4	5	6	7
9. Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ve škole by šlo ledačco změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách.	1	2	3	4	5	6	7
11. Život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži.	1	2	3	4	5	6	7
12. Škola musí představovat pro dítě určitý stres, připravuje ho tak nejlépe na život, kde také bude muset čelit stresu.	1	2	3	4	5	6	7

Následující odpovědi prosím zaneste na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** s tvrzením a **4 = maximální souhlas** s tvrzením.

13. Učitel by se měl neustále vzdělávat.	1	2	3	4
14. Jako učitel mohu ovlivňovat školní úspěchy žáků.	1	2	3	4
15. Má práce mne naplňuje.	1	2	3	4
16. Myslím si, že jsem ve své práci profesionál.	1	2	3	4
17. Je pro mne důležité být dobrým učitelem.	1	2	3	4

Pokud máte k dotazníku či problematice nějakou otázku, kontaktujte mne, prosím, na emailové adrese:

miroslava.krivankova@centrum.cz

Tento dotazník byl vytvořen dle knihy Jany Nováčkové (2015), doplněn a upraven dle Karly Hrbáčkové (2014).