

<b>Obsah</b> .....	1
<b>I. ÚVOD</b> .....	3
<i>teoretická část</i>	
<b>II. TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ JAKO VÝCHODISKO NOVÉHO POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	5
II.1. DŮSLEDEK SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE NA TRANSFORMACI ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	5
II.2. ANALÝZA VÝCHOZÍHO STAVU ŠKOLSTVÍ .....	6
II.3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA TRANSFORMACE ŠKOLSTVÍ .....	7
II.4. HLAVNÍ KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY.....	8
<b>III. NOVÉ POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	9
III.1. ZMĚNY V POJETÍ CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ .....	9
III.2. ZMĚNY POJETÍ OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ .....	11
III.3. ZMĚNY V POJETÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM A STRATEGIÍ .....	11
III.3.1. KONSTRUKTIVISTICKÉ VERSUS TRANSMISIVNÍ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
III.3.2. INOVATIVNÍ METODY .....	14
III.3.2.1. Proces vzniku vyučovacích metod a vývoj inovativních metod. ....	14
III.3.2.2. Vymezení pojmu inovativní metody .....	15
III.3.2.3. Vybrané pohledy na výklad inovativních metod .....	15
III.3.2.4. Přehled inovativních metod .....	17
III.3.2.5. Předpoklady práce učitele s inovativními metodami .....	19
III.3.3. PROJEKTOVÁ VÝUKA .....	20
III.3.3.1. Co je projekt – projektová výuka .....	21
III.3.3.2. Projektová výuka jako možnost změny v pojetí učitele 21. století .....	25
III.3.3.3. Z historie projektové výuky .....	27
III.3.3.4. Význam projektové výuky .....	28

<b>IV. UČITEL V OBDOBÍ MĚNÍCÍCH SE POŽADAVKŮ NA VZDĚLÁNÍ.....</b>	<b>29</b>
IV.1. OČEKÁVÁNÍ „SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ“.....	29
IV.2. CESTA K PROFESIONALIZACI UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ.....	30
IV.2.1. Z HISTORIE PROFESIONALIZACE .....	33
IV.3 KVALITNÍ ŠKOLA.....	34
IV.4. KVALITA UČITELE.....	36
IV.4.1. PROFESNÍ KOMPETENCE - PROFESNÍ STANDARD.....	37
IV.4.1.1. Sledování kvality učitele ve vybraných inovativních programech.....	41
IV.5. CESTY UČITELŮ K INOVATIVNÍM METODÁM.....	43
IV.6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	47
<i>praktická část</i>	
<b>V. VYUŽÍVÁNÍ INOVATIVNÍCH METOD V PRAXI...48</b>	<b>48</b>
V.1 ÚVOD.....	48
V.2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	48
V.2.1. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	49
V.2.1.1. Charakteristika školy a výzkumného vzorku.....	49
V.2.1.2. Struktura dotazníku.....	50
V.2.1.3. Vyhodnocení dotazníku.....	52
V.2.2. INTERVIEW.....	59
V.2.2.1. Charakteristika vybraného vzorku.....	59
V.2.2.2. Záznamy strukturovaného interview.....	60
V.2.2.3. Rozhovor s vedením školy.....	61
V.3. ZÁVĚRY PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	62
<b>VI. ZÁVĚR.....</b>	<b>64</b>
<b>Literatura a informační zdroje.....</b>	<b>66</b>
Příloha	

# I. ÚVOD

Transformace společnosti po roce 1989 přinesla množství velkých změn. Tak jak se měnila společnost, zvyšoval se také tlak na změnu pojetí výchovy a vzdělávání a na nutnost přizpůsobení se nové situaci. Společnost očekávala reakci škol na změněný společenský vývoj a to jak v národním měřítku, tak i v celoevropském pojetí.

Proto se problematikou zabývalo mnoho odborných pracovišť a posléze byla zahájena kurikulární reforma. Ta přinesla do školství řadu změn a možností. Ustoupilo se od dříve povinné centralizace škol, což mělo za následek posílení autonomie školských zařízení a v regionech byla zavedena právní subjektivita. Bylo umožněno zavádění alternativních koncepcí a zřizování soukromých a církevních škol. Začalo být prosazováno nové pojetí žáka a vznikly nové přístupy k hodnocení. Současně se objevily nové metody, strategie a formy výuky.

Po kritice tradiční hlavně frontální organizace výuky a zažitého verbálního předávání hotových poznatků, se naopak začalo preferovat používání metod, které vedou k poznatkům získaným na základě vlastních činností a zkušeností. Upřednostňovány začaly být činnostní metody, kooperativní učení a další inovativní aktivity. V této souvislosti se také změnilo pojetí a úloha učitele. Tyto posledně zmíněné skutečnosti mě zaujaly zvláště proto, že realizaci všech těch velkých změn a možností jsem mohla a mohu sledovat přímo v praxi.

Co se týče zavedení a používání inovativních metod a strategií výuky, je situace v praxi leckde neuspokojivá. Podle mého názoru s tím úzce souvisí i chápání a pojetí učitelské profese a míra motivace k využití nabízených možností.

V mé práci bych chtěla poukázat na možnosti, které vznikají v souvislosti se změnou pojetí učitelské profese v oblasti využívání inovativních metod v praxi. Rovněž bych ráda naznačila určité cesty učitelů k využívání inovativních metod v souvislosti s jejich profesním rozvojem.

Z tohoto důvodu bych chtěla popsat teoretická východiska nového pojetí výchovy a vzdělávání, očekávání společnosti od učitelů v období měnících se požadavků na vzdělání a proces profesionalizace učitelské profese.

Pro ilustraci inovativních metod, bych se chtěla na jednu zaměřit jak v teoretické tak v praktické části své práce. Ze všech inovativních metod jsem si vybrala projektovou metodu, vzhledem k tomu, že ji považuji za velkou výzvu ke změně přístupu učitelů k žákům. Projektová výuka mi rovněž připadá zajímavá z hlediska širě oborů, ve kterých se může uplatnit. Možnost využívání projektové výuky se objevila s posílením autonomie, která poskytuje učitelům určitou míru svobody. Tato skutečnost mě zajímá právě proto, že vidím v praxi rezervy a nevyužitý potenciál.

V praktické části mé práce bych ráda popsala vztah učitelů k možnostem v oblasti zavádění a využívání inovativních metod a strategií výuky, s důrazem na výuku projektovou. Na vzorku pedagogů jedné pražské ZŠ bych chtěla zjistit jejich přístup k autonomii při výběru a využívání inovativních metod. Dále bych chtěla zhodnotit jejich možnosti při využívání těchto metod a formulovat návrhy dalších možností a cest. Zároveň bych chtěla zjistit motivovanost učitelů k jejich osvojování v rámci osobního profesního růstu. K tomuto účelu výzkumného šetření využiji metodu dotazníkového šetření a interview v rámci pedagogického sboru a vedení konkrétní základní školy.

*teoretická část*

## **II. TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ JAKO VÝCHODISKO PRO NOVÉ POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ**

### **II.1. DŮSLEDEK SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE NA TRANSFORMACI ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ**

Jak jsem se již zmínila, reforma české společnosti přinesla zásadní obrat ve státní vzdělávací politice. Transformující se společnost zjistila, že nechce-li stát stranou evropskému vývoji, musí přistoupit na změny. Bylo nutno vymezit se zastaralému školskému systému a reflektovat společenské změny. Byl přehodnocen význam vzdělání a jeho kulturní, sociální a ekonomická hodnota. Nově vznikající společnost potřebovala charakterizovat nové pojetí výchovy a vzdělávání, najít a pojmenovat stěžejní úkoly výchovně vzdělávací politiky. Přitom bylo nutné respektovat evropské principy, zohledňovat vývoj okolního světa vůbec a respektovat vazby na evropské společenství. Ukázalo se, že se musí změnit přístup nejen k principům vzdělávání, ale také k pojetí aktérů účastnících se výchovně vzdělávacího procesu. Splnění očekávání společnosti vůči škole představovalo zavedení rozsáhlé kurikulární reformy. To znamenalo s nadsázkou přímo převrat v zažitých souvislostech vzdělávacího systému.

Podle Spilkové česká kurikulární reforma znamenala velkou změnu v pojetí hlavních cílů a funkcí školy, v pojetí obsahu a strategií vzdělávání, v pojetí rolí a profesních kompetencí učitele. Kurikulární reforma vyzdvihla odpovědnost učitele, jeho profesní autonomii a tvůrčí charakter jeho činností. Kladla důraz na pojetí školy jako učící se organizace podporující komunikaci a spolupráci. (Spilková 2005) Vize reformy předpokládala komplexní a postupný proces a jasnou strategii vzdělávací politiky. Tuto představu se však nepodařilo zcela naplnit. Rolí zde hrála určitá živelnost a nesystematičnost. Domnívám se, že jsou i další důvody, proč transformace školství a kurikulární reforma neproběhly hladce a dosud jsou leckde velké rezervy. Podle mě nebyla dostatečná předběžná příprava a chyběla kampaň pro širší motivaci a proškolení

učitelstva. Dosud se setkáváme v praxi s odmítáním transformačních kroků a troufám si říci, že s nepochopením nutnosti přistoupit k aplikaci nového pojetí výchovy a vzdělávání.

## **II.2. ANALÝZA VÝCHOZÍHO STAVU ŠKOLSTVÍ**

Pro úspěšnou transformaci školství by byla potřeba objektivní analýza stavu školství před rokem 1989. Ta však bohužel nebyla provedena. Z různých dílčích šetření však byly formulovány hlavní kritizované problémy stávajícího stavu:

- uniformní charakter školy, nerespektování individuality
- centralistické řízení celého systému
- normativně vymezený obsah vzdělání
- encyklopedický charakter vzdělávání
- autoritativní vztah mezi učitelem a žákem
- důraz na vnější disciplínu
- upřednostňování intelektuálního rozvoje na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního a volního
- převaha verbálních metod a frontální organizace výuky
- orientace na výkon a přeceňování klasifikace
- hodnocení převážně charakterizované jako měření
- přístup k chybě žáka
- izolovanost škol od veřejnosti
- pojetí učitele a kvalita učitelské přípravy

Naopak pozitivně byla hodnocena celková vzdělanostní úroveň, vysoká úroveň faktografických znalostí a úroveň výchovy a vzdělávání v určitých oblastech a také absence vážných výchovných a sociálních problémů.

### II.3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA TRANSFORMACE ŠKOLSTVÍ

Od začátku 90. let bylo zpracováno několik projektů a expertních studií týkajících se koncepce školské reformy. Do školského systému v té době proniklo mnoho inovací, změn, různých zahraničních proudů a alternativ. Začala vznikat různá profesní hnutí jako např. PAU – Přátelé angažovaného učení a NEMES (Nezávislá mezioborová iniciativa pro školskou reformu ) apod., která se zapojila do transformačního procesu a která se podílela na různých koncepčních projektech. K tomuto tématu se vedla široká diskuse. Začal se také připravovat nový školský zákon. Situace kolem legislativního zajištění se však komplikovala a to celý proces reformy brzdilo. Zlom nastal v roce 1995, kdy analýza českého školství byla zpracována jako podkladová zpráva pro Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v oblasti vzdělávání v rámci přístupových jednání naší země k Evropské unii. V roce 1999 pak byl zpracován komplexní analytický dokument –*České vzdělávání a Evropa* – strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie. Tato studie se zabývala analýzou důsledků vstupu České republiky do Evropské unie jak po legislativní stránce, tak si kladla za cíl popsat charakter vzdělávání, které by mělo odpovídat vzdělávacím soustavám moderních evropských demokracií. Zde se poprvé hovoří o novém pojetí kurikula. To podle Spilkové vychází z modelu kurikulární politiky evropských zemí a opírá se o čtyři pilíře evropské vzdělanosti - učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. (Spilková 2005) Takto byly v zahraničí zformulovány a uznány základní cíle vzdělávání pro 21. století. Kurikulum je ve zmíněném dokumentu rovněž chápáno jako základní podmínka koncepce celoživotního učení. Uvedené materiály jsou považovány jako důležité východisko pro další rozpracování národní koncepce vzdělávání. Byl zde zdůrazněn např. požadavek motivace ke zmíněnému celoživotnímu učení, tvořivost, samostatnost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, sociální dovednosti jako schopnost spolupracovat, komunikační schopnosti, schopnost zpracovávat informace, sebereflexe, odpovědnost apod. Koncem roku 1999 byla zahájena diskuse o dalším rozvoji vzdělávání v České republice a to poté, co vláda schválila základní nástin koncepce dalšího rozvoje školství. Tento projekt celonárodní diskuse k uvedeným problémům byl nazván *Výzva pro deset milionů* a stal se součástí příprav hlavního národního dokumentu. Důležitým okamžikem v procesu transformace

se stal v roce 2001 zrod *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR*, tzv. *Bílé knihy*. Ta se stala také základním podkladem pro nový školský zákon, který byl pak po mnoha peripetiích konečně přijat v roce 2004.

## II.4. HLAVNÍ KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*, byl vytvořen po analýze stavu školství. Byly zde stanoveny hlavní strategie nové vzdělávací politiky, definovány principy proměny školství a obecně formulovány cíle výchovy a vzdělávání. *Bílá kniha* se zabývá pojetím školy, cíly a obsahem vzdělávání, strukturou školského systému, způsobem řízení, financováním a evaluací školství, pojetím učitelské profese, rolí a klíčovými kompetencemi učitelů, jejich vzděláváním a dalším profesním rozvojem. Dokument se zaměřil na následující oblasti:

- individualitu žáka
- koncept celoživotního učení
- změny v pojetí vyučování
- pedagogickou autonomii učitelů
- pedagogickou autonomii škol

Na základě tohoto dokumentu byly vytvořeny předpoklady pro další rozpracování a konstrukci rámcových vzdělávacích plánů pro předškolní výchovu, základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání a střední odborné vzdělávání. Zde se také zřejmě poprvé v porevoluční éře objevuje příležitost pro zavádění a rozšiřování inovací a alternativ.

Vrcholem změn ve smyslu obsahu a formy vzdělávání bylo vytváření *Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV), který v současné době reprezentuje základní obsahově organizační dokument pro české školy. RVP ZV vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy základního vzdělávání. Jedná se o model kurikula pro všechny vzdělávací stupně a měl by svou podstatou zajišťovat transformovanou podobu základního vzdělávání. Na základě zahraničních zkušeností Rámcový vzdělávací plán přesouvá více zodpovědnosti na školy, čímž přispívá k jejich decentralizaci a větší autonomii. Zároveň na ně přesouvá i větší zodpovědnost za



kvalitu vzdělávání. Hovoří se zde o dvouúrovňovém pojetí kurikula, vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program je závazným programem na státní úrovni a na základě tohoto dokumentu si jednotlivé školy tvořily na své úrovni vlastní – školní vzdělávací plány – ŠVP. Přičemž Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání respektuje následující principy:

- vychází z provázanosti obsahu s praktickým životem
  - vychází z koncepce celoživotního učení
  - formuluje očekávané úrovně vzdělávání
  - podporuje autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání
- (RVP ZV 2005, s.10)

V souvislosti se sledovaným tématem mě zaujalo vyjádření Kratochvílové, která považuje RVP ZV za koncepci reagující na globální posuny společnosti, poskytující příležitost nezaostávat za nejrozvinutějšími zeměmi a která zároveň dává učitelům příležitost využívat ve výuce mnoho inovací. (Kratochvílová 2009, s.10) Rámcový vzdělávací program se stal a od školního roku 2007/2008 závazným dokumentem pro všechny základní školy v České republice.

## **II. NOVÉ POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ**

### **III.1. ZMĚNY V POJETÍ CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ**

Ve změněném společenském kontextu je považován za hlavní princip nového pojetí vzdělávání a učení princip celoživotního procesu. O tom se sice hovoří již více než třicet let, ale právě v nových souvislostech dostává aktuální podobu. Jde o to, aby nový princip vzdělávání akcentoval přípravu žáků právě na zmíněný proces celoživotního učení a vzdělávání formou jejich vybavení náležitými kompetencemi a patřičnou motivací k dalšímu učení a osobnímu růstu. Proto se RVP ZV zaměřuje na naplňování souboru cílů a klíčových kompetencí, vycházejících z charakteru a tradic evropské

vzdělanosti a ze čtyř výše zmíněných pilířů vzdělanosti. Cíle základního vzdělávání lze v tomto dokumentu charakterizovat jako snahu :

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a mít respekt k druhým
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky ochraně, rozvoji a odpovědnosti za fyzické, duševní a sociální zdraví
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Jak již bylo zmíněno výše, důležitým úkolem RVP ZV se stalo vybavení žáků souborem klíčových kompetencí. Tím se rozumí souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. (RVP ZV 2005) Také většina členských států EU si uvědomuje význam rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, považuje je za stěžejní cíl vzdělávání a také je má zakotveny ve svých kurikulárních dokumentech. V našich podmínkách se jednalo o novou formulaci a nové naplňování cílů vzdělávání. V souvislosti s kompetencemi jsou zdůrazňovány zejména schopnosti týmové práce, schopnosti naslouchat druhým, prezentovat a obhajovat své názory. Mluvíme zde o klíčových kompetencích: k učení, k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální, kompetenci občanské a pracovní

### **III.2. ZMĚNY V POJETÍ OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

Nově je obsah vzdělávání pojímán podle RVP ZV jako koncepce širších vzdělávacích oblastí proti původnímu členění do tradičních předmětů. Jedná se o začlenění mezioborových souvislostí a propojování poznatků s reálnými situacemi. Na základě zahraničních zkušeností bylo též do RVP ZV koncipováno začlenění průřezových témat. Obsah základního vzdělávání je závazně vymezen a to v podobě očekávaných výstupů a učiva. RVP ZV usměrňuje vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, k utváření a rozvíjení výše zmíněných klíčových kompetencí. Učivo je pak chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů.

### **III.3. ZMĚNY V POJETÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM A STRATEGIÍ**

Nový přístup k formám a metodám vyučování naznačil již dokument *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*, který vznikl, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, v rámci procesu přidružení k EU jako materiál pro OECD. V dokumentu nejsou uvedena stanovená témata a předměty, ale je tam představen program činností, které předpokládají použití nových netradičních způsobů výuky. Zařazováním těchto nových způsobů výuky se zabývala řada autorů, kteří se shodovali na předpokladu konstruktivistické pojetí vyučovacího procesu. Ten je založen nikoliv jen na předávání –transmisi hotových poznatků, ale na činnostním pojetí učení. Ke slovu přicházejí adekvátní metody a organizační formy. Hovoří se o vyučování činnostním a zkušenostním. Je zde zdůrazňován význam společného hledání, experimentování, objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušenosti a prožitku. Protože do tradičních předmětů vstupují mezipředmětová témata, uplatňují se volnější způsoby organizace vyučování, jako bloková výuka, integrování předmětů a zařazování samostatných modulů. Jsou využívány metody jako jsou projekty, řešení problémových úkolů, dialogické metody, myšlenkové mapy, brainstorming, dramatizace, tvořivá hra, experimentování, diskuse a další. Podstatou základní myšlenky nové koncepce školního vzdělávání je předpoklad, že všichni žáci na

své dosažitelné úrovni získají ve škole přípravu pro uplatnění ve společnosti a že jim k tomu dopomůže právě změna didaktického přístupu.

### III.3.1. KONSTRUKTIVISTICKÉ VERSUS TRANSMISIVNÍ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V nové didaktické koncepci jde o změnu tradičního předávání poznatků převážně frontální formou výuky směrem k začleňování konstruktivistických přístupů. Konstruktivistické teorie se snaží překonat původní- transmisivní přístup k vyučování a kladou důraz na vlastní proces konstruování poznatků.

*„Škola se musí zříci monopolu, který jí nenáleží, který není schopna zajistit a který ji vystavuje řadě rozporů. Musí nalézt svou specifickou funkci, v níž je ostatně nezastupitelná. Totiž umožnit skupině žáků ve vzájemné dynamické konfrontaci a spolupráci, aby spolu s kompetentními dospělými rozvinuli na přiměřeném místě na maximální možnou úroveň kognitivní schopnosti každého. Musí to však činit rozpracováním (elaborací) vlastních zkušeností žáka, na základě jeho vlastních poznatků a využívajíc přitom všechny jazyky (expresivní i formální) a všechny rozměry jeho osobnosti (emoční, tvůrčí i logické)“.* (Tonucci 1991, s.8-9)

Právě Tonucci byl přesvědčen, že škola má dávat žákům nástroje k adekvátnímu a kritickému poznávání reality. A to takové, které mají jakousi nadčasovou platnost. Právě proto je zastáncem myšlenky, aby škola nebyla odtržena od reality. Podle Tonucciho je *transmisivní* (tradiční) škola založena na následujících principech:

1. dítě neví a neumí a ve škole se má vše naučit
2. učitel ví a umí a naučí vše toho, kdo nic neví
3. inteligence je prázdná nádoba, která přijímá postupně poznatky

Naproti tomu Tonucci používá výraz *konstruktivní škola* a charakterizuje ji jako místo, kde dochází ke *konstrukci* (výstavbě) vlastního poznání a uvádí následující principy:

1. dítě ví a ve škole má přemýšlet nad svými poznatky, aby je organizovalo, obohatilo a rozvinulo a to nejlépe ve skupině

2. učitel zajistí, aby každý žák mohl dosáhnout co možná nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální, operační)
3. inteligence se modifikuje a obohacuje restrukturováním (Tonucci 1991, s.14-19)

Konstruktivismus v pedagogice je definován jako široký proud teorií, které zdůrazňují aktivní úlohu subjektu v pedagogických procesech a důležitost jeho interakce s prostředím a společností. Ve výuce prosazuje řešení problémů ze života, tvořivé myšlení a práce dětí ve skupinách. Způsoby výuky zdůrazňují manipulaci s předměty. (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.105-106) Jako hlavní rys konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování podle zkušeností a předložených informací. Informace jsou pak zpracovány různě s ohledem na individuální kvality poznávacích procesů žáků a jsou ovlivněny předchozími zkušenostmi – tzv. prekoncepty, neboli alternativními koncepcemi. Právě práce s prekoncepty, určitými představami o podobě světa, které podmiňují míru vlivu na vnímání, na porozumění informacím a na další učení, je pro pedagogický konstruktivismus charakteristická. V konstruktivistickém pojetí výuky jde tedy o upřednostňování aktivního činnostního učení a činnostních metod. Nová pojetí organizačních forem a metod žádají větší prostor pro procesy objevování a hledání nových poznatků prostřednictvím vlastní aktivity a vlastního získávání zkušeností. Zároveň je při těchto procesech podporováno rozvíjení schopností spolupráce a komunikace.

Tradiční - transmisivní pojetí vzdělávání bylo některými odborníky zásadně odmítáno pro přílišnou jednostrannost. I když se považuje za překonané, má v současné škole stále své pevné místo. Jsou situace, kde se bez transmisivní výuky neobejdeme. Někteří autoři se domnívají, že úplné nahrazení tradičních přístupů by mohlo vést ke zhoršení vzdělávacích výsledků a proto se přiklánějí spíše ke spojení a vhodné kombinaci obou pojetí. S tímto názorem nelze než souhlasit a to zvláště v současné době, kdy mají učitelé možnost autonomního rozhodování. To pak záleží na každém z nich, kdy a jaký přístup použije a jak využije kombinaci obou přístupů. Je jasné, že tradiční výuka již není dostačující a že je potřeba zavádět a využívat inovativní metody. Jedná se o metody založené na aktivní problémově orientované činnosti žáka, které přispívají

k rozvoji schopností řešit životní situace, k rozvoji představivosti a intelektuálních schopností.

### **III.3.2. INOVATIVNÍ METODY**

#### **III.3.2.1. Proces vzniku vyučovacích metod a vývoj inovativních metod**

Metoda jako taková je považována za prostředek k dosažení určitého cíle. Vyučovací metoda ve školním prostředí znamená způsob záměrného uspořádání činností, které směřují ke stanoveným cílům. (Skalková 2007, s. 181) Výukové metody prošly dlouhým historickým procesem a podléhaly vždy historicko společenským podmínkám a pojetí výuky a školy dané doby. Dříve než škola dostala institucionalizovanou podobu, byly používány metody založené na napodobování činnosti, vyprávění a vysvětlování. Z doby antiky jsou známy slovní metody přednášek, rozhovoru a dialogu. Ve středověku se pak výrazně využívaly metody slovní, založené na pamětním osvojování církevních textů a metody disputace, kdy se z protikladů vyvozovalo konečné řešení. V 17. století pak J.A. Komenský nově vyžadoval přirozenou metodu odvozenou od pozorování přírody a jejího napodobování. Prosazoval zapojení všech smyslů v procesu poznávání a osvojování poznatků a kladl důraz na zásadu názornosti. Komenský kromě metody hry a dramatizace také popsal další dodnes používané metody. Herbartovská škola v 19. století používala hlavně metod slovně názorné koncepce výuky. Představitelé reformní pedagogiky se snažili o změnu výuky a vyučovacích metod hlavně změnou pojetí žáka a učitele. Orientovali se také na metody spojené s přímou činností žáků a metody spojené s osvojováním poznání řešením úloh a projektů z reálného života. Reformní pedagogika začala používat vyučovací metody, založené na aktivitě žáků, jako např. rozhovor, diskuse, problémové metody, projektové metody apod. Mezi významné představitele kritiků herbartovské školy patří J. Dewey, který prosazoval projektové a problémové metody výuky, založené na samostatné práci žáků a na nesdělování hotových poznatků. U nás se vyučovacími metodami v období reformního hnutí zabývali V. Příhoda a S. Vrána. Od 70. let se do popředí dostávaly inovační didaktické teorie a koncepce, které kladly důraz nejen na metodické

kompetence vyučujících, ale na aktivní spoluúčast žáků. Na konci 20. století nastal v souvislosti se společenskými změnami výrazný rozvoj alternativních metod a inovací.

### **III.3.2.2. Vymezení pojmu inovativní metody**

Pojem inovativní metody vychází z pojmu inovace ve vzdělávání, což znamená souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření zaváděná zvl. v obsahu a organizaci vzdělávacího procesu. Zároveň souvisí s uplatňováním nových technologií ve vzdělávání. (Průcha, Valterová, Mareš 2001, s.85) Pojem pedagogické inovace tudíž souvisí s inovativními metodami. Jako pojem bývají pedagogické inovace užívány dost nejednotně. Podle Skalkové jsou většinou chápány jako rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogické inovace se pak mohou týkat jednak nových struktur škol, obsahu vzdělání, ale právě také metod. (Skalková 2007, s.74-82) Pedagogické inovace a používání inovativních metod má svůj původ v alternativních školách. Alternativní školy vznikaly pod vlivem reformních teorií a hnutí od 20. let minulého století. Hlavním důvodem jejich rozvoje byla tehdejší nespokojenost a nesouhlas s provozováním formalistického způsobu vzdělávání. Alternativní školy vždy zaváděly a využívaly mnoho nových didaktických postupů. Proto se také podle Maňáka a Švece často pro inovativní metody používá označení alternativní metody a oba pojmy se někdy považují za synonyma. (Maňák, Švec 2003, s.105) Přesto, že jsou dnes pro inovativní metody používány různé termíny, obecně se pod tímto pojmem rozumí metody, které se vyznačují orientací na aktivní činnost žáka v duchu konstruktivistického pojetí vzdělávání.

### **III.3.2.3. Vybrané pohledy na výklad inovací a inovativních metod**

Charakteristikou a klasifikací vyučovacích metod se zabývá více autorů. Je na ně pohlíženo z různých úhlů a rovněž jsou různě nazývány. Pro názornost bych ráda uvedla několik příkladů výkladu daného pojmu.

Skalková, v souvislosti s inovacemi ve školství posledních desetiletí 20. století, hovoří o alternativních metodách a chápe je jako metody, které umožní aktivní projev žáků při formulaci cílů a plánů procesu učení, které budou podporovat individuální i kolektivní strategie učení, vytvoří prostor pro iniciativu, tvořivost, získání zkušeností, schopnosti sebekontroly a seberealizace žáků a které přispějí k omezení úzkosti, nudy a strachu z vyučování. Snahy o jejich uplatňování vidí Skalková jako úsilí o podporu a rozvoj humanistických rysů vyučování ve škole demokratické společnosti. (Skalková 2007, s. 181-182) Mazáčová se podrobně zabývá inovativními metodami a inovacemi, které vysvětluje jako rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do vyučování s cílem zkvalitnit systém. Zároveň vidí, že změny v pojetí škol závisí na společenském kontextu, který často podmiňuje snahy o změny. (Mazáčová 2008, s. 19-20) Podle Zormanové je žák při výuce inovativními metodami aktivním činitelem, učí se samostatným objevováním, zjišťováním, vyhledáváním a zpracováváním informací, aktivně spolupracuje s ostatními v rámci týmové práce, učí se kooperaci, organizaci práce a komunikaci s lidmi v týmu. Zormanová rovněž poukazuje na to, že pro inovativní metody je charakteristická větší náročnost pro učitele a že na tento typ vyučování musí být také žák postupně připravován. (Zormanová 2012, s.55) Maňák a Švec jako inovativní popisují aktivizující metody, jenž souvisí s aktivní výukou, při které se zvyrazňuje angažovaná účast žáků ve výuce a jejich bezprostřední široké zapojení do výukových aktivit. Podle nich aktivizující metody přispívají k rozvoji osobnosti žáka, k jeho myšlenkové samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Aktivizující metody jsou ideálním prostředkem k vybavení žáků potřebnými kompetencemi. (Maňák, Švec 2003, s.105-107) Inovativními metodami se zabývá rovněž Dagmar Sitná, která vychází ve své teorii z kontrastu k tradičním vyučovacím metodám a inovativní metody zde nazývá tzv. metodami aktivního vyučování. I zde jde v podstatě o inovativní metody, i když se zaměřuje výhradně na skupinovou práci žáků. Sitná poukazuje na skutečnost, že reformní změny na našich školách vedou ke změně přístupu k cílům, obsahům a procesu výuky a využívání moderní pedagogické metodologie. Aktivním učením rozumí postupy a principy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace, z nichž si tvoří vlastní názor. Formou aktivního přístupu pak získává nové informace a zároveň schopnost tzv. kritického myšlení. Tento proces je charakteristický vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním a



začleňováním nových informací do existujícího znalostního systému žáka. (Sitná 2009, s.9-10)

Obecně lze říci, že inovativní metody souvisí s novým pohledem na pozici žáka v edukačním procesu a že při jejich používání si žáci rozvíjí intelektuální schopnosti, představivost, schopnost formulovat vlastní hypotézy a tím se připravovat na reálné životní situace. Přesto tradiční metody nelze považovat za zastaralé a překonané. Mají své místo ve škole jako osvědčené postupy, k nimž se zařazují inovace. Základem je metodická koncepce učitele.

#### **III.3.2.4. Přehled inovativních metod**

Výukové metody se mohou v praxi různě prolínat a kombinovat s organizačními formami, nebo se používají jen jako doplněk tradičních metod. Autoři řadí i nazývají inovativní metody různě, mají při jejich charakterizování různé priority a pohlíží na ně z nejrůznějších hledisek. Vybrala jsem základní klasifikaci výukových metod J. Maňáka a V. Švece (2003), která je zřejmě nejznámější. Autoři postihují široké spektrum metod včetně klasických a rozlišují je podle taxonomického třídění. Všechny metody člení do třech základních skupin:

1. Klasické výukové metody
2. Aktivizující výukové metody
3. Komplexní výukové metody

Většinu ze dvou posledně jmenovaných však lze zařadit právě mezi výukové metody inovativního charakteru:

**Aktivizující výukové metody:**

- metody diskuse
- metody situační
- metody inscenační

- metody heuristické, řešení problémů
- didaktické hry

#### K o m p l e x n í v ý u k o v é m e t o d y:

(Do těchto metod však autoři řadí také tradiční frontální výukovou metodu .)

- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individualizovaná výuka
- metody kritického myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopodie
- superlearning
- hypnopedie

( Maňák, Švec 2003, s. 46-49)

Výukové metody jsou dynamický systémový prvek školního výukového procesu, ve kterém má hlavní úlohu interakce učitel – žák. Záleží samozřejmě i na vztahu metoda – obsah učiva. Vždy však záleží na úvaze učitele, jakou zvolí metodu, aby byla adekvátní a co nejúčinnější. Učitel by měl metody střídat a vhodně je kombinovat. Nová doba vyžaduje, aby učitelé vyučovali dané obsahy učiva širokou škálou metod a naučili se je používat běžně v praxi. Učitel musí inovativní způsoby a moderní strategie výuky umět používat a musí umět správně vybrat vhodnou metodu. Proto jich musí znát celou škálu, pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod, umět je správně zvolit s ohledem ke vzdělávacím cílům, znát jejich silné i slabé stránky a znát zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod.

### III.3.2.5. Předpoklady práce učitele s inovativními metodami

V úzké souvislosti s kurikulární reformou se dostává do popředí zájmu otázka změny v pojetí učitelské profese, profesních rolí učitele a jeho kompetencí, které by odpovídaly měnícím se nárokům společnosti. V souvislosti s novým pojetím výchovy a vzdělávání se stala aktuální otázka kompetenční výbavy učitele. Základní podmínkou profesionality učitele v novém kontextu je jeho vybavení náležitými kompetencemi. Jedná se o vybavení specifickými znalostmi a dovednostmi. V této souvislosti se budu zabývat aktuálním konstruktivistickým trendem, který uplatňuje nový pohled na žáka jako subjekt vzdělávání. Tento trend považuje učení jako konstruující proces, který využívá autentické situace, práce se zmíněnými prekoncepty a komunikativní povahu výuky. S tím úzce souvisejí schopnosti a dovednosti učitele s využíváním nejrůznějších inovativních metod. V současné době a zvláště do budoucna již učitelé nevystačí s tradičními metodami. Bude zapotřebí, aby si učitelé vytvořili osobní metodologické portfolium jak z tradičních, tak z moderních metod. Je žádoucí, aby se učitelé stále seznamovali s novými postupy a aby se je naučili používat v praxi. Ti učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, se musí stále vzdělávat. Musí sledovat nejen společenský vývoj, ale i vývoj v oblasti vzdělávacího procesu a vývoj vyučovacích metod a strategií. Podmínkou správného a účelného používání moderních způsobů výuky je vhodný výběr nebo kombinace vyučovacích metod. Touto problematikou se ve své práci zabývala Sitná, která uvádí následující předpoklady:

1. znát širokou škálu vyučovacích metod
2. pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod
3. naučit se vybírat vyučovací metody s ohledem na vzdělávací cíl výuky, požadované kompetence a na vhodné využití výsledků a získaných informací
4. znát silné a slabé stránky vyučovacích metod
5. znát zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod

(Sitná 2009, s.7-13)

Velmi důležitá úloha učitele v souvislosti s používáním inovativních metod je motivace. Ta je důležitým předpokladem pro efektivní učení. Proto je důležité znát způsoby a druhy motivace pro různé fáze vyučovacího procesu. Vzhledem k tomu, že

aktivní učení je založeno na uvědomělé činnosti žáků, je dalším předpokladem, aby učitelé seznámili žáky s fázemi učebního cyklu. Důvodem je to, aby se žáci prostřednictvím znalosti učebního cyklu naučili sami učit. V neposlední řadě je nutno přijmout fakt, že při zařazování aktivizujících metod učitel vede žáky jiným způsobem, než při tradiční výuce. Stává se určitým průvodcem a poradcem, přičemž výuku organizuje a řídí i její průběh. V souvislosti s tím se musí na takový styl vyučování důkladně připravit, musí mít pevně stanoven cíl a určenu zamýšlenou kompetenci k rozvíjení. Podle toho pak učitel volí vhodnou metodu a organizaci práce.

### **III.3.3. PROJEKTOVÁ VÝUKA**

Projektová metoda je právě jedna z často využívaných metod, která splňuje všechny znaky inovativní metody. Právě ona v sobě zahrnuje charakter jiného postavení žáků a učitele, coby účastníků vzdělávacího procesu. Přitom se jedná o aktivní učení, při kterém žáci získávají poznatky vlastním přičiněním. Mě zaujala ze všech inovativních metod nejvíce právě proto, že ji považuji za velkou výzvu ke změně přístupu učitelů k žákům. Osobně jsem se s projektovým vyučováním poprvé setkala na kursu Dalšího vzdělávání učitelů ve školním roce 2007/2008, který pořádala katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze. Tehdy o něm velice poutavě přednášela Mgr. Jitka Kašová, známá jako významná propagátorka této metody. Zaujaly mě hlavně velké možnosti, které projektové vyučování skýtá a šíře oborů, ve kterých se může projektové vyučování uplatnit. Uvědomila jsem si, že se sice v praxi o projektech a projektovém vyučování hodně mluví, ale že se tak nazývá spousta věcí, činností a aktivit, které jaksí s projektovým vyučováním vůbec nesouvisí.

Projektovou výukou a projektovou metodou se v odborné literatuře zabývá více autorů. Přes rozdílné terminologické přístupy se ale autoři shodují na vhodnosti zařazování této metody. Zdůvodňují využívání projektového vyučování charakteristikou dnešní školy, která má žáky naučit vyhledávat a zpracovávat poznatky a vybavit je metodami řešení problémů. Zařazování projektového vyučování může pomoci žáky motivovat k učení tak, aby byly schopni a ochotni se sami učit. Autorky Tomková, Kašová a Dvořáková

(2009) se podrobně zabývaly projektovým vyučováním a uvádí ve své práci jako hlavní důvody proč projektové vyučování zařazovat jednak možnost integrace různých oborů, pěstování spoluzodpovědnosti žáka, podpora samostatnosti a možnost realizace cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Zařazení projektového vyučování do výchovně vzdělávacího procesu znamená nabídnout dětem prožívat skutečné životní role, být v kontaktu s reálným životem, možnost řešit konkrétní existující problémy. Žáci se přitom mohou přesvědčit o použitelnosti svých zjištění a poznatků z různých předmětů a o jejich vzájemném propojení.

### **III.3.3.1. Co je projekt – projektová výuka**

Definice pojmu projekt a projektová výuka je nejednotná. Jedná se o to, že s projektovou výukou je propojena projektová metoda. Podle Kratochvílové je pojem projektového vyučování vymezován jako výuka založena na projektové metodě. S touto metodou zase souvisí pojem projekt coby výsledek –výstup. V. Příhoda vnímá projekt jako vlastní podnik žáků a zdůrazňuje, že projekt musí mít praktický cíl a uspokojivé zakončení. Podobně definuje projekt R. Žanta a S. Vrána. Všichni autoři zdůrazňují fakt, že se má jednat o úkol blízký žákům a vycházet z jejich potřeb. Někteří autoři se přiklánějí k definování projektu jako organizační formy. Kratochvílová při formulování definice vychází z pojetí J.Maňáka a V. Švece. Zdá se, že takto formulovaný pojem zahrnuje všechny dosavadní charakteristiky a odpovídá současnému pojetí: *„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s níž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (Kratochvílová 2009, s.36)

Projektová metoda souvisí s projektem, tudíž definice projektové metody vychází z definice projektu, problému, nebo komplexního úkolu, kterým se žáci zabývají a na základě vlastní zkušenosti vytváří závěrečný produkt. V odborné literatuře je tato metoda definována následovně: *„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných*

*témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.*“ ( Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.184) Projektová metoda je tedy komplexní metodou, zahrnující celou řadu dílčích metod a využívající řadu různých forem práce. Jedná se také o určitým způsobem uspořádaný systém činností učitele a žáka, v němž sice mají hlavní roli učební aktivity žáků, ale společně s učitelem se snaží o dosažení cílů a smyslu projektu.

Zařazování projektové výuky souvisí s možností volnější organizace vyučování, která vyplynula z nového pojetí vzdělávání. V souvislosti s podporovanou koncepcí celoživotního vzdělávání, se zdůrazňují mezipředmětová témata. S tím souvisí zařazování vyučovacích forem blokové výuky nebo právě projektové výuky, ve které se prolínají obory několika předmětů. Pedagogická autonomie, která se uplatňuje v českých školách, přináší učitelům možnost využít různé inovace a alternativní přístupy včetně právě projektové výuky. Znamená to však i výraznou změnu v přístupu učitelů k žákům. V současné době je projektová metoda zařazována v souvislosti se snahou o oživení vzdělávacího procesu a se snahou o přiblížení reálného života do školy. K využívání projektových metod vede pedagogy také snaha o vybavení žáků klíčovými kompetencemi, informacemi a životními dovednostmi.

Projektová výuka je založena na stanovení určitého cíle a stanovení promyšleného postupu činností a aktivit, které pomohou stanovený cíl dosáhnout. Stěžejní činnosti, které se proto při dosahování cíle rozvíjejí a učí, jsou – organizování a plánování práce, orientace v informačních zdrojích a schopnost zpracovat získané informace. Zrovna tak se rozvíjí schopnost hledat souvislosti, užívat tvořivé fantazie, spolupracovat s ostatními, komunikovat, vyjadřovat a formulovat svůj názor a také si ho umět obhájit. Jak jsem se zmínila, definice projektu není jednotná, ale v zásadě respektuje následující principy:

1. zřetel k potřebám a zájmu dítěte - jedná se nejen o specifické projekty alternativních škol, ale i o projektové vyučování běžných škol, kde s aktualizuje potřeba aktivního střetávání dítě s okolním světem
2. zřetel k aktuální situaci- projekty vychází z aktuální situace, do přípravy a realizace

- může být zapojováno širší okolí
3. interdisciplinarita - v projektu se propojují zdánlivě oddělené disciplíny, projekty nabízejí celistvé poznání
  4. seberegulace při učení - projekt připravuje žákům možnost samostatně vést své učení
  5. orientace na produkt - analogie s reálným životem, kdy práce přináší produkt; v projektu produkt potvrzuje smysl učení
  6. skupinová realizace - vyučování v projektech znamená přirozené spojení činnosti dětí v týmové práci.
  7. společenská relevantnost - projektové vyučování může propojit život školy s širší společností
- (Valenta aj. 1993, s.9-10)

V projektovém vyučování jde o společnou diskusi, společné přemýšlení, hledání řešení, které vede ke konkrétnímu cíli. Jde tedy o týmovou spolupráci. K získání informací žáci mohou používat nejrůznější dostupné zdroje jako internet, odborné články, učebnice, encyklopedie, slovníky, časopisy apod. Mohou ale také využívat přímé konzultace s odborníky nebo kompetentními pracovníky nebo s rodiči. Projekt rovněž nemusí probíhat jen ve školní třídě, ale může být realizován v nejrůznějších prostorách nejen školy, ale i v terénu, podle tématického zaměření. Prostředí mohou být navíc podle potřeby různě kombinována. Také organizační struktura projektu je podřízena způsobu řešení tématu a není svazována rozvrhem a stanovenými vyučovacími hodinami. Podle toho pak lze rozlišit různé typy projektů. Typy projektů podléhají nejrůznějším hlediskům. Nejznámější typologii u nás provedl J. Valenta podle následujících hledisek třídění:

HLEDISKO :

TYPY PROJEKTŮ:

-----

- Navrhovatel projektu

- spontánní žákovské  
 - uměle připravované  
 - kombinace obou

- Účel projektu
  - problémové
  - konstruktivní
  - hodnotící
  - směřující k estetické zkušenosti
  - směřující k získání dovedností (i sociálních)
- Informační zdroj projektu
  - volný (žák si obstará sám)
  - vázaný (materiál je žákovi poskytnut)
  - kombinace obou
- Délka projektu
  - krátkodobý /max 1 den)
  - střednědobý (max 1 týden)
  - dlouhodobý (více než týden, méně než měsíc)
  - mimořádně dlouhodobý (více než měsíc)
- Prostředí projektu
  - školní
  - domácí
  - kombinace obou
  - mimoškolní
- Počet zúčastněných
  - individuální
  - společné (skupinové, třídní, ročníkové  
mezitřídní,  
meziročníkové, celoškolní)
- Způsob organizace
  - jednopředmětové
  - vícepředmětové

( Valenta aj. 1993, s.5-6, Kratochvílová 2009, s.48)

Organizační struktura projektu může být velice variabilní. Může se jednat o projekt jedné třídy s jedním učitelem až po celoškolní projektový den.

Organizační struktura se pak obvykle člení na:

a) část motivační (úvodní) – zde se jedná o celkový úvod do tematiky, navázání vztahů mezi účastníky, mapování tématu, stanovení otázek, vymezení cíle, rozdělení úkolů do skupin, dohodě o pravidlech



- b) část skupinové práce - zde jde o vyhledávání informací z informačních zdrojů, zpracování těchto informací a přípravu na prezentaci pro ostatní
- c) část prezentace skupin - je zde příležitost k zobecňování poznatků, hledání souvislostí, definování závěrů, představení výstupu (produktu)
- d) reflexe - v této části se jedná o hodnocení a sebehodnocení, pojmenování získaných poznatků a zkušeností

Také přestávky jsou zařazovány spíše s přihlédnutím k aktuální potřebě žáků a při příležitosti ukončení jednotlivých etap společné práce.

Zvláštní kapitolou při realizaci projektového vyučování tvoří postavení a práce učitele. Ten pozbývá svého dominantního postavení a stává se rádcem, průvodcem, koordinátorem i spolupracovníkem. Učitel dále musí dbát na důslednou přípravu projektu, organizační a materiální zajištění. Musí zajistit dostatek informačních zdrojů, případně přístup k nim a další realie.

### **III.3.3.2. Projektová výuka jako jedna z možností změny v pojetí role učitele 21. století**

*„Jestliže projektová výuka, jako jedna z možných inovací v současnosti, klade požadavek na změnu paradigmatu dítěte v edukačním procesu, pak se nutně, souběžně s novým přístupem k dítěti objevuje požadavek změny paradigmatu učitele, a to nejen pro projektovou výuku, ale pro celý výchovně vzdělávací proces nastartovaný společenskými požadavky a podporovaný nově přijatými kurikulárními dokumenty.“*  
(Kratochvílová 2009, s.13)

V souvislosti s projektovou výukou jsou na učitele kladeny nesporně vysoké nároky. Pedagog by měl vnímat žáky jako osobnosti v celé jejich celistvosti . Měl by dokázat diagnostikovat jejich hodnotou orientaci a zájmy, dokázat působit na jejich motivační

strukturu. Učitel by měl odhalit potenciality žáků. Proto by měl volit takové strategie, kterými pomůže jedincům rozvinout jejich možnosti. Za pomoci interakce a komunikace mezilidských vztahů by měl pomoci dítěti zachovat svou identickou osobnost. V této souvislosti Kratochvílová (2009) zmiňuje podobnost s přístupy psychoterapeuta Carla Rogerse, který se zabýval osobnostním růstem člověka a využívání vlastních možností. Rogers definoval tři podmínky, za kterých může dojít k úspěšné proměně vlastního sebepojetí na základě využití potencií sebeporozumění. Tyto podmínky jsou následující:

1. autentičnost - základním úkolem pro pedagogy je – učit se být sám sebou a dovolit dětem být autentickými osobnostmi. V našem případě to znamená, že učitel je v tomto vztahu žákům k dispozici.
2. akceptace - zájem či důvěra – tedy „bezpodmínečné pozitivní přijetí“ - pro učitele to znamená přijímat bezpodmínečně přijímat jakékoliv dítě v jakékoliv situaci.
3. empatické porozumění - od učitelů to vyžaduje citlivé empatické naslouchání a porozumění.

Při akceptování těchto podmínek a hlavně jejich vnitřním přijetím, lze vychovávat autentické osobnosti se schopností rozvíjet vlastní potenciality. Není ani tak problém v akceptaci, ale právě v jejich vnitřním přijetí za své. Domnívám se, že takto formulované myšlenky souhlasí vlastně se základními myšlenkami nového pojetí učitele ve vztahu k žákům. Má-li být v projektovém vyučování preferována aktivní činnost žáků, musí být v souladu s řídicí činností učitele. Vztah žáka a učitele musí být založen na interaktivním sociálním vztahu. Sdílím názor na chápání pedagogické komunikace při projektové výuce jako výměnu informací mezi účastníky, kteří se snaží dosáhnout cíle projektu a dojít k určitému závěrečnému produktu, neboli výstupu.

Pro projektovou výuku, ale vůbec pro nové pojetí výchovy a vzdělávání a inovativní postupy musí být učitel vybaven celým komplexem kompetencí. Nutný předpoklad je zde přijetí filozofie interaktivního modelu výuky, který přijímá žáka jako subjekt i objekt svého rozvoje. Jedna z nejdůležitějších kompetencí, kterou by měl být v této souvislosti učitel vybaven, je kompetence komunikační ve spojení s kompetencí sociální. Jedině tak může učitel přispět k jednomu z obecných cílů RVP ZV, totiž vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.

### III.3.3.3. Z historie projektového vyučování

Myšlenky spojené se zrodem projektového vyučování jsou starší více než sto let. Vycházejí z kritiky tzv. herbartovské školy, která vlastně potlačovala přirozenou aktivitu dítěte. Na konci 19. století tato kritika vyústila v hnutí „reformní pedagogiky“, které později ovlivnilo školní praxi v celé Evropě a také v Rusku. Na rozdíl od škol herbartovského typu byla základní metodou v reformní škole vlastní práce dětí.

Americké školy byly ovlivněny ideou projektového vyučování na počátku 20. století. Tato idea byla rozvinuta představitelem americké pragmatické pedagogiky J. Deweyem a W.H. Killpatrikem. Projektové metody zde byly chápány jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy vůbec. W.H. Killpatrik napsal v roce 1918 o projektovém vyučování první ucelenou studii. Pojetí projektového vyučování amerických představitelů ovlivnilo velmi celé reformní hnutí i školní praxi. Školní projekty na začátku 20. století měly především posilovat vědomí vlastní zodpovědnosti žáka. Zavádění této metody rovněž souviselo s kritikou vyučování uspořádaného do systému izolovaných předmětů a hledalo se nové uspořádání vzdělávacího obsahu. Místo na sebe nenavazujících předmětů, se objevovala témata, problémy a samostatné úkoly. V Evropě se pak z důvodu zakořeněných tradic hledal určitý kompromis a projekty se spíše v rámci jednotlivých předmětů, nebo skupin předmětů.

U nás se myšlenka projektové metody poprvé objevila ve třicátých letech 20. století a to zejména v tzv. zlínských pokusných školách. Projektová metoda zde žákům ukládala cíl a plán práce. Měli něco vypracovat, zhodnotit apod. a v něčem konkrétním se zdokonalit. Učivo, které se předkládalo jako projekt, bylo prezentováno zajímavě, aby žáky zaujalo a aby projekt přijali jako svůj „podnik“ a to i s veškerou odpovědností.

Ve třicátých letech 20. století se projektové vyučování rozšířilo na českých obecných a měšťanských školách pak se objevilo až po více než padesát let trvajícím pauze a to až v devadesátých letech 20. století. Zpočátku se jednalo o reakci na celospolečenské změny a v kontextu s nimi i na změny školství. Hlavní idea spočívala ve zlepšení motivace žáků. V první polovině devadesátých let učitelé čelili značným problémům

s možností zařazovat projekty do učebních plánů. Situace se změnila po uzákonění Rámcového vzdělávacího plánu a následně v období tvorby školních vzdělávacích plánů. Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích plánů.

#### **III.3.3.4. Význam projektového vyučování**

Projektové vyučování dává možnost naplňování cílů výchovy a vzdělávání. Podporuje samostatné a odpovědné myšlení, sociální přizpůsobivost a vnímavost k potřebám svého okolí, životního prostředí a světa. Vzhledem k úzké vazbě na reálný život, umožňuje projektové vyučování dítěti komplexní pohled na svět a umožňuje mu silnější prožitek a širší smyslové vnímání. Z pohledu dětí je hodnocena příznivě možnost pracovat přiměřeně svému zvolenému tempu, možnost dokončovat své myšlenky a věnovat se určitému tématu po delší časový úsek a absence stresu. Pro děti je zvláště povzbuzující viditelný efekt produktů - výstupů projektového vyučování. Přestože zařazování projektových metod vyžaduje od učitelů osobní nasazení a osobní angažovanost, může jim používání této metody ve výchovně vzdělávacím procesu přinést radost a uspokojení ze smysluplné práce. Zařazování projektových metod určitě zabraňuje stereotypu a pracovní rutině. Vzhledem k tomu, že ne každé vedení školy je příznivě nakloněno „narušení“ standartní organizační formy výuky projektovými aktivitami, může toto přinést učitelům i určité potíže v podobě konfliktů či organizačních problémů. To se týká rovněž možnosti nečekaných komplikací při jednání s různými institucemi.

Na popud výše zmíněného kursu DVÚ, kterého jsem se účastnila, jsem sama vyzkoušela zařazení projektů do výuky v různých oborech. Ukázalo se, že jde o metodu velmi přitažlivou, i když organizačně náročnou. O té doby jsem si projektovou metodu oblíbila a ráda ji pro svou třídu organizuji. Z důvodu nevalné podpory vedení školy jsem se však soustředila při organizování této aktivity pouze na svou třídu. Jen výjimečně u nás lze uspořádat nějaký meziročníkový projekt.

## IV. UČITEL V OBDOBÍ MĚNÍCÍCH SE POŽADAVKŮ NA VZDĚLÁNÍ

### VI.1. OČEKÁVÁNÍ „SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ“

V souvislosti se společenským vývojem a s akcelerací změn ve společnosti se do centra zájmu dostává vzdělání jakožto rozhodující činitel kvality lidských zdrojů. Společnost očekává zvýšení vzdělanostní úrovně a zvýšení ekonomické výkonnosti, která zajistí stabilitu politického systému, konkurenceschopnost a určitou kvalitu života společnosti. Očekává se, že vzdělanost populace bude rozhodujícím faktorem charakterizujícím kvalitu lidských zdrojů a zásadním způsobem ovlivní vývoj a postavení každé země. Hovoříme o změně paradigmatu vzdělání a o „společnosti vědění“, kdy se vzdělávání stává hlavním faktorem ekonomického rozvoje. Helus zmiňuje pojem „společnost vědění“ jako nejčastěji zaznívající pojem v souvislosti s charakteristikou naší doby. Podle něj je takováto „společnost vědění“ charakterizována především tím, že:

- vědění je považováno za produktivní sílu, která zajišťuje kvalitu produktu a tím pádem jeho konkurenceschopnost
- že se v takové společnosti klade velký důraz na informační zdroje a na přístupy k nim
- podle přístupu a využívání informačních zdrojů je předurčeno zařazování lidí do sociální struktury
- že vzdělání v tomto smyslu je důležitým faktorem kvality lidských zdrojů.

(Helus 2008)

V naší společnosti, v českém prostředí, pocítujeme stále rezervy v oblasti zabezpečování vzdělanosti populace. Ty mají svůj původ v období vlád, které podcenily strategický význam rozvoje vzdělávání a nutnosti reformy vzdělávacího systému. V souvislosti s kurikulární reformou se dostala do popředí i otázka změny pojetí učitelské profese, rolí a profesních kompetencí učitele tak, aby odpovídaly nárokům měnící se společnosti. Ve světle nového chápání vzdělání jsou společnostmi kladeny na školy a učitele zvýšené nároky. Ve společnosti vědění mají učitelé velmi důležitou úlohu, protože žákům zprostředkovávají znalosti, vytvářejí podmínky pro jejich učení

se a připravují je na uplatnění v životě. Na kvalitě učitelské práce závisí kvalita budoucí společnosti, její ekonomiky, kultury, vědy a techniky, hospodářského i sociálního rozvoje. Učitel se stává zásadním činitelem rozvoje lidských zdrojů, a to tím, že zprostředkuje žákům základy vzdělanostní hodnotové orientace, která jim jednou umožní vstoupit do aktivit a společenského, ekonomického a kulturního dění.

Od roku 1999 kdy se otázky nového pojetí vzdělávání dostaly do širší celonárodní diskuse, se problematika učitelské profese stala i součástí *Národního programu rozvoje vzdělávání ČR* tzv. *Bílé knihy*. Díky kurikulární reformě je téma pojetí učitelské profese stále aktuální. Hovoří se o změněných podmínkách pro postavení učitelů ve společnosti, zmiňují se profesní znalosti a předpoklad nutnosti změny chápání významu profesního chování a začíná se hovořit o profesionalizaci učitelství. Zvýšila se autonomie škol a také učitelé dostali větší prostor rozšířením autonomie jejich práce, která však souvisí s větší zodpovědností. „*Škola a učitel, jako vůdčí aktér školního dění, se nachází v komplexu determinovaných souvislostí. Je třeba analyzovat je, abychom věděli, kterým směrem napřít um a odvahu konat potřebné. Včetně úsilí zásadně redefinovat samotné poslání školy a základní úkol učitelského povolání.*“ ( Helus 2010) Problematiku proměn učitelské profese v souvislosti s měnícím se společenským prostředím řešily mnohé evropské země. Přes různost úhlů pohledu na řešení těchto úkolů se hlavním trendem stává **profesionalizace** učitelství.

## **IV.2. CESTA K PROFESIONALIZACI UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ**

Výrazná profesionalizace učitelského povolání je považována za hlavní úspěch proměn vzdělávání. Cílem tohoto trendu je charakterizovat nové pojetí učitelství, rolí a profesních kompetencí učitele tak, aby odpovídaly změnám cílů, obsahu a strategiím školního vzdělávání. Proměnu školy v souvislosti s očekáváním společnosti a proměnu pojetí učitelské profese řeší a řešila celá řada evropských zemí. Společným znakem je kromě demokratizace školství právě trend profesionalizace učitelství.

V mezinárodních srovnávacích výzkumech byly stanoveny hlavní znaky a kriteria profesionality oborů. Také definování profesionalizace učitelství bylo v zahraničí předmětem výzkumů a toto téma je široce rozpracováno. Hovoří se o modelu tzv. expertní profese, kdy expertnost učitele spočívá v souboru specifických profesních znalostí a dovedností z oblasti didaktiky a také z oblasti pedagogiky a psychologie.

Charakteristikou expertní profese se zabývá Shulman, jehož práci (1987) uvádí Spilková jako výrazný teoretický počín v této oblasti. Shulman klade důraz na poznatkovou bázi učitelství, která je chápána jako základ k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, k promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, k reflexi výuky a sebereflexi v roli učitele. Tyto skutečnosti pak výrazně odliší učitele- laika od profesionála. To proto, že laikovo učitelství je založeno spíše na intuitivních postupech naproti profesionálovi, který disponuje souborem profesních poznatků týkajících se jeho oboru. Z tohoto úhlu pohledu poznatková báze obsahuje sedm oblastí profesních znalostí:

- znalosti předmětové/oborové
- znalosti obecně pedagogické (principy a strategie výuky)
- znalosti kurikula (programy, materiály, učebnice)
- znalosti oborově didaktické (obsah, způsob interpretace žáků)
- znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních)
- znalost kontextů vzdělávání
- znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich historické zázemí.

Poznatková báze učitelství je chápána jako celý komplex složek vědomostních, dovednostních, zkušenostních, postojových a hodnotových. Lze tedy konstatovat, že se nelze vlastně spokojit jen se znalostmi. U nás se o současném aktuálním profesionalizačním hnutí zmiňuje Spilková, která je uvádí do souvislosti s měnícím se pojetím učitelské profese. „ *Kurikulární reforma, která je vyvrcholením snah o zásadní proměnu školského vzdělávání v posledním desetiletí, vyžaduje zásadní proměny učitelské profese, rolí a profesních kompetencí potřebných pro kvalitní výkon učitelství v podmínkách nového pojetí vzdělávacích funkcí a klíčových cílů školy, kvalitní výuky a strategií učení* „ (Spilková 2010 a) Dobrým základem profesionalizace je samozřejmě vysoká úroveň profesních znalostí, dovedností, hodnot a postojů, kterých je k dobrému

zvládnání učitelství zapotřebí. My se u nás nalézáme v období složité cesty k profesionalizaci učitelství. Mnoho náročných úkolů týkajících se této problematiky a vedoucích ke zlepšení stavu je právě ve fázi výzkumných řešení. Jako podstatná a důležitá témata na této cestě odborníci vidí:

- posílení expertnosti učitelů
- prohlubování specifických znalostí a dovedností hlavně v pedagogické a psychologické oblasti
- prohloubení teoretických znalostí a osvojení umění jejich aplikace
- vysokou míru individuální svobody, autonomie a odpovědnosti
- existenci etického kodexu učitelů
- existenci profesních sdružení
- nutnost inspirace ze zahraničí, kde profesionalizace učitelství je v pokročilejším stavu než u nás.

Ve srovnání se zahraničím, u nás však dosud nejsou naplněny znaky skutečné profese a učitelství je zatím na úrovni semiprofese. Doposud neexistuje profesní standart, etický kodex ani profesní komora. Také míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti učitelů je nedostatečná. Rovněž zde existuje reálná skutečnost, že systematická podpora učitelům a procesům profesionalizace chybí ze strany státu.

Pedagogická fakulta UK v Praze provádí na zmíněné téma rozsáhlý výzkum : „*Učitelství v měnících se požadavcích na vzdělání*“ pro období 2007 – 2013. Tento výzkum se zabývá právě systémovým řešením profesionalizace učitelství, systémovým řešením přípravného a celoživotního vzdělávání učitelů. Zároveň zde je ambice formulovat aktuální doporučení pro vzdělávací politiku státu. Ke spolupráci na výzkumných pracích byla přizvána mnohá další pracoviště. Z Karlovy univerzity to byly fakulty filozofická a přírodovědná, dále filozofická fakulta z Pardubic, právnická fakulta z Olomouce, Ostravy, Plzně, Liberce a Brna. Předmětem zkoumání je celková proměna profese, profesní kompetence a postojově etické kvality učitelů. Výzkum je zaměřen na období po roce 1989, po transformaci školství a samozřejmě ve vztahu ke kurikulární reformě. V souvislosti s profesionalizací se výzkum zabývá kompetenční výbavou učitele, která je považována za podmínku profesionality. Spolu s profesionalizačním trendem je na programu důraz na profesní autonomii a zvýšení



samostatnosti a odpovědnosti učitelů. Jedná se o pochopení filozofie školy jako učící se organizace, která akcentuje komunikaci a spolupráci. Právě v této oblasti spatřuji velké rezervy. Řadě učitelů se možnost autonomie jeví jako příliš nekonkrétní a také se někteří učitelé nedokáží vyrovnat se zvýšenou odpovědností za obsah a vzdělávací výsledky. Nové možnosti jim připadají příliš revoluční a odmítají nebo nedokáží přijmout změnu v chápání profesního chování. Podle mě zde hraje roli dědictví nevhodného způsobu zavádění kurikulární reformy do života. Ten zanechal určitou hořkost a deziluzi v řadě kolegů a dodnes způsobuje problémy v různých oblastech školství. Dalšími faktory negativního přijímání nové filozofie vzdělávání v praxi je zřejmě někdy věk, také různá úroveň dosažené kvalifikace, zažitá schémata, malá nebo žádná motivace učitelů včetně finanční zainteresovanosti a v neposlední řadě celkové klima a podpora ze strany vedení škol.

#### **IV.2.1. Z HISTORIE PROFESIONALIZACE**

Ráda bych zmínila, že cesta k profesionalizaci učitelství u nás má svou historii spojenou již se školskou reformou rakouského státu. V době, kdy byly zřízeny školy ponejvíce ze společensko ekonomických důvodů, bylo potřeba, aby učitelé měli určité pedagogické vzdělání. K tomu posloužily tzv. preparandy, několikaměsíční kurzy, poskytující učitelům základy didaktiky a metodik. Již tyto preparandy můžeme považovat za první státem zřízenou instituci pro profesní přípravu učitelstva. Jelikož rakouský stát stanovil jednotné institucionální, obsahové a metodické normy, umožnil tím vlastně zahájit proces profesionalizace učitelů elementárních škol. Další vývoj profesionalizace probíhal v Čechách za období národního obrození, kdy bylo zdůrazňováno náležité vzdělání učitelstva s ohledem na jejich společenskou roli. O další seburčení učitelstva se pak snažila Amerlingova pražská Budeč zřízená v roce 1839 a časopis s celonárodní působností Posel z Budče. V té době byla společenská uvědomělost dost vysoká. Snahy o proces profesionalizace byly zmařeny konkordátem z roku 1855, jehož zásluhou bylo rozhodování o školství a učitelstvu převedeno na církev. Změna nastala až v 60. letech po zrušení absolutismu a osvobození učitelů z určité nadvlády církve. Z hlediska zkvalitnění úrovně učitelského vzdělání a společenského postavení učitelské profese se

stal významným tzv. velký školský zákon z roku 1869. Tento zákon zajišťoval zkvalitnění úrovně učitelského vzdělání, legislativně zajišťoval vznik nových učitelských ústavů pro přípravu budoucích učitelů a zvýšil společenské a právní postavení učitele. Zmíněný zákon vlastně poprvé stanovil učitelství jako povolání.

V období první republiky se proces profesionalizace potýkal se složitými společensko politickými podmínkami. Učitelská profese však zaznamenala velkou kvalitativní proměnu. Další rozvíjení učitelské profese bylo však přerušeno válkou. Otázka profesionalizace se výrazně řešila také ve 30. letech v souvislosti s reformním pedagogickým hnutím. Přijetí filozofie nového pojetí školského vzdělávání, identifikace s novým pojetím, zvýšená angažovanost učitelů a proměna jejich postojů není novým problémem. Tato otázka byla aktuální a řešila se již v dobách české reformní pedagogiky, což dokazují následující citáty, které ve své práci přejímá Spilková.

*„Přeměny školské praxe lze dosáhnout jen tím, že se podaří přeměnit filosofii učitelů, jejich pedagogickou filosofii, jejich pedagogický názor na dítě a celou reformu školské práce“.* (Velinský 1935, převzala Spilková 2008)..... *„Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Hlavním problémem školské reformy je učitel.“* (Uher 1933, převzala Spilková 2008)

Katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze pořádala v květnu 2009 konferenci s názvem *Učitel v současné škole*. Tato konference nabyla na významu svým záměrem připomenout 140. výročí vydání velkého říšského školského zákona z roku 1869.

Právě tento dokument je považován za právní podstatu učitelské profese jednak v Čechách a také v dalších zemích střední Evropy, v zemích bývalého Rakouska Uherska.

### **IV.3. KVALITNÍ ŠKOLA**

S rostoucím významem vzdělání pro vyvíjející se demokratické systémy roste i zájem o téma kvality vzdělávání. Vzdělání je považováno za důležitý předpoklad rozvoje a stability společnosti a proto se kvalita vzdělanosti populace stává více sledovanou. Kvalita školy a kvalita učitelů se tak objevuje jako nová celospolečensky sledovaná hodnota. Od poloviny dvacátých let vznikaly různé modely kvality, v nichž se

sledovala kvalita a efektivita škol, výuky a učitele. V zahraničních studiích, vycházejících především z mezinárodních evropských projektů, byly vytvořeny různé *modely kvalitní školy*. Tyto modely se, přes různost pohledů, shodují v několika základních znacích, určujících kvalitní školu. K podstatným znakům patří:

- společný systém hodnot
- jasná vize školy
- sdílené cíle a očekávání vzhledem k žákům
- pozitivní sociální klima
- kultura a etos školy
- profesionalita učitelského sboru
- angažovanost a zaujetí učitelů
- ochota se průběžně vzdělávat
- podpora profesionálního růstu učitelského sboru ze strany vedení školy
- intenzivní komunikace a spolupráce uvnitř školy (na horizontální i vertikální úrovni) i směrem k veřejnosti
- způsob výuky vytvářející podmínky pro pokrok a úspěch v učení u všech žáků

(Spilková, Tomková aj. 2010 s.7- 9) Myslím, že takovéto parametry opravdu vystihují a vlastně popisují ideální stav kvalitní školy. Formulují a naznačují cestu, která vede od nového pojetí vzdělávání, přes nové pojetí učitelské profese ke smysluplnému a očekávanému využívání všech možností, které učitelům nabízí transformované školství, tedy i využívání mnou sledovaných inovativních metod.

V našich podmínkách byla zpracována představa kvalitní školy v rámci výzkumného projektu PedF UK – *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Tento model charakterizují znaky jako jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, kvalitní učitelský sbor, kvalita výuky a autenticita školy. Mezi klíčovými znaky tohoto modelu mě zaujal důraz na některé manažerské principy, v oblasti kvalitního řízení školy, který dále zahrnuje mj:

- budování kvalitního učitelského sboru
- systematický program profesionálního rozvoje učitelského sboru
- transparentní kritéria k hodnocení učitelů, motivující a oceňující jejich profesní růst, sebevzdělávací aktivity, tvořivost a inovační aktivity v práci s dětmi

- podporu spolupráce mezi učiteli ( společné projekty týmové vyučování, vzájemné hospitace apod.)

V takto formulovaných znacích modelu kvalitní školy vidím ideál pro cestu učitele za inovativními metodami. Také další oblast tohoto modelu týkající se kvality výuky naznačuje směřování převažující didaktické koncepce v rámci školy. Zde mě zaujal důraz na metody a organizaci výuky - v duchu konstruktivistického pojetí výuky, čili v duchu podpory kritického a samostatného myšlení, orientace na vyšší úroveň myšlení, důraz na vnitřní motivaci žákova učení, integrace obsahu učiva, kooperativní formy učení, inkluzivní vzdělávání a individualizace výuky. ( Spilková, Tomková aj. 2010, s.10-17)

#### **IV.4. KVALITA UČITELE**

Tak jako je důležité sledovat kvalitu školy, není možné opomenout, že hlavní fenomén všech modelů kvalitní školy je učitel. Rozhodující roli hrají jeho profesní a lidské kvality, které mají zásadní vliv na kvalitu výuky, na volbu výukových strategií, na vytváření podmínek pro učení. Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje se stala sledovanou problematikou vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Současně s vytvářením modelů kvalitní školy a efektivní výuky, byly vytvářeny modely kvalitního učitele. V této souvislosti se řešila rovněž kritéria kvality učitelů. Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy je důležitý nástroj vzdělávacích reforem a inovací ve školství. Zvyšování kvality učitelů je všeobecně politickou prioritou. Zabývají se tím i mezinárodní dokumenty UNESCO, OECD, Evropská komise. Z některých výzkumů dokonce vyplývá, že víc než kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků právě učitel.

Po různých pokusech stanovit ideální kritéria, je nejvíce vyzdvihnuta nutnost komplexní charakteristiky s mnoha aspekty. Určujícím tématem kvality učitele se stávají profesní znalosti, které zpracoval ve své práci Shulman (1987) a o kterých jsem se již zmiňovala v kapitole IV.2. - Cesta k profesionalizaci. Ten se pokusil formulovat obsah tzv.

poznatkové báze učitelství. Považoval ji za předpoklad učitelovy kvality. V souvislosti s kvalitou učitele a profesními znalostmi se objevuje další sledovaný výraz a to kompetence učitele. V zásadě se jedná vždy o souhrn znalostí, dovedností a postojů.

#### **IV.4.1. PROFESNÍ KOMPETENCE – PROFESNÍ STANDARD**

Mnohé evropské i zámořské země považovaly za potřebné kvalitu učitele a jeho profesní kompetence vyjádřit nějakou normou, čili profesním standardem. Představa byla taková, že vytvoření profesního standardu, coby státem stanovené normy, by znamenalo stanovení odpovědnosti za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání. Přičemž stát by zajišťoval patřičné podmínky pro dodržování požadované kvality. Profesní standard je určitou normou stanovující dané kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese. Jedná se o charakteristiku kompetencí, které zahrnují potřebné znalosti a dovednosti. V rámci integračního evropského vývoje se k tomuto tématu vedly diskuse na mezinárodní úrovni. Dokonce se hovořilo i o možnosti stanovení „evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání. (Spilková, Tomková aj. 2010, s.26)

V této oblasti se angažovala převážně mezinárodní organizace ATTE (Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě ( Association for Teacher Education in Europe), která iniciovala několik mezinárodních projektů, týkajících se problematiky profesního standardu. Významný je projekt *Comenius „Identifying Teacher Quality“*, který proběhl v letech 2006 – 2009 a bylo do něj zapojeno 12 evropských zemí včetně České republiky. (Spilková 2010 b)

Východiskem k tvorbě profesního standardu v zahraničí jsou profesní kompetence, které jsou s kvalitou učitelů spojovány. Jsou chápány jako soubor profesních kvalit, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese. Rovněž jsou zohledňovány způsoby utváření profesních kompetencí a to v různých fázích profesního života. Při zpracovávání národních standardů se projevila rozmanitost přístupů a pohledů, ale také podobné charakteristiky a podobné znaky.

V některých zemích se zaměřili na řešení i několika úrovní kvality. Jisté rozdílnosti jsou ve strukturaci normativních nároků na učitele. Přesto ale existuje množství shod.

Charakteristiky kvalitativního výkonu učitelské profese mají společné rysy. Jsou jimi:

- problematika efektivního vyučování a učení (- kompetence pedagogické, didaktické)
- sociálně vztahové kompetence (kompetence k partnerské komunikaci)
- celoživotní profesní rozvoj
- kompetence k reflexi a sebereflexi

V souvislosti s kompetencemi a dovednostmi v zahraničí kladou důraz na dovednost pracovat v multikulturních třídách a dovednost pracovat efektivně s velmi diverzifikovanou populací. I u nás budou tyto dovednosti stále více aktuální. S postupující evropskou integrací ale také světovou globalizací se ve školách setkáváme s žáky z různého etnického, jazykového a náboženského a různorodého sociálního prostředí. V zahraničí je rovněž zdůrazněna kompetence k interdisciplinární výuce. Tato schopnost zase velmi prospívá možnosti uplatňování různých inovativních metod, jako např. projektové výuky a to zapojením různých disciplin, oborů, hostů, témat apod. Zdůrazněno je i partnerství a spolupráce i s jinými školami, kdy se vytváří sítě škol – tzv. učící se komunity. Domnívám se, že dobrou inspirací jsou i příklady partnerské spolupráce při přípravě budoucích učitelů, uvádění do praxe a praktikovaný mentoring apod.

Pokusy o vytvoření standardu u nás pozorujeme, po čase nezájmu vzdělávací politiky o učitele a učitelské vzdělávání, od přijetí *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílé knihy* v roce 2001. V té době se začalo hovořit o potřebě formulovat normativní podobu profesních kompetencí učitele do profesního standardu, který existuje v řadě zemí. V takových dokumentech jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny škol a vytvoření profesních standardů je považováno za cestu ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání. V garanci MŠMT proběhl v letech 2000 – 2001 významný projekt *Podpora práce učitelů*, ve kterém byly zpracovány profesní standardy ve formě klíčových kompetencí učitele. Tento model profesních kompetencí vycházel z konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, o kterém jsem se zmínila v kapitole II.3.

–Teoretická východiska transformace školství. Vašutová (2007) zmiňuje sedm kompetencí, obsahujících patřičné dovednosti, znalosti a postoje, které byly základem profesního standardu:

- předmětová
- didaktická/psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažérská a normativní
- profesně a osobně kultivující

Současně byly vytvořeny ještě další návrhy modelů profesních kompetencí a bylo učiněno několik dalších pokusů o formulaci standardů učitelského povolání. Vzhledem k tomu, že MŠMT nespolupracovalo, načas diskuse utichla. K oživení došlo až v roce 2004 v souvislosti s problematikou učitelského studia, kdy byly vytvořeny tzv. minimální standardy učitelství.

V roce 2005 pak byly stanoveny v součinnosti s MŠMT minimální standardy učitelství složené ze závazných složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí. Společenské změny a nároky, které přinesla kurikulární reforma školství, opět oživily nutnost stanovit legislativně zajištěný profesní standard učitelů. Definování a ukotvení profesního standardu bylo chápáno jako cesta k profesionalizaci učitelů a cesta ke zdárné realizaci kurikulární reformy.

Další etapou byl v roce 2008 dokument *Standard kvality profese učitele*, který vznikl z popudu MŠMT. Profesní standard v tomto projektu konkretizuje kvalitu učitele v závislosti na podmínkách kurikulární reformy a v podmínkách změny pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Zde bych se pozastavila nad původně plánovanou funkcí tohoto standardu, vzhledem k tomu, že některé významné aspekty zde byly poprvé jasně formulovány. Ten měl sloužit:

- k charakteristice pojetí kvality učitelské profese a to v domácím i mezinárodním kontextu

- jako rámec pro formulování profilu absolventa studia učitelství
- jako podklad pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- jako nástroj pro hodnocení kvality učitele, související finanční ohodnocení a kariérní postup
- jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní rozvoj
- v neposlední řadě jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji, např. mentoringu.

Takto formulované aspekty kvality je něco, co ve školství dlouhodobě chybí. Kdyby se je povedlo realizovat v praxi, jistě by to byl velký přínos pro celý vzdělávací systém.

Přípravný proces na tvorbu profesního standardu byl široce rozpracován a v roce 2009 byla o něm zahájena rozsáhlá diskuse. Měl to být otevřený dokument, který by podpořil kvalitu učitelů, aby byla prioritou vzdělávací politiky, měl zajistit systémovou podporu učitelů a učitelského vzdělávání a zároveň k tomu zajistit legislativní podmínky. Jak se zdá, účinné fungování standardu však musí být podmíněno ještě dalšími okolnostmi:

- propojením s přípravným vzděláváním
- podporou profesního růstu učitelů
- cíleným zaměřením na celoživotní vzdělávání
- zavedením systémové kolegiální podpory ve škole
- systémovou podporou začínajících učitelů apod.

Je tu však jedna nejdůležitější podmínka. Odborníci hovoří o tom, že bez vytvoření systémové komplexní - finanční a organizační podpory učitelů a učitelského vzdělávání nemá smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemá tedy ani smysl zavádět standard do praxe. Zřejmě z důvodů nepříznivé finanční situace a z důvodu nepochopení celého záměru české ministerstvo školství ovšem celý proces přípravy realizace profesních standardů v roce 2009 přerušilo. Zřeklo se tak zodpovědnosti za podporu kvality učitelů, jejich přípravného a dalšího vzdělávání .

Asociace profese učitelství iniciovala v roce 2010 pokračování práce na vývoji standardů, tentokrát mimo MŠMT. Posléze byl vydán „*Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*“ (Učitelské noviny 2010, č.12)



Myšlenky původního *Standardu kvality profese učitele* posloužily k vývoji *Standardu začínajícího učitele* a *Standardu zkušeného učitele* v rámci národního projektu *Cesta ke kvalitě*, který má za cíl podpořit autoevaluaci škol. ( Spilková, Tomková 2010, s.51) V roce 2012 byl v rámci národního projektu *Cesta ke kvalitě* zpracován *Rámec profesních kvalit učitele*. Jedná se o významný dokument, popisující kvalitu vynikajícího učitele. Jako nástroj sebehodnocení a hodnocení kvality práce by měl sloužit k podpoře profesního rozvoje učitelů a posloužit jako podklad pro tvorbu standardu učitele. Zaujalo mě, že tento materiál je určen nejen učitelům a vedením škol, ale mentorům, kteří spolupracují a podporují začínající učitele a spolupracují na dalším vzdělávání kolegů – učitelů v jejich pedagogickém sboru.

Přestože zvyšování kvality učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes již považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol, tvorba profesního standardu dosud nebyla realizována. Dobrou zprávou je, že v současné době MŠMT potvrzuje pokračující práce na přípravě nejen standardů ale též kariérního systému učitelů. Bude-li tento systém podpořen finančně ze strany státu, tak se snad dočkáme v této oblasti pozitivního vývoje a pokroku.

#### **IV.4.1.1. Sledování kvality učitele ve vybraných inovativních programech**

Ráda bych zmínila dva existující inovativní programy, které se podrobně zabývají kvalitou učitele a mají zpracované vlastní standardy práce učitelů. Jedním je program RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který se vyskytuje v České republice od roku 1997. Tím druhým je program Začít spolu - realizovaný u nás od roku 1994 v mateřských školách a od 1996 v základních školách.

Program RWCT zahrnuje vyučovací postupy založené na konstruktivistických principech, v souladu s kurikulární reformou. Úspěch programu je spatřován hlavně v práci učitelů 1. stupně a to v oborech českého jazyka a literatury. Program RWCT se významně podílí v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

Z důvodu stálého zajišťování kvality programu, byl skupinou odborníků zformulován Mezinárodní standart práce učitele RWCT a Mezinárodní standart práce lektora RWCT. Tyto slouží jako podklad pro certifikaci a dlouhodobé udržení kvality programu RWCT. Certifikace učitele RWCT je jednou z forem dalšího profesního rozvoje učitelů. Platnost certifikátu je navíc časově omezená. Uvedené kvality práce učitele mají charakter kompetencí a zahrnují dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje ve vztahu k žákům a v oblasti osobního profesního růstu. Uvedené kompetence vycházejí z humanisticky zaměřené pedagogiky orientované na dítě, na rozvoj kritického myšlení žáků a na realizaci konstruktivistických principů pedagogiky. Mezinárodní standard práce učitele RWCT je složen z šesti dílčích standardů, které se zabývají kvalitou klimatu třídy, plánováním výuky, realizací výuky, hodnocením osobnostní a profesní kvality učitele. Každý tento dílčí standard je dále rozpracován do konkrétních kritérií.

Program Začít spolu je realizován v České republice ve spolupráci s organizací Step by Step ČR, o.s. Ta si dává za cíl přispívat k demokratizaci a humanizaci školství a k zapojení české společnosti do evropských struktur. Program je realizován pod hlavičkou mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association). Ta sjednocuje organizace ze 27 zemí a jejím úkolem je podpora demokratických principů a úsilí o zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku.

Také program Začít spolu koresponduje s požadavky Rámcových programů jak pro předškolního vzdělávání, tak pro základní vzdělávání. Metodické postupy programu Začít spolu i RWCT jsou v současné době využívány řadou škol jako inspirativní zdroje a využívají se též v přípravném vzdělávání pedagogů.

V rámci měření kvality programu Začít spolu byly vytvořeny pod záštitou mezinárodní Step by Step asociace Standardy programu (ISSA). Ty byly zaměřeny na individualizaci výchovně vzdělávacího procesu, na učební prostředí, zapojení rodiny, výukové techniky pro smysluplné učení, plánování a evaluace, profesní rozvoj a sociální inkluzi. Standardy se využívají jako východisko pro certifikační proces. Učitelé je využívají pro reflexi své práce, vedení školy pro posuzování kvality práce učitelů a rozvoj školy.

Mezinárodní profesní ISSA standardy jsou zaměřeny jak na charakter vzdělávacího procesu, tak právě na kvalitu práce učitele. Rovněž zde mají jednotlivé kvality povahu kompetencí a zabývají se oblastmi - komunikace, spolupráce s rodinou a komunitou, inkluzivního vzdělávání, plánování a hodnocení, výchovně vzdělávacích strategií, učebního prostředí a profesního rozvoje. Každý standard pak obsahuje několik dalších kritérií, která se zaměřují na profesní znalosti a dovednosti a která mohou pomoci učitelům přehledně reflektovat jejich práci. Mohou sloužit jako přehledné pomůcky pro učitele, neboť jsou zde jasně formulované požadavky na jejich práci.

( Spilková, Tomková aj. 2010, s.125-162)

## **V.5. CESTY UČITELŮ K INOVATIVNÍM METODÁM**

V předchozích kapitolách jsem popsala, že transformace školství přinesla nový pohled na pojetí výchovy a vzdělávání. Je zřejmé, že se neubráníme změnám ani pokroku.

A také je zřejmé, že se nemůžeme spokojit se současným stavem. Inovativní metody jsou podle mého soudu ideálním prostředkem v transformačním snažení. Proto jsem přesvědčena, že jejich zavádění a používání je přínosné. Domnívám se, že je potřeba leckde překonat negativní vztah k nim a překonat zažité metody a formy výuky.

Otázkou je, jakou mají učitelé možnost, se s novými metodami a způsoby výuky seznámit, jak se o nich dozvědí a jak se přesvědčí, že by je měli používat.

Jedna z cest je prostřednictvím přípravného vzdělávání učitelů. V kontextu s postupující transformací školství dochází proměnám i v této oblasti. V současné době je problematika přípravného vzdělávání součástí výzkumného projektu pedagogické fakulty UK. Sledovaným hlediskem je profesionalizace učitelského vzdělávání v souladu s evropskými trendy. Ta sleduje vývoj reflektivního modelu přípravy včetně modelů podpory profesního rozvoje prostřednictvím mentoringu a supervize. Tendence profesionalizace učitelského vzdělávání souvisí s proměnou obsahu studia budoucích učitelů. Hlavním cílem vzdělávání učitelů je potřeba vybavit je klíčovými profesními kompetencemi. Jde o tzv. kompetenční přípravu učitelů. Důraz je kladen na

psychodidaktickou kompetenci, která úzce souvisí se schopností transformace obsahu učiva s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti dětí, s dovedností motivovat k poznávání, s dovedností aktivizovat myšlení a vytvářet příznivé pracovní klima. To zase souvisí s možností, jak se seznámit s vhodnými a inovativními vyučovacími metodami. Mezi komplexem sledovaných kompetenčních dovedností v rámci učitelské přípravy se objevuje i kompetence k *projektivní tvořivosti*, která se týká schopností studentů pracovat s inovovaným pojetím integrovaného kurikula primárního vzdělávání. V rámci učitelského vzdělávání se tak objevuje i příprava na práci s inovativními metodami, kdy některé pedagogické fakulty zařazují do vzdělávacích modulů projektové praxe i „pedagogický projekt“.

V současné době opouštějí pedagogické fakulty mladí učitelé, vybaveni znalostmi řady inovativních metod. Jde o to, jakou mají možnost tyto své znalosti uplatnit, zavádět je do praxe, případně předvést své zkušenosti ostatním kolegům. Zde může nastat kolize v případě příliš konzervativního vedení školy, nebo učitelského sboru. Jestliže je takovýto novátorský pokus odmítnut, domnívám se, že může dojít u začínajícího učitele i k jisté demotivaci. Ale ze zkušenosti vím, že existuje řada škol, kde jsou takovéto znalosti a dovednosti vítány, předpokládány a případně vyžadovány.

Inovativní metody se pochopitelně již delší dobu používají ve školách alternativních a ve školách, které se profilují určitým alternativním směrem, nebo pracují podle některého inovativního programu. V takových školách je pak zavádění a používání inovativních metod prioritou.

Učitelé v praxi se většinou již s inovativními metodami setkali a mohou mít o nich povědomost z různých školení a seminářů. Nejprve to bylo v období zpracovávání školních vzdělávacích plánů po zavedení RVP ZV. Tehdy bylo organizováno mnoho různých školení zabývajících se touto problematikou. Je však všeobecně známa forma zavádění kurikulární reformy do života, která nebyla právě nejšťastnější. Provázel ji chaos a hlavně nesystematičnost. Zrovna tak seznamování s různými inovativními metodami probíhalo chaoticky a bylo prováděno nárazově. Tehdy vznikal dojem násilných a převratných zásahů do zažitých schémat bez důsledného vysvětlení. V mnoha učitelích proto rozhodně nezbudily inovativní metody výuky sympatie.

Učitelé se nemohli řádně seznámit s novým pojetím výchovy a vzdělávání a jaksi se s novou filozofií ztotožnit. Z vlastní zkušenosti si troufám tvrdit, že negativní stanovisko některých učitelů k novinkám má kořeny právě v této době. Domnívám se, že ještě dnes nejsou mnozí učitelé přesvědčeni o nutnosti změn a setrvávají u svých stereotypů a zavedených forem výuky.

Dnes se samozřejmě učitelé mohou s inovativními metodami seznámit samostudiem různé literatury a pedagogických periodik. Existují možnosti různých školení a seminářů. Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK např. pořádá každoroční kurs v rámci Dalšího vzdělávání učitelů, který je přímo na nové a inovativní metody zaměřen. Jak jsem se již výše zmínila, měla jsem tu možnost v roce 2007/2008 tento kurs absolvovat a musím konstatovat, že byl pro mne velmi inspirativní a poskytl mi právě seznámení s inovativními metodami a mnohé další podněty.

Domnívám se, že by bylo prospěšné zavést nějakou standartizovanou formu širšího systematického vzdělávání učitelů v rámci celoživotního vzdělávání, kde by se učitelé z praxe mohli pravidelně seznamovat s novinkami a novými metodami výuky.

Tady však vidím také příležitost pro manažerské působení vedení škol. Protože v případě, kdy vedení školy nemá pochopení pro zavádění inovativních metod, nepodporuje ho a neoceňuje ho, může mnoho dobrých nápadů přijít vniveč. Podle mého názoru, by se vedení škol měla podílet na tvorbě pozitivního motivujícího klimatu, podporovat vzdělávání a růst osobnosti učitelů, podporovat týmovou práci a spolupráci, organizovat a podporovat kolegiální předávání zkušeností z různých školení a seminářů, organizovat prezentaci a předávání tzv. dobré praxe, organizovat kolegiální podporu při realizaci nebo zavádění inovativních metod např. formou mentoringu apod. V souvislosti s *leadershipem* managementu škol mám na mysli formu řízeného mentoringu. U nás ve škole mentoring i kolegiální spolupráce do jisté míry také probíhá, ale jen na úrovni spontánního příležitostného předávání zkušeností. Myslím, že by bylo velmi přínosné, kdyby některá proškolená a zkušená kolegyně mohla mít oficiální statut mentora a možnost své zkušenosti regulérně uplatnit. Příležitost pro školský management v této oblasti jsem zaznamenala v souvislosti se zmíněnými *modely kvalitní školy*, kdy v zahraničních modelech se objevily požadavky

angažovanosti a zaujetí učitelů, ochota k průběžnému vzdělávání, ale také právě podpora profesionálního růstu pedagogického sboru ze strany vedení. V případě českého *modelu kvalitní školy* (kap. IV.3. Kvalitní škola) je také zmíněn přímo požadavek budování kvalitního učitelského sboru systematickou podporou profesního rozvoje, podporou sebevzdělávání, inovačních aktivit a spolupráce mezi učiteli.

Podobné požadavky jsou již zachyceny i v plánované Standardu kvality profese učitele, jehož kriteria mají podpořit profesní rozvoj učitelů a jejich další vzdělávání. Standard by se měl stát systémem podpory učitelů v jejich profesním rozvoji zavedením právě například řízeného mentoringu.

Zrovna tak ve formálním zabezpečení kolegiální podpory, kolegiální spolupráce a řízeného mentoringu, spatřuji další možnou cestu učitelů k inovativním metodám a jejich zavádění do výuky. V zahraničí se forma mentoringu, tutoringů a kolegiální podpory běžně používá například u začínajících učitelů nebo v případě praxe studentů přípravného studia. Ráda bych projevila naději, že se blýská na lepší časy. V současné době se pracuje na schválení *Standardu kvality učitele* o kterém jsem se již zmiňovala. Hovoří se o zpracovávání kariérního systému. Rovněž probíhá rozsáhlá kampaň *Česko mluví o vzdělání*, která se dotýká nejrůznějších aktuálních otázek. Témata jsou věnována i procesu profesionalizace učitelské profese, což úzce souvisí i s tématem cesty učitelů k inovativním metodám. Probíhá projekt *Cesta ke kvalitě*, vznikl dokument *Rámec profesních kvalit učitele*, který má přispět k podpoře profesionalizace učitelů, podpořit systematickou reflexi vlastní práce a přispět k motivaci a k seberozvoji. Uvažuje se o propojení „*Rámce*“ s *Profesním portfoliem učitele* tak, jak funguje v některých zemích. Tam učitelé dokladují v profesním portfoliu svůj profesní růst a jeho výsledky v souvislosti s požadavky daného standardu.

V tom všem spatřuji prostor pro další možné cesty učitelů k inovativním metodám a pro jejich širší zavádění do pedagogického procesu. Samozřejmě, že všechny tyto výše zmíněné návrhy musí být podloženy finančním zajištěním ze strany státu, potažmo škol, jinak jejich uvádění do praxe postrádá smysl.

## IV.6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

V předchozích kapitolách jsem nastínila jak společensko politické změny ovlivnily pojetí výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň jsem poukázala na to, že transformace českého školství přispěla ke změně pohledu na pojetí výchovy a vzdělávání. Pokusila jsem se charakterizovat hlavní myšlenkové proudy výchovy a vzdělávání, kterými se ubírá naše školství. Naznačila jsem, co očekává společnost od současné školy a charakterizovala jsem nejvýznamnější sledované ukazatele vývoje v této oblasti.

Dá se říci, že transformace českého školství byla nezbytnou reakcí na společenské dění a zároveň se stala šancí pro lepší vývoj našeho školství. Hovoří pro to i chápání filozofie konstruktivistických přístupů a role učitele v období měnících se požadavků na vzdělání.

Jedním z charakteristických rysů současného aktuálního vývoje je proces profesionalizace učitelského povolání a s ním související akcent na profesní kompetence učitelů. V této souvislosti jsem poukázala na ukazatele kvality školy a kvality učitelů. S těmi zase souvisí nové metodologické přístupy, inovativní metody a motivovanost k osobnímu profesnímu růstu učitelů.

Zabývala jsem se moderními metodologickými postupy týkající se inovativních metod ve výuce. Zdůraznila jsem jejich přínos s ohledem právě na nové pojetí výchovy a vzdělávání. Zde jsem vyzdvihla přínos zvláště metody projektové. Snažila jsem se naznačit cesty učitelů k inovativním metodám. Ty spatřuji jednak v přípravném vzdělávání učitelů, v podpoře spolupráce a kolegiální podpory učitelů, dále ve změně některých postupů managementu škol a v podpoře profesní osobního růstu učitelů. Tady jsem rovněž poukázala na nepostradatelnou roli státu a jeho finanční garanci při zavádění nových systémů, ať už standardů kvality nebo kariérního systému učitelů.

*praktická část*

## **V. VYUŽÍVÁNÍ INOVATIVNÍCH METOD V PRAXI**

### **V.1. ÚVOD**

*„ Učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, se tedy musí v oblasti metodologie neustále vzdělávat. Musí znát různé způsoby práce s třídou, musí mít přehled o existujících tradičních i moderních metodách výuky, musí chápat jejich význam a přínos a hlavně je musí **umět a chtít používat.**“ ( Sitná 2009, s. 11)*

V předchozích kapitolách jsem nastínila jak společensko politické změny ovlivnily pojetí výchovně vzdělávacího procesu a zároveň jsem poukázala na to, že transformace českého školství přispěla ke změně pohledu na pojetí výchovy a vzdělávání. Naznačila jsem, jak významnou roli hrají inovativní metody v novém pojetí výchovy a vzdělávání.

### **V.2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**

V následující části své práce jsem se pokusila zpracovat výzkumným šetřením situaci pedagogického sboru jedné pražské základní školy ve vztahu k možnostem a podmínkám zařazování inovativních metod do výuky a to s důrazem na metodu projektovou. Chtěla jsem zhodnotit postoj vzorku učitelů k inovativním metodám a zjistit, jaké mají k zařazování inovativních metod podmínky. Dále jsem chtěla ověřit výzkumné otázky týkající se této problematiky v duchu úvodního citátu, pokusit na ně odpovědět a formulovat případné návrhy. Nejprve jsem provedla dotazníkové šetření, kdy jsem se obrátila na učitele obou stupňů školy a snažila jsem se zhodnotit jejich celkovou povědomost o využívání moderních metodologických postupů a konkrétně jejich vztah k využívání metody projektové. Zároveň jsem se zajímala o jejich postoj a motivovanost k dalšímu profesnímu růstu. Dále jsem provedla strukturované interview s vybraným vzorkem pěti pedagogů z prvního stupně zaměřené na tuto problematiku. Na závěr jsem provedla a zhodnotila rozhovor s vedením školy, zaměřený na sledovaná témata.



Stanovené **výzkumné otázky** byly následující:

1. Jaký je postoj učitelů k využívání inovativních metod v praxi současné školy?
2. Mají učitelé podmínky pro zavádění a využívání inovativních metod?
3. Jak je využívána projektová metoda?
4. Jsou učitelé motivováni k zavádění a využívání inovativních metod ve výuce, mají pro to dostatečnou podporu?
5. Jsou učitelé motivováni k osobnímu profesnímu růstu?

## **V.2.1. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ**

### **V.2.1.1. Charakteristika školy a výzkumného vzorku**

Sledovaný vzorek pedagogického sboru je ze Základní školy Bohumila Hrabala v Praze 8. Tato škola si klade jako cíl v koncepci rozvoje být efektivní a moderní školou, otevřenou požadavkům doby a založenou na výuce jazyků a informačních technologií. Škola pokračuje v tradici základní školy s rozšířenou výukou jazyků (od školního roku 1968/69) s využitím informačních technologií. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola jazyků a informačních technologií navazuje na tuto tradici a je postavena na výuce za současného využití informačních technologií. Škola se profiluje poskytováním výuky anglického jazyka od 1. ročníku a výukou druhého jazyka od 5. ročníku. Dále využíváním informační a komunikační technologie ve všech předmětech, jejíž základy získávají v předmětu informatika. Mise školy pak obnáší poskytnutí kvalitního vzdělání podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zároveň rozvoj osobnosti žáků prostřednictvím klíčových kompetencí, schopnost absolventů aktivně ovládat dva cizí jazyky a uživatelsky používat počítač v souvislosti s nutností celoživotního vzdělávání. Škola je umístěna ve dvou budovách, v jedné jsou žáci od prvního do čtvrtého ročníku, v druhé od pátého do devátého. Navštěvuje ji 620 žáků, z toho 430 žáků prvního stupně. Působí zde 50 pedagogických pracovníků, z toho 37 učitelů a z toho 23 učitelů prvního stupně. Pedagogický sbor má průměrné věkové složení 44 let. V pedagogickém sboru působí i pět kolegyň v důchodovém věku a dvě mladé kolegyně, nedávné absolventky

pedagogických fakult. Na prvním stupni navíc pracují tři kolegové se specializací na cizí jazyk pro první stupeň, kteří právě jazyk převážně vyučují. Na druhém stupni pracuje celkem 14 učitelů s klasicky dvouoborovou aprobací s převahou kombinace s cizími jazyky a jeden kolega výlučně jako učitel informatiky.

Dotazníky byly administrovány učitelům jak prvního, tak druhého stupně v dubnu tohoto roku. Na prvním stupni se jednalo o 23 učitelů, na druhém pak o 14 učitelů.

### **V.2.1.2. Struktura dotazníku**

Dotazník, který byl učitelům předkládán, byl členěn do čtyř okruhů:

(viz příloha)

1. Vstupní údaje
2. Znalosti inovativních metod
3. Znalosti speciálně projektové metody
4. Profesní růst a kooperace

V úvodní části jsem použila oslovení motivační formulací a snažila jsem se kolegy stručně seznámit se základním účelem celého dotazníku. Zároveň jsem se snažila podpořit jejich chuť k vyplňování tím, že jsem jim předem poděkovala za čas, který dotazníku věnují.

V dotazníku jsem formulovala položky záměrně různého charakteru. Volila jsem uzavřené otázky s výběrem alternativ i otázky otevřené. Z 23 položek je 12 uzavřených, 6 otevřených a 5 polouzavřených.

V první části, po úvodu byly zjišťovány faktografické údaje, týkající se kromě věku a pohlaví také vzdělání a délky praxe. Domnívám se, že tyto údaje mohou přispět k posouzení znalostí inovativních metod a postoje k nim.

Druhá část dotazníku se týkala konkrétní znalosti inovativních metod - otázky č.1 – 4. Tato část byla zaměřena na postoj k používání inovativních ve vyučování. Otázky č.1 a 3 směřovaly k problematice autonomie výběru vyučovacích metod a názoru na vhodnost zařazování inovativních metod. Zajímala jsem o to, zda respondenti vítají volnost výběru vyučovacích metod a zda preferují možnost jejich využívání vedle metod tradičních. Do této úvodní části jsem také záměrně zařadila otázku týkající se srovnání s klasickou frontální metodou. V tomto případě mě zajímal názor hlavně některých starších kolegyň. Otázkou č.4 jsem sledovala konkrétnější představení problematiky. Proto jsem záměrně uvedla přehled názvů vybraných inovativních metod, o které se v dotazníku zajímám. Chtěla jsem zjistit základní povědomost a dále v otázkách č. 5 a 6 jsem zjišťovala, jakým způsobem se respondenti případně s uvedenými inovativními metodami seznámili a jakou s nimi mají osobní zkušenost. Otevřené otázky č.7 a 8 směřovaly k posouzení názoru na přínos inovativních metod pro výuku. V další otázce č. 9. jsem sledovala zařazování konkrétních inovativních metod do výuky z hlediska časové frekvence. Zde jsem uvedla do tabulky vybrané inovativní metody a uvedla jsem na výběr pět možností. Otázky č. 10 a 11 směřovaly k hodnocení možností a podmínek učitelů pro zařazování a osvojování inovativních metod.

Třetí část dotazníku byla věnována speciálně inovativní projektové metodě. V otázkách č. 12 a 13, jsem se zajímala o to, zda respondenti tuto metodu znají, zda jí používají, případně jak často a jakým způsobem se s touto metodou seznámili. Dále mě zajímal názor na přínos a největší riziko projektové metody – otázky č. 14 a 15. Otázka č. 16 byla zařazena pro zjištění předmětů, ve kterých učitelé projektovou metodu nejčastěji používají. Otázkou č.17 jsem sledovala zjištění, jaké mají učitelé pro zařazování této metody podmínky.

Čtvrtá část dotazníku sestávala z uzavřených otázek a byla zaměřena na osobní profesní růst respondentů a na oblast vzájemné kooperace. Otázkami č. 18 a 19 jsem sledovala ochotu a zájem se dále vzdělávat obecně a totéž v oblasti seznámení s různými inovativními metodami. Také mě zajímal názor na to, zdali oslovení učitelé mají případně možnost se účastnit nějakého školení či semináře zaměřeného na problematiku

inovativních metod. Otázky č. 21 a 22 směřovaly k zájmu a určité motivaci učitelů ke společné kooperaci při realizaci inovativních metod a konkrétně při realizaci projektové metody. Závěrečná otázka č. 23 mapovala zájem kolegů o pravidelné vzdělávání v oblasti novinek školství a inovativních metod ve výuce. Zhodnocením výsledků této otázky jsem sledovala využití při formulování případných návrhů pro vedení školy.

### **V.2.1.3. Vyhodnocení dotazníku**

Dotazník byl administrován v dubnu tohoto roku. Jeho návratnost byla celkem 93%- 35 učitelů. Na prvním stupni byla 100% - 23 učitelů a na druhém stupni 86% - 12 ze 14 učitelů.

Na základě uvedených údajů jsem zjistila, že naprostá většina učitelů obou stupňů vítá možnost větší volnosti při výběru vyučovacích metod. Pouze v jednom případě na prvním stupni je tomu naopak. Zajímavé stanovisko vyplynulo k hodnocení klasické frontální metody ve srovnání s inovativními metodami. Frontální vyučovací metodu jako nejlepší vidí na prvním stupni 9 učitelů a dalších 7 nemá na tuto problematiku vyhraněný názor. To znamená, že pouze 7 učitelů prvního stupně z 23 preferuje jinou, než frontální metodu vyučování. Na druhém stupni pak pouze 2 učitelé nesouhlasí s tvrzením, že nejlepší vyučovací metodou zůstává klasická frontální. Domnívám se, že tento výsledek hovoří o určitém konzervativním přístupu k volbě inovativních metod.

Názory na možnost zařazování inovativních metod jsou však vesměs kladné. Učitelé vítají tuto možnost hlavně pro přínos v oblasti motivace a přínos pro zpestření výuky. Názory učitelů prvního i druhého stupně jsou v tomto ohledu dost podobné. Často se opakovalo vyjádření, že záleží na situaci a předmětu, probírané látce a že je lze uplatňovat jen vzhledem k okolnostem. Zaznamenala jsem vyjádření kolegyně z prvního stupně, že inovativní metoda může být i na škodu a to v souvislosti s kázní žáků. Další kolegyně zase uvedla, že inovativní metody sice zařazuje, ale že se jí zdají vhodné pouze pro opakování, protože pro výklad nového se drží raději klasické frontální metody. Zdá se zarážející, že obě tyto kolegyně patří do věkové kategorie 25 -

30 let. Z druhého stupně mě pak překvapil názor, že inovativní metody je potřeba zařazovat s rozvahou, aby netrpěly znalostí. Jedenkrát jsem zaznamenala kladné hodnocení inovativních metod z důvodu možnosti prolínání učiva a možnosti společného hodnocení. Jedenkrát zas bylo zařazování těchto metod hodnoceno v souvislosti s kladným vlivem na třídní kolektiv. I zde lze hovořit o jisté zdrženlivosti k zařazování inovativních metod do výuky. V uvedených případech z prvního stupně i o možném nesprávném pochopení filozofie inovativních metod. Další otázka č. 4 se týkala nějaké osobní zkušenosti s inovativními metodami. V uvedené tabulce většina respondentů označila téměř všechny možnosti vyjma metod RWCT. Z výsledků vyplynulo, že o kooperativním vyučování nikdy neslyšely 3 respondentky na prvním stupni a 2 na druhém stupni. Jednalo o učitelky vyšší věkové kategorie, pouze jedna z prvního stupně ve věku 30 -40 let. O párovém vyučování neslyšelo nikdy 5 učitelů, z toho 2 z prvního stupně. Jedna respondentka věkové kategorie nad 50 let z prvního stupně nikdy neslyšela o projektovém vyučování. Pouze 3 respondentky z celé školy označily znalost všech metod RWCT. Ve dvou případech se jednalo se o respondentky z prvního stupně, mladší věkové kategorie 25- 30 let. Nulovou znalost metod RWCT vyjádřilo celkem 7 respondentů, z toho 4 z prvního stupně. Všichni ostatní označili z metod RWCT jen výběr. Jako nejznámější metody RWCT se v tomto případě jeví zpřeházené věty a brainstorming a jako nejméně známá metoda I.N.S.E.R.T. Dalších 5 respondentek z prvního stupně uvedlo znalost inovativního pojetí výuky matematiky (tzv.frausovské). V jednom případě byla ještě uvedena znalost metod programu Tvořivá škola.

Ke způsobu seznámení s inovativními metodami respondenti uvedli nejčastěji několik možných cest. Většinou se jednalo o kombinaci seznámení během školení, od kolegů ze školy a samostudiem. Tak tomu bylo u 21 případů, z toho 14 z prvního stupně. Ostatní uvedli, že se s inovativními metodami seznámili během studia na fakultě.

Z další otázky vyplynulo, že všichni respondenti některou z uvedených inovativních metod někdy použili ve výuce. Tato otázka částečně odpovídala výsledkům otázky č. 4, týkající se obecné povědomosti. Jen v případě metod RWCT se ukázalo, že jich bylo v praxi vyzkoušeno méně. Pro ilustraci uvádím výsledky dané otázky v přehledu:

- **Označte prosím metody, se kterými máte osobní zkušenost (někdy jste je použil/a ve výuce) označte x**

inovativní odpovědělo respondentů:		inovativní odpovědělo respondentů:	
metoda:	celkem/z toho 1.st	metoda:	celkem/z toho 1.st
kooperativní vyučování	30/20	Metody RWCT:	
skupinové vyučování	35/23	brainstorming	14/11
párové vyučování	30/22	myšlenková mapa	12/8
projektové vyučování	33/22	metoda I.N.S.E.R.T	0/0
didaktické hry	35/23	pětílístek	4/4
výuka dramatem	13/10	předvídání	6/6
metody s podporou IT (PC, interaktivní tabule)	33/21	volné psaní	9/8
jiné	1/1	řízené čtení	10/9
nepoužívám tyto techniky	0/0	zpřeházené věty	17/16
		podvojný deník	2/2

Jak vyplývá z přehledu, jedinými inovativními vyučovacími metodami, které někdy využili všichni učitelé obou stupňů je skupinové vyučování a metoda didaktických her. Dále vyplývá, že i projektové vyučování bylo často vyzkoušeno na obou stupních školy. Nepřekvapuje využití metod s podporou IT s ohledem na zaměření školy a na její vybavení počítači a interaktivními tabulemi. Jak je zřejmé, metody RWCT jsou v tomto případě zastoupeny velmi málo, dokonce metoda I.N.S.E.R.T zůstává jako jediná nikdy nevyužita. U metody zpřeházených vět je uvedeno poměrně vysoké zastoupení využívání, zvláště na prvním stupni. Naopak metoda podvojného deníku byla využívána minimálně a to jen na prvním stupni.

Otázky č. 7 a 8 směřovaly opakovaně k oblasti přínosu inovativních metod pro výuku. Respondenti vidí obecně přínos inovativních metod velmi pozitivně. Nejčastěji se vyskytuje hodnocení zpestření a obohacení výuky, dále uplatnění jednotlivce, aktivizující přístup, aktivní přijímání informací, možnost individuálního přístupu a prolínání učiva. Metody, které jsou učiteli považovány za nejpřínosnější kopírují přesně použité metody v otázce č.6. Jedná se o skupinové vyučování a didaktické hry, dále pak je to projektové vyučování a vyučování s podporou IT. Jako důvody nejčastějšího přínosu byly uváděny u skupinového vyučování – podpora spolupráce, vzájemné naslouchání a respekt, u didaktických her – zábavná a přitažlivá forma z pohledu dětí

a zároveň nenucené přirozené vyučování. U projektové metody byly uváděny jako důvody přínosu – rozvoj koncepčního myšlení, práce na případných dlouhodobých úkolech, zaměření na výstup, vzájemná podpora, rozvoj osobnosti, schopností a dovedností. Takováto hodnocení byla uvedena v převaze na prvním stupni. Na druhém pak dominovalo hodnocení přínosu práce s informačními technologiemi a přínos byl spatřován hlavně v samostatnosti, v rozvoji logického myšlení, ve větší motivovanosti, v možnosti názorné vizualizace.

Další otázka se týkala časové frekvence zařazování inovativních metod do výuky. Opět pro ilustraci uvádím výsledky této otázky v přehledu:

- **Jak často uvedené inovativní metody využíváte, jak často je zařazujete do vyučování ? označte x**

odpovědělo respondentů: / z toho 1. stupeň

	nezařazují vůbec	nárazově příležitostně	- několikrát měsíčně	několikrát týdně	zařazují denně
kooperativní vyučování	14/6	14/11	5/5	2/1	
skupinové vyučování	6/1	12/8	8/6	7/6	2/2
párové vyučování	11/5	11/8	8/7	3/2	2/1
didaktické hry	8/3	4/2	7/5	12/9	4/4
výuka dramatem	19/10	12/9	3/3	1/1	
projektová výuka	7/3	21/18	5/2	1/1	
metody s podporou PC	4 /1	15/11	10/7	2/1	4/3
metody s podporou interaktivní tabule	21/11	6/5		4/4	4/3
třířázový model	27/16	7/6	1/1		
brainstorming	20/12	12/9	2/2	1/0	
myšlenková mapa	20/11	13/11	1/1	1/0	
metoda .I.N.S.E.R.T.	35/35				
pětilístek	28/17	7/6			
předvídání	30/18	4/4	1/1		
volné psaní	22/11	8/7	5/5		
řízené čtení	22/12	7/5	5/5	1/1	
zpřeházené věty	14/6	12/9	7/7	2/1	
podvojný deník	32/20	3/3			
jiné.....					
jiné.....					

Z uvedeného přehledu opět vyplývá časté zařazování skupinového vyučování, didaktických her, ale i projektového vyučování. Nejčastější zastoupení pak má výuka

s podporou informační technologie, což je dáno především zaměřením školy. Za tím pak pokulhává využívání interaktivní tabule a to s ohledem na omezenou vybavenost školy tímto zařízením. Výrazně vyšší na prvním stupni než na druhém je pochopitelně výuka dramatem, ale také projektová výuka. Zjevně jsou velmi málo využívány opět metody RWCT, z čehož metoda I.N.S.E.R.T není využívána vůbec. Rovněž minimálně je využívána metoda podvojného deníku.

V další otázce se respondenti vyjadřovali k podmínkám, pro zařazování inovativních metod. Většina pociťuje, že má pro jejich zařazování dobré podmínky. Učitelé tuto otázku hodnotili hlavně s ohledem na vybavenost technikou. Ta je lepší na druhém stupni. Proto také tam vyjádřili spokojenost všichni respondenti. Na prvním stupni byla také materiální nevybavenost v některých třídách na prvním místě případné nespokojenosti, ale zaznamenala jsem i názor na nedostatečnou podporu ze strany vedení školy. Několikrát se rovněž opakovalo uvedení důvodu jako složení žáků, vysoký počet a nekázeň dětí, coby překážky zařazování inovativních metod. Nutno dodat, že v případě těchto odpovědí se jednalo o respondentky vyšší věkové kategorie, které zjevně nejsou inovativním metodám nakloněné a preferují klasickou formu výuky.

Z celkového počtu 35 respondentů uvádí 25, že absolvovalo nějaké školení nebo seminář k osvojení inovativních metod, z toho 15 z prvního stupně. Žádné školení neabsolvovalo 10 respondentů, z toho 8 z prvního stupně.

Třetí část dotazníku se zabývá výhradně **projektovou metodou**. Na otázku zda projektovou metodu respondenti znají a využívají, odpověděla jediná respondentka z prvního stupně, že tuto metodu nezná. Variantu odpovědi – tuto metodu znám a zařazuji ji často, si vybrali pouze 2 respondenti, oba z prvního stupně. Nejvíce respondentů si pak vybralo variantu odpovědi – znám a občas ji používám, a to celkem 15 z toho 9 z prvního stupně. Jen výjimečně tuto metodu používá 9 respondentů, z toho 8 z prvního stupně. Z důvodu časové a organizační náročnosti metodu vůbec nepoužívá 5 respondentů, z toho 1 z prvního stupně. Tři respondenti, všichni z prvního stupně, uvedli jako důvod pro nepoužívání jazykovou bariéru, malé jazykové schopnosti žáků



a malé slovní zásoba. V tomto případě se zjevně jednalo o prvostupňové učitele cizích jazyků.

S projektovou metodou se respondenti ponejvíce seznámili během studia na fakultě. Tuto variantu odpovědi označilo 12 respondentů z toho 8 z prvního stupně. Během nějakého školení se pak s touto metodou seznámilo 10 respondentů z toho 6 z prvního stupně. Od kolegů ze školy se pak o této metodě dozvědělo 10 respondentů, z toho 7 z prvního stupně. Samostudiem se s metodou seznámili 2 respondenti, z toho 1 z prvního stupně.

Další otázka byla věnována hodnocení přínosu projektové metody. Respondenti většinou kladně hodnotili zajímavý styl práce, rozvoj a podporu spolupráce žáků, jejich samostatnost při tomto způsobu práce, podporu schopnosti vyhledávání a zpracovávání informací a podporu dovednosti jejich prezentace. Významně byla hodnocena možnost zapojení všech a to i slabších žáků. Respondenti hodnotili přínos projektové metody v oblasti stmelování kolektivu, podpory respektu při spolupráci. Kladně byla také hodnocena možnost mezipředmětových vazeb a prolínání učiva.

Největší rizika projektové metody jsou naopak spatřovány v časové náročnosti na přípravu a realizaci projektu a v nezapojení všech žáků. Tato stanoviska byla prezentována shodně nejčastěji a to zástupci obou stupňů. Ojedinele se pak vyskytlo formulování rizika jako odklon od probíraného učiva současně se zhoršením pracovních návyků a celkově malá efektivita této metody. Jednalo se prezentaci dvou názorů z prvního stupně respondentů mladší věkové kategorie.

Je-li projektová metoda na prvním stupni využívána, pak nejčastěji v předmětech: prvouka, vlastivěda a přírodověda, následuje čeština a ostatní předměty. Na druhém stupni je pak projektová výuka pochopitelně využívána v rámci oborového zaměření respondentů. Většina respondentů čili 19 z toho 12 z prvního stupně, se domnívá, že učitelé mají pro tuto metodu vhodné podmínky. Dalších 6 respondentů se domnívá opak, z toho 5 z prvního stupně. Zbytek se k této otázce nevyjádřil jasně a zvolil neutrální variantu odpovědi.

Z výše uvedeného vyplývá, že respondenti jsou poměrně dobře informováni o projektové metodě a že většinou chápou její poslání a filozofii. Chápou dobře i přínos této inovativní metody. Z výše uvedené tabulky také vyplývá, že ji většina respondentů příležitostně využívá. Vytříbené názory na projektovou metodu dokazují i pestrá a různorodá vyjádření, týkající se přínosu a rizik.

Poslední část dotazníku byla věnována profesnímu růstu a kooperaci. Poměrně vysokou ochotu vzdělávat se v různých oborech učitelské profese vykazuje 22 respondentů/ z toho 15 z prvního stupně. 6 respondentů uvedlo dokonce velmi vysokou ochotu ke vzdělávání/ z toho 1 z prvního stupně. Naopak nízkou ochotu uvádí 6 respondentů a 1 dokonce velmi nízkou, všichni z prvního stupně.

Také většina respondentů se vyjádřila kladně k případné možnosti seznámit se s různými inovativními metodami. Tuto možnost by přivítalo celkem 28 respondentů/ z toho 17 z prvního stupně. 3 respondenti z prvního stupně zvolili neutrální stanovisko a 4 by tuto možnost nepřivítali/ z toho 3 z prvního stupně. Většina učitelů si také myslí, že mají dostatečnou možnost v případě zájmu absolvovat nějaké školení či semináře zaměřené na problematiku inovativních metod. Tento názor zastává celkem 20 respondentů/ z toho 13 z prvního stupně. Dalších 6 respondentů se nedomnívá, že mají dostatečné možnosti, z toho 3 z prvního stupně a dalších 9 nemá k této otázce vyhraněný postoj, z toho 8 z prvního stupně.

Rovněž většina respondentů uvádí, že by uvítali nějakou formu spolupráce s některými ze svých kolegů při realizaci inovativní metody ve výuce. Takto kladně se vyjádřilo 24 respondentů/ z toho 13 z prvního stupně. Pouze 2 respondenti se v tomto případě vyjádřili negativně a 9 volilo variantu odpovědi – nevím/ z toho 8 z prvního stupně. Takovýto názor na kolegiální spolupráci je rozhodně pozitivním signálem a mohl by posloužit jako podnět právě pro podporu kolegiální spolupráce.

Podobný dotaz na spolupráci při plánování a realizaci konkrétně projektové metody vyzněl podobně. Tuto formu spolupráce by uvítalo 25 respondentů/ z toho 15 z prvního

stupně. Další 4 by tuto spolupráci neuvítali/ z toho 3 z prvního stupně a dalších 6 volilo neutrální stanovisko/ z toho 5 z prvního stupně.

Závěrečná otázka směřovala k zájmu o nějakou formu pravidelného vzdělávání v oblasti novinek ve školství a inovativních metod. Takovýto zájem projevila převaha respondentů. Kladně se vyjádřilo celkem 26 respondentů/ z toho 15 z prvního stupně. Pouze 5 respondentů by takovou formu vzdělávání nepřivítalo/ z toho 4 z prvního stupně a další 4 respondenti z prvního stupně si vybrali neutrální odpověď.

Z výsledků závěrečné části dotazníku podle mne vyplývá, že ve sledovaném učitelském sboru je převaha těch, kteří se mají zájem dále vzdělávat v různých oborech učitelské profese, mají zájem se seznamovat s inovativními metodami včetně projektové metody. Také projevují zájem o kolegiální spolupráci v případě plánování a realizace inovativních metod ve výuce. Zajímavostí je, že počty negativních odpovědí ovlivnily respondenti jak mladších věkových kategorií, tak kolegyně – důchodkyně.

## **V.2.2. INTERVIEW**

### **V.2.2.1. Charakteristika vybraného vzorku**

Pro interview jsem oslovila pět vybraných kolegyň- učitelek z prvního stupně. Snažila jsem se vybrat ilustrativní vzorek co se týče věku a délky praxe. O všech vím, že se s inovativními metodami setkaly a že na ně mají svůj názor. Mladší kolegyně absolvovaly první setkání již v rámci přípravného studia na fakultách. Kolegyně z praxe absolvovaly svou cestu za poznáním inovativních metod každá jinak, formou různých školení a také každá k nim zaujímá jiný postoj.

- učitelka A – věk 35 let - praxe 7 let
- učitelka B– věk 50 let – praxe 22 let
- učitelka C– věk 70 let - praxe 47 let
- učitelka D – věk 28 let– praxe 4 roky

- učitelka E - věk 29 let– praxe 5 let

#### V.2.2.2. Záznamy strukturovaného interview

- **1. Využíváš ve své výuce nějaké inovace, inovativní metody? Jaký máš na ně názor? Myslíš, že jsou hodně přínosné a efektivní?**

A: Ano, samozřejmě používám, považuji je za velmi přínosné.

B: Ano, absolvovala jsem školení. Nepovažuji je ale za zvláště efektivní. Já upřednostňuji klasickou metodu. Výjimečně zařadím něco jiného.

C: Určitě. Neumím si představit, že bych je nepoužívala. Je to nutné. A když se dělají dobře, jsou určitě velmi efektivní.

D: Ano, využívám je a považuji za přínosné ale nejsem si jistá, že je všechny znám.

E: Určitě jsou některé velmi přínosné, občas využívám, které znám.

- **2. Projektovou metodu používáš? Co si o ní myslíš? Jak často jí využíváš?**

A: Ano, dost často ji využívám. Rozhodně pro mě velmi oblíbená metoda. Považuji ji za velmi vhodnou a přínosnou. Seznámila jsem se s ní již na fakultě.

B: Ano, znám ji ze školení. Zkusila jsem ji, je velmi náročná na přípravu a organizaci a výsledek není nijak významný. Podle mne nemá efekt.

C: Ano. Využívám ji velmi ráda a velmi často. Prošla jsem různými školeními. Vlastním certifikát ze školení o projektovém vyučování a integrované výuce. Považuji ji za úžasnou inovativní a moderní metodu.

D: Seznámila jsem se s ní na fakultě. Tady ve škole jsem se hodně naučila od jiné kolegyně

E: Sice jsem se s ní seznámila na fakultě (mimopražské), ale nemám dostatečný přehled o tom, co to vlastně obnáší. Na fakultě nám o projektech říkal každý něco jiného.

- **3. Máš dost možností a dobré podmínky pro zařazování různých inovativních metod?**

A: Ano. Je to čistě na mém rozhodnutí.

B: Ano, nikdo mi nebrání.

C: V rámci své třídy si mohu o metodě samostatně rozhodovat, nikoho to nezajímá.

D: Je to na mém rozhodnutí, navíc to nikoho nezajímá.

E: Je to na mém rozhodnutí, podmínky mám, mám interaktivní tabuli, nikdo mi neurčuje jakou metodou mám vyučovat.

- **4. Jaké máš možnosti a podmínky realizovat projektovou metodu?**

A: V rámci mé třídy mohu realizovat projektovou výuku bez omezení.

B: Podmínky mám, ale nerealizuji ji.

C: V rámci vlastní třídy mohu projekty realizovat. Na škole se neuskutečňují celoškolské a meziročníkové projekty o které bych měla zájem. Také necítím podporu ze strany vedení. Mrzí mne, že není zájem o výstupy z projektů. Při realizaci řady projektů, které jsem pořádala, jsem necítila žádnou odezvu a ocenění.

D: Realizovat mohu, cítím však nezám, což považuji za demotivující.

E.: V rámci třídy si myslím, že možnosti a podmínky mám.

- **5. Měla bys zájem se dále školit v oblasti inovativních metod. Například formou nějaké školní kolegiální spolupráce?**

A: Určitě ano

B: Ne

C: Sama bych měla zájem něco takového pořádat.

D: Ano

E: Ano

### **V.2.2.3. Rozhovor s vedením školy**

V tomto rozhovoru jsem se zajímala o hodnocení a míru preference zařazování inovativních metod do výuky. Zajímala jsem se o to, jestli je zařazování různých forem inovativních metod včetně projektové výuky sledovaným hlediskem například při hospitacích pedagogů. Dále jsem sledovala názor na jistou podporu při organizování kolegiální spolupráce, spolupráce v ročníkových týmech apod. Zajímala mě také postoj k zavádění funkcí mentorů a uváděcích učitelů a k podpoře profesního růstu formou

dalšího vzdělávání pedagogů. Z rozhovoru vyplynulo, že v oblasti inovativních metod, vedení preferuje naprostou autonomii učitelského sboru. Zařazování inovativních metod není zvláště sledovanou hodnotou při hospitacích pedagogů. Vedení školy však nebrání učitelům v realizaci moderních vyučovacích metod ani ve vzdělávání se v této oblasti. Prioritou je využívání informačních technologií a interaktivních tabulí v souladu se zaměřením školy. Vedení školy neuvažuje o podpoře nějaké formy kolegiální spolupráce, neboť se domnívá, že o ně není dostatečný zájem. Přenechává také značnou samostatnost vedoucím ročníkových týmů a předmětových komisí na které deleguje tyto otázky. Z finančních důvodů neplánuje vedení školy zavádět ani funkci mentorů.

### **V.3. ZÁVĚRY PRAKTICKÉ ČÁSTI**

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé sledovaného sboru většinou mají o vybraných inovativních metodách přehled. Většinou také chápou jejich přínos pro nové pojetí výuky. K jejich zařazování do výuky však přistupují v některých případech s jistou rezervovaností. Poměrně dost jich projevilo konzervativní postoj v porovnání s klasickou metodou výuky. Existuje také oblast inovativních metod, které je učitelům známá hodně málo. Jedná se o metody RWCT. Naopak projektové vyučování je značně rozšířené a jak je patrné z výsledků i hodně využívané. Také zde je učitelům zřejmý jeho účel a přínos. Vidí jeho výhody, ale také charakterizovali množství rizik a překážek pro jeho zařazování. Projektovou výuku učitelé využívají převážně příležitostně a nárazově. Jak jsem již výše zmínila, hlavně je tato metoda využívána v předmětech – prvouka, přírodověda a vlastivěda, méně je pak zastoupena čeština. Zábrany pro využívání projektové metody učitelé nejčastěji vidí v náročnosti na přípravu a realizaci, ale také v pochybnostech o možnosti zapojení všech žáků.

Ze záznamů interview vyplývá, že všechny oslovené učitelky mají o inovativních metodách přehled a že k nim mají též vyhraněné názory. Vyskytuje se určitě část pedagogů, kteří mají stanovisko stejné jako kolegyně B, to znamená více méně negativní. Jedná se však o menšinový postoj. Jak je vidět z názorů kolegyně C, není to vždycky věk, který ovlivňuje názor na zařazování inovativních metod. Tato kolegyně

vykazuje velmi progresivní postoj k vyučovacímu procesu. Rovněž podmínky pro zařazování a využívání inovativních metod hodnotí všechny oslovené kolegyně jako dostatečné. Nejsou nijak v jejich využívání omezovány a mohou o jejich zařazování samy rozhodovat. Stejně se to týká i projektové výuky. Všechny kolegyně o ní mají dostatečné znalosti a většinou jí příležitostně využívají. Tady bych se však pozastavila nad vyjádřením jedné mladší kolegyně, která nehodnotila příznivě znalosti o projektové metodě nabyté v rámci přípravného profesního vzdělávání na jedné mimopražské fakultě. Vycítila jsem však z vyjádření dalších kolegyň, že sice vítají možnost autonomie v oblasti zařazování inovativních metod do výuky, ale že by rovněž přivítaly určitou širší reflexi, odezvu ze strany vedení školy a nějakou formu podpory. Také jsem zaznamenala v obou formách výzkumného šetření většinový zájem o další školení a vzdělávání v této oblasti a o podporu kolegiální spolupráce v rámci školy. Na závěr bych se pokusila shrnout odpovědi na stanovené výzkumné otázky a formulovat návrhy:

1. Ze všech výsledků vyplývá, že situace ohledně zavádění inovativních metod do výuky je příznivá. Učitelé ve většině případů vítají možnost samostatně rozhodovat o jejich využívání, chápou jejich význam pro nové pojetí výchovy a vzdělávání. Přehled a znalost všech forem a způsobů moderních inovativních postupů není sice stoprocentní, ale existuje řada dostupných možností, jak tyto znalosti a dovednosti nabýt. Podle všeho záleží hodně na osobních postojích, zkušenostech, míře motivovanosti a míře osobního nasazení.

2. Základní podmínky pro zavádění a realizaci inovativních metod a strategií do výuky jsou dobré. Přispívá k tomu i uplatňovaná autonomie v práci učitelů a možnost jejich svobodné volby vyučovacích metod. Rovněž jsou zde možnosti využívání technické podpory.

3. Projektová metoda patří podle výsledků šetření mezi oblíbené a poměrně často využívané metody. Z tohoto hlediska spatřuji rezervy v efektivitě využívání a v prezentaci výstupů projektů tak, aby se zařazování této významné inovativní metody ještě více rozšířilo a bylo více využíváno. Podle mého názoru by této situaci také prospěla větší podpora kolegiální a týmové spolupráce.

4. Větší podpora kolegiální spolupráce, podpora ze strany vedení a motivující klima by jistě přispělo i ke zvýšení motivovanosti učitelů a k dalšímu získávání i předávání zkušeností. Rozhodně bych se přikláněla k zavedení formy řízeného mentoringu na úrovni ročníkových týmů za účelem předávání zkušeností a sdílení „dobré praxe“. V souvislosti s širším využíváním inovativní projektové metody bych považovala za účelné podpořit týmovou spolupráci například v podobě meziročníkových projektů.

5. V otázce dalšího osobního profesního růstu bych navrhovala využití potenciálu zájmu pedagogů k zavedení a podpoře prezentace výstupů a zkušeností z absolvovaných vzdělávacích aktivit, například v rámci ročníkových týmů nebo předmětových komisí.

## **VI. ZÁVĚR**

V práci jsem se pokusila postihnout jednu oblast dopadu transformace českého školství. Podařilo se mi identifikovat a charakterizovat nevyhnutelný směr české školské politiky. Protože je zřejmé, že společnost očekává zvýšení vzdělanostní úrovně, zvýšení konkurenceschopnosti a tím pádem i zvýšení ekonomické výkonnosti, je akcentován profesionalizační trend učitelské profese. Společnost spoléhá na školu a učitele, kteří za pomoci kurikulární reformy přispějí ke zvýšení kvality společnosti a podpoří tak její ekonomický rozvoj. Je zřejmé, že máme – li se jako země stát plnoprávným členem evropského společenství, musíme řešit i vývoj učitelského povolání. Tak jako v jiných evropských zemích řešili proměnu školy, musíme i u nás pokračovat v profesionalizačním procesu a charakterizovat nové pojetí učitelství, rolí a profesních kompetencí, aby byly v souladu s novými cíly, obsahem a strategiemi školního vzdělávání. V tomto ohledu jsem poukázala na důležité ukazatele kvality školy, kvality učitelů a s tím související komplex profesních kompetencí. Popsala jsem i podstatu konstruktivistických přístupů ve vzdělávání a souvisejících moderních metodologických postupů- inovativních metod ve výuce. Našla jsem zde souvislost mezi těmito sledovanými ukazateli a novými metodologickými přístupy, inovativními metodami



výuky a motivovaností učitelů k dalšímu profesnímu růstu. Vyzdvihla jsem přínos těchto metod a zvláště projektové metody. Popsala jsem i různorodé cesty učitelů k inovativním metodám a k jejich zavádění do praxe. Ty podle mně spočívají jednak v zaměření přípravného vzdělávání na ovládnutí inovativních metod, v podpoře kolegiální spolupráce učitelů v praxi, tak v cílené práci managementu škol v oblasti rozvoje a podpory profesního růstu učitelů. V neposlední řadě v nezastupitelné roli státu v při zavádění standardů kvality a kariérního systému učitelů. Všechny tyto aspekty spolu s přesvědčením a motivací učitelů ke sdílení filozofie nového pojetí výchovy a vzdělávání by mohli přispět k pozitivnímu vývoji transformačního snažení.

Zpracování tohoto tématu a výzkumné šetření v rámci mé práce pro mě osobně znamenalo jednak širší pohled na celou problematiku a novou zkušenost. Současně mi přineslo další inspiraci pro práci s inovativními metodami. Získala jsem zároveň motivaci a odhodlání pro prosazení a realizaci některých konkrétních návrhů zformulovaných v závěrech praktické části.

## Literatura a informační zdroje

- COUFALOVÁ, J. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice.: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- HELUS, Z. 2008. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, s.12-14, 18-19. ISBN 978- 80-7290-384-9.
- HELUS, Z. 2010. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. aj. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 2010, s.23. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KAŠOVÁ, J. Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ISBN 978-80-2 10-4142-4.
- KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. aj. Učitel v současné škole. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZÁČOVÁ, N. Vybrané pedagogické inovace v současné škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.
- PASCH, M. aj. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Přeložil M. Koldinský. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3.rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1.9. 2005. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

- SHULMAN, H.S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. aj. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s.37-38. ISBN 978-80-7308-301-4.
- SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. Obecná pedagogika. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, V. aj. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. aj. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V. 2008. Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. In: SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, s. 92. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V. 2010 a. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. aj. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s.40. ISBN 978-80-7308-301-4.
- SPIPKOVÁ, V. 2010 b Kvalita učitele a profesní standard. In: SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. aj. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, s.26. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. aj. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. aj. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- TOMKOVÁ, A. Program Čtením a paním ke kritickému myšlení v primární škole. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TONUCCI, F. Vyučovat nebo naučit? Přeložil S. Štech. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praha, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2. přepracované vydání. Praha: ESF, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VALENTA, J. aj. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

#### internetové zdroje:

KALMACH, F. Klíčem k rozvoji školy je kvalita zaměstnanců. *Na cestě ke kvalitě* : bulletin projektu Cesta ke kvalitě [online]. 2012/05, č.6 [cit.7.6.2013 ]. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE\\_1205.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE_1205.pdf)

MICHEK, St. Kvalita školy závisí nejvíce na kvalitě učitelů. *Na cestě ke kvalitě* : bulletin projektu Cesta ke kvalitě [online]. 2012/05, č.6 [cit.7.6.2013 ]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1205.pdf>

POL, M. Učící se škola a rozvoj školy. *Na cestě ke kvalitě* : bulletin projektu Cesta ke kvalitě [online]. 2012/05, č.6 [cit.7.6.2013 ]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1205.pdf>

Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelství noviny* [online ]. 2010 č.12 [cit.7.6. 2013 ]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>

*Standard učitele*. [online ]. [cit.7.6. 2013 ]. Dostupné z: <http://www.standarducitele.cz/>

*Standard v otázkách a odpovědích*. [online] [cit.7.6. 2013 ]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch.[online ] Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64- 4. [cit. 5.6.2013 ] Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)