

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

DISERTAČNÍ PRÁCE

2012

Mgr. Dominika Stolinská

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY**

**INTERAKCE UČITEL-ŽÁK V PROMĚNÁCH
PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Autorka práce: Mgr. Dominika Stolinská
Školitelka: prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.**

2012

**PALACKY UNIVERSITY IN OLOMOUC
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF PRIMARY PEDAGOGY**

**TEACHER-PUPIL INTERACTION
IN THE TRANSFORMATION
OF PRIMARY EDUCATION**

DISSERTATION THESIS

Author: Mgr. Dominika Stolinská

Supervisor: prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.

2012

Děkuji prof. PhDr. Aleně Nelešovské, CSc. za profesionální a odborné vedení práce a cenné rady, jež mi poskytovala v průběhu zpracovávání disertační práce.

Díky patří také Mgr. Elišce Freharové za důkladné pročtení rukopisu, cenné připomínky a jazykovou korekturu.

Zároveň děkuji všem osloveným respondentům, kteří se podíleli na realizaci sběru výzkumných dat.

A v neposlední řadě bych ráda poděkovala také všem těm, kteří mi byli při tvorbě disertační práce velkou oporou.

Dominika Stolinská

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci

.....

(podpis)

OBSAH

<i>Úvod</i>	8
1 <i>Východiska problematiky vzdělávání a výchovy</i>	11
1.1 Vzdělávací systém v České republice	14
1.2 Zákony a kurikulární dokumenty	16
2 <i>Proces transformace českého školství</i>	25
2.1 Vnější proměna české (primární) školy	27
2.2 Vnitřní proměna české (primární) školy	29
3 <i>Činitelé edukačního procesu v odrazu inovativních změn</i>	35
3.1 Inovované pojetí učiva a obsahu vzdělávání	36
3.2 Inovované pojetí žáka	41
3.2.1 Socializace osobnosti dítěte	46
3.2.2 Klíčové kompetence žáka	48
3.3 Inovované pojetí učitele	50
3.3.1 Pedagogické kompetence	53
3.3.2 Vyučovací styly učitele	60
4 <i>Interakce mezi učitelem a žákem jako jedna z oblastí transformace české školy</i>	65
4.1 Vztah pojmů pedagogická komunikace, pedagogická interakce a klima třídy	65
4.1 Interaktivní vyučovací proces	74
5 <i>Pedagogická evaluace jako prostředek ke zkvalitnění edukačního procesu</i>	78
Význam a užití evaluace interakce učitel-žák pro pedagogickou teorii a praxi	80
II EMPIRICKÁ ČÁST	83
6 <i>Charakteristika výzkumného šetření</i>	83
7 <i>Zdroje dat</i>	85
7.1 Bibliografická opora	85
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku	86

8	<i>Design výzkumu</i>	91
8.1	Výzkumný problém	91
8.2	Výzkumné předpoklady a hypotézy	93
8.3	Výzkumné techniky	94
	8.3.1 Bellackova interakční mikroanalýza	95
	8.3.2 Typologicko-interakční výzkumná technika (= TIVT)	96
8.4	Metodika výzkumu	98
	8.4.1 Pilotáž	98
	8.4.2 Předvýzkum	98
	8.4.3 Vlastní výzkum	99
8.5	Analýza dat a interpretace dílčích výsledků výzkumu	102
	8.5.1 FÁZE 1	104
	8.5.2 FÁZE 2	113
	8.5.3 FÁZE 3	128
9	<i>Závěrečná shrnutí a diskuse k výsledkům výzkumu</i>	132
	<i>Závěr</i>	139
	<i>Literatura</i>	142

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Příloha č. 1: Schéma českého vzdělávacího systému

Příloha č. 2: Klíčové kompetence žáka základní školy

Příloha č. 3: Záznamový arch pro techniku TIVT

Příloha č. 4: Ukázka vyplňování archu

Příloha č. 5: Ukázka přepisu vyučovací hodiny z diktafonu – interakční analýza A. A. Bellacka

Příloha č. 6: Ukázka přepisu do Bellackova speciálního jazyka

Příloha č. 7: Seznam schémat, grafů a tabulek

Odborné kurikulum

„Mladí lidé mají nejen právo, ale i povinnost v měnícím se světě se orientovat a hledat si cestu.“

Jan Werich

Úvod

Pro samotný úvod jsme zvolili stručnou rekapitulaci současného žití naší společnosti. Ocitáme se na prahu **3. tisíciletí**, žijeme v **21. století** a již **20 let trvá postupná demokratizace**. Okolo nás probíhají **globalizační procesy**, které chtějí jednotlivé lidské individuality spojit v (nejen) evropskou společnost a poskytnout tak **vyšší životní úroveň**.

Tyto procesy se odrážejí také v českém školství prostřednictvím **implementace evropské dimenze do českého vzdělávacího systému**, jež započala vstupem České republiky (dále jen ČR) do Evropské unie. Došlo k mnoha změnám. Zdaleka se nejedná pouze o pomyslné splývání státních hranic v podobě zavedení Schengenského prostoru. Novum se dotýká také právě vzdělávání, které si klade za cíl vytvořit natolik kvalitní podmínky, které by byly vhodné pro hodnotný a vyvážený rozvoj osobnosti každého jednotlivce a o jeho začlenění do společnosti. (Kučera, 2007)

Hovoříme-li o společnosti - současné, formované touto dobou, je vhodné si o ní vykreslit konkrétní představu: **symbolem 21. století** se stala **informace**, jejíž masový výskyt přetvořil rozvinuté země v „*informační* (někdy nazývané též postindustriální) *společnosti*“, kdy společenský status jedince závisí na **vlastních získaných znalostech**. Na velké důležitosti tak získává **kvalitní vzdělávání**, které predikuje větší šance těm, kteří chtějí konkurovat na celosvětovém trhu práce (Wiegerová, 2007). Pro podporu a realizaci poskytování moderního a kvalitního vzdělávání v ČR schválilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které postupně nabývají platnosti od roku **2005**. Toto datum je možné považovat za **oficiální začátek školské (=kurikulární) reformy**.

Nosné myšlenky kurikulární reformy (o které se blíže zmíníme v kapitole 2 *Proces transformace českého školství*) přináší možnost **kvantitativní** však především také **kvalitativní změny českého školství**. Na počátku její implementace do života školy byla sice ze strany učitelů hodnocena spíše negativně, ale na základě mezinárodních srovnávání¹ se ukazuje, že změny jsou nezbytné. Inovované společenské požadavky kladou důraz na **zkvalitnění vzdělávání** v tom smyslu, že žáci by měli **více umět namísto znát**. Toto kritérium se stalo **hlavním cílem reformy**.

Disertační práce má snahu přinést **náhled** na proměnu primární školy v kontextu kurikulární reformy s konkrétním zaměřením na úroveň interakce mezi učitelem a žákem, která je rozhodujícím činitelem nejen pro kvalitu vzdělávání, ale ovlivňuje také úroveň socializace samotného žáka.

Teoretická část konstruuje **východiska inovativních pojetí** v jednotlivých oblastech, která tvoří pro navazující empirickou část **teoretickou oporu**. Specifické poznatky jsou postupně vyvozovány z obecnějších, až po výstup v podobě výzkumných závěrů. **Nejprve** je pozornost věnována obecně vzdělávacímu systému v ČR, **následně** jeho transformaci a **poté** následuje zaměření na inovovaná pojetí činitelů edukačního procesu a jejich vzájemného vztahu, přičemž tyto poznatky byly **ověřovány v terénu**.

Vybrané teoretické kapitoly přináší v krátké poznámce kromě stěžejního teoretického vymezení také **jiný úhel pohledu na danou problematiku**. Jsou zde uvedeny **názory** právě té části **veřejnosti**, které se daná problematika úzce dotýká, jako např. problematika proměny filosofie vzdělávání z pohledu učitelů, představy rodičů a žáků o ideálním učiteli, názory žáků na školskou reformu atp.

Empirická část disertační práce prezentuje **metodiku** výzkumu, jež má snahu poskytnout reflexi filozofii kurikulární reformy. Na základě **analýzy** tuzemských a zahraničních **výzkumů**, jejichž charakteristika je uvedena v kapitole č. 6

¹ Např. Procházková, 2006

Charakteristika výzkumného šetření, byl sestaven **design** výzkumu, jež byl aktualizován na podkladě výstupů pilotáže a předvýzkumu. Samotný **výzkum** byl realizován ve **3 fázích**. V prvních dvou fázích jsou respektovány původní metodiky výzkumných technik přizpůsobené prostředí primární školy a výzkumnému souboru, třetí prezentuje pokus o jejich kombinaci. Kapitola č. 8.5 přináší analýzu a interpretaci dat, které byly v těchto fázích výzkumu získány.

Závěrečné kapitoly následně prezentují úskalí, se kterými jsme se při terénním způsobu sběru dat setkali.

V předkládané disertační práci je dodržovaná **bibliografická norma** ISO 690 a 690-2, která byla platná v průběhu zpracovávání textu disertační práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Východiska problematiky vzdělávání a výchovy

Existence lidské společnosti se vždy opírala o **představu potřeby vzdělávání**, které má být realizováno pro budoucí život člověka a jeho zařazení do společnosti. Tím má být **prospěšné také pro společnost samotnou**. Platí zde konjunkce: společnost ovlivňuje výchovu a vzdělávání \wedge výchova a vzdělávání ovlivňují společnost. Do výchovy a vzdělávání jsou vkládány ideály lidského života. Přesto, že vzdělání nemůže být všemocné, je podstatným a nenahraditelným prostředkem jak dojít k cíli stanovenému společností.

Prostřednictvím vzdělávání můžeme **formovat člověka** v celém jeho **komplexním pojetí**. Formujeme jeho osobnost, ovlivňujeme budování sociálních a partnerských vztahů, ale připravujeme jej také na orientaci v pokrokovém světě.

Trendem rozvíjejícím se v **21. století** je učení se napříč spektrem všech životních období – tzv. **celoživotní vzdělávání**. Jen tak je možné neztratit přehled o nových možnostech, které nám svět kolem nás přináší. K tomu, jaké možnosti porozumění lidem a světu se nám naskýtají, se ve své publikaci *Učení je skryté bohatství* (1997) vyjádřila Mezinárodní komise UNESCO. Ta považuje za základní vzdělávací východiska „**čtyři pilíře vzdělávání**“².

² „**Učit se žít společně**“

Je třeba se snažit pochopit druhé a jejich historii, tradice a duchovní hodnoty a tím vytvářet nového ducha, který by nás, veden pochopením naší vzájemné závislosti a společnou analýzou budoucích rizik a výzev, pobízel k uskutečňování společných projektů či přispíval k rozumnému a mírovému řešení nevyhnutelných konfliktů.

Učit se poznávat

Při neustálých změnách díky vědeckému pokroku a novým formám ekonomické a sociální aktivity musí být důraz kladen na kombinaci dostatečně širokého všeobecného vzdělání s možností hluboké práce na vybraném počtu předmětů. Takovýto obecný základ zaručuje přístup k celoživotnímu vzdělávání, protože vyvolává zájem o vzdělávání a tvoří jeho východisko, které je nutné pro učení v průběhu celého života.

Učit se jednat

Tento pilíř by měl vést k získání kompetence, která umožňuje lidem řešit různé – často nepředvídané – situace a pracovat v týmech, což je způsobilost, již se v současné době nevěnuje dostatečná pozornost. V mnoha případech jsou takovéto dovednosti a kompetence snadněji získatelné, jestliže mají žáci možnost vyzkoušet a rozvíjet své schopnosti v praxi, z čehož plyne zvýšená důležitost různých forem střídání studia s prací.

Aby mohlo být vzdělávání efektivní, je vhodné jej podpořit kvalitní **výchovou**. Ta na podkladě poznatků **moderního pojetí výchovy** probíhá v *interakci mezi učitelem a žákem* v několika **stadiích** (Průcha, 2009):

- ▶ **Imprinting** (interakce dítěte s rodičem) je následován vytvořením vzoru v dospělém člověku (především v učiteli). Odraz vzoru na přijetí žákem se může projevit na dvou úrovních:
 - **Imitace** - prosté napodobení chování
 - **Kontagiozita** - „*citová a duchovní nákaza*“, vnitřní přijetí působení druhého člověka
- ▶ Postupně roste aktivita žáka ve výchovném procesu a stává se učitelovým partnerem. Může je spojovat společné směřování, čímž vzniká **substanciální interakce**³ - nenásilná součinnost v dosažení společného cíle
- ▶ Vrchol - **provázející výchova**, jejímž základem je tzv. **empatické spolubytí**⁴ - vzájemné pochopení a spolupráce.

Jak uvádí Průcha (2009), „*cíle výchovy a vzdělávání patří k nejdůležitějším pedagogickým kategoriím, neboť vymezují edukační záměry a naznačují směr žádoucích postupů. Tím do značné míry předurčují výsledky, jichž má být výchovou a vzděláváním dosaženo.*“

Úvod do této kapitoly si klade za cíl zprostředkovat **nástin soudobého pojetí výchovy a vzdělávání**. Aby mohly být výše uvedené poznatky považovány za

Učit se být

Žádný z talentů, které jsou ukryty jako zakopaný poklad v každém jedinci, nesmí zůstat nevyužit. To však vyžaduje také hlubší sebepoznání.“ (Učení je skryté bohatství, 1997)

³ Pojem definovaný Pelikánem (1997)

⁴ Pojem definovaný Rogersem (In Lukavská, 2003)

relevantní, je nezbytné neopomenout implementaci užívaných pojmů do současné odborné terminologie.

Problematikou **výchovy** a **vzdělávání** se ve své celoživotní práci blíže zabývají autoři jako např. *Helus, Pelikán, Skalková a Vališová*. *Průcha* však poskytuje komplexnější náhled na danou problematiku a upozorňuje na **nedostatečné a mnohdy rozličné vymezení těchto pojmů**. Výchovu v pedagogickém pojetí definuje nejobecněji jako hlavní složku socializace lidského jedince – tedy jeho „zespolečenštění“. Výchova rozumová (formující intelekt člověka), mravní (utvářející systém hodnot a norem jedince), tělesná a umělecká se tak stává prostředkem cílevědomého a záměrného utváření a formování osobnosti. Problém nastává při **spojení termínů „výchova“ a „vzdělávání“**. Na jednu stranu je sice obecně přijímáno, že výchova a vzdělávání jsou úzce spjaté, však na stranu druhou je nutné si uvědomit, že vzdělávání je něco specifického, co se nekryje pouze s pojmem výchova. Vzdělávání je obecně v pedagogické teorii chápáno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. realizovaného prostřednictvím školního vyučování.

Pedagogická teorie tedy může pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ smysluplně oddělit. Pedagogická praxe však nikoli. Z tohoto důvodu formálně vznikla nová vazba – **„výchovně-vzdělávací (nově též nazývaný edukační) proces“** (Průcha, 2006a).

Disertační práce tedy bude respektovat „nové“ pojmy pedagogiky. Nesmíme však zapomenout, že není možné zcela opomenout a vynechat pojem „vzdělávání“. Ten se s pojmem „edukace“ nekryje v plném rozsahu (viz výše).

1.1 Vzdělávací systém v České republice

Ve snaze o ucelené uvedení do problematiky, kterou disertační práce řeší, považujeme za opodstatněné aplikovat zkoumanou oblast do komplexu vzdělávacího systému v ČR.

České školství má snahu respektovat doporučení Mezinárodní komise UNESCO. Jak prochází vývojem, tak zpracovává poznatky ze zkušeností i jiných zemí. Aby bylo možné komparovat jednotlivé vzdělávací systémy, používá naše země **jednotnou mezinárodní klasifikaci vzdělávání ISCED 97** (viz příloha č. 1: Schéma českého vzdělávacího systému zahrnující klasifikační třídění). Tato klasifikace definuje sedm vzdělávacích úrovní. Nikoli podle druhů a typů škol, ale **podle poskytovaného stupně vzdělávání**⁵.

Oblast, na kterou je zaměřena tato disertační práce, je mezinárodní klasifikací definována jako **ISCED 1**, tedy primární vzdělávání (1. až 5. ročník základní školy). *Průcha* (1999) označuje tento první stupeň povinného vzdělávání za **počátek systematického vzdělávání**, které poskytuje žákům jistý **vzdělanostní standard**. Od roku 2004 je upravováno Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

⁵ ISCED 0 – preprimární vzdělávání

ISCED 1 – primární vzdělávání

ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání

ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání

ISCED 4 – postsekundární neterciární vzdělávání

ISCED 5 – terciární vzdělávání

ISCED 6 – terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace (*Klasifikace vzdělávacích programů*, 2003)

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997 (Klasifikace vzdělávacích programů, 2003) prezentuje tuto charakteristiku daného období:

Úroveň ISCED	Česky / anglicky	Popis, typická délka, typický věk vstupu	Doporučené zařazení úrovně vzdělávání v českém systému
ISCED 1	<p>Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání</p> <p>= Primary education of First Stage of Basic Education</p>	<p>Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k zahájení základního vzdělávání.</p> <p>Typický věk vstupu: 5 - 7 let</p> <p>Typická délka: 4 - 6 let</p> <p>Hlavní hledisko</p> <p>- primární vzdělávání je charakterizováno jako počátek systematického studia, např. čtení, psaní a matematiky</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Na 1. stupni ZŠ (1. - 5. ročník) ▶ Na 1. stupni speciální ZŠ (1. - 5. ročník) ▶ V pomocné škole

Primární vzdělávání by mělo tvořit **plynulý přechod z preprimárního vzdělávání**, což podporuje také charakter kontinuálního propojení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) s RVP ZV. Stejně tak by měl fungovat i následující směr - z primárního stupně (ISCED 1) na nižší sekundární (ISCED 2), atd.

Kalous - Veselý (2006) v komparaci českého vzdělávacího systému se vzdělávacími systémy jiných zemí uvádí, že „*náplň vzdělávání na základní škole je pro naše žáky poměrně náročná a žáci v průběhu povinné školní docházky musí vstřebávat poměrně velké množství informací*“. Již z tohoto důvodu můžeme

v implementaci RVP do školské vzdělávací soustavy vidět reformní krok. K charakteristickému vymezení obsahů RVP ZV se bude blíže vyjadřovat následující podkapitola 1.2 *Zákony a kurikulární dokumenty*.

Na závěr snad jen několik posledních faktografických poznámek. Ve všech pádech slyšíme skloňovat termíny jako **školská** či **kurikulární reforma**. Té oficiálně předcházelo schválení školského zákona. Bez něj by realizace reformních myšlenek nebyla možná. **Na základě uzákonění platnosti RVP začaly všechny primární stupně základních škol vyučovat podle nové školské koncepce nejpozději od 1. září 2007.**

1.2 *Zákony a kurikulární dokumenty*

Reformní myšlenky nemohou ve skutečnosti stát samy o sobě. Nezbytné je jejich **ustanovení zákonem** – konkrétně Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen Školský zákon), který **upravuje RVP**. **Cesta reformních snah** však nebyla jednoduchá.

Již v **90. letech** minulého století vyšly dokumenty zachycující představy o reformě školství. Ty však nebyly vyslyšeny. **V roce 1994** představilo MŠMT první oficiální dokument *Kvalita a odpovědnost* formulující tendence vzdělávací politiky MŠMT. Prezentoval představy o poslání vzdělávací soustavy a význam vzdělání pro společnost a jedince. Určoval hlavní směry a cesty uskutečňování a vymezoval nejdůležitější nástroje, o které se hodlá opírat. **Vývoj vzdělávací politiky** členil do dvou období:

- ▶ Etapa základních koncepčních změn (1990 – 1993)
- ▶ Etapa zahájení aktivní vzdělávací politiky (od r. 1994)

(Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009)

V roce 1999 byla představena ministerská *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* a tzv. *Zelená kniha* prezentující analýzu „*České vzdělávání a Evropa*“. Následovala diskuse odborné veřejnosti o potřebách reformovat školství. Velkého ohlasu se však také nedočkala. V roce 2000 Rada pro vzdělávací politiku začala pracovat na strategickém dokumentu, který v roce 2001 představila jako tzv. *Bílou knihu* - neboli „*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*“. Po Bílé knize přišla tvorba *RVP* a na ně navazujících *Školních vzdělávacích programů*, které jsou vlastní každé škole v ČR. Vrcholem „zlegalizování“ reformních snah bylo schválení *Školského zákona č. 561/2004 (Reforma školství v ČR, 2006)*.

Evropská opora české školské reformy

V 1. kapitole disertační práce⁶ jsou uvedeny čtyři pilíře vzdělávání, které doporučuje členským zemím Evropské unie Mezinárodní organizace UNESCO jako stěžejní oblast vzdělávání.

Další strategické směry ve vzdělávání prezentují cíle tzv. *Lisabonské strategie* (od r. 2000), jejíž náplní je **program reformy pod záštitou Evropské unie** (*Reforma školství v ČR, 2006*).

Cíl 1: Zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí

Cíl 2: Usnadnit všem přístup ke vzdělávání

Cíl 3: Otevřít vzdělávací systémy širšímu světu

Evropská unie zformulovala také několik **zásad rozvoje školství**:

- ▶ Zásada rovného přístupu ke vzdělávání
- ▶ Zvyšování průchodnosti systému

⁶ „*Východiska problematiky vzdělávání a výchovy*“

- ▶ Snaha o zvyšování kvality vzdělávání
- ▶ Podpora účasti stále širších vrstev populace na vyšších úrovních vzdělávání
- ▶ Budování možnosti celoživotního učení
- ▶ Sepětí s potřebami společnosti a trhu práce

Tyto kroky, na první pohled možná nesouvisející s primárním školstvím, se **snaží respektovat a upravovat oficiální legislativní školské dokumenty**, kterými jsou: *Školský zákon, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na něj navazující Školní vzdělávací program*. Následující část textu bude prezentovat **citační výčet hlavních bodů** ze zmiňovaných dokumentů, které se již **k problematice primární školy** vyjadřují.

Školský zákon - Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

§ 1 citovaného zákona uvádí **předmět úpravy**. Tím jsou výše zmiňované stupně vzdělávání ve školách a školských zařízeních, a dále stanovuje podmínky, práva a povinnosti, za nichž se vzdělávání uskutečňuje.

§ 2 uvádí **zásady a cíle vzdělávání**. Na základě odst. 1 tohoto paragrafu je vzdělávání založeno na dodržování stanovených zásad⁷. Odst. 2 tohoto paragrafu uvádí **obecné cíle vzdělávání**⁸.

7

„a) rovného přístupu každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyk, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů ČR nebo jiného členského státu EU ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života a při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.“

(Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

§ 3 se vztahuje k problematice **vzdělávacích programů**. Zachycuje uzákoněný systém vzdělávacích programů, který počíná Bílou knihou jako závazným dokumentem MŠMT vymezujícím hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.

Zákon ustavuje také **platnost Rámcových vzdělávacích programů** (§ 4) a na ně navazujících **Školních vzdělávacích programů** (§ 5).

(Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Na základě přijetí školského zákona byla uzákoněna platnost Bílé knihy jako **oficiálního legislativního dokumentu** (stojícího v systému dokumentů nejvýše). Rada pro vzdělávací politiku ji představila již v roce 2001 a stala se **východiskem k realizaci reformních kroků**.

Hned v úvodu stanovuje **východiska a výzkumné předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy**. Definuje např. **obecné cíle vzdělávání a výchovy**, kterými jsou:

- ▶ rozvoj lidské individuality
- ▶ zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- ▶ ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje
- ▶ posilování soudržnosti společnosti (s tím související zajištění rovného přístupu ke vzdělávání)

8

„a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

- ▶ podpora demokracie a občanské společnosti
- ▶ výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- ▶ zvyšování konkurenceschopnosti společnosti
- ▶ zvyšování zaměstnatelnosti

V dalších částech dokumentu můžeme nalézt **oporu pro zefektivnění reformního procesu pro jednotlivé stupně škol**. Tu představuje zachycení vize vnitřní proměny školy (jako proměna cílů a obsahů vzdělávání, nebo např. pojetí pedagogů jako nositelů změn).

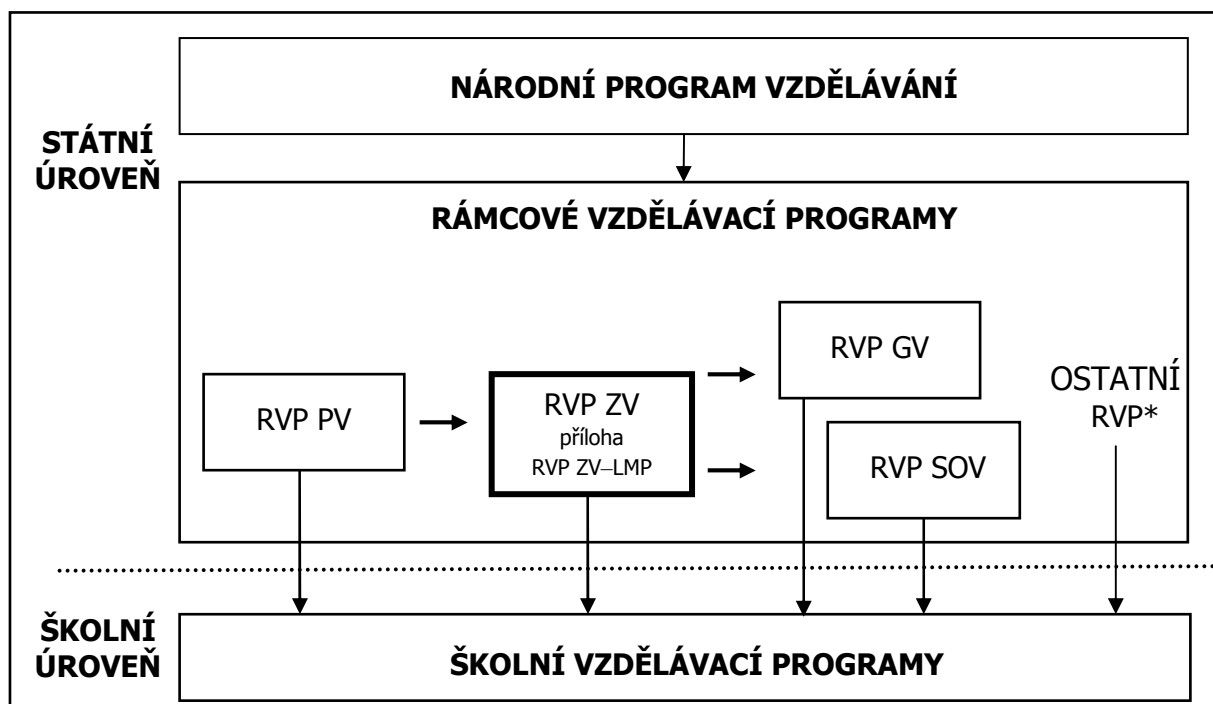
Závěrečná část Bílé knihy je věnována **šesti hlavním strategickým liniím vzdělávací politiky v ČR**, jako jsou např. *realizace celoživotního učení pro všechny, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, či proměna role a profesní perspektivy pedagogických pracovníků*. (Bílá kniha, 2001)

Školský zákon i Bílá kniha jsou **obecnými legislativními dokumenty** vyjadřujícími se k problematice primárního školství. Mnohem **konkrétnějším** dokumentem je RVP ZV a ještě **specifičtějším** jsou školní vzdělávací programy, které prezentují podmínky a vlastní představy o vzdělávání na konkrétní škole.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací programy

Současný systém vzdělávacích programů pracuje s termínem **dvoustupňové kurikulum**. To rozlišuje dvě úrovně – **státní** a **školní**. Státní úroveň představují Bílá kniha a RVP, a školní úroveň ŠVP. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů⁹



Zdroj: Jeřábek - Tupý, 2004

Pro účely disertační práce je pracováno s dokumentem RVP ZV, v němž primární školství je jedním ze dvou stupňů škol, pro které byl tento dokument vytvořen.

RVP ZV je rozdělen do čtyř částí (A, B, C, D):

- ▶ část A se věnuje **vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů**
- ▶ část B prezentuje **charakteristiku základního vzdělávání**

⁹ „**Legenda:** RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP); RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.“ (Jeřábek – Tupý, 2004)

- ▶ část C zachycuje **pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán**
- ▶ a část D představuje problematiku **vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

(Jeřábek – Tupý, 2004)

Ríkáme-li, že Školský zákon a Bílá kniha jsou dokumenty velmi obecné, může být zajímavé zaměřit se na pojetí¹⁰ a cíle¹¹ základního vzdělávání tak, jak je prezentuje RVP ZV.

¹⁰ Pojetí ZV se zaměřením na primární školu

„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.“ (Jeřábek – Tupý, 2004)

¹¹ Cíle ZV

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- ▶ umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- ▶ podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- ▶ vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- ▶ rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- ▶ připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- ▶ vytvořit 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

Prostřednictvím existence RVP jsou naplňovány tři funkce (Prášilová, Šmelová, 2010):

- ▶ **normativní (regulační)** - představují závazný rámec
- ▶ **stimulační** - vyvíjejí tlak zaměřený na podporu a provádění žádoucích kurikulárních změn
- ▶ **vzdělávací (osvětová)** - jsou zdrojem poznatků o reformních záměrech

RVP jako nositel reformních snah prezentuje **potřeby zaměření vzdělávání směrem k rozvoji klíčových kompetencí**. Cílené působení na rozvoj klíčových kompetencí poskytuje žákům příležitost ke „zbroušení“ dovednosti flexibilně reagovat na rychle se měnící a postupně globalizovaný svět.

Přesto, že v jednotlivých cílech základního vzdělávání uvedených v RVP ZV můžeme identifikovat obecnější verzi cílů, které uvádí např. Bílá kniha, zde již vidíme patrný posun v konkretizaci novodobého pojetí vzdělávacích cílů a vzdělávání vůbec. I přes značné přiblížení přesnější představě můžeme stále považovat za **dokument dosti obecný**. Tento faktor však dostatečně kompenzuje právě **existence 2. stupně kurikulárních dokumentů** - školních vzdělávacích programů. Na základě RVP si každá škola vytvoří svůj vzdělávací program, který bude odrážet podmínky a vlastní filozofii školy a vzdělávání.

Za zmínku stojí ještě jeden dokument, který byl v koncepci českého školství platný po desetiletí až do doby zavedení RVP. Jsou jím **osnovy pro základní**

-
- ▶ *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
 - ▶ *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
 - ▶ *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (Jeřábek – Tupý, 2004)*

vzdělávání¹². Rozdíl mezi nimi a ŠVP je ten, že klasické osnovy byly závazné a stejné pro celý komplex škol v ČR. Vycházely z ukazatelů průměru podmínek a úrovně žáků a z již zmiňovaného tradičního pojetí školy. Cílem bylo osvojení učiva a zhodnocení žakovy úrovně jeho reprodukce. RVP nekladou důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání. Podstatou změny nebyl nový dokument, ale spíše možnost jeho realizace v podobě např. změny přístupu k žákům a jejich motivace k aktivnímu zapojení do edukačního procesu (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009*).

¹² Osnovy se vyskytují jako součást ŠVP. Jsou tedy stále platné, ale již nejsou závazné.

2 Proces transformace českého školství

Jak je patrné již z předcházející části textu, **inovativní pojetí vzdělávání** není dáno změnou „ze dne na den“. Je to **dlouhodobý proces**, který nebude ukončen ani oficiálním zavedením RVP ZV do všech ročníků školy (na primárním stupni ZŠ bude do vzdělávací koncepce posledních - 5. ročníků - implementován RVP ZV až ve školním roce 2011/2012). **Školní vzdělávací programy** mají být totiž **živé, v pohybu**. Mají podléhat neustálé **evaluaci** a **variantním proměnám** na základě potřeb žáků a možností školy a učitelů. Tato kapitola si klade za cíl prezentovat **stěžejní prvky transformačního procesu české školy** pro účely ucelenější představy pojetí soudobé školy.

Základním cílem dnešního pojetí vzdělávání je vytvořit co možná nejvhodnější podmínky pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. *učící se společnost*. K tomu je však nezbytně nutná **proměna** soudobé „*tradiční*“ školy. Slovo *tradice* můžeme definovat jako zvyk, který je předáván z generace na generaci. Přesto všechno si musíme uvědomit, že **školství prochází vývojem od svého samotného počátku**¹³. Od té doby v naší historii proběhlo několik školských reforem¹⁴. Pro účely této disertační práce však postačí za určení začátku **kritika soudobé školy**¹⁵, za niž považujeme tu, jejíž myšlenka u nás přetrvávala přibližně do r. 1989.

Od té doby došlo ke změnám (nejen) v politických a společenských systémech, a to jak v jiných evropských zemích, tak také u nás. Vezmeme-li v úvahu, že vzdělávání připravuje člověka pro život ve společnosti, bylo tedy zákonité, že ony změny se musí projevit také v této oblasti. Na povrch tedy začala vyvstávat

¹³ Za počátky vývoje české vzdělanosti můžeme považovat již období dětství knížete Václava – do r. 1774 (Rýdl, In Kalous - Veselý, 2006)

¹⁴ Např. požadavek masové formy školního vzdělávání, ustavení povinné školní docházky atp. již od poloviny 18. století z rozhodnutí císařovny Marie Terezie... (tamtéž)

¹⁵ Bohužel, historiografické práce prezentující blíže socialistické školství u nás chybí.

představa školy jako *moderního demokratického systému*¹⁶. Ten by měl být založen na **progresivistických tendencích** západoevropského školství, měl by být schopen flexibilně reagovat na základní vývojové trendy, to vše samozřejmě na podkladu domácích tradic (Spilková, 2005b).

Těmito představami se blíže zabývali také odborníci v oblasti vzdělávací politiky naší země. Uvědomovali si totiž, že bez jejich uzákonění by nebyla realizace možná. Pro vzdělávací systém byly **do roku 1989** typické pojmy jako „*centralismus, byrokracie, unifikace, ideologický monismus a ekonomizace*“ (Kalous, 2006). Jednou z prvních snad o reformní posun představovala změna centralizovaného systému řízení a správy školství na decentralizovaný. **V roce 1990** vyšla Novela Školského zákona, která tvořila legislativní podklad pro **první systémové změny** ve vzdělávací soustavě ČR (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*, 2009):

- ▶ Zrušení „*jednotné*“ školy, zavedení možnosti diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí
- ▶ Zrušení ustanovení o povinnosti **jednotné ideové orientace** výchovy a vzdělávání
- ▶ Zavedení **právní subjektivity škol**; umožnění vzniku nestátního školství, tím byla podpořena možnost diverzifikace či specializace školství

Postupně se dospělo k názoru, že **současné pojetí proměny školy** je nezbytné na **dvou základních úrovních**. *Na jedné straně musí respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, a na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy a vytvořit tak jedinečný profil* (Pol, 2007). Z důvodů efektivnější prezentace procesuálních změn se bude kapitola dále dělit na pojetí *vnější a vnitřní proměny školy*¹⁷.

Další část textu bude prezentovat vnější změnu školy. Zde bychom chtěli ještě zdůraznit **představu pozitivních rysů reformy**, které uvádí *Grootings a Kalous (1997)*,

¹⁶ Termín definován *Spilkovou (2005b)*

¹⁷ Termíny vycházejí z pojmenování *Spilkovou – „vnější a vnitřní reforma“ (2005b)*

a to z důvodu, že poskytuje komplexní náhled na možnosti reformy. Autoři za její hlavní přínos považují *odstranění státního direktivismu v obsahu vzdělávání, přiblížení školy potřebám žáků a rodičů, výraznou demokratizaci vnější i vnitřní práce školy a také svobodu školy při koncipování vzdělávacích cílů a potřeb.*

2.1 Vnější proměna české (primární) školy

Účelem této kapitoly je poskytnout **přehled koncepčních úrovní**, ve kterých došlo ke změnám.

Jedním ze styčných prvků efektivního fungování vzdělávacího systému je **návaznost jednotlivých stupňů školy** (tato problematika byla okrajově zmíněna již v kapitole 1.1 *Vzdělávací systém v ČR*). Pro kvalitní a rychlou adaptaci při přechodu na určitý typ školy (v tomto případě vstup do primární školy) je nezbytná kontinuita s nižším typem školy (zde s mateřskou školou). Rozlišujeme *vertikální a horizontální školský systém* (Spilková, 2005b).

Vertikální školský systém - selektivní	Horizontální školský systém - integrovaný, komprehenzivní
Po ukončení docházky na primární škole je provedena selekce - vnější diferenciacce žáků na základě nějakého kritéria (např. prospěch, intelektové schopnosti apod.). Na primární školu působí vliv uzavřenosti tohoto cyklu.	Primární škola pojmána jako otevřená, přípravná, vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho následnou vzdělávací dráhu. Klade základy celoživotnímu vzdělávání.

Ve většině západoevropských zemí, po jejichž vzoru se má ubírat cesta české školské reformy, je uplatňován **model horizontálního školského systému**. *Spilková* (2005b) uvádí, že se jedná o všechny země v této zeměpisné oblasti vyjma pouze

systemů německého a rakouského (kde je uplatňován model selektivního školského systému). Dodává však, že i zde pomalu dochází k posunu.

Náš vzdělávací systém byl v období před válkou také selektivní. V meziválečném období, kdy došlo ke změně požadavků danými dobou, musel tento systém zákonitě podlehnout kritice a začal se prosazovat systém horizontální.

Dalším ukazatelem změny, který vypovídá o zkvalitnění vzdělávacího systému, je **snížení počtu žáků na třídu**. Tento posun poskytuje učitelům možnost individuálnějšího přístupu k žákům. Ze statistických dat zpracovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (*Co se změnilo v českém školství*, 2009) vyplývá, že ve školním roce 2008/2009 připadlo na třídu základní školy 19,2 žáků (ÚIV však jako důvod uvádí úbytek žáků vůbec).

Do problematiky vnější proměny školy¹⁸ lze zařadit také možnost **integrace žáků se zdravotním postižením** (a to včetně mentálního postižení) – tedy žáků se specifickými vzdělávacími potřebami **a žáků mimořádně nadaných**. Do počátku období reformních snah se po několik desetiletí usilovalo o vyčleňování těchto žáků do specializovaných škol a institucí. Ovšem opět po vzoru západoevropských zemí, kde panuje integrační trend, se pokoušíme o směr opačný – tedy přecházíme ze segregace k integraci. Žáky je možné integrovat jednak do běžných tříd základních škol, přičemž na primární škole může být těmto žákům vytvořen individuální vzdělávací plán, do speciálních tříd na běžných základních školách nebo do škol, které jsou primárně zaměřeny na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak *Spilková* upozorňuje na nevyjasněnou odpověď na otázku *míry, vhodných podmínek pro úspěšnou integraci, připravenosti učitelů pro tuto práci atp.*

Pro zdůraznění aktuálnosti problematiky integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných základních škol uvádíme několik následujících čísel. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy z roku 2008 uvádí, že *základní školu navštěvuje 8,9 % žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.*

¹⁸ Není možné striktně oddělit tuto problematiku od pojetí proměny vnitřní.

Do běžných tříd bylo integrováno 47,1 % ze všech zdravotně postižených žáků navštěvujících základní školu a 52,9 % jich navštěvuje speciální třídu (vč. speciálních tříd ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

V souvislosti s touto tematikou bychom na závěr chtěli zmínit existenci **přípravných tříd základní školy**. Ty jsou určeny dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, které by mohly mít problém s adaptací na prostředí primární školy. Nejčastěji bývají zřizovány při základních školách (méně již při mateřských školách) a poskytují vzdělání na základě RVP PV, přičemž toto období není započítáváno do povinné školní docházky.

2.2 Vnitřní proměna české (primární) školy

Jak uvádí Průcha (2006a) „bez dobré teorie nemůže být dobrá praxe“. V kontextu komplexního náhledu na proměnu školy nesmíme opomenout bod snad zásadnější pro stanovení teoretických východisek disertační práce - pojetí **vnitřní proměny školy**.

Hlavním cílem vzdělávání se stává „rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost apod.“ (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009).

Na úrovni vnitřní proměny došlo k posunu v **pojetí koncepce vyučování na primární škole**. Do doby školské reformy bylo přední součástí této koncepce teoretické poznání a vyzdvihované abstraktní myšlení. Přeceňovalo se pamětné a verbálně pojmové učení. Vzdělávání vybavující žáky velkým množstvím vědomostí a informací, označované souhrnně za encyklopedické, mělo za následek učení bez porozumění a žák poznatky neuměl prakticky použít. Smyslové poznání, praktická činnost, živá dětská zkušenost a prožitek nebyly jako prostředek získání znalostí a rozvíjení dovedností myslitelné (Spilková, 2005b).

Zahájením kurikulární reformy došlo, jak již vyplývá z jejího názvu, ke **změně kurikula**. Kurikulum je termín označující edukační systém v celém jeho komplexu. Obecně můžeme říci, že kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost, kterou žák získává v průběhu školní docházky, vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky, zdroji a dalšími faktory, které ovlivňují učební situace ve třídě. Přináší odpovědi na následující otázky:

V	OTÁZKY	ZDROJE	KOMPONENTY
Z	PROČ	Vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové a individuální...	FUNKCE A CÍLE
D	KOHO	Zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální, typologické...	CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE
Ě	CO	Poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností...	OBSAH
L	KDY	Ve kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsahu, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách...	ČAS
Á	JAK	Strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě, mimotřídní činnosti...	METODY A POSTUPY
V	Za jakých PODMÍNEK	Legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály...	ORGANIZACE
A	S jakými očekávanými EFEKTY	Funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení...	KONTROLA A HODNOCENÍ
T			

Zdroj: Walterová, 1994

Na konstruování kurikula se podílí také kultura, filosofie a náboženství jako reflexe společnosti. Didaktická transformace vyjadřuje „zpracování obsahu

představujících různé oblasti kultury do školního vzdělávání. Tato didaktická transformace se týká všech proků vzdělání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka.“ (Skalková, 1999).

Jak je patrné z uvedené přehledové tabulky **dnešní kurikulum**, pro něž je charakteristická **decentralizace, diverzifikace a participace**¹⁹, je **orientované na žáka**. Státní úroveň kurikulárního rámce poskytuje dostatek prostoru učitelům pro volbu vlastních strategií k dosažení stanovených cílů.

Spilková (2005b) také uvádí, že se tento otevřený prostor může projevit např. ve **variabilitě obsahu učiva**. RVP stanovuje pouze orientačně výběr, uspořádání učiva, proporce učebních předmětů a jejich časové dotace. Obsah sice ve většině zemí bývá strukturován do vyučovacích předmětů, o jeho konkrétní podobě se však rozhoduje na úrovni školy.

Kromě **formálního kurikula**, jehož náplň představuje mj. např. zmiňovaný obsah a uspořádání učiva (viz výše), které zachycují oficiální kurikulární dokumenty, existuje také **kurikulum skryté**, kterému dříve nebyla příliš věnována pozornost. Představuje všechno to, co není vymezeno v kurikulu formálním - např. klima třídy, vyučovací styl učitele, rozvrh hodin, interakce mezi učitelem a žákem atp. (Průcha, 2009). Jak již bylo několikrát zmíněno, RVP ZV stanovuje závaznou, ale obecnou podobu vzdělávání. Podle něj má být žákova osobnost rozvíjena nejen po stránce znalostní/vědomostní (kterou definují obsahy vzdělávacích oblastí a průřezových témat charakteristické usilující tendencí o větší integraci obsahů jednotlivých předmětů), ale uvádí také klíčové kompetence rozvíjející dovednostní a postojoyou stránku osobnosti žáka²⁰.

Co se kvalitativních změn týče, tak na základě vize kurikulární reformy dnes tedy **nemá být žákům předáván pouze objem znalostí a dovedností. Má je**

¹⁹ Termíny definované *Spilkovou, 2005b*

²⁰ K problematice vzdělávacích oblastí, průřezových témat a klíčových kompetencí žáků se vrátíme v kapitole 3. *Činitelé edukačního procesu v odrazu inovativních změn*. Na tomto místě je o nich pouze zmínka pro dokreslení ucelenější představy komplexu vnitřní proměny školy.

především **motivovat k celoživotnímu učení** a usilovat o to, aby **vzdělání mělo pro všechny smysl a osobní význam**. Pro splnění těchto požadavků je však nezbytná také **změna klimatu a prostředí školy**. Jak uvádí *Spilková (2005b)*, z tohoto důvodu došlo ke změnám též v následujících směrech, jako např. **odklon od:**

- ▶ **transmisivního ke konstruktivistickému** pojetí vyučování
 - **transmisivní** - instruktivní předávání více méně hotových poznatků; klasický frontální výklad zprostředkovávající poznatky v hotové podobě
 - **konstruktivistické pojetí** - poznání na základě konstruování vlastních zkušeností a osobně ověřených postupů
- ▶ **verbálních k činnostním** metodám
- ▶ **manipulativního, direktivního** přístupu k žákům k přístupu **partnerskému, komunikativnímu**
- ▶ **kompetitivního** (soupeřivého) uspořádání vyučování ke **kooperativnímu**
- ▶ **kvantitativního** hodnocení žáků ke **kvalitativnímu**
- ▶ **uzavřenosti k otevřenosti** školy vůči rodině a širšímu sociálnímu okolí

Tento účelový posun se má následně projevit v *charakteru vztahu mezi učitelem a žákem*, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti a v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti, přičemž škola dostává do rukou jedinečnou možnost autonomní účasti²¹ na jeho prosazování do života (MŠMT, 2001).

²¹ V souvislosti s problematikou autonomie školy bychom rádi zmínili parafrázi *Jaroslava Jeřábka*, ředitele VÚP „**VEZMĚTE BARVY A ZAČNĚTE MALOVAT**“: „*Představme si, že ostrov je pevně daný, závazný rámcový vzdělávací program. Pedagogové každé školy v České republice mají možnost namalovat svou představu tohoto ostrova – vytvořit svůj školní vzdělávací program. Barev a štětců je dost, je třeba jen povolit uzdu fantazie. Výsledkem bude velká galerie obrazů. Námět všech bude stejný, ale technika, barevnost a zpracování umožní návštěvníkům galerie (žákům, rodičům, široké veřejnosti) vybrat si ten, který je pro ně zajímavý, který by chtěli „mít doma“.* Bylo by škoda takové příležitosti nevyužít. Stačí jen vzít barvy a začít malovat.“ (*Reforma školství v České republice*, 2006)

V závěru kapitoly se nabízí zaměřit se na ty, kterých se má reforma týkat především – na žáky. UNESCO (1994) motivuje k reformním snahám z důvodů, že „každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“ V rámci splnění požadavků rovného přístupu ke vzdělávání nesmíme opomíjet fenomén jeho kvality a spravedlnosti.

Hodnocením inovativního pojetí vzdělávání se zabývalo také MŠMT a na svých webových stránkách následně uveřejnilo *Desatero školské reformy*. V této prezentaci hodnotí proměnu samotní žáci základních škol, jejichž názory jsou přeformulovány do následujících tvrzení:

- ▶ Žáci se budou ve škole cítit příjemně a bezpečně, zažívat radost z učení
 - Hurá! Teď už se těším do školy
- ▶ Žáci dostanou příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují – to by se mělo odrazit v jejich hodnocení
 - Koukej, co už dokážu
- ▶ Žáci získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život
 - Už se umím učit
- ▶ Žáci se naučí poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě
 - Už vím, proč je tráva zelená a obloha modrá
- ▶ Žáci budou dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě
 - Rozumím si s kamarády z celého světa, no problem
- ▶ Žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací
 - Nalistuji, nebo kliknu...
- ▶ Žáci budou umět žít a jednat s ostatními lidmi
 - Jsme prima parta
- ▶ Žáci se naučí jednat samostatně a rozhodovat se zodpovědně
 - Už si umím poradit sama
- ▶ Žáci budou pečovat o zdraví svoje i ostatních

- Drogy? Nezájem, radši kolo nebo fotbálek
- ▶ Žáci zvládnou aktivně vstupovat do výuky i dění ve škole
 - Snaž se ve škole – jdi do toho!

3 Činitelé edukačního procesu v odrazu inovativních změn

Předchozí část disertační práce byla zaměřena na obecné poznatky o školském systému směrem k historickému konsenzu. Zde již bude prezentována **vnitřní proměna školy na úrovni inovovaných pojetí jednotlivých činitelů edukačního procesu.**

Touto problematikou se zabývá velká řada autorů jako např. *Gavora, Helus, Hrubá, Kalous, Kurelová, Lukaovská, Obst, Spilková, Vašutová* a další. Jeden z komplexnějších autorských přístupů zacílených na primární školu poskytuje *Nelešovská - Spáčilová (2005b)*, který činiteli vyučovacího procesu označuje **učitele, žáka a učivo**. V této kapitole se zaměříme na posun v jejich pojetí.

Doposud byly stěžejní prvky vzdělávací politiky, jako např. obsah vzdělávání, školský systém, organizace výuky atd., nastaveny na vzdělávací potřeby minulého století. **Snahou kurikulární reformy je zkvalitnění vzdělávání a přiblížení se požadavkům Evropské unie.** To má za následek, že postupem času došlo k **proměně pojetí dítěte a potřeby jeho vzdělávání.** Do doby školské reformy bylo dítě poměřováno normami, nikoli vlastními potencialitami, jejichž rozvíjení se nyní stalo nejvlastnějším edukačním cílem. **Jedním z hlavních cílů vzdělávání je socializace dítěte,** jejíž součástí je také kultivace jeho postojů, hodnotové orientace a postupné utváření uceleného náhledu na svět. **Kurikulární dokumenty** jako Bílá kniha či RVP **uvádí možné vzdělávací strategie** vedoucí k dosažení těchto cílů jako jsou např. variabilní vyučovací metody a činnostní učení. Změnil se také **pohled na učivo.** Dříve byly předměty koncipovány jako „zmenšeniny“ vědních oborů, což podporovalo encyklopedičnost vzdělávání, dnes je učivo prostředkem k rozvíjení žákových klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). Dřívější převládající **pasivita žáků** je nahrazena **aktivní účastí na učení.** Dnes už by nemělo být učivo předáváno jako hotový produkt učitelova poznání (Kasíková, 1994).

Současná kurikulární reforma si uvědomuje nezbytnost **přímého vstupu učitele do procesu socializace** dítěte prostřednictvím tzv. *sociálního učení*²². To probíhá prostřednictvím skupinových a sociálních forem vyučování s důrazem na kooperaci a s uskutečňováním sociální integrace všech žáků, s důrazem na akceptaci vlastní individuality, však také individuality druhých. K stanoveným cílům sociálního učení patří také získání schopnosti řešit problémy ve skupině a zprostředkovávat a přijímat informace.

Jakým způsobem konkrétně ovlivnily výše zmiňované reformní představy jednotlivé činitele vzdělávacího procesu – učivo, žáka a učitele – nastíní následující text disertační práce.

3.1 Inovované pojetí učiva a obsahu vzdělávání

Z **analýzy názorů učitelů, členů různých organizací**²³ a **odborné veřejnosti vůbec**, které jsou pravidelně zveřejňovány *Učitelskými listy*²⁴, vyplývají někdy obecné někdy naopak velmi konkrétní **požadavky na vzdělávání žáků**. Domníváme se, že znát postoje právě učitelů – tedy těch, kteří aplikují teoretické poznatky do praxe, je velmi důležité. Oni jsou tím prvním článkem, který má být o potřebách reformy školství přesvědčen, a posledním článkem, který dané myšlenky realizuje.

Učitelé ve svých výzvách vybízejí k diskusi ostatní učitele nad otázkou humanizace školství. Naprostá většina se shoduje, že škola by měla jednak připravovat na život, proto by měla obsah vzdělávání vztahovat k základním otázkám, které si člověk klade, protože v tom spočívá jeho celistvost a smysl, a jednak ona sama by měla být skutečným životem. Za velmi důležité považují vedení žáka k orientaci ve světě a společnosti, protože to dává člověku schopnost adaptace

²² Termín převzat od *Ondrejškoviče* (In Wiegerová, 2007)

²³ Sdružení zastánců dětských práv, Aliance nestátních organizací pro práva dětí v ČR aj.

²⁴ Dostupné na www.ucitelske-listy.cz

na životní podmínky i nadhled nad skutečnostmi života, znalost hodnot i utváření postojů svobodného i odpovědného jedince, umění žít s druhými a být sám sebou. Apelují také na posílení všeobecného vzdělávání a zamezení vytváření tzv. „odpůrců vzdělání“ nepřiměřeným množstvím informací k biflování nebo nepřiměřeným způsobem jejich prezentace. Poznatky předávané školou by měly být založeny na současném stavu vědy a měly by být podávány bez jakéhokoli politického a náboženského ovlivnění a s nekompromisním odsouzením nevědeckých a pseudovědeckých přístupů a poznatků. Základní škola by měla položit základ dnes nezbytnému celoživotnímu vzdělávání.

Jak vyplývá z krátké názorové analýzy, **učitelé** správně **pochope**li **podstatu** deklarované **změny** pojetí školství v ČR. Jak již zaznělo v úvodu disertační práce, jedním z požadavků na změnu ve školství je humanistické pojetí vzdělávání a vyučování. Čas, píle a ochota učitelů dávají prostor vzniku a realizaci moderního pojetí vyučování, které vychází z progresivních tradic reformní pedagogiky a pozitivních vývojových tendencí západoevropského školství. Tento směr odpovídá nejlépe ideji školské transformace v ČR.

Humanistické pojetí vidí cíl vzdělávání v **celistvém rozvoji osobnosti člověka**, který chápe jako nalézání vztahu k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot (Spilková, 1997). Podle *Heluse* (2004) dochází k proměně přístupu z pojetí vyučování orientovaného na učitele či učivo k **vyučování orientovaného na žáka se zaměřením na uskutečňování jeho potenci**.

Vezmeme-li v úvahu, že naše humanistické pojetí vzdělávání vzniklo na podkladě **progresivního pojetí vzdělávání**, za jehož otce je považován Američan *Dewey*²⁵, pak nám zřejmě bude jevit jako přirozené, že v souvislosti s vyučováním hovoříme o **konstruktivistickém pojetí**. Základem je konstruktivní princip, kdy základem poznávacího procesu není předávání a osvojování poznatků

²⁵ Z dalších odborníků, kteří se podíleli na tvorbě obrazu daného pojetí např.:

Pedagog – *Brunner*

Za psychologii – *Piager, Wallon, Davydov, Elkonin*

(tzv. *transmise*), ale jejich **objevování a konstruování žáky samotnými**. Žák si tedy vlastní aktivitou konstruuje poznatky o daných jevech.

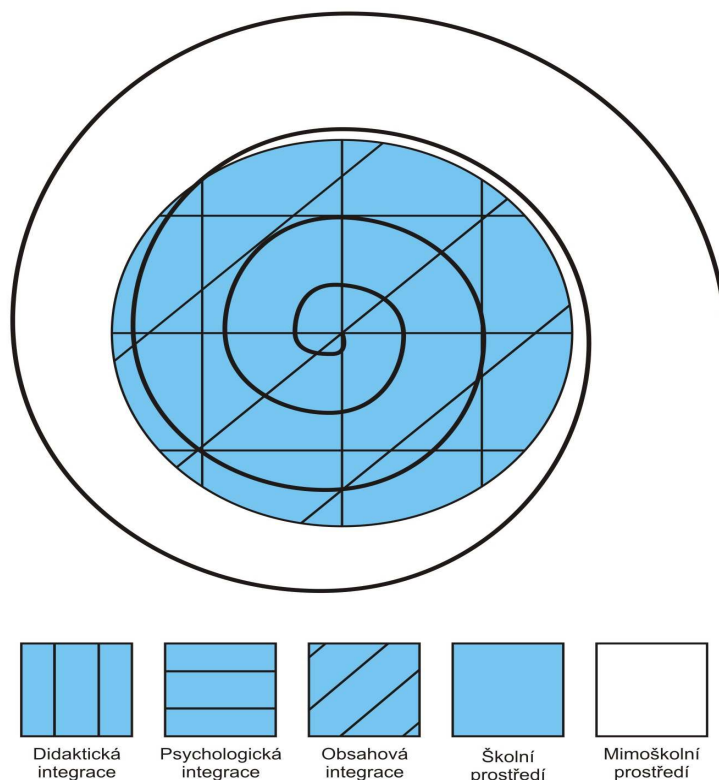
Aby bylo možné uvažovat o **konstruktivistickém vyučování**, musí být dodrženy tyto **základní předpoklady** (Tonucci, 1991):

- ▶ **Žák ví** a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul – a to ve skupině (pojetí dítěte jako nějak kompetentního)
- ▶ **Učitel zajišťuje**, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody)
- ▶ **Intelligence** je určitá oblast, která se **modifikuje a obohacuje restrukturováním**

Konstruktivismus, jehož prvků se ve škole užívá, zastává názor, že vždy **existuje více odpovědí na jednu otázku, více řešení daného problému**. Oproti transmisivnímu poznání pouze jedné možné pravdy – uznává tedy názor, že každý problém má pouze jedno řešení (Spilková, 1997).

Konstruktivistickému pojetí vyučování se postupně přizpůsobil také jeho obsah. Prosazuje se tzv. **interdisciplinární integrační přístup**. Tzn., že **důraz je kladen na celek**, na pochopení vztahů a souvislostí uvnitř i s jinými předměty, což vede k postupnému odstraňování encyklopedismu a umožňuje lepší zapamatování a praktické použití získaných poznatků. Integrace obsahu vyučování zahrnuje **tři hlavní složky** (viz následující schéma). Jsou jimi integrace z hlediska logiky obsahu učiva, obsahová integrace z hlediska obsahu vzdělávání, didaktická integrace z hlediska učitele a žáka – tedy psychologická integrace.

Schéma č. 2: Třísložkový model integrace



Zdroj: Rakoušová, 2008

Integrace je tedy „vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.“ (Rakoušová, 2008).

Situace integrace obsahu vyučování bývá v literatuře uváděna v souvislosti s **mezipředmětovými vztahy** (někdy též vazbami), které představují (různě intenzivní) sblížení dvou nebo více objektů (Spousta, 1997). Takový způsob vyučování nese z hlediska aktivizace žáka interaktivní aspekt, protože disponuje vysokou motivační hodnotou. Žáci prostřednictvím poznávání jednoho tématu z více pohledů vnímají danou situaci komplexněji a v přirozených souvislostech a navíc jsou minimalizovány „tvrdé“ přechody z jedné vzdělávací oblasti do druhé.

Závazný kurikulární dokument RVP ZV upravuje **9 vzdělávacích oblastí** určených pro 1. a 2. stupeň ZŠ²⁶ a vymezuje **průřezová témata**²⁷.

Hned v úvodu předchází konkrétnímu vymezení jednotlivých složek RVP ZV - tedy vzdělávacích oblastí či průřezových témat, vymezení charakteru spolu s navazujícím cílovým zaměřením. Vzdělávací obsah určují očekávané výstupy a učivo (1. stupeň ZŠ je členěn do období: 1. období - 1.-3. ročník a 2. období - 4. a 5. ročník). **Očekávané výstupy** definuje RVP ZV jako „*prakticky zaměřené výstupy mající činnostní povahu, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 1. období jako **orientační** (tedy nezávazné) a na konci 2. období jako **závazné**“.*

Učivo, které RVP ZV vymezuje je školám pouze **doporučené** a slouží jako **prostředek k dosažení očekávaných výstupů**. Je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího obsahu výše zmiňovaných vzdělávacích oborů, který je dále členěn do vyučovacích předmětů a podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků doplňuje učební osnovy tak, aby bylo zaručené směřování k rozvoji klíčových kompetencí.

26

- ▶ Jazyk a jazyková komunikace
- ▶ Matematika a její aplikace
- ▶ Informační a komunikační technologie
- ▶ Člověk a jeho svět
- ▶ Člověk a společnost
- ▶ Člověk a příroda
- ▶ Umění a kultura
- ▶ Člověk a zdraví
- ▶ Člověk a svět práce

+ doplňující vzdělávací obory (další cizí jazyk a dramatická výchova) (Jeřábek – Tupý, 2004)

27

- ▶ Osobnostní a sociální výchova
- ▶ Výchova demokratického občana
- ▶ Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- ▶ Multikulturní výchova
- ▶ Environmentální výchova
- ▶ Mediální výchova (Jeřábek – Tupý, 2004)

Součástí vzdělávání na ZŠ jsou (jak již bylo zmíněno) také **průřezová témata**. Do vzdělávací koncepce jsou zařazeny z důvodu **co nejužšího spojení školy se životem**, protože představují náhled na aktuální problémy současného světa. „*Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.*“ Výuka průřezových témat je pro každou ZŠ povinnou součástí vzdělávání (a to na obou stupních ZŠ), však nemusí být vyučována v každém ročníku. Pro jejich implementaci do výuky může být využito podoby *integrativní tematické výuky, samostatného předmětu, projektů, seminářů, kurzů apod.* (Jeřábek - Tupý, 2004).

Probíhající reforma s sebou přináší řadu změn. **O způsobu, kvantitě, kvalitě a dalších vlastnostech transferu kurikula rozhoduje** v první řadě stěžejní postava - učitel²⁸. Na základě **proměny pojetí žáka** došlo zákonitě také k proměně pojetí učitele. V následujících dvou podkapitolách se pokusíme o vykreslení obrysů změn u těchto dvou činitelů edukačního procesu.

3.2 *Inovované pojetí žáka*

Následující kapitola pojednává ve stručnosti o tom, jak se faktor změny promítl do **problematiky pojetí žáka**. Pozornost zde bude zacílena právě na něj, pro umožnění lepšího pochopení jeho jednání, chování, prožívání apod., a požadavků, jež jsou na něj v současnosti kladeny.

Domníváme se, že deklaruje-li zde prezentaci pojetí žáka, nedosáhli bychom vykreslení komplexu, kdybychom opomenuli (alespoň **ve zkratce** uvedený) **biologicko-psychologický obraz dítěte mladšího školního věku**.

²⁸ K této poznámce navrhuje asociaci s publikací *Kasíkové, 1994*.

Vnímání:

- ▶ Každým rokem je vnímání zralejší
- ▶ Druhořadé ustupuje do pozadí a podstatné se vyděluje
- ▶ Zraje i vnímání prostoru a času

Myšlení:

- ▶ Dítě logicky přemýšlí o objektech a událostech
- ▶ Chápe stálost počtu, množství, hmotnosti
- ▶ Třídí předměty podle různých vlastností
- ▶ Problematikou myšlení se zabýval *Piaget*, který toto období nazval *stádiem konkrétních operací*.
- ▶ Kromě toho popsal i další stádia:
 - Senzomotorické
 - Předoperační
 - Stádium konkrétních operací (výše zmiňované)
 - Stádium formálních operací

Pozornost:

- ▶ Z bezděčné se přechází na úmyslnou
- ▶ Přesto stále ovlivněna citovými vztahy a přitažlivostí nového a neobvyklého
- ▶ Snadná přenosnost pozornosti
- ▶ Poměrně krátká doba trvání

Představy:

- ▶ Názorné, konkrétní
- ▶ Kvalita závisí na minulých vjemech a souvisí s bezprostředními zážitky dítěte

Fantazie:

- ▶ Umožňuje kombinovat a přetvářet představy
- ▶ Vyznačuje se velkou živostí

Paměť:

- ▶ Charakteristická názornost a konkrétnost
- ▶ Mění se z nezáměrné na záměrnou
- ▶ Zvyšuje se kvalita a rychlost zapamatování
- ▶ Vedle mechanické se nově objevuje logická

Pro vymezení pojetí a povinností žáka v primární škole jsme se krátce zaměřili na osobnostní charakteristiky, které se vztahují k období mladšího školního věku. Tyto oblasti by mohly stát víceméně samostatně. Je proto důležité uvést je do kontextu.

Žák se nedostává do jednotlivých stádií automaticky a „ze dne na den“. Jde o živý proces, ve kterém se vyvíjí a rozvíjí. Je tedy nezbytné si uvědomit, **jak jednotlivé oblasti dětského rozvoje ovlivňuje školní prostředí**. Tato problematika je velmi významná a již při přípravě budoucích učitelů je na ni kladen důraz. Studentům Učitelství pro 1. stupeň prezentuje nejedno skriptum alespoň nástin možného vlivu učitelova působení na žákův rozvoj (viz následující ukázka).

OVLIVŇOVÁNÍ SOMATICKÉHO RŮSTU A ZRÁNÍ VE VÝUCE

Pro období mladšího školního věku je typický rychlý růst končetin. Děti to velmi prožívají a touží po pohybu. Chtějí běhat o závod, plavat a zápasit spolu. (hlavně chlapci)

Ve výuce je však důležité hlídat každé přehánění. Zvětšuje se objem srdce. Chlapci i dívky mají za stejných podmínek jinou tepovou frekvenci. Prospěšné biorytmům je, když učitel pravidelně a rytmicky střídá činnosti – činnost a odpočinek.

OVLIVŇOVÁNÍ PSYCHICKÉHO VÝVOJE A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE VE VÝUCE

V učebních činnostech žáka ve výuce se projevuje celá řada proměnných, jako je vnímání a prožívání, paměť, myšlení, řeč, cítění a vůle.

Z hlediska učení a výuky je třeba si uvědomit, že psychické dispozice představují oblast, v níž lze nalézt jak předpoklady, potenciality, tak i indispozice brzdící vývoj a výchovu.

OVLIVŇOVÁNÍ POTENCÍ ROZUMOVÉHO ROZVOJE VE VÝUCE

Dochází k výraznému pokroku v ovládání pohybů (hlavně co se týče jemné motoriky).

Žák na primární škole postupuje od celkového globálního vnímání světa kolem i sebe sama k operacím analýzy, komparace, třídění a zobecňování k logické paměti na druhém stupni školy. Rozvoj paměti lze obohacovat výcvikem paměti pohybové (chůze, psaní, rytmus), paměti emocionální (pozitivní a radostné prožívání učebních činností a úspěchů a pokroku v činnosti) a názorné (představy o životě a jeho projevech ve zvucích, vůních, chutích, teplotě a obrazech apod.)

Mladší žáci rádi realizují činnosti, v nichž mohou projevit vlastní vnímání a svou paměť. Rádi vytleskávají a vydupávají počty zvuků, rádi vyprávějí a kreslí obsah pohádky, která je zaujala.

OVLIVŇOVÁNÍ CITOVÉHO ROZVOJE ŽÁKŮ VE VÝUCE

Žáci mladšího školního věku se projevují citovou stabilitou. Ta je určena mj. velkou sympatií k autoritě učitele. To se ale v průběhu školní docházky mění (asi okolo 9. – 10. roku).

Žáci jsou kritičtí, mají potřebu získávat nové poznatky, potřebu vyhledávat a řešit problémy.

OVLIVŇOVÁNÍ VOLNÍHO ROZVOJE ŽÁKŮ VE VÝUCE

Žáci se nacházejí ve fázi napodobování. Pomocí dobrých návyků se tak kladou základy pro vůli a moralitu.

Postupně si zvykají ovládat své různé projevy sympatií a antipatií v sociálních situacích. Postupně si zvykají vzájemně respektovat i sebeovládat různé kvality temperamentů (extroverze, introverze, agresivita, úzkost, nejistota apod.)

ROZVOJ KVALIT ŽÁKOVSKÉHO JÁ A SEBEROZVOJ VE VÝUCE

Rozvoj potencií vědomého JÁ je velmi důležitou kvalitou pro celkový seberozvoj. Tato kvalita zabezpečuje integritu celé osobnosti žáka. Všimá-li si učitel, jak žák vnímá sám sebe ve výuce, jak se projevuje jeho sebevnímání, sebevidění, tj. celkový sebeobraz, pak ji může spolehlivě uchopit. Pro učitele je toto poznání velmi důležité, protože se neustále podílí na tvorbě žákova sebeobrazu.

Zdravé sebevědomí – já něco chci změnit, troufám si na to a budu ochoten i schopen vynaložit na to patřičné úsilí.

(Kurelová, 2004)

Lašek (2001) hodnotí, že „dítě vstupem do školy získává nové soukromí, vlastní svět, ze kterého rodičům poskytuje pouze menší část informace, často v sociální a emočně sterilní podobě, i když pobyt ve škole přináší dítěti podstatně více podnětů a zážitků.“ Zkušenosti s participací na vnitřním životě školního společenství je pro dítě velmi důležitá, protože značná část života člověka se odehrává ve svazku s jinými osobami, s nimiž vyvíjí společnou činnost a má s nimi společné cíle. Člověk nežije ve společnosti osamoceně, ale v závislosti na jiných osobách, k nimž si vytváří vztahy a pouta, která utvářejí jeho život a psychiku.

Žák v průběhu školní docházky navštěvuje jistou skupinu – **třídu**. (podle vymezení *Nakonečného* (1999) jde o „malou skupinu“ vzhledem k tomu, že podle počtu osob spadá do hranice 30-40 osob).

Podstatnými znaky této skupiny jsou:

- ▶ Integrované sdružení osob a společné cíle
- ▶ Spojení trvalejšími svazky
- ▶ Vzájemná známost jeden druhého
- ▶ Komunikování tváří v tvář
- ▶ Vytváření pravidel závazných pro chování členů skupiny
- ▶ Závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností

Takováto skupina je tvořena **systemem rolí**, které dítě ve škole má. Mezi základní role můžeme řadit podřízenou roli žáka a symetrickou roli spolužáka²⁹.

Na podkladě v úvodu této kapitoly uvedeného uspořádání prostředí, ve kterém se žák pohybuje, a respektu ke zvláštnostem či specifikám patřícím k tomuto věku, je upraven také **charakter výchovy**. Helus (2009) považuje soudobé pojetí výchovy za **výchovu obratu** směřující člověka k tomu, aby „...vyšel ze své omezující sebestřednosti. Výchova má být podle něj výzvou, aby člověk na sebe kladl nejvyšší nárok svého poslání...“³⁰ Po vzoru Durkheima ji označuje za jistý druh **socializace** (2007).

3.2.1 Socializace osobnosti dítěte

Socializace tak, jak ji prezentuje Helus (2007), je „... *systematické organizované působení, které má být poskytnuto každému člověku, aby se ve společnosti konstitoval jako*

²⁹ Přesto, že jednou z představ kurikulárních změn je přechod od direktivního řízení k nedirektivnímu, učitel bude mít vždy vyšší status než žák. Ovšem do popředí vstupuje neformální autorita učitele oproti té formální.

³⁰ Oproti opozičnímu pojetí výchovy jako formování návyků.

jedinec společenský...“ Toho je možné dosáhnout působením **sociálních vlivů a vlastních aktivit dítěte**, které s nimi interagují.

Helus člení **socializační proces** dítěte do **tří úrovní příležitostí**:

- ▶ Začleňování člověka do mezilidských vztahů
- ▶ Zapojování člověka do společných činností
- ▶ Integrovaní člověka do společensko-kulturních poměrů

Pojetí výchovy a vzdělávání jako procesu socializace člověka **vychází z konstruktivistického pojetí**, jehož základní myšlenku vyslovil již ve 30. letech 19. století ruský psycholog a pedagog *Vygotskij*. Svojí koncepcí konstruktivismu (resp. kognitivní psychologické orientace) předznamenal významný zlom v pohledu na povahu lidské psychiky. Tento zlom bývá označován jako druhá kognitivní revoluce³¹. Jedná se o psychologické paradigma, které k chápání a vysvětlování

³¹ Ve své koncepci zachycuje Vygotskij kognitivní rozvoj takto:

sociální původ vyšších psychických funkcí – každá vyšší psychická funkce se ve vývoji dítěte objevuje dvakrát – nejdříve jako sociální činnost (tj.jako funkce interpsychická), podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte (tedy jako funkce intrapsychická). Příčinu rozvoje myšlení, vědomí, poznání a dalších vyšších psychických funkcí člověka nemůžeme hledat v individualitě člověka, ale v lidské společnosti,

interiorizace jako základní mechanismus utváření lidské mysli (resp.psychiky na individuální úrovni) – interiorizace je proces, prostřednictvím které se u člověka formují jeho psychické funkce. Interiorizujeme způsoby a formy sociální interakce a činnosti, spolu s nástroji, které tuto činnost a interakci reprezentují,

rozlišení dvou rovin při náhledu na dosažený stav kognitivní rozvinutosti dítěte (tzv.úroveň aktuálního vývinu a úroveň nejbližšího vývinu) – tyto dvě úrovně je třeba rozlišovat. Dítě je schopné samostatně řešit nejrozličnější úlohy, na které mu stačí již vytvořené kognitivní dispozice. Je také schopné se pustit do řešení úloh, které jsou nad jeho síly, čímž se pro něj však stávají neřešitelné. Můžeme na dítě nazírat z pohledu toho, na co samo stačilo. Je však možné nechat dítě zabývat se řešením úlohy, pro něj zdánlivě neřešitelné a nabídnout mu pomoc v podobě rozličných impulsů, námětů nebo otázek, které navedou dítě na správnou cestu k řešení. Samozřejmě je třeba si uvědomit, že do řešení svým způsobem zasáhla dospělá ruka, však důležitý je také poznatek, jak dítě nabízené impulsy využívá a k jakým postupům, strategiím a výkonům jej vedou,

vztah vývinu a (školního, organizovaného) učení – Vygotskij nevidí zdroj vývinu ve vnitru dítěte, ale v jeho interakcích s kulturou. Potenciál pro efektivní vývin dítěte vidí v jeho kontaktu s dospělými, kde interpsychické se stává intrapsychickým. Z toho plyne, že dynamizuje-li se vývin kontaktem s vnějšími kulturními nástroji, tak vlastně učení je zdrojem rozvoje.

fungování lidské mysli přistupuje skrze sociální aktivity lidí, ve kterých se mysl formuje ze symbolické interakce mezi lidmi. Původ všeho mentálního se nachází právě v těchto interakcích, tedy také poznání a myšlení má svůj primární základ v interpersonálním vyjednávání, v praktikách, kde jde o lidské aktivity operující v nejrozličnějších symbolických soustavách. Nevyhnutelnou podmínkou kognitivního rozvoje člověka je kontakt mezi dospělými a dětmi (Vilánek, 2007).

Je-li proces socializace úspěšný – tedy je-li „... jedinec na jedné straně individualizačně autonomizován a na straně druhé sociálně integrován, hovoříme o personalizaci jedince. Takový člověk je pak schopen překonat omezení jednotlivých prostředí a svým životem spoluvytvářet kulturu směřování k vyšším, všelidským hodnotám...“ (Helus, 2007)

Socializační a personalizační proces jedince podporuje rozvoj **klíčových kompetencí** žáka, který se stal součástí základního vzdělávání. Jejich správný rozvoj deklaruje, že bude žák vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, jejichž náplň je tak efektivně skloubena, že je člověk schopen zvládnout většinu situací, které jej potkají v životě, v práci či při studiu.

3.2.2 Klíčové kompetence žáka

Poskytování rozvoje **klíčových kompetencí**³² základní školou (učiteli) umožňuje dítěti **blíže spojení probírané problematiky se životem**. Vybavíme-li jej totiž souborem jednotlivých kompetencí, bude schopno se lépe v přirozeném prostředí či za dané situace **orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj** (Klíčové kompetence v ZV, 2007).

Vzdělávání viděl Vygotskij jako nejpodstatnější kontext intelektuálního rozvoje dítěte. Není to jen jeho deklarativní představa, ale logické vyústění jeho celkové koncepce rozvoje psychiky dítěte (Vilánek, 2007).

³² Viz příloha č. 2: Klíčové kompetence žáka základní školy

Bělecký (2004/2005) uvádí, že podstatou reformy je **přenesení důrazu ze vzdělávacího obsahu na vzdělávací cíle**³³. Tak jako dochází k postupné vzájemné integraci či prolínání jednotlivých vzdělávacích oblastí, ani **klíčové kompetence** nejsou problematikou stojící sama o sobě. Mají být **implementovány do vzdělávacího obsahu**. Tzn., že každé kompetenci je přidělen cíl, činnost, obsah, způsob hodnocení a ideální představa klimatu, ve kterém má k rozvoji docházet. Klíčové kompetence, které prezentuje **RVP ZV** jsou uvedeny v příloze č. 1: *Klíčové kompetence žáka základní školy*.

Hlavním činitelem, který řídí proces rozvoje klíčových kompetencí a vůbec celý edukační proces, je **učitel**. Na základě uvědomění si výše prezentovaného možného vlivu výuky na žáka je nezbytné, aby vnímal svoji úlohu velmi zodpovědně. Pochopení svojí role s sebou přináší uznání určitých **principů vedoucích k výchově zodpovědného jedince**³⁴. Jsou jimi:

- ▶ Princip rovnosti a vzájemného respektu
- ▶ Princip možnosti svobodné volby, spojený s odpovědností nést přirozené a logické důsledky této volby
- ▶ Princip povzbuzování dítěte
- ▶ Princip zaměření se na pochopení důvodů chování dítěte

Již samotný princip uznání rovnosti napovídá o změně pojetí učitele. Bližší představu bude prezentovat následující kapitola.

³³ Dosud se vzdělávání zaměřovalo na to, co se má žák naučit, reforma prostřednictvím rozvoje kompetencí ukazuje možnou cestu při hledání odpovědí na otázky jak a proč.

³⁴ Tento pojem je v publikaci *Lukavské* (2003) označován jako odkaz *Adlera* a jeho pokračovatelů.

3.3 Inovované pojetí učitele

Pro účely co možná nejpřesnějšího nastínění problematiky se jeví jako efektivní **vymezení diskutovaných termínů**. V této kapitole je nejdiskutovanější a základní pojem „**učitel**“. Opomineme-li vymezení daného pojmu v oficiálních dokumentech, nalezení definice učitele v odborné literatuře činí, jak uvádí *Průcha* (2002), značný problém. A to pravděpodobně z toho důvodu, že se tento výraz jeví jako zřejmý. Přesto *Průcha* nabízí zajímavou možnost srovnání pojetí s téměř stoletým odstupem:

- ▶ „**Učitel** je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychování.“ (Klika – Sokol, 1909)
- ▶ „**Učitel** je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha – Walterová - Mareš, 2009)

Domníváme se, že u druhé definice je možné mezi řádky vyčíst pojetí učitele jako **profese**³⁵, kterou je možno vykonávat pouze na základě kvalitních odborných znalostí v oboru Pedagogika. Vědomostní znalosti předmětu jsou nepostačující.

³⁵ Termín „profese“ je většinou sociologů vymezován splněním 5 hlavních kritérií (Rendl, 1994):

- ▶ Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů
- ▶ Zájem o větší prospěch společnosti
- ▶ Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese
- ▶ Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní
- ▶ Existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace

Spolu s těmito dvěma definicemi je uváděna ještě jedna, pravděpodobně mezinárodně platná³⁶. Je založena na třech konceptech – aktivita, profesionalita, vzdělávací program.

- ▶ *„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány v kurikulárních programech pro žáky a studenty. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“* (OECD, 2008)

Zatímco druhá definice zachycuje vymezení náplně učitelovy aktivity v edukačním procesu, třetí definice se zaměřuje spíše na formální funkci učitelovy profese.

Velmi věrohodně prezentuje názor Vašutová, kterým uváděla svůj příspěvek v Učitelských listech (2007): *„Učitelská profese je ve svém poslání neměnná, avšak vyvíjí se a proměňuje ve své kvalitě, v poli působnosti, v rolích, v kompetencích. A to v takové míře, v jaké je schopna a mocna reflektovat dynamiku vzdělávacího kontextu.“* **Učitel dnes** – na podkladě konstruktivistického pojetí – již **není závislým poloprofesionálem**³⁷, který reprodukuje obsah a didaktickou strukturu učebnic. Reformní vize s sebou přinesla roli **manažera práce třídy, diagnostika učebních stylů žáků a konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi**. Vzhledem k tomu, že je nositelem a aplikátorem reformních představ do edukačního procesu, měl by inovovat své výukové strategie. Vezmeme-li v úvahu **další funkce učitele** jako pečovatele o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků a vychovatele a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot, je nezbytné uvědomit si jeho nelehkou situaci, kdy vede komunikaci a socializaci ve stále heterogennějších skupinách žáků - nadaní žáci, žáci se SPUCH, z jazykově, kulturně a sociálně odlišných prostředí atp.

³⁶ Průcha toto hodnocení argumentuje skutečností, že definice je užívána také v *Klasifikaci pedagogického personálu*, se kterou pracují členské a kandidátské země EU.

³⁷ Pojem definovaný *Walterovou* (In Vašutová, 2002)

Prezentované funkce učitele jsou pouze dílčím výčtem mnohem obsáhlejší náplně učitelovy profese. Oproti žakovým klíčovým kompetencím, **profesní kompetence učitele nejsou součástí žádného oficiálního legislativně ukotveného dokumentu**. Existuje také, jak ukáže následující text, poměrně velké množství variant různých klasifikací. V současnosti tedy není k dispozici žádný dokument, který by poukazoval na komplexnost, náročnost a uznáníhodnost této profese. Na základě tohoto impulsu se pod záštitou MŠMT ČR daly do pohybu práce na **Standardu profese učitele**³⁸.

Veřejnost má pouze intuitivní představu o ideálním učiteli (jak je patrné z ukázky uvedené v poznámce pod čarou č. 38). **Nedokáže objektivně vyhodnotit**, přestože část respondentů je přímo účastna edukačního procesu, skutečnou náplň učitelovy profese. Soubor těchto informací měl poskytnout již zmiňovaný **Standard profese učitele** (dále jen Standard), v jehož návrhu se objevilo pojetí profese učitele na podkladě hodnocení jeho kompetencí. Další jeho využití (kromě dalších) mohlo spočívat v možnosti objektivního posouzení vlastní práce učitelem. Tento dokument neměl být pouhým uměle vytvořeným nástrojem pro hodnocení. Tak také z důvodů široké platnosti a účinnosti vznikla diskuse při tvorbě daného dokumentu. Netěšila se však velkému zájmu. Časem byla **tvorba Standardu zastavena**. Práce na Standardu byly přinejmenším nevhodně načasovány. *Spilková* (2009) **hodnotí**, že nevoli u učitelů mohlo způsobit zpuštění práce na Standardu „shora“, nebo

³⁸ Než se k němu opět vrátíme, dovolíme si **malou odbočku**.

V předcházející kapitole jsme nastínili názor učitelů na humanizaci školství. Zde bychom chtěli věnovat prostor **představě ideálního učitele z pohledu rodičů a žáků**. Samozřejmě si uvědomujeme, že výsledky vyplývající z vybraných otázek výzkumu STEM/MARK pro MŠMT (2009) nemusí být objektivní a tedy by neměly být považovány za relevantní. Avšak jeví se jako přinejmenším zajímavé vzít v úvahu názory těch, na něž má práce učitele přímý vliv.

„Ideální učitel má mít podle většiny žáků a jejich rodičů hluboké znalosti ve svém předmětu, měl by umět dobře vysvětlit látku, mít smysl pro humor, být veselý a zábovný, objektivní, spravedlivý a nikomu nenadržovat, měl by používat metody výuky, které žáky otáhnou, zaujmou, měl by být přátelský a snažit se každému žákovi pomoci k úspěchu. Přísnost a náročnost si třetina žáků s oblíbeným pedagogem nespojuje.“

Taková je představa, ovšem tito respondenti nejsou přesvědčeni o majoritním zastoupení tohoto typu učitelů ve sboru.

Respondenty výzkumu představovali žáci 2. stupně ZŠ a jejich rodiče, ale domníváme se, že obdobných výsledků by mohlo být docíleno také zaměřením na názory žáků mladších.

skutečnost, že jsou učitelé **unavení, otrávení a na připomínkování příliš nevěří**. Hlavním důvodem konce snah však bohužel bylo nedostatečné jištění finančních a organizačních podmínek po nástupu nové ministryně školství *Miroslavy Kopicové* do funkce³⁹.

Přesto, že **role učitele** nebyly doposud systematicky popsány, jak uvádí *Vašutová* (2007), lze z náplně celého komplexu jeho práce extrahovat **jednotlivé prvky**, jako např. „*vzdělavatel a vychovatel, facilitátor, poradce při řešení učebních a osobních problémů žáků i jejich rodičů, manažer řídící a organizující práci ve třídě a chod školy, hodnotitel výkonu a pokroku žáků, partner v učení, přítel v nesnázích, stratég v řešení konfliktů, prostředník v komunikaci mezi žáky ve třídě, učitelským sborem a vedením školy, apod.*“ Aby mohl své role úspěšně naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistou sumou, okrajově již zmíněných, profesních kompetencí⁴⁰.

3.3.1 Pedagogické kompetence

Dnes je termín **kompetence** často diskutovaný napříč spektrem různých vědních oblastí jako např. sociologie, pedagogika, filosofie, psychologie, ekonomika ad. Představuje **způsobilosti k dané činnosti** nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. V současnosti již není předávání znalostí a dovedností dostatečnou reakcí na potřeby společnosti. *Nelešovská a Kadlčíková* (2010a) upozorňují, že se stále rychleji vytváří a šíří data různého typu, přičemž je stále méně zapotřebí tyto poznatky memorovat. Důraz je spíše kladen na flexibilitu, schopnost učit se, řešit situace apod. Zaměření na rozvoj kompetencí, které by měly plnit důležitou úlohu při stanovování kvalifikace je tedy nezbytné.

³⁹ Jak uvádí *Švancar* (2009), zastavení prací se datuje přesně k 29. 07. 2009 oficiálním pokynem poradkyně paní ministryně jejímu náměstkovi.

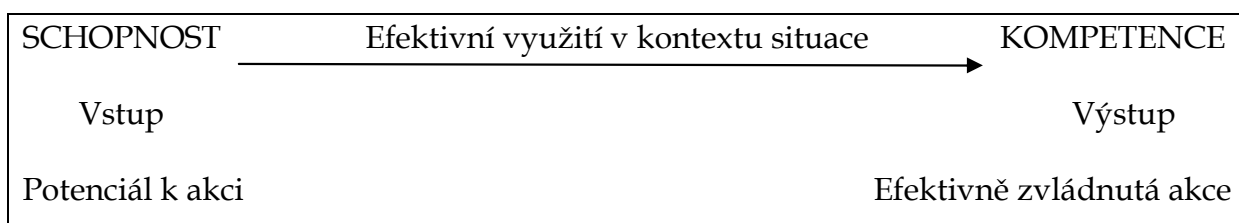
⁴⁰ Termín „kompetence“ představuje způsobilost k dané činnosti. Zahrnuje způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační (Průcha, 2002).

V učitelské profesi jsou příslušné kompetence soustředěny do **větších skupin**. Autoři však nezahrnují všechny, protože předpokládají, že se **učitel vzdělává mj.:**

- ▶ **V předmětech, kterým vyučuje**
- ▶ **V pedagogických, psychologických a filozofických vědách**
- ▶ **Ve vědách o člověku – antropologii a hygieně**

Malach (2002) vnímá kompetence jako **komplexní aktivity, které učitel provádí na základě svého vzdělání, osobních dispozic a cílů procesu vyučování - učení se**. Je možné si je představit jako **výstup efektivně ovládané schopnosti** (viz schéma).

Schéma č. 3: Schopnost vs. kompetence



Zdroj: Veteška - Tureckiová, 2008

Problematika kompetencí je poměrně obsáhlá. Zde uvádíme komparaci třídění z různých úhlů pohledu na tutéž problematiku. V jemných nuancích je možné vyčíst, že např. *Malach* (2002) pojal **učitelské kompetence** spíše **po stránce výuky** jako takové tedy to, co by měl všechno učitel pojmout. Oproti tomu *Seberová* (2006) se zaměřuje na kompetence **z pohledu profesní stránky**, *Spilková* (2004) hodnotí **účelnost kompetencí pro pedagogickou praxi** a *Nelešovská - Kadlčíková* (2010a) se zaměřují na hodnocení **evropských kompetencí**.

Třídění učitelských kompetencí podle *Malacha* (2002):

- ▶ **Organizační kompetence** - učitel užívá své znalosti a dovednosti různých plánovacích a rozhodovacích činností. Organizuje svou vlastní práci, ale též připravuje podmínky pro práci žáků tak, aby se rozvíjeli vzhledem k plánovaným cílům

Komunikační kompetence - učitelská profese zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím - od žáků počínaje po státní správu konče. Komunikace znamená „*spojení, sdělování, dorozumívání*“ - zjednodušeně tedy komunikace znamená učinit něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby. Využívá přitom různé druhy komunikace (Schneiderová, 2003):

- **Verbální** - komunikace mluveným slovem
 - **Neverbální** - komunikace, která není kódována slovy; základními prostředky jsou proxemika, haptika, posturologie, kinezika, gestika, mimika a řeč očí, mlčení a čas, oblečení a vůně
 - **Činem** - čin je nositelem komunikačního obsahu. Chápeme ho jako sled především neverbálních komunikačních aktů. Člověk se nějak chová v určité situaci - ať už záměrně či nezáměrně
 - **Obrazovou komunikaci** - může jít o komunikaci jak verbální tak neverbální, specifická pro ni však je její funkční hodnota. Poznávací funkce - reálná zobrazení, tabulky - usnadňuje učení
 - Psychologická funkce - motivace, opakování
 - Didaktická funkce - slouží ve všech fázích osvojování látky, včetně diagnostické
 - Racionalizační funkce - šetří čas, peníze, síly učitele
- ▶ **Motivační kompetence** - motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti; učitel může ovlivňovat snahu a zájem o učení se a dosažení plánování cílů

- ▶ **Prezentační kompetence** - učitel předkládá žákům nové učivo, učivo k opakování, procvičování i pro aplikaci v praktických úlohách
- ▶ **Diagnostické kompetence** - učitel posuzuje jak předpoklady pro výuku (vstupní diagnostika), provádí průběžnou, výstupní, sumativní diagnostiku, diagnostiku třídy jako skupiny - hodnocení kázně, kooperativnosti, atd., ale také autodiagnostiku

Seberová (2006) uvádí dvojí vymezení kompetencí:

1. Kompetence je něco, co je člověku přisouzeno zvenčí:

- ▶ **Formální** - pravomoc, oprávnění nebo rozsah působnosti, které jsou delegovány určitou autoritou
- ▶ **Personální** - pracovník může činit jistá rozhodnutí
- ▶ **Profesní** - dosažení potřebného formálního vzdělání opravňuje k výkonu určitého povolání, přičemž zpravidla nestanoví, v jaké očekávané kvalitě bude daný pracovník schopen předepsané pracovní činnosti vykonávat

2. Preferovány jsou vnitřní kvality člověka, které mu umožní podat výkon v požadované kvalitě

Profesní kompetence učitele jsou otevřeným a rozvoje schopným systémem profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese.

- ▶ **Osobnostní kompetence** - stále se rozvíjející potenciality v rovinách kognitivních, emocionálních, morálně-volních a sociálních
- ▶ **Pedagogicko-psychologická kompetence** - pokrývá celou profesní oblast. Disciplíny psychologických věd tvoří podklad pedagogické praxi
- ▶ **Kompetence předmětová-oborová** - zahrnuje odborné činnosti jako plánování a projektování, realizace a organizování, a hodnocení procesů žákova učení a učitelova vyučování

- ▶ **Obecně didaktická a psychodidaktická** - tyto kompetence (ještě spolu s kompetencí předmětovo-oborovou) zahrnují znalosti obsahů vyučovacích předmětů, znalosti kurikula (jeho teorie, státní a školní kurikulum) a stěžejní kategorie obecné didaktiky (obecné pedagogické a didaktické znalosti) a to vzhledem ke specifikám žákova učení
- ▶ **Kompetence diagnostická a reflexivní** - *Lukášová-Kantorková (2003)* zachycuje diagnostické činnosti učitele ve dvou kompetencích:
 - V předmětově diagnostické kompetenci (učitel užívá diagnostických metod) – diagnostikuje úroveň žákova rozvoje z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností, vědomostí, znalostí z odpovídajících okruhů kurikula vyučovacích předmětů.
 - V kompetenci vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka

Domníváme se, že reflexe potom tvoří hodnocení ve smyslu zpětné vazby, které upravuje něčí jednání a myšlení. Velmi důležitá je též sebereflexe, která se upravuje na základě reflexe. Součástí sebereflexe je sebehodnocení, sebezpožívání, seberozvoj, prostě celkové sebepojetí.

- ▶ **Kompetence výzkumná** - tato kompetence zahrnuje všechny ostatní, nese v sobě potenciality k zajišťování jejich kvality. Na podkladě výzkumných zjištění (hodnocení profesních kompetencí studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ, a nekvalifikovanými učiteli v současnosti a perspektivní zaměřenosti) uvádí *Nelešovská (2010b)*, že respondenti nepřikládají této kompetenci příliš velkou důležitost.

Spilková (In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 2001) zase vnímá kompetence jako **reflexi praxe**. Strukturu kompetencí staví na základech analýzy rolí učitele, přičemž uvažuje o následujících **odpovědnostech učitele**:

- ▶ Znalost a porozumění
- ▶ Plánování a projektování
- ▶ Vyučovací strategie, metody, komunikativní kompetence
- ▶ Třídní management
- ▶ Hodnocení učební aktivity a výsledků žáka
- ▶ Sebereflexe a profesionální rozvoj

Tyto odpovědnosti tedy zahrnují oblast **oborově předmětových kompetencí** a oblast **pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí**, přičemž dnes se těžiště profesních kompetencí učitele přesouvá od kompetencí oborově předmětových (co učit) ke kompetencím pedagogickým a psychodidaktickým (jak učit).

Spolupráce *Nelešovské a Kadlčíkové* přinesla dané problematice ukotvení a rozšíření odborné teorie vztahující se ke kompetencím nejen o pohled zmiňovaných respondentů (viz výše) na profesní kompetence učitele u nás, avšak v současnosti se zabývají také zjišťováním názorů na **kompetence evropské** (2010a). Ty představují:

- ▶ Znalost legislativy
- ▶ Ústní a písemný projev
- ▶ Čtení a porozumění pracovním instrukcím
- ▶ Zběhlost v cizích jazycích
- ▶ Práce s čísly při pracovním uplatnění
- ▶ Schopnost rozhodovat se
- ▶ Schopnost řešit problém
- ▶ Nést zodpovědnost
- ▶ Adaptabilita a flexibilita
- ▶ Schopnost týmové práce
- ▶ Schopnost vést
- ▶ Ochota učit se
- ▶ Zběhlost v používání výpočetní techniky
- ▶ Zběhlost v zacházení s informacemi

V již realizovaném výzkumném šetření byly sledovány dvě osy – současná vybavenost studentů evropskými kompetencemi (příprava na VŠ) a perspektiva těchto kompetencí se zaměřením na vzdělávání a vývoj do budoucna.

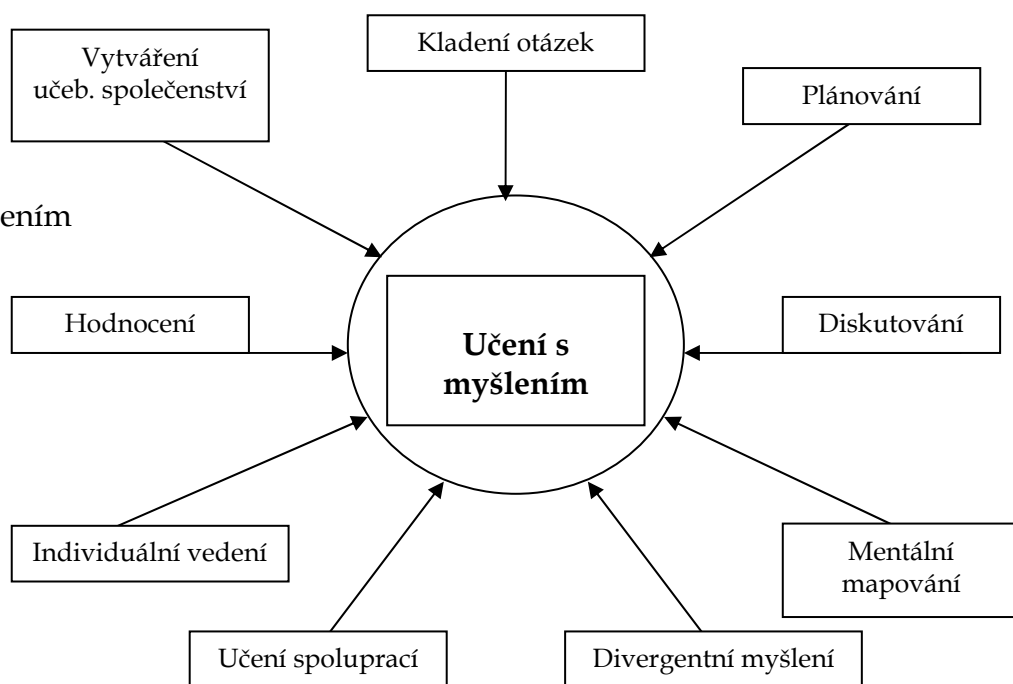
Problematice učitelských profesních kompetencí se věnují i další autoři jako např. *Belz, Helus, Kyriacou, Malack, Průcha, Siňor, Vališová, Vašutová, Walterová*, a jiní. Autorský přístup ke kompetencím učitele **primární školy** můžeme nalézt ještě např. u *Lukášové*.

Jednou z kompetencí, která je úzce spojena s tématem této disertační práce je organizační kompetence, které učitel užívá pro efektivní řízení práce své i svých svěřenců.

Ze všech novodobých úvah se stává pojetí vzdělávání jako **proces socializace osobnosti** snad nejpodstatnější. Oproti důrazu kladeného na kvantitu učiva se do popředí zájmu dostává jeho kvalita a především interiorizace žákem. Hlavní podstatou je tzv. **učení s myšlením**. Žák má pochopit nejen, co se učit, nýbrž i jak se učit. Toto tzv. aktivní učení můžeme podpořit implementací interaktivního vyučování do všech oblastí výuky. **Dítě si tvoří konstrukci vlastního poznání, které se v ní odehrává.** Následující schéma prezentuje oblasti, které dané učení s myšlením ovlivňují.

Schéma č. 4:

Učení s myšlením



Zdroj: Fischer, 1997

Cílem poznávacího procesu v konstruktivistickém pojetí vyučování je podle Spilkové (1997) společně konstruovat poznatky, postoje, hodnoty ve vzájemné diskusi, srovnávání, společné práci.

Charakteristickým rysem takové školy je bezpochyby různost, která pramení již z toho, že samy děti jsou různé. Ale takový typ školy na uváděné různosti přímo staví svoji vzdělávací koncepci. Vychází z poznání jednotlivých žáků, usměrňuje jejich myšlení a vede je k rozšiřování znalostí pomocí dalšího poznání. Takový **učitel** se stává **facilitátorem** – pomocníkem učení a bytí člověka. Rodgers (In Lukášová-Kantorková, 2003) definuje takového učitele těmito slovy: „*Je-li facilitátor opravdovým člověkem, je-li tím, kým skutečně je, vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli masku, bude s největší pravděpodobností úspěšný. Facilitátor je sám sebou a je žákům stále k dispozici.*“ Učitel facilitátor užívá v interakci se žáky integrativní prvky jednání (tedy prvky demokratického stylu řízení), k čemuž se snaží humanizace školy dospět.

Styl řízení úzce souvisí s **temperamentovými vlastnostmi** daného člověka. V edukačním procesu označujeme tuto charakteristickou vlastnost osobnosti učitele termínem **vyučovací styl**. Na jeho podkladě se utváří celkové učitelovo **pojetí výuky**.

3.3.2 Vyučovací styly učitele

Vyučovací styl je typický pro jednotlivé učitele. Obecnější úrovní, ze které vyučovací styl vychází je typologie řízení. Její vymezení poskytl např. Kulič (1992), který uvádí třídění na:

- ▶ Direktivní řízení bez zpětné vazby
- ▶ Řízení na základě regulačního obvodu se zpětnou vazbou
- ▶ Adaptivní řízení na základě anticipační a zpětné vazby
- ▶ Interaktivní řízení

Kuličova studie se však zabývá „neživým“ řízením – fenoménem učení řízeného např. prostřednictvím počítačů. Jednotlivé prvky řízení je možné extrahovat a nalézt i v charakteristice vyučovacích stylů. Jedná se o tentýž záměr, však při užití vyučovacího stylu musíme počítat s determinantami „lidskosti“ formujícími daný učitelův vyučovací styl.

Přesto, že didaktická kategorie vyučovacích stylů učitele je velmi dobře pozorovatelná a hodnotitelná, a přesto, že se jedná o stěžejní determinantu, která ovlivňuje komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky a učitelovo pojetí výuky vůbec, je možné konstatovat, že stále zůstává v pozadí povědomí pedagogických výzkumníků. Tématem vyučovacích stylů se zabývali např. autoři *Fernstermacher* a *Soltis* (2008), kteří na podkladě případové studie v roce 2004 sestavili vlastní **typologii vyučovacích stylů učitele**⁴¹.

Vyučovací styl učitele chápou více široce než jen způsob řízení. Zaměřují se na volbu vyučovacích metod, úroveň vnímání osobnosti každého žáka, na vlastní znalost daného učiva a jeho cílů, teprve poté směřují svoji pozornost k vztahům mezi učitelem a žákem. Na základě poznání této obsahové struktury je možné rozlišovat vyučovací styl **manažerský, facilitační či pragmatický**.

Fernstermacherovo vymezení vyučovacích stylů může být, na podkladě studie *Mareše – Slavíka – Švece – Svatoše* (1996), vnímáno spíše jako již výše zmiňované učitelovo pojetí výuky, které samozřejmě je vyučovacím stylem učitele (formovaným učitelovým temperamentem) ovlivněno. Hledáme-li další vymezení daného odborného termínu a zaměříme-li se na starší literaturu, můžeme se setkat s *Flandersovým* třídění vyučovacích stylů (1970). Ten hodnotí pouze dva protipóly - **direktivní a nedirektivní**, přičemž upozorňuje na skutečnost, že kvalitní učitel přechází od direktivního k nedirektivnímu způsobu řízení výuky.

Pro hlubší pochopení hranice či vůbec smyslu vyučovacího stylu nám může pomoci teorie vyučovacích stylů zpracovaná *Švecem* (1999). Ten hodnotí vyučovací

⁴¹ V roce 2007 vyšla tato studie pod názvem *Approaches to Teaching* a teprve v následujícím roce byla přeložena do češtiny.

styl učitele jako **promyšlenou individuální strategii při řešení pedagogických situací**.

V neposlední řadě⁴² je důležité zmínit *Zaborowského* klasifikaci vyučovacích stylů učitele (In Malach, 2002), Tato kategorizace je považována za jejich **klasické třídění**. Jedná se o vyučovací styl:

- ▶ **Autokratický** - vyžaduje přesné plnění povinností, jedná na základě svého vlastního rozhodnutí, příliš nepodporuje samostatnost a tvořivost žáků.
 - Při takovémto stylu řízení vyučování, kdy autorita je založena na strachu a obavách, může vznikat *ohrožující vyučovací styl*, který představuje hrozbu nezdaru, špatnou klasifikaci, strach (Prokešová, 1997).
- ▶ **Liberální** - ponechává věcem vlastní průběh, nemá snahu se angažovat
- ▶ **Demokratický** - využívá dialogu se žáky ke hledání společného postupu, respektuje názor ostatních, iniciuje a oceňuje samostatnost a tvořivost žáků
 - Při demokratickém řízení, kdy žák je kladně motivován, vzniká *povzbuzující vyučovací styl*, který představuje vyhlídku na úspěch, tvořivou atmosféru, radost z práce (Prokešová, 1997).

Další úroveň, která je ovlivněna vyučovacím stylem učitele, je **učitelský přístup**. Jednotlivé kategorie čtyř učitelských přístupů identifikovala *Andersonová* (In Lašek, 2001):

- ▶ **Vyučovatelský** - učitel pracuje především globální metodou, užívá tradičních postupů, bývá rigidní, dbá u žáků na přesné definování pojmů, a to také zrcadlově vyžaduje.

⁴² K problematice vymezení vyučovacích stylů se znovu vrátíme ještě v kapitole 8.3.2 *Typologicko-interakční výzkumná technika*. Zde se již konkrétně zaměříme na zvolenou terminologii.

- ▶ **Interaktivní** - nabádá žáky ke komunikaci, není tak rigidní jako typ předchozí, zpětnovazebné informace neobsahují tolik odsouzení žakových menších dovedností či méně kvalitních reakcí.
- ▶ **Řídící** - výrazně direktivní, vše podléhá jeho nepřetržité kontrole, aktivita žáků je jím přísně dávkována, aby se nevymkla jeho kontrole.
- ▶ **Supervizorský** - zaměřuje se hlavně na komplexní vývoj žáka, na jeho aktivity spíše dohlíží než je přísně kontroluje, ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu.

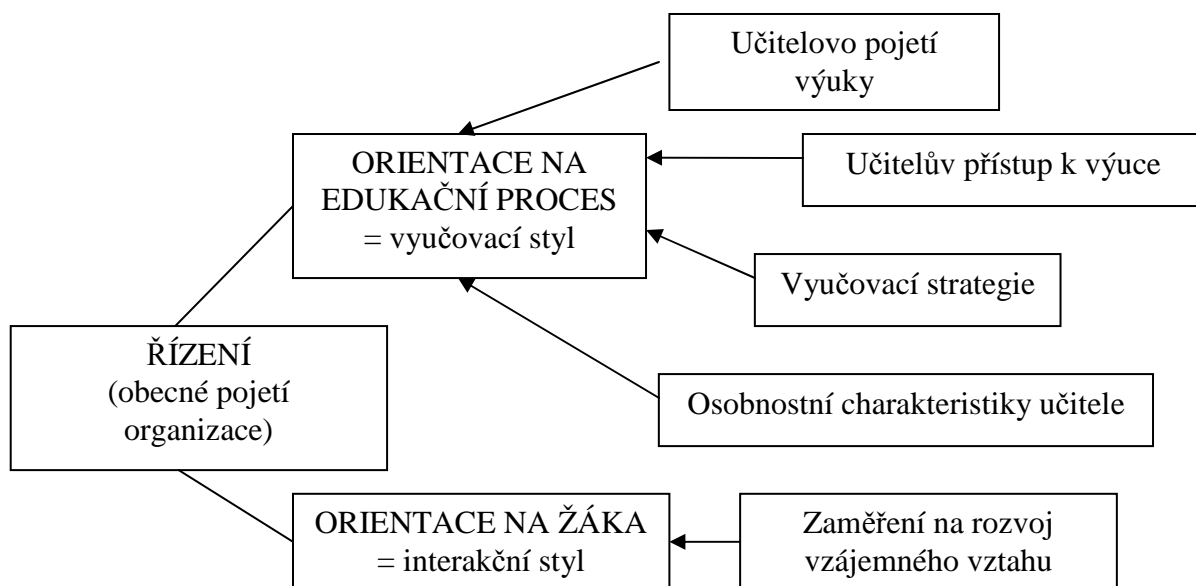
Lašek (2001) hodnotí, že obecně je preferován učitel sociálně zdatný, schopný diskuse se žáky, dávající prostor jejich individualitám, spíše dohlízející, než direktivní a rigidní.

Od prostého narativního popisu termínů v oblasti vyučovacích stylů učitele postupovali autoři ve svých přístupech a zasazovali pojmy do hlubších souvislostí. Autorky *Dytrtová a Krhutová (2009)* jednotlivé autorské přístupy zkompletovaly. Upozorňují na to, že „... při vzdělávání dochází k vzájemným interakcím mezi učitelem a žákem. Interakci učitele vůči žákům je možné označit za **interakční styl učitele**.“

Oproti klasicky pojímanému vyučovacímu stylu, který se odvíjí od osobnosti učitele, interakční styl učitele je **orientován na žáka, jeho rozvoj a vzájemný vztah mezi učitelem a žákem**. *Dytrtová - Krhutová (2009)* uvádějí *Gavorovo* protikladné třídění interakčních stylů učitele – **styl autoritativní a demokratický**. Toto třídění jsme zvolili za základní kameny pro empirickou část této disertační práce⁴³. Pro uvedení jednotlivých pojmů do **komplexního systému**, bylo na podkladě výše uvedené teorie vytvořeno **přehledové schéma**.

⁴³ Vzhledem k tomu, že pro účely empirické části disertační práce bylo užito kvantitativních (jako hlavních) výzkumných technik a závěry této práce by tedy měly přinést generalizaci poznatků, bude termín interakční styl učitele zastřešen pojmem vyučovací styl jako obecnější rovina učitelova řízení.

Schéma č.5: Fenomén učitele v procesu řízení edukace



Uvažujeme-li nad tím, jak se **proměnila představa edukačního procesu a rolí jeho jednotlivých činitelů**, vyvstává otázka, jak by měl vypadat jejich **vzájemný vztah**. Je-li zde řeč o vztahu mezi učitelem a žákem, nabízí se uvést **rozdíl mezi pojmem vztah a interakce**. Vztah je pojem nadřazený pojmu interakce. Je prostřednictvím interakcí utvářen a formován. Naopak četnost, frekvence i náboj interakce je disponován vzájemným vztahem jeho činitelů. Ty spojuje emocionální vazba a odpovědnost. Vztah je orientován na motivy, přání, zájmy, hodnoty žáka, zvyšování kvality učení atp. (srov. Hartl - Hartlová, 2009; Průcha - Walterová - Mareš, 2009).

4 Interakce mezi učitelem a žákem jako jedna z oblastí transformace české školy

Pojem „vztah“ uvádí řada autorů jako **nadřazený termínu „interakce“**. Stejně tak je možno vnímat **interakci ve vazbě na komunikaci**. Již samotný termín interakce naznačuje kontakt mezi učitelem a žákem mnohem větší (v širším slova smyslu) než například komunikace. Obecně lze říci, že se jedná o vzájemné aktivní ovlivňování a působení jedinců či skupin svým jednáním, chováním, řečí, mimikou, činnostmi atp. a vyvolává změnu v jedinci (srov. Hartl - Hartlová, 2009; Průcha - Walterová - Mareš, 2009).

4.1 Vztah pojmů pedagogická komunikace, pedagogická interakce a klima třídy

Pedagogickou komunikaci můžeme podle *Průchy* (2009) považovat za stěžejní prvek utváření a vůbec realizace edukačního procesu. Prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů při respektování určitých pravidel by měla plnit **funkce specifické** právě pro tento typ komunikace. Jedná se o:

- ▶ Presentaci obsahu vzdělávání
- ▶ Uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání
- ▶ Řízení třídy
- ▶ Navozování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem
- ▶ Sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce

Odborníci zabývající se komunikací se domnívají, že **není možné vůbec nekomunikovat** – například také nereagováním sdělujeme svoji nelibost či neochotu

spolupracovat. Proto se můžeme domnívat, že faktor pedagogické komunikace **závažně ovlivňuje průběh a úroveň edukačního procesu.**

Při vymezování pojmů jsme se nechali inspirovat *Gricem*, kterého ve své publikaci cituje *Nelešovská* (2006). Ten koncipuje **pedagogickou komunikaci na pěti úrovních** (1995):

- ▶ **Princip kooperace** - spolupráce partnerů
- ▶ **Maximum kvantity** - řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější
- ▶ **Maximum kvality** - nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů
- ▶ **Maximum relevance** - řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům
- ▶ **Maximum způsobu** - vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně

Je pozoruhodné, že podobné myšlenky vyslovil několik století před *Gricem* (přesněji v roce 1987) náš pedagog, myslitel, filozof *Komenský*. Jeho úvaha ještě navíc nese jistou noblesu doby, ve které vznikala:

„Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena.“ (In *Nelešovská*, 2006)

Gavora (2005) prezentuje jednotlivé **charakteristiky pedagogické komunikace** jako určité *aspekty komunikace ve třídě*. První z nich již byly uvedeny

výše - charakterizuje pedagogickou komunikaci jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání skrze verbální a neverbální projevy jejích aktérů. **Další** hodnotí, že účastníci pedagogické komunikace fungují navzájem v určitých vztazích - realizují mezilidské vztahy. *Gavora* vymezuje **několik typů** těchto **vztahů**:

učitel x žák,

učitel x třída,

učitel x skupina žáků,

žák x třída,

žák x skupina žáků,

žák x žák,

skupina žáků x skupina žáků,

skupina žáků x třída.

První tři typy vztahů jsou **nesymetrické** nadřazeným postavením učitele. Je to učitel, který rozhoduje, kdo bude komunikovat. **Třetí aspekt** vidí v možnosti realizace skrytého kurikula. **Čtvrtý aspekt** nazývá *sociální konstrukcí života*, kdy učitel s žáky pracuje na vytváření vzájemného porozumění, které potřebují pro společný život. Jedná se tedy o utváření vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem.

Vztah učitel - žák můžeme pojmut i opačně **žák - učitel**. Žák si tvoří ke svému učiteli vztah, který se časem upevňuje, proměňuje. Je důležité si uvědomit, že vztahy v pedagogickém procesu se stále vyvíjejí.

Jiný druh vztahů můžeme nalézt **mezi žáky navzájem**. Už zde nenalzáme **asymetričnost** ze vztahů učitel x žák, protože žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, která jsou zpravidla dána řádem školy. Ale i mezi žáky můžeme nalézt rozdíly v jejich sociálním postavení.

Pedagogická komunikace je výrazným **prostředkem pedagogické interakce**. Pod pojmem **pedagogická interakce** chápeme **vzájemné působení** (případně ovlivňování) dvou nebo více subjektů v průběhu výchovného a vzdělávacího

procesu. Nejde pouze o izolovaný jev, ale o celou strukturu mezilidských vztahů. Ty se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí (Vališová, 1992).

Nejedná se tedy o jednostranné působení. Jeden člověk působí na druhého s určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, něčemu zabránil apod.

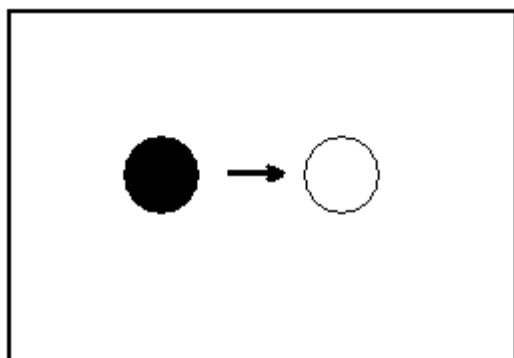
Interakce a komunikace jsou příbuzné, ale **ne totožné pojmy**. Komunikace je nástrojem pro realizaci interakce, umožňuje interakci. Hlavním symbolickým nástrojem je jazyk, ale symboly mohou být i obrazové (obrázky, logo), nebo jiné neverbální prvky (úsměv, gesto, oblečení apod.). Interakce se nemusí uskutečňovat pouze slovy, ale také činy, předměty apod. Může být i zprostředkována prostřednictvím medií.

Kdyby lidé nemohli vzájemně komunikovat, nemohli by na sebe ani efektivně působit a ovlivňovat se. Rozlišení interakce a komunikace pomáhá to, když si uvědomíme, že interakce je sociálně-psychologická záležitost a komunikace je činnost sociálně-informační, která se realizuje jazykovými a nejazykovými prostředky (Gavora, 2005).

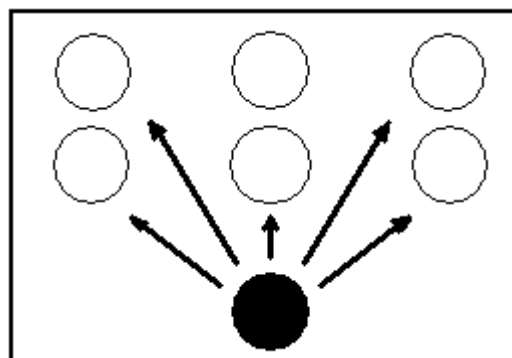
Disertační práce se zabývá hodnocením interakce učitel-žák, přičemž se zaměřuje na proměnu vzájemného vztahu těchto dvou činitelů a na vliv vyučovacího stylu učitele na daný typ interakce. Jak již bylo nastíněno v kapitole věnující se pojetí učitele, **vyučovací styl je ovlivňován také volbou vyučovacích strategií**, mezi které pedagogická disciplína – didaktika řadí **mj. organizační formy vyučování**. Soudobé pojetí vzdělávání vychází z pedagogického konstruktivismu (přičemž jedním z proudů je *interakcionalismus*) V tomto pojetí vzniká lidské poznání vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Následující schémata převzatá od *Nelešovské* (2005a) budou prezentovat **směry komunikace a interakce při vyučování ve zvolených organizačních formách.**

Frontální vyučování

Schéma č. 6, 7: Jednosměrná komunikace

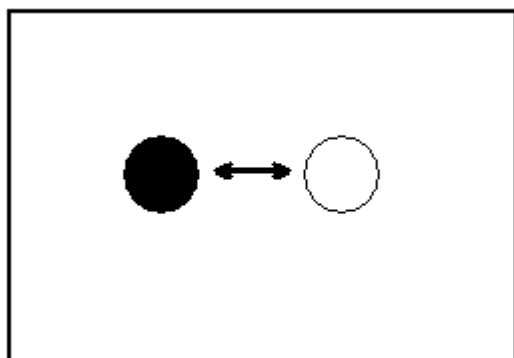


od učitele k žákovi

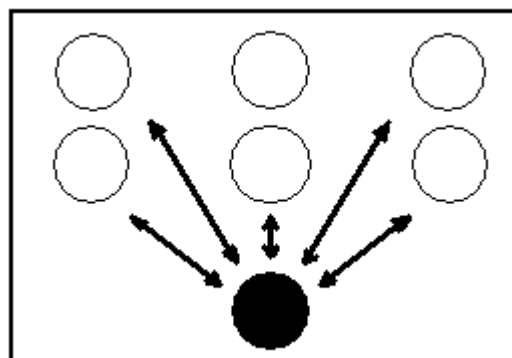


od učitele k žákům

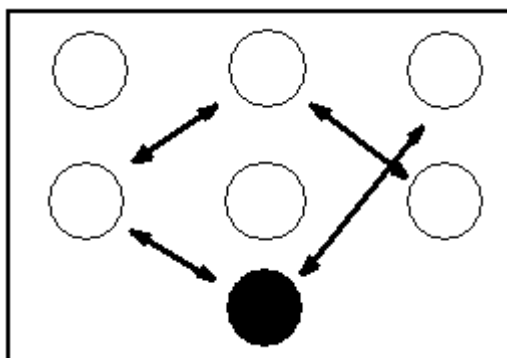
Schéma č. 8, 9, 10: Obousměrná komunikace



učitel - žák



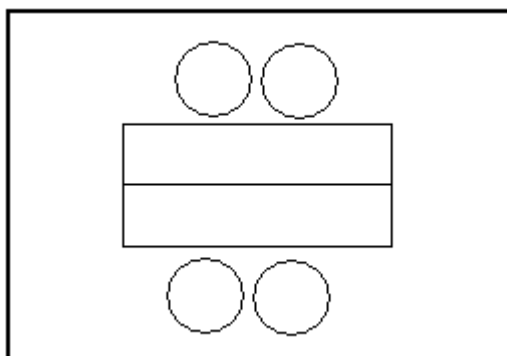
učitel - žáci



ve třídě

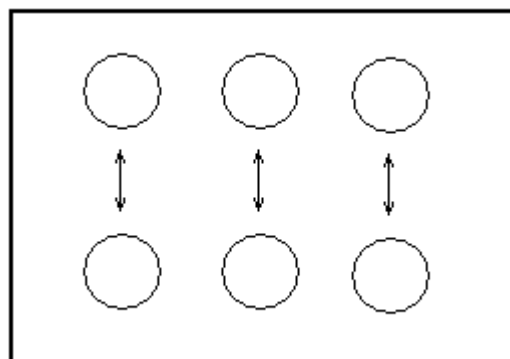
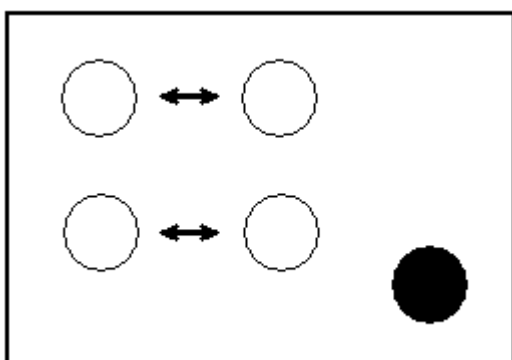
Skupinové vyučování

Schéma č. 11: Skupinová práce



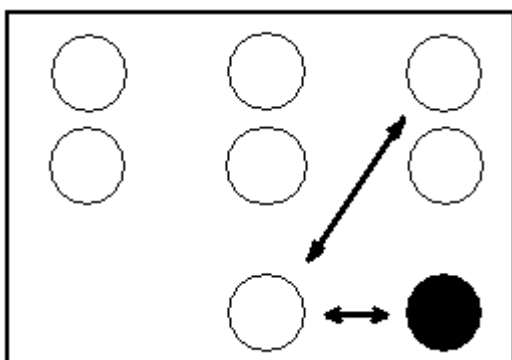
Párové vyučování

Schéma č. 12, 13: Párová práce

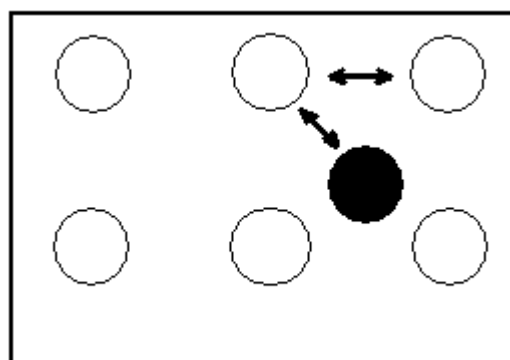


Příklady specifického směru komunikace

Schéma č. 14, 15: Individuální komunikace



žák u tabule



žák v lavici

Na základě komunikace a vzájemné interakce mezi učitelem a žákem se **utváří celkové klima třídy**. Klima se nedá příliš objektivně měřit nebo pozorovat. Průcha (2009) uvádí, že ve skupině „*existuje cosi nehmatatelného, ale silně jedinci pociťovaného*“. Klima, které je žáky subjektivně pociťováno, se dá zjišťovat pomocí dotazníků, kdy se žáků můžeme ptát, zda se jim ve třídě líbí, zda je hodina pro ně poutavá atp. Autor uvádí, že výsledky průzkumu klimatu na českých školách jsou poměrně rozporné.

Přesto lze z výsledků vyčíst množství zajímavých informací:

- ▶ Žáci pociťují ve třídě nadměrnou soutěživost a naopak nízkou soudružnost
- ▶ Lépe se cítí žáci základních škol než středních škol
- ▶ Rozdílné hodnocení uvádějí chlapci a dívky, jinak hodnotí klima žáci venkovských škol a městských škol
- ▶ Rozdílně hodnotí klima učitel a žáci

Tak jako komunikace a interakce ovlivňuje klima ve třídě, platí také opačný efekt, tedy že klima ve třídě určuje kvalitu edukačního procesu a pedagogické komunikace a interakce.

Nelešovská (2005a) cituje Laškovy **parametry komunikačního klimatu** v prostředí českých škol. Uvádí **dva typy komunikačního klimatu ve třídě (1997)**:

- ▶ **Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)** - klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňujíce si názory a pocity otevřeně a jasně.

- ▶ **Komunikační klima defenzivní (obránné)** - v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

V předcházející části textu byla nastíněna kontinuita mezi komunikací, interakcí a klimatem. Bylo uvedeno, že pojem „interakce“ „zastřešuje“ termín „komunikace“. Formovány jsou vzájemným vztahem aktérů a determinují klima (které se zpětně odráží na jejich efektivitě). To platí jak obecně⁴⁴ tak ve specifickém prostředí. V našem případě se jedná právě o dané specifické prostředí – prostředí školní třídy. Proto před termíny **interakce** a **komunikace** stavíme adjektivum „**pedagogická**“.

Mareš (1991) upozorňuje, že *zkratkovité označení* můžeme vnímat ve dvou rozdílných významech⁴⁵. Jednak jako interakci či komunikaci nesoucí *pedagogický záměr* (činitelé – učitel, žák, třída, rodiče, dítě atp.), či v druhém – méně obvyklém případě, ho můžeme užívat, chceme-li upozornit, že *předmětem, obsahem* interakce a komunikace jsou *pedagogické záležitosti* (např. diskuse mezi učiteli o žácích, třídách učivu atp.). Vzhledem k zaměření práce můžeme vnímat termín **pedagogická interakce** (a komunikace) z prvního uváděného hlediska.

Vnímáme-li tedy pedagogickou interakci jako proces směřující k určitému vzdělávacímu cíli, vyvstává otázka: **Jak vypadá taková interakce mezi učitelem a žákem?** Helus (2007) popisuje interakci mezi učitelem a žákem především v jednom směru. Zaměřuje se hlavně na impuls aktivity od učitele k žákovi. Rozlišuje **4 druhy pedagogické interakce**:

- ▶ Osobnostně blokující – učitel klade požadavky a trestá chyby, žák se bojí
- ▶ Úkolově orientovaná – učitel sleduje obsah látky, nebere ohled na slabší

⁴⁴ Poté autoři před daný termín přidávají přívlástek „**sociální**“

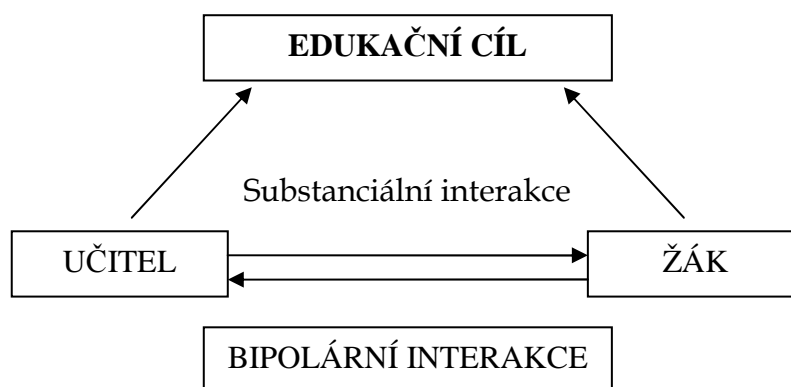
⁴⁵ Mareš (1991) uvádí ještě jeden význam - pedagogická interakce a komunikace mezi inspektorem a učitelem, mezi ředitelem a pedagogickým sborem... Tento termín však hodnotíme jako již více vzdálený mnou řešené problematice.

- ▶ Osobnostně rozvíjející – učitel zde aplikuje strategii rozvíjející žakovu osobnost
- ▶ Reaktivní – vzájemné reagování

Pelikán (1997) uvádí dva (které je možno považovat za „hraniční“) případy - jednosměrný **autokratický přístup** učitele se záměrem přizpůsobení dítěte vzdělávacím cílům (což může být navenek efektivní, málokdy však také skutečně účinné). Druhým přístupem je **pedocentrické pojetí**, které za východisko považuje dítě. *Gavora* (2005) tyto dva přístupy hodnotí na základě teorie o **přímém** (kdy učitel redukuje žakovu volnost a spontánnost) a **nepřímém** (vede žáka ke zvýšení volnosti a iniciativy) **vlivu učitele**.

Oba autorské přístupy reprezentují určitou úroveň interakce mezi vychovávaným a vychovávajícím. *Pelikán* však upozorňuje na **skutečnou interakci**, která předpokládá **vyrovnanou četnost komunikace oběma směry** (učitel-žák; žák-učitel). Pojetí této skutečné interakce označuje jako **substanciální interakci**, kdy si učitel a žák vzájemně projevují pozornost a společně se snaží dosáhnout vytčeného cíle⁴⁶ (který obě strany označují stejnou váhou). Tento vztah demonstruje následující graf.

Schéma č. 16: Substanciální interakce



Zdroj: *Pelikán*, 1991

⁴⁶ *Pelikán* zde velmi efektivně uvádí citát z *Exupéryho* Malého prince: „Milovat neznamená dívat se jeden na druhého, ale dívat se spolu jedním směrem.“

Takový typ interakce je v plném souladu s představami kurikulární reformy - rovnoměrně vyvážený vztah učitele i žáka, kteří se stejnou měrou podílejí na edukační činnosti. Důležité je nalezení společného prvku (viz schéma č. 16), který je zajímavý a motivující pro žáky (a pro učitele také). Tak jsou efektivně vytvořeny podmínky pro vlastní potřebu dosáhnout vytčeného edukačního cíle.

Je třeba si uvědomit, že vlastní **motivace žáka nepřichází sama** (a to zvláště v mladším školním věku). **Měla by být podnícena především snahou učitele.** Ten by měl edukační proces řídit tak, aby vytvářel co nejvhodnější podmínky pro motivování žáků k učební aktivitě.

4.1 Interaktivní vyučovací proces

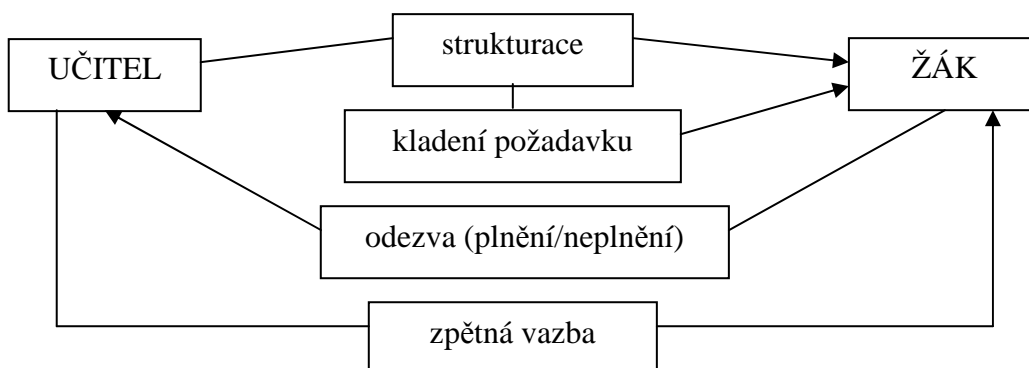
Jak již bylo zmíněno, novodobé vzdělávání stojí na základech **pedagogického konstruktivismu**. Tento proud klade největší důraz na „objevování, rozšiřování a přetoáření struktur (obrazů světa) v procesu učení⁴⁷. *Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy.*“ Pedagogický konstruktivismus nesměruje k předávání jediné pravdy (tak jako transmisivní pedagogika, jejíž metodou je memorování, přenos neproblematizovaných „fakt“ - poznatků do vědomí žáka). **Trendem** našich dnešních vzdělávacích cílů je **vybavit žáka schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit se je správně využívat**. Pedagogický proud nazývaný se konstruktivismus se zaměřuje na **způsob**, jakým vzniká poznání a porozumění reality, konstruování poznatků a vhodných řešení vzniklých situací. Úlohou učitele je vést žáka ke zkoumání svých prekonceptů a k jejich transformaci do nových poznatků tak, že je zasadí do již existujících mentálních struktur. Na podkladě tohoto pojetí se tedy nezaměřujeme příliš na obsah, však především na proces.

⁴⁷ Oproti dříve upřednostňované transmisivní pedagogice

Ve škole se realizuje pedagogický konstruktivismus v podobě příležitostí ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému. Kromě procesu formování prekonceptů a vlastnímu porozumění je vytvořen také prostor pro prezentaci a argumentaci vlastních názorů. Podle *Fishera* (1997) se pro tento způsob výuky osvědčilo soustředění na danou myšlenku, vzájemné učení, průběžná sumarizace poznatků, vysvětlování nepochopeného, názorné předvádění a kladná zpětná vazba. **Výuka** v dnešním pojetí je tedy **silně interaktivní** a zpětně platí, že ovlivňuje rozvoj komunikativních a sociálních dovedností.

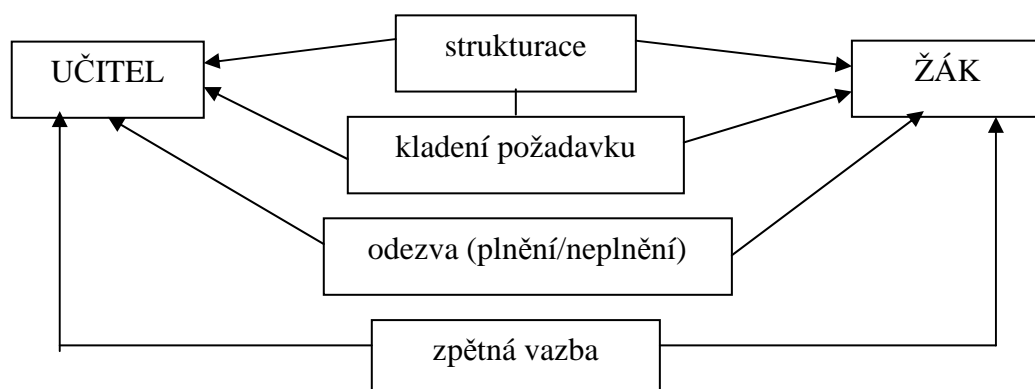
Interaktivní výuka - jeden z hlavních principů pedagogického konstruktivismu, jak již vyplývá z názvu jejího označení, je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti učitele a žáků. Podle *Nelešovské* (2005a) by **nebylo možné dosáhnout úspěchu bez vytvoření předpokladů ve vztazích**, jakými jsou např. vytvoření duchovního prostředí vzájemné důvěry a úcty, vytvoření jistoty bezpečí žáků před posměchem, zneuznáním, odsouzením, špatným hodnocením, vytvoření pocitu rovnosti všech jak při práci ve skupině, tak ve vzájemné diskusi či v dialogu a v neposlední řadě by to nebylo možné bez vytvoření partnerských vztahů mezi učitelem a žáky, vztahů opřených o přirozenou autoritu a oproštěných ode všech projevů moci a autority vnější. **Zjednodušeně** se tedy dá říci, že vztah mezi učitelem a žáky je založen na principu **partnerství** a **spolupráce**. Žák je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu. Jedná se tedy o skutečnou interakci, kdy dochází k vzájemnému ovlivňování. **Klasickou pedagogickou interakční strukturou**, kterou uvádí *Bellack* (1966), učitel navozuje situace pro vznik učební aktivity žáka, poté klade požadavky a otázky, načež žák reaguje. V závěru této situace dochází k poskytnutí zpětné vazby (viz schéma č. 17).

Schéma č. 17: Klasická pedagogická interakční struktura podle Bellacka



Avšak **interaktivní výuka počítá také s opačným směrem**, jak uvádí následující schéma.

Schéma č. 18: Netradiční interakční struktura v interaktivní výuce



Jak vyplývá ze schématu č. 19, **žák se stává iniciátorem učební aktivity**. Podává návrhy, spoluvytváří a vede edukační proces. Přesto (nebo možná právě proto), že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitelova (v tomto případě je možné říci facilitátorova) **obecná pravidla pro efektivní interaktivní výuku:**

- ▶ Podporování tvůrčí atmosféry ve třídě
- ▶ Podněcování k vyjádření vlastních názorů a myšlenek
- ▶ Poskytování pozitivní zpětné vazby na každé chování, které směřuje k cíli
- ▶ Vytváření pocitu zodpovědnosti za společný úkol
- ▶ Dbání na to, aby se všichni zapojili, aby měl každý prostor k vyjádření
- ▶ Užívání nehodnotícího, deskriptivního jazyka při komentování dílčích výsledků
- ▶ Uvedení k diskusi tím, co je všem důvěrně známo, k čemu má každý co říct
- ▶ Formulování aktuálních a přitažlivých témat s příklady ze známého prostředí
- ▶ Zadávání stručně, jasně a konkrétně formulovaných úkolů
- ▶ Předsvědčení se, že v každé fázi všichni vědí, co mají dělat
- ▶ Řešení konfliktů
- ▶ Věnování dostatku času reflexi dokončených aktivit

Se změnou úlohy učitele v této oblasti mohou vyvstat (mnohdy jistě oprávněné) **obavy**, že tento způsob řízení edukačního procesu může vést k chaosu, nekázní či rozkladu vyučovacích hodin. Jedna ze složek, která podporuje úspěšnost interaktivní výuky, je **kooperace** (oproti dříve běžnější kompetici). Je to specifický druh interakce. Vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž využívá jedinečnosti individuů k jejich dosahování, a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (*Reforma školství v České republice, 2006*).

5 Pedagogická evaluace jako prostředek ke zkvalitnění edukačního procesu

Celá předcházející část textu se snažila zdůraznit aktuálnost řešeného tématu tím, že komplexně popsala současný stav problematiky od obecných po specifické poznatky. Vzhledem k tomu, že **vlastní výzkum**, který si klade za cíl reflektovat reálnou úroveň reformních kroků v praxi škol, má **evaluační charakter**, zařazujeme zde právě tuto kapitolu. Je pojata jako **prostředek k plynulému přechodu z teoretické části práce do empirické**.

Pedagogická evaluace by měla tvořit součást pedagogických aktivit každého učitele⁴⁸. Již *Quintilianus* téměř před 2000 lety uvažoval o užitečnosti vzdělávání v jeho oboru⁴⁹ (Průcha, 1996). Pojem **pedagogická evaluace** dnes již zahrnuje mnohem více **kategorií**. Jsou jimi:

- ▶ evaluace vzdělávacích potřeb
- ▶ evaluace vzdělávacích programů
- ▶ evaluace učebnic
- ▶ evaluace reálné výuky
- ▶ evaluace edukačního prostředí
- ▶ evaluace vzdělávacích výsledků
- ▶ evaluace vzdělávání prostřednictvím standardů
- ▶ evaluace efektů vzdělávání
- ▶ evaluace efektivnosti škol
- ▶ evaluace na základě indikátorů
- ▶ evaluace pedagogického výzkumu

⁴⁸ Myšlena je tím pouze vybraná úroveň pedagogické evaluace. U některých kategorií může provést evaluaci sám učitel, u některých se musí podílet evaluátor (např. kolega učitele) a některé mohou zpracovávat pouze odborníci v dané oblasti

⁴⁹ Termín *pedagogická evaluace* byl v jeho pojetí označován právě termínem *užitečnost*.

Termín „**evaluační**“ neznamena pouze hodnocení. Vytváří **komplexní představu** o dané problematice a **podává zpětnou vazbu**. Přesněji je možné tento pojem vymezit na příkladu spojení teorie a praxe, jež je možné vnímat jako následující vztah:

Schéma č. 19: Vztah pedagogické teorie a praxe:

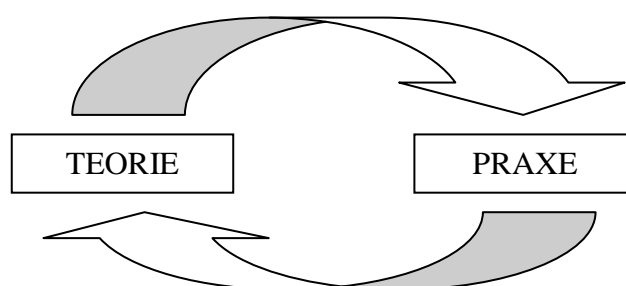


Schéma sestaveno z podkladů publikace *Nelešovská - Spáčilová, 2005b*

Pedagogická teorie prezentuje ideální obraz dané problematiky na základě požadavků společnosti. Této ideální představě se snaží přiblížit **pedagogická praxe**. Život kolem nás (a vůbec celý svět) se však mění. Dochází tedy ke změnám také společenských požadavků na vzdělávání. To se odráží v praxi, která je nucena aktuální problémy řešit. Na to musí reagovat i pedagogická teorie, která se snaží dané problémy zjišťovat prostřednictvím **pedagogického výzkumu**. Na základě výstupů pedagogického výzkumu je možno rekonstruovat ideální **teoretickou oporu**, ze které může **pedagogická praxe** opět čerpat náměty.

Disertační práce respektuje právě tento princip – tedy **princip kooperace teorie a praxe**. Východiskem je prezentace aktuálnosti dané problematiky a interpretace výsledků výzkumu v diskurzu pedagogické evaluace, jimiž chce podat výpověď o skutečné úrovni interakce mezi učitelem a žákem na primární škole. Konkrétně se jedná o **evaluaci výuky a edukačního prostředí**. Význam a užití těchto dvou kategorií evaluace (se zaměřením přímo na interakci učitel-žák) představí následující podkapitola.

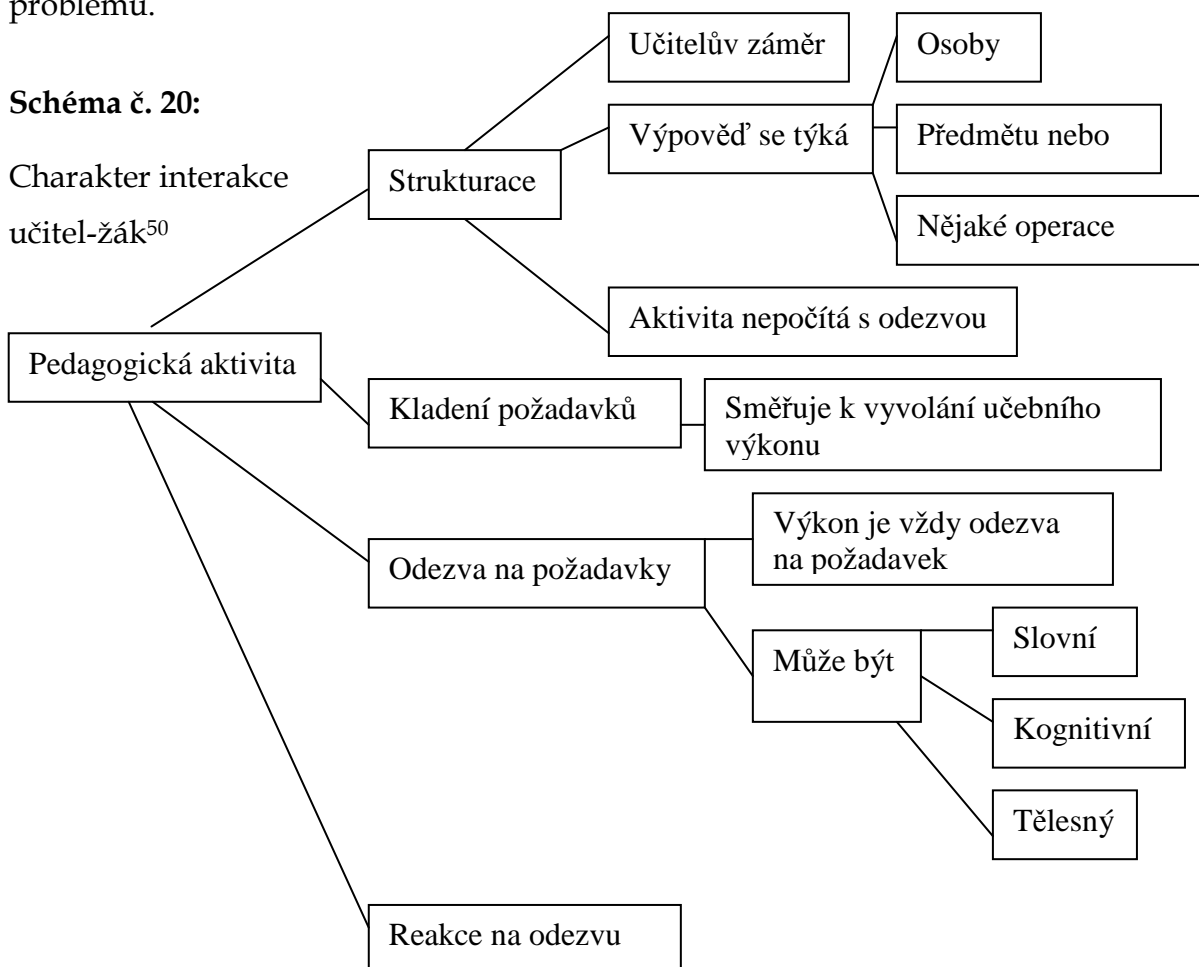
Význam a užití evaluace interakce učitel-žák pro pedagogickou teorii a praxi

Evaluace se v tomto směru zaměřuje na **zjišťování charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem**. Vzhledem k tomu, že jedním z činitelů daného vztahu je učitel, součástí evaluace je také evaluace **učitelova významu v tomto procesu**.

Co se týče této **disertační práce**, chce poskytnout pedagogické teorii **konkrétní výstupy o charakteru a procesu interakce učitel-žák**. Na podkladě studia literatury (zahraniční i tuzemské) byla sestavila následující **schémata**, která představují **teoretická východiska – teoretickou oporu zjednodušující výzkumné vztahy**. Vnímáme je jako nezbytné pro efektivnější orientaci při řešení stanoveného problému.

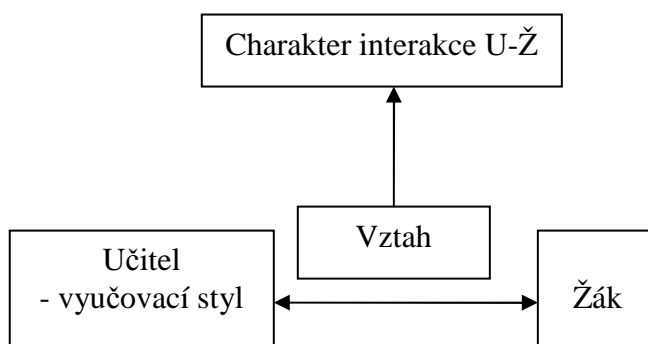
Schéma č. 20:

Charakter interakce učitel-žák⁵⁰



⁵⁰ Schéma sestaveno na podkladě *Bellackovy studie o jazyku třídy (1996)*.

Schéma č. 21: Vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák⁵¹



Dění při výuce je podle *Tollingerové* (1971) zvláštním druhem komunikace. Více než monolog či dialog, více než jen rozprava. **Připomíná verbální hru.** Komplex interakcí mezi učitelem a žákem probíhá podle pravidel, která jsou vzájemně podmíněna. Pravidla i jejich podmíněnost jsou zachycena v prezentovaných schématech.

Ze schématu č. 21 můžeme vyčíst charakter daných jevů na různých úrovních. Mezi **základní úrovně pedagogické aktivity** řadíme *strukturaci, kladení požadavků, odezvu na požadavky a reakci na odezvu*. Ve výchovně-vzdělávacím procesu dochází k variantnímu kombinování jednotlivých úrovní i jejich specifických zaměření.

Následující schéma pak doplňuje předcházející. Obě představují vazby jednotlivých pojmů v procesu interakce mezi učitelem a žákem. Uváděné termíny i jejich místo v systému již byly identifikovány odborníky v 80. letech 20. století (jak bude prezentováno v kapitole 6 *Charakteristika výzkumného šetření*, která představí analýzu realizovaných výzkumů u nás a v zahraničí). **Cílem této práce je zjistit, jakou úlohu sehrávají jednotlivé prvky edukačního procesu dnes - v období implementace kurikulární reformy do chodu praxe.**

⁵¹ Schéma sestaveno na podkladě odborné literatury vztahující se k problematice pedagogické komunikace autorů *Gavora, Krívohlavý, Nelešovská, Štefanovič, Vybíral*.

Součástí evaluačních výstupů je **hodnocení kvality a efektivnosti** - v současnosti dva často používané (mnohdy bezúčelně), terminologicky neusazené pojmy. *Kvalitou* se podle *Průchy* (1996) rozumí „žádoucí úroveň fungování jistých procesů, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ Ale je-li kvalita chápána jako žádoucí stupeň dokonalosti, je obohacena o požadavek být **normativní**. Součástí toho vyvstává otázka – **Kvalita pro koho?** V případě této disertační práce jsou evaluační výstupy určeny **pedagogické teorii**, jako **reflexe reálného stavu**, a **učitelům v praxi** – jako **reflexe jejich činnosti**.

Předcházející část disertační práce byla uspořádána tak, aby prezentovala teoretická východiska oblasti, k níž bychom chtěli exaktně podat obraz jejího reflektovaného stavu. **V následující části** se již budeme zaměřovat na **představení výzkumného záměru, jeho cílů, stanovení výzkumného problému, celkový design výzkumu i s následnou interpretací výstupů**. Budou tedy představena data, která by následně mohla učitelům z praxe sloužit mj. jako **prostředek k realizaci jejich evaluačních aktivit** (viz výše).

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 Charakteristika výzkumného šetření

Úvodní kapitola k druhé stěžejní části disertační práce je cíleně zaměřena na **úroveň dané problematiky po výzkumné stránce**. Prezentuje charakteristiku výzkumů sestavenou z jejich analýzy⁵². Tento exkurz byl totiž stěžejním prvkem **pro nastavení výzkumného designu**.

Oblast interakce učitel-žák není po empirické stránce příliš probádaná. Jak již bylo několikrát zmíněno, nadřazeným pojmem subsystému interakce učitel-žák je pojem vztah učitel-žák. O této složce se jako o důležitém faktoru edukačního procesu začalo odborně uvažovat až **v 70. letech** minulého století. Prvotní impulsy přicházely ze zahraničí, přičemž první výzkumné výstupy je možné datovat od následujícího desetiletí. Zahraniční výzkumy se zaměřením na interakci mezi učitelem a žákem se **v 80. letech 20. století** se zabývaly především základním zmapováním pojmů a rozměrů interakce učitel-žák, a to na podkladě psychologických poznatků (např. Cronbach - Snow, 1977; Johnson - Ahlgren, 1976; Piontkowski, In Brunner, 2001; Štefanovič, 1967; ad.). **V 90. letech** se již výzkumy zabývaly specifickými prvky tohoto typu interakce a vlivu na ni jako jsou komunikace, výchovné styly učitelů, analýzy vyučovacího procesu atd. (např. Cooper - McIntyre, 1996; Francis - Grindl, 1982; Bártková, 1983; Samuhelová, In Gavora, 1988; ad.) **V posledním desetiletí 20. století** se začaly pojmy usazovat do širších souvislostí, které představují např. interakční vzory učitele, komunikační klima, komunikace učitel-žák při řešení učebních úloh a další (např. Galton a kol., 1999; Manke, 1997; Mareš - Křivohlavý, 1995; Grecmanová, 1997; ad.). Dnes, kdy uzavíráme **první dekádu 21. století**, se výzkumy posunuly až k výzkumu kvality vztahů učitel-žák nebo např. vztahu

⁵² Vzhledem k obsáhlosti analýzy prezentuje disertační práce pouze charakteristiku výzkumů v jednotlivých obdobích spolu s reprezentanty uvedenými v odkazech. Kompletní analýza výzkumů je dostupná v recenzovaném časopise. Zde je uveden bibliografický odkaz na daný dokument: Stolinská, 2010.

prostředí k rýsum třídy a chování učitele a žáka (např. Davis, 2001; Helker – Schottelkorb – Ray, 2007; Maroni – Gesci – Pontecorvo, 2008; Tsien – Tsui, 2007; Macková, 2007; Nelešovská, 2005a; Palenčárová – Šebesta, 2006; ad.).

Přesto, že doba pokročila a výzkumy jakéhokoli druhu jsou stále více propracovanější a techniky přesnější, většina výzkumů (převážně v ČR) se problematiky interakce dotýká pouze okrajově. Zaměřují se spíše na pedagogickou komunikaci, vztah učitel-žák, klima třídy apod. **Výzkumy zabývající se přímo interakcí učitel-žák nejsou již tak četné.**

Tato skutečnost podnítila vlastní snahy **obohatit pedagogickou teorii o aktuální reflexi reálného stavu dané problematiky.** Prostřednictvím této disertační práce bychom chtěli přinést další nové poznatky v oblasti interakce učitel-žák. **Konkrétně se jedná o pokus zachycení charakteru a procesu interakce učitel-žák.** Tyto výstupy byly odkryty na základě odpovědí na otázky, kdo je nositelem pedagogického dění a jaký typ aktivity v edukačním procesu realizují. Dále se zaměřujeme na jednu z determinant, která tuto interakci ovlivňuje - **vliv vyučovacího stylu učitele na tento typ interakce.**

Teoretická část práce pojednávající o proměně pojetí vztahu mezi učitelem a žákem prezentuje představu, jakým směrem se proces transformace českého školství v této oblasti má ubírat. Avšak tato **disertační práce má za cíl zmapovat, zda k této proměně skutečně došlo, nebo zda k ní došlo pouze částečně - případně v jaké míře, nebo zda se přístup učitele k žákovi a jeho pojetí vzdělávání nezměnil vůbec.**

K dosažení stanoveného cíle bylo nezbytné zajistit dostatečně pevnou oporu ve vlastních znalostech, které byly načerpány z odborné literatury a příležitostech v podobě spolupráce základních škol na realizaci sběru výzkumných dat. Základnu tohoto typu představí následující kapitola.

7 Zdroje dat

7.1 Bibliografická opora

Snaha o prezentaci odborného a aktuálního obsahu nás vedla k čerpání co možná z nejpestřejšího rejstříku. Bibliografickou oporu této disertační práce tvořily **české i zahraniční prameny**. Zahraniční prameny je možné dále členit na zdroje v české jazykové mutaci a v originálním znění. Originální zdroje představovaly publikace v jazyce slovenském, polském, anglickém a německém.

Bibliografická opora byla zkonstruována z publikací⁵³ jednak **monografických**, a pak také **odborných článků v periodikách** či **ve sbornících**, které by měly reflektovat nejaktuálnější stav řešené problematiky, ale **některé** byly **staršího data** – **ty dokreslují představu postupu řešení v delším časovém horizontu**.

Prostudovanou literaturu je možné **rozčlenit** také **podle charakteru jejího obsahu** na:

- ▶ encyklopedickou (např. Hartl – Hartlová, 2009; Průcha – Walterová – Mareš, 2009; Průcha, 2009; ad.)
- ▶ obecně pedagogickou (např. Bertrand, 1998; Grecmanová – Holoušová – Urbanovská, 2002a a (+ Bůžek) 2002b, Greger – Ježková, 2007; Henley, 2000; Kolář – Vališová, 2009; Rakoušová, 2008; Spilková, 2005b; ad.)
- ▶ legislativní (např. Bílá kniha, 2001; Jeřábek – Tupý, 2004; Kalous – Veselý, 2006; Koncepční a legislativní východiska kurikulární reformy, 2008; MŠMT, 2001 a 2009; OECD, 2008; Reforma školství v ČR, 2006; Školský zákon, 2008; ad.)

⁵³ Převážná většina citovaných autorských přístupů byla čerpána z primárních zdrojů dostupných buď fyzicky, na originálních výukových CD nosičích, nebo online.

- ▶ odbornou pedagogicky specifickou - zaměřenou na jednotlivé okruhy zkoumané problematiky (např. Bělohlávek, 1996; Danek, 2009; Interaktivní metody výuky, 2008; Karnsová, 1995; Lukavská, 2003; Mareš – Křivohlavý, 1995; Mytníková, 1994; Nejezchlebová, 2007; Nelešovská, 2005a; Skalková, 2007; Vašutová, 2007; Walterová, 2004; Wiedenová, 2002; ad.)
- ▶ psychologickou (např. Čáp, 1980; Lašek, 2001; Štefanovič, 1967; Vágnerová, 1997; Vybíral, 2000; ad.)
- ▶ metodologickou (např. Anderson, 2004; Bellack, 1962; Chráska, 1999; Chráska, 2007; Průcha, 1996; Walberg – Haertel, 1990; ad.)
- ▶ výzkumnou - výzkumné zprávy, publikovaná empirická zjištění atp. (např. Bártková, 1983; Bellack, 1966; Lukš, 1974; Pelikán, 1991; Tollingerová, 1971; ad.)

Kromě dostatečně podnětné teoretické opory bylo pro úspěšné řešení empirické části disertační práce nezbytné vhodně zvolit výzkumný vzorek, který by byl dostatečně reprezentativní pro možnost objektivní generalizace analyzovaných dat. Následující podkapitola blíže představí charakteristiku výzkumného vzorku.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzhledem k zaměření práce (tedy na oblast primární pedagogiky) probíhalo výzkumné šetření na **1. stupni základních škol**. Do výzkumného vzorku byly vybírány základní školy Moravskoslezského a Olomouckého kraje (viz graf č. 1: *Rozložení výzkumného vzorku podle krajů*). Školy byly **určeny vícenásobným výběrem** tohoto charakteru a pořadí:

1. náhodný výběr měst
2. náhodný výběr ZŠ v jednotlivých městech
3. proporcionální stratifikovaný výběr tříd se zavedeným ŠVP a bez něj

Ad 1) náhodný výběr měst

Graf č. 1: Rozložení výzkumného vzorku podle kraje



Ad 2) náhodný výběr ZŠ v jednotlivých městech

Tabulka č. 1: ZŠ výzkumného vzorku

KRAJ	MĚSTO	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MORAVSKOSLEZSKÝ	Kopřivnice	ZŠ Mniší
		ZŠ Janáčkova
	Krnov	ZŠ Cvilín
		ZŠ T. G. Masaryka
	Opava	ZŠ Šrámkova
		ZŠ Jugoslávská
	Ostrava	ZŠ Kosmonautů
		ZŠ A. Hrdličky
		ZŠ Hrabová
		ZŠ Proskovická
		ZŠ Provaznická
		ZŠ Šenov

		ZŠ Škrobálkova
		ZŠ Vratimov
	Studénka	ZŠ Továtní
	Frýdek-Místek	ZŠ Chlebovce
	Havířov	ZŠ Gorkého
		ZŠ Žákovská
	Karviná	ZŠ Mendelova
OLOMOUCKÝ	Přerov	ZŠ U Tenisu
		ZŠ Svisle
	Prostějov	ZŠ Vrahovice
	Uničov	ZŠ Pionýrů
	Olomouc	ZŠ Samotíšky
	Zlaté Hory	ZŠ Wolkerova

Graf č. 2: Rozložení zkoumaných tříd podle krajů



Ad 3) proporcionalní stratifikovaný výběr tříd se zavedeným Školním vzdělávacím programem a bez něj

Tento výběr již prováděl ředitel dané školy⁵⁴. Na většině škol bylo možno navštívit jak nižší, tak vyšší třídy primární školy. Některé školy projevily o výstupy z výzkumu zájem a umožnily provádět šetření i ve více třídách (tento zájem projevovaly především školy v Olomouckém kraji).

Výzkumný soubor byl tvořen **50 třídami primární školy** (hlubší členění viz následující graf č. 3), **konkrétní četnost respondentů**:

- ▶ učitelé: 50
- ▶ žáci: 944

Graf č. 3: Rozložení vzorku podle kritéria zavedeného ŠVP a bez něj



⁵⁴ Uvědomujeme si, že tento faktor mohl ovlivnit výsledky výzkumu, protože nezaručuje reprezentativní výběr. Částečně je také možné výběr vzorku považovat za anketní, protože jsme museli respektovat ochotu škol s námi spolupracovat.

Jak již bylo naznačeno v poznámce, ne vždy byla náhodně vybraná (prostřednictvím losování) a oslovená škola ochotna spolupracovat. Muselo tedy následovat losování dalších škol. Školy byly oslovovány prostřednictvím e-mailové pošty. **Zpětná vazba** činila přibližně 70 %, přičemž součástí této sumy kontaktů jsou také omluvné zamítavé odpovědi ředitelů. Kladné odezvy na vlastní žádost se nám dostávalo především ze škol na okraji větších měst (hlavně Ostrava, Olomouc...). Je možné spekulovat nad příčinou, že k projevu nezájmu došlo vzhledem k tomu, že se jedná o univerzitní města plná fakultních základních škol (které realizují řadu výzkumných šetření a praxí studentů). Naopak výzkum ve školách zahrnutých do vzorku se setkal vcelku s pozitivním ohlasem. **O výsledky projevovali zájem jednak ředitelé či jejich zástupci, avšak ještě častěji samotní učitelé.**

8 Design výzkumu

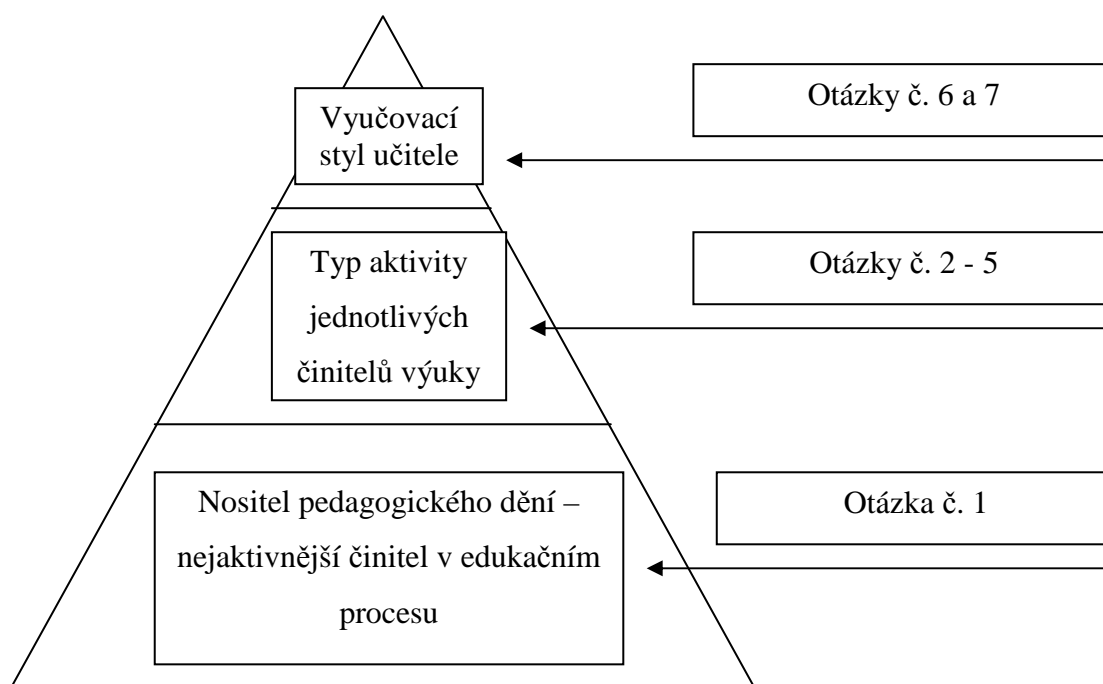
Úkolem kapitoly *Design výzkumu* je představit **popis metodologie vlastního výzkumu na podkladě metodologické koncepce vybraných výzkumných technik**. Prezentuje celkový průběh výzkumu a následně analýzu a interpretaci získaných výzkumných dat. Koncipována je tak, že postupuje od představení **výzkumného problému, predikcí, přes popis výzkumných technik, po čemž následuje vlastní metodika šetření**.

8.1 Výzkumný problém

Na základě dosavadních zkušeností a poznatků z odborné literatury jsme se pokusili stanovit hlavní **výzkumný problém**. Ten vystihuje otázka: **Jaký charakter má dnes interakce mezi učitelem a žákem na primární škole?** Její řešení se nabízí prostřednictvím dále **specifikovaných výzkumných otázek**, na něž byly adekvátní odpovědi získány prostřednictvím zvolených a níže uvedených výzkumných technik.

Výzkumné otázky:

Výzkumné otázky jsou záměrně voleny tak, aby odpovědi na ně tvořily **logický systém**. Jednotlivé úrovně je možné strukturovat do **pomyslné pyramidy od základních poznatků** tvořících její podstavu **po poznatky specifické**. Sestaveny byly na podkladě analýzy problematiky. Na tu navazovala operacionalizace jednotlivých pojmů, aby bylo možné je efektivně měřit.



Otázka č. 1:

Kdo je nositelem pedagogického dění?

Otázka č. 2:

Jaká je role učitele a žáka v pedagogickém procesu?

Otázka č. 3:

Věnuje se učitel učivu, nebo spíše procedurální stránce vyučování?

Otázka č. 4:

K jaké rozumové činnosti se snaží učitel přimět své žáky?

Otázka č. 5:

Jak učitel reaguje a hodnotí odpovědi žáků?

Otázka č. 6:

Jaký vyučovací styl bývá učiteli nejčastěji užíván?

Otázka č. 7:

Jaký vliv mají jednotlivé vyučovací styly učitele na interakci mezi učitelem a žákem?

Po sestavení výzkumných otázek následovalo stanovení předpokladů, jež bude prezentovat následující podkapitola.

8.2 Výzkumné předpoklady a hypotézy

Následující výzkumné předpoklady a hypotézy představují **predikce odpovědí na stanovené problémové otázky**. Vycházejí z **představy kurikulární reformy** o charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem, která by měla **akcentovat proporcionální vyvážení vztahu a aktivity těchto dvou činitelů edukačního procesu**.

Výzkumný předpoklad č. 1: Aktivita se při edukačním procesu púlí mezi učitele a žáka.

Výzkumný předpoklad č. 2: Žák aktivně vstupuje do edukačního procesu, přičemž ovlivňuje učitelovo působení.

Výzkumný předpoklad č. 3: Učitel přijímá a respektuje žákovy prosby, nabídky a potřeby a individuálně k nim přistupuje.

Výzkumný předpoklad č. 4: Učitel volí takové vyučovací strategie, které podporují žákův komplexní rozvoj.

Výzkumný předpoklad č. 5: Učitel se snaží, aby žáci místo pamětného učení rozvíjeli svoji kompetenci k učení – především na hladině konstruování vlastních poznatků.

Výzkumný předpoklad č. 6: Učitel se vždy žákovi snaží poskytnout zpětnou vazbu, aby žáka informoval o správnosti jeho počínání.

Výzkumný předpoklad č. 7: Učitel přijímá chybu žáka jako přirozený prvek učení.

Výzkumný předpoklad č. 8: Učitelovo působení na žáky vyplývá z užití především demokratického vyučovacího stylu.

Výzkumný předpoklad č. 9: Reakce žáků na učitelovo působení záleží na užitém vyučovacím stylu učitele.

Výzkumný předpoklad č. 10: Interakce mezi učitelem a žákem se na základě implementace kurikulární reformy do praxe proměnila.

V rámci výzkumných předpokladů č. 8 a 9 byly stanoveny také hypotézy, které specifikují predikce odlišnosti volby učitelova působení v závislosti na níže uvedených situacích.

Hypotéza č. 1: Existuje rozdíl v učitelově volbě prvků vyučovacího stylu ve výuce hlavních předmětů a výchov.

Hypotéza č. 2: Existuje rozdíl v učitelově volbě prvků vyučovacího stylu v režimové a hlavní části hodiny.

Po stanovení výzkumných předpokladů a hypotéz a před započítím jejich ověřování bylo nezbytné provést ještě jejich **dedukci**. Vycházeli jsme tedy z platnosti stanovených výzkumných předpokladů a hypotéz, jež jsme se pokusili zpětně dedukovat z důvodu ověření, zda jsou vhodně nastaveny a stále predikují odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Na tuto činnost navazovala volba výzkumných technik.

8.3 Výzkumné techniky

S cílem co nejefektivněji zachytit hlavní řešenou problematiku byly z dostupných technik zvoleny **dvě**. Tyto **standardizované behaviorální techniky** nabízejí možnost podrobně a velmi konkrétně hodnotit úroveň problematiky řešené v disertační práci.

Pro zmapování **charakteru a procesu interakce** bylo užito techniky *Bellackovy* interakční analýzy. Při realizaci sběru výzkumných dat je postupováno tak, že záznam vyučovací hodiny natočený na diktafon se doslovně přepíše do speciálního

znakového jazyka⁵⁵. Ze zjištěných kódů byly získány odpovědi na výzkumné otázky č. 1 – 5.

Druhou zvolenou technikou je typologicko-interakční výzkumná technika, která byla v 80. letech 20. století zkonstruována *Pelikánem*. Prostřednictvím záznamového archu sestaveného pro tuto standardizovanou pozorovací techniku je možné zachytit, jaký používá učitel **vyučovací styl** a **jaký vliv má tento styl na interakci mezi ním a žákem**. Z vypočítaných indexů vyplývají odpovědi na výzkumné otázky č. 6 a 7.

Na krátké éntre jednotlivých technik bychom chtěli navázat prezentací jejich bližší charakteristiky.

8.3.1 Bellackova interakční mikroanalýza

V roce 1966 spolu s pracovním kolektivem vyvinul a následně ověřil profesor kolumbijské university *Arno A. Bellack* **speciální formální jazyk, jehož pomocí je možné relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně, skoro jako orchestrální partituru** (Tollingerová, 1971).

Kapitola 5.1 *Význam a užití evaluace interakce učitel-žák pro pedagogickou teorii* uvádí schéma č. 20, které zachycuje **provázanost vzájemného působení jednotlivých činitelů výuky**. *Bellack* (tak také *Tollingerová* vycházející z jeho poznatků) toto působení nazývá **verbální hrou**. Schéma bylo sestaveno na podkladě teoretického vstupu zpracovaného *Bellackem* v publikaci *The Language of the Classroom*. Zde je zachycena kompletní metodika jeho výzkumu dění na 1. a 2. stupni ZŠ.

Bellack se při konstruování techniky zaměřil na **verbální projevy interakce učitel-žák** a následně provedl analýzu lingvistických projevů učitelů a žáků ve vyučování, protože jazyk považuje za hlavní nástroj komunikace ve třídě. Svoji

⁵⁵ Viz ukázka v přílohách č. 3 a 4. Blíže se k dané technice ještě vrátíme v kapitole níže.

publikací nechtěl předložit normativního průvodce chování, ale spíše **deskriptivní model**, co se skutečně ve výuce děje.

Bellack vyhodnotil zvláště pro učitele i žáky základní a na ně navazující specifická pravidla pro verbální hru. Vzhledem k tomu, že *Bellackův* výzkum byl prováděn na základní škole, je možné jeho výsledky komparovat s vlastními pro účinnější hodnocení posunu v oblasti interakce mezi učitelem a žákem. Je však třeba důsledně dbát na opatrnou interpretaci, protože **do Bellackova výzkumného vzorku byly zahrnuty oba stupně základní školy** (vlastní výzkum se vztahuje pouze na školu primární).

8.3.2 Typologicko-interakční výzkumná technika (= TIVT)

Metodologii této méně známé techniky TIVT vytvořil v roce 1972 spolu s pracovním kolektivem *doc. Jiří Pelikán* (v současnosti působící na FF UK v Praze) pro účely zkoumání osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Konkrétně se jedná o **řízené pozorování mapující úroveň interakce** při zvoleném vyučovacím stylu.

Pelikán (In Lukš, 1974) považuje otázku vlivu učitele na žáky za klíčovou pro pochopení zákonitostí edukačního procesu. **Učitele vnímá jako rozhodujícího činitele, který je regulátorem činností žáků v tomto procesu.**

Abychom byli schopni zjistit určité zákonitosti, musíme se pokusit o třídění různých přístupů pro umožnění získání poznatků o výchovném efektu jednotlivých druhů působení a jejich vlastního dopadu na psychiku žáka (Lukš, 1974). Pro účely daného výzkumu zvolil autor pedagogickou typologii *Andersona*, který odlišuje **dva základní typy chování – dominativní a sociálně integrativní**⁵⁶.

⁵⁶ „Dominativní přístup učitele je charakteristický snahou o ovládnutí žáků, jejich jednání a chování. Projevuje se snahou o podřízení žáků požadavkům pedagoga, přímým stanovením aktivity žáků, přímým výchovným působením. Tento přístup se vyznačuje zpravidla vysokými nároky. Integrativní chování učitele se projevuje tak,

Při samotném sběru výzkumných dat dochází k **pozorování prvků jednotlivých typů chování a hodnocení jejich vlivu na přijetí či nepřijetí působení žáky.**

Přesto, že byla tato výzkumná technika vytvořena pro **výzkum středoškolského učitele, je jednoduše aplikovatelná i do prostředí primární školy.** Na základě konzultace s autorem techniky bylo zjištěno, že použita byla pouze v období ověřování její platnosti (tedy v 80. letech 20. století) a poté ještě jednou výzkumníky na Slovensku. Pro výzkumné účely této práce efektivně doplňuje *Bellackovu* techniku zjišťující charakter a proces interakce učitel-žák v období závěrečné fáze implementace RVP do vzdělávací koncepce škol.

Při ověřování této techniky v předvýzkumu jsme zaznamenali jeden velmi **podstatný nedostatek** pro výzkum interakce na primární škole. Pomocí této techniky jsou vyhodnocovány indexy vypovídající o vyučovacím stylu (zda učitel užívá autoritativní či demokratický vyučovací styl) tedy o „akci“ učitele a následné „re-akci“ žáků. Zjistili jsme však, že daná technika neumožňuje zachycení opačného směru interakce (tedy akce žáka – reakce učitele – příp. re-reakce žáka). Domníváme se, že je to způsobeno právě tím, že technika byla uzpůsobena pro pozorování středoškolského učitele, který se svými studenty vytváří odlišný charakter interakce, než se vyskytuje na primární škole. Zde jsme si tedy potvrdily **opodstatněnost** a velkou **důležitost propojení výsledků získaných oběma zvolenými technikami**, protože pomocí *Bellackovy* interakční analýzy je ovlivnění učitele žáky zaznamenáváno.

Následující podkapitola představí aplikaci výše prezentovaných výzkumných technik do vlastního výzkumu.

že učitel volí cestu získávání žáků ke spolupráci. Usiluje o podporu aktivity žáků, proto volí spíše nepřímé výchovné působení, jemuž dává přednost před působením přímým. Ve vztahu k žákům je tolerantní, respektuje jejich stanoviska, snaží se poznat žáky a jejich individuální zvláštnosti“ (Lukš, 1974).

8.4 Metodika výzkumu

Samotný výzkum představoval **tři úrovně zkoumání**. Pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. První dvě úrovně byly přípravou na úroveň třetí. Zatímco prostřednictvím **pilotáže** byly **sbírány a tříděny vstupní informace** k dané problematice, a v **předvýzkumu** byla ověřována **účinnost zvolených výzkumných technik**, **vlastní výzkum** členěný do tří fází přináší již **konkrétní výsledky**.

8.4.1 Pilotáž

Hned v 1. roce přípravy disertační práce (2008) byla realizována pilotáž k výzkumu, jejímž prostřednictvím byly **sesbírány vstupní informace**. Ty **upozornily na jisté situace**, které bylo nutné zohlednit při **úpravě stanovených výzkumných předpokladů**. Pilotní sondou bylo **neřízené pozorování dění ve výuce**. Pokusili jsme se zaměřit na identifikaci faktorů, které ovlivňovaly interakci mezi učitelem a žákem.

Původním záměrem bylo zaměřit se na všechny faktory ovlivňující danou interakci, avšak na podkladě výsledků neřízeného pozorování jsme pochopili, že postihnout všechny faktory není možné. Zvolili jsme tedy **jednu determinantu, která ovlivňuje tuto interakci, a tou je vyučovací styl učitele**.

8.4.2 Předvýzkum

Pilotáží jsme si vytvořili představu, co všechno by měla výzkumná technika zohledňovat a následovala **volba výzkumných technik**. Představa poměrně velké náročnosti práce s oběma technikami nás upozornila, že je nezbytné nejprve **ověřit jejich vhodnost v reálném prostředí**. Z tohoto důvodu byl realizován předvýzkum, ve kterém došlo k ověření vhodnosti vybraných technik, ale vzhledem k tomu, že se

jedná o techniky vyžadující zkušenosti s pozorováním, nezbytné bylo také **vytvoření dovedností potřebných pro práci s vybranými technikami**.

Zpočátku byla pro řešení záměrů výzkumu TIVT zvolena jako jediná výzkumná technika. Avšak v předvýzkumu jsme narazili na jistá úskalí (jež popisuje kapitola 9 *Závěrečná shrnutí a diskuse k výsledkům výzkumu*), jejichž řešení bylo zásadní. Problém jsme se rozhodli odstranit zvolením další výzkumné techniky - Bellackovy interakční mikroanalýzy. Při následném ověření tohoto kroku se potvrdila vhodnost spojení těchto dvou technik (jak bude dále prezentováno u analýzy dat vlastního výzkumu).

8.4.3 Vlastní výzkum

Výzkum byl realizován u **50 učitelů, v 50 třídách** primární školy⁵⁷. U každého učitele a vždy ve stejné třídě bylo provedeno **4-5 pozorování**⁵⁸. Data pro Bellackovu analýzu byla nahrána na diktafon a pro techniku TIVT byla zachycována na připravený záznamový arch (viz příloha). Tímto způsobem bylo možné **zachycovat data oběma technikami najednou**.

Vyhodnocování dat sesbíraných oběma typy pozorování bylo realizováno **ve třech fázích**. První dvě fáze představují **analýzu dat na podkladě** výše uvedených dvou **technik** (každé zvlášť) a **následuje kombinace výsledků obou technik** pro vytvoření uceleného obrazu - výstupu.

⁵⁷ Blíže viz kapitola 7.2 *Charakteristika výzkumného vzorku*.

⁵⁸ Přičemž u TIVT je doporučeno 4-6, u Bellacka 4

FÁZE 1

Interakční analýza Bellacka byla vyhodnocována následovně:

Pro jednotlivé třídy

- ▶ zachycení četnosti výskytu pozorovaných jevů do tabulky
- ▶ procentuální vyhodnocení jednotlivých pozorovaných jevů (zaokrouhлено na celé hodnoty)

Jedná se o nominální data, kdy je zachycována četnost jejich výskytu. Na podkladě metodiky Bellackovy analýzy byla procentuálně vyhodnocena četnost. Souhrnné výsledky jsou určeny součtem všech procent dohromady vyděleno počtem případů.

Pro celý výzkumný vzorek

- ▶ Frekvenční analýza - grafické znázornění jednotlivých pozorovaných jevů
- ▶ Sekvenční analýza - grafické znázornění výukových stylů

FÁZE 2

Při vyhodnocování **vyučovacího stylu učitele** bylo postupováno takto:

Pro jednotlivé učitele

- ▶ vyhodnocení jednotlivých indexů (zaokrouhлено na 3 des.)

Pro celý výzkumný vzorek

- ▶ grafické znázornění jednotlivých indexů
- ▶ pomocí percentilů provedení kategorizace vyučujících podle vyučovacích stylů

Vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák byl hodnocen na těchto úrovních:

Pro celý výzkumný vzorek

- ▶ vyhodnocením indexu interakce určení efektivity interakce učitel-žák při užití jednotlivých vyučovacích stylů
- ▶ určení závislosti interakce mezi učitelem a žákem na typu pedagogického působení pomocí interkorelace mezi těmito dvěma indexy
- ▶ propojení výsledků efektivity interakce s kategoriemi vyučujících podle vyučovacích stylů

Vzhledem k tomu, že **interakce učitel-žák** je velice **složitá oblast ovlivňována mnoha faktory**, je nutné se pokusit jejich vlivu co nejvíce zamezit. Tento typ interakce je **specifický v jednotlivých fázích vyučovací hodiny**, dále také **v jednotlivých vyučovacích předmětech**. Z tohoto důvodu jsou (u techniky TIVT) rozlišovány **okrajové části hodiny** (prvních a posledních 5 minut v hodině) a **hlavní část hodiny**; dále pak **výuka hlavních předmětů a výchov**. Relaci mezi jednotlivými úrovněmi byla hodnocena pomocí t-testu pro párové hodnoty.

FÁZE 3

- ▶ **kombinace výsledků** obou výzkumných technik

Dále se zaměříme také na rozdíly ve výsledcích u tříd se zavedeným **ŠVP** a **bez něj**.

V následující podkapitole se pokusíme o analýzu sesbíraných výzkumných dat na jednotlivých úrovních (= fáze 1 - 3).

8.5 Analýza dat a interpretace dílčích výsledků výzkumu

Ve vlastním výzkumu byly **respektovány autorské přístupy**. **Zachovali** jsme jednotlivé **prvky** i **zkratky**, ale pro účely této disertační práce, především v závislosti na jiné charakteristice výzkumného vzorku, než pro které byly výzkumné techniky primárně určeny, jsme provedli **menší úpravy**.

Data získaná **Bellackovou interakční analýzou** jsou **označována** původními zkratkami⁵⁹. Původní *Bellackův* přístup v kategorii **činitelé výuky** sledoval aktivitu učitele, žáků a didaktické techniky. Vzhledem k tomu, že při námi pozorovaných vyučovacích hodinách učitelé tuto techniku nepoužívali příliš často⁶⁰, rozhodli jsme se rozlišovat aktivitu učitele (T), žáka - jedince (P) a všech žáků dohromady (p).

Ze záznamového archu sestaveného pro účely pozorování technikou **TIVT** je možné vyčíst:

- ▶ jednání učitele a reakce žáků v prvních a posledních pěti minutách - označování reakcí červenou barvou; a jednání a reakce v průběhu hodiny - označování reakcí modrou barvou
- ▶ reakce žáků: celá třída O
 skupina žáků (3-5) Δ
 jednotlivci /

59

- ▶ T = učitel, P = žák, p = všichni žáci
- ▶ STR = vytváření podmínek pro učební činnost, SOL = kladení požadavků a otázek, RES = odpověď na požadavek a na odpověď, RES- = nereakce na požadavek a na odpověď, REA = zpětná vazba, REA- = reakce na nereagování na požadavek, REA-P = reakce na jinou činnost než stanovil učitel
- ▶ DEF = definování, INT = interpretování, FAC = konstatování faktu, XPL = objasňování faktu, A = přidělení pravdivostní hodnoty, S = selekce, C = konstruování, C/A = konstruování a přidělení pravdivostní hodnoty, S/A = selekce a přidělení pravdivostní hodnoty, OPN = vyslovení vlastního názoru, JUS = zdůvodnění hodnocení, NCL = neurčité
- ▶ ASG = úkoly, MAT = učební materiál, PER = osoba, PRC = pokyny, STA = tvrzení, LOG = logické operace, ACT = činnost obecně, ACV = činnost řečová, ACP = činnost tělesná, ACC = činnost kognitivní, ACE = činnost emocionální

⁶⁰ Tento podnět vznikl na základě realizace předvýzkumu, ve kterém byly zvolené techniky ověřovány.

Ve vlastním výzkumu byly pro větší kompatibilitu s výsledky získanými druhou pozorovací technikou rozlišovány pouze reakce třídy a jednotlivců.

- ▶ barevná symbolika polí: šedá pole – působení autoritativního vyuč. stylu
 bílá pole – neutrální, spíše formální působení
 růžová pole – působení demokratického
 vyučovacího stylu

Rozlišení polí třemi barvami je také výsledkem vlastní inovace. Tato úprava byla provedena z důvodu rychlejší orientace v záznamovém archu.

- ▶ použité zkratky:

Oss – otevřený souhlas skupiny (verbální projevy)	Pns – potenciální nesouhlas skupiny (neverbální projevy)
Osj – otevřený souhlas jednotlivce	Pnj – potenciální nesouhlas jednotlivce
Pss – potenciální souhlas skupiny (neverbální projevy)	Ons – otevřený nesouhlas skupiny (verbální projevy)
Psj – potenciální souhlas jednotlivce	Onj – otevřený nesouhlas jednotlivce
Nrs – neutrální reakce skupiny	Nč – neurčeno (nezaznamenáno, nerozpoznáno...)
Nrj – neutrální reakce jednotlivce	

- ▶ vzorce pro vyhodnocování jednotlivých indexů:

$$I_{pp} = \frac{(\sum D) - (\sum I)}{N}$$

$$I_i = \frac{[(\sum Os) + (\sum Ps)] - [(\sum Pn) + (\sum On)]}{N}$$

$$I_d = \frac{[(\sum DOs) + (\sum DPs)] - [(\sum DPn) + (\sum DON)]}{D}$$

$$I_{in} = \frac{[(\sum IOs) + (\sum IPs)] - [(\sum IPn) + (\sum IOn)]}{I}$$

$$I_{od} = \frac{\sum Nr}{\sum N}$$

Následující část podklapitoly již představí avizovanou analýzu dat v jednotlivých fázích. Ta bude reagovat na stanovené výzkumné předpoklady, přičemž výzkumný předpoklad č. 10 je považována za komplexní a prezentuje predikci odpovědi na obecnou otázku, zda přispěním realizace kurikulární reformy došlo k proměně interakce.

8.5.1 FÁZE 1

Bellackova interakční mikroanalýza pro celý výzkumný vzorek: (hodnoty v %)

Výzkumný předpoklad č. 1: Aktivita se při edukačním procesu pŕlí mezi učitele a žáka.

POPISNÁ STATISTIKA: Grafické znázornění signifikantních pozorovaných jevů

FREKVENČNÍ ANALÝZA

Graf č. 4: Nositel pedagogického dění



Graf č. 4 *Nositel pedagogického dění* uvádí, jakou mírou aktivity se podílí jednotliví činitelé na edukačním procesu. Reformní představou (viz teoretická východiska reformy uvedená v první části disertační práce) je, aby se aktivita mezi učitele a žáka dělila rovným dílem. Z výsledků šetření však vyplývá, že učitel je

stále nejaktivnějším článkem procesu. Přesto si dovolíme hodnotit, že k posunu v této oblasti došlo. *Bellack* při své mikroanalýze člení aktivitu na 85 % pro učitele a 15 % pro žáka⁶¹.

Jako zajímavé se však jeví **rozlišení aktivity u žáků jednotlivců a třídy jako celku.** Z grafu vyplývá, že žáci jako jednotlivci jsou aktivní z 27 % a pouhých 8 % připadá na třídu. To vypovídá o individuálním rázu edukačního procesu. Vezmeme-li v úvahu filosofii reformy, můžeme říci, že k posunu v jejím duchu skutečně dochází.

Přesto, že se aktivita mezi učitele a žáka v edukačním procesu stále nepůlí, na podkladě výsledků tohoto výzkumu lze říci, že postupně dochází k přijímání a naplňování reformních myšlenek.

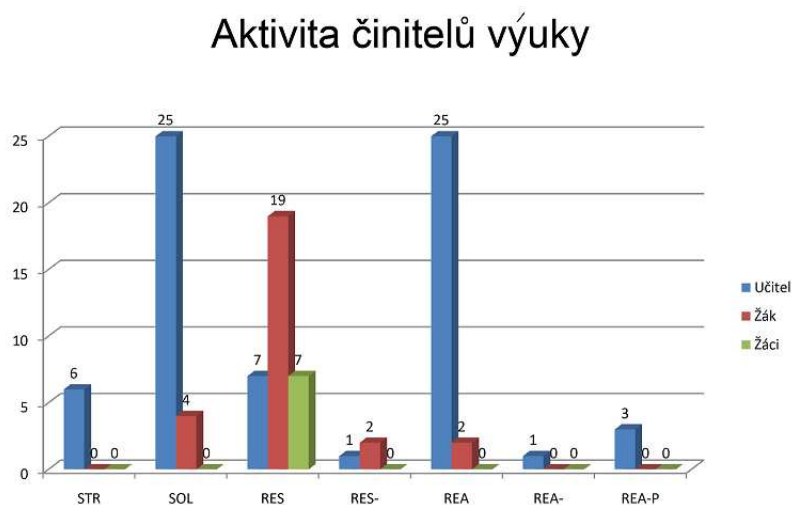
Když již nyní víme, kdo je nejaktivnějším článkem edukačního procesu, můžeme se zabývat tím, co kdo ve chvíli svého aktivního zapojení dělá. O tom vypovídá graf č. 5 *Aktivita činitelů výuky*, který přináší reakce na následující dva stanovené výzkumné předpoklady.

Výzkumný předpoklad č. 2: Žák aktivně vstupuje do edukačního procesu, přičemž ovlivňuje učitelovo působení.

Výzkumný předpoklad č. 3: Učitel přijímá a respektuje žákovy prosby, nabídky a potřeby a individuálně k nim přistupuje.

⁶¹ Zde je však nutné si uvědomit, že výsledky *Bellackovy* analýzy s vlastním výzkumem musíme komparovat velmi opatrně, protože se nejedná o stejné vzorky. *Bellack* pojal pozorování interakce mezi učitelem a žákem na celé základní škole, kdežto pozorování námi realizované se týká pouze primární školy.

Graf č. 5: Aktivita činitelů výuky



Prezentovaný graf vypovídá o **charakteru základní aktivity jednotlivých činitelů v edukačním procesu.**

Z hodnot naměřených u **učitele** můžeme vyčíst, že se drží **klasické struktury**. Nejprve vytváří podmínky pro vznik nějaké pedagogické aktivity, poté klade požadavky a poskytuje zpětnou vazbu. Učitelé vyžadují a trvají na aktivitě žáků, takže graf zachycuje také případy, kdy učitelé reagovali na absenci žáků případně na výskyt nežádoucí reakce.

Považujeme-li charakter aktivit učitele za klasickou strukturu, mnohem zajímavější údaje můžeme pozorovat u **aktivity žáků**, kde opět došlo k posunu. **Kromě klasických reakcí** na stanovení požadavků učitelem, se zde jako významné objevují i jiné hodnoty. Žák se totiž najednou dostává do pozice, kdy také on **klade požadavky na učitele**. Na plnění či neplnění těchto požadavků učitelem poté dále reaguje – poskytuje zpětnou vazbu. To svědčí o **přijetí partnerského statusu oběma hlavními činiteli edukačního procesu.**

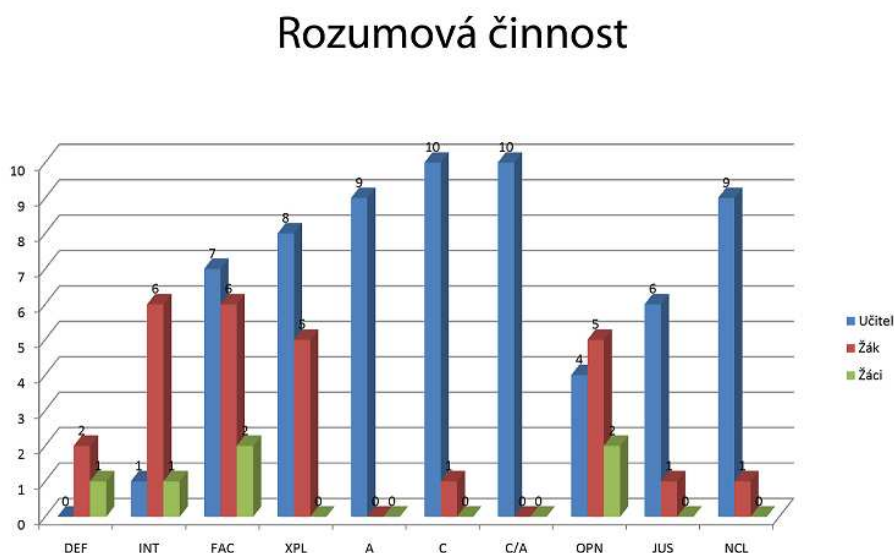
Naměřené hodnoty u žáků nejsou sice tak vysoké, jedná se však o procentuální vyjádření celého komplexu reakcí. Všechny hodnoty dohromady tedy dávají hodnotu 100 %. Zde je třeba vzít v úvahu procento aktivity učitele (65 %), žáka (27 %) a žáků (8 %).

K velmi významnému posunu dochází také v další oblasti interakce mezi učitelem a žákem. Tím je rozumová činnost, tedy **způsob, jakým je učební obsah zpracováván**.

Výzkumný předpoklad č. 4: Učitel volí takové vyučovací strategie, které podporují žákův komplexní rozvoj.

Výzkumný předpoklad č. 5: Učitel se snaží, aby žáci místo pamětného učení rozvíjeli svoji kompetenci k učení – především na hladině konstruování vlastních poznatků.

Graf č. 6: Rozumová činnost



Jednou z reformních snah je odstranit z výuky memorování a nahradit je aktivním učebním způsobem. To, jak vyplývá z hodnot uvedených v grafu, učitelé velmi dobře přijali. **Definování pojmů bylo nahrazeno jednak interpretací**, ale hlavně **pokusy o konstruování daných pedagogických jevů či pojmů**. K tomu učitelé velmi často **provzbužují motivaci** v podobně kladného hodnocení. Na základě toho si žáci poznatky o dané problematice sestaví sami, vlastní aktivitou, při které je učitel koriguje, aby šli správnou cestou.

Kromě vybízení ke konstruování vlastních poznatků se u učitele projevila jako významná další hodnota, a tou je **zdůvodňování**. Jedná se o další prvek nezbytný

pro správné pochopení dané edukační problematiky žákem. **Žák si tak je schopen uvádět edukační skutečnost do souvislostí.**

Co se týče **aktivity žáka** v této oblasti, aby byl schopen konstruovat vlastní poznatky, potřebuje dobrou teoretickou oporu v podobě prekonceptů. Ty si sestavuje na základě definování pojmů – **pro vyšší rozumovou činnost tedy potřebuje nejprve něco znát.** Kromě definování se častěji zaměřuje na interpretaci dané definice, aby pochopil její význam.

Dalším pozorovaným prvkem, který dříve nebyl příliš žádoucí, je **vyslovení vlastního názoru žákem.** Žákovi je dnes tedy poskytnut prostor pro vlastní projev a nemusí již být vázán na výzvu učitele. Nic to však nemění na skutečnosti, že i tyto situace musí být opřeny o společná komunikační pravidla.

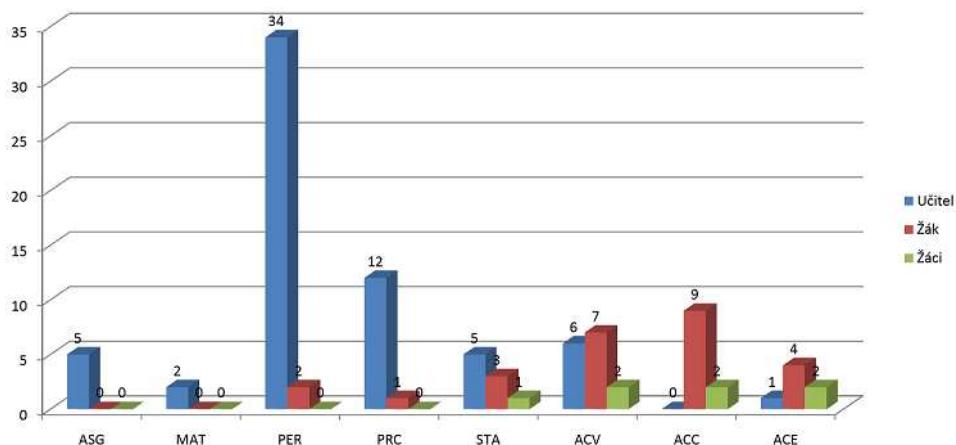
Konstatování a objasňování fakt často pozorovaná jak u žáků tak učitelů se týká spíše **formálních organizačních záležitostí.** Vezmeme-li v úvahu, že hodnoty jsou statisticky významné u dvou hlavních činitelů edukačního procesu, opět to svědčí o partnerském přístupu, kdy se **obě strany snaží zpracovat podmínky pro efektivní fungování edukačního procesu.**

Další úroveň interakce mezi učitelem a žákem je průběh výuky. V této kategorii je hodnoceno, zda se učitel **zaměřuje spíše na učivo či na žáka.**

Výzkumný předpoklad č. 6: Učitel se vždy žákovi snaží poskytnout zpětnou vazbu, aby žáka informoval o správnosti jeho počínání.

Graf č. 7: Průběh výuky

Průběh výuky



Již na první pohled je z grafu patrné, že **učitel se zaměřuje především na žáka a stanovování jeho aktivity**. Úkoly a pokyny k učební látce představují již druhořadou aktivitu. Tím se opět dostáváme k **evaluaci** skutečného stavu **reformních myšlenek**, kdy **učivo má být pojímáno jako prostředek k naplňování klíčových kompetencí žáků**. Na pokladě naměřených hodnot je tedy možné hodnotit, že proces interakce mezi učitelem a žákem se v této oblasti skutečně blíží reformní představě.

Žáci tuto úroveň interakce naplňují **kognitivní a emocionální aktivitou**. K tomu, aby byl dán prostor možnému získání potřeby celoživotního vzdělávání, je právě emocionální složka edukačního procesu nezbytná, což si učitelé uvědomují a tento prostor vytvářejí.

Za zmínku stojí ještě minimálně jedna hodnota, a tou je **verbální projev**. Učitelé tento typ projevu nejčastěji realizovali **ve chvílích samostatné práce**⁶². Vyplňovali tak „hluchá místa“. **Pro žáky neměl verbální projev velkou výpovědní hodnotu**.

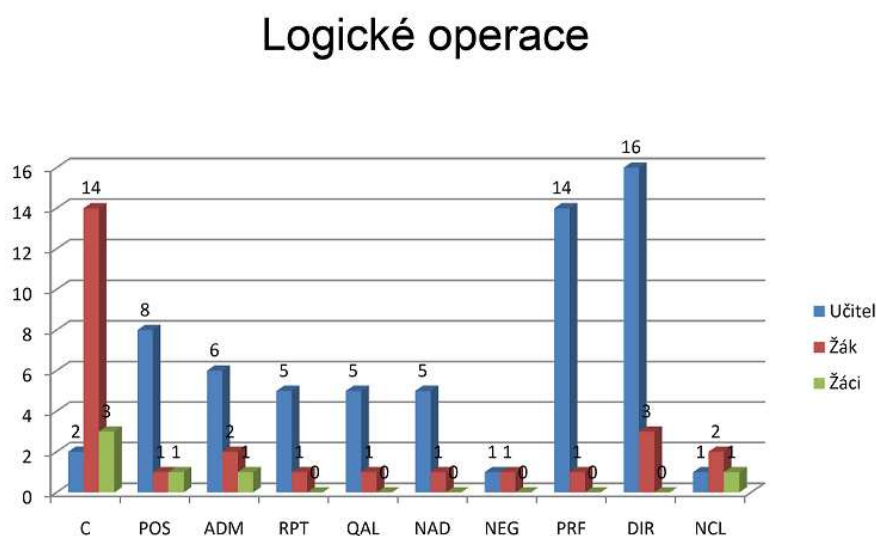
⁶² ... nebo skupinové práce, avšak na primární škole tato organizační forma nebyla tak často užívána a při vlastním pozorování se nevyskytovala tak často.

U žáků se tento projev nejčastěji vyskytoval ve stejných chvílích. **Žáci měli potřebu slovně komentovat svoji činnost.**

Následná úroveň sledované interakce se zaměřuje na **logické operace**, které jsou důsledkem každé předcházející hodnocené aktivity.

Výzkumný předpoklad č. 7: Učitel přijímá chybu žáka jako přirozený prvek učení.

Graf č. 8: Logické operace



Za klasické můžeme považovat dvě základní činnosti učitele a těmi jsou v tomto případě **stanovení aktivity a její řízení** – usměrňování činnosti žáka. Na aktivitu žáků učitelé reagovali kladnou zpětnou vazbou a zopakováním toho, co vyslovili žáci. Někdy se učitelé kromě prostého zopakování snažili uvést daný poznatek do souvislosti nebo slovně opsat vyřčené.

Již bylo zmíněno, že volnost komunikace mezi učitelem a žákem musí stát na podkladě respektování komunikačních pravidel mezi oběma partnery. To se projevilo také na naměřených hodnotách vypovídajících o **negativních reakcích učitele při nežádoucí reakci žáků.**

Dále graf opět uvádí hodnotu vypovídající o **konstruování poznatků.** Zatímco u grafu hodnotícího rozumovou činnost, kde se jednalo především o aktivitu

učitele, zde se již dostáváme ke stejné aktivitě u žáka. Jedná se o logický důsledek učitelova snažení o vlastní aktivitu žáka v edukačním procesu.

Poslední úrovní vztahující se k procesu interakce mezi učitelem a žákem je **výukový styl**, což je **ustálený způsob typický pro každého učitele**. Výukový styl představuje jistá **pravidla pro verbální hru mezi učitelem a žákem**. Následující část textu bude hodnotit danou oblast z jiného úhlu pohledu. Zatímco graf č. 5 *Aktivita činitelů výuky* představoval frekvenční analýzu pozorovaného, následující graf bude výsledkem sekvenční analýzy pozorovaného jevu.

SEKVENČNÍ ANALÝZA

Graf č. 9: Výukový styl⁶³



Z grafu jako **nejvýznamnější ustálené struktury** vyplývají **tři výukové styly**. Jedná se o již několikrát zmíněná komunikační pravidla, která jsou učiteli vyžadována. Nejčteněji byl pozorován způsob, kdy **učitel uvádí činnost, žáci na tento podnět reagují a učitel poté poskytne zpětnou vazbu**. Někdy učitel prostě jen

⁶³ Legenda ke grafu viz poznámka pod čarou č. 64

trval na reakci žáků bez toho, aniž by tuto strukturu opatřil zpětnou vazbou. Jako třetí nejvýznamnější se objevilo **samostatné kladení požadavků**.

Ostatní naměřené hodnoty se pak rozptylují do ostatních interakčních struktur. Za zmínku stojí minimálně ještě jedna hodnota – **poslední**. Ta vypovídá o **pravé interakci mezi učitelem a žákem. Na učitelem stanovenou aktivitu reagují žáci, načež učitel poskytuje zpětnou vazbu. Tím však celá komunikace nekončí, protože na zpětnou vazbu opět reagují žáci a znovu jim je poskytnuta zpětná vazba. To, že daný výukový styl je opatřen 4. nejvyšší naměřenou hodnotou, opět podporuje myšlenku partnerského přístupu dvou hlavních činitelů výuky.**

Celý komplexní proces interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje řada determinant. Pro účely disertační práce byla vybrána jedna z nich, jejíž vliv bude hodnocen v následující fázi výzkumu. Jedná se o **vyučovací styl učitele**. Rozdíl mezi předešlou kategorií – výukovým stylem je, že vyučovací styl se vztahuje k působení samotného učitele na žáky, což ovlivňuje také charakter jeho osobnosti. Výukový styl představuje způsob průběhu výuky, tedy pravidla střídání aktivity učitele a žáka⁶⁴.

64

1	STR	13	SOL
2	STR SOL	14	SOL RES
3	STR REA	15	SOL RES RES ...
4	STR REA REA	16	SOL REA
5	STR SOL RES	17	SOL REA REA ...
6	STR SOL RES RES ...	18	SOL RES REA
7	STR SOL REA	19	SOL RES REA REA ...
8	STR SOL REA REA ...	20	SOL RES REA RES ...
9	STR SOL RES REA	21	SOL RES REA RES ... REA ...
10	STR SOL RES REA REA		
11	STR SOL RES REA RES ...		
12	STR SOL RES REA RES ... REA ...		

8.5.2 FÁZE 2

Technika TIVT pro celý výzkumný vzorek⁶⁵:

Pro vyhodnocování jednotlivých indexů byla data kategorizována prostřednictvím percentilů. Pro lepší orientaci v údajích tuto kategorizaci doplňuje popisná statistika.

Výzkumný předpoklad č. 8: Učitelovo působení na žáky vyplývá z užití především demokratického vyučovacího stylu.

Tabulka č. 2: Percentilová norma pro index pedagogické polarity

Koeficient	Četnost	Kumulativní četnost	Percentilové pořadí
-0,6	2	2	1
-0,5	1	3	6
-0,4	2	5	10
-0,3	8	13	23
-0,2	10	23	45
-0,1	5	28	64
0,0	6	34	78
0,2	2	36	88
0,3	1	37	91
0,4	2	39	95
0,6	1	40	99

$$\Sigma 40$$

⁶⁵ Pozorované výsledky není možné komparovat s výzkumem *Pelikána*, protože se jedná o zaměření na jiný výzkumný vzorek. Zatímco vlastní výzkum je zacílen na primární školu, Pelikánův výzkum byl veden na střední škole.

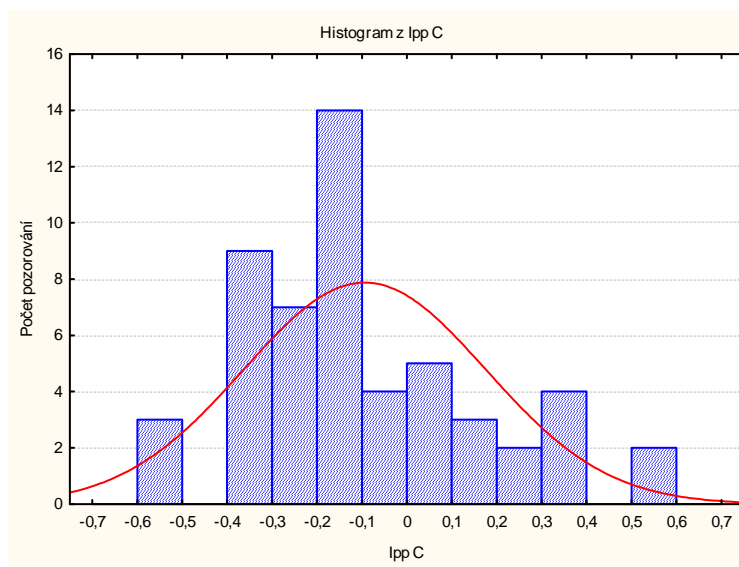
Z těchto údajů bylo možno sestavit následující kategorizaci:

Kategorie	Interval	Počet U
1.	-0,575 / -0,366	5
2.	-0,365 / -0,262	8
3.	-0,261 / -0,1532	10
4.	-0,1531 / 0,045	11
5.	0,046 / 0,552	6

Soubor dat téměř kopíruje křivku normálního rozdělení. Nejvyšší četnost se kumuluje u středových hodnot. V komplexu dat lze říci, že se pohybují v celém spektru intervalu s tendencí směřovat k hodnotám ukazujícím na integrativní působení.

POPISNÁ STATISTIKA: Grafické znázornění charakteristiky základních získaných údajů

Graf č. 10: Index pedagogické polarity



Index pedagogické polarity vypovídá o tom, **jaký vyučovací styl používá učitel** (demokratický – integrativní působení, či autoritativní – nominativní působení), přičemž výše uváděný graf zahrnuje výsledky ze všech šetření bez specifikace na působení ve třídách se zavedeným ŠVP a bez něj⁶⁶. Pohybujeme se v intervalu od -1 do +1. Naměřené hodnoty se pohybují od -0,575000 do 0,551628 se středovou hodnotou -0,097057.

Na podkladě dat uvedených v grafu je možné hodnotit, že **učitelé používají prvky obou vyučovacích stylů** (viz příloha č. 3 *Záznamový arch pro techniku TIVT*). Data se pohybují v celém spektru hodnot, přičemž největší četnost se kumuluje u středových hodnot, což vypovídá o **nevyhraněnosti učitelů v rámci krajních protipólových typů vyučovacích stylů**.

⁶⁶ pozn.: platí pro všechny uváděné histogramy

Výzkumný předpoklad č. 9: Reakce žáků na učitelovo působení závisí na užitém vyučovacím stylu.

Tabulka č. 3: Percentilová norma pro index interakce

Koeficient	Četnost	Kumulativní	Percentilové
		četnost	pořadí
-0,1	1	1	1
0	3	4	6
0,1	1	5	10
0,2	1	6	13
0,3	2	8	16
0,4	4	12	23
0,5	9	21	38
0,6	7	28	56
0,7	11	39	76
0,8	4	43	93
0,9	1	44	99

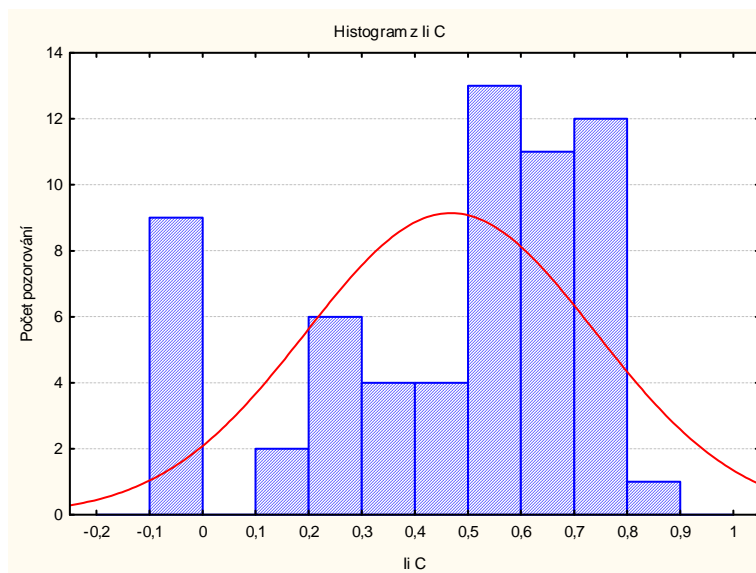
$$\sum^{44}$$

Z těchto údajů bylo možno sestavit následující kategorizaci:

Kategorie	Interval	Počet U
1.	-0,067 / 0,295	8
2.	0,296 / 0,547	13
3.	0,548 / 0,635	7
4.	0,636 / 0,773	11
5.	0,775 / 0,888	5

Nejvyšší četnost naměřených dat **směřuje k pravé hranici Gaussovy křivky**, což vypovídá o **vhodnosti volby stylu působení**.

Graf č. 11: Index interakce



Index interakce vypovídá o efektivitě interakce - **přijetí** či **případném nepřijetí učitelova působení žáky**. Stanovený interval je opět určen v rozmezí -1 až

+1. Skutečně naměřené hodnoty se pohybují od -0,067000 do 0,888000 se středovou hodnotou 0,464042.

Naměřené hodnoty indexu interakce se pohybují **od průměru do horní hranice samotného intervalu**, což svědčí o **přijetí učitelova působení při užití prvků obou vyučovacích stylů**.

Tabulka č. 4: Percentilová norma pro index dominativní interakce

Koeficient	Četnost	Kumulativní	Percentilové
		četnost	pořadí
-0,1	1	1	1
0	5	6	8
0,1	3	9	17
0,2	2	11	23
0,3	5	16	31
0,4	7	23	44
0,5	4	27	57
0,6	5	32	67
0,7	7	39	81
0,8	4	43	93
0,9	1	44	99

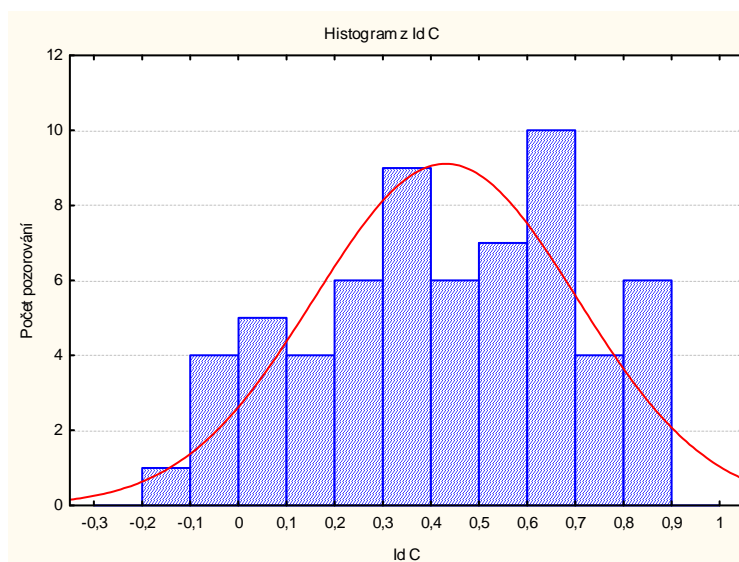
$$\Sigma^{44}$$

Z těchto údajů bylo možno sestavit následující kategorizaci:

Kategorie	Interval	Počet U
1.	-0,132 / 0,129	9
2.	0,130 / 0,32	7
3.	0,33 / 0,54	11
4.	0,55 / 0,7273	12
5.	0,7274 / 0,888	5

Nejvyšší četnost naměřených dat **směřuje k pravé hranici Gaussovy křivky**, což vypovídá o **vhodnosti volby dominativního stylu působení**.

Graf č. 12: Index dominativní interakce



Index dominativní interakce vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při užití autoritativního vyučovacího stylu**. Pohybujeme se ve stále

stejném intervalu jako pro index celkové interakce, přičemž naměřeny byly hodnoty od -0,132000 do 0,880000 se středovou hodnotou 0,426831.

Zde se specifikujeme na **efektivitu interakce u konkrétního způsobu působení na žáky**. Naměřené hodnoty se opět pohybují od průměru až k horní hranici, což znamená, že **i tento způsob působení byl volen vhodně**, protože byl žáky velmi dobře přijat.

Tabulka č. 5: Percentilová norma pro index integrativní interakce

Koeficient	Četnost	Kumulativní	Percentilové
		četnost	pořadí
0,2	1	1	1
0,4	2	3	5
0,5	2	5	9
0,6	11	16	24
0,7	9	25	47
0,8	15	40	74
0,9	4	44	95

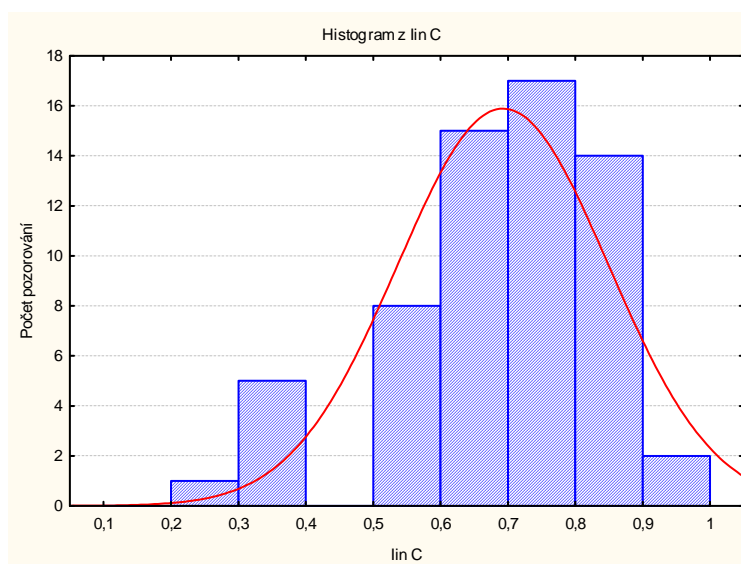
$$\sum 44$$

Z těchto údajů bylo možno sestavit následující kategorizaci:

Kategorie	Interval	Počet U
1.	0,245 / 0,531	5
2.	0,532 / 0,648	11
3.	0,649 / 0,746	9
4.	0,747 / 0,843	15
5.	0,844 / 0,91	4

Nejvyšší četnost naměřených dat **směřuje k pravé hranici Gaussovy křivky**, což vypovídá o **vhodnosti volby integrativního stylu působení**.

Graf č. 13: Index integrativní interakce



Index integrativní interakce vypovídá o **přijetí či nepřijetí učitelova působení při užití demokratického vyučovacího stylu**. Ve stejném stanoveném

intervalu jako výše uváděném byly naměřeny hodnoty opět od průměru téměř až po samotnou horní hranici, konkrétně od 0,245000 do 0,910000 se středovou hodnotou 0,689525. Lze tedy říci, že **užití prvků tohoto působení bylo efektivní, o čemž svědčí jednak dosažení horní hranice intervalu a také vysoký počet pozorování jednotlivých projevů.**

Tabulka č. 6: Percentilová norma pro index odezvy

Koeficient	Četnost	Kumulativní	Percentilové
		četnost	pořadí
0	1	1	1
0,1	5	6	8
0,2	20	26	36
0,3	8	34	68
0,4	3	37	81
0,6	3	40	88
0,7	2	42	93
0,9	1	43	97
1	1	44	99

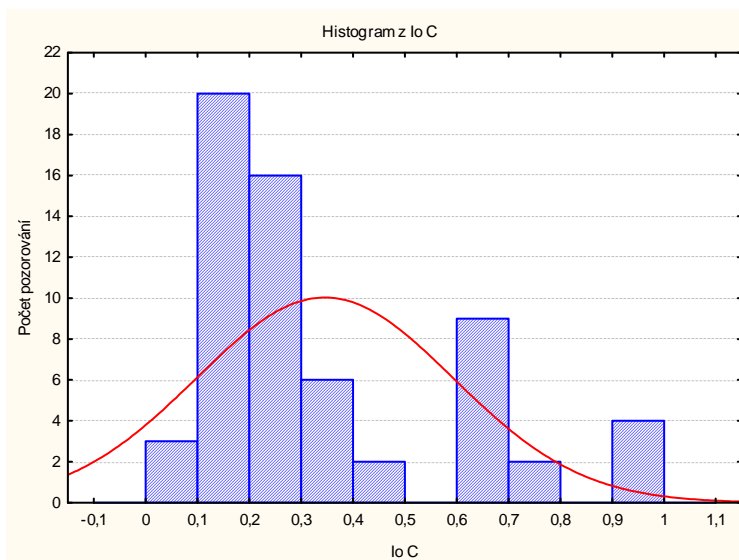
$$\Sigma^{44}$$

Z těchto údajů bylo možno sestavit následující kategorizaci:

Kategorie	Interval	Počet U
1.	0,009 / 0,146	6
2.	0,147 / 0,23	20
3.	0,24 / 0,24	0
4.	0,25 / 0,348	8
5.	0,349 / 0,995	10

Nejvyšší četnost naměřených dat se kumuluje v levé polovině křivky normálního rozdělení, tzn., že index nepůsobí znepokojení nad projevy nezájmu ze strany žáků.

Graf č. 14: Index odezvy



Index odezvy stanovuje, jakou odezvu má u žáků učitel, když není přesně určen typ působení. Jedná se spíše o reakce žáků při formálním kontaktu s učitelem.

Teď už se pohybujeme v intervalu od 0 do +1 – čím je hodnota vyšší, tím více se kumulují projevy nezájmu žáků. Skutečně naměřené hodnoty činí od 0,009737 do 0,955450 se středovou hodnotou 0,343240.

Nejčteněji naměřené hodnoty se pohybují **v oblasti dolní hranice intervalu**, což můžeme hodnotit, že **projevy nezájmu žáků se neobjevovaly příliš často. Přesto však 1/3 naměřených hodnot vypovídá o nežádoucím jednání žáků – tedy o apatii vůči učitelovu formálnímu působení. Oproti výsledkům indexu interakce (také dominativní a integrativní) se formální působení učitele na žáky nejeví na primární škole jako příliš efektivní.**

Následující část textu se zaměří na statistickou významnost relací vybraných indexů.

Relace mezi indexy naměřenými ve výuce hlavních předmětů a výchov

Pomocí PC programu *Statistika 9.0* byl proveden t-test pro párové hodnoty, z důvodu **zjištění závislosti mezi naměřenými daty ve výuce hlavních předmětů a výchov.**

Problémová otázka:

Je volba prvků vyučovacího stylu učitele závislá na typu vyučovacího předmětu?

Hypotéza č. 1: Existuje rozdíl v učitelově volbě prvků vyučovacího stylu ve výuce hlavních předmětů a výchov.

H₁₀: Mezi hodnotami indexu pedagogické polarity naměřenými v hlavních předmětech a ve výchovách neexistuje signifikantní rozdíl.

H_{1A}: Mezi hodnotami indexu pedagogické polarity naměřenými v hlavních předmětech a ve výchovách existuje signifikantní rozdíl.

Ověřování platnosti - statistické zpracování dat:

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky (Data - výzkum)				
	Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
lpp Hl. vs. lpp V	-0,147209	-0,061582	-1,62416	130	0,106764

Na podkladě výsledků t-testu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu (H₀).

Interpretace:

Přesto, že se nepotvrdil statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami naměřených dat, je možné pozorovat, že **při vyučování hlavních předmětů**⁶⁷ učitelé užívali různé prvky vyučovacích stylů – tedy jejich působení bylo, co se týče daných projevů, pestré a variabilní, **při výuce výchov**⁶⁸ se jejich působení pohybovalo u průměrných hodnot normálního rozdělení, na základě toho je možné konstatovat, že se učitelé pohybovali v oblasti nevyhraněného působení⁶⁹.

Odlišnost učitelova působení při vyučování hlavních předmětů a výchov vyplývá již ze samotného charakteru předmětů. Zatímco **ve výuce hlavních předmětů se usiluje především o kognitivní rozvoj jedince, při vyučování výchov je možné dát větší volnost osobnostně-emocionálním, psychomotorickým a dalším složkám rozvoje.** Vzhledem ke skutečnosti, že nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu, je možné hodnotit, že učitelé dbají na rozvoj v celém komplexu jeho osobnosti, což se blíží k reformním představám.

⁶⁷ Zde řadíme vyučovací předměty, které jsou dle RVP ZV prezentovány ve vzdělávacích oblastech: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace a Člověk a jeho svět.*

⁶⁸ Zde řadíme vyučovací předměty, které jsou dle RVP ZV prezentovány ve vzdělávacích oblastech: *Umění a kultura, Člověk a zdraví a, Člověk a svět práce.*

⁶⁹ Ovšem nabízí se možnost hodnocení relace indexů pedagogické polarity mezi jednotlivými předměty (ne jen typy předmětů). Např. hodnotíme-li relaci mezi indexy pedagogické polarity při výuce v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura a Člověk a zdraví, je výsledkem signifikantní rozdíl v intervalu průměru skupin <-0,310056; 0,237021>.

U indexů interakce (jak celkové tak specifických) a u indexu odezvy nebyla zjištěna statisticky významná závislost naměřených dat ve výuce hlavních předmětů a výchov.

Relace mezi indexy pedagogické polariry a indexy interakce v režimové části a v hlavní části hodiny

T-test pro párové hodnoty byl použit také pro účely **zjištění závislosti mezi naměřenými daty pro pedagogickou polaritu v režimových částech hodiny (okrajové části) a v průběhu hodiny**. Záměrně jsou pozorovaná data v oblasti interakce učitel-žák členěna do dvou fází vyučování. Režimová část hodiny představuje úvodní a závěrečná část, ve kterých se předpokládá odlišný přístup učitele oproti hlavní části hodiny. Konkrétně je za režimovou část hodiny považováno prvních a posledních 5 minut výuky, které jsou více zaměřeny na organizaci vyučování a hodnocení.

Problémová otázka:

Je volba prvků vyučovacího stylu učitele závislá na fázi vyučovací hodiny?

Hypotéza č. 2: Existuje rozdíl v učitelově volbě prvků vyučovacího stylu v režimové a hlavní části hodiny.

H₂₀: Mezi hodnotami indexu pedagogické polariry naměřenými v režimové a hlavní části hodiny neexistuje signifikantní rozdíl.

H_{2A}: Mezi hodnotami indexu pedagogické polariry naměřenými v režimové a hlavní části hodiny existuje signifikantní rozdíl.

Ověřování platnosti - statistické zpracování dat:

T-test pro nezávislé vzorky (Data - lpp, li)					
Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky					
Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
lpp Okrajové části hodiny vs. lpp Průběh hodiny	-0,095816	-0,205311	2,015732	72	0,047561

Na podkladě výsledků t-testu můžeme odmítnout nulovou hypotézu (H₀) a přijmout hypotézu alternativní (H_A).

Interpretace:

Zjištěný **statisticky významný rozdíl** potvrdil výše uvedené specifikum režimové části hodiny. Zatímco **v této části hodiny** učitelé směřovali více k užití dominativně-integrativního působení, **v průběhu hodiny** byl pozorován častější výskyt mírně až silně integrativního působení.

Je možné hodnotit, že učitelé užívají prvků **autoritativního působení** pro **zvýšení pozornosti a zajištění či udržení kázně**. **V okrajových částech hodiny totiž dochází k navozování vhodných podmínek pro začátek či efektivní ukončení edukačních aktivit.**

T-testu pro párové hodnoty bylo užito i pro účely zjištění závislosti dat vypovídajících o interakci v okrajových částech hodiny a v průběhu hodiny. Zde se však statistický rozdíl neprokázal.

Výše uváděné výsledky analýzy druhé fáze výzkumu je možné shrnout do přehledové tabulky uvádějící kategorizaci učitelů. Tabulka je výstupem percentilového zpracování naměřených dat.

Tabulka č. 7: Kategorizace vyučujících podle typů pedagogického působení a interakce se žáky – hodnocení bez specifikace na fázi hodiny⁷⁰

TYP PED. PŮSOBENÍ	silně	mírně	dominativně-	mírně	silně	CELKEM
REAKCE ŽÁKŮ	dominantní	dominantní ⁷¹	integrativní ⁷²	integrativní ⁷³	integrativní	
silně pozitivní			14	9		23
mírně pozitivní	1	4	7	4		16
neutrální		1				1
mírně negativní						
silně negativní						
CELKEM	1	5	21	13		40

V závěrečné části výzkumu – ve fázi 3, se pokusíme propojit výsledky získané oběma pozorovacími technikami.

8.5.3 FÁZE 3

Fáze 3 je **finální částí výzkumu**. Zde jsme se pokusili poukázat na opodstatněnost **kombinace výsledků jednotlivých výzkumných technik** a zdůraznit tak **efektivitu jejich spojení pro další užití**.

⁷⁰ Celková hodnota nečiní 50 (jako celkové rozmezí výzkumného vzorku), protože u některých učitelů byly pozorovány pouze hlavní hodiny. Tabulka však zachycuje hodnoty naměřené ve výuce hlavních předmětů a výchov dohromady.

⁷¹ Tzn. tendující k dominanci

⁷² Tzn. vyhraněný cílevědomý typ chování vzhledem situacím, v nichž je použit

⁷³ Tzn. tendující k integraci

Výzkumný předpoklad č. 10: Interakce mezi učitelem a žákem se na základě implementace kurikulární reformy do praxe proměnila.

Ve fázi 1 byl mj. hodnocen **výukový styl** – tedy jistá ustálená struktura každého učitele. Z naměřených hodnot vyplývá, že učitelé nejčastěji realizují jednu ze tří (resp. čtyř) struktur (nejčteněji stanoví požadavek, očekávají reakci žáka a poskytnou zpětnou vazbu – viz analýza fáze 1). Z výsledků analýzy **ve fázi 2 se ukazuje**, že se **nejedná o strukturu striktně řízenou učitelem**. Vzhledem k tomu, že vyučovací styl učitelů se pohybuje v celém spektru jednotlivých projevů působení a čteněji v intervalu od dominativně-integrativního po mírně integrativní, lze u struktury daných výukových stylů hodnotit, že jsou přijímány a respektovány oběma stranami uživatelů těchto pravidel jako platné a závazné, ale spíše jako neformální. Jako formálně vyžadované by je bylo možno vnímat u učitelů přísně užívající dominativní působení – tedy u učitelů disponujících autoritativním vyučovacím stylem.

Jako zajímavé by se na tomto místě mohlo zdát **porovnávání struktur výukových stylů a užití vyučovacích stylů v okrajových částech a v průběhu hodiny**. Tuto variantu jsme si však uvědomili až při zpracovávání disertační práce. Na dané úrovni tedy disponujeme výzkumnými daty pouze u pozorování vyučovacím stylu učitele (nikoli u výukových stylů).

Neméně zajímavá by také mohla být **tato komparace u výchov a hlavních předmětů**. **Ovšem** zde také nemáme k dispozici potřebná data. Bellackova interakční analýza je uzpůsobena pro pozorování verbálního projevu. Výchovy jako výtvarná či pracovní výchova tedy nejsou pro dané pozorování vhodné, protože nedochází tolik k verbálním projevům a tělesná či hudební výchova zase nedisponuje vhodným prostředím pro natáčení na diktafon (učebna či tělocvična buď pohlcuje nebo rozptyluje jednotlivé verbální projevy).

Zaměříme-li se na **efektivitu interakce**, tak můžeme říci, že **učitelova volba prvků vyučovacích stylů byla vhodná**. **Žáci** jsou ve výuce zaměstnání

konstruováním vlastních poznatků, kognitivními, emocionálními a dalšími projevy, aktivně se spolupodílejí na náplni edukačního procesu. Tyto učitelovy snahy realizované a vedené prvky daných vyučovacích stylů jsou žáky kladně přijímány, o čemž svědčí vysoké hodnoty zaznamenané u indexu interakce.

Původním záměrem byla realizace **komparace tříd se zavedeným ŠVP a bez něj**. V prvním roce práce na výzkumu byl ŠVP zaveden pouze u 1. a 2. třídy. Ostatní třídy se stále řídily osnovami. Dnes, kdy je výzkum dokončen, je poslední 5. ročník, do jehož vzdělávací koncepce ještě nebyl implementován RVP. Domnívali jsme se, že takto bude možné hodnotit posun v interakci na podkladě reformních myšlenek. **T-test pro párové hodnoty sice potvrdil statisticky významný rozdíl, avšak v tomto případě je nutno velmi opatrně tento rozdíl interpretovat, a to z následujících důvodů:**

1. Interakce mezi učitelem a žákem je závislá na **vývojových zákonitostech dětí v jednotlivých ročnících primární školy!** (Tzn., že úroveň interakce je jiná v 1., 2. ... 5. třídě ZŠ.)
2. **Hladiny výzkumného vzorku se každým rokem posouvaly.** V prvním roce přípravy disertační práce soubor ŠVP představovala 1. a 2. třída (bez ŠVP 3. - 5.), v druhém roce se jednalo o 1. - 3. třídu se zavedeným ŠVP (bez ŠVP 4. a 5.) a ve třetím roce byly mezi třídy s ŠVP zařazeny 1. - 4. (bez ŠVP pouze 5.).
3. Učitelé tříd, kde ještě nebyl zaveden ŠVP, byli přesto implementací RVP do praxe a pracemi na tvorbě ŠVP značně ovlivněni. **Reformní snahy se tedy „předčasně“ asimilovaly také do výuky u učitelů ve vyšších třídách primární školy, i když stále respektovali učební osnovy.**

Na podkladě těchto argumentů jsme se rozhodli blíže nespecifikovat výsledky na hodnotící třídy se zavedeným ŠVP a bez něj. V každém případě jsme provedli

U-test, pro ujištění, že obě části vzorku patří do stejné základové skupiny. Výsledkem testu je **potvrzení, že naměřená data pocházejí ze stejného základního souboru.**

Na základě výsledků interpretované analýzy ve všech fázích (viz výše) je možné říci, že **po realizaci pokusů implementovat kurikulární reformu do praxe se charakter a proces interakce mezi učitelem a žákem značně proměnil. Stále se sice nejedná o zamýšlenou komplexní proměnu, ale již jsou patrné posuny, které se k ní blíží. Učitel je sice stále ten, kdo určuje čas a charakter pro danou učební aktivitu, avšak zároveň se postupně stává podněcovatelem k vyvozování vlastních závěrů, ke konstrukci žakových učebních činností atp. Podrobnější shrnutí výsledků je prezentováno v následující kapitole.**

9 Závěrečná shrnutí a diskuse k výsledkům výzkumu

Realizovaný výzkum má charakter **kvantitativní s kvalitativními prvky**. Může být považován za **transdisciplinární** vzhledem k tomu, že se opírá o poznatky z vědeckých disciplín základních a hraničních (jako např. primární pedagogika, vzdělávací politika, dějiny pedagogiky a školství, pedeutologie, pedagogická a vývojová psychologie, filozofie výchovy ad.). Na podkladě dalšího třídění je možné tento výzkum hodnotit jako **evaluační a terénní**. Tyto výzkumné strategie byly zvoleny na základě poznatků teoretických východisek a analýzy úrovně zkoumané problematiky ve výzkumech v tuzemsku a zahraničí, a konzultovány byly s odborníky z oblasti metodologie pedagogického výzkumu.

Zatímco v předcházející kapitole prezentující celkový **design výzkumu** byly při analýze ověřovány předem **stanovené výzkumné předpoklady**, tato poslední **kapitola** před závěrem disertační práce se pokusí přinést odpovědi na **stanovené výzkumné otázky**, jež byly extrahovány z výsledků výzkumu. Je poukázáno také na **úskalí**, jež se při tříleté přípravě disertační práce vyskytla. Závěrečná část kapitoly je zacílena na možný **přínos** zpracovaného tématu **pro pedagogickou teorii a praxi**.

Ve výzkumu byly zkoumány a sumarizovány odpovědi na následující výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Kdo je nositelem pedagogického dění?

Na základě výzkumu se ukázalo, že **nejaktivnějším činitelem v edukačním procesu je učitel**. Přesto, že tento zjištěný poznatek stále není v souladu s představami reformy, která si klade za cíl vyváženě tuto aktivitu rozdělit mezi učitele a žáka, **naměřené hodnoty vypovídají o posunu** směrem k této myšlence. Z 85 % (data uváděná Bellackem) se hodnota snížila na 65 %, což hodnotíme jako příznivý posun.

Změna byla zjištěna také v případě aktivity žáka, kdy mnohem čtenější než zachycení projevů třídy jako celku (což bylo typické dříve), se na edukačním procesu aktivně podíleli žáci jako jednotlivci, a to přibližně o 10 %.

Otázka č. 2: Jaká je role učitele a žáka v pedagogickém procesu?

Učitel je stále ten, který určuje typ a čas aktivity žáka. Stále jej tedy ve velké míře řídí. **Avšak** na základě požadavků reformy je možné hodnotit posun v oblasti interakce mezi učitelem a žákem v tom smyslu, že **dnes má také žák vytvořen dostatečný prostor pro vyslovení vlastního požadavku učiteli a poskytuje zpětnou vazbu na reakci učitele.**

Hodnoty naměřené u žáků sice nejsou příliš vysoké, ale data byla vyhodnocována procentuálně v celém komplexu reakcí. Pro interpretaci je tedy nezbytné vzít v úvahu procento aktivity učitele (65 %) a žáků (35 %). Je zřejmé, že i nižší procento těchto reakcí svědčí o **postupném přijetí partnerského statusu oběma hlavními činiteli edukačního procesu** v duchu reformních představ.

Otázka č. 3: Věnuje se učitel učivu, nebo spíše procedurální stránce vyučování?

Otázka č. 4: K jaké rozumové činnosti se snaží učitel přimět své žáky?

Vzhledem k tomu, že otázky č. 3 a 4 úzce souvisejí, **interpretace odpovědí je uvedena společně.**

Je možno prokázat, že **v této oblasti došlo snad k největšímu posunu směrem k reformní filosofii.** Učitel totiž **upouští od prostého definování pojmů k snahám vytvářet co možná nejvhodnější podmínky pro konstruování vlastních poznatků žáky.** Tyto **strategie podepírá častým užíváním motivace** v podobě kladného hodnocení **a také zdůvodňováním,** prostřednictvím kterého je žákovi umožněno uvést si poznatky do souvislostí. **Učivo se tedy z pohledu učitelů postupně stává prostředkem pro rozvíjení klíčových kompetencí žáků přesně tak, jak reforma deklaruje.**

Otázka č. 5: Jak učitel reaguje a hodnotí odpovědi žáků?

Zpětnou vazbu přijali učitelé téměř již jako **samozřejmou součást struktury vlastního výukového stylu**. Při realizaci této aktivity se snaží **motivovat žáky k další činnosti** tím, že kladně ohodnotí výkon. Učitelé se často zaměřují také na **popisnou zpětnou vazbu**, kdy buď zopakují nebo blíže okomentují, co žák řekl, a tím projeví žákovi uznání jeho činnosti. **Tyto prvky dříve nebyly tak běžné**. Učitelé vyžadovali předem očekávanou odpověď, jiné projevy nebyly žádoucí. To však bylo možné u učitelů užívajících memorování jako hlavní vyučovací metodu. **Dnes již učitel zaměřuje svoji pozornost především na žáka**. Pokouší se o naplnění jeho aktivity nejen po stránce kognitivní, ale také emocionální.

Otázka č. 6: Jaký vyučovací styl bývá učiteli nejčastěji užíván?

Z výsledků výzkumu je možné říci, že **učitelé neužívají jednoznačně ani jeden z krajních vyučovacích stylů** (autoritativní x demokratický). Nejčetnější hodnoty vypovídají o nevyhraněnosti – tedy o **užívání prvků obou protipólových vyučovacích stylů**. **Strategie volby jednotlivých prvků je** však poměrně **dobře čitelná**. **Volba závisí na fázi a typu hodiny**. V režimové části hodiny a ve výuce hlavních předmětů se kumulovala větší četnost užití prvků autoritativního vyučovacího stylu. Učitelé tak usměrňovali třídu vybízením k pozornosti, případně podněcovali a regulovali kázeň. Zatímco v průběhu hodiny a ve výuce výchov učitelé volili spíše prvky demokratického vyučovacího stylu.

Otázka č. 7: Jaký vliv mají jednotlivé vyučovací styly učitele na interakci mezi učitelem a žákem?

Výsledky výzkumu prokázaly, že **učitelé volbu prvků jednotlivých vyučovacích stylů volili efektivně, protože učitelovo působení bylo žáky velmi dobře přijímáno**. Na základě vyhodnocených dat je možné hodnotit, že cílené působení bylo žáky plně respektováno, ať bylo užito prvků jednoho či druhého

vyučovacího stylu. **Prvky autoritativního vyučovacího stylu** učitelé efektivně volili především v situacích potřeby zvýšení pozornosti, zajištění či udržení kázně. Ale **v případě užití demokratického působení byla efektivita interakce ještě výraznější**. Naměřené hodnoty totiž ve vysokém počtu dosahovaly samotné horní hranice intervalu svědčící o úspěšnosti.

Jednou ze stěžejních otázek evaluace výzkumných snah je **kvalita výzkumu**. Jako neodmyslitelná součást všech výzkumů by tedy měly být uvedeny poznatky o *dobrém měření*⁷⁴.

Pro posouzení kvality vlastností měření se zaměřujeme na **validitu, reliabilitu a praktičnost**. V průběhu zpracovávání disertační práce byla provedena obsahová a konstruktová validita.

Obsahová validita byla ověřena na základě realizace dedukce výzkumných předpokladů a testování výzkumných technik v předvýzkumu. Ověření **konstruktové validity** proběhlo v rámci analýzy a interpretace získaných výzkumných dat, protože bylo hodnoceno, zda se v období implementace reformy do praxe proměnila interakce mezi učitelem a žákem.

Další závaznou kategorií určující kvalitu zkoumání je **reliabilita**. *Pelikán* uvádí jako vhodný způsob měření reliability na základě opakovaných měření indexů, což by se nabízelo také u Bellackovy interakční analýzy. Avšak vlastní výzkum byl na každé škole realizován v jednom dni (i když ve 4 vyučovacích hodinách). Nebylo by tedy možné zajistit stejné podmínky pro sběr dat. Z tohoto důvodu byla pro výpočet reliability použita **metoda půlení**, kdy se výsledky testu rozdělí na dvě poloviny, vyhodnotí se každá zvlášť a tyto výsledky se korelují.

⁷⁴ Termín definovaný *Chráskou* (2007)

Na základě metody půlení byly vypočteny tyto koeficienty reliability:

- ▶ Index pedagogické polarity ... rel. = 0,64
- ▶ Index interakce ... rel. = 0,62

Vezmeme-li v úvahu, že koeficient reliability může nabývat hodnot od 0 do +1, analýzou těchto výsledků bylo potvrzeno, že se výsledky pohybují v rámci významnosti ukazatele reliability.

Co se **praktičnosti** týče, tak již z nástinu průběhu výzkumu vyplývá, že práce na něm nebyla ani jednoduchá, ani hospodárná, snadná nebyla ani proveditelnost, výzkum byl časově velmi náročný a kladl nároky na kompetentnost pozorovatele (blíže viz níže).

Při každodenní téměř tříleté přípravě disertační práce bylo nutno se potýkat s **řadou úskalí**⁷⁵. Přes všechny obtíže a náročnost se domníváme, že výzkumné

75

- ▶ **Název disertační práce** - již název disertační práce může představovat problém. Chceme-li hodnotit proměnu interakce, měli bychom dříve znát její úroveň. Přesné exaktně podložené poznatky však nejsou k dispozici. Interakce byla popsána jen na teoretické úrovni a co se týče výzkumů, nebyl zde pro změnu k dispozici kompatibilní vzorek. Pracovali jsme tedy s tím, co bylo možno extrahovat z poznatků blízkých.
- ▶ **Výběr reprezentativního vzorku** - mnoho úsilí pohltila volba vzorku. Sice jsme se skutečně pokoušeli o náhodný výběr, který byl realizován losováním, avšak návratnost reakcí byla pouze 70%.
- ▶ **Časová náročnost** - realizace výzkumu byla nesmírně časově náročná. Časové vyhodnocení jednoho případu bylo následující (příčemž pozorovaných případů bylo 50):
 - **Sběr dat** - 4 vyučovací hodiny (+ cesta na a ze ZŠ po celém Moravskoslezském a Olomouckém kraji);
 - **analýza výzkumných dat** - Bellack 5 hodin (přepis do speciálního jazyka 3 hodiny + analýza přepisu 2 hodiny), TIVT 2 hodiny;
 - **interpretace výsledků** (lze obtížně určit, interpretován byl komplex výsledků).
- ▶ **Faktor pozorovatele:**
 - Ve třídách zahrnutých do výzkumného vzorku byl pozorovatel „rušivým prvkem“. Tuto skutečnost bylo třeba si uvědomit a do nejvyšší možné míry eliminovat nežádoucí účinky. Domníváme se, že se nám toho podařilo docílit tím, že pozorování v každé třídě probíhalo ve čtyřech vyučovacích hodinách. Ve třídě byl pozorovatel většinou přítomen také o přestávkách, takže měl dostatek prostoru přizpůsobit se prostředí, hovořit s žáky a učiteli a tím eliminovat nežádoucí rušivý moment jeho přítomnosti.
 - Tento faktor může „ohrožovat“ také objektivitu analýzy pozorovaných skutečností. Tomu se však nemůžeme plně vyhnout při žádném pozorování. „Pro“ zvýšení

techniky jsou velice bohaté na data a vynaložené úsilí může poskytnout velké a relativně objektivní poznatky o úrovni interakce mezi učitelem a žákem v české škole.

Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Přes mnohá zaměření zahraničních i tuzemských výzkumů **stále přetrvává nedostatek vědecky ověřených výstupů vztahujících se přímo k oblasti problematiky interakce učitel-žák.** Pedagogický slovník (Průcha - Walterová - Mareš, 2009) dokonce uvádí, že *„proces interakce učitel-žák je objasněn teoreticky. Chybějí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce učitel-žák v současné škole“.* **Touto disertační prací bychom se chtěli alespoň částečně pokusit o zmírnění této absence a přinést aktualizované informace tolik potřebné pro současnou školskou reformu a poskytnout prostor i dalším výzkumným pracovníkům pro obohacené pedagogické teorie.**

Pro učitele v praxi může být tato práce zpětnou vazbou o dění v jejich pracovním prostředí. Výstupy disertační práce je možné také využít např. aplikací do přípravy učitelů primární školy pro účely podpory jejího zkvalitnění na podkladě aktualizovaných poznatků o interakci mezi učitelem a žákem.

Při úvaze nad přínosem práce jsme vycházeli z poznámky *Průchy* (1996), která poukazuje na to, že *„rozvoj školství a celé vzdělávací soustavy se nemůže obejít bez vědecky založených evaluačních výzkumů, které nejen objektivně ukazují reálný stav vzdělávání, ale také mohou tento stav teoreticky objasňovat a tím připravovat základnu pro praktická opatření.“*

úrovně reliability a validity hraje fakt, že veškerá šetření prováděl osobně jeden pozorovatel, který se snažil všechny pozorované skutečnosti hodnotit stejně⁷⁵.

Deník výzkumníka – vzhledem k náročnosti výzkumu bylo třeba si vést podrobný záznam o jeho realizaci. Byl tedy zaveden deník výzkumníka, který obsahuje veškeré záznamy již od prvních myšlenek a někdy neúspěšných pokusů.

Evaluační výzkum, jež řeší tato disertační práce, je zaměřen na monitoring oblasti interakce mezi učitelem a žákem na primární škole. Jedná se o oblast, na které velmi závisí celý edukační proces. Ve vědeckém pojetí této interakce se vyskytují problémy a rezervy vyplývající z nedostatečné odborné zpětné vazby vztahující se převážně k období implementace kurikulární reformy. Snahou zpracovaného tématu a realizovaného výzkumu bylo přispět k objasnění nedostatečných poznatků za účelem podpory kvalitativní změny primární školy a přípravy jejích budoucích učitelů.

Díličí výsledky výzkumu a jeho výsledky v jeho jednotlivých fázích (pilotáž, předvýzkum, analýza výzkumů atp.) již byly prezentovány na odborných seminářích a konferencích v tuzemsku i zahraničí.

Závěr

Smyslem disertační práce je poskytnout **náhled na aktuální problematiku interakce mezi učitelem a žákem na primární škole v kontextu současné kurikulární reformy**. Teoretická část prezentovala **orientaci jednak v odborné terminologii, ale také v soudobém pojetí vybraných reformních vizí na podkladě inovovaných potřeb společnosti**. Navazující empirická část prezentovala **reflexi skutečného stavu dané problematiky** vzhledem k tomu, že **byla úroveň reformních kroků pozorována v reálném prostředí primární školy**.

Hlavní cíl disertační práce představuje zachycení charakteru a procesu interakce učitel-žák v prostředí primární školy v kontextu změn českého školství. Vzhledem ke skutečnosti, že interakci učitel-žák ovlivňuje velké množství faktorů, rozhodli jsme se zaměřit na **jednu determinantu, která tímto vlivem disponuje**. Pod drobnohled jsme umístili vyučovací styl učitele. Dalším cílem této práce je tedy zaměření na **zmapování vlivu vyučovacího stylu učitele na interakci mezi učitelem a žákem**. K dosažení těchto cílů bylo postupováno prostřednictvím plnění následujících teoretických a empirických cílů:

Teoretické cíle:

- ▶ prezentovat základní pojmy týkající se tématu disertační práce
- ▶ objasnit zaznamenané poznatky v oblasti interakce učitel-žák z období před školskou reformou
- ▶ popsat představu o směru proměny interakce učitel-žák v kontextu kurikulární reformy
- ▶ zachytit povahu proměny primárního vzdělávání v zaměření na interakci učitel-žák
- ▶ zachytit poznatky o skutečném stavu interakce mezi učitelem a žákem tak, jak probíhá v prostředí primární školy
- ▶ analyzovat zahraniční a tuzemské výzkumy vztahujících se k dané problematice

Empirické cíle:

- ▶ zmapovat vliv vyučovacích stylů učitelů na interakci učitel-žák – jejich efektivita resp. vhodnost pro současné vzdělávání na primární škole
- ▶ zmapovat učiteli nejčteněji užívaný vyučovací styl
- ▶ zmapovat charakter a proces interakce mezi učitelem a žákem na primární škole

Na základě prezentace **teoretických východisek**, která byla sestavena z pojetí soudobého školského systému přes zaměření na specifické prvky edukačního procesu, jež tvoří jeho součást, až po analýzu úrovně stavu problematiky ve výzkumech v tuzemsku i zahraničí, byl vytvořen **podklad pro vlastní výzkum** řešící otázku proměny interakce učitel-žák na primární škole. **Závěrečné výstupy je možné shrnout do následujícího zhodnocení.**

Výzkum potvrdil, že **učitelé reformní myšlenky** (minimálně) v oblasti interakce mezi učitelem a žákem **pochopejí** (nehodnotíme zde, zda k tomu došlo na základě cíleného uvědomělého porozumění, či pouze intuitivně) **a cíleně se pokoušejí o jejich implementaci do praxe. Na některých úrovních** této interakce sice reálný stav ve škole **ještě není v souladu s přesnou představou reformy**, ale **postupně dochází k posunu**. Např. na těchto úrovních:

- ▶ snížení rozdílu aktivity učitele a žáka v edukačním procesu,
- ▶ přijetí partnerského statusu obou těchto činitelů – umožnění žákovi aktivně se podílet na organizaci edukačních aktivit,
- ▶ pojetí učiva jako prostředku k dosažení očekávaných výstupů a k rozvoji klíčových kompetencí žáka,
- ▶ ústup od prostého definování pojmů ke konstruování vlastních poznatků,
- ▶ vnímání zpětné vazby a motivace jako nejen efektního, ale také efektivního způsobu podpory žákova zájmu o učení,

- posun v oblasti volby prvků vyučovacích stylů v závislosti na vnímání jejich efektivity.

Je třeba si uvědomit, že **ke změnám** v míře, kterou prezentuje kurikulární reforma, není možné dojít ze dne na den, ale **je třeba** k nim v dlouhodobém a náročném dynamickém procesu **dospět**.

Realizovaný výzkum se zaměřil jednak na hodnocení posunu v charakteru a procesu interakce mezi učitelem a žákem, ale také na hodnocení přijetí tohoto stavu žáky. **Pokoušíme-li se o nějakou proměnu v oblasti vzdělávání či výchovy, je nezbytné mít zpětnou vazbu o jejím efektu. Na základě výsledků výzkumu je možné říci, že přesto (nebo možná právě proto), že se od žáků požaduje větší aktivita na učebním procesu, kognitivní operace na vyšší úrovni atp., tak nejen učitelé, ale také žáci tento způsob partnerského vztahu ochotně kladně přijímají.**

Disertační práce **neposkytuje normativní výstupy**, ale snaží se o prezentaci současné reálné úrovně dané problematiky, a přináší **poznatky o výsledcích a efektech soudobé interakce mezi učitelem a žákem na podkladě proměny školy.**

Na závěr je možné hodnotit, že výzkumné techniky i jejich kombinace byly vhodně zvoleny. Pomineme-li náročnost při sběru a analýze dat, poskytly nám velké množství údajů, které umožnilo podrobnější náhled na danou problematiku.

Návrhem na **perspektivní směřování vědecké práce** v této oblasti je jednak pokračující výzkum longitudinálního charakteru z důvodu hodnocení efektu vzdělávání a vytvoření metodického postupu při evaluaci efektivity práce učitelů z praxe jako podpory zvyšování jejich profesionality.

Literatura

- ANDERSON, G. *Fundamentals of Educational Research*. London and New York: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-7507-0857-3.
- BÁRTKOVÁ, H. *Didaktické aspekty interakce učitel-žák na základní škole*. Ostrava: PdF, 1983.
- BĚLECKÝ, Z. Klíče k ŠVP – kompetence. *Učitelství listy* [online]. 2004/2005. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>>. ISSN 1210-631.
- BELLACK, A. A. et al. *Understanding educational research an introduction*. USA, 1962. 61-13172.
- BELLACK, A. A., et al. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.
- BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-85839-09-1.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. Praha: Tauris, 2001.
- BRUNNER, E. J. Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost (Hg), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, 2001.
- Co se změnilo v českém školství*. Praha: ÚIV, 2009. ISBN 978-80-211-0590-4.
- COOPER, P. – MCINTYRE, D. *Effective teaching and learning*. Philadelphia: Open University Press, 1996.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. 2009. Dostupný z WWW: <www.oecd.org>. ISBN 978-92-64-05605-3.
- CRONBACH, L. – SNOW, R. *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington Publishers. 1977.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980. ISBN 80-7367-273-1.
- DANEK, J. *Pedagogická komunikácia*. Trnava: UCMT, 2009. ISBN 978-80-8105-128-9.
- DAVIS, H. A. The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*. 2001, no. 26. Dostupný z WWW: <www.idealibrary.com>. 0361-476X/01.
- DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M. *Učitel : Příprava na profesi*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FENSTERMACHER, G. D. - SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se : Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- FLANDERS, N. A. *Analyzing teaching behavior*. New York Reading: Addison-Wasley, 1970.
- FRANCIS, L. – GRINDL, Z. *The changing ethos of schools*. Research in Education, 1982.
- GALTON, M., et al. *Changes in Patterns of Teacher Interaction*. UK: British Educational Research Association, 1999. 0141-1926/99/0100.
- GAVORA, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 2005. ISBN 978-80-7315-104-1.
- GRECMANOVÁ, H. - HOLOUČOVÁ, D. - URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002a. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H. - HOLOUŠOVÁ, D. - URBANOVSKÁ, E. - BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002b. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H. Pozitivní školní klima. *Učitel'ské listy*, 1997. Č. 5. ISSN 1210-631.
- GREGER, D. – JEŽKOVÁ, V. (ed.) *Školní vzdělávání : Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
- GROOTINGS, P. – KALOUS, J. *Od pilotních škol k reformní strategii*. Praha: Nakladatelství Fragment. ISBN 80-7200-167-1.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-303-X.
- HELKER, W. P. - SCHOTTELKORB, A. A. - RAY, D. Helping Students and Teachers CONNECT : An Intervention Model for School Counselors. *Journal of Professional Counselling: Practice, Theory, and Research*. 2007, vol. 35, no. 2.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. Výchova obratu – úkol naší doby. *Pedagogika*, 2009. roč. LIX, č. 4. ISSN 0031-3815.
- HENLEY, K. *Citlivé vyučování : Potřeby dětí v různých obdobích jejich vývoje*. Praha: Samuel, 2000.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy : Příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- Interaktivní metody výuky. Varianty*, 2008. Dostupný z WWW: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf.
- JEŘÁBEK, J. - TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- JOHNSON, D.W. - AHLGREN, A. *Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling*. Journal of Educational Psychology. 1976.
- KALOUS, J. - VESELÝ, A. *Vzdělávací politika v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KASÍKOVÁ, H. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-8586-605-6.
- Klasifikace vzdělávacích programů : Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD*. Praha: ÚIV, 2003. ISBN 80-211-0440-6.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KLIKA, J. – SOKOL, J. *Stručný slovník paedagogický : díl V.*, 1909.
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- Koncepční a legislativní východiska kurikulární reformy*. Praha: NÚOV, 2008.
- KUČERA, D. *Evropská dimenze ve vzdělávání*. In *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. 2007. ISBN 978-80-244-2049-3.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
- KURELOVÁ, M. *Pedagogika II. : Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: OU, 2004. ISBN 80-7042-156-8.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: PdF, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- LUKAVSKÁ, E. *POZOR DĚTI! Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Pelhřimov, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- LUKŠ, J. a kol. *Sborník prací pedagogické laboratoře VÚOŠ*. Praha: 1974.

- MACKOVÁ, K. Poznávání nondirektivity / direktivity učitel'a žiakmi v ich vzájomnej interakcií. *E-pedagogium*. roč. 2, 2007. ISSN 1213-7758.
- MALACH, J. *Obecná didaktika pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: OSU, 2002. ISBN 80-7042-235-1.
- MANKE, M. P. *Classroom Power Relations. Understanding Student-Teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. ISBN 0-8058-2496-0.
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J. - SLAVÍK, J. - SVATOŠ, T. - ŠVEC, V., *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel - žáci a učitel - studenti : Sborník referátů z celostátního semináře Hradec Králové*. Hradec Králové: PdF UHK, 1991.
- MARONI, B. - GNISCI, A. - PONTECORVO, C. Turn-taking in classroom interactions : Overlapping, interruption and pauses in primary school. *European Journal of Psychology of Education*. 2008, vol. 23.
- MŠMT. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Verze 2009.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR*. 1. verze 2001.
- MUNRO, S. Opportunity Lies in Teacher-Child Interaction. *Children and Social Policy*. [online] 2007, vol. 1, no. 1. Dostupný z WWW: <www.eddigest.com>.
- MYTNÍKOVÁ, Š. Některé zlovyky učitelů v jednání se žáky. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4. ISSN 0031-3815.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NELEŠOVKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: GRADA, 2005a. ISBN 80-247-0738-1.
- NELEŠOVSKÁ, A. – KADLČÍKOVÁ, J. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ na evropské kompetence*. Olomouc: ALTYN, 2010a. ISBN 978-80-87224-10-6.
- NELEŠOVSKÁ, A. - SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: UP, 2005b. ISBN 80-2441-236-5.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: PdF UP, 2006. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, A. Reflexe pedagogických kompetencí studenty kombinované formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In *Klíčové kompetence a jejich reflexe*

- v přípravě učitelů primárního vzdělávání. Liberec: TUL, 2010b. ISBN 978-80-7372-699-7.
- OECD. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD: Paris, 2008.
- PALEŇČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-398-7.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRÁŠILOVÁ, M. – ŠMELOVÁ, E. *Kurikulum a jeho tvorba*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2607-5.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Česká škola. 2006. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102615&CA1=2125>>.
- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace : Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006a. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování v primární škole*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
- Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty; Člověk v tísni, 2006.
- RENDL, M. Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*. 1994. č. 4. ISSN 0031-3815.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: OSU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
- SCHNEIDEROVÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Ostrava: OU 2003. ISBN 80-7042-943-7.

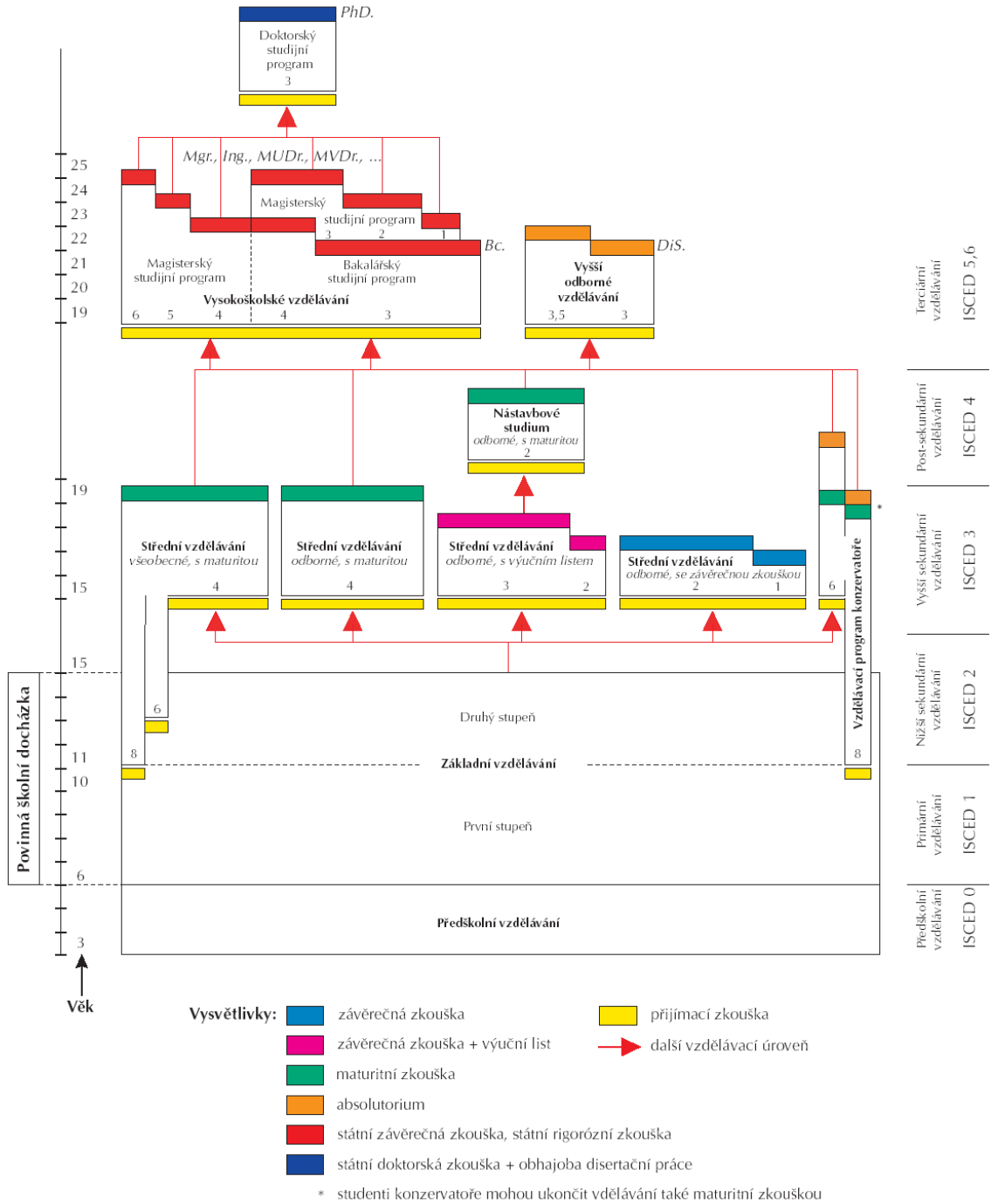
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, R. Motivační aktivita jako nástroj učitele k upoutání žákovy pozornosti. *E-pedagogium*. roč. 2, 2007. ISSN 1213-7758.
- SPILKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V. V zorném úhlu profesionalita učitelů. *Učitelské noviny*, roč. 112, 2009, č. 7. ISSN 0139-5718.
- SPILKOVÁ, V., et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005b. ISBN 80-7178-942-9.
- SPOUSTA, *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1640-X.
- STEM/MARK, *Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc>.
- STEWART, J. *Classroom Assistant: their Impact in Scottish Primary Schools*. Glasgow: Faculty of Education, 2009. (dissertation theses)
- STOLINSKÁ, D. Analýza výzkumů v oblasti vztahu učitele a žáka. *Media4U* [online]. 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.
- ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: SPN, 1967.
- ŠVANCAR, R. Scházela diskuze o tom, co ministerstvo vlastně chce. *Učitelské Noviny* 2009, č. 29. ISSN 0139-5718.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1971. ISSN 0555-5574.
- TONNUCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TSIEN, T. B. K. - TSUI, M. A. Participative Learning and Teaching Model : The Partnership of Students and Teachers in Practice Teaching. *Social Work Education*. 2007, vol. 26, no. 4. ISSN: 0261-5479.
- Učení je skryté bohatství : Zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.
- Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

- Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Sbírka zákonů ČR, 2008.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a škole*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-02-X.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. Změna profesních požadavků na učitele. *Učitelské listy* [online]. 2007. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>>. ISSN 1210-631.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VILÁNEK, J. L. S. *Vygotskij, A. N. Leont'jev, P. J. Gal'perin, N. F. Talyzinová*. [online]. 2007. Dostupný z WWW: <[file:///E:/Zkoušky/Seminárnípráce-Jakub Vilánek.htm](file:///E:/Zkoušky/Seminárnípráce-Jakub%20Vilánek.htm)>.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- Vzdělávací systém České republiky (online)*. Praha: Národní vzdělávací fond - Národní informační středisko pro poradenství, 2006. Dostupný z WWW: <http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/vzdelavaci_syste_m_2006.pdf>. ISBN 80-86728-29-3.
- WALBERG, H. – HAERTEL, G. D. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. GB: BPCC, 1990. ISBN 0-08-037269-4.
- WALTEROVÁ, E. *KURIKULUM : Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WIEDENOVÁ, M. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. Liberec: PdF TU, 2002. ISBN 80-7083-439-0.
- WIEGEROVÁ, A. (ed.) *Fórum o premenách školy v 21. storočí*. Bratislava: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-969146-7-8.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *Sbírka zákonů*. 2004.
- Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*. [online]. 2009. Dostupný z WWW: <www.msmt.cz/file/8254_1_1/>.

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

- Příloha č. 1:** Schéma českého vzdělávacího systému
- Příloha č. 2:** Klíčové kompetence žáka základní školy
- Příloha č. 3:** Záznamový arch pro techniku TIVT
- Příloha č. 4:** Ukázka vyplňování archu
- Příloha č. 5:** Ukázka přepisu vyučovací hodiny z diktafonu – interakční analýza A. A. Bellacka
- Příloha č. 6:** Ukázka přepisu do Bellackova speciálního jazyka
- Příloha č. 7:** Seznam schémat, grafů a tabulek

Příloha č. 1: Schéma českého vzdělávacího systému



Zdroj: Vzdělávací systém České republiky (online), 2006

Příloha č. 2: Klíčové kompetence žáka základní školy

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Zdroj: Jeřábek – Tupý, 2004

Příloha č. 3: Záznamový arch pro techniku TIVT

Záznamový arch											
Pozorovaná činnost: "Interakce učitel-žák"											
Předmět:											
Obsah:											
Vyučující:											
Datum:		Den v týdnu:			Vyučovací hodina:						
Pozorování provedl:											
Položka	Oss	Osi	Pss	Psi	Nrs	Nri	Pns	Pni	Ons	Oni	Ně
Příkaz											
Odmítnutí žáka											
Stanovení aktivity Ž											
Výzva (k pozornosti)											
Hrozby											
Poučování											
Přísné hodnocení											
Zdůraznění autority											
Ironizování											
Informování											
Formální kontakt											
Zjištění fakt											
Neosobní kontrola											
Rada, pomoc											
Žádost, prosba U											
Motivování											
Shovívavé hodnocení											
Souhlas, poděkování											
Akceptace odlišnosti											
Účast U na aktivitě se Ž											
Zájem o Ž											
Vyhovnění žádosti											
Humor											
POZNÁMKY:											

Příloha č. 4: Ukázka vyplňování archu

Záznamový arch

(110)

Pozorovaná činnost: "Interakce učitel-žák"
 Předmět: *WITZMANN - ČVIVA* - *TRŽBA A KROJENÍ* - *DO 10*

1.11. 1. den 17

3

Vyučující: *2.1* Datum: *6.02.09* Den v týdnu: *Út* Vyučovací hodina: *7*

Položka	Oss	Osl	Pss	Psl	Nrs	Nrl	Pns	Pnl	Qns	Onl	Nc
Příkaz			0								
Odmítnutí žáka			0								
Stanovení aktivity Ž										1	
Výzva (k pozornosti)											
Hrozby											
Poučování											
Přísné hodnocení											
Zdůraznění autority											
Ironizování											
Informování			00	1							
Formální kontakt			000								
Zjištění fakt			00								
Neosobní kontrola											
Rada, pomoc											
Žádost, prosba U		1	0	1							
Motivování	00000		00								
Shovívavé hodnocení	0				0						
Souhlas, poděkování											
Akceptace odlišnosti											
Účast U na aktivitě se Ž		1	0						0		
Zájem o Ž											
Vyhovnění žádosti											
Humor											

POZNÁMKY:

formální - formální - kontakt
zapojení - záhu - 2-4
1.11. pr. - první den -
8-11-12
HHHHH
 (10)

Příloha č. 5: Ukázka přepisu vyučovací hodiny z diktafonu - interakční analýza A. A. Bellacka

ZÁZNAM Č. 2, SLOŽKA B

U: Zavřeme si knížky. I Matěj. Proč máš tu knížku otevřenou?
Děti, já myslím, že bychom mohli nejdříve pozdravit paní učitelku, která se na nás přišla podívat tuto hodinu. Takže se nejdříve otočte.

Ž: Dobrý den.

U: Takže paní učitelka tady bude s námi, Adame, a já se budu taky dívat, jak budete hezky pracovat.

Dnes si pro vás vaši spolužáci připravili taky nějaké překvapení. Takže aby mohli to překvapení potom ukázat, tak se budou muset asi trochu snažit.

Víte, že jsme si povídali o našem těle. Učili jsme se části lidského těla. Hráli jsme si na to různé hry a teď si budeme ještě povídat o tom, jak o naše zdraví pečujeme, jak se o něj staráme a co si představujeme, když se řekne slovo „hygiena“.

Co si představíme pod tím, když někde uslyšíme slovo „hygiena“? Co si pod tím představíš?

Tak jenom Alice se hlásí.

Schovej to.

No, popřemýšlejte. Co si představíte pod takovým zvláštním slovem „hygiena“?

Ž: Že se myjeme?

U: Třeba.

Ž: Že se sprchujeme?

U: No.

Ž: Že si myjeme zuby?

U: Dobře.

Ž: Že jsme nemocní?

U: No, myslíte si, že to Natálka řekla dobře? Myslíte si, že to souvisí s hygienou? Jakou nemoc můžeme mít, když nedodržíme hygienu a pak onemocníme? Pamatuje si někdo takovou tu nemoc, když si třeba nemyjeme ty ruce? (jméno žáka)

...

Příloha č. 6: Ukázka přepisu do Bellackova speciálního jazyka

U č. 3
Záznam č. 2, složka B

Vyučovací
předmět: PRVOUKA

M #	/ 1 /	/ 2 /	/ 4 /	/ 5 /	/ 6 /
Pedagogická aktivita	Subjekt činnosti	Typ pedagogické aktivity	Logické operace s tímto učivem	Způsob výuky	Logické operace zúčastněné na výuce
1	T	SOL	NCL	PRC	PRF
1	T	REA-	OPN	PER	NAD
2	T	SOL	OPN	PRC	DIR
2	p	RES	NCL	ACV	NCL
2	T	STR	JUS	ACV	QAL
3	T	STR	C	STA	FAC
4	T	STR	C	STA	XPL
4	T	SOL	C	PRC	PRF
4	T	REA-	OPN	PER	NAD
4	T	REA-P	OPN	PER	NAD
4	T	REA-	C	ASG	RPT
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	A	ACV	ADM
4	P	RES	INT	ACC	C
4	T	REA	C	PER	QAL
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	C	STA	NAD
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	C	STA	NAD
4	P	RES	OPN	ACC	C
4	T	REA	XPL	PER	DIR
4	P	RES	OPN	ACV	RPT

...

Příloha č. 7: Seznam schémat, grafů a tabulek

SCHÉMATA:

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů.....	21
Schéma č. 2: Třísložkový model integrace.....	39
Schéma č. 3: Schopnost vs. kompetence.....	54
Schéma č. 4: Učení s myšlením.....	59
Schéma č. 5: Fenomén učitele v procesu řízení edukace.....	64
Schéma č. 6, 7: Jednosměrná komunikace.....	69
Schéma č. 8, 9, 10: Obousměrná komunikace.....	69
Schéma č. 11: Skupinová práce.....	70
Schéma č. 12, 13: Párová práce.....	70
Schéma č. 14, 15: Individuální komunikace.....	70
Schéma č. 16: Substanciální interakce.....	73
Schéma č. 17: Klasická pedagogická interakční struktura podle Bellacka.....	76
Schéma č. 18: Netradiční interakční struktura v interaktivní výuce.....	76
Schéma č. 19: Vztah pedagogické teorie a praxe.....	79
Schéma č. 20: Charakter interakce učitel-žák.....	80
Schéma č. 21: Vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák.....	81

GRAFY:

Graf č. 1: Rozložení výzkumného vzorku podle krajů.....	87
Graf č. 2: Rozložení zkoumaných tříd podle krajů.....	88
Graf č. 3: Rozložení vzorku podle kritéria zavedeného ŠVP a bez něj.....	89
Graf č. 4: Nositel pedagogického dění.....	104
Graf č. 5: Aktivita činitelů výuky.....	106
Graf č. 6: Rozumová činnost.....	107
Graf č. 7: Průběh výuky.....	109
Graf č. 8: Logické operace.....	110
Graf č. 9: Výukový styl.....	111
Graf č. 10: Index pedagogické polarity.....	115
Graf č. 11: Index interakce.....	117

Graf č. 12: Index dominativní interakce.....	119
Graf č. 13: Index integrativní interakce.....	121
Graf č. 14: Index odezvy.....	123

TABULKY:

Tabulka č. 1: Základní školy výzkumného vzorku.....	87
Tabulka č. 2: Percentilová norma pro index pedagogické polarity.....	113
Tabulka č. 3: Percentilová norma pro index interakce.....	116
Tabulka č. 4: Percentilová norma pro index dominativní interakce.....	118
Tabulka č. 5: Percentilová norma pro index integrativní interakce.....	120
Tabulka č. 6: Percentilová norma pro index odezvy.....	122
Tabulka č. 7: Kategorizace vyučujících podle typů pedagogického působení a interakce se žáky.....	128

Anotace disertační práce

Univerzita:	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Obor:	Pedagogika
Školitelka:	prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.
Název práce:	Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání
Autorka:	Mgr. Dominika Stolinská
Počet stran:	174
Počet příloh:	7 číslovaných příloh
Rok obhajoby:	2012

Abstrakt

Disertační práce řeší otázky proměny interakce mezi učitelem a žákem na podkladě kurikulární reformy. Ta s sebou přináší představu o proměně vztahu mezi učitelem a žákem z důvodu posílení potřeby aktivity žáka v edukačním procesu kvůli zefektivnění procesu jeho učení. Tím, jak se mění role žáka ve výchovně vzdělávacím procesu, mění se také role učitele. Nezbytným důsledkem této změny je také proměna jejich vzájemného vztahu, což se odráží právě v interakci učitel-žák, jejíž problematikou se zabývá tato disertační práce.

Disertační práce je koncipována do dvou hlavních částí - teoretické a empirické. Teoretická část prezentuje snahu o ucelený teoretický základ o transformaci české školy v zaměření na interakci učitel-žák. Empirická část prezentuje zjištěné poznatky o charakteru interakce učitel-žák v období implementace kurikulární reformy do praxe. Pro výzkumná šetření jsou zvoleny dvě hlavní výzkumné standardizované techniky - interakční analýza A. A. Bellacka

a pozorování TIVT J. Pelikána. Sběr výzkumných dat byl realizován na 1. stupni 50ti základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji.

Klíčová slova: interakce učitel-žák, pedagogická komunikace, vztah učitel-žák, výchovně-vzdělávací proces, transformace české školy, kurikulární reforma, legislativní dokumenty, primární škola, učitel, žák, výzkum.

Abstract

The dissertation thesis deals with the issues of transformation of interaction between the teacher and the pupil on the grounds of the curricular reform. That brings a vision of transformation of relationship between the teacher and the pupil for the reasons of reinforcing the need of activity of the pupil in the educational process due to streamlining the teaching process. As the role of the pupil in the education-teaching process changes, the role of the teacher changes too. The inevitable result of this change is also a transformation of their mutual relationship which is reflected exactly in the interaction teacher-pupil, which is the topic of this dissertation thesis.

The dissertation thesis is divided into two main parts - theoretical and empirical. The theoretical part presents the effort for complex theoretical grounds on transformation of a Czech school with focusing on the interaction teacher-pupil. The empirical part presents the obtained findings on characteristics of the interaction teacher-pupil in the period of implementation of the curricular reform in practice. For research surveys are selected two major standardized research techniques - the interaction analysis of A. A. Bellack and the TIVT observation of J. Pelikán. The collection of research data was carried out at first degree classes of 50 primary schools in the Moravian-Silesian Region and the Olomouc Region.

Key words: interaction teacher-pupil, pedagogical communication, teacher-pupil relationship, education-teaching process, transformation Czech schools, curricular reform, legislative documents, primary school, teacher, pupil, research.

Abstrakt

Die Dissertation löst die Fragen der Wechselwirkung zwischen dem Lehrer und dem Schüler aufgrund der Curricularreform. Diese bringt eine Vorstellung vom Wechsel der Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler aufgrund der Intensivierung von Aktivität des Schülers im Edukationsprozess wegen des Effektivierungsprozesses seines Lernens mit. Rollenwechsel des Schülers verursacht auch Rollenwechsel des Lehrers. Eine unbedingte Auswirkung dieser Änderung ist auch Wechsel ihrer gegenseitiger Beziehung, was sich eben im Wechselwirkung Lehrer - Schüler spiegelt, derer Problematik sich diese Dissertation beschäftigt.

Dissertation ist in zwei Hauptteile - ein theoretischer und ein empirischer Hauptteil - abgefasst. Der theoretische Teil stellt eine Bemühung um eine komplexe theoretische Grundlage um eine Umgestaltung des tschechischen Schulwesens gerichtete auf Wechselwirkung Lehrer - Schüler dar. Der empirische Teil stellt festgestellte Erkenntnisse über Merkmale der Wechselwirkung Lehrer - Schüler in der Zeit der Implementierung von Curricularreform in die Praxis dar. Zu den Forschungsuntersuchungen werden zwei standardisierte Forschungstechniken - interaktives Analysieren von A. A. Bellack und Beobachtungen im Rahmen der typologisch-interaktiven Forschungstechnik von J. Pelikán gewählt. Die Sammlung von Forschungsangaben wurde auf der 1. Stufe von 50 Grundschulen im Mährisch-Schlesischer und Olmützer Bezirk durchgeführt.

Schlüsselwörter: Wechselwirkung Lehrer - Schüler, pädagogische Kommunikation, Beziehung Lehrer - Schüler, erzieherisch-ausbildender Prozess, Umgestaltung des tschechischen Schulwesens, Curricularreform, legislative Urkunden, Primärschule, Lehrer, Schüler, Forschung.

Odborné kurikulum

OSOBNÍ ÚDAJE

Jméno, příjmení, titul: Dominika, Stolinská, Mgr.
Datum a místo narození: 30. 07. 1984 v Ostravě-Vítkovicích
Adresa: gen. Sochora 1280/16, OSTRAVA-PORUBA, 708 00
E-mail: Dominika.Stolinska@gmail.com

SOUČASNÁ POZICE

Vysokoškolský učitel – odborný asistent
Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ

Škola	Zaměření	Období
Univerzita Palackého v Olomouci	Doktorský studijní program v oboru Pedagogika (kombinovaná forma)	2010 - dosud
Univerzita Palackého v Olomouci	Doktorský studijní program v oboru Pedagogika (prezenční forma)	2008 - 2010
Ostravská univerzita v Ostravě	Magisterské studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk	2004 - 2008
Obchodní akademie	Ekonomika, informatika	1999 - 2004
Základní škola	S rozšířenou výukou hudební výchovy	1990 – 1999

Vědeckovýzkumná a pedagogická činnost

Výuka na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

- Koordinování „Referátu pro vědu a výzkum“ - součást aktivit KPP PdF UP
- Odborný redaktor KPP PdF UP pro Ediční komisi
- Koordinátor systému OBD

- Referent pro spolupráci KPP s vědeckým sdružením MAGNANIMITAS a zahraničními partnery v oblasti publikování

- Člen komise SZZ
- Vedoucí bakalářských a diplomových prací studentů oborů UMŠ a U1ST na KPP PdF UP v Olomouci
- Oponent bakalářských a diplomových prací studentů oborů UMŠ a U1ST na KPP PdF UP v Olomouci
- Člen komise přijímacího řízení k oboru Učitelství pro MŠ

- Překladatelská činnost

- Spoluředitel projektu „Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování úrovně vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku“ (č. projektu PdF_2010_007)
- Účastník Studentské grantové soutěže UP v Olomouci s projektem: „Specifika interakce učitel-žák v nových podmínkách kurikulární reformy primárního vzdělávání“ (č. projektu PdF_2010_016)
- Řešitel projektu (ve stavu schvalování) FRVŠ *Inovace a zkvalitnění předmětů Komunikativní dovednosti pro studijní obory Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Učitelství pro mateřské školy* pro rok 2012

- Členka Asociace profesů učitelství ČR
- Konzultant oddělení projektů pro školy společnosti SCIO
- Recenzent VÚP pro metodický portál rvp.cz
- Lektor „Figurkové školičky“

Absolvované odborné semináře a kurzy

- Účast na doktorských seminářích a přednáškách
- Seminář prof. Gerlindy Šmausové v rámci VI. Ročníku studentské vědecké konference na PdF UP (11. 12. 2008)
- Metodologický seminář prof. PhDr. M. Rabušicové, Dr. „Zdroje dat v pedagogickém výzkumu“ v Ostravě (leden 2009)
- Setkání s prof. Zdeňkem Helusem na půdě PdF UK na téma „*Dítě a jeho osobnost?*“ v Praze (17. 04. 2009)

- Seminář „Studentské hodnocení kvality“ pořádané organizací ACSA v Brně (7. 05. 2009)
- Odborný seminář ing. Pavlína Ševčíkové "Jak vyhledávat odborné informace v českých zdrojích" v Olomouci (listopad 2009)
- Odborný seminář PhDr. Zuzany Kelnarové „Jak vyhledávat v databázi SCOPUS?“ v Olomouci (prosinec 2009)
- Odborný seminář PhDr. Zuzany Kelnarové „Nestřílej naslepo ... zasáhni cíl! Nauč se efektivně vyhledávat v zahraničních elektronických zdrojích!!!“ v Olomouci (duben 2010)
- Celouniverzitní přednáškový cyklus o Evropě vedený doc. Pavlem Šaradínem (UP v Olomouci, LS 2010)
- Odborný seminář „Vysokoškolská legislativa“ pořádaný organizací ACSA v Brně (12. 03. 2010)
- On-line Kurz práce s informacemi Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (březen 2010)
- Odborný seminář pořádaný MŠMT ČR s názvem „Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě 2010 – 2020“ v Olomouci (28. 05. 2010)
- Seminář agentury ARPOK „Multikulturní výchova v Olomouckém kraji“ v Olomouci (17. 06. 2010)
- Metodologický seminář pro studenty doktorského studia v rámci 18. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádaný na Katedře pedagogiky a psychologie FPHP Technické univerzity v Liberci (8. - 9. 09. 2010)
- Přednáška prof. PhDr. Jiřího Mareše, CSc. na témata: „Jak připravit přehledovou studii“ a „Individualizace pedagogické diagnostiky“ v Olomouci (27. 10. 2010)
- Odborný seminář „Implementace multikulturní výchovy jako průřezového tématu RVP do vzdělávacího obsahu na 1. stupni ZŠ“ realizovaného v rámci projektu „Learn Multicultural, Teach Multicultural“ absolvovaný v Americkém centru na půdě Velvyslanectví Spojených Států Amerických v Praze (26. 10. 2010)
- Školící kurz „Učíme se s figurkou“ získán statut lektora „Figurkové školičky“ ve Středisku volného času Klíč ve Frýdku-Místku (18. 11. 2010)
- Seminář „Setkání ke klíčovým kompetencím“ pořádaný VÚP v Ostravě (30. 11. 2010)
- Setkání v Litovli k tématu „Učební typy“ pod záštitou www.rvp.cz (7. 12. 2010)
- Seminář „Angličtina a děti s dyslexií“ Prague Post Endowment Fund v Praze (28. 04. 2011)
- Přednáška „Statistická analýza velkých datových souborů“ pořádaná Katedrou matematické analýzy a aplikací matematiky PŘF UP (15.04.2011)
- Školení uživatelů systémů IS STAG a COURSEWARE vedený proděkanem pro informační a vzdělávací technologie PdF UP PhDr. Milanem Klementem, Ph.D. (19. 10. 2010)

Přehled účastí na odborných konferencích

2008

Odborný seminář „Profesionalizace učitelského vzdělávání“ (aktivně jsem se zúčastnila ještě jako student magisterského studia)

Mezinárodní konference „Multikultura“ v Liberci

Studentská vědecká konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorského studijního programu“ v Olomouci
+ aktivní účast na tematicky navazujícím semináři

Celostátní konference s mezinárodní účastí „Pedagogické praxe a oborové didaktiky“ v Brně

2009

Konference s mezinárodní účastí „Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky“ v Olomouci

Konference s mezinárodní účastí „Dítě předškolního věku a jeho pedagogos“ v Hradci Králové

XVII. ročník celostátní konference ČAPV „Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu“ v Ostravě

Doktorská konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.“ V Olomouci

2010

Vědecká konference s mezinárodní účastí „Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání“ v Ostravě

Vědecká konference s mezinárodní účastí „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“ v Olomouci

Konference v rámci oslav 20. výročí založení FP TU v Liberci pod záštitou děkana fakulty doc. RNDr. Miroslava Brzeziny, CSc. „Klíčové kompetence a jejich reflexe v přípravě učitelů primárního vzdělávání“

Medzinárodná vedecká konferencia „Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy“ v Košicích (Sk)

VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů“ v Olomouci na ÚPSS PdF UP

2011

X. česko-slovenská konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku „Kvalitativní výzkum a vzdělávání“

Vědecká konference s mezinárodní účastí pod záštitou děkanky PdF UP v Olomouci prof. PaedDr. Libuše Ludíkové, CSc. „Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy“

Mezinárodní distanční konference oblasti pedagogiky a psychologie „Sapere Aude 2011“ pořádaná akademickým sdružením MAGNANIMITAS za přispění European Institute of Education

Medzinárodná internetová konferencia „QUO VADIS VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA : teória a prax“ pořádaná Univerzitou sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Sk)

Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech „PhD existence“ na FF UP v Olomouci

Konference vzdělávací společnosti HYL pod záštitou MŠMT ČR „Inovace ve výuce na ZŠ“ v Praze v Kaiserštejnském paláci

Mezinárodní konference „Státní politika a integrace migrantů do společnosti“ pod záštitou místopředsedkyně Senátu Parlamentu ČR PaedDr. Aleny Gajdůškové – Praha Goethe-Institut

Konference „Mezikulturní dialog: Role médií v integraci cizinců a Romů“ v Olomouci

19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu na PdF MU v Brně

Konference k mezinárodnímu projektu „Global curriculum“ pořádané organizací ARPOK na Krajském úřadě v Olomouci

Elektronická konference „Evropské pedagogické fórum 2011“ pořádaná akademickým sdružením MAGNANIMITAS pod záštitou MŠMT, OPENACCESS, DOAJ

Distanční konference s názvem „Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky“ pořádaná sdružením Magnanimitas

Publikační činnost

STOLINSKÁ, D. *Efektivita interakce učitel – žák na dnešních školách*. Media4U Magazine [online]. 2009, č. 1 [cit. 2009-07-20], s. 64-69. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.

STOLINSKÁ, D. *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání*. Sborník z konference Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Ostrava: PdF OU, 2009.

STOLINSKÁ, D. *Jak může působit vyučovací styl učitele na zájem žáků o učební činnosti?* In Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání : Sborník referátů z odborného semináře „Profesionalizace učitelského vzdělávání“. Ostrava : PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-615-4.

STOLINSKÁ, D. *Kvalitní vzdělání – kvalitní učitel – kvalitní vzdělávání*. In Za kvalitou vzdělávání učitele primární a preprimární pedagogiky : Sborník z konference s mezinárodní účastí. Olomouc : VOTOBIA Olomouc, 2009. ISBN 978-80-7220-3.

STOLINSKÁ, D. *Proměna interakce učitel-žák na primárním stupni ZŠ - myšlenka nebo skutečnost?* Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu. Olomouc. ISBN 978-80-87224-08-3.

STOLINSKÁ, D. *Vliv vyučovacího stylu učitele na interakci učitel-žák v prostředí české školy*. In Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání : Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí. Ostrava, 2010. ISBN 978-80-7368-771-7.

STOLINSKÁ, D. *Vyučovací styl učitele jako determinanta ovlivňující interakci učitel-žák v edukačním procesu*. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII.: Sborník ze VII. ročníku mezinárodní studentské vědecké konference*. Olomouc, 2010. ISBN 978-80-2442593-1.

STOLINSKÁ, D. *Kompetence učitele v procesu interakce mezi ním a žákem na primární škole*. In *Klíčové kompetence a jejich reflexe v přípravě učitelů primárního vzdělávání: Konference se koná v rámci oslav 20. výročí založení FP TU v Liberci pod záštitou děkana fakulty doc. RNDr. Miroslava Brzeziny, CSc. Liberec, 2010*. ISBN 978-80-7372-699-7.

STOLINSKÁ, D. *Analýza výzkumů v oblasti vztahu učitele a žáka*. Media4U [online], 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.

STOLINSKÁ, D. *Reflexe proměny interakce učitel-žák na primární škole*. Učitelské listy [online], 2010. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>>. ISSN 1210-631.

STOLINSKÁ, D. *Učitel - aktivní činitel v procesu interakce mezi učitelem a žákem - reformní představa vs. reálný stav v české škole*. In *Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy*. Košice: Botanická záhrada UPJŠ, 2010. ISBN 978-80-7097-843-6.

STOLINSKÁ, D. TIVT - stále živá technika měření efektivity interakce učitel-žák na primární škole. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc: PdF UP, 2010. ISBN 978-80-244-2815-4.

STOLINSKÁ, D. Kvalitativní interpretace kvantitativního výzkumu interakce učitel-žák na ZŠ. In *Kvalitativní výzkum a vzdělávání*. Olomouc: FF UP, 2011. (v tisku)

STOLINSKÁ, D. Výzkum proměny interakce učitel-žák na primární škole na podkladě kurikulární reformy jako možný podklad dílčí inovace pregraduální přípravy učitelů. In *Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: PdF UP, 2011. ISBN 978-80-244-2775-1.

STOLINSKÁ, D. Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání : Poster prezentující výstupy disertační práce. In *PhD existence*. Olomouc: FF UP, 2011. ISBN 978-80-244-2734-8.

STOLINSKÁ, D. The teacher - an active agent in the process of interaction between the teacher and the student - reformed ideas vs. the actual state of affairs in Czech schools. *Sapere Aude 2011*. Hradec Králové, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7.

STOLINSKÁ, D; NAKLÁDALOVÁ, P. Inovativní přístupy ve vzdělávání učitelů primární a preprimární školy. Olomouc: UP, 2011. *Aktualizace náplně studia oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy v oblasti komunikativních kompetencí studentů v kontextu současných trendů vzdělávací politiky* – v tisku.

STOLINSKÁ, D. Kvalitativní přístup k interpretaci dat získaných prostřednictvím kvantitativního výzkumu v oblasti interakce učitel-žák na primární škole. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu*. Brno: PdF MU, 2011. - v tisku.

STOLINSKÁ, D. I cesta může být cíl aneb Naučná stezka. *Metodika II*. Praha: VÚP, 2011.

STOLINSKÁ, D.; NAKLÁDALOVÁ, P. Monitor of specific of teacher-pupil interaction during multiculture education at primary school. *Masarykova konference*. Brno, 2011 (v tisku).

FASNEROVÁ, M.; STOLINSKÁ, D. Inovativní přístupy v pregraduální přípravě učitelů prostřednictvím pedagogických praxí v teorii i výzkumu. *ACTA HUMANICA*. Žilina: FPV ŽU, 2011 (v tisku).

NAKLÁDALOVÁ, P.; STOLINSKÁ, D. Analysis of teaching process as a means of possibility to the detecting intercultural competence of primary school teacher. *Evropské pedagogické fórum : Současná společnost a profese učitele*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-6-5.

STOLINSKÁ, D. Národní dějiny - studijní disciplína v procesu inovace. *Biologie v škole dnes a zajtra*. Ružomberok: PdF KU, 2012 (v tisku).

Recenze odborných prací

STOLINSKÁ, D. *České školství v mezinárodním srovnání : Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2008*. Učitelské listy [online]. 2009, [cit. 2009-12-01]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>>. ISSN 1210-631.

STOLINSKÁ, D. *Kompetence ve vzdělávání*. Media4U [online]. 2009, [cit. 2010-01-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.

STOLINSKÁ, D. *Modularizace a její aplikace v bakalářském studijním oboru Učitelství pro MŠ*. Učitelské listy [online]. 2009, [cit. 2009-03-17]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>>. ISSN 1210-631.

STOLINSKÁ, D. *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. QUO VADIS VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA - teória a prax. Trnava: UCM, 2011. (v tisku)

Technický redaktor

Grafická úprava textu:

NELEŠOVSKÁ, A. *Jubilejní reflexe (1950 - 2010)*. Olomouc: ALTYN, s. r. o., 2010.

NELEŠOVSKÁ, A. - KADLČÍKOVÁ, J. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy na evropské kompetence*. Olomouc: ALTYN, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-87224-10-6.

Vlastní praxe

1. stupeň ZŠ (v rámci pedagogických praxí při studiu):

1. třída pedagogické asistentství

2./5. třída obecný základ/anglický jazyk

2. stupeň ZŠ (školní rok 2007/2008):

7. – 9. třída anglický jazyk

Interní doktorand na KPP PdF UP v Olomouci (akademický rok 2008/2009 a 2009/2010)

VŠ učitel - asistent; KPP PdF UP v Olomouci (akademický rok 2010/2011)

Zaměření na primární a preprimární pedagogiku

Výuka předmětů: Komunikativní dovednosti

 Základy pedagogiky a filozofie výchovy

 Srovnávací pedagogika

 Národní dějiny

 Aktivity pro předškolní vzdělávání / Aktivity zaměřené na mimoškolní

 práci s dětmi mladšího školního věku

 Hra v MŠ

 Seminář k závěrečné práci

 Alternativní školské systémy / Alternativní MŠ

 Obecná didaktika

 Pragmatická lingvistika

 Metodik pedagogických praxí

 Didactics for primary education (určeno zahraničním studentům)

Dovednosti a kvalifikace

Práce na PC:	dne 7. 05. 2010 - absolvování mezinárodní zkoušky ECDL - <i>European Computer Driving Licence</i> (MS WORD, MS EXCEL, MS ACCESS, MS POWERPOINT, Internet atd.) dne 14. 04. 2011 - certifikát lektora interaktivní tabule statistický program STATISTICA
Státní závěrečná zkouška:	Psaní na PC
Jazyky:	Maturitní zkouška z německého jazyka Státní závěrečná zkouška z anglického jazyka