

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra školní a sociální pedagogiky

Možnosti a meze uplatnění pedagogických inovací v současné škole

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor diplomové práce: Anna Libecajtová

Studijní obor: biologie – pedagogika, prezenční studium

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění, s využitím poznatků získaných během výše uvedeného studia a četbou pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Praze dne 30. 6. 2009

.....

Podpis

Děkuji především PhDr. Nataše Mazáčové, PhD. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky. Dále děkuji všem učitelům základních škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a zvláště těm, kteří se mi navíc věnovali během mého pozorování na školách.

ANOTACE

Tématem mé diplomové práce jsou „Možnosti a meze uplatnění pedagogických inovací v současné škole“. Tato práce se skládá ze dvou částí. První je teoretické povahy a druhá část je zaměřena prakticky.

V teoretické části se zabývám vymezením pojmů, historickým vývojem a přehledem těch pedagogických inovací, které jsou v současné době nejvíce diskutovány a zaváděny do výuky, se zvláštním přihlédnutím k jejich přínosu pro žáka z hlediska klíčových kompetencí, možnosti uplatnění v běžných školách a omezením, která od nich mohou učitele odrazovat.

V praktické části se věnuji výzkumu na základních školách. Tento výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření a na základě pozorování výuky na vybraných školách ze středočeského kraje. Cílem bylo zmapovat reálné využívání pedagogických inovací ve školní praxi, názory učitelů na jejich zavádění do běžné výuky a hledat případné determinanty jejich postojů.

OBSAH

ANOTACE.....	4
OBSAH.....	5
1 PŘEDMĚT DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	7
1 PŘEDMĚT DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	7
1.1 Cíle.....	7
1.2 Výzkum.....	8
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.2 <i>PROČ SE ŠKOLA MĚNÍ?</i>	13
2.3 <i>HISTORICKÝ VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH PRINCIPŮ</i>	14
2.4 <i>Alternativní školy</i>	16
2.4.1 Klasické reformní školy.....	17
2.4.1.1 Waldorfská škola.....	17
2.4.1.2 Montessoriovská škola.....	17
2.4.1.3 Freinetovská škola.....	18
2.4.1.4 Jenská škola.....	18
2.4.1.5 Daltonská škola.....	19
2.4.2 Církevní školy.....	19
2.4.3 Moderní alternativní školy.....	20
2.5.....	22
<i>IMPULSY VEDOUCÍ K INOVACI ŠKOLY</i>	22
2.4.1 Rostoucí výhrady ke škole.....	22
2.5.3 Proč měnit současnou školu?.....	26
2.6.....	27
<i>SOUČASNÉ PEDAGOGICKÉ INOVACE</i>	27
2.6.1 Projektová výuka.....	27
2.6.1.2 <i>Vývoj metody</i>	27
2.6.1.2 Hlavní principy metody.....	28
2.6.1.3 Postup při realizaci.....	29
2.6.1.4 Možnosti projektového vyučování.....	30
2.6.1.5 Meze.....	32
2.6.2 Skupinové vyučování a kooperativní výuka.....	33
2.6.2.1 Vývoj metody.....	33
2.6.2.2 Principy skupinového vyučování.....	34
2.6.2.3 Od skupinové ke kooperativní výuce.....	35
2.6.2.4 Postup při realizaci.....	35
2.6.2.5 Hodnocení.....	38
2.6.2.6 Příklady.....	39
2.6.2.7 Meze.....	41
2.6.2.8 Možnosti.....	41
2.6.3 Problémová výuka.....	42
2.6.3.1 Co se skrývá pod pojmem problémové vyučování.....	43
2.6.3.2 Realizace metody.....	43
2.6.3.3 Meze.....	45
2.6.3.4 Možnosti.....	45
2.6.4 Otevřené vyučování.....	46
2.6.4.1 Historie.....	46
2.6.4.2 Co je otevřené vyučování.....	46
2.6.4.3 Meze.....	47
2.6.4.4 Možnosti.....	48
2.6.5 Informační technologie ve výuce.....	49
2.6.5.1 Co jsou informační technologie.....	49
2.6.5.2 Možnosti.....	51
2.6.5.3 Meze.....	51
2.7 ZÁVĚR.....	52
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	53

3.1	CÍL VÝZKUMU	54
3.2	METODY VÝZKUMU	54
3.3	HYPOTÉZY VÝZKUMU	54
3.3.1	<i>Hypotéza H1</i>	54
3.3.2	<i>Hypotéza H2</i>	54
3.3.3	<i>Hypotéza H3</i>	55
3.3.4	<i>Hypotéza H4</i>	55
3.3.5	<i>Hypotéza H5</i>	55
3.3.6	<i>Hypotéza H6</i>	55
3.3.7	<i>Hypotéza H7</i>	55
3.4	TVORBA DOTAZNÍKU	55
3.5	VÝBĚR RESPONDENTŮ	55
3.6	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	56
3.6.1	<i>Profil učitele</i>	57
3.6.1.1	Pohlaví	57
3.6.1.3	Typ školy, na kterém respondenti působí	58
3.6.1.4	Praxe	59
3.6.1.5	Nejvyšší dosažené vzdělání	60
3.6.2	<i>Postoj k inovacím ve školství</i>	61
3.6.2.1	Výsledky šetření	61
3.6.2.2	Srovnání jednotlivých škol	62
3.6.3	<i>Jak často zařazujete do svých hodin některou z moderních/ netradičních vyučovacích metod?</i> 63	
3.6.3.1	Výsledky šetření	63
3.6.3.2	Porovnání jednotlivých škol	64
3.6.4	<i>Které z inovativních metod se objevují ve Vaší výuce? Jak často?</i>	65
3.6.4.1	Výsledky šetření	65
3.6.4.2	Porovnání jednotlivých metod	66
3.6.5	<i>Začali jste se zavedením RVP více používat netradiční metody ve své výuce?</i>	69
3.6.5.1	Výsledky šetření	69
3.6.5.2	Zdůvodnění odpovědí	70
3.6.6	<i>Jaké reakce pozorujete u žáků při zařazení některé netradiční metody?</i>	71
3.6.6.1	Výsledky šetření	72
3.6.7	<i>V čem vidíte hlavní výhody začleňování pedagogických inovací do škol a do výuky?</i>	73
3.6.7.1	Výsledky šetření	73
3.6.8	<i>V čem shledáváte hlavní nevýhody a omezení při realizaci pedagogických inovací?</i>	74
3.6.8.1	Výsledky šetření	74
3.6.9	<i>Srovnání výsledků při hledání souvislostí mezi postojem k pedagogickým inovacím a pedagogickým vzděláním učitele</i>	75
3.6.9.1	Porovnání výsledků	76
3.7	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	78
4	ZÁVĚR	79
5	SEZNAM LITERATURY, ZDROJE, CITACE	81
6	PŘÍLOHY	83
6.1	Dotazník pro učitele základních škol	83

1 Předmět diplomové práce

Téma diplomové práce jsem zvolila na základě svých poznatků z didaktiky, které mě dovedly k závěru, že pedagogické inovace jsou vhodnou cestou k úspěšnému vzdělávání žáků. Každý učitel si může vybírat z různých metod a podle svých potřeb (kterými nemyslím pouze učitelovo zaměření a předpoklady, ale také např. charakter žakovské skupiny) si je přizpůsobovat a obohacovat o vlastní nápaditá vylepšení. K výběru tématu mě motivovalo také to, že jsem se chtěla s těmito cestami sama blíže seznámit, neboť se jimi do budoucna budu chtít ve své učitelské praxi inspirovat a začleňovat je do výuky. Hlubší zájem o tuto tematiku jsem získala, přiznávám, až teprve v nedávné době, kdy jsem si vyučování mohla vyzkoušet jednak na základní škole a také na gymnáziu při povinné praxi v rámci svého studia. Blížící se nástup do zaměstnání, který v mém případě bude znamenat místo učitele, mě také vedl k hlubšímu zamyšlení nad tím, jakým způsobem chci předávat žákům vědění a jak dosáhnout toho, aby si z hodiny odnášeli co nejvíce nových poznatků a dovedností.

1.1 *Cíle*

Ráda bych ve své práci zmapovala současnou situaci na školách v oblasti zavádění a realizace pedagogických inovací. Jsem si vědoma omezení, s nimiž se budu během své práce potýkat, které pramení jednak z nedostatku vlastních zkušeností a dále také omezených možností, které budu mít při realizaci výzkumu. Díky němu bych se chtěla blíže seznámit s prací současných učitelů a získat cenné poznatky, které budu moci využít i během svého vlastního působení ve školství. Ráda bych ověřila, v jaké míře jsou jednotlivé inovace uplatňovány na školách, které inovace jsou zaváděny do školní praxe více než ostatní, jaký postoj k nim zaujímají pedagogové a zda se reforma kurikula do jejich zavádění nějakým zásadnějším způsobem promítla. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření bych se pokusila také odhalit, zda mají na zavádění inovací vliv další aspekty jako např. určité charakteristiky školy či osobnosti učitelů, případně které to jsou.

1.2 Výzkum

Jako hlavní metodu výzkumu jsem zvolila dotazníkové šetření, neboť se mi jeví být nejspolehlivější cestou k nashromáždění dostatečného počtu dat. Navíc tím, že je dotazník anonymní, poskytuje určitou záruku upřímnosti respondentů a pravdivost jejich odpovědí. Dotazníky jsem umístila celkem na tři základní školy ve středočeském kraji. Na dvou z těchto škol jsem výzkum podpořila navíc pozorováním ve vybraných hodinách výuky, který sice na jednu stranu prozradí více než strohý dotazník, na stranu druhou se zde potýkáme s jistým rizikem, že se učitelé nebudou chovat zcela přirozeně a budou se tak trochu „přetvařovat“. Jednalo se o pozorování krátkodobé, kdy jsem na každé škole strávila něco okolo 20 hodin. Nedovolila bych si z něj vyvozovat proto závěry, nicméně jako doplnění metody dotazníkového šetření považuji tyto náslechy za cenný přínos pro tento výzkum. V dotazníku jsem kombinovala několik druhů otázek, přičemž jsem se snažila ke každé z nich ponechat také prostor pro otevřené odpovědi, které považuji za vysoce hodnotné. Cílem výzkumného šetření bylo především zmapovat míru a způsob uplatňování pedagogických inovací na současných základních školách.

2 Teoretická část

2.1 VYMEZENÍ POJMŮ

V první řadě bychom si měli vymezit pojmy, se kterými se budeme v této práci setkávat a které, ačkoli nejsou zcela totožné, často bývají zaměňovány a užívány ve stejném významu slova. Jedná se především o termín inovace, který je hlavním tématem této práce a jeho obdobu, tedy alternativu ve vzdělávání. Tyto dva pojmy se mohou vzájemně prolínat, nicméně pokud hovoříme o alternativní škole a inovativní škole, myslíme tím dva rozdílné systémy.

Jako první si krátce upřesníme význam pojmu alternativní škola, který sice nebude ústředním tématem, ale který se s inovacemi ve školství nerozlučně pojí. Není zcela jednoduché podat jednoznačně závaznou definici, neboť nejen v češtině, ale také v ostatních jazycích panuje terminologický chaos, který je způsoben odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v různých zemích a také jednotlivých pedagogických teoriích. Proto považuji za nejvhodnější uvést pár takových definic, které pocházejí od některých významných autorů, nebo které můžeme nalézt v pedagogickém slovníku.

Alternativní škola – obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy...

PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* .: Praha : Portál, 2003. s. 16.

Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.

LAWTON, D, GORDON, P. *Pedagogický slovník*, 1993. s. 42

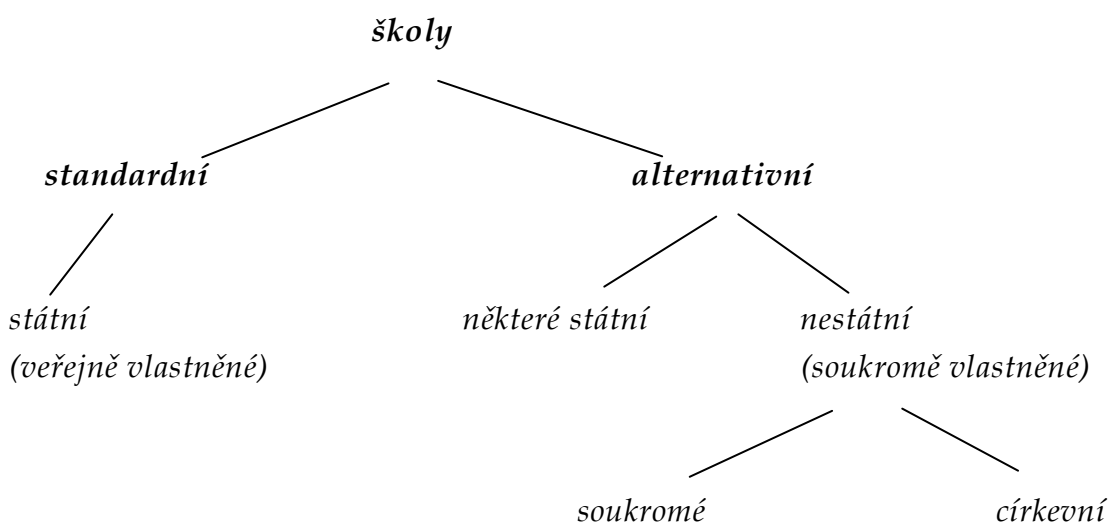
Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou uvažovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.

Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem.

SCHAUB, H, ZENKE, K. *Wörterbuch Pädagogik*, 2000. s. 28

Jak vidíme, pojem alternativní škola můžeme chápat několika způsoby. Buď můžeme za alternativní označit jen takové školy, které mají soukromého zřizovatele a za alternativní se přímo označují. V tomto případě se tedy jedná pouze o *reformní školy*¹, které mají plně propracovaný vlastní specifický vzdělávací program, nebo tento pojem, totiž alternativní škola, můžeme chápat více zešíroka a budeme sem řadit nejen tento poměrně úzký okruh škol, ale všechny školy, které se vyznačují jakoukoli pedagogickou specifičností, která je od standardních škol odlišuje. Jako alternativní můžeme tedy označit takové školy, které se něčím odlišují od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému. Tyto odlišnosti mohou spočívat například v kurikulárních programech, organizaci výuky, hodnocení žáků nebo komunikaci mezi žáky a učiteli. V tomto pojetí je kritériem pro označení školy jako alternativní její specifičnost jakožto vzdělávací instituce v porovnání se školou „klasickou“. Naproti tomu stojí pojem standardní škola, což je taková škola, která svými charakteristikami reprezentuje nějakou většinově zavedenou normu. Tedy můžeme prohlásit, že státní školy jsou ve většině případů školy standardní. Ve vztahu k tomuto standardu pak můžeme také odlišovat školy nestandardní, tedy školy alternativní.

Jan Průcha rozděluje školy podle kritéria „alternativnost“ takto:



¹ Souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy... (J. Průcha; Pedagogický slovník, Portál 2003)

Podobným, avšak ne totožným termínem je škola inovativní. Tento termín začal být uplatňován českými pedagogy koncem 90. let, avšak problém spočívá v tom, že nebylo vypracováno jeho přesné vymezení. Můžeme však říci, že pojem inovativní škola má vyjadřovat to, že se jedná o školu, která se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizuje určité inovace².

V. Spilková a J. Kořa (1998, S. 342) charakterizují pojem inovativní škola následovně:

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na:

- *osobnostní a sociální rozvoj žáků*
- *konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání*
- *propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí*
- *kooperativní strategie učení*
- *otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy*
- *spolupráci školy s rodinou a místní komunitou*

Inovativní škola – v české pedagogice nový termín označující školy, v nichž se uplatňují nějaké inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahu mezi učiteli a žáky aj. Termín inovativní škola není dosud jednoznačně vymezen, do značné míry se shoduje s významem termínu „alternativní škola“. Avšak zatímco „alternativnost“ se zakládá na dlouhodobých a zásadnějších koncepcích vzdělávání, „inovativnost“ se vztahuje spíše na dílčí a časově omezenější změny a úpravy.

PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* :. 4. aktualizované vydání Praha : Portál, 2003

² Jan Průcha, Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 2005

Důležité je rovněž vymezení samotného pojmu inovace, který definuje J. Skalková (Obecná didaktika; 1999, s. 73) takto:

Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových proků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje.

Nyní jsme si vymezili ústřední pojmy slovy významných autorů a ještě na závěr si uděláme krátké shrnutí toho, co zde bylo dosud popsáno v různých definicích. Pedagogické inovace jsou vlastně totéž co modernizace zaváděné jakýmkoliv způsobem do škol, přičemž inovativní školou můžeme nazvat jakoukoli školu, která je pedagogickým inovacím otevřená a která je do svého programu začleňuje. Inovací na běžné škole přitom mohou být nejen nové impulsy z řad současných pedagogů a vědecké sféry, ale také již poměrně staré koncepce, které byly rozvíjeny reformními pedagogy před delší dobu, avšak v tradiční škole se normálně nevyskytují. Oproti alternativním školám nemají inovativní školy pevně stanovené programy, které by je odlišovaly od škol ostatních a které by byly neměnné. Oproti školám standardním je zase inovativní škola otevřenější vůči méně navyklým metodám vzdělávacího procesu, je „živější“, nebojí se zkoušet nové postupy, jejichž použití ve vyučovacím procesu si samozřejmě sama musí zvážit a promyslet. Jedná se především o aktivní přístup jednotlivých učitelů, kteří inovace promýšlejí, přebírají a na dané škole uplatňují.

2.2 PROČ SE ŠKOLA MĚNÍ?

Hledání norem úspěšné výchovně-vzdělávací činnosti provází pedagogickou činnost odnepaměti. Učitelé si neustále lámou hlavu s tím, zda je jejich působení na svěřené jedince dostatečně účinné, zda své povolání vykonávají dobře a zda by nebylo možné ještě něco zlepšit. Na poslední otázku si asi každý soudný pedagog dokáže odpovědět, neboť vždy se dá něco zlepšit, a to už třeba jen z toho důvodu, že se ve své práci učitelé setkávají stále s novými a novými žáky, přičemž každý z nich je jiný

a každému z nich může vyhovovat jiný přístup učitele, jiný styl učení. Není vůbec jednoduché nelézt správnou cestu efektivního vzdělávání k jedinému z nich, natož se pak vypořádat se skupinkou, ve které obvykle bývá kolem 25 dětí, přičemž každé z nich je jedinečnou osobností mající různá očekávání, zájmy, tempo práce a každému z nich může vyhovovat různý pracovní styl. Jedná se tedy o neustálé hledání kompromisu v tom, jak vyhovět co nejlépe všem žákům v dané skupině.

2.3 HISTORICKÝ VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH PRINCIPŮ

Již v antice se myslitelé snažili přijít na to, jak postupovat, aby v rámci daných možností (např. časových, materiálních, energetických) dosáhli vzdělávacího a výchovného úspěchu a dospěli k požadovaným pedagogickým cílům v rozvoji jedince i celých skupin. Odkazy některých z nich považujeme za nesmírný přínos pro pedagogickou vědu a jsou pro nás dosud platné. Jiní jsou pro nás alespoň cennou inspirací a přebíráme od nich některé cenné poznatky a prvky jejich pedagogických principů. To se týká také pedagogických inovací, které neznamenaají jenom zavrnutí „starého“ a pátrání po „novém“ za každou cenu, nýbrž neustálé hledání „lepšího“, které může vycházet z již dříve známých koncepcí. Abychom mohli lépe pochopit souvislosti, bude několik následujících řádků věnováno právě stručnému přehledu historického vývoje pedagogických principů.

Již v dílech antických pedagogických myslitelů, kterými byli Platón, Aristoteles nebo Quintilianus, nalézáme takové požadavky, jako je soustavnost práce, aktivnost vychovávaného jedince při výuce nebo přiměřenost obsahu, forem a metod jeho možnostem. Renesance, která byla antikou inspirována, podtrhla pak zejména požadavek názornosti výchovně-vzdělávací práce. V této souvislosti stojí za zmínku například F. Rabelais nebo Campanella. Požadavek aktivity a samostatnosti kladl také v době renesance nárok na pedagogické působení. Vrcholné ideje samostatného poznávání, samostatného posuzování a samostatné tvůrčí činnosti, k nimž se již v tomto období dopracoval např. Francis Bacon, Vittorino da Feltre nebo Michel Montaigne, se příliš nepodařilo prosadit v praxi, která byla po dlouhá staletí poznamenána verbalismem a memorováním předepsaného učiva. Rozsáhlé dílo Jana Amose Komenského je dodnes studnicí inspirace nejen u nás, ale také v zahraničí. Komenský řešil téměř všechny principy, kterými se zabýváme v současné

době. Zvláštní postavení měli přitom princip názornosti, princip soustavnosti, princip uvědomělosti, princip přiměřenosti a princip všestrannosti výchovné činnosti.

V novodobé pedagogice nalézáme různé směry, které se zaměřují na jednotlivé pedagogické principy. Ty jsou v jednotlivých školách důkladně propracovány, avšak nezřídka jsou potom opomíjeny ostatní složky výchovy a dochází k určité jednostrannosti. Příkladem může být orientace Jeana Jacquesa Rousseaua na přirozenost a svobodu výchovy a na osobní zkušenost vychovávaného, která ovšem silně oslabilá systematičnost. Jeho žák Johann Heinrich Pestalozzi tento nedostatek vystihl a na princip soustavnosti opět kladl důraz. Navíc obohatil pedagogické principy o princip výchovného vyučování jako požadavek stálého spojování vzdělávání s mravní výchovou jedince. V tomto směru na něj navazují např. Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel a Adolf Diesterweg. Mezi významné osobnosti 19. stol., které se zasloužily v oblasti teorie pedagogických principů, nesporně řadíme Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, který kladl důraz zejména na zásady přiměřenosti, soustavnosti, názornosti, aktivity a samostatnosti. Dalším významným myslitelem této doby je Lev Nikolajevič Tolstoj, který klade důraz nejvíce na aktivitu a tvořivost jedince v pedagogickém procesu.

Princip spojení výchovy se životem, jehož aktuálnost v současném českém školství není třeba zdůrazňovat, je v pedagogické historii také příznačný pro novodobou anglosaskou pedagogiku. Již v polovině 19. stol. kritizuje Herbart Spencer odtržení výchovy od základních sociálních funkcí, které má jedinec ve společnosti plnit. John Dewey rovněž klade důraz na spojení školy se životem, aktivizaci a motivaci, avšak opět, stejně jako v případě Rousseaua, odsouvá do pozadí systematickou stránku výchovně vzdělávací činnosti. Tuto jednostrannost odhaluje další vývoj americké pedagogiky a opět se navrácí ke klasické zásadě výchovy, tedy k zásadě soustavnosti. Zároveň však klade i patřičný důraz na zásady aktivity, spojení se životem a dostatečné motivace výchovné činnosti.

Pedagogika dvacátého století opět odhaluje některé klasické pedagogické principy a naplňuje je novým obsahem. Pedagogický reformismus a alternativní pedagogika zdůraznily především přiměřenost výchovy a individuální přístup. Klíčovým principem většiny pedagogických směrů 20. století je princip aktivity. Důraz se klade nejen na aktivizaci

intelektu, ale hlavně na citové a volní stránky osobnosti, na její iniciativnost, tvořivost a samostatnost. Emocím žáka se věnuje značná pozornost.

Reformní pedagogika se rozvíjela od počátku 20. století, a to především v průběhu jeho 20. a 30. let. Mezi její hlavní představitele patří významní pedagogičtí myslitelé, jako byl J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Stainer a mnozí jiní. I u nás byla reformní pedagogika v tomto období velice výrazně rozvíjena, o což se zřejmě nejvýznamněji zasloužil náš známý psycholog a představitel reformní pedagogiky Václav Příhoda (1889-1979), který uskutečnil několik zahraničních pobytů v USA a jiných zemích, odkud k nám přivezl cenné podněty a poznatky z oblasti školského vývoje. Modernizace výuky je součástí historicky dlouhodobého trendu, který se nedá omezit pouze na hlavní proud reformní pedagogiky trvající od počátku 20. století, ale který byl prosazován již například aktivitami J. A. Komenského.

Reformní pedagogika počátku 20. století je však studnou inspirace i dnešních pedagogických inovací a v mnoha případech myšlenky pedagogů tohoto období jsou těmi stěžejními. Tito významní myslitelé byli mnohokrát zakladateli škol, které realizovaly výchovu dětí na základě vlastních koncepcí a idejí, čímž se výrazně odlišovaly od klasické školy. Tyto alternativní školy si zachovaly svojí tradici do současnosti.

2.4 Alternativní školy

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního školství, tak ve školství soukromém. Ačkoli alternativní školy nejsou ústředním tématem této práce, považuji za nezbytné uvést alespoň velice stručný přehled a jejich charakteristiku. Právě z těchto škol inovativní pedagogika totiž velice často čerpá cenné podněty.

Typologie alternativních škol pro základní orientaci podle J. Průchy (2001):

- 1) klasické reformní školy
- 2) církevní (konfesní) školy
- 3) moderní alternativní školy

2.4.1 Klasické reformní školy

Jedná se o školy, které mají většinou poměrně podrobně propracovanou koncepci, která je pro ně charakteristická. Vznikaly kolem 20. a 30. let minulého století a jsou pod nimi podepsáni významní reformní pedagogové. V následujících řádcích se pokusím o jejich stručný přehled.

2.4.1.1 *Waldorfská škola*

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861 – 1925), který vytvořil filosoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána antroposofie. Praktického využití došla tato teorie v podobě alternativní školy, která byla otevřena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919.

Inspirativní prvky³ z Waldorfské školy:

- Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky:
 - Obsah vzdělávání je časově rozdělen do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen (kromě teoretických předmětů) na esteticko-výchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky.
 - Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka.
 - Učitelé nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Značný vliv ve waldorfské škole se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky.

2.4.1.2 *Montessoriovská škola*

Tento typ alternativní školy je nazván podle Marie Montessoriové (1879 – 1952), italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen.

Inspirativní prvky ze školy Montessori

- Základním smyslem je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se naučit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality.

³ Termínem „inspirativní prvky“ myslím možné inspirace pro běžné školy. V žádném případě se nejedná o nějaká doporučení do běžného chodu školy. Většina těchto inspirací je možná zařadit do klasické školy pouze nárazově a za určitých okolností. Těmito „inspiracemi“ myslím i takové prvky, které nejde přímo použít, ale mohou podněcovat učitele běžných škol k vymýšlení vlastních zlepšení.

- Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky.
- V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte (princip požadavku: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“).
- Ve věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty.

2.4.1.3 *Freinetovská škola*

Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestiana Freineta (1896 – 1966), jednoho z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah zní „Z života – pro život – práci“.

Inspirativní prvky Freinetovské školy:

- Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností.
- Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem.
- „Pracovní knihovna“, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“. Obsahuje informativní sešity.
- Kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních.
- Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.
- Nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.

2.4.1.4 *Jenská škola*

Její zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen (1884 – 1952), který byl průkopníkem snah o „novou výchovu“.

Inspirativní prvky z Jenské školy:

- Učební skupiny žáků, přesahující ročník (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let).
- Rytmičtý týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost)
- „Školní obytný pokoj“ = místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.

2.4.1.5 *Daltonská škola*

Je nazývána podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA. Vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové (1887 – 1973).

Inspirativní prvky Daltonské školy:

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost (každý žák má vytvořen vlastní program práce na jeden měsíc, v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout).
- Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.
- Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.
- Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám.

2.4.2 Církevní školy

V různých zemích mají církevní školy různé místo ve školském systému. V některých, jako např. USA a Nizozemsko, mají tyto školy tradici a tvoří značný podíl ze všech škol v těchto zemích. Mnoho rodičů je volí pro své děti nikoli z náboženských důvodů, nýbrž proto, že dosahují kvalitnějších vzdělávacích výsledků než jiné školy. Ve srovnání s těmito zeměmi je návštěvnost církevních škol v naší republice nízká. Snad i proto, že mezi lety 1948 a 1989 tyto školy byly v naší zemi zrušeny.

Jaké charakteristiky vykazují české církevní školy jako školy alternativní?

Především je to oblast kurikula, tedy plánovaných obsahů a cílů vzdělávání. Církevní školy zavádějí do svých učebních plánů takové vyučovací předměty, které běžně vyučovány nejsou (např. náboženství, latina). Většina těchto škol vymezuje ve svých učebních plánech více času na cizí jazyky, resp. zařazuje tyto předměty od nižších ročníků než paralelní školy státní. Druhý základní rys alternativnosti církevních škol se přirozeně týká ideologických principů výchovné činnosti. Jsou to principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice a křesťanského životního postoje. Některé církevní školy představují alternativu v tom, že jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro takové profese, které nejsou pokryty standardními školami – např. příprava pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, zejména v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, dále sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek, administrátor v církevních úřadech aj.

2.4.3 Moderní alternativní školy

Termínem moderní alternativní školy označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí klasické reformní školy nebo školy církevní. Moderní alternativní školy mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích. Zřizování moderních alternativních škol je iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ.

Některé moderní alternativní školy:

- s otevřeným vyučováním
- s volnou architekturou
- magnetové
- bez ročníků
- cestující
- mezinárodní
- škola hrou
- integrované
- Gesamtschule (jednotné školy)
- zdravé školy, atd.

Každá z alternativních škol má svá ojedinělá specifika, a proto není úplně snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Nicméně zřejmě všechny alternativní školy mají některé tendence společné, nebo alespoň podobné. Někteří autoři se pokusili o takové shrnutí, které by charakterizovalo typické znaky reformních škol. Uvedla bych zde dvě z nich:

Němečtí autoři Klassen a Skiera (Klassen, Skiera, Wächter, 1990, Vorwort) uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat:

- *Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.*
- *Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Takováto škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.*
- *Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky*

rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

- Alternativní škola je chápána jako společenství. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.
- Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míjí se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním uvádí K. Rýdl⁴:

<i>Tradiční forma</i>	<i>Alternativní forma</i>
❖ Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	❖ Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
❖ Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	❖ Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkoušejícího) kamaráda.
❖ Žák plní uložené úkoly dle zadání.	❖ Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
❖ Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	❖ Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
❖ Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	❖ Důraz na spolupráci ve skupinách.
❖ Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	❖ Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
❖ Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	❖ Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Takovéto rozlišení by se mohlo zdát poněkud násilné, pokud bychom ho brali doslovně. Podává však přiměřený obrázek o tom, co si máme představit pod pojmem alternativní škola a zároveň poukazuje na její odlišení od školy tradiční. Pojem tradiční škola je někdy nahrazován pojmem standardní škola, což se zdá být vhodnější. Je to z toho důvodu, že pojem „tradiční“, který má vyjadřovat, že se jedná o způsob „obvyklý, ustálený“, svádí k chápání této instituce jakožto zastaralé a někdy dokonce nevyhovující a špatné. Proto se nyní spíše používá v této souvislosti jako

⁴ In: Průcha, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, str. 31, 2001

protiklad k pojmu „alternativní“ termín „standardní“.

Tato tabulka tedy udává základní charakteristiky alternativních škol, avšak musíme brát v úvahu, že ji nelze brát doslova za všech okolností, neboť některé z výše uvedených charakteristik alternativní školy se objevují i na běžných školách, zatímco například „výkonová soutěživost“, která je zde charakteristikou škol tradičních jakožto jeden z „dělitelů“ od školy alternativní, se objevuje i v třídách s alternativním programem, což dokládají některé empirické výzkumy (Prokešová a Souček, 2000; Linková, 2000). Charakteristika alternativní školy a její odlišení od škol standardních se nám komplikuje poslední dobou o to víc, že i na úrovni běžných státních škol se stále více akcentuje na přiblížení školy životu, její humanizaci, praktičnost, respektování individuality dítěte a dalších prvků, které jsou typické pro alternativní školy.

2.5 IMPULSY VEDOUCÍ K INOVACI ŠKOLY

2.4.1 *Rostoucí výhrady ke škole*

Škola je v posledních desetiletích předmětem ostré kritiky, a to nejen u nás, ale i jinde ve světě. V šedesátých letech se v této souvislosti hovořilo o tzv. „světové vzdělávací krizi“. V dnešní době je všude ve světě vzdělání chápáno jakožto veliká investice do života. Vzdělání se ukázalo být ukazatelem úspěchu jak na úrovni jednotlivců, tak celých společností. Po druhé světové válce zažilo školství intenzivní rozvoj. Prodlužovala se školní docházka, zvyšoval se počet studentů na středních a vysokých školách a otázka vzdělání se stala prioritou ve společnosti i na politické úrovni. Tato zvýšená pozornost, kterou stát věnoval škole, byla samozřejmě také velice nákladná. Jakmile plynou do něčeho vysoké finance, naskytne se zcela logická otázka, totiž to, zda je ta konkrétní instituce dostatečně efektivní, zda je na dobré úrovni a zda jsou poskytované výdaje adekvátní službě, kterou sama plní, zda plní dobře svojí funkci a zda se v něčem nemůže zlepšit. Jak již bylo řečeno, po druhé světové válce docházelo k rychlému rozvoji školského systému, neboť zájem o vzdělání a jeho potřeba neustále vzrůstali. V důsledku toho vznikaly velké školy, které na jedné straně poskytovaly žákům širokou nabídku předmětů a různé služby, kterých děti mohou využívat, avšak na straně druhé se žáci ani

⁶ In VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. 440 s.

učitelé na těchto školách navzájem neznali a docházelo ke zvětšování mezilidských vztahů. Řízení takto velkých škol vedlo k byrokratizaci, rozrůstání formálních předpisů a téměř jistě musely poněkud ustoupit do pozadí mezilidské vztahy a individuální potřeby žáků byly zanedbávány. Významným problémem se stal také vzrůstající nesoulad mezi velmi proměnlivým trhem práce a vzdělávacím systémem, který se tím pádem jevil jako málo pružný. Postupně začalo docházet ke korekci chybných předpokladů z 60. let, které poněkud přecenily společenskou funkci a možnosti vzdělání. Prodlužování školní docházky vedlo k tomu, že značná část populace navštěvovala školu do svých 19-20 let (samozřejmě pomíjíme školu vysokou). Na jedné straně tento trend vedl ke zvyšování vzdělanostní úrovně populace, což je nesporné, ale ani zde se neobejdeme bez negativních průvodních jevů. Mladí lidé byli izolováni od reálného života a udržováni v jakémsi nedospělém stádiu. Neměli totiž příležitost (resp. potřebu) přejímat životní odpovědnost a samostatně se rozhodovat. V souvislosti s tím byla rázem škola nařknuta i z toho, že špatně plní svojí socializační funkci. Další stinnou stránkou velkého rozšiřování vzdělávacího systému bylo to, že vzdělání začalo do jisté míry podléhat formalismu. Jelikož se vysvědčení o absolvování školy stalo vstupenkou do určitých zaměstnání, začala se objevovat u řady lidí snaha získat „papír“ bez ohledu na skutečné zájmy mladého člověka a skutečné hodnoty vzdělání. Všechny tyto nedostatky týkající se školy vedly k její ostré kritice a stále častěji zaznívaly hlasy žádající změnu.

Reforma kurikula během 50-60 let byla mimo jiné reakcí na obrovské rozšíření spektra vědeckých a technických poznatků. Škola se v reakci na tento vědecký rozmach snažila zpracovat obsah vzdělání tak, aby odpovídal soudobému vědeckému poznání. V důsledku neustálého vědecko-technického vývoje a snah školy o to, aby tomuto tempu stačila, docházelo brzy k hromadění poznatků, které se na dětech vyžadovaly a k tradičním předmětům se připojovaly stále nové další. Tyto snahy držet krok s rozvojem vědy měly však za následek tříštění učebního plánu a zostření nedostatků poznatkového encyklopedismu. Žáci se často učili holým faktům, aniž by chápali mezi nimi souvislosti a byli si schopni uvědomit vztahy, které mezi těmito fakty existují. Důraz na abstraktní logicismus zároveň posiloval roli učitele v negativním smyslu slova. Monotónní frontální výukou se učitel snažil stihnout předložit žákům co nejvíce faktů, kterým by se měli naučit a zapamatovat si je. To se dělo

na úkor názornosti výuky, vlastní aktivity žáka a vytváření prostoru pro jeho tvořivost. Důraz se kladl na intelektuální aspekty, avšak jiným oblastem žákovy osobnosti nebyl zřejmě poskytován dostatečný prostor. Argumentem kritiky školy orientované na výkon je brzdění dětské tvořivosti a nezřídka působení frustrace, dokonce i strachu.

Je nezbytné si uvědomit, že vehementní kritika školy v dané době ještě neznamená, že škola byla zcela špatná. To jistě ne. Výše zmiňované ústupky byly prováděny ve prospěch toho, co se zdálo být jako prioritní. Tím, že se příliš soustředila na jednu oblast vzdělávání, došlo k tomu, že začala pokulhávala na jiných místech. Navíc nedostatky školy byly napadány z různých pozic a vycházely z různých proudů. Na kritiku školy musíme pohlížet rovněž kriticky a nepřijímat jí rovnou bez uvedených důvodů a vlastní úvahy. Je zřejmé, že se škole asi nikdy nepodaří zavděčit všem a vždy budou zaznívat z různých stran hlasy volající po změně. Určitým východiskem může tedy být pestrá nabídka škol, které si mezi sebou konkurují (konkurují v dobrém slova smyslu).

Soudobá kritika se opírá do jisté míry o tyto již dříve vyslovené argumenty a současnou školu to nenechává chladnou. Alternativní školy, jejichž počet u nás začal po revoluci narůstat, obohacují nabídku vzdělávacích institucí a inspirují i školy tradiční. Probíhající reforma kurikula otevírá učitelům zcela nové možnosti, které by byla velká škoda nevyužít. Inovativní prvky se najednou vnášejí téměř do všech těchto „klasických“ škol. Jedná se především o vůli učitelů dát si tu práci a snažit se své žáky nenudit, ale naopak zaujmout, nadchnout a motivovat ke vzdělávání.

Na řadě škol se z vlastní iniciativy jednotlivých pedagogů nebo dokonce samotného vedení vyskytují čím dál častěji metody a postupy, na které žáci, učitelé a rodiče nebyli doposud příliš zvyklí. Tato situace se ale možná postupně začíná měnit, neboť se zavedením RVP dostali učitelé, kteří o změny ve školství a modernizaci výuky usilují, nebo alespoň o ní jeví zájem, poněkud více prostoru, než jak tomu bylo doposud. V následující části práce bych si dovolila uvést několik takových klíčových inovací, které se mi jeví jako nejpodstatnější z toho důvodu, že jsou v současných školách nejvíce využívány. Většina škol s nimi alespoň občas pracuje, i když řada z nich se to vlastně teprve učí. Není možné podat vyčerpávající přehled inovací, které jsou na dnešních školách praktikovány, neboť se často jedná o podnětné nápady učitelů, kteří vnášejí do výuky stále nové vlastní prvky.

Následující přehled se bude věnovat tedy těm inovacím, které hýbou dnešním světem moderní pedagogiky. U každé z nich bude uveden stručný historický vývoj dané metody, dále to, v čem metoda spočívá a jak se s ní pracuje. Podstatná část bude věnována jejím výhodám a neduhům z hlediska uplatnění v našich školách a samozřejmě také alespoň teoretickému shrnutí její efektivity z hlediska klíčových kompetencí.

Škola se v celé své historii neustále vyvíjí a proměňuje. Je to přirozená reakce na měnící se potřeby společnosti a tedy přizpůsobení se jejím požadavkům, které musí v té dané chvíli splňovat. Ze své historie čerpá škola inspiraci a ponaučení. Podle potřeb dané éry musí hledat stále nové cesty, aby naplnila cíle, které se jeví jako podstatné. V současné době škola musí reagovat na ty změny, které jsou aktuální a se kterými mnohdy není vůbec jednoduché se vypořádat.

Hlavní význam realizace pedagogických inovací shledávám především v přizpůsobení školní výchovy a vzdělávání mladých lidí potřebám současné doby, která klade na člověka jiné nároky, než tomu bylo například ještě před sto lety. Aspekty současné doby vyžadující změny kurikula a přístupu k dítěti jsou zejména tyto:

2.5.2 *Aspekty současné doby*

Rozvoj vědy a techniky - rychlé tempo rozvoje vědy a techniky vyžaduje mimo jiné také aktualizaci zastaralých poznatků, přizpůsobení vzdělávacího obsahu a náležitou přípravu dětí pro další vzdělávání na vyšších stupních škol pro výkon budoucího povolání. Stoupají požadavky na profesní odbornost.

„Vzdělání všem“ - zjednodušené heslo vzdělávací politiky, která otevírá přístup vyššímu počtu žáků na VŠ.

Globalizace - v současném světě dochází k jistému propojení vztahů jednotlivých zemí mezi sebou a prolínání různých kultur. Otevírá se trh práce za hranicemi vlasti a stoupají tím pádem požadavky na jazykovou vybavenost. Přehled o politickém, ekonomickém a kulturním dění ve světě je stejně důležitý jako povědomí o dění ve státě, kde žijeme.

Multikulturní společnost - dochází k prolínání různých kultur a jedinců, kteří se musí naučit vedle sebe žít a vzájemně se tolerovat. Tato různorodost je stále pestřejší a projevuje se i ve školách, kde se setkávají stále častěji děti různých národností, etnik, vyznání apod.

Ekologická situace - rostoucí lidská populace a její moderní styl života

mají fatální dopady na životní prostředí, které je devastováno mnohdy zcela bezohledně a nesmyslně. Proto je důležité vychovávat následující generace s vědomím odpovědnosti za naši planetu.

Demokratická společnost – změna režimu nastolila také nové požadavky na vzdělání. Změnil se ideál občana, ke kterému má výchova budoucí generace směřovat.

Technická vyspělost – s rozvojem nových technologií rostou také požadavky na uživatelské dovednosti. Určitý stupeň ICT gramotnosti se stal podmínkou pro vstup do valné většiny zaměstnání. Práce s počítačem je dnes naprostou samozřejmostí, které se učí děti již na základní škole. Dalšími takovými nástroji, kterých využívá v současné době téměř každý, jsou například televize, internet nebo mobilní telefony. Ty nabízí jisté možnosti a také s sebou nesou určitá nebezpečí, se kterými děti musí být seznámeny, aby se jich dokázaly vyvarovat.

Sociologické aspekty – současný konzumní život a míra výskytu sociopatologických jevů ve společnosti by měly být varovným signálem pro stávající generaci, která by měla vést své potomky k lepšímu životnímu stylu a formovat jejich osobnost vstípením správných hodnot.

2.5.3 *Proč měnit současnou školu?*

Silvester Sawicki⁶ uvádí následující problémy vyučování na současných školách, které byly zjištěny z prováděných výzkumů.

- Vzdělávání je příliš zaměřené na výkon povolání a zanedbává se rozvoj osobnosti žáka.
- Vyučovací přístup akcentuje mechanické memorování na úkor hloubkového pochopení učiva a schopnosti ho aplikovat v běžném životě.
- Ve vyučování se neakceptují a nevyužívají zkušenosti žáků.
- Vědomosti a schopnosti, které žák získá mimo institucionalizované vzdělávání školy není akceptován jako rovnocenný zdroj poznání.
- Žáci nejsou dostatečně připravení na to, aby dokázali přehodnocovat staré poznatky a otevírat se novému poznání.

Tuto citaci uvádím z toho důvodu, že se jedná o pádné argumenty ve věci změny současné školy a důvodů, které si ji žádají. Já sama bych je

nedokázala formulovat takto stručně a přitom výstižně.

2.6 SOUČASNÉ PEDAGOGICKÉ INOVACE

V prostředí současné školy existuje velké množství inovací, které není možné všechny popsat. Je to problematika velice široká a zahrnuje celou řadu možností. Řada učitelů může mít vlastní specifické postupy, které bychom mohli zcela určitě označit jako inovativní, ale které nejsou všeobecně známé. Dalším důvodem je problém ve vymezení pojmu, kdy někdo považuje za inovaci něco, co někdo jiný vnímá jako naprostou samozřejmost. V této kapitole proto uvedu pouze takové pedagogické inovace, které se v současné době jeví jako významné a pro školu nosné, a které na základě několika mála svých dosavadních zkušeností považuji za ty nejdůležitější. Nejedná se o vyčerpávající výčet, ale především o přehled a charakteristiku takových forem výuky, které zejména až v poslední době učitelé začali využívat a na které jsem se proto více zaměřila i ve svém výzkumu. Jedná se o projektovou výuku, skupinové vyučování, kooperativní vyučování, problémovou výuku a výuku s podporou informačních technologií. Tyto současné inovace nyní budou blíže rozebrány na několika následujících stránkách.

2.6.1 Projektová výuka

2.6.1.2 *Vývoj metody*

Projektová výuka je jedním z nejčastějších pojmů, které se užívají v souvislosti se zaváděním inovací do škol. Na tomto příkladě si můžeme všimnout toho, že „inovativní“ nemusí nutně znamenat „zcela nová“. Tato metoda má za sebou již poměrně dlouhou historii, neboť její vznik spadá na přelom 19. a 20. století. Své kořeny má v USA, kde ji rozvinul pedagog a psycholog John Dewey. Ten zastává pedocentrický princip, který staví do popředí zájem dítěte a jeho zkušenost. Ačkoli sám Dewey neužívá pojmu projektová metoda, dal k ní teoretický základ a můžeme jej považovat za jejího iniciátora.

Projektová metoda je často spojována se jménem W. H. Kilpatricka, který se stal jejím prvním teoretikem a propracoval její koncepční základ a zobecnil její funkci a význam. Mezi další významné myslitele, jejichž jméno můžeme s touto metodou spojovat, patří například N. K. Krupská, McMarry, E. Colins či J. A. Stevenson.

2.6.1.2 *Hlavní principy metody*

Projektové vyučování je založeno na řešení předem stanovených problémů samotnými žáky. Jejich vlastní aktivita v tomto případě hraje hlavní roli. Projektová výuka usiluje o odstranění takových nedostatků tradiční výuky, kterými jsou poznatková roztržitost, nízká motivace, pasivita žáka, omezení na memorování naservírovaných poznatků a odtrženost školních poznatků od běžného života.

Nezastupitelná role vlastní zkušenosti žáka s látkou v procesu učení je téměř jistě nezpochybnitelná. Tato metoda se zakládá na tom, že nejlepším zdrojem poznání je vlastní aktivní objevování a propojení práce hlavy s prací rukou. Děti se učí spolupráci, neboť všichni svojí vlastní činností přispívají na řešení stanoveného problému.

Projektová metoda se vyznačuje především těmito charakteristikami:

- Je cílená, promyšlená a organizovaná.
- Je zaměřena prakticky, ale zároveň zahrnuje také teoretický rámec, který účastníci musí vlastní iniciativou vstřebat.
- Je koncentrována kolem základního tématu.
- Komplexně ovlivňuje žákovu osobnost.
- Vyžaduje od žáka převzetí odpovědnosti za vlastní učení.
- Je především „záležitostí“ dětí, pedagog vystupuje spíše v roli konzultanta, partnera.
- Nabízí celistvé poznání, zkoumá problém z různých úhlů pohledu.
- Má praktické zaměření a směřuje k upotřebení v životě.
- Výsledný produkt projektu posiluje smysl učení, důležité je i zaznamenávání průběhu – procesu učení.
- Je založen na týmové spolupráci dětí.
- Propojuje život školy se životem širší společnosti.

2.6.1.3 *Postup při realizaci*

Průběh projektu můžeme rozdělit do následujících fází (Mazáčová, 2008):

1. Přípravná fáze
2. Hledání plánu řešení
3. Aktivity vedoucí k řešení problému
4. Zveřejnění výsledků a prezentace
5. Vyhodnocení projektu

V přípravné fázi si musí učitel nejprve ujasnit cíl připravovaného projektu tak, aby tato práce byla skutečně přínosem ve výuce. Aby toto bylo splněno, mělo by se stanovit takové téma, které představuje pro žáka skutečný problém, tedy téma jemu blízké. Vlastní aktivita žáků při hledání vhodného tématu je proto velice žádoucí.

V další fázi učitel s dětmi diskutuje plán řešení stanoveného problému. Upřesňují se a přesně formulují otázky, které budou předmětem projektu. Dále se vytvářejí pracovní skupiny, kterým jsou rozděleny úkoly k řešení a stanovují se výstupy projektu, formy výsledků, kterých bude dosaženo.

Následují vlastní aktivity žáků, které vedou k řešení. Skupiny či jednotlivci vyhledávají a shromažďují informace a materiály, se kterými posléze pracují a s jejichž pomocí se doberou výsledku, který budou v závěru prezentovat. Každý pracuje na svém úkolu a je si vědom zodpovědnosti za jeho splnění.

Zveřejnění práce žáků je závěrečnou fází projektu, která by neměla být podceňována. Čím většímu okruhu posluchačů budou žáci své výsledky prezentovat, tím víc stoupne vážnost a řešitelé si o to více budou vědomi ceny své práce. K prezentaci výsledků projektu mohou být proto přizváni ostatní žáci a učitelé školy, nebo dokonce rodiny.

Učitel si musí dobře promyslet to, jak bude v závěru práci žáků hodnotit. Oproti klasické výuce se většinou nepoužívá známek pro zhodnocení výkonu. V tomto případě se totiž nehodnotí samotný výstup práce, ale celý pracovní proces.

Cílem projektové metody není nahradit klasickou výuku na školách a vytlačit metody „zastaralé“, ale její smysl spočívá v tom, že svým specifickým stylem práce, který tak potírá nedostatky standardních vyučovacích metod, může klasickou výuku nesmírně obohatit, doplnit a potříit tak její nedostatky. Projektová metoda posiluje motivaci žáků a učí mimo jiné důležitým životním dovednostem, mezi které patří umění spolupracovat, diskutovat, formulovat názory, řešit problémy či hledat informace.

Projekty můžeme rozdělit podle různých hledisek:

1) podle času

- a) krátkodobé (několik minut až dnů)
- b) střednědobé (týdny, měsíce)
- c) dlouhodobé (roční)

2) podle předmětů

- a) v rámci jednoho předmětu
- b) mezipředmětové (příbuzných předmětů či celková integrace)

3) podle realizace

- a) školní
- b) domácí
- c) kombinované

2.6.1.4 Možnosti projektového vyučování

Projektová výuka poskytuje řadu možností, kterak integrovat do vyučování takové prvky, které by se nám v klasické vyučovací hodině jen těžko dařilo prosazovat. Důležitou roli hraje zejména v tom, že práce na dobře připraveném projektu rozvíjí u žáka celou řadu kompetencí. To bychom si jako učitelé měli uvědomit, neboť se potom vyhneme pochybám o tom, zda je vůbec vhodné investovat tolik drahocenného času, během kterého by se toho v klasické hodině dalo stihnout několiknásobně tolik. Je nutné si však uvědomit, že nejde jen o předávání faktů, které by žáci měli znát, ale také právě o získané schopnosti, o dosažení kompetencí, kterých každý žák má dosáhnout a které jsou navíc přímo definované v RVP.

Žák je při práci na projektu motivovaný několika způsoby. Již samotné

téma, má být žákům blízké, neboť právě tehdy vzrůstá jejich přirozený zájem a ochota pracovat. Tím, že se stanovený problém týká bezprostředně jejich života, jejich blízkého okolí, máme větší šanci vzbudit větší zájem u všech dětí, které budou tento problém „řešit“. Metoda učí na jedné straně samostatnosti a na straně druhé zároveň schopnosti spolupráce. Dítě si je vědomo, že svojí vlastní prací se spolupodílí na projektu a přejímá za práci, která je společným dílem celé skupiny, odpovědnost. Při této činnosti se obohacuje o takové poznatky, které si samo z vlastní iniciativy vyhledá a nebo dokonce samo vybádá. Takovéto vědění je, jak víme, to nejstálější a spíše ho uchováme v paměti než to, které je nám naservírováno prostřednictvím druhé osoby – tedy učitele, kdy jsme jen pasivním „přijímačem“ informací, které vstřebáváme bez zájmu a vlastního zapálení. Žáci vidí, že věci, kterým se učí, jsou platné pro jejich reálný život. Tímto nalézají v učení opravdový smysl. Dalším silným motivačním prvkem je to, že dítě má velkou možnost zažít úspěch. Ve skupině si každý žák nalezne své uplatnění a může ukázat své přednosti. V projektu není hodnocen jen samotný výsledek, ale celý proces jeho realizace. Na té se všichni žáci podílí od samého začátku, takže se najednou (oproti každodenní školní výuce) učí svojí práci organizovat od jejího počátku až do konce. Učí se vlastním úsilím dosáhnout stanoveného cíle, čelit překážkám, nenechat se odradit případným nezdarem v dílčích krocích a vytrvat v práci až do jejího konce. Prezentace vlastních výsledků je rovněž velice přínosná a žáci se při ní učí formulovat vlastní myšlenky, kultivovaně vystupovat před veřejností a předkládat výsledky vlastní činnosti.

Bez ohledu na zvolené téma projektu dochází k rozvoji klíčových kompetencí u žáků následujícím způsobem:

Kompetence k učení – od samého počátku řešení projektu se žák učí plánovat svojí práci. Vyhledává potřebné informace, které třídí a následně s nimi pracuje, učí se je uvádět do souvislostí a jednotlivě nabyté poznatky propojovat. Díky zvolenému tématu, které se žáka blízkce dotýká, poznává smysl učení a získává si tak k němu pozitivní postoj. Navíc pro dosažení cíle musí nezřídka samostatně provádět experimenty a pozorování, z kterých posléze vyvozuje závěry, které se učí také kriticky hodnotit.

Kompetence k řešení problému – žák se učí pronikat do jádra problému, promýšlet strategie a postupy jeho řešení. Učí se tříditi své současné poznatky a vyhledávat nové, které budou užitečné k hledání cest vedoucích

k řešení problému. Při své samostatné práci volí vhodné způsoby řešení, které následně kriticky hodnotí, neboť výsledky svého bádání musí následně také umět obhájit. Během hledání řešení a praktických ověřování zjištěných výsledků zakouší nezdary, které se učí překonávat a vytrvale pokračuje v hledání dalších cest, které vedou ke konečnému řešení.

Kompetence komunikativní – Během řešení projektů žák vyhledává informace z různých zdrojů a pracuje s celou řadou informačních technologií a jiných zdrojů. Důležité je to, že se na jedné věci, tedy na stanoveném projektu, spolupodílí se svými spolužáky. Při tomto stylu práce je nezbytné, aby si všichni zúčastnění dokázali jeden druhému naslouchat a jeden druhého tolerovat. Musí se naučit vnímat postřehy svých kolegů, nechat jim prostor pro vyjádření jejich myšlenek a jejich poznatky umět přijímat a dále s nimi pracovat. Zároveň se musí učit kritickému hodnocení jak postřehů svých kolegů, tak těch vlastních. Při tom je důležitý rozvoj schopnosti zdvořilé argumentace při jejich obhajobě či naopak vyvracení. S tímto také souvisí **kompetence sociální a personální**. Každý žák se snaží přispívat svými možnostmi ke společnému řešení problému. Všichni by měli být aktivní v celém průběhu, a to i při společných diskusích, do které by měli být všichni aktivně zapojeni. Žáci se učí spolupráci ve skupinách, kde se podílejí na utváření pravidel. Zároveň se učí vzájemně se respektovat a cenit si zkušeností a znalostí druhého.

Kompetence občanská – děti se učí zodpovědnosti. Tato kompetence je navíc velice často rozvíjena samotnou volbou tématu, kdy zasahuje oblast environmentální, kultury, menšin, nebo jakékoli tematiky dotýkající se blízkého prostředí, ve kterém žijí.

Kompetence pracovní – jak již bylo řečeno, při projektové výuce nejde od „práce hlavy“ oddělit „práci rukou“, neboť jde o vlastní hledání cest k řešení problému. Žáci si osvojují pracovní postupy, které vedou k jeho osvětlení. Prakticky si ověřují formulované hypotézy a dílčí závěry práce. Učí se pracovat s různými materiály a zodpovědně se chopit určeného úkolu, který musí „dotáhnout“ až do konce.

2.6.1.5 *Meze*

Projektové vyučování má také řadu omezení, která vycházejí z různých pozic. Jednak je to samotná metoda, která je jak na přípravu, tak

na realizaci časově velice náročná. I když se bude jednat o špičkově připravené projekty, nemůžeme je do výuky zařazovat neustále, neboť na to zkrátka nebude ve škole čas. Dalším omezením je to, že příprava projektů musí být velice pečlivá a nikdy ne bezmyšlenkovitě nahodilá. Potom by se totiž mohlo stát, že by se přednosti této metody mohly proměnit v nedostatky. Špatně připravený projekt může žáky dokonce demotivovat a z těch několika hodin či dokonce dní, které mu budou věnovat, si nemusí odnést v podstatě téměř nic. Žákům je při řešení projektů dána poměrně velká volnost, což může být z jejich strany zneužíváno. Mohou se například v určité oblasti, kterou se mají zabývat, věnovat jen úzce vymezené části problému, která je samotné baví, ale které ho zdaleka nepostihuje v celé jeho šíři, či dokonce ani jeho podstatu. Tím, že výkony nebývají přísně klasifikovány, mohou nabýt dojmu, že se nejedná o nic důležitého a že jde pouze o zpestření výuky, aby měl učitel radost, že zase něco vymyslel. Potom samozřejmě své úkoly neberou vážně a jejich práce nenesou žádané ovoce. Je to naprosto jiný styl výuky, na který musí být žáci připraveni a kterému se musí naučit. Zároveň učitelé musí dětem předkládat takové projekty, které jsou pečlivě připravené a které povedou ke smysluplné činnosti.

2.6.2 Skupinové vyučování a kooperativní výuka

2.6.2.1 *Vývoj metody*

Ani skupinové vyučování není v novodobé historii novinkou a jeho vznik se pojí s reformním hnutím, kdy se již na počátku 20. stol. začínají objevovat jeho první formy, jejichž vznik souvisí s tendencí socializace ve vyučování. Mezi její první propagátory patří opět John Dewey, v jehož experimentální škole se objevují skupinové pracovní projekty. On sám došel k závěru, že pravým nositelem vzdělávacího procesu je dětská skupina a jeho práce ovlivnila řadu dalších propagátorů skupinového vyučování. Mezi nejvýznamnější z nich patří zcela jistě francouzský pedagog Roger Cousinet, který se zabýval výzkumem této organizační formy výuky tím, že založil na práci žakovských skupin vzdělávací činnost celé školy. Dalším průkopníkem je Peter Petersen, který vytvořil koncepci jenského plánu, kde hlavními nositeli vzdělávací práce byly skupiny, jejichž složení bylo pro každý předmět jiné. Neméně významné jsou práce polských pedagogů z poválečného období. Z této skupiny badatelů patří

mezi velice významné W. Okoň nebo např. Jan Bartecki. Také v Rakousku se skupinová výuka poměrně široce rozšířila, což plyne z prací A. Witaka či F. Hillebrandta. U nás se o rozpracování poznatků o této metodě zasloužila zejména Jarmila Skalková.

2.6.2.2 *Principy skupinového vyučování*

Skupinové vyučování znamená takovou formu výuky, kde žáci vytvářejí malé pracovní skupinky (čítající obvykle 3-5 členů), které společně pracují na řešení společně zadaného úkolu. Jelikož poznávání probíhá především prostřednictvím sociálních vztahů, neměl by učitel opomíjet důležitost skupinové práce a měl by vytvářet v průběhu vzdělávacího procesu takové situace, které umožňují interakci žáků a navozují možnost či dokonce potřebu společného hledání řešení. Tato organizační forma výuky se snaží překonat jednostrannost hromadného vyučování. Vychází z toho, že učení žáka neprobíhá izolovaně, ale v soustavě vzniklé sociální sítě uvnitř třídy. Neodlučuje tedy vzdělávací proces od vztahů, které uvnitř skupiny školní třídy existují, ale naopak se snaží prostřednictvím nich vytvořit příznivou atmosféru, která může být nápomocna při samotném učení. Učitel musí proto uvažovat v širších souvislostech a neomezit se pouze na vlastní působení na jednotlivce, ale brát v potaz i existující vztahy v rámci celé třídy. Tím, že je žák začleněn do pracovní skupiny, je jeho chování řízeno jednak společným cílem skupiny a dále také chováním jejích členů. Výzkumy, které se tímto tématem zabývaly, dokládají kladné působení skupiny na jednotlivce v průběhu výuky. Vztahy, které se v rámci skupiny tvoří, mají vliv na utváření postojů a názorů žáků, které se týkají vztahů mezi lidmi. Kromě toho také skupinová výuka rozvíjí schopnost spolupracovat s druhými. V dnešní době, kdy je v rozvoji vědy a techniky často nutná právě týmová spolupráce, je tato schopnost, tedy umění kooperace, vzájemné pomoci a společného řešení problémů velice důležitá. Frontální výuka, která je nejčastější organizační formou vyučování, tyto stránky osobnosti nezvládá moc dobře rozvíjet. V této oblasti se však velice dobře uplatňuje právě skupinová výuka, která tak může v každé klasické škole doplnit nedostatky frontální výuky, která je z důvodu nedostatku času a plných tříd stále převládající formou ve vyučování. Skupinové vyučování se často spojuje s problémovým vyučováním, které navozuje situace, jež si často přímo žádají výměnu názorů při společném hledání řešení.

2.6.2.3 *Od skupinové ke kooperativní výuce*

Pojmy skupinové vyučování a kooperativní výuka nejsou synonyma. Kdybychom tyto dvě metody chtěli na základě pozorování odlišit, nebude to až tak jednoduché, neboť podstata obou je téměř stejná. Můžeme však říci, že skupinová výuka předchází kooperativní výuce. Abychom mohli dospět k úspěšné kooperativní práci, musíme začít s prací ve skupinách. Skupinovou prací se žáci učí kooperaci, které nedosáhneme automaticky pouhým rozřazením žáků do pracovních týmu a zadáním společného úkolu. Tomuto stylu práce musí žáci nejprve přivyknout a obvykle až po delší době můžeme zaznamenat úspěch při realizaci kooperativní výuky. Někdy trvá i při pravidelném zařazování této metody do vyučovacích hodin celé týdny či dokonce měsíce, než žáci dospějí k tomu, že začnou automaticky společnými silami řešit zadaný úkol a dokáží si rozvrhnout role ve skupině tak, aby všichni byli do práce plně zapojeni. Naučit se takového efektivní spolupráci je jedním z hlavních cílů metody a odlišuje je ji to od pouhého nahodilého rozškálování třídy do skupinek, v nichž si nakonec kolikrát stejně pracuje každý sám.

Při zavádění těchto metod do výuky bychom měli dodržovat jisté didaktické zásady. V první řadě vedeme žáky k práci ve dvojicích a teprve později sestavujeme skupinky o větším počtu. Musíme pamatovat na to, že v tuto chvíli jde především o sehrání pracovníků v týmu, kteří se snaží koordinovat vlastní snahu s úsilím druhých. Na to je třeba brát ohledy i při volbě úkolů, které skupinkám zadáváme. V první fázi by se tedy měla soustředit pozornost hlavně na ty úkoly, které nemusí být tolik náročné svým obsahem, ale které vyžadují týmovou práci členů skupiny pro jejich úspěšné vyřešení. V první řadě jde totiž o to, aby si děti na tuto formu práce přivykli a naučili se účinně pracovat v týmu a přispívat ke společnému hledání řešení.

2.6.2.4 *Postup při realizaci*

Učitel, který se rozhodne zařadit skupinovou výuku do svých hodin, si musí uvědomit, že je nutno přistupovat k její organizaci zodpovědně a nepojímat jí pouze jenom jako zpestření klasické hodiny. Je proto nezbytné v první řadě promyslet to, kdy je vhodné tuto formu výuky zařadit do vzdělávacího procesu. Z mnohých zkušeností učitelů, kteří s touto metodou v praxi pracují, je patrné, že skupinová výuka je efektivní zejména v takových situacích, které nevyžadují čistě pamětné osvojení určitých

poznatků, ale které naopak staví žáky před úkol, který je náročnější na myšlenkové pochody. Nesnadným úkolem pro učitele je potom nejen vhodný výběr té části učiva, která je ke skupinové práci vhodná, ale také pak ještě uspořádat tyto partie učiva do problémových otázek a úloh, které budou žáci společně řešit. Nutné je přitom odhadnout správný stupeň náročnosti těchto úloh, na kterých budou skupinky žáků pracovat. Nejlépe je, když takováto činnost vychází z reálných situací, neboť tak přibližuje látku žákům, kteří pak nalézají v konané činnosti smysl. Aby nebylo zařazení skupinové výuky do hodiny jen výkřikem do tmy, měl by si učitel jasně formulovat cíle, kterých chce tímto dosáhnout. Ty by měly vždy, mimo jiné, směřovat k dosažení kognitivních a socializačních změn osobnosti žáka na základě aktivní, samostatné a kooperativní učební činnosti.

Pro fungování takto organizované práce je důležité složení skupiny. Další věcí, která si vyžaduje učitelovu pozornost a zvážení, je tedy sestavování pracovních skupin. To se může dít s ohledem na různé situace. Jedním kritériem je čas, který je pro práci vymezen a počet skupin se mu musí do jisté míry podřídít. Žáci musí mít na daný úkol dostatek času, aby jej mohli stihnout a také své výsledky mohli prezentovat. Na to by měl brát učitel ohledy a musí přizpůsobit velikost skupiny těmto okolnostem. Další věcí je hledisko, podle kterého budeme volit složení pracovních skupin. Nejméně náročné je pro učitele hledisko náhody, neboť zde se využívá například metoda losování, nebo seskupování žáků, kteří sedí nejbližší u sebe. Její slabina spočívá v tom, že mezi náhodně vybranými dětmi nemusí být vždy příznivé sociální vazby, které jsou při praktikování této metody velmi žádoucí a nedochází ke spolupráci členů ve skupině. V případě krátkodobé práce se však dá takovýto výběr využít. Další možností, která si klade již vyšší nároky na strategické uvažování učitele, je sestavování výkonových skupin. Ty mohou být buď heterogenní nebo homogenní. To, jakým způsobem bude probíhat výběr členů výkonových skupin, se nedá příliš zobecnit. Tento výběr probíhá v závislosti na cílech a úkolech skupinové výuky, které se v jednotlivých případech liší. Podle nich se pak učitel rozhoduje, zda bude tvořit skupinky, které zahrnují žáky se srovnatelnými schopnostmi, nebo naopak v ní budou zastoupeni žáci výborní, průměrní i slabší. Při vytváření pracovních skupin také může sehrát úlohu hledisko zájmu. Vznikají tak homogenní skupiny, u nichž hraje významnou roli vysoký stupeň motivace k učení. Ta je zaručena volbou úkolu, který žáky seskupuje. Učitel musí při výběru úkolů dbát

na to, aby jejich atraktivita byla rovnocenná. Pokud by toto nezvládnul odhadnout, snadno by se mohl dostat do organizačních potíží. Jednou z možných variant, jak sestavit účelnou skupinu, je také přiřazování na základě přátelských vztahů mezi žáky. Tato metoda výběru zaručuje ochotu spolupráce v týmu a příznivou pracovní atmosféru. To, které hledisko bude pro sestavování pracovních skupin směrodatné, si musí každý učitel zvážit podle konkrétní situace především s ohledem na stanovené cíle. Tento proces není snadný v tom ohledu, že dobrá volba skladby skupiny zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a naopak. Učitel by proto měl seskupování žáků do pracovních skupin usměrňovat, zároveň je však dobré ponechat jim v této věci alespoň do jisté míry dostatek prostoru. Každý žák ve skupině by měl mít určenou roli. Zaručuje se tím jednak aktivní zapojení všech členů skupiny do práce v týmu, dále se tak žáci učí vzájemným pozorováním jednotlivé role analyzovat. Rozvržení funkcí členům skupiny se řídí typem zadaného úkolu a velikostí skupiny. Mezi klíčové role ve skupině patří následující:

- Koordinátor, který řídí práci skupiny, hlídá činnost jejích členů a usměrňuje diskuzi.
- Tajemník, který zpracovává písemný materiál z průběhu skupinové diskuse.
- Pracovník s informacemi, který systematizuje myšlenky a v případě potřeby předčítá z materiálů.
- Hodnotitel dělá poznámky k průběhu skupinové práce a vede hodnocení skupiny na konci hodiny.
- Mluví hovoří ke třídě a seznamuje ostatní s průběhem práce skupiny a závěry, ke kterým dospěla.
- Časoměřič hlídá čas, který zbývá do konce práce.

Důležitým aspektem pro zdárný průběh skupinové výuky je i pracovní prostředí. Učitel by měl přizpůsobit stylu výuky také prostorové uspořádání nábytku ve třídě, která by měla být, pokud možno, dostatečně prostorná. Jednotlivé pracovní skupiny musí mít dostatek soukromí pro řešení úkolů a nesmějí se navzájem rušit. Rozmístění lavic by také mělo být co nejlépe přizpůsobeno tomu, aby žáci dané skupiny mohli mezi sebou komunikovat a byla možná jejich úzká spolupráce.

Aby byly účinně naplňovány cíle skupinové výuky, musí být ve všech

svých etapách učitelem kontrolována a usměrňována. V jejím průběhu můžeme vyčlenit tři fáze. **První** z nich je formulace problému či úkolu, který může být teoretické i praktické povahy. Učitel tyto problémy může vyvodit spolu s třídou v průběhu rozhovoru, nebo je může mít již předem připravené a třídě je vybraným způsobem zprostředkovat. Jednotlivé úkoly mohou být zadány jednotlivým skupinám, nebo můžou všechny skupiny pracovat na jedné společné úloze. **Druhá** fáze zahrnuje vlastní činnost žáků, při níž shromažďují materiál, srovnávají a analyzují podstatné vztahy, diskutují a vytvářejí si vlastní názory a hodnocení. Právě toto jsou klíčové momenty vzdělávacího procesu zprostředkovaného skupinovou prací. V poslední (**třetí**) fázi dochází ke zhodnocení výsledků skupin, k zobecnování a syntéze v níž integrují všechny poznatky. Výsledky práce všech skupin se tak stávají předmětem spolupráce na úrovni celé třídy. Aby skupina dobře fungovala, musí se dodržovat základní pravidla spolupráce. Níže uvedená pravidla nejsou jediná, ale patří k těm nejzásadnějším:

- všichni členové by se měli rovnoměrně zapojit do práce skupiny
- skupina se drží zadaného úkolu a neodbíhá od tématu
- skupina dbá o plánování práce a rovnoměrné rozložení v čase
- skupina prezentuje výsledky své práce

Základní charakteristikou dobré spolupráce je, že každý přispívá jak nejlépe umí v rámci svých možností.

2.6.2.5 Hodnocení

Aby byla podporována spolupráce a nikoli rivalita, doporučuje se nesrovnávat výsledky skupin, neboť je to považováno za soutěživý prvek. Skupinová práce se ani neznámkuje a namísto známek se uplatňuje reflexe toho, jak se podařilo splnit zadaný úkol a jak probíhala spolupráce mezi členy týmu. Přestože učitelova role hodnotitele se zcela nevytrácí, těžiště hodnotících procesů se přesouvá na skupinu samotnou. Dochází ke zhodnocení práce skupiny jako celku a individuálních příspěvků jednotlivých členů. Žáci se tak učí reflexi i sebereflexi.

2.6.2.6 Příklady

Pro důkaz toho, že skupinová výuka může být do vyučovacích hodin zařazena různými způsoby, uvedu v krátkém přehledu alespoň několik takových možností, které jsou ve školní praxi nejrozšířenější.

Skupinová diskuze je jednou z nejčastěji zařazovaných skupinových metod. Při ní dochází k vytvoření několikačlenných skupin, které dostanou za úkol prodiskutovat stanované téma a během vymezeného času dospět k závěru, který bude vyjadřovat stanovisko skupiny a který budou veřejně prezentovat.

Skupinové řešení problému je založeno na obdobném principu jako předchozí metoda. Žáci při něm musí během omezeného času a za stanovených podmínek vyřešit nějakou problémovou úlohu, k níž je třeba určitých znalostí a dovedností. K řešení úkolu se využívá heuristických postupů.

Název „Bzučící skupiny“ v sobě skrývá metodu, která je docela dobře uplatnitelná při výkladu nové látky, kdy je učitelův jednostranný výklad vystřídán aktivní účastí celé třídy. Po nastolení otázky učitelem jsou žáci vyzváni, aby vytvořili skupinky a v nich následně o této věci diskutovali a pokusili se například navrhnout další možný postup řešení.

Akvárium spočívá v rozdělení třídy do dvou skupin, které se následně rozsadí do dvou kruhů, přičemž jedna skupina tvoří kruh vnější (rybáři) a druhá skupina v něm pak kruh vnitřní (ryby). Vnitřní kruh diskutuje na zadané téma a druhá skupina „rybářů“ je při tom v roli tichých pozorovatelů, kteří budou následně diskuzi hodnotit. Podle záměru učitele se také v průběhu diskuze můžou role otočit a pasivní se stane skupina „rybek“, na jejichž závěry může skupina „rybářů“ navázat v započaté diskuzi na dané téma. V závěru dochází k hodnocení a reflexi všech zúčastněných.

Skupinová argumentace vychází z konfrontace odlišných názorů. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin a každá z nich hájí opačné stanovisko. Argumenty se zaznamenávají a porovnávají. Cílem této metody je rozvíjení schopnosti patřičné argumentace a kritického myšlení u žáků.

Sněhová koule je postupem, který zahrnuje střídající se organizační metody. Princip spočívá v tom, že se neustále zvětšuje pracovní skupina a s jejím růstem stoupá i obtížnost úkolů. V samém počátku pracují jednotlivci, dále dochází ke vzniku dvojice, následně čtveřice, dokud

se nakonec postupným zdvojováním nespojí celá třída v celek. Poté dochází k prezentaci výsledků, diskuzi a hodnocení.

Plakátový dotazník je další možnou metodou skupinové výuky. Při jeho tvoření žáci v první fázi zapisují každý sám za sebe jednotlivé hodnotící výroky k daným problémovým okruhům. Dále se tvoří zájmové skupinky, které tyto výroky zpracují jakožto položky dotazníku, ke kterému se následně vyjádří všichni žáci formou projevu souhlasu či odmítnutí jednotlivých položek dotazníku. Výsledky jsou jednotlivými skupinami prezentovány.

Překřížené skupiny pracují na základě prolínání jednotlivých skupin a informací. V určitých časových intervalech se jednotlivci stěhují mezi skupinami a přenášejí s sebou z již prošliých skupin získané informace. Ze stávající skupiny čerpají informace nové a odnášejí si je opět s sebou do další skupiny, kde opět dochází k vzájemnému předávání informací, které takto kolují. Dochází k šíření vlastně totožných informací do všech skupin, ale každá z nich tyto poznatky jiným způsobem zužitkuje. Střídání jednotlivců mezi skupinami končí návratem každého do své původní skupiny.

Brainstorming je metodou, kterou je poměrně snadné začlenit do výuky, neboť má celkem všestranné využití. Při metodě brainstormingu je důležité předem vymežit časový interval, který je pro práci stanoven. Toto jasné omezení zvyšuje aktivitu žáků. Cílem je přitom získat za krátký čas co nejvíce podnětů, které by mohly vést k řešení stanoveného problému. V další fázi dochází k třídění takto spontánně vyprodukovaných nápadů.

Myšlenkové mapy se stejně jako brainstorming dají většinou bez větších obtíží zavádět do školní práce během vyučovacích hodin. Tyto dvě metody se rovněž mohou spojovat, tedy spíše mohou na sebe navazovat. V tomto případě se jedná o jakési grafické znázornění myšlenkových pochodů jedinců. Z toho důvodu je tato práce vhodná spíše pro malé skupinky, v ideálním případě dvojice.

Metoda 635 se zahajuje vytvořením šestičlenných skupin, které jsou postaveny před nějaký problém. Každý člen skupiny musí předložit tři návrhy řešení, které zaznamená na list papíru. Po vymezené době jsou tyto návrhy předány dalšímu členu skupiny, který je následně dále rozvíjí. To pokračuje tak dlouho, dokud každý list s návrhy řešení neudělá kolečko mezi všemi členy. Těchto kol proběhne vzhledem k šestičlenné sestavě skupiny celkem pět.

2.6.2.7 *Meze*

Také skupinová výuka je jednou z organizačních forem, která si žádá dobré promyšlení ze strany učitele, aby byla úspěšná. Učitel si musí na jejím počátku stanovit cíle a naplánovat její průběh tak, aby vedla k rozvoji osobnosti všech zúčastněných žáků a z hlediska náročnosti a časových možností byla proveditelná. Po určení cílů a rozvržení práce v hodině se musí učitel také zaměřit na to, jakým způsobem bude sestavovat skupiny. V kooperativní výuce je skladba skupiny z hlediska úspěšnosti vyučovacího procesu velice podstatným faktorem. Pedagog by měl dobře zvážit, podle kterého možného hlediska bude vhodné skupiny sestavovat a měl by se připravit na to, že nemusí vždy hned na první pokus fungovat tak, jak by si představoval. Pro učitele někdy může být obtížné překlenout se přes počáteční neúspěchy a s důvěrou vytrvat v jejím nadálém začleňování do výuky. Úskalím této metody může být právě to, že ne všichni žáci se budou podílet na skupinové práci. Může se snadno stát, že ti méně průbojní se do společné práce nebudou příliš zapojovat a budou se po celou dobu držet v pozadí. Předejít se tomu dá do jisté míry právě vymezením rolí jednotlivých členů skupiny, které je i z tohoto důvodu velice důležité. Když se nám však podaří předejít pasivitě těchto jedinců, pak právě v jejich případě nám může tato metoda dokazovat svůj velký význam, kdy dochází k socializačním změnám v jejich osobnosti (viz. Přednosti skupinové výuky). Autoritativní utváření skupin může mezi některými žáky rovněž vést k neochotě spolupracovat.

2.6.2.8 *Možnosti*

Mezi hlavní kladné momenty skupinové práce patří to, že se děti učí vzájemné spolupráci, porozumění jeden druhému, respektování se a vzájemné toleranci. Uvolněná atmosféra lépe zpřístupňuje žákům obsah zprostředkovaný výukou. Pro méně průbojné žáky představuje tato forma práce větší šanci prosadit se mezi ostatními, a tak zažít vlastní úspěch. Proto se tato organizační forma výuky může významně zasloužit o rozvoj vlastní iniciativy u všech dětí. Během skupinové práce je vždy rozvíjena většina klíčových kompetencí stanovených v RVP:

- ❖ Kompetence k učení je rozvíjena ve vzdělávacím procesu zejména tím, že se žáci učí organizovat svojí práci, vyhledávat efektivní strategie pro učební proces, třídít dosud nabyté poznatky a zužitkovávat je k dalšímu vyvozování závěrů. Důležitým

momentem je také to, že se žák učí kriticky hodnotit vlastní práci a hledá nové možnosti, které by mu pomohli dosavadní postupy zdokonalit.

- ❖ Kompetence k řešení problému je rozvíjena především díky častému zařazování problémových úloh do skupinové práce, neboť se pro ni také nejlépe hodí. Skupinová práce by se měla opírat o situace žákům blízké, ve kterých shledávají skutečný problém a je pro ně tudíž smysluplnou činností zabývat se takovýmto uměle vytvořeným problémem. Žák se učí hledat cesty vedoucí k řešení problému a své výsledky následně objektivně hodnotit.
- ❖ Komunikativní kompetence žáků je obohacována díky neustálé interakci členů ve skupině při řešení problému, kdy je nutné vyvíjení aktivity a komunikace všech jejích členů, kteří se tak snaží společně nalézt řešení a dojít ke konečnému závěru, který budou na konci také prezentovat a obhajovat.
- ❖ Ve skupinové výuce pracují nejčastěji heterogenní skupiny, kde se nachází jak výborní, tak i ti méně nadaní žáci. Při společné práci na vyřešení problému se všichni členové skupiny musí mezi sebou respektovat a vzájemně si pomáhat. Tento okruh dovedností zahrnuje kompetence sociální a personální.
- ❖ Podle typu jednotlivých úloh mohou být v různé míře také rozvíjeny kompetence pracovní a kompetence občanské, u kterých se nebudu v tomto případě dále pozastavovat.

2.6.3 Problémová výuka

Problémová výuka představuje ucelenou koncepci, která je rozvíjena od počátku 20. stol. Když si však osvětlíme její podstatu, je hned patrné, že se v případě problémového přístupu ve výuce nejedná o žádnou novinku, nýbrž o metodu, která je charakteristická již například pro řeckého filosofa Sokrata, který žil v letech 469 – 399 př. n. l.. Ve 20. stol. problémové vyučování na škole prosazoval John Dewey, který je představitelem pragmatické pedagogiky, která klade požadavek na maximální aktivitu dítěte a získávání praktických zkušeností během vyučovacího procesu. Opírá se tedy o následující principy:

- základem učení žáka je jeho osobní zážitek, zkušenost
- učíme se konkrétní činností, tedy praxí

- výchovu je třeba chápat jako trvalou rekonstrukci

Na řešení problémových úloh je založena i již výše zmíněná projektová metoda, jejímž zakladatelem je právě John Dewey. Problémová metoda je do jisté míry realizována při každé výuce, mnohem větší pozornost jí však klade alternativní pedagogika.

2.6.3.1 *Co se skrývá pod pojmem problémové vyučování*

Problémovou metodou chápeme takovou vyučovací metodu, během níž jsou navozovány problémové situace, které řeší samotní žáci. V pedagogice pojem „problém“ znamená teoretickou nebo praktickou obtíž, kterou žák řeší svým vlastním aktivním zkoumáním. Jedná-li se o dobře připravenou problémovou úlohu, je žák postaven před takový úkol, který není schopen vyřešit přímo a není pro něj možné jen na základě stávajících poznatků podat okamžitou odpověď. Jeho dosavadní vědění mu slouží jakožto „odrazový můstek“ a z těchto dříve nabytých poznatků vybírá potřebné „dílký“ pro sestavení konečné mozaiky představující v tomto případě správné řešení problémové úlohy. Žákům nejsou předložena hotová fakta, ale jsou vedeni k tomu, aby k novým poznatkům sami dospěli svojí aktivní činností, vlastním uvažováním, pozorováním, měřením apod. Klíčové údaje vedoucí k řešení musí nejprve hledat a nalézat k nim cestu. Tato metoda je typickou metodou tzv. heuristické výuky. Pojmem problémové vyučování nerozumíme pouze proces řešení problémových úloh, ale také kladení problémových otázek. Taková dobře formulovaná otázka pak nastoluje určité napětí, které podněcuje zvědavé pátrání. Problém představuje pro žáka výzvu, která má ve vyučovacím procesu silný motivační význam.

2.6.3.2 *Realizace metody*

Při zavádění problémové výuky si učitel v první řadě musí ujasnit cíle, kterých chce tímto dosáhnout. Musí počítat s tím, že tato metoda je velice náročná na čas, a to nejen při její realizaci, ale již od samého začátku její přípravy. Učitel musí co nejlépe vybrat učivo a připravit je tak, aby umožňovalo vytváření vhodných problémových situací a formulaci přiměřených problémů. Musí vymyslet a správně formulovat otázky, které následně postaví před žáky. Typické problémové otázky obvykle vypadají následovně: Proč..., Srovnej..., Jak bys vysvětlil..., Urči..., Popiš..., Vysvětli..., Dokaž..., Jaký je základní rozdíl..., Které společné znaky..., Jak souvisí..., Co je příčinou..., Jak lze použít..., Čím se liší... apod..

Při své přípravě na problémové vyučování by se měl učitel držet následujících zásad:

- Problémové úlohy by měly vycházet z reálných životních situací, které jsou žákům vlastní.
- Čím je problém přirozenější a bližší žákům, tím větší je možnost aktivizovat je.
- Problémové úlohy musí být přiměřené, aby je žáci vzhledem ke svému věku a svým schopnostem mohli vyřešit.
- Problémová úloha by měla podněcovat k uvažování, hledání, zkoumání, případně k dalšímu studiu.
- Problémovou úlohu je možné řešit až po získání dostatečného množství faktů a pojmů.

Role učitele nespočívá jen v přípravě a zadání problémové úlohy. Měl by umět klást podněcující otázky a volit správné chvíle, ve které je žákům předloží. Měl by dokázat řídit diskusi a vytvářet dobrou pracovní atmosféru. Učitel je po celou dobu žákům nápomocen. I když si žáci nevědí rady, neměl by jim příliš zjednodušovat práci, ale měl by jim jen pomoci k tomu, aby vlastním úsilím mohli nalézt řešení. Důležité je také to, aby žáky dokázal správně motivovat. Žáci se nesmí nechat odradit neúspěchem při řešení, ale musí se naučit s chybou pracovat, ponaučit se z ní a hledat nové cesty při řešení úkolu.

Při problémovém vyučování můžeme z hlediska činnosti žáka vymezit následující etapy:

1. Identifikace problému - žák si uvědomí jeho existenci. Stanovení problému se může stát zdrojem motivace a zájmu žáků.
2. Analýza problému - žák si uvědomuje základní fakta, vztahy a souvislosti daného problému.
3. Hledání jádra problému - navazuje na předchozí fázi. Žák si vymezuje hlavní otázku, co je třeba vlastně řešit.
4. Stanovení hypotéz - zde se rozhoduje o celkovém výsledku řešení problému. Spočívá v hledání vhodných postupů a možných cest, které vedou k řešení. Tato etapa je charakteristická maximální

aktivitou žáků a jedná se o nejcennější fázi. Žákům by měl být pro tvorbu hypotéz poskytnut dostatek času. Vhodný interval se samozřejmě nedá vymezit, neboť to se musí dít s přihlédnutím k aktuální situaci, avšak obecně se doporučuje ponechat jim na přemýšlení alespoň 10 minut.

5. Verifikace hypotéz - nevede-li žádná z hypotéz k řešení problému, vrací se řešitelé k formulaci dalších domněnek.
6. Vyslovení závěru - výsledek, ke kterému žák dospěl na základě stanovení správné hypotézy a jejího ověření.

2.6.3.3 *Meze*

Jedním z omezení problémové výuky je její časová náročnost. Řešení problémů zabere daleko víc času než tradiční vyučovací metody. Proto je třeba dobře vybírat látku, která bude k tomuto účelu využita. Také plánování problémového vyučování klade na učitele vysoké nároky. Jednak opět z hlediska času, který tomu musí věnovat, a také strategické přípravy. Učitel bere v úvahu celou řadu okolností, podle kterých se musí řídit, aby mohl tuto metodu úspěšně uplatnit. Zvažuje obtížnost úloh, charakter třídy, potřebné pomůcky, vhodné postupy a samozřejmě si musí stanovit v samém počátku cíle a na konci provést kontrolu, která mu poskytne zpětnou vazbu. Z hlediska žáka je velice důležité, aby obtížnost úlohy byla adekvátní a hned na samém začátku nevedla dítě k tomu, že bude mít tendenci zadaný úkol předem vzdát. Významnou roli u těchto úloh hraje motivace, a proto by učitelé měli využít přirozené dětské touhy přijít problému takříkajíc „na zoubek“. Komplikací pro učitele je samozřejmě heterogenita žáků ve třídě. Úlohy musí být sestaveny a rozděleny tak, aby se každý z žáků uplatnil a měl možnost zažít úspěch při řešení.

2.6.3.4 *Možnosti*

Problémová výuka je jednou z nejnáročnějších, avšak také nejúčinnějších vyučovacích metod vůbec. Nezastupitelnou roli v ní hraje motivace, která pramení ze samotného nastolení problému. Přirozená zvědavost tak vede dítě k řešení problému a ono může zakoušet radost z objevování a vlastního úspěchu. Dítě se učí plánovat jednotlivé kroky své práce, formulovat hypotézy a cennou zkušeností je také práce s chybou. Problémové vyučování u něj rozvíjí tvořivost, samostatné myšlení, sebedůvěru

a vytrvalost.

Je naprosto zřejmé, že z hlediska klíčových kompetencí má tato metoda největší význam pro rozvoj kompetence k řešení problému. Žák se zde učí rozpoznávat jednotlivé problémové situace, hledat a navrhnout možné cesty vedoucí k jejich řešení, využívat dosavadní a hledat nové informace, třídit je a aplikovat, ověřovat předpoklady i závěry, kriticky je hodnotit a také zůstat vytrvalý i přes dílčí nezdary.

2.6.4 Otevřené vyučování

2.6.4.1 *Historie*

Otevřené vyučování pochází z počátku 70. let 20. století, kdy se rozvíjelo zejména v USA a v Anglii pod názvem open education. Vedle nových impulsů čerpá četné podněty z reformní pedagogiky, která byla rozvíjena ve 20. a 30. letech 20. století zejména z podnětů takových představitelů alternativních škol, kterými byli například Marie Montessori, Celestine Freinet, Peter Petersen nebo John Dewey.

2.6.4.2 *Co je otevřené vyučování*

Otevřené vyučování je inovací poněkud komplexnějšího charakteru. Nejde jen o nějakou dílčí činnost, která se může zařadit do klasické školy jako zpestření běžné výuky, ale jedná se o zásadní změnu pedagogického postoje vůči dětem. Otevřenou výukou se míní dvousměrný proces. Jednak otevírání výuky vůči žákům, dále potom otevřenost školního prostředí vzhledem k okolnímu světu. Koncepce otevřeného vyučování je založena na předpokladu, že můžeme žákům poskytnout daleko více svobody v průběhu výuky, než je tomu obvyklé ve standardní škole. Vyučující se nesnaží za každou cenu řídit každý krok žáka a předávat mu informace v hotové podobě, ale chce ho podnítit k tomu, aby si v návaznosti na své zájmy vytvářel své vlastní učební prostředí. Žáci tak potom přebírají zodpovědnost za plánování vlastního učení. Díky tomu je možné dbát na individuální potřeby každého dítěte a přizpůsobit učební tempo jeho aktuálním možnostem. Jedním z charakteristických rysů je využívání tzv. týdenního plánu. Ten zahrnuje přehled všech úkolů, které má žák během této doby splnit. Tyto úkoly se týkají zejména procvičování určitých oblastí učiva. Vedou žáka k tomu, aby se sám zabýval určitým problémem, využíval k tomu dosavadních poznatků a získával přitom poznatky

a zkušenosti nové. Plán obsahuje úkoly, které jsou povinné pro každého žáka, a pak také ještě úkoly dodatekové, které žáci řeší po splnění těch povinných. Tímto se řeší obvyklý problém se zaměstnáváním žáků, kteří jsou při řešení úloh rychlejší než ostatní. Zároveň má učitel více prostoru pro to, aby se mohl individuálně věnovat žákům, kteří touto pozorností více potřebují. Dalším charakteristickým prvkem otevřeného vyučování je tzv. volná práce. Jedná se o vymezení určité doby v denním programu, kdy si žáci mohou svoji činnost volně organizovat. Mohou si volit pořadí řešení úkolů, čas, který jim budou věnovat, místo, kde budou úkoly řešit, dále se jim nabízí možnosti toho, zda budou pracovat jednotlivě či ve skupinkách a také způsob kontroly si mohou sami zvolit. Volná práce je klíčovým principem otevřeného vyučování. Je samozřejmé, že i pro tuto činnost se musí předem stanovit určitá pravidla, podle nichž se budou všichni řídit a která jí dají pevný řád. K tomu, aby mohli žáci samostatně pracovat, je jim potřeba poskytnout vhodné učební pomůcky. Těmi bývají nejčastěji pracovní listy. Rozšířené je využívání kartoték, které slouží k zadávání a procvičování úkolů. Jejich výhodou je to, že je lze, narozdíl od pracovních listů, využívat opakovaně. Pro využití výše popsané organizační formy je také důležité přizpůsobení prostoru ve třídě a vytvoření vhodného pracovního prostředí, ve kterém se žáci mohou volně pohybovat. Je třeba vymezit místo pro kartotéky a pracovní listy, pomůcky, které budou žákům volně přístupné a prostor vymezený například pro rozpracované projekty. Otevřená výuka zcela neodmítá frontální výuku. Výklad učitele má ve vzdělávacím procesu i zde své nezastupitelné místo, avšak není jediný a rozhodující zdroj informací. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si také oni sami získávali informace a také se mohou učit jeden od druhého. Učitel zde působí jako pomocník, který proces výuky usnadňuje, ale nemusí jej přímo řídit. Významným rysem otevřeného vyučování je zařazování projektů. Hodnocení žáků se neopírá o klasické známkování, ale o širší slovní hodnocení. Při hodnocení se dbá na to, aby se hodnotila činnost žáka a ne žák samotný. Hodnocení musí mít informační charakter především pro žáka samotného. Týká se tedy nejen dosažených výsledků, ale také průběhu jeho práce a doporučení do budoucna. Hodnocení by mělo mít podporující charakter, aby žáka nikdy nedemotivovalo, ale spíše naopak povzbudilo k další činnosti.

2.6.4.3 *Meze*

Každá metoda má své přednosti a také nedostatky. Jistou nevýhodou této

může být i ta skutečnost, že možná až příliš málo apeluje na výkon žáků, což může být do jejich budoucnosti někdy drobným handicapem. Na učitele, který je zvyklý na tradiční přístup k výuce, klade tato metoda zcela nové nároky. Takový učitel musí začít zcela nově uvažovat o vzdělávacím procesu, který dosud mohl být zaměřen především na předávání informací. Musí nutně zavádět nové metody a organizační formy výuky do své praxe a navyknout si zcela jiný průběh vyučování. Může se při tom, přinejmenším zpočátku, potýkat s problémy, mezi které patří například udržení kázně, která je pro práci všech nezbytná, ztráta kontroly nad prací žáků, vlastní trpělivost a kreativita, kterou tato metoda od učitele vyžaduje. Samostatné zařazování jednotlivých prvků otevřené výuky do tradiční koncepce si musí učitel řádně promyslet, neboť zde hrozí nebezpečí, že tento dobrý úmysl neponese žádné ovoce a naopak klasické výuce uškodí. Tím nechci naznačit, že by se otevřená výuka nemohla nijak uplatnit v tradiční škole, ale to, že její začleňování by mělo být dobře promyšlené a účelné.

2.6.4.4 Možnosti

Mezi přednosti otevřené výuky patří především dobré výsledky žáků v určitých oblastech. Jedná se především o komunikativní dovednosti a schopnost spolupracovat s druhými. Dále se pozitiva ukazují ve vztahu ke škole, učení a k učiteli. Takováto škola vychovává většinou děti zvědavější a tvořivější než běžná škola. Rozvoj klíčových kompetencí je plně realizován různými způsoby.

Kompetence k učení – žáci jsou vedeni k samostatnému učení a jeho plánování. Učí se vytvářet si vlastní učební strategie, které jim nejvíce vyhovují a samostatně vyhledávat informace. Žáci získávají k učení kladný vztah a poznávají jeho smysl a cíl.

Kompetence k řešení problémů – v otevřeném vyučování jsou žáci vedeni k samostatnému i skupinovému řešení problémů. Významným rysem otevřené výuky je zařazování projektů, kde se problémové metody plně uplatňují. Učí se hledat a shromažďovat informace, které budou pro vyřešení problému potřebné, volí postupy, které k němu vedou a také se učí zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní – kromě klasických metod, které rozvíjí schopnost komunikace, je žákům poskytnut volný prostor při volné práci, kdy nemusí řešit úkoly samostatně, ale v interakci s ostatními žáky a hodnotit si navzájem své názory.

Při práci v kruhu, která je pro otevřené vyučování charakteristická a která působí oproti klasické výuce uvolněnou atmosférou, mají žáci také více příležitostí pro sebevyjádření.

Kompetence sociální a personální – žáci pracují také ve skupinách a učí se tak spolupracovat například při společném řešení projektů, učí se být tolerantní k sobě navzájem a využívat schopností druhého k rozvoji vlastní osobnosti. Diskutují v kroužcích a je u nich rozvíjena sebedůvěra. Vytvářejí společně pravidla pro vlastní činnost.

Kompetence občanské a pracovní nebudu více rozvádět, neboť jsou v menší míře zahrnuty již v některé z výše uvedených kompetencí, nebo jejich naplňování úzce souvisí s konkrétním tématem výuky.

2.6.5 Informační technologie ve výuce

Informačním technologiím bych zde ráda vymezila také alespoň dílčí prostor, neboť v současné době se s nimi pracuje v jisté míře již na každé škole. Tomu tak jistě nebylo vždy a jedná se o trend, který se týká posledních desetiletí. Nebudu se zde zaměřovat pouze na samotnou vzdělávací oblast „Informační a komunikační technologie“, která je nyní zakotvená v RVP, ale také na využití těchto prostředků učitelem pro zkvalitnění výuky.

2.6.5.1 *Co jsou informační technologie*

Informačními technologiemi myslíme veškeré elektronické přístroje a programy, které umožňují práci s digitálně uchovávanými informacemi. Ve výuce jsou upotřebitelné ze dvou hledisek. V prvním případě se jedná o situace, kdy s technologií pracuje samotný žák. Zařazení vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“ do RVP vzešlo z požadavků současné doby na mladého člověka. Nároky na něj z hlediska schopnosti užívat ICT neustále stoupají a minimálně základní dovednosti v této oblasti jsou předpokladem pro uplatnění se jedince na trhu práce. Z toho důvodu se výuka ICT stala povinnou součástí základního vzdělání a všichni žáci musí dosáhnout jisté informační gramotnosti. Informační technologie jsou potom předmětem, kterému se žáci učí. Ve škole může dále docházet k takovým situacím, kdy se informační technologie stávají prostředkem k dosažení jiného cíle (například procvičování látky jiného

předmětu pomocí speciálních programů apod.). K tomu je však nutné, aby žáci již měli alespoň základní znalosti a dokázali s nimi patřičně zacházet. Zároveň tímto dochází k dalšímu rozvíjení ICT gramotnosti. Možností pro využívání ICT žáky ve výuce je mnoho a také se různí předmět od předmětu, ve kterém k začleňování práce s ICT do běžné výuky dochází. Mohou sem patřit například takové činnosti, jako je práce s výukovými programy, vyhledávání informací dostupných na internetu, využití zvukové techniky pro nácvik výslovnosti v hodině cizího jazyka, vytváření vlastních podkladů a mnohé další. Velice významně se mohou technologie uplatňovat při snaze zlepšit podmínky pro studenty se specifickými poruchami učení.

Ve druhém případě s technologiemi nepracují žáci, ale učitel ve vyučovacím procesu. Mezi takové přístroje, které učitelé této doby nově využívají ve výuce, patří zejména počítač, dataprojektor, digitální fotoaparát a interaktivní tabule. Pomáhají rozšířit moderní metody výuky a zkvalitnit výuku (nejen) odborných předmětů. Dále se významně uplatňují v tu chvíli, kdy je nutné v hodině něco demonstrovat a vizualizovat. Tyto technologie velice napomáhají učiteli žákům vykládanou látku zpřístupnit. Výuka se pomocí nich stává názornější a tím i srozumitelnější také žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro každého učitele by tyto technologie měly být především velkým pomocníkem při dosahování stanovených učebních cílů. Aby se však nestaly spíše přítěží, je nezbytné, aby se každý učitel tyto technologie také naučil patřičně ovládat. Učitel by si měl být vědom toho, že technika není všemocná. Často se může stát, že nám plány zkrříží technická závada, porucha nebo výpadek například internetové sítě. Proto bychom se neměli na techniku za všech okolností stoprocentně spoléhat bez toho, aniž bychom měli náhradní řešení. Dále se také musí myslet na to, že je důležité s jednotlivými technickými pomůckami umět nejen zacházet, ale také je správně využívat. Problematika vhodnosti a účelnosti zařazení do výuky je stejně jako u všech ostatních metod zřejmá. Avšak také správný postup například při tvorbě prezentací je z hlediska efektivity neméně podstatný. Pro jejich správnou tvorbu platí hned několik zásad. Těmi jsou zásada hierarchie, střídmosti, heslovitosti a jazyka. Ve zkratce jde především o to, aby předkládaná látka měla určitou logickou posloupnost, pozornost žáků neodváděly nepřiměřené efekty a aby učitel celý svůj výklad nečetl z připravené prezentace.

2.6.5.2 *Možnosti*

Užívání informačních technologií ve výuce dává žákům i nám celou řadu možností a mohou nám velice usnadňovat (resp. zkvalitňovat) práci. Všichni žáci dnes ve škole dosáhnou jistého stupně informační gramotnosti. Ta je v dnešním světě naprosto nezbytná. Někdo by mohl namítnout, že stejně drtivá většina žáků zná už všechno z domova, protože tráví u počítače den co den. Pravdou je však to, že ne každý žák žije v domácnosti, která vlastní počítač a ne každé dítě, které u něj tráví každý den celé hodiny, využívá počítač způsobem, který by byl pro něj přínosný. Proto je zařazení výuky ICT jakožto povinného předmětu zcela nezbytnou událostí, kterou si vyžádala dnešní doba.

Vhodné využití technologií učitelem má rovněž nesporné výhody a kladné dopady na žáky ve vzdělávacím procesu. Učitelé mají takové prostředky, které jim značně urychlí práci. Žáci díky vizualizaci a dalším přednostem těchto technických vymožeností lépe a snadněji pochopí takové věci, které by pro ně při pouhém výkladu zůstaly naprosto abstraktním pojmem, který dokáží sice slovy pomocí definice popsat, avšak sami jej vůbec nechápu.

2.6.5.3 *Meze*

Jedním z omezení využití ICT ve výuce je „nevyzpytatelnost“ technických pomůcek, které nám někdy dokáží udělat pořádné zlomyslnosti. Proto je nutné být připraven na situaci, že nám něco selže a budeme opět odkázáni jenom sami na sebe. Učitel by rozhodně neměl přijít do třídy s připravenou powerpointovou prezentací s tím, že když praskne žárovka v dataprojektoru nebo zrovna nepůjde elektřina, nebude si vědět rady a nevyužije záložní plán. Pro některé učitele může být samotný kontakt s technickými pomůckami, které nemá pořádně zažité, pořádně stresující záležitostí. Řádné proškolení učitelů v zacházení s technickými pomůckami je proto nutné, neboť tak lze uchránit kantora toho, že se vystaví možným „trapasům“ a shodí se před žáky tím, že nezvládne banální úkony při ovládání pomůcek, kterých při výuce využívá. Používání ICT v sobě skrývá také různá nebezpečí pro žáky. Ti musí být vedeni k tomu, že ne každá informace, kterou našli na internetu, musí být pravdivá. Zároveň je zde nebezpečí zneužívání těchto informací žáky, kteří místo řádného studia a práce s literaturou používají k psaní referátů zásadně malý zázrak zvaný Google a s pomocí jednoduchých příkazů Ctrl + C a Ctrl + V mají za pár minut vystaráno. Dalším nebezpečím jsou nevhodné stránky, které svádí

k jejich pečlivému prozkoumání. Dokonce to ani nemusí být úmysl samotného dítěte a stane se, že je najednou postaven před nějaký takový nevhodný obsah, který se schovává na jinak zcela neškodných a třeba i informačně hodnotných stránkách v podobě reklamy.

2.7 Závěr

Jak již bylo řečeno, škola ve svém vývoji vždy reagovala na požadavky společnosti. Především (avšak zdaleka nejen) v první polovině minulého století vznikaly koncepce, které nás inspirují dodnes a k jejichž metodám se vracíme současní „moderní“ pedagogové. Je žádoucí, aby i dnešní učitelé pracovali na tom, aby jejich práce byla co nejlepší a hledali pro to všechny možné cesty. Právě tímto způsobem vznikají inovace. Některé se mohou osvědčit více, jiné méně a některé možná vůbec. Ale určitě je důležité, aby se v každé době našli tací učitelé, kteří se vlastními silami o „zlepšování“ snažit budou a mají tak možnost vymyslet zase něco nového, k čemu se budou vracet generace dalších a dalších pedagogů po nich. Nutno však podotknout, že ačkoli by to bylo sice hezké, přímo o toto vůbec nejde. Hlavním smyslem má být zlepšení vzdělávání, které poskytujeme našim žákům. To si žádá, aby učitelé neustále pracovali na sobě, což je zejména otázka přístupu k dítěti a ke vzdělávání, a na svých vyučovacích metodách.

3 Praktická část

Ve výzkumné části této práce se zabývám mapováním situace na současných základních školách ve vztahu k pedagogickým inovacím. Snažila jsem se porovnat jednotlivé základní školy z hlediska míry uplatňování inovací a oblíbenost jednotlivých netradičních organizačních forem výuky mezi učiteli, kteří s nimi pracují. Dále jsem se pokusila vyhledat determinanty postojů jednotlivých učitelů k zavádění moderních prvků do výuky. Výzkum zahrnoval nejenom prostředí druhého stupně základních škol, ale základní školu jako celek, tedy včetně stupně prvního ZŠ.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu, který jsem prováděla v rámci své diplomové práce, bylo zmapovat zavádění inovativních metod do vyučování na ZŠ a jejich hlavní výhody a nevýhody z pohledu učitelů, kteří s nimi pracují. Otázky v dotazníku jsou směřovány k učitelům základních škol. Na základě jejich zkušeností a charakteristik bych ráda ověřila níže formulované hypotézy.

3.2 Metody výzkumu

Pro získání potřebných dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Většina otázek v dotazníku je uzavřených, ale u každé z nich je zároveň prostor pro formulaci vlastních názorů, připomínek a komentářů. U dvou škol jsem dotazníkové šetření podpořila ještě navíc pozorováním výuky ve vybraných vyučovacích hodinách. Pro realizaci výzkumu jsem si ve finále vybrala tři školy. Ve všech případech se jedná o běžnou základní školu, avšak nalezneme mezi nimi jemné odlišnosti, nebo lépe řečeno charakteristiky těmto školám vlastní, které nám budou sloužit k přehlednému rozlišení v průběhu hodnocení výsledků dotazníkového šetření. První škola by mohla zastupovat tradiční (standardní) školu, druhá je sice rovněž klasickou základní školou, avšak takovou, kterou bychom mohli podle toho, jak se prezentuje, označit jako inovativní a ve třetím případě se jedná o školu církevní.

3.3 Hypotézy výzkumu

Před začátkem výzkumu jsem stanovila několik hypotéz, které se následně pokusím potvrdit či vyvrátit.

3.3.1 Hypotéza H1

Většinovými respondenty mého výzkumu budou ženy.

3.3.2 Hypotéza H2

Mezi jednotlivými školami budou panovat velké rozdíly v míře využívání pedagogických inovací.

3.3.3 Hypotéza H3

Nejčastěji využívanou inovativní metodou je skupinové vyučování.

3.3.4 Hypotéza H4

Učitelé se o moderní vyučovací metody zajímají více než před zavedením RVP.

3.3.5 Hypotéza H5

Za hlavní výhodu pedagogických inovací učitelé považují jejich oblíbenost u žáků.

3.3.6 Hypotéza H6

Hlavní omezení pedagogických inovací budou učitelé vidět v jejich časové náročnosti.

3.3.7 Hypotéza H7

Inovativním metodám budou nakloněni více učitelé, kteří mají za sebou pedagogické studium.

3.4 Tvorba dotazníku

První část dotazníku se skládá z otázek, které zjišťují základní údaje o respondentech. Po ní následuje osm dotazníkových položek, které mapují učitelův vztah k pedagogickým inovacím a otázky týkající se jejich vlastní realizace. Jedná se o otázky s možným výběrem více nabízených odpovědí. Zároveň je u každé otázky prostor pro vlastní komentář učitele. Této možnosti učitelé příliš často nevyužívali, ale i těch pár postřehů, které někteří uvedli, shledávám jako přínosné jak pro zpracování výsledků této práce, tak pro mě samotnou do budoucí praxe. Respondenti jsou u většiny otázek také vyzváni k tomu, aby vybrané odpovědi setřídili podle jejich vzájemné důležitosti vzhledem k formulované otázce.

Vzor dotazníku je umístěn v příloze této práce.

3.5 Výběr respondentů

Dotazníky jsem osobně umístila na dvě základní školy. Učitele dalších dvou škol jsem kontaktovala elektronickou formou. Všichni respondenti byli tedy učitelé základních škol. Tyto školy byly vybrány do jisté míry cíleně. Chtěla jsem do výzkumu zahrnout více typů škol. Od původního úmyslu zahrnout do svého výzkumu také alternativní školy, např. waldorfského typu, jsem nakonec upustila. Pro můj výzkum by to totiž mělo mizivou vypovídající hodnotu a mohlo by to vést i k matoucím závěrům. Místo klasické reformní školy jsem

zvolila jednu církevní základní školu, která je do jisté míry také alternativou, avšak zároveň se z pedagogického hlediska v ničem zásadním neliší od ostatních klasických škol. Dotazníky byly také zaslány na jedno víceleté gymnázium, avšak navrátila se mi zpět jen malá část z nich, navíc jen částečně vyplněných. Z těchto důvodů jsem nemohla toto gymnázium do svého výzkumu zařadit. V ostatních dvou případech se jedná o běžné základní školy, přičemž jedna z nich se navenek oproti druhé více prezentuje jako škola inovativní.

Dotazníkového šetření se zúčastnily tyto školy:

ZŠ Dědina, Praha

ZŠ J. A. Komenského, Nové Strašecí

ZŠ Maltézských rytířů, Kladno

3.6 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky jednotlivých dotazníkových položek jsou v následující části zpracovány do tabulek. Jsou zde shrnuty výsledky výzkumu z jednotlivých škol a také celková hodnota zahrnující všechna získaná data. K jednotlivým položkám je také zpracován grafický přehled pro snazší orientaci. Školy jsou v přehledu označeny následujícím způsobem:

ZŠ1 = církevní základní škola

ZŠ2 = „inovativní základní škola“

ZŠ3 = standardní základní škola

Dotazník se ve svém plném znění nachází v přílohách.

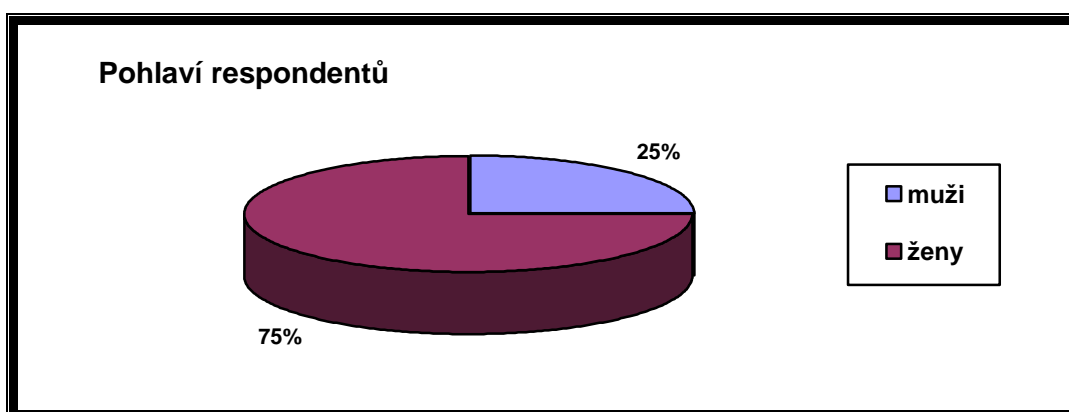
3.6.1 Profil učitele

V první části dotazníku jsem se zaměřila na shromažďování těch údajů o učitelích, které jsem potřebovala pro vyvození závěrů na základě srovnání stanovených hypotéz a výsledků výzkumu.

3.6.1.1 Pohlaví

Součástí dotazníku byla otázka, zda je respondent muž nebo žena. Kromě vytvoření představy o skupině respondentů sloužila tato otázka k potvrzení hypotézy H1.

Pohlaví respondentů					
Pohlaví	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
muž	3	3	2	8	25
žena	5	14	5	24	75
celkem	8	17	7	32	100

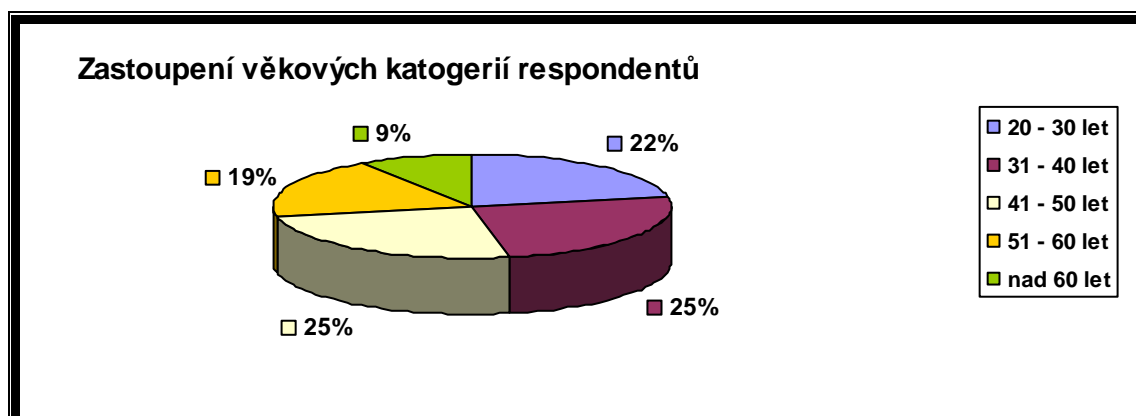


Respondenty tvořily podle předpokladu z drtivé většiny (75%) ženy. Vzhledem k tomu, že byl výzkum prováděn v řadách učitelů, kde je zastoupení ženského elementu naprosto charakteristické, nedaly se ani jiné výsledky očekávat.

3.6.1.2 Věk

V úvodní části dotazníku jsem se tázala respondentů také na věk. Tato otázka slouží spíše pro získání obrázku o charakteristice respondentů a nemá jinak hlubší význam související s cíly této práce.

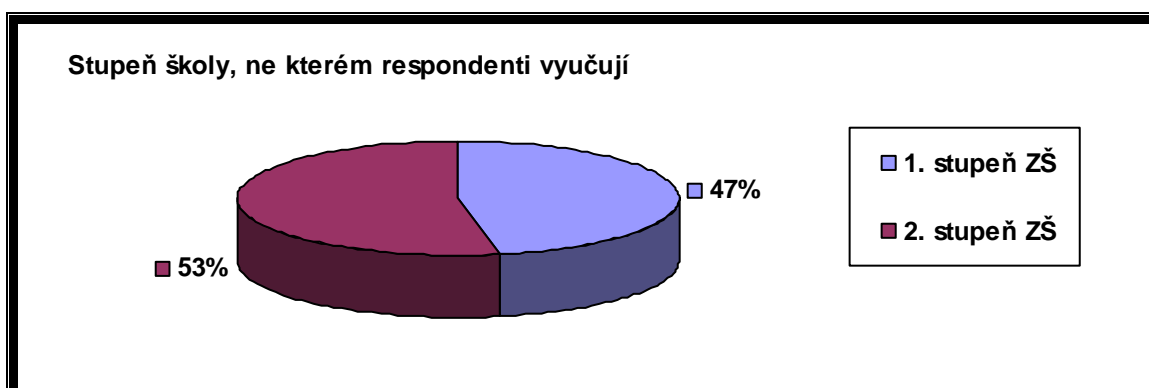
Věk respondentů					
Věk (let)	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
20 - 30	4	2	1	7	22
31 - 40	3	4	1	8	25
41 - 50	1	5	2	8	25
51 - 60	0	4	2	6	19
nad 60	0	2	1	3	9
celkem	8	17	7	32	100



3.6.1.3 Typ školy, na kterém respondenti působí

Jelikož jsem od některých původních plánů upustila a dotazníkové šetření jsem prováděla pouze na běžných základních školách (nikoli víceletá gymnázia a alternativní školy), jediným dělítkem v této položce bylo to, zda dotyčný vyučuje na prvním či na druhém stupni základní školy.

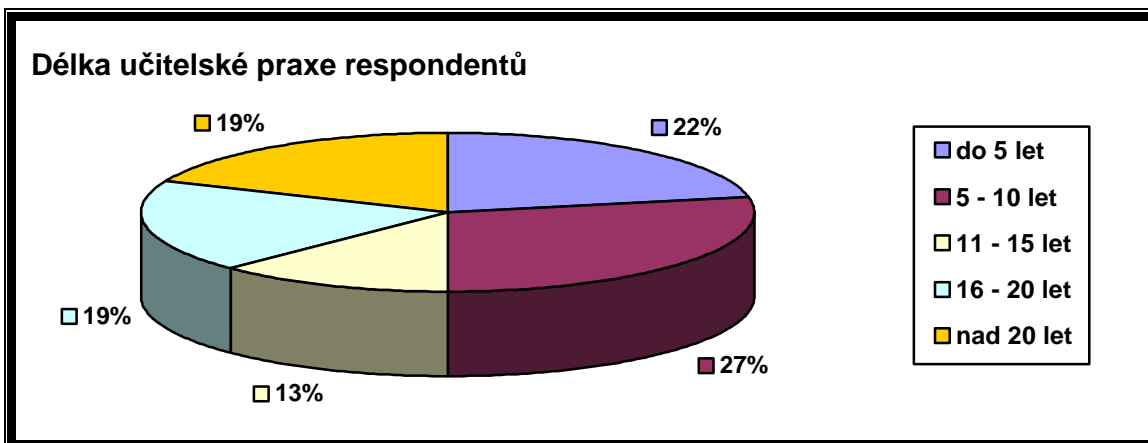
Stupeň školy, na kterém respondenti vyučují					
Stupeň/typ školy	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
ZŠ - 1. stupeň	4	8	3	15	47
ZŠ - 2. stupeň	4	9	4	17	53
celkem	8	17	7	32	100



3.6.1.4 Praxe

Respondenti měli také odpovědět na otázku, jak dlouhá je jejich učitelská praxe. Tato otázka slouží pro konečné zhodnocení a možné vyvozování závěrů některých hypotéz.

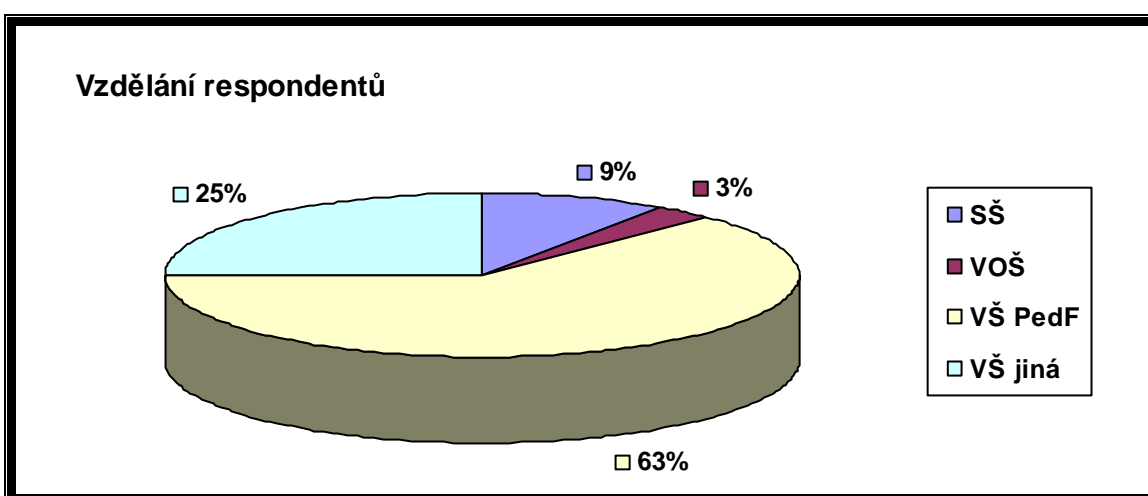
Délka učitelské praxe respondentů.					
Délka praxe (let)	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
do 5ti	3	3	1	7	22
5 - 10	3	4	2	9	27
11 - 15	1	2	1	4	13
16 - 20	1	3	2	6	19
nad 20	0	5	1	6	19
celkem	8	17	7	32	100



3.6.1.5 Nejvyšší dosažené vzdělání

Pro ověření hypotézy H7 bylo také nutné zjistit, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů a jeho zaměření.

Vzdělání respondentů					
	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
SŠ	2	0	1	3	9
VOŠ	0	1	0	1	3
VŠ PedF	3	13	4	20	63
VŠ jiná	3	3	2	8	25
celkem	8	17	7	32	100

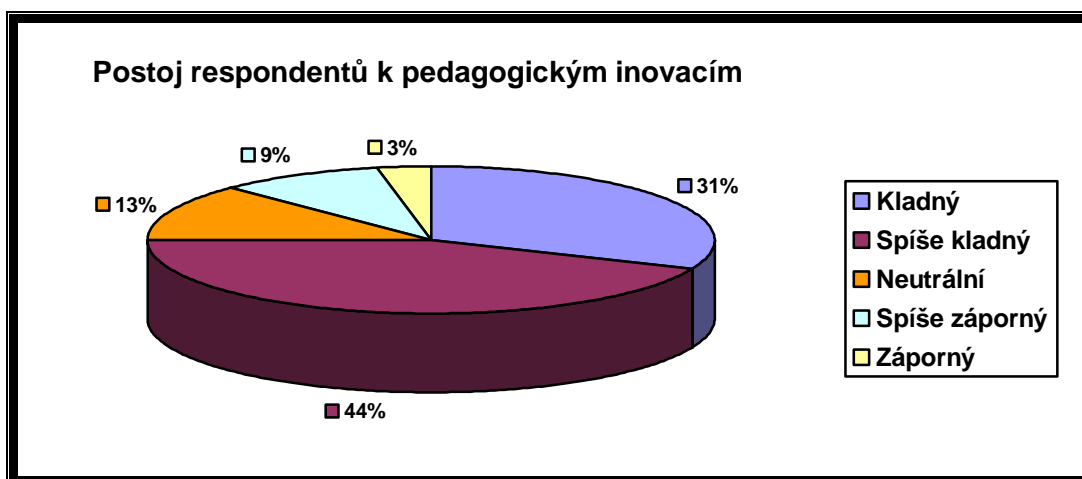


3.6.2 Postoj k inovacím ve školství

V první otázce respondenti vyjadřovali na číselné ose svůj postoj k inovacím v rámci školy. Tato osa byla v mezích hodnot od -10 do + 10, přičemž -10 vyjadřuje záporný a hodnota +10 kladný vztah respondenta k pedagogickým inovacím. Výsledky šetření jsem převedla do tabulky, která se nachází níže pod textem. K vyjádření jsem použila pěti slovních vyjádření, která charakterizují postoj jednotlivců. Jsou to následující hodnoty: kladný, spíše kladný, neutrální, spíše záporný a záporný. Hodnota „neutrální“ je natolik specifická, že pro ni není vymezen interval, ale pouze hodnota nula. V ostatních případech jsou číselné hodnoty rovnoměrně rozloženy mezi slovní charakteristiky.

3.6.2.1 Výsledky šetření

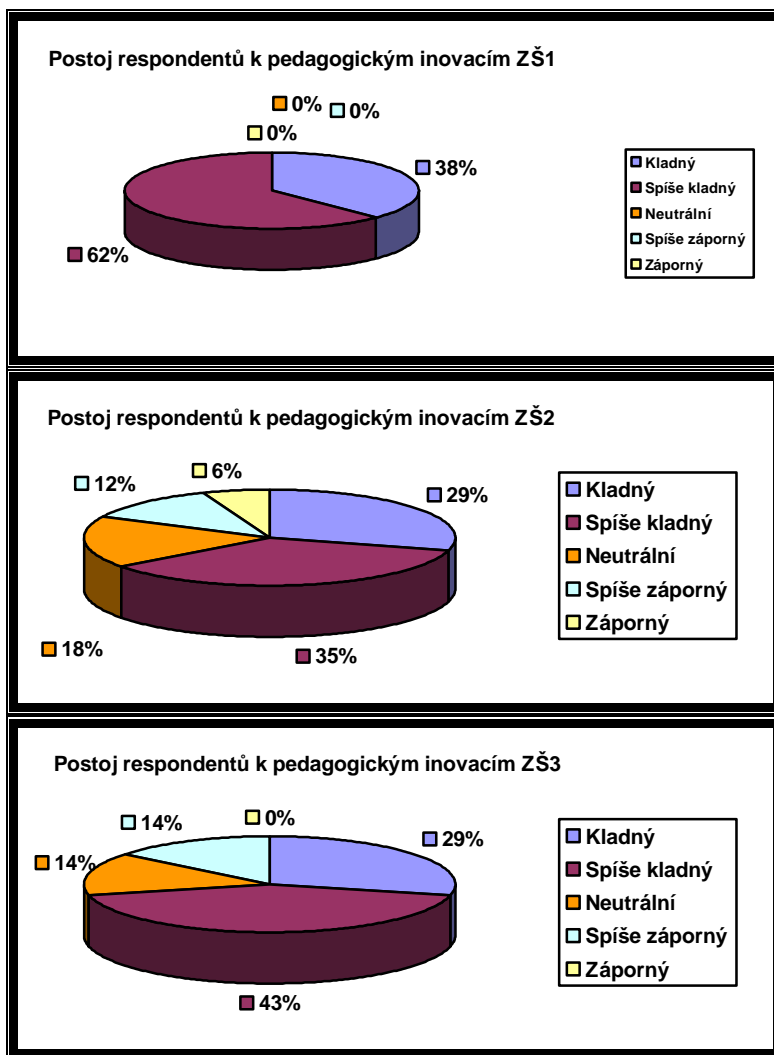
Postoj respondentů k pedagogickým inovacím					
Hodnocení postoje	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Kladný (6 - 10)	3	5	2	10	31
Spíše kladný (1 - 5)	5	6	3	14	44
Neutrální (0)	0	3	1	4	13
Spíše záporný (-1 - -5)	0	2	1	3	9
Záporný (-6 - -10)	0	1	0	1	3
celkem	8	17	7	32	100



Z grafu můžeme snadno poznat, že většina učitelů (44%) vyznačila na číselné ose hodnotu, která se nachází v intervalu od 1 do 5. Tento postoj jsem označila jako „spíše kladný“. Jako druhý se umístil „kladný“ postoj. Ten vyjádřilo 31% respondentů. Následuje postoj „neutrální“ (13%), „spíše záporný“ (9%) a

nejméně učitelů zaujímá zcela záporný postoj, a to jen ve 3% případů, což znamená v našem případě jediného ze všech 32 dotazovaných učitelů.

3.6.2.2 Srovnání jednotlivých škol



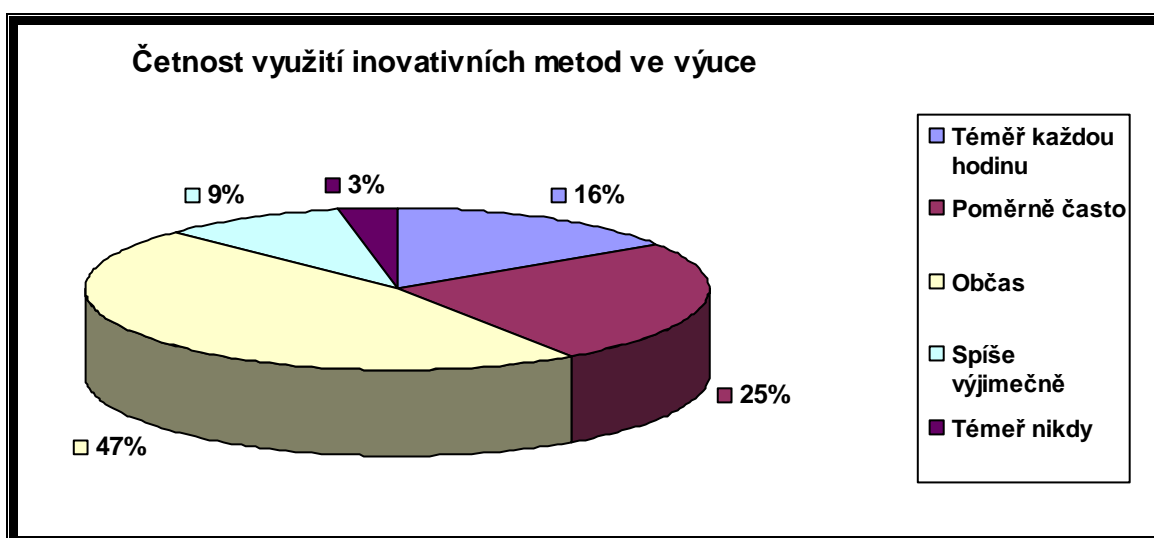
Grafy nám ukazují takové hodnoty, které nasvědčují tomu, že ZŠ1 zaujímá k pedagogickým inovacím kladnější postoj než ostatní dvě školy. Díky přímému sledování výuky na této škole mohou podotknout, že učitelé zde mají mnohem lepší podmínky pro zavádění méně tradičních prvků, neboť pracují s poloviční skupinou žáků, než je tomu na běžných školách.

3.6.3 Jak často zařazujete do svých hodin některou z moderních/netradičních vyučovacích metod?

Tato otázka je jednou z těch nejzásadnějších z celého dotazníku. Mapuje totiž využívání pedagogických inovací v současné škole.

3.6.3.1 Výsledky šetření

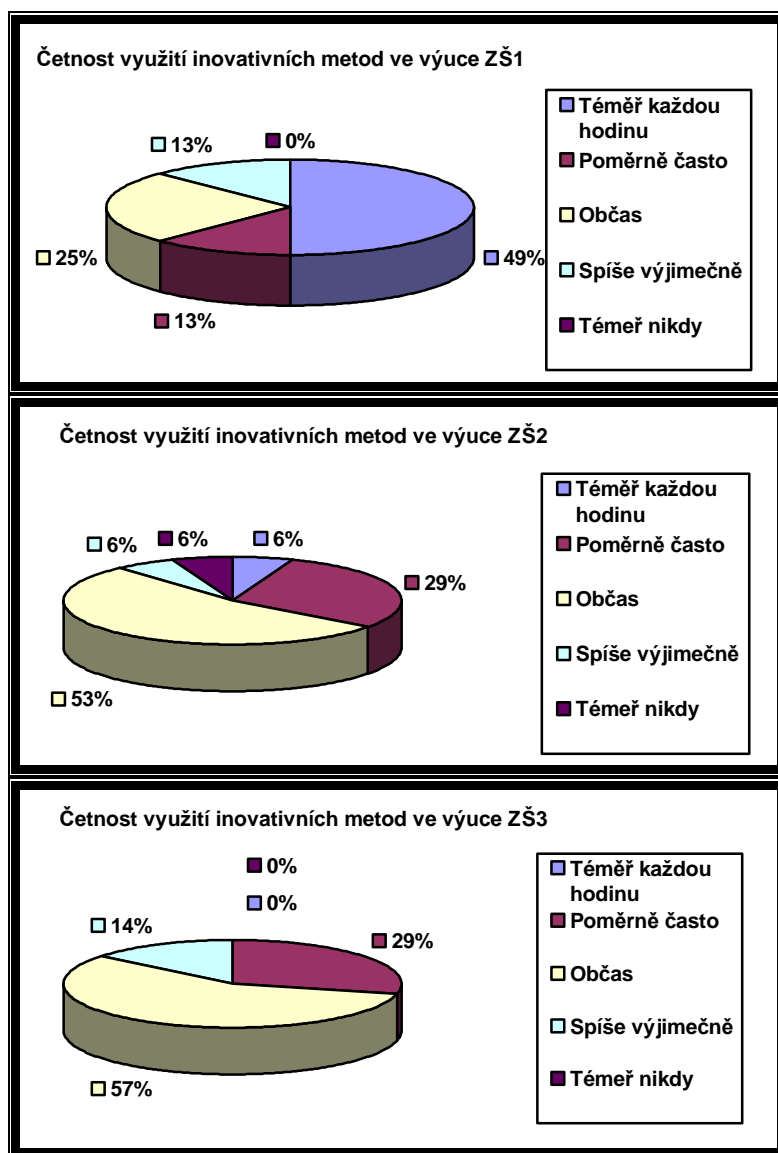
Jak často zařazujete do svých hodin některou z moderních/netradičních vyučovacích metod?					
Četnost	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Téměř každou hodinu	4	1	0	5	16
Poměrně často	1	5	2	8	25
Občas	2	9	4	15	47
Spíše výjimečně	1	1	1	3	9
Téměř nikdy	0	1	0	1	3
Celkem	8	17	7	32	100



Na otázku „Jak často zařazujete do svých hodin některé moderní vyučovací metody“ odpověděla většina učitelů (47%) tak, že moderní metody ve své výuce využívají „občas“. 25% procent moderní metody začleňuje „poměrně často“, téměř každou hodinu je zařazuje 16% učitelů a na posledních místech se umístily odpovědi „spíše výjimečně“ (9%) a téměř nikdy (3%). Vidíme tedy, že inovativní metody jsou poměrně často využívány, nebo alespoň že je málo takových učitelů, kteří některou z nich alespoň občas nevyužijí. Dalo by se říci, že výsledek je celkem uspokojivý. Na druhou stranu je možná těžké odhadnout, co vlastně

učitelé považují za moderní nebo inovativní metodu. Já jsem hned na samém začátku této práce uvedla definice pojmů, se kterými dále pracuji, avšak učitelé, kteří vyplňovali tento dotazník, toto k dispozici samozřejmě neměli. Z osobních pohovorů a komentářů v dotazníku vyplývá, že učitelé za moderní metodu označí téměř každou, kdy se nejedná o situaci, že učitel pouze vykládá a žáci poslušají. V tom případě však výsledky nejsou natolik uspokojivé, jak by se na první pohled zdálo. To by totiž znamenalo, že jsou ve většině hodin žáci po celou dobu jenom sedícími posluchači. Možností je však také to, že někteří učitelé za inovaci označí pouze ty styly práce, které se přímo objevily v tomto dotazníku. Tuto otázku by možná bylo lepší v dotazníku trochu blíže upřesnit, avšak obávám se toho, že takový delší komentář hned u první otázky by drtivou většinu respondentů odradil od vyplňování dotazníku.

3.6.3.2 Porovnání jednotlivých škol



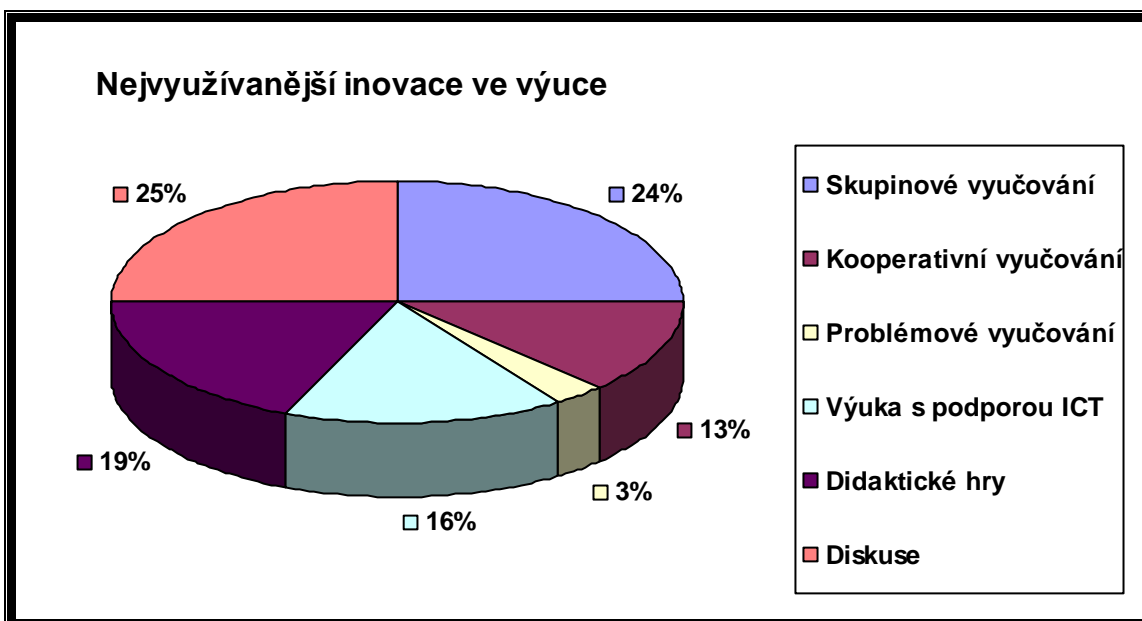
Tyto grafy nám dokazují, že mezi jednotlivými školami panují poměrně velké rozdíly v tom, v jaké míře jejich učitelé zavádějí do výuky moderní metody. Velký náskok má před zbylými dvěma školami ZŠ1, neboť téměř polovina učitelů (49%) „inovuje“ výuku skoro každou hodinu. U ZŠ1 a ZŠ2 byla tato odpověď zaznamenána minimálně. V polovině případů však učitelé těchto škol odpovídali tak, že moderní metody využívají v hodinách výuky občas: ZŠ2 – 53% a ZŠ3 – 57% a naprosto shodná část učitelů (29%) těchto dvou škol odpověděla, že tyto metody užívají poměrně často. U odpovědi „spíše výjimečně“ jsou odpovědi u ZŠ1 a ZŠ3 zastoupeny téměř stejně (13% a 14%). Učitelé ze ZŠ2 sice takto odpověděli pouze v 6%, ale také se zde našla jedna taková odpověď, že tuto metodu učitel nevyužívá téměř nikdy, což se u ostatních škol nestalo. Objektivita těchto výsledků je však do jisté míry narušena tím, že dotazníky vyplňovali učitelé různých předmětů a ne každý předmět dává stejně rozsáhlé možnosti pro uplatňování pedagogických inovací jako některý jiný.

3.6.4 Které z inovativních metod se objevují ve Vaší výuce? Jak často?

Velice mě zajímalo, která z inovativních metod je učiteli v jejich hodinách využívána nejvíce a v jaké míře jsou vůbec zmiňované metody do výuky zařazovány. Zpracované informace z dotazníků nalezneme v následujících tabulkách a grafech.

3.6.4.1 Výsledky šetření

Nejvyužívanější inovace ve výuce					
Metoda/organizační forma aj.	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Skupinové vyučování	2	5	1	8	24
Kooperativní vyučování	1	2	1	4	13
Problémové vyučování	1	0	0	1	3
Projektové vyučování	0	0	0	0	0
Výuka s podporou ICT	1	3	1	5	16
Didaktické hry	1	3	2	6	19
Dramatizace	0	0	0	0	0
Diskuse	2	4	2	8	25
Celkem	8	17	7	32	100



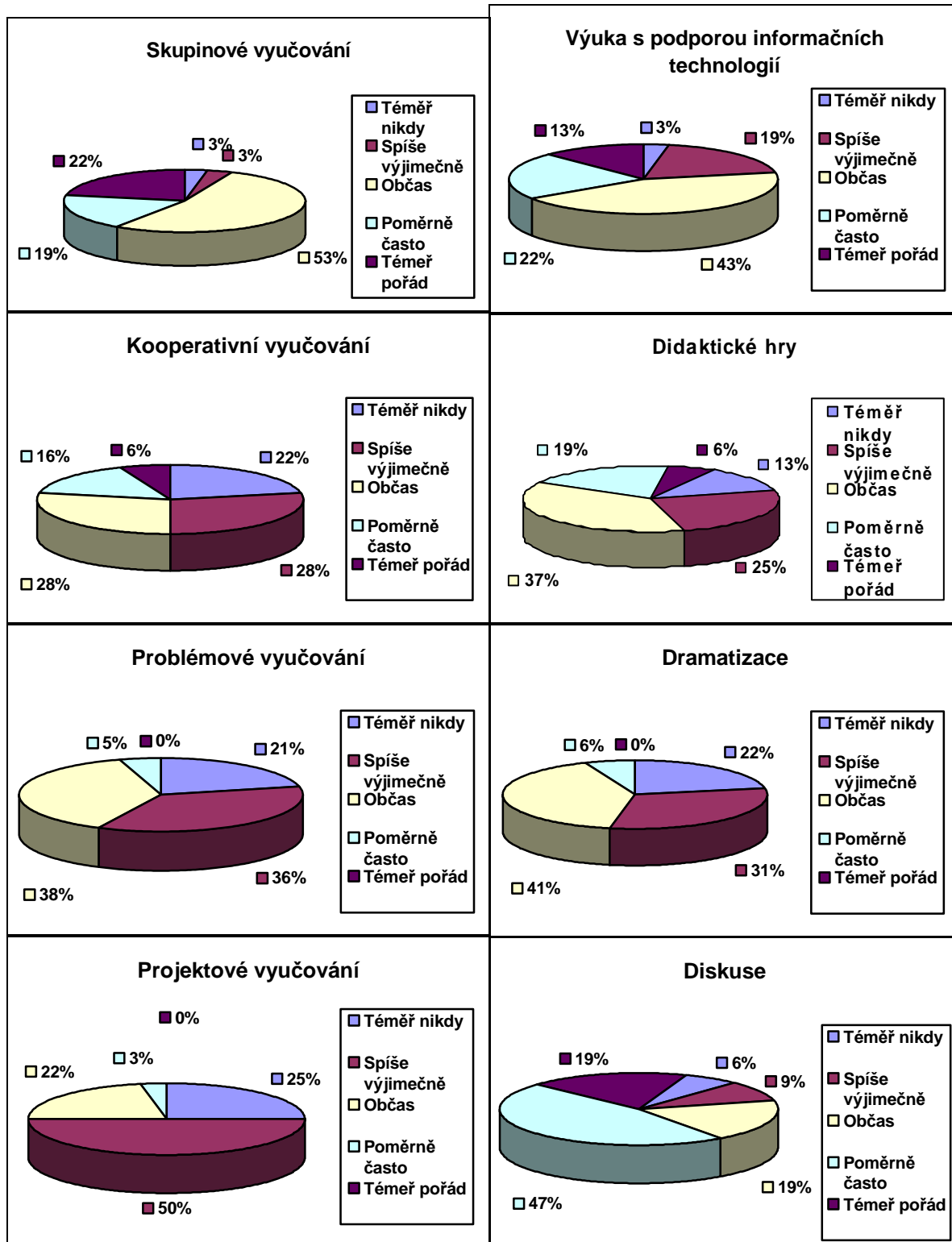
Nejčastější odpovědí učitelů byla ta, že do výuky nejvíce zařazují diskuse. Pouze o jedno procento méně úspěšná byla odpověď, že nejčastější inovativní metodou je skupinová výuka. Dále učitelé často využívají didaktických her a vyučují s podporou ICT. Na předních příčkách se ještě umístila kooperativní výuka s výskytem 16% procent. Poslední metodou, kterou někdo označil jakožto nejvyužívanější v jeho hodinách, bylo problémové vyučování (výskyt pouhých 3 procenta).

3.6.4.2 Porovnání jednotlivých metod

Četnost zařazení jednotlivých metod do výuky						
Metoda, organizační forma aj.	Téměř nikdy	Spíše výjimečně	Občas	Poměrně často	Téměř pořád	celkem
Skupinové vyučování	1	1	17	6	7	32
Kooperativní vyučování	7	9	9	5	2	32
Problémové vyučování	9	15	6	2	0	32
Projektové vyučování	8	16	7	1	0	32
Výuka s podporou ICT	1	6	14	7	4	32
Didaktické hry	4	8	12	6	2	32
Dramatizace	7	10	13	2	0	32
Diskuse	2	3	6	15	6	32

Tato tabulka obsahuje přehled vyučovacích metod a míru jejich využití učiteli. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé ve svých hodinách využívají pedagogické inovace občas (občas = nejčastější odpověď). Častěji se ve výuce objevují diskuse, skupinová výuka a výuka s podporou ICT. Naopak nejméně jsou zařazovány problémová výuka a projektové vyučování. V případě projektů je zcela pochopitelné, že se s nimi nedá pracovat každý den a do výuky bývají zařazovány jen výjimečně. V případě problémového vyučování je docela škoda, že s ním učitelé pracují tak málo. Zvláště u této otázky mě trochu mrzelo, že učitelé nevyužili možnosti doplnit některou další, třeba i vlastní, inovaci, k čemuž měli v několika prázdných kolonkách možnost.

Četnost zařazení jednotlivých metod do výuky

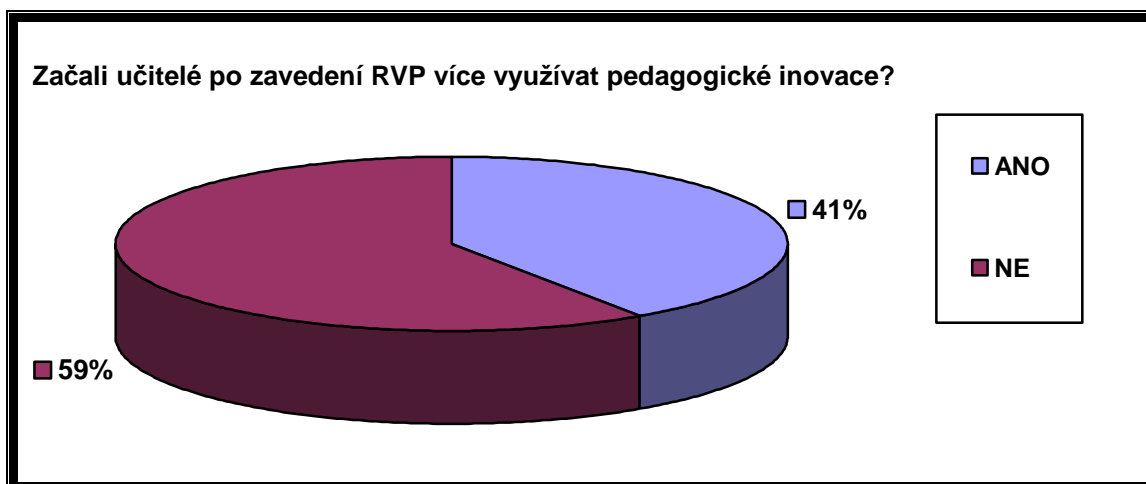


3.6.5 Začali jste se zavedením RVP více používat netradiční metody ve své výuce?

Pomocí této otázky jsem chtěla zjistit, zda mělo zavedení rámcového vzdělávacího programu nějaký dopad na styl práce učitelů a zda se díky tomu začaly více v jejich vyučování objevovat pedagogické inovace.

3.6.5.1 Výsledky šetření

Začali jste se zavedením RVP více používat netradiční metody ve své výuce?					
Ano-ne	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Ano	3	6	4	13	41
Ne	5	11	3	19	59
Celkem	8	17	7	32	100



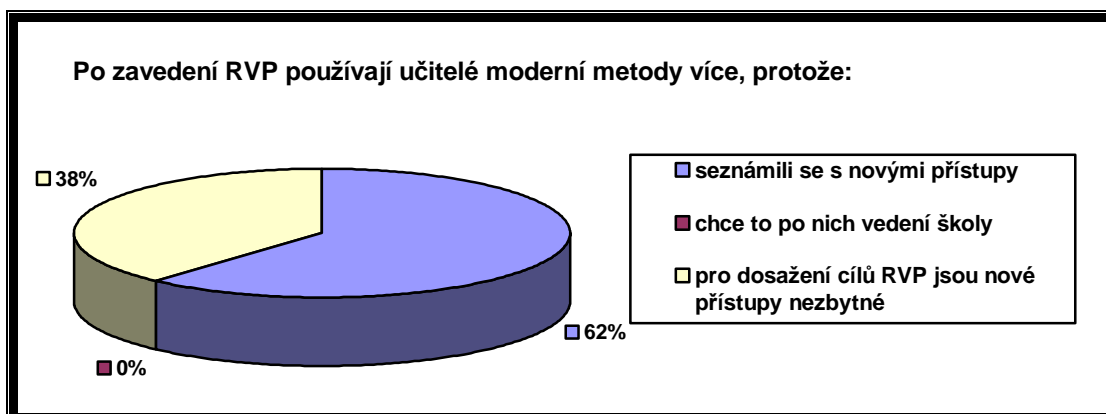
Z dotazníkového šetření vyplývá, že vstoupení nového kurikulárního dokumentu v platnost většinu učitelů (59%) nevedlo k zavádění pedagogických inovací. Podíl těch, které RVP podnítilo k hledání nových přístupů, nebyl však vůbec zanedbatelný. Celých 41% z dotazovaných zaškrtnulo v kolonce odpověď „ano“. Důvody, které učitele přiměly k „modernizaci“ vlastních vyučovacích strategií a postupů, byly dva. Výsledky jsou zaznamenány v následující tabulce a grafu.

3.6.5.2 Zdůvodnění odpovědí

ANO, protože:

- Seznámila jsem se s novými přístupy, které se mi zdají být zajímavé.
- Jsem k tomu nucena vedením školy
- Pro dosažení cílů stanovených v RVP jsou nové přístupy nezbytné.

Zdůvodnění odpovědi ANO					
Možnost	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
A	2	3	3	8	62
B	0	0	0	0	0
C	1	3	1	5	38
Celkem	3	6	4	13	100

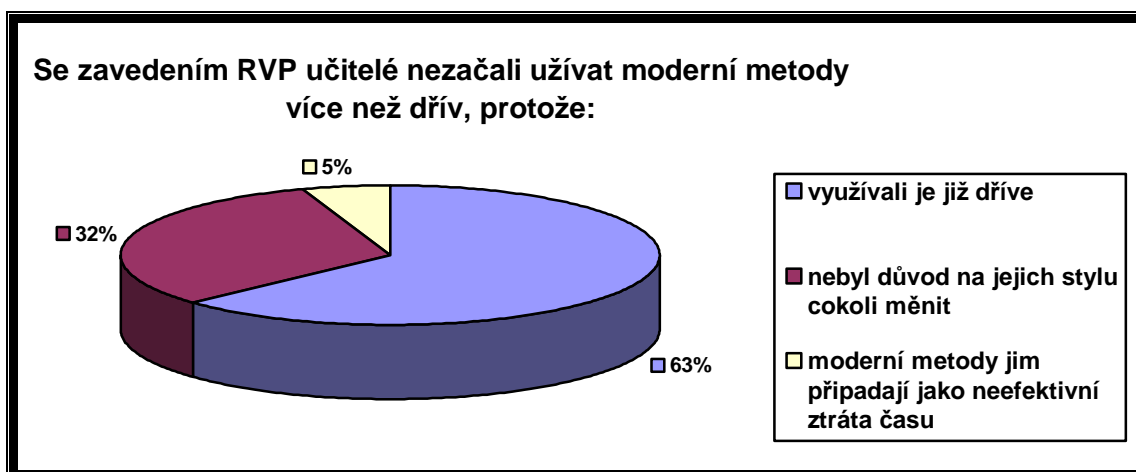


Většina (62%) učitelů uvedla, že se v souvislosti se zaváděním RVP seznámila s novými přístupy, a to byl také hlavní motiv k tomu, aby nové metody začaly zavádět do své učitelské praxe. Menší, avšak také významný podíl (38%) pedagogů uvedl, že v souvislosti se zavedením RVP je k uplatňování pedagogických inovací vedlo především vědomí toho, že pro dosažení cílů, které jsou v RVP stanoveny, jsou nové přístupy nezbytné. Ani jeden z učitelů se k „moderním“ metodám nepřiklonil jen z toho důvodu, že by to požadovalo vedení školy. Jiné důvody rovněž nikdo neuváděl.

NE, protože:

- Využívala jsem je hojně již dříve.
- Nebyl důvod na mém dosavadním stylu cokoli měnit.
- Moderní metody mi připadají jako neefektivní ztráta času.

Zdůvodnění odpovědi NE					
Možnost:	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
A	2	8	2	12	63
B	3	3	1	6	32
C	0	1	0	1	5
Celkem	5	11	3	19	100



Zpracované výsledky z dotazníkového šetření ukazují, že naprostá většina (62%) učitelů, které RVP z hlediska vlastní modernizace výuky neovlivnilo, byli nakloněni pedagogickým inovacím již dříve. 32% těchto respondentů se domnívá, že není důvod na dosavadním stylu jejich práce cokoli měnit a 1% tyto metody odmítá z toho důvodu, že je považuje za neefektivní.

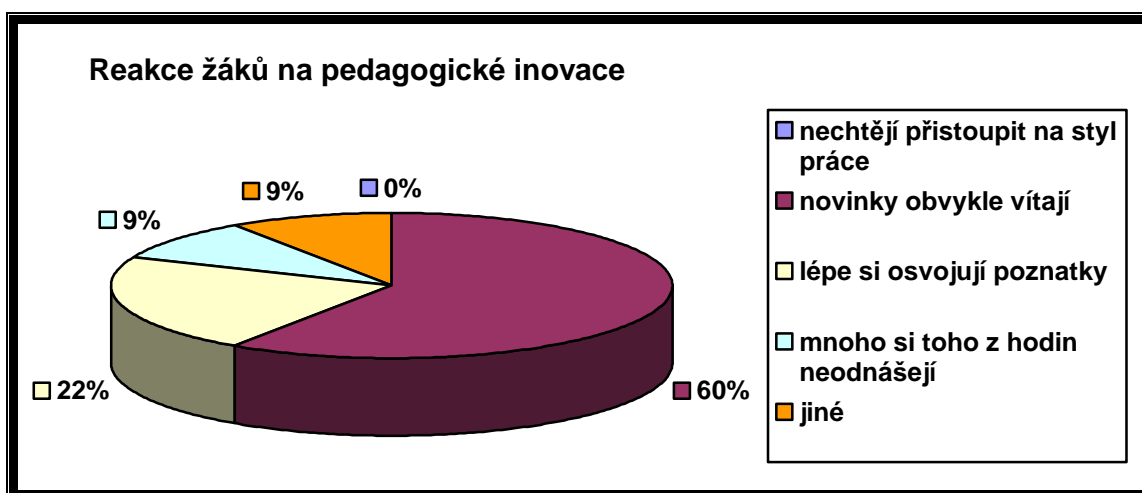
3.6.6 Jaké reakce pozorujete u žáků při zařazení některé netradiční metody?

Vedle vlastního vztahu učitelů k pedagogickým inovacím mě zajímalo také to, jaké reakce pozorují u svých žáků, když některou z těchto netradičních forem výuky chtějí uplatnit při jejich výuce. Předpokládám, že právě to je pro učitele

velice důležité, neboť někdy pedagoga plného nadšení může neochota třídy odradit. Naopak nadšení žáků a jejich radost z práce může přivést jiného učitele, který měl k netradičním formám výuky dosud poněkud rezervovanější vztah, k jejich častějšímu využívání v jeho hodinách. To, co učitelé u svých žáků při novém stylu práce pozorují, jsem zaznamenala do tabulky s přehledem výsledků šetření.

3.6.6.1 Výsledky šetření

Jaké reakce pozorujete u žáků při zařazení některé netradiční metody?					
Žáci	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Nechtějí přistoupit na nezvyklý styl práce	0	0	0	0	0
Novinky obvykle vítají	10	20	8	38	60
Lépe si osvojují poznatky	2	8	4	14	22
Mnoho si toho z hodin neodnášejí	0	4	2	6	9
Jiné	4	2	0	6	9
Celkem	16	24	14	32	100



Z postřehů učitelů vyplývá, že žáci při výuce novinky většinou vítají. Odmítavý postoj žáků se ani v jednom případě nepotvrdil. 22% učitelů potvrdilo, že si toho žáci z těchto hodin odnášejí obvykle více než z běžných hodin. 9% učitelů

naopak uvádí, že takovéto hodiny pro žáka nebývají většinou přínosem a mnoho si toho neodnese. U této otázky také několik učitelů zvolilo odpověď „jiná možnost“. Zde potom uváděli, že je to individuální. Některá metoda někomu vyhovuje, jiná zase ne, ale může vyhovovat jiným. Také jsem zde zaznamenala takovou odpověď, že ne každá inovace musí být zákonitě přínosem. S tím do jisté míry souhlasím, avšak by se možná hodilo říci spíše to, že ne každá metoda se dá využít při každé příležitosti. Když nezvolíme a dobře nepromyslíme látku/situaci, kdy tu či onu metodu začleníme do výuky, může to být spíše na škodu. Tato otázka přímo sváděla k výběru dvou odpovědí, čehož všichni učitelé využili.

3.6.7 V čem vidíte hlavní výhody začleňování pedagogických inovací do škol a do výuky?

Poslední dvě otázky v dotazníku jsou pro tuto práci téměř stěžejní. Zjišťují totiž to, v čem učitelé vidí možnosti a meze uplatnění pedagogických inovací v současné škole. První z těchto dvou otázek je zaměřena právě na jejich možnosti a odpovědi respondentů jsou opět uvedeny v tabulce a znázorněny pomocí grafu.

3.6.7.1 Výsledky šetření

V čem vidí učitelé hlavní výhody pedagogických inovací?					
Hlavní pozitivum:	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Žáci si látku lépe osvojují	2	2	2	6	19
Žáci se v hodině více soustředí	2	2	1	5	16
Žáky hodina mnohem více baví	4	11	3	18	56
Stmelení učitelského kolektivu	0	0	0	0	0
Nové profesní zkušenosti	0	2	1	3	9
Jiné	0	0	0	0	0
Celkem	8	17	7	32	100

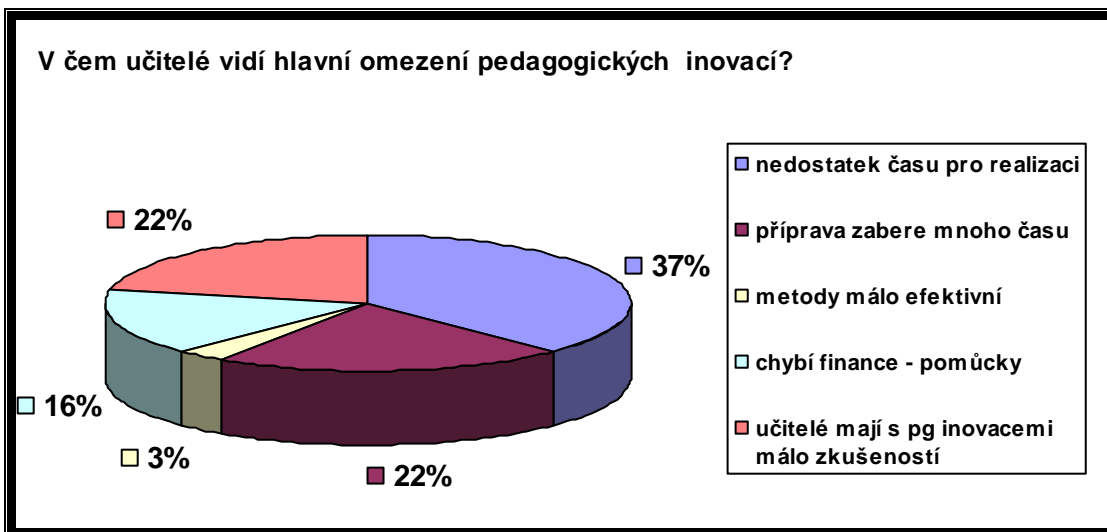
Respondenti se nejčastěji přikláněli k možnosti, že hodina žáky mnohem více baví. Tomuto pozitivu přikládalo 56% z nich největší důležitost. Za hlavní výhodu pedagogických inovací dále považovalo 19% to, že si žáci látku osvojují

lépe než v běžné hodině, 16% zastávala názor, že nejdůležitější výhodou je větší soustředěnost na práci v hodině a 9% si cenilo nových profesních zkušeností, které jim tyto inovace poskytují.

3.6.8 V čem shledáváte hlavní nevýhody a omezení při realizaci pedagogických inovací?

3.6.8.1 Výsledky šetření

V čem vidí učitelé hlavní nevýhody pedagogických inovací?					
Hlavní negativum:	ZŠ1	ZŠ2	ZŠ3	ZŠ celkem	%
Nedostatek času pro realizaci	3	7	2	12	37
Příprava zabere mnoho času	3	3	1	7	22
Metody málo efektivní	0	1	0	1	3
Chybí finance - pomůcky	0	3	2	5	16
Omezení ze strany vedení školy	0	0	0	0	0
Neochota kolegů	0	0	0	0	0
Neochota žáků	0	0	0	0	0
Učitelé mají s inovacemi málo zkušeností	2	3	2	7	22
Celkem	8	17	7	32	100



Z výše prezentovaných výsledků šetření můžeme usoudit, že za největší nevýhodu pedagogických inovací učitelé považují její časovou náročnost. Nedostatek času pro jejich realizaci zvolilo 37%. O druhé místo se dělí dvě možnosti - časová náročnost na přípravu, ke které se přiklonilo 22% dotazovaných a nedostatek zkušeností učitelů s těmito metodami, kterou zvolilo rovněž 22% respondentů. Nemalý počet učitelů se domnívá, že hlavním překážkou je nedostatečná vybavenost škol, kde chybí pomůcky. Nevýhodu v nízké efektivitě těchto metod viděla pouze 3%.

3.6.9 Srovnání výsledků při hledání souvislostí mezi postojem k pedagogickým inovacím a pedagogickým vzděláním učitele

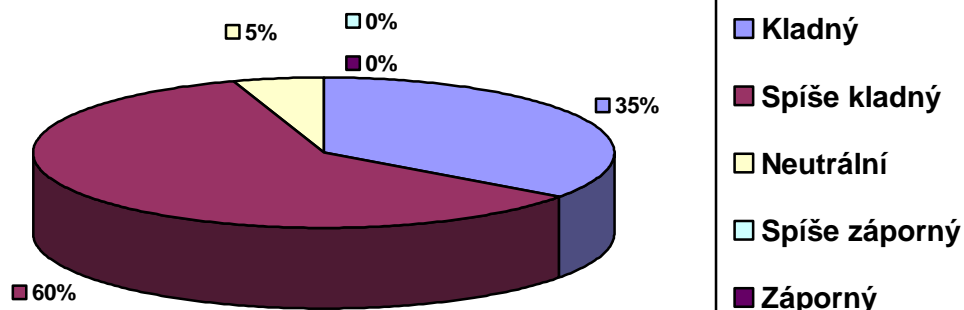
Pro ověření hypotézy H2 jsem vytvořila následující přehled, kde jsou konfrontovány výsledky dvou již dříve uvedených položek. Jsou jimi vzdělání učitelů a postoj učitelů k pedagogickým inovacím.

3.6.9.1 Porovnání výsledků

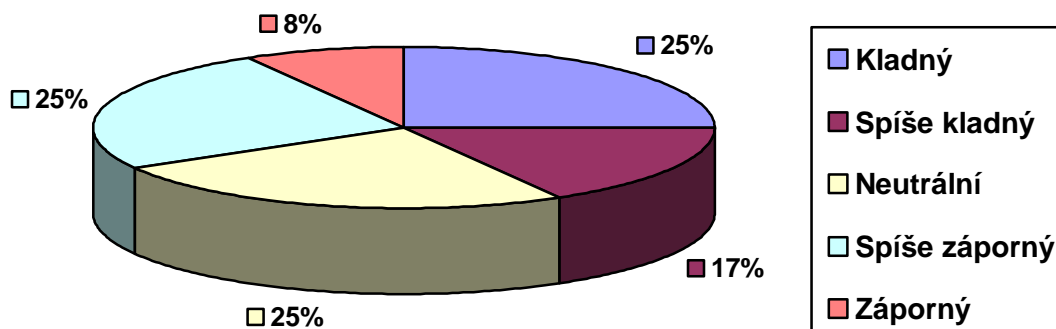
Postoj k pedagogickým inovacím x vzdělání					
	SŠ	VOŠ	VŠ PedF	VŠ jiná	Celkem
Kladný	2	0	7	1	10
Spíše kladný	0	0	12	2	14
Neutrální	0	1	1	2	4
Spíše záporný	1	0	0	2	3
Záporný	0	0	0	1	1
Celkem	3	1	20	8	32

Postoj k pedagogickým inovacím: pedagogické vzdělání x jiné vzdělání			
	Pedagogické vzdělání	Jiné vzdělání	Celkem
Kladný	7	3	10
Spíše kladný	12	2	14
Neutrální	1	3	4
Spíše záporný	0	3	3
Záporný	0	1	1
Celkem	20	12	32

Postoj k pg inovacím - pedagogické vzdělání



Postoj k pg inovacím - jiné než pedagogické vzdělání



Jak je vidět, aprobovaní učitelé zaujímají k pedagogickým inovacím velice kladný postoj. 35% ho samo za sebe označilo jako kladný a 60% jako spíše kladný. Navíc ani jeden z nich se nevyjádřil ve vztahu k nim odmítavě, ale maximálně v ojedinělých případech neutrálně. Oproti tomu učitelé, kteří mají školu jiného než pedagogického směru, pokryly škálu všech nabízených možností téměř rovnoměrně.

Hlavním důvodem, proč jsem předpokládala takovéto výsledky, byla domněnka, že pedagogicky vzdělaní učitelé mají pro realizaci pedagogických inovací lepší startovací pozici. S celou řadou inovací a alternativ ve vzdělávání jsou seznámeni již v průběhu svého studia. Znají již dopředu některé jejich výhody a jejich nedostatky. Nejdůležitější je však to, že je znají a mohou je tak uplatňovat, nebo se jimi nechat inspirovat pro tvorbu vlastních inovací. Neznamená to však,

že by učitelé, kteří neabsolvovali pedagogickou fakultu, museli být nutně v tomto ohledu horší. Nejdůležitější je totiž zájem, ochota a pracovní nasazení.

3.7 Výsledky dotazníkového šetření

Na základě provedeného výzkumu se nyní pokusím vyvodit závěry pomocí konfrontace stanovených hypotéz s výsledky šetření. Učiním tak již jen velice stručně, neboť většina výsledků je shrnuta v předešlé části práce, kde k dílčím výsledkům připojuji také komentář.

Hypotéza H1 se podle předpokladu potvrdila. Většinovými respondenty byly opravdu ženy a jejich podíl činil 75%. Vzhledem k podílu žen ve školství není tento výsledek nijak překvapivý.

Hypotéza H2 se víceméně také potvrdila, neboť rozdíly v míře užívání pedagogických inovací mezi jednotlivými školami na první pohled opravdu byly. V dotaznících se překvapivě projevila církevní škola jako otevřenější k zavádění netradičních vyučovacích metod. Jan Průcha označuje ve své publikaci „Alternativní školy a inovace ve vzdělávání“ církevní škola jako jednu z alternativ ve školství. Na základě svého pozorování mohu potvrdit jeho zdůvodnění pro toto označení, která v knize uvádí. Kromě samozřejmých odlišností, které se týkají ideologických principů výchovné činnosti, které jsou založeny na křesťanských hodnotách, je církevní škola alternativní v tom smyslu, že charakter třídy se od běžných škol poněkud odlišuje. Na sledované škole docházelo do každé třídy v průměru 11 žáků. Škola má stanovenou horní hranici 15 žáků na každou třídu. Takovýto nízký počet žáků ve třídě poskytuje učiteli v jeho práci jistě mnohem více možností. Učitel se může ve větší míře věnovat žákům individuálně a také zavádění netradičních forem do výuky bude pro něj možná snazší než pro učitele, který má v jedné třídě žáků téměř dvojnásobek. Natolik kladný výsledek mě překvapil také díky tomu, že z výzkumu vyplynulo mimo jiné i to, že inovativním metodám jsou nakloněni hlavně učitelé, kteří jsou absolventy pedagogické fakulty a k odmítavým postojům mají sklon učitelé bez pedagogického vzdělání. Ačkoli se na této škole vyskytuje mnohem vyšší podíl učitelů, kteří mají jiné než pedagogické vzdělání, jejich otevřenost k pedagogickým inovacím je o něco vyšší než na školách ostatních. Jedním z možných faktorů, proč tomu tak je, může být mládí učitelů, neboť věk je na této škole v průměru o dost nižší než na zbylých dvou školách. S tím souvisí také poměrně krátká doba pedagogické činnosti a učitelé jsou možná ještě více plní elánu a nadšení. U dvou zbývajících škol již nejsou rozdíly nijak dramatické a jsou víceméně srovnatelné.

Z výzkumu vyplývá, že nejčastěji využívanou moderní metodou jsou diskuse a jen o jedno procento méně učitelů zvolilo skupinové vyučování. Jelikož diskuse probíhá z velké části v rámci skupinové výuky, soudím, že hypotéza H3 by se

také snadno potvrdila a nejčastěji užívanou inovativní metodou by opravdu mohla být skupinová výuka. Abych byla důslednější, výzkum hypotézu H3 nepotvrdil přesvědčivými výsledky nejspíš díky špatné formulaci otázky v dotazníku.

Hypotéza H4 byla na základě výzkumu částečně vyvrácena. Učitelé se totiž o moderní vyučovací metody z větší části nezajímají více než před zavedením RVP. Je však nutné podotknout, že tento výsledek takhle dopadnul jen díky tomu, že většina učitelů, která odpověděla, že zavedení RVP na toto u nich nemělo vliv, patřila mezi ty, kteří se o pedagogické inovace zajímali ještě v dřívější době. Potěšující je to, že velká část učitelů uvedla, že se díky RVP seznámili s novými přístupy a díky tomu také nové metody zavádí do vlastní výuky.

Zcela se potvrdila hypotéza H5. Průzkum mezi učiteli prokázal, že největší výhodu inovativních metod shledávají v tom, že tyto metody bývají žáky většinou velmi vítány.

Hypotéza H6 se také potvrdila. Hlavní nevýhodu těchto metod spatřovali učitelé v jejich časové náročnosti. Nejvíce z nich si stěžovalo na málo času na realizaci a jen o něco menší část respondentů uvedla, že největší nevýhodou je náročnost na jejich přípravu. Tyto odpovědi nejsou příliš překvapivé, neboť časová náročnost je v obecném povědomí největší překážkou inovativních metod.

Skutečnost, že absolventi pedagogické fakulty zaujímali kladný postoj k inovacím mnohem častěji než respondenti s jiným zaměřením studia, potvrdila hypotézu H7. Malým, a zároveň také milým, překvapením byly pouze vesměs kladné postoje ZŠ1, kde se nachází větší procento učitelů s jiným než pedagogickým vzděláním.

4 Závěr

Tento materiál vznikl za účelem vyjasnění některých otázek, které se mi jevily jako dosud ne zcela jasné a samozřejmé. Jednou z nich byla ta, jestli se v náklonnosti k pedagogickým inovacím škola od školy zásadním způsobem liší, nebo zda je v tomto ohledu situace ve všech školách téměř stejná. Osobně to na mě dosud působilo tak, že ještě v relativně nedávné době bylo několik málo škol vyhlášených svým moderním přístupem, a pak byla většina škol, které celou dobu v této práci označuji za školy tradiční. V poslední době se však tyto rozdíl již stírají a je téměř nemožné nalézt takovou školu, která by se neprezentovala jakožto „moderní“. Také škola, kterou jsem ve svém výzkumu označila za školu tradiční, je vlastně školou moderní, na které jsou pedagogické inovace vhodně realizovány a která nijak nezaostává za školou, o které jsem se domnívala, že tuto předstihne třeba už jen z toho důvodu, že má modernější materiální vybavení.

Záleží pouze na osobnosti jednotlivých učitelů, avšak většina z nich zaujímá k moderním metodám kladný postoj. Stanovené hypotézy se vesměs potvrdily. Z výzkumného šetření plyne mimo jiné i to, že pedagogicky vzdělaní učitelé jsou k inovacím většinou otevřenější než jejich kolegové, kteří vystudovali jiný typ školy než je pedagogická fakulta. Zároveň však také výsledky z dotazníkového šetření na církevní škole ukázaly, že vystudovaný obor vůbec nemusí hrát důležitou roli v případě, že samotné prostředí a filosofie dané školy učiteli dává prostor (a možná ho do jisté míry i vyzývá) k tomu, aby se pokoušel realizovat výuku i méně tradičním způsobem, než jak to bývá zvykem.

Myslím, že v souvislosti s realizací pedagogických inovací způsobilo zavedení rámcového vzdělávacího programu v oblasti kurikula nemalé změny a každý učitel si musí položit otázku, zda náhodou jeho dosavadní přístup nevedl pouze k tomu, že si žáci dokázali pod nátlakem na krátkou dobu zapamatovat údaje, které však byly separované jeden od druhého a k propojení těchto poznatků bohužel nedocházelo. Právě to byl jeden z hlavních důvodů (ačkoli ne jediný), proč se na hlavu školy začala snášet kritika a proč se začaly hledat nové postupy a řešení. Sama nejsem zastáncem toho, aby se zmíněné metody a organizační formy do výuky násilně „tlačily“ za každou cenu s vědomím toho, že jsou to metody lepší než například frontální výuka a obyčejný výklad učitele. Tak to totiž vůbec není. Jen si musíme uvědomit, že každá z nich má své přednosti a také své nedostatky. Měli bychom proto hledat v této práci takové kompromisy, abychom žádnou stránku zcela nezanedbávali a abychom směřovali k naplnění stanovených cílů.

5 Seznam literatury, zdroje, citace

VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. 440 s. ISBN 80-246-0914-2

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0

Efektivní učení ve škole. Dominik Dvořák. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. 180. s. ISBN 80-85783-73-8

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, 64 s. ISBN 978-80-7290-373-3

PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* .: Praha : Portál, 2003. s. 16. ISBN 80-7178-772-8

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2007, 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2

PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. 2003, 93 s. ISBN 80-86723-01-1

ČECHOVÁ, Barbora. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9

RÝDL, Karel. *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha: SPN, 1990, 131 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160s. ISBN 80-210-4142-0

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha : VÚP, 2007 [cit. 2009-06-25]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha, Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

6 Přílohy

6.1 *Dotazník pro učitele základních škol*

Vážená paní učitelko/ vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás oslovit a požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který bude součástí podkladů pro vznik diplomové práce, kterou píše na PedF UK a která se zabývá inovacemi v současném školství. Dotazník Vám zabere nanejvýš pár minut a jeho vypracováním mi velice pomůžete. Proto Vám již předem děkuji za ochotu a prosím, abyste odpověděli na všechny níže uvedené otázky. Dotazník je samozřejmě naprosto anonymní, tedy se nemusíte obávat, že by informace, které zde uvedete, byly někde zneužity.

Děkuji Vám za spolupráci,

Anna Libecajtová, studentka PedF UK

kontakt: 604 608 655

annalibecajtova@seznam.cz

Na jakém typu školy vyučujete?

- a) ZŠ – 1. stupeň
- b) ZŠ – 2. stupeň
- c) Víceleté gymnázium
- d) Jiný typ školy (př. alternativní):

Kolik let praxe ve školství máte za sebou?

Kolik je Vám let?

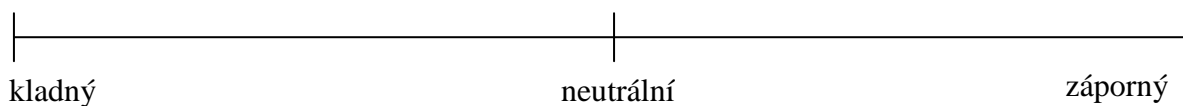
Jste: a) žena b) muž

Uved'te, prosím, Vaše nejvyšší dosažené vzdělání (zaškrtněte příslušný stupeň školy a uveďte její zaměření)

- a) SŠ
- b) VOŠ
- c) VŠ

Jaké jsou Vaše aprobační předměty?

1) Můj postoj k inovacím ve školství je: (na ose vyznačte nejvýstižnější pozici)



Místo pro Váš komentář:

2) Jak často zařazujete do svých hodin některé z moderních/netradičních vyučovacích metod? (Vyberte nejvýstižnější odpověď)

- a. téměř každou hodinu
- b. téměř nikdy
- c. občas
- d. spíše výjimečně
- e. téměř nikdy

3) Které z níže uvedených metod se objevují ve vaší výuce? Jak často?

(Vyznačte na stupnici od 0 do 4, přičemž 0 znamená, že s touto metodou vůbec nepracujete, 4 naopak značí, že s ní pracujete velice často)

Metody, organizační formy aj.	Téměř nikdy	Spíše výjimečně	Občas	Poměrně často	Téměř pořád
Skupinové vyučování	0	1	2	3	4
Kooperativní vyučování	0	1	2	3	4
Problémové vyučování	0	1	2	3	4
Projektové vyučování	0	1	2	3	4
Výuka s podporou informačních technologií	0	1	2	3	4
Dramatizace	0	1	2	3	4
Didaktické hry	0	1	2	3	4
Diskuse	0	1	2	3	4
Jiné:	0	1	2	3	4

Váš komentář:

- 4) **Začali jste se zavedením RVP více používat moderní metody ve své výuce?**
(Vyberte jednu z možností ANO – NE a zakroužkujte u ní nejvhodnější variantu.
Vyberete-li variant více, očísľujte je, prosím, podle jejich důležitosti, přičemž
1. = nejdůležitější)

ANO protože:

a) seznámil/a jsem se s novými přístupy, které se mi zdají být zajímavé

b) jsem k tomu nucen/a vedením školy

c) pro dosažení cíľů stanovených v RVP jsou nové přístupy nezbytné

d) jiné důvody:

.....

NE protože:

a) využíval/a jsem je hojně již dříve

b) nebyl důvod na mém dosavadním stylu cokoli měnit

c) moderní metody mi připadají jako neefektivní ztráta času

d) jiné důvody:

.....

6) **Jaké reakce pozorujete u žáků při zařazení některé netradiční metody?**
(Vyberte vhodné možnosti)

- a. Žáci nechtějí přistoupit na styl práce, na který nejsou zvyklí.
- b. Žáci novinky většinou vítají.
- c. Žáci si takto získané poznatky lépe osvojují.
- d. Žáci si z těchto hodin mnoho poznatků neodnášejí.
- e. Jiné:
-

7) **V čem vidíte hlavní výhody začleňování pedagogických inovací do škol a do výuky?** (Vámi vybrané odpovědi, prosím, očísľujte podle jejich důležitosti: 1. = nejdůležitější)

- a. Žáci si látku lépe osvojují.
 - b. Žáci se v hodině více soustředí.
 - c. Žáky vyučovací hodina mnohem více baví.
 - d. Stmelení učitelského kolektivu
 - e. Nové profesní zkušenosti
- Jiné důvody:
-
-

8) V čem shledáváte hlavní nevýhody a omezení při realizaci pedagogických inovací? (Vámi vybrané odpovědi, prosím, očísľujte podle jejich důležitosti: 1. = nejdůležitější)

- a. Nedostatek času pro realizaci
- b. Příprava zabere mnoho času.
- c. Metody nejsou dostatečně efektivní
- d. Pro realizaci chybí finance – pomůcky
- e. Omezení ze strany vedení školy
- f. Neochota kolegů
- g. Neochota z řad žáků
- h. Učitelé mají s inovativními metodami málo zkušeností
- i. Jiné důvody:
-
-