

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Mgr. Lenka Velísková

**SOUDOBÉ INOVACE PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
V KONTEXTU KONKRÉTNÍCH ŠKOL VE ZLÍNĚ**

Děkuji zejména Doc. Peadr. Miluši Raškové, Ph.D. a PhDr. Petře Fenykové, Ph.D. za poskytnuté cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří participovali na mém výzkumu za jejich ochotu.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použité literatury práce.

Podpis: _____

Ve Zlíně dne 21. 12. 2022

VELÍSKOVÁ, Lenka. *Soudobé inovace primárního vzdělávání v kontextu konkrétních škol ve Zlíně*. [Rigorózní práce]. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta; Katedra primární a preprimární pedagogiky. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2022.

Anotace

Rigorózní práce se zaměřuje na soudobé inovace primárního vzdělávání v kontextu konkrétních škol. V teoretické části se práce zabývá pojmem inovace ve vztahu ke vzdělávání. Zaměřuje se na inovativní vzdělávání a jeho proměňování, uplatnění pedagogických inovativních strategií, jejich implementaci, hodnocení inovace, hledání inovativního potenciálu školy a objasnění efektivity inovativních škol. Praktická část zahrnuje částečně kvantitativně a primárně kvalitativně orientovaný výzkum týkající se vyhodnocení rozhovorů jakožto metody pro odhalení společných charakteristik inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol a odkrytí způsobu, jakým se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol.

Klíčová slova

inovace, inovativní vzdělávání, pedagogické inovativní strategie, svébytnost školy

Annotation

The rigorous thesis focuses on contemporary innovations in primary education in the context of selected primary schools. In the theoretical part, the thesis deals with the concept of innovation in relation to education. It discusses improving education and its transformation, application of pedagogical innovative strategies and their implementation, evaluation of innovation, search for the innovative potential of the school and clarification of the effectiveness of innovative schools. The practical part includes partly quantitative and primarily qualitative research of the evaluation of interviews as a method for revealing the common characteristics of educational innovations at the public primary schools and other primary schools and uncovering the way in which the selected primary schools interact with each other in the implementation of improving education at the public primary schools and other primary schools.

Keywords

innovation, improving education, pedagogical innovative strategies, the uniqueness of the school

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 IMPULZY VEDOUcí KE ZMĚNÁM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 HISTORICKÝ KONTEXT ZMĚN V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.2 SOUČASNOST ZMĚN V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.3 INOVATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KURIKULU PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.3.1 Přeměny inovativního vzdělávání v českém primárním kurikulu	15
1.3.2 Přeměny inovativního vzdělávání v mezinárodním primárním kurikulu	16
1.4 INOVATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝZKUMNÝCH STUDIIÍCH	18
2 INOVATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO REAKCE NA SOUČASNÉ POTŘEBY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.1 PEDAGOGICKÉ INOVATIVNÍ STRATEGIE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1.1 Inovativní metody učení.....	24
2.1.2 Inovativní výukové aktivity	25
2.2 IMPLEMENTACE INOVATIVNÍCH STRATEGIÍ DO PRIMÁRNÍ ŠKOLY.....	26
2.3 HODNOCENÍ INOVACE V PROSTŘEDÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLY	29
2.3.1 Model 21. století	30
2.3.2 Nástroj pro měření inovací.....	31
3 ZÁKLADNÍ ŠKOLY VZNIKAJÍCÍ ZA ÚČELEM INOVACE VZDĚLÁVÁNÍ	35
3.1 INOVATIVNÍ POTENCIÁL ŠKOLY	36
3.2 INOVACE VZDĚLÁVÁNÍ VE STÁTNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	39
3.3 INOVACE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUKROMÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	41
3.4 EFEKTIVITA INOVATIVNÍCH ŠKOL.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 VÝZKUM.....	46
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	47
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	48
4.4.1 Osobní rozhovory.....	50
4.4.2 Rozhovory prostřednictvím e-mailu	52
5 ZPRACOVÁNÍ DAT A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	54
5.1 ZPRACOVÁNÍ DAT A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	54
5.1.1 Zjištění kategorie školy respondenta.....	55

5.1.2	Název konkrétní školy respondenta	56
5.1.3	Role respondenta.....	56
5.1.4	Svébytnost školy	57
5.1.5	Specifické postupy výuky	58
5.1.6	Strategie a metody vzdělávání zprostředkováující poznání	58
5.1.7	Předávání poznatků oběma směry.....	59
5.1.8	Vyrovňování rozdílů mezi žáky	60
5.1.9	Osobnostně rozvíjející pojetí vyučování.....	61
5.1.10	Zavádění dalších inovací.....	62
5.1.11	Ovlivnění inovacemi ostatních škol.....	63
5.1.12	Možnost inspirace	64
5.2	ZPRACOVÁNÍ DAT KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	65
5.2.1	Postup otevřeného kódování	66
5.2.2	Příklad otevřeného kódování	67
5.3	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	69
5.3.1	Postup při interpretaci výsledků výzkumu	69
5.3.2	Subkategorie kategorií paradigmatickém modelu	71
5.3.3	Kódy odkrývající společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol	79
	SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	85
	DISKUZE	87
	LIMITY VÝZKUMU	92
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	93
	ZÁVĚR	94
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	104
	SEZNAM ZKRATEK	106
	SEZNAM PŘÍLOH	107

ÚVOD

Téma rigorózní práce vychází z vlastního zájmu o inovace primárního vzdělávání. Pojem inovace je obecně chápán jako obnova a vychází z latinského pojmu *innovare*. Nejprve byl zaveden Schumpeterem v ekonomické sféře a později se začal uplatňovat ve všech sférách života a rozvoje společnosti. Rýdl (2003) považuje inovace v souvislosti s inovacemi školských systémů za významnou součást společnosti, která rozvíjí podnikavost, tvořivost, představivost a ochotu riskovat. Inovace jsou vysoce aktuálním tématem napříč vzděláváním na prvním stupni základních škol. Ve Zlíně v posledních letech vzniklo několik soukromých základních škol. Většina těchto škol vznikla právě za účelem inovovat vzdělávání. Některé nově vzniklé soukromé školy se chtějí cíleně odlišit od škol státních a některé z nich chtějí jít státním školám příkladem a nebrání se ani spolupráci s nimi. To se jeví jako zajímavá cesta s potenciálem. Pokud by se část dětí vzdělávala v soukromých základních školách, které inovují vzdělávání pouze v rámci jejich prostředí, a další část dětí by se vzdělávala ve státních školách, které by k inovacím přistupovaly naprosto odlišně, je na místě otázka, jestli by to do budoucna nevedlo k rozdělování společnosti a nemělo by to negativní dopad na společnost jako celek. Vzájemná intenzivnější spolupráce a možnost inspirace mezi školami by pak mohla být cestou k lepší budoucnosti našeho školství.

Cílem teoretické části je představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti inovativního vzdělávání. V textu se vyskytují pojmy inovativní i inovační, které jsou chápány jako synonyma, jelikož v kontextu práce nemají zřetelný významový rozdíl. Podle Proška (2010) jsou tato slova ve spojení s neživotnými podstatnými jmény zaměnitelná (Inovační versus inovativní, 2010). Zajímavostí je, že přívlastek „inovativní“ v oblasti vzdělávání se užívá v tuzemsku, zatímco v zahraničí je tato problematika vysvětlována pojmem „zdokonalující se“ (Průcha, 2012). V rámci teoretické části práce jsou zmíněny impulzy vedoucí ke změnám v primárním vzdělávání. Je zde uveden historický kontext změn v primárním vzdělávání, současnost změn v primárním vzdělávání, inovativní vzdělávání v kurikulu primárního vzdělávání, jeho tuzemské i zahraniční přeměny a inovativní vzdělávání ve výzkumných studiích. První část práce zároveň nahlíží na inovativní vzdělávání jako na reakci na současné potřeby primárního vzdělávání. Zaměřuje se na pedagogické inovační strategie v primárním vzdělávání, mezi něž řadíme inovativní metody učení a inovativní výukové aktivity, na implementaci inovačních strategií do primární školy a na hodnocení inovace v prostředí primární školy prostřednictvím „Modelu

pro 21. století“ a „Nástroje pro měření inovací“. Teoretická část práce se rovněž zabývá samotnými základními školami vznikajícími za účelem inovace vzdělávání. Zde je uveden inovativní potenciál školy, inovace vzdělávání ve státních základních školách, inovace vzdělávání v soukromých základních školách a efektivita inovativních škol.

Praktická část pak aplikuje teoretická východiska a současné poznatky v oblasti inovativního vzdělávání do částečně kvantitativního, ale převážně kvalitativního výzkumu, který má dva hlavní cíle. Těmi je odhalit společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol a odkrýt jakým způsobem se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol. V rámci těchto cílů jsou vymezeny i dílčí cíle výzkumu, prostřednictvím nichž chceme objasnit, jak školy ovlivňuje kategorie, do které spadají, popsat, jak školy vnímají důležitost inovací, vymežit, jak se jim daří zavádět inovace, zmapovat, co školy v rámci inovativního vzdělávání zaujalo na ostatních školách a porozumět, jak nahlízejí na možnosti inspirace na ostatních školách. V rámci výzkumu jsou vymezeny čtyři kategorie škol, mezi něž řadíme školy státní (veřejné), soukromé (neveřejné), církevní a vzdělávací instituce, které nejsou v rejstříku škol. Z důvodů zachování anonymity participujících škol s ohledem na to, že poslední dvě kategorie škol jsou v Zlíně zastoupeny v malém počtu, bylo nutné pro tento výzkum tuto kategorii sloučit s druhou kategorií a vznikla tak kategorie školy státní a kategorie školy ostatní.

Výzkumná metoda kvantitativní části je dotazníkové šetření, které nám umožní zmapovat vnímání problematiky inovací z pohledu rodičů žáků, učitelů a vedení konkrétních škol ve Zlíně. Na tato zjištění, naváže polostrukturovaná interview s vedením těchto škol a jejich následná obsahová analýza. Nedílnou součástí práce je shrnutí výzkumných zjištění, které jsou interpretovány z analýzy získaných dat, ty jsou dány do vztahu s poznatky z teoretické části práce a dále jsou podrobeny diskuzi. V souvislosti s tím jsou vymezena i vyplývající doporučení pro praxi primárního vzdělávání.

Problematika inovací primárního vzdělávání není novým tématem v tuzemském ani mezinárodním zkoumání, ale je stále aktuální, jelikož inovování by měl být proces nikdy nekončící. Je zde tak prostor pro další bádání, který má tato práce ambici částečně vyplnit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 IMPULZY VEDOUcí KE ZMĚNÁM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Naše společnost se neustále vyvíjí a společně s tím jde ruku v ruce vývoj školství napříč jeho stupni, primární vzdělávání nevyjímaje. Vzdělávání jedince je chápáno jako společnosti prospěšné a tak jsou na něho kladeny čím dál vyšší nároky. S pokrokem civilizace tak probíhají změny významného rázu, které mění i vzdělávání. Dochází ke změnám v obsahu vzdělávání, struktuře vzdělávacího systému, ke změnám vyvolaným privatizací vzdělávání a tržní ekonomikou a také ke změnám povahy společenské a pedagogické (Průcha, 2004). Změny v primárním vzdělávání vysvětluje i Rýdl (2003), který ve spojitosti s nimi zmiňuje pojem inovace. Podle něj může být chápána inovace jako představa kvalitnější budoucnosti. Popis jeho inovativního paradigma zahrnuje čtyři myšlenky a to myšlenku nového a neobvyklého, oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot, problém moci a myšlenku změny. Tento obecně přijímaný model se tedy uplatňuje v inovativní koncepci vzdělávání, která je podle Průchy (2004) takovou koncepcí, podle které se vzdělávací instituce účelově, prostřednictvím vlastního úsilí mění tak, že realizují určité inovace, které chápeme jako obnovování určitých stránek školní edukace, renesance mnohých idejí reformní pedagogiky. Cambridgský přístup uvádí, že úsilí zdokonalit vzdělávání je úzce založeno na iniciativách a je velmi důležité pečlivě zkoumat přímo pedagogickou praxi, její struktury a nástroje. Stěžejní je pochopit, jak konkrétně zkoumaná praxe funguje a dávat ji do souvislosti s teorií a předpoklady, které za ní stojí (Oates, 2018).

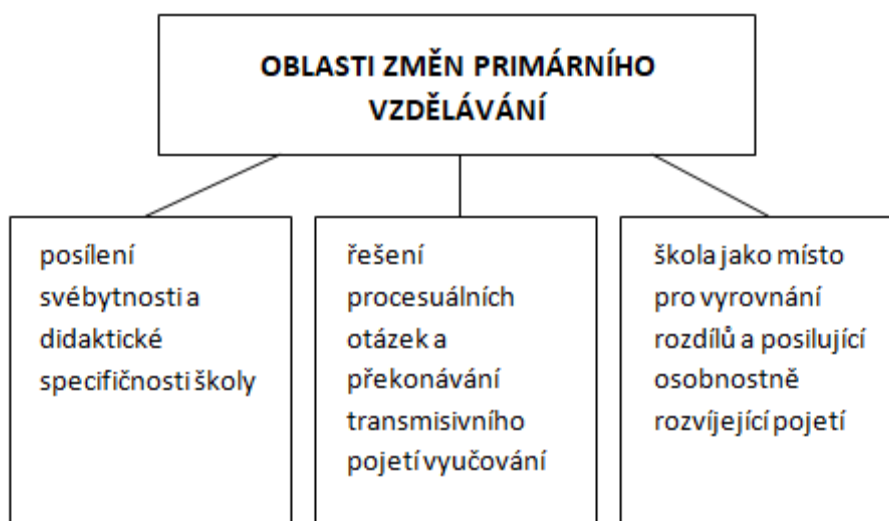
Základní východiska a perspektivy vývoje v oblasti primárního vzdělávání jsou znázorněny ve schématu níže, které určuje tři významné oblasti změn primárního vzdělávání. První z nich je posílení svébytnosti a didaktické specifčnosti školy, což zahrnuje i potřebu relativní samostatnosti školy (Kolláriková, 2010). Podle Svobodové (2010) může totiž ke změně vnějšího postavení školy dojít díky vnitřní proměně školy. S tou souvisí změna v oblasti funkce, prostředí a klima školy. Dostatečná autonomie v rámci školského systému je vhodná, jelikož se jedná o ucelenou, jasně definovanou fázi vzdělávání primárního stupně. Význam posílení svébytnosti a didaktické specifčnosti školy zmiňovalo už sdružení pro vzdělávací politiku v roce 1999, které uvedlo, že: „Primární vzdělávání (první stupeň základní školy) je ucelenou a jasně definovanou fází orientovanou na kultivaci a osobní rozvoj dítěte, která zprostředkovává základní

dovednosti a vytváří prvotní ucelený náhled na svět. Je nutné posilovat svébytnost a didaktickou specifičnost primární školy a zajistit, aby ji neohrožovaly např. požadavky na přijetí do vyššího stupně školy jednostranně orientované jen na výkon nebo jen na znalosti požadované osnovami vyučovacích předmětů. Primární vzdělávání vytváří základ pro celoživotní učení, formuje vztah ke vzdělávání vůbec, do značné míry rozhoduje o další motivaci dítěte a umožňuje zmírnit nerovnosti sociálního a kulturního prostředí rodiny“. Toto východisko a perspektiva vývoje v oblasti primárního vzdělávání je u nás považováno za významné již po desetiletí.

Další navazující oblastí změn, je řešení procesuálních otázek, které je možno chápat jako strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání zahrnující hodnocení, motivování, kvalitní komunikaci žáků a překonávání transmisivního pojetí vyučování, kdy již není podstatou předávání poznatků v dané podobě výhradně směrem od učitele k žákovi. Důležité je abychom se vyhnuli absenci kritického myšlení, vlastních názorů, přístupů a reproduktivnímu myšlení, které může být limitující.

Poslední oblast změn se zaměřuje na školu jako na místo pro vyrovnávání rozdílů a posilující osobnostně rozvíjející pojetí. Vyrovnávání nerovnosti ve vzdělávání bylo velmi aktuálním tématem zejména ve školním roce 2021/2022, kdy z důvodu pandemie nemoci Covid-19 byly školy nuceny zavést on-line výuku žáků a studentů. Tento způsob výuky bohužel odhalil významné nerovnosti ve vzdělávacích podmínkách, které velkou měrou závisely na společenském a technickém zázemí žáků a studentů. Česká školní inspekce (2022) k tomuto uvedla, že relativně vysoký podíl ředitelů základních a středních škol vnímá problematiku postupného vyrovnávání vzniklých rozdílů ve znalostech, dovednostech a kompetencích žáků jako velmi významné téma společně s dopady dlouhodobé absence sociálních kontaktů a vazeb žáků a také dlouhodobý nedostatek jejich pohybových aktivit. Škola by měla být i místem posilujícím osobnostně rozvíjející pojetí. Měli bychom mít na paměti, že „Přestože osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání klade velký důraz na vytváření prostoru pro individuální růst, realizaci potencialit, na právo být subjektem vlastního utváření, je současně s tím zdůrazňována potřeba ochrany, pomoci, význam socializačních procesů, kultura spolupráce a budování pospolitosti a sounáležitosti. Význam sociální podpory a vedení v procesu rozvíjení potencialit žáka je však spojován s důrazem na umění vnějšího řízení a pomoc postupně oslabovat a pomáhat mu k autoregulaci a odpovědnosti za vlastní učení“ (Spilková, 2012, s. 44). Škola by měla být tedy velkou sociální podporou žákovi, který se učí hledat, využívat a uplatňovat svůj

potenciál. Kolláriková (2010, s. 155) k této oblasti změn uvádí, že primární škola by měla být vždy otevřená a vstřícná integraci žáků s handicapem i jinými problémy. Měla by se zaměřovat na kompenzační činnosti pro znevýhodněné žáky a vyrovnávat rozdíly mezi nimi. Dále by měla respektovat různost mezi žáky, respektovat jejich vývojové možnosti a zároveň stimulovat individuální vývojové rezervy v rámci přiměřenosti. Následující schéma zpřehledňuje uvedené oblasti změn primárního vzdělávání.



Obrázek 1 Schéma oblastí změn primárního vzdělávání (vlastní tvorba)

Stěžejním impulzem vedoucím ke změnám v primárním vzdělávání je tedy vyvíjející se společnost. Abychom mohli porozumět souvislostem mezi vývojem společnosti a změnami v primárním vzdělávání, je vhodné nahlédnout i do historie a podrobněji se zaměřit na současnost.

1.1 Historický kontext změn v primárním vzdělávání

Koncem 19. století se začaly objevovat tendence ke změnám ve výchově v rámci reformní pedagogiky neboli „hnutí nové výchovy“. Byl to proud myšlení, který měnil tehdejší koncept školy prostřednictvím nového vnímání dítěte, školy i metod výuky, které začaly procházet změnami (Rýdl, 1994). Podle Svobodové (2007, s. 27) reformní pedagogika vycházela z kritiky tradiční školy a výchovy, které vytýkala mechanický způsob učení, přílišný důraz na pamětní učení, pasivitu dětí, přísnou kázeň, dril a podřízenost žáků i malý

žreťel na jejich individualitu. Příčinou nespokojenosti bylo také přílišné ovládní žáká učitelem i vyučovací látkou a dogmatická měřítka toho, jakým způsobem a co se děti mají ve vyučování naučit. Zde můžeme pozorovat, že problematika snah vyhnout se transmissivnímu pojetí vyučování je aktuální napříč třemi staletími.

Reformní pedagogika ve 30. letech 20. století měla specifické znaky, mezi které patřil pedocentrismus, princip individualizace, princip samostatnosti a aktivity a projektová metoda. Aby se změny projevíly v celosvětovém měřítku, bylo potřeba je nějak rozšířit. To zajistila „Mezinárodní liga pro novou výchovu“, která byla novou organizací, jejímž záměrem bylo šířit změny v oblasti školství na celosvětové úrovni již od roku 1921. Tehdejší společnost se celosvětově snažila o odklon od tradiční výchovy a podněcovala k aktivnímu zapojení všech do výchovně vzdělávacího procesu (Svobodová, 2007).

Na přelomu 20. a 21. století byly považovány za stěžejní konstruktivistické přístupy, které staví na možnosti získávání poznatků z objevování v následné interakci s učitelem i ostatními žáky. Důraz byl kladen také na variabilitu a individualizaci metod a skupinové a kooperativní práce, kdy vznikla snaha upustit od soutěživých činností. Hodnocení žáků začalo fungovat jako diagnostika a intervence a chyba byla označena za přirozenou a zároveň se stala znakem, že dítě konstruktivně poznává (Kolláriková, 2010). Konstruktivismem v inovativních vzdělávacích programech v české škole se zabývala např. Korcová (2006). Cílem jejího výzkumu bylo vysledovat v inovativních vzdělávacích programech, které se hlásí k teorii konstruktivismu a s nimiž se můžeme setkat v České republice, jednotlivé znaky konstruktivistické výuky podle vybraného výzkumného nástroje. Její výzkum mapoval z hlediska znaků konstruktivistické výuky prostřednictvím nástroje sestaveného Elizabeth Murphyovou dva vzdělávací programy. Program „Začít spolu“ a „Program podpory zdraví ve škole“. Z výzkumu vyplynulo, že oba sledované vzdělávací programy nesly znaky konstruktivistické výuky a byly tak jako konstruktivistické označeny oprávněně. Program „Začít spolu“ těchto znaků nesl více. Oba programy ovšem jasně uspěly ve většině ukazatelů (Korcová, 2006).

V tomto nedávném období byla tedy základem změn pozornost upnutá k dítěti, jakožto osobnosti s identitou, jejíž individualitu, potřeby a zájmy bylo nutné respektovat. Komunikace s žákem se stávala partnerskou a důraz byl kladen i na spolupráci na všech úrovních. Jednalo se o spolupráci učitele a žáká, žáků mezi sebou, ale i rodinou a školou. To pak usnadnilo vytváření příznivého klimatu na poli sociálním, emocionálním, ale i

pracovním (Kolláriková, 2010). Od těchto úspěšně zavedených změn se dostáváme k současnosti, kdy je žádoucí ohlédnout se za dosavadními přínosy již zmíněného programu „Začít spolu“ a navázat na ně.

1.2 Současnost změn v primárním vzdělávání

Program „Začít spolu“ je podle Kargerové, Seberové a Krejčové (2022) v současnosti považován za inovaci měnící tvář českého školství již téměř třicet let. V průběhu tří dekad jím byly ovlivněny školní životy tisíců žáků a pozitivní vliv se podepsal i na stovkách učitelů a jejich profesním přesvědčení. „Nezisková organizace Step by Step ČR, která tento program zaštiťuje, usiluje dlouhodobě a systematicky o kvalitativní změny preprimárního a primárního vzdělávání. Snaží se rozvíjet a šířit případy dobré praxe a vytvářet podmínky k naplňování vizi excelence v učitelské profesi“ (Kargerová, Seberová a Krejčová, 2022, s. 331).

Nadstandardně náročné požadavky v průběhu realizace programu „Začít spolu“ kladou důraz na intenzivní vzájemnou kolegiální podporu a celoživotní vzdělávání¹, které je v současnosti považováno za velmi významné. Naléhavost na jeho uplatňování se vyskytuje napříč kurikulárními dokumenty od Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) až po dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020), které jsou podrobněji zmíněny v následující podkapitole.

Významnou změnou v současném vzdělávání je tedy přijetí faktu, že vzdělávání je celoživotním procesem a není výsledkem jedné životní etapy, čemuž by se mělo současné primární vzdělávání přizpůsobit. Význam celoživotního vzdělávání byl zaznamenán mimo kurikulární dokumenty a výše zmíněné programy i ve znění strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, která disponovala třemi základními cíli, které Serafin (2019, s. 63) uvedl. Cílem strategie bylo „zlepšit znalosti, dovednosti a kompetence dětí, žáků a studentů, inspirovat a stimulovat je k celoživotnímu učení a tím jim pomáhat lépe žít, zvýšit spravedlivost ve vzdělávání, posílit prestiž a relevanci školy ve společnosti“. Serafin

¹ Celoživotní proces vzdělávání podle Svobodové (2010) zahrnuje vzdělávání formální, což je získávání jednotlivých stupňů vzdělávání ve školách, dále neformální, což je rozvíjení kompetencí prostřednictvím volnočasových aktivit, rekvalifikací, kurzů, školení, přednášek, apod.) a informální, což je osvojování kompetencí v rámci každodenních činností)

(2019) dodal, že těchto cílů nebude možno dosáhnout bez využití digitálních technologií a jejich plného zakomponování do procesu výuky.

Z toho vyplývá, že schopnost vhodně využít současné digitální technologie v procesu vzdělávání je další žádoucí inovací současnosti a její potřeba je rovněž zmíněna v aktuálně platných kurikulárních dokumentech.

1.3 Inovativní vzdělávání v kurikulu primárního vzdělávání

Do roku 1989 bylo kurikulum spíše jednotné, každá škola měla stejné učební plány a jednotné učebnice, což podléhalo kontrole. Přehlížela se individualita žáka, učivo nebylo příliš atraktivní a často prakticky nevyužitelné, učitel byl v roli vykonavatele příkazů. Po tomto roce se začala uplatňovat linie negace, kdy se odmítal tehdejší stav školství a začalo docházet ke snahám o návrat k osvědčeným zkušenostem z meziválečné doby (Spilková, 2022).

Následně se začalo kurikulum zkoumat, hledaly se nové obsahy učiva, tvořily se kurikulární dokumenty. Inspirace pro změnu se hledala prostřednictvím sledování zahraničního kurikula a srovnávání výsledků jeho využití. V rámci nové legislativy MŠMT byla umožněna výuka náboženství, žáci si mohli vybrat cizí jazyk, který budou studovat. Byly také schváleny rámcové učební plány. Nabídka předmětů byla povinná i volitelná. U volitelných předmětů bylo záměrem vytvořit profilaci škol, což se moc nepodařilo, jelikož školy nebyly dobře připraveny. Úroveň na školách nebyla sjednocená (Walterová, 2004). Následně vznikl již zmiňovaný Národní program rozvoje vzdělávání v ČR neboli Bílá kniha (2001). Tento dokument zahrnoval i koncept celoživotního učení, které se mělo stát dostupné pro všechny. To si už začátkem milénia kladla za cíl Česká republika. V rámci tohoto cíle mělo být splněno následující. Měla být podporována účast dětí na předškolním vzdělávání, mělo být zkvalitněno a zmodernizováno základní vzdělávání, měl být rozšířen program pro střední vzdělávání a měly být vybudovány kvalitní systémy evaluace. Dále měla být pozornost zaměřena na hledání souvislostí mezi celoživotním učením a praxí (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001). Dokument poukazoval na snahu přizpůsobit vzdělávací programy aktuálním potřebám znalostí ve společnosti a byl tak významným kurikulárním dokumentem, zabývajícím se inovacemi vzdělávání v ČR. Jednalo se však spíše o vizi, jelikož nespĺňoval předpoklad realizovatelnosti programu (Průcha, 2004). V dokumentu bylo uvedeno, že „formuje vládní strategii v oblasti

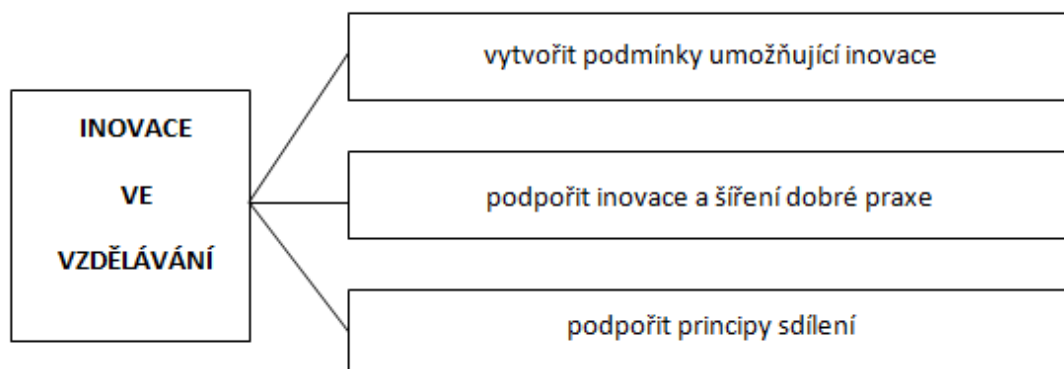
vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřovaných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001). Tím, že došlo ke schválení Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou, Bílá kniha definitivně pozbyla svoji platnost.

1.3.1 Přeměny inovativního vzdělávání v českém primárním kurikulu

Nová strategie nesoucí název Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je obecným základem pro vytváření vzdělávací politiky v nejbližších letech. Je to rovněž obecný dokument vymezující důležitosti následujícího rozvoje vzdělávací soustavy. Počítá se s tím, že jeho rozpracování bude v rámci prováděcích dokumentů, jejichž soustava by měla být méně komplikovaná. „Strategie vychází obecně z myšlenky celoživotního učení, pro jehož rozvoj chce v České republice vytvářet koncepční základ. Tohoto ambiciózního cíle bude možné dosáhnout jen v případě, že vzdělávací politika bude aktivně přispívat k flexibilnímu provazování různých vzdělávacích cest a k větší integraci vzdělávacího systému jako celku.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, s. 5). Celoživotní učení by mělo být zařazeno do praxe, což se řeší i v rámci základního pracovního plánu dobrovolné spolupráce členských států Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020 (strategického rámce ET 2020). Plán si klade za cíl zvýšit počet osob s dokončeným středoškolským vzděláním a zároveň i zvýšit počet osob s vysokoškolským vzděláním (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014).

V současnosti je k dispozici strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ v dokumentu S2030+, jehož cílem je „modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.“ (S2030+,2020). Tato strategie podrobněji popisuje důležité inovace ve vzdělávání, přičemž vychází ze zkušeností ze vzdělávacích reforem, které byly úspěšné. Nabídka metod a forem učení by měla být pestrá a měla by umožňovat aplikaci individuálních přístupů. V průběhu inovace by měly být zajištěny kvalitní podmínky pro systematické vyhodnocování. Inovace by měly být zapojeny do výuky ve škole, ale i v reálném společenském i přírodním prostředí v rámci edukace zaměřené na paměťové programy, umělecké programy, badatelství, servisní učení a venkovní výuku.

Následující schéma vystihuje stěžejní nezbytnosti důležité ke kvalitnímu průběhu inovací ve vzdělávání.



Obrázek 2 Schéma inovace ve vzdělávání (vlastní tvorba)

Abychom vytvořili podmínky umožňující inovace, je třeba inovativní projekty vnímat jako “laboratoř”, kde vznikají vzdělávací přístupy, které by mohly být v budoucnu prospěšné systému celkově. Měly by být dány vstupní podmínky, rozsah pedagogického experimentu a po monitoringu a vyhodnocení pilotních projektů by měly být osvědčené inovace šířeny dál prostřednictvím sdílení. K podpoře inovace a šíření dobré praxe by měla být k dispozici metodická i finanční podpora systematického propojování inovativních škol s ostatními. Kvalitní inovativní školy by se pak měly stát centry inovací pro příslušné země a měly by být inspirací pro zavádění inovací v dalších školách. Měla by tak být zajištěna možnost podpory principu sdílení a k tomu by bylo vhodné vytvořit systém kooperace škol a sdílení zkušeností. Sdíleny by mohly být personální kapacity, zázemí, výbava učeben, sportovišť, didaktických materiálů, atd. (S2030+, 2020). Pokud by se kvalitní inovativní školy staly centry inovací pro danou zemi, bylo žádoucí toto dále aplikovat na mezinárodní úrovni.

1.3.2 Přeměny inovativního vzdělávání v mezinárodním primárním kurikulu

Na mezinárodní úrovni můžeme v současné době pozorovat vlnu kurikulárních reforem. Výzkumníci se začínají znovu zabývat otázkami týkajícími se kurikula. EERA² začala vysílat signály, že mezinárodní kurikulum si žádá pozornost ve všech jeho rovinách.

²sdržení národních a regionálních sdružení zastupujících výzkumné pracovníky v oblasti vzdělávání v Evropě

V posledních letech vznikala kurikula, která podceňovala hodnotu klasického způsobu vzdělávání a kladla důraz na obecné kompetence. V rámci takových projektů byla následně kritizována jejich nedůslednost a v reakci na to se začala znovu objevovat kurikula kladoucí důraz na obsah předmětů (Dvořák, 2018).

Oba tyto přístupy jsou více méně extrémní a vzniká snaha nalézt „zlatou střední cestu“. V souvislosti s tím se vyjádřila i PDK International³, která poukazovala v jednom ze svých článků na to, že reformu kurikula musí vést ti, kteří rozumí tomu, jak přesně školy fungují. V poslední době vědci a politici z oblasti vzdělávání přesouvají svoji pozornost od standardů směrem ke kurikulu. Přístupy odborníků v posledních dvou desetiletích neměly požadovaný účinek, jelikož příliš nezohledňovaly každodenní běžnou praxi ve výuce a přístupu k učení. Pokud je snaha o zlepšení vzdělávání, musí se zvažovat témata, kterými se žáci zabývají, knihy, které žáci čtou, diskuze, které mezi sebou žáci mají, projekty, které žáci úspěšně dokončí a experimenty, které žáci provádí. PDK prováděla audit gramotnosti s ohledem na dané kurikulum a odhalila např., že na dvanácti základních školách prosazovali učitelé více než sto odlišných strategií pro výuku čtení, z nichž mnohé byly v rozporu. Vždy je tedy potřeba začít hodnocením současného kurikula, než se přistoupí k novému (Starr, 2019). Odborná veřejnost začíná nyní přemýšlet o jádru výuky. Význam standardů a akademických cílů by měl být upozaděn. To potvrzuje i Fullan (2021) jakožto mezinárodní konzultant v otázkách reformy vzdělávání. Podle něho se dá současný model vzdělávání na mezinárodní úrovni považovat za neaktuální a mělo by se ustoupit od posedlosti akademickými cíli. V globálním měřítku by měly být rozvíjeny kompetence, mezi něž patří kritické myšlení, kreativita, komunikace, spolupráce, občanství a charakter. Kurikulum dle Starr (2019) není něčím, co by se do školy mohlo vpustit jako „fluorid do vodovodu“. Je nedílnou součástí systému spojeného se vším od přijímání učitelů, mentoringu, až po správu, rozpočet a zapojení rodičů. V ideálním případě je návrh a implementace nového vzdělávacího programu příležitostí k posílení soudržnosti, důvěry a profesionálního učení, jakož i k posouzení a reakci na místní zájmy a potřeby. To potvrzuje i Petrilli (2019), který ve svém článku zdůrazňuje, že má-li se tato éra stát zlatým věkem pedagogické praxe, potřebujeme začít otázkami spíše než začít odpověďmi jako je vytvoření nového kurikula. Ptejme se, jak se můžeme jako učitelé zlepšit? Jak můžeme řešit konkrétní problémy v našich učebnách? Jak bychom se mohli spojit s podobnými školami, abychom se vzájemně obohatili? Ideální představa je, že většina odborné

³americká profesní organizace pro pedagogy

veřejnosti, ředitelů škol a učitelů se každý den probouzí a přemýšlí, jestli existuje něco, co by mohli udělat pro zlepšení svých postupů. Ale podle zkušeností z praxe je tento druh pohonu mimořádně vzácný. Neznamená však, že by lidé participující na vzdělávacím systému nebyli dostatečně schopní, jsou jen příliš dlouho v zajetých kolejích a není jim poskytnuta pohostinná půda pro kladení si otázek, jak by se školy mohly zlepšovat. I Fullan (2021) popisuje nutnost apelovat na změny, které jsou podle něj potřeba realizovat nejen na úrovni lokální, regionální a státní, ale i globální. Současný stav poznání týkající se inovativního vzdělávání v některých z těchto úrovní mapují následující výzkumné studie.

1.4 Inovativní vzdělávání ve výzkumných studiích

Výzkumné studie, kde kritéria jejich výběru byla zaměřena se na inovativní vzdělávání v obecné rovině a jejich současnost (nejsou starší než pět let), se v posledních letech zabývaly hlavními směry transformace primárního vzdělávání v České republice, individuálním inovačním chováním v závislosti na charakteristice pracoviště, potenciálem výzkumu inovací ve vzdělávání, systémovými inovacemi v základním a středním vzdělávání se zaměřením na pedagogické inovace. Zmíněny jsou zde i inovace ve vzdělávání v USA, jelikož bylo zjištěno, že se jedná o jednu ze zemí, která společně s Českou republikou nejméně inovuje své vzdělávání. Následující tabulka vymezuje přehled výzkumných studií v oblasti inovativního vzdělávání.

Autoři	Cíle výzkumu	Metodologie výzkumu	Hlavní výzkumná zjištění
Spilková (2022)	reflektovat hlavní směry transformace	přehledová studie	Byly kladeny základy pro celoživotní vzdělávání a kladen důraz na celkovou kultivaci dětské osobnosti.
Halász (2020)	zkoumat vztah mezi inovačním chováním a inovační aktivitou jednotlivců a organizačními charakteristikami jejich pracoviště	dotazníkové šetření	Byly zjištěny významné rozdíly v inovační aktivitě a inovačním chování mezi učiteli a školiteli zaměstnanými ve vzdělávacích institucích/organizacích, které se vyznačují různými organizačními charakteristikami.
Stéphan (2019)	srovnat inovace vzdělávání napříč základními a středními školami na mezinárodní úrovni	přehledová studie	Byly osvětleny systémové inovace v základním vzdělávání se zaměřením na pedagogické inovace.
Serdyukov (2017)	představit analytický přehled oblasti inovací ve vzdělávání v USA	přehledová studie	Bylo zjištěno, že americké vzdělávání potřebuje efektivní inovace vytvářející kvalitní výsledky učení v celém systému.

Obrázek 3 Inovativní vzdělávání ve výzkumných studiích (vlastní tvorba)

Spilková (2022) v přehledové studii reflektovala hlavní směry transformace české primární školy v posledních třiceti letech. Jednalo se o širší kontext společenských a politických změn po roce 1989. Zjistila, že „jádem primárního vzdělávání jsou procesy kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, uvádění do národní kultury, vytváření národního vědomí v evropském a multikulturním kontextu a v neposlední řadě důraz na celkovou kultivaci dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit osobnosti.“. Perspektivy dalšího vývoje primárního vzdělávání v souvislosti s měnícími se požadavky společnosti a charakteristikami dětské populace, problémy a kritická místa dosavadního vývoje byly v rámci studie diskutovány.

Prostřednictvím dotazníkového šetření zahrnujícího dva typy dotazníků, z nichž jeden byl pro organizace a druhý pro učitele, Halász (2020) analýzou zjistil, „významné rozdíly v inovační aktivitě a inovačním chování mezi učiteli a školiteli zaměstnanými ve vzdělávacích institucích/organizacích, které se vyznačují různými organizačními

charakteristikami. Jako více inovativní se jeví pracovníci institucí/organizací, které (1) se vyznačují vyšší mírou inovační aktivity, (2) mají blíže tomu, co nazýváme učící se organizací, a (3) jsou efektivnější a dynamičtější“. Různá míra inovační aktivity a inovačního chování je u pracovníků organizací závislá na organizačních znacích, prostřednictvím nichž lze rozlišit specifické skupiny vzdělávacích jednotek.

Schopnost měřit inovace je zásadní pro strategii zlepšování vzdělávání. Je nezbytné vědět, zda a jak moc se mění postupy ve vzdělávacích institucích, jak se učitelé rozvíjejí a využívají své pedagogické zdroje a do jaké míry lze jednotlivými inovacemi zlepšit vzdělávání. Stéphan (2019) v přehledové studii osvětlil systémové inovace v základním a středním vzdělávání se zaměřením na pedagogické inovace na mezinárodní úrovni, kde bylo výsledkem, že vzdělávání nejvíce inovují v Dánsku, Indonésii, Koreji a Nizozemku a nejméně v České republice, Rakousku, na Novém Zélandu a v USA.

Serdyukov (2017) představil analytický přehled oblasti inovací ve vzdělávání v USA, dále nastínil klasifikaci inovací, diskutoval o překážkách inovací a nabídl způsoby, jak zvýšit rozsah a míru transformací založených na inovacích vzdělávacího systému. V rámci přehledové studie bylo zjištěno, že americké vzdělávání potřebuje efektivní inovace v rozsahu, který může pomoci vytvořit potřebné a vysoce kvalitní výsledky učení v celém systému. Zaměření by se mělo týkat teorie i praxe výuky, spolupráce rodiny a školy a také společnosti a její kultury. Kritickým aspektem může být finanční a časová nákladnost těchto inovací.

Shrnutí kapitoly

Cílem kapitoly bylo zmínit impulzy vedoucí ke změnám v primárním vzdělávání. V kapitole se podařilo vymezit základní pojem inovace v kontextu změn v primárním vzdělávání, uvést významné oblasti změn primárního vzdělávání, mezi něž se řadí posílení svébytnosti a didaktické specifčnosti školy, řešení procesuálních otázek a překonávání transmisivního pojetí vyučování a vnímání školy jako místa pro vyrovnávání rozdílů a posilující osobnostně rozvíjející pojetí.

Téma kapitoly bylo zasazeno do historického kontextu a současnosti, kde byl popsán velký vliv programu „Začít spolu“ jakožto inovativního vzdělávacího programu hlásícího se ke konstruktivismu a prolínajícího se historií i současností snah o změny v primárním vzdělávání. Přehled inovativního vzdělávání v rámci přeměny kurikula tuzemského i

zahraničního nabídl možnost náhledu na problematiku na mezinárodní úrovni, z čehož všeobecně vyplývá, že kurikulum se musí začít proměňovat od jádra výuky a mělo by dojít k odklonu od standardů. Současné výzkumné studie poukazují na význam procesů kladení základů pro celoživotní učení, což je jádrem inovací současného primárního vzdělávání. Dále bylo zjištěno, že pedagogičtí pracovníci jsou inovativnější v závislosti na míře inovativnosti vzdělávací instituce, ve které jsou zaměstnáni. Znepokojivé bylo, že Česká republika je jednou z nejméně vzdělávání inovujících zemí. A analytický přehled oblasti inovací ve vzdělávání v USA nám nabídl možnost nahlédnout na možnosti zavádění inovací v další ze zemí z těch nejméně inovujících vzdělávání.

2 INOVATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO REAKCE NA SOUČASNÉ POTŘEBY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

K tomu, aby byla zvýšena úroveň vzdělávání, je nezbytné reagovat na aktuální potřeby změn primárního vzdělávání, které byly vymezeny v předchozí kapitole. To by mělo zajistit dodržování podmínek pro uskutečňování RVP ZV. Jedná se o podmínky představující „optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet“ (RVP ZV, 2021, s. 156).

Dříve než následující podkapitoly nabídnou vymezení pedagogických inovativních strategií v primárním vzdělávání, které poskytnou vysvětlení, jak se implementují inovační strategie do primární školy a představí možnosti inovace v prostředí primární školy, je vhodné podrobněji nahlédnout do dokumentu s názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019- 2023, jelikož se aktuálně v tomto období nacházíme. Velký význam při vzniku tohoto dokumentu má dříve zmíněný dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, který jej zastřešuje. Navazovat na tento dokument bude Dlouhodobý záměr na období 2023-2027, který bude plně implementačním dokumentem Strategie 2030+ (DZ ČR 2019-2023, 2019).

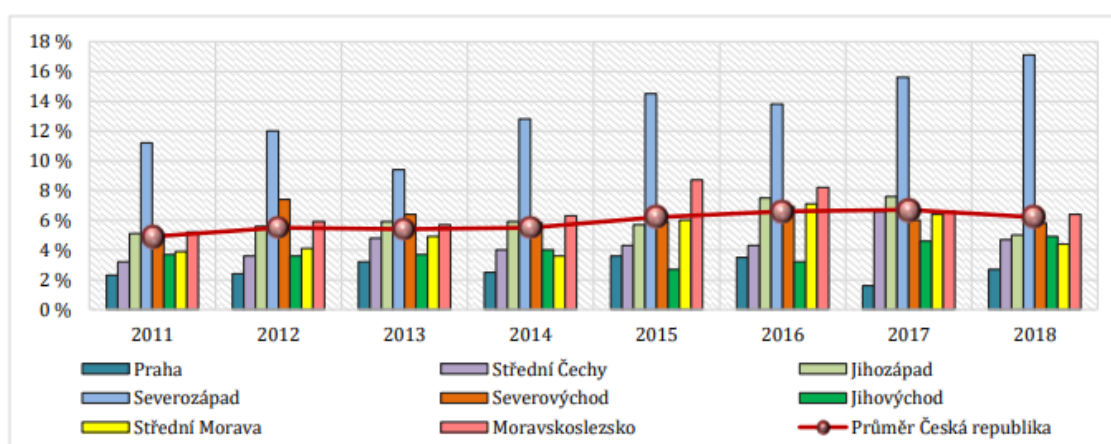
Podle DZ ČR 2019 byl zaznamenán pozitivní vývoj vzdělávání, až jeho progrese byla označena za nedostatečnou. „Od roku 2002 v rámci EU nepřetržitě klesá podíl osob, které předčasně opouštějí vzdělávání, a to jak u mužů, tak u žen. Muži mají tendenci předčasně ukončovat vzdělávání častěji než ženy.“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, 2019, s. 7). Naproti tomu roste úroveň vzdělávání mladých jedinců, což je významné vzhledem k tomu, že existuje korelace mezi důležitými aspekty kvality života a úrovně vzdělávání (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, 2019).

V rámci systému ČR je jedním ze závažných jevů problematika dispartit⁴ v oblasti regionálního školství, konkrétně jejich nárůst. „V tomto ohledu se pak jeví jako zcela nezbytné definovat dílčí cíle a opatření ke zvýšení kvality podmínek a průběhu vzdělávání v regionech či na jednotlivých školách všech stupňů vzdělávání, u kterých byly identifikovány zásadní problémy a nedostatky s cílem umožnění maximálního rozvoje

⁴ nerovností

vzdělávacího potenciálu každého dítěte, žáka či studenta.“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, 2019, s. 15).

Nárůst disparit se zohledněním regionální dimenze nalzáme i v mnoha dalších oblastech. Jedná se např. o kontext infrastruktury či materiální vybavenosti škol na všech stupních. Jako velmi významná se jeví problematika dosažené aprobace a kvalifikace pedagogických pracovníků v některých regionech. A již výše zmíněná problematika předčasných odchodů ze vzdělávání je rovněž závažným jevem v rámci vzdělávacího systému ČR viz následující graf.



Obrázek 4 Graf: Předčasné odchody ze vzdělávání „Early schoolleaving“ – v % (2011-2018)

V českém kontextu je časté i přerušení školní docházky, které může, ale i nemusí znamenat předčasné odchody žáků ze vzdělávání. Odchod ze vzdělávání není statický. Jedná se o proces. Toto pojetí umožňuje bližší analýzu stádií, která odchodu předchází a umožňuje tak práci s rizikem odchodu dříve, než doopravdy nastane (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, 2019).

Primární školství je tedy ovlivněno samotnými dispartitami. Ty se mohou projevit i v souvislosti s tím, jestli se jedná o školu státní, soukromou nebo církevní. Dále na primární školství rovněž působí předčasné odchody ze vzdělávání, jelikož to má vliv na problematiku dosažené aprobace a kvalifikace pedagogických pracovníků. Zároveň je pravděpodobně možné, že předcházet předčasným odchodům z vyšších stupňů vzdělávání můžeme již správným působením na žáky v průběhu primárního vzdělávání prostřednictvím pedagogických inovativních strategií.

2.1 Pedagogické inovativní strategie v primárním vzdělávání

Dle školského zákona 561/2004 Sb. by mělo primární vzdělávání vést k osvojení potřebné strategie učení, která by měla motivovat i k celoživotnímu vzdělávání, což by mělo eliminovat právě i odchody ze vzdělávání.

V rámci pedagogických inovativních strategií v primárním vzdělávání by se měli žáci učit tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění a to i prostřednictvím inovativních metod učení a inovativních výukových aktivit (EURYDICE, 2021).

2.1.1 Inovativní metody učení

Užití metod učení se ve výuce nelze vyhnout, proto je nezbytné je definovat a následně s nimi vhodně pracovat v kontextu jejich inovací. Skalková (2007) vymezila vyučovací metody jako způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáka, jež vedou k určeným cílům. Lukášová (2010) pak poznamenala, že vyučovací metody jsou bohatou oblastí rozhodování o výuce, kdy je hledána nejschůdnější cesta vedoucí ke stanovenému cíli.

Vyučovací metoda je specifickým způsobem uspořádaná činnost učitele a žáka, která má rozvíjet vzdělanostní profil žáka a působit v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli. Měla by být tedy chápána komplexně, protože má teoretický, ale i praktický význam pro výchovně vzdělávací proces. Je to systémový prvek tohoto procesu a dynamicky se propojuje i s dalšími didaktickými kategoriemi. Metody učení prochází historickým vývojem, kdy se mění v závislosti na aktuálních společenských podmínkách (Vališová, 2007).

Zormanová (2012) uvedla, že mezi inovativní výukové metody řadíme metody diskuzní, situační, inscenační, didaktickou hru (interakční, simulační, scénické), heuristické, individualizovanou formu výuky, samostatnou práci, diferenciované vyučování, skupinovou výuku kooperativní, projektovou výuku (učení o životních situacích, otevřené vyučování), týmové vyučování, výuku dramatem, metody kritického myšlení (třířázový model učení, brainstorming, myšlenkovou mapu, metodu I. N. S. E. R. T., pětílístek, řízené

čtení, zpřeházené věty, volné psaní, „Vím- Chci se dozvědět- Dozvěděl jsem se“, podvojný deník).

Volba metod výuky je pak závislá na několika aspektech, mezi které řadíme např. cíle výuky, obsah vyučovacího předmětu, organizační formy, osobnostní předpoklady žáků, charakter dané třídy a vnější podmínky výuky (Bendl, 2008). Zormanová (2012) to potvrzuje. Říká, že to jakou metodu si učitel zvolí, musí vycházet právě z objektivních kritérií, mezi něž řadíme cíl, obsah výuky, osobnost učitele a osobnost žáka. Učitelé upřednostňují vyprávění, vysvětlování a metody názorně demonstrační i přesto, že jsou si vědomi, že inovativní výukové metody dělají hodiny zábavnější a žáci vykazují vyšší míru aktivity (Zormanová, 2012).

Faktory	Klasická výuka	Inovativní výuka
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Vhodnost nasazení v úvodních hodinách	Ano	Někdy ano
Rozvoj myšlení, tvořivosti, představivosti, fantazie apod.	Ne	Ano
Zvýšení zájmu o učivo	Ne	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano
Změna vztahů ve třídě	Ne	Ano

Obrázek 5 Tabulka srovnání klasické a inovativní výuky

Méně častý výběr inovativních výukových metod učitelé zdůvodňují tím, že tyto metody mají vyšší časovou náročnost jak pro přípravu, tak pro realizaci a žáci při aplikaci těchto metod se častěji nedokáží ukázat a soustředit, což potvrzuje i tabulka výše (Zormanová, 2012).

2.1.2 Inovativní výukové aktivity

V rámci uplatnění inovativních metod učení se využívají inovativní výukové aktivity, jež můžeme charakterizovat jako aktivity, kde se žáci stávají badateli, objeviteli a průzkumníky s podporou digitálních technologií. Tito žáci získávají individuální, ale i sdílené zkušenosti. Mezi tyto aktivity řadíme podcasting, digitální vyprávění příběhů, lip

dup, geocaching/educaching, akční výzkum, školní wiki, eTwinning, časové osy, měření chytrými telefony, modelování a simulace (Neumajer, 2013). Podle Vališové (2007) se celá řada inovačních koncepcí a teorií zaměřuje na aktivní spoluúčast žáků, kteří nejsou pouze objektem vnějšího působení, ale také subjektem vlastní seberealizace. Zároveň je tu také stěžejní metodická kompetence vyučujících. Neumajer (2013) potvrzuje, že výukové, výše uvedené aktivity, mohou navádět k inovativnímu využití, ale až jejich realizace učitelem zajišťuje inovaci v procesu učení a výukovém postupu. Proto je zřejmé, že volba a uplatnění vhodných inovativních metod učitelem musí předcházet volbě inovativní výukové aktivity.

2.2 Implementace inovativních strategií do primární školy

Inovace v procesu učení a výukovém postupu zajišťuje učitel tak, že uplatňuje inovativní metody učení a následně realizuje inovativní výukové aktivity, jak bylo uvedeno v předchozí podkapitole. K tomu přispívá učitelovo self- efficacy⁵.

Podle Leithwood (2007) učitelé, kteří mají vysoké self- efficacy, mají tendenci např. naplnit žáky inspirací k větším snahám o dosažení vyšších cílů než těch, které měli původně stanoveny. Vyšší self- efficacy učitele často koresponduje s jevy, které se vyskytují přímo při výuce. Jedná se např. o sníženou tendenci ke kritice špatných odpovědí žáků, vytrvání při hledání správné odpovědi žáka, podpora očekávání úspěchu u žáků, snaha podporovat dobré mezilidské vztahy ve třídě, vysvětlování učiva, dokud všichni žáci látce nerozumí, využívání skupinové práce, zkoušení různých přístupů a materiálů, lepší plánování a organizace výuky a otevřenost konzultacím s žáky i rodiči. Učitelé, kteří mají

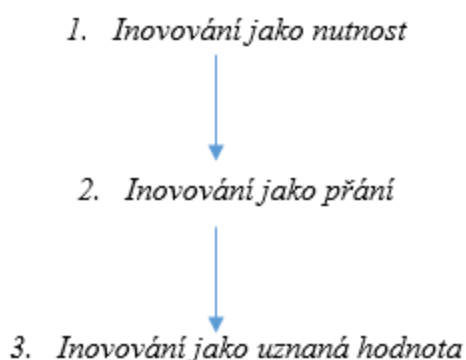
⁵Anglický pojem Self- efficacy se překládá jen výjimečně, jelikož je složité najít přesný ekvivalent, který by ho plně vystihoval. V našich sociokulturních podmínkách je nejčastěji dle anglicko-českého pedagogického slovníku překládán jako profesní zdatnost nebo „osobně vnímaná zdatnost“ učitele (Velísková, 2017; citováno podle Gavory, 2008). Bandura definoval self- efficacy jako víru jedince v to, že bude schopen splnit určitý úkol. Věřil, že základním prvkem pro dosažení našeho cíle je přesvědčení, že cíle můžeme dosáhnout (Velísková, 2017; citováno podle Bandury, 1977).

vyšší self- efficacy často disponují pozitivním přístupem ke vzdělávacím reformám a jsou více spokojeni se svojí prací (Velísková, 2017; citováno podle Leithwood, 2007).

To přispívá k jejich schopnosti implementovat inovativní strategie přímo do výuky a to se samozřejmě následně odráží na kvalitě výuky v pozitivním slova smyslu, což potvrzuje i tvrzení Gavory (2008). Ten uvádí, že žáci učitelů, kteří mají vysoký stupeň osobně vnímané zdatnosti, podávají lepší učební výkon, než žáci učitelů s nízkým stupněm osobně vnímané zdatnosti.

Učitelé s vysokým stupněm osobně vnímané zdatnosti většinou vkládají do své práce více úsilí, pracují intenzivněji, mají větší vytrvalost, experimentují, zkoušejí nové postupy, zdravě riskují, aby překonávali problémy a odstraňovali překážky, které jim brání v dosažení jejich cílů. Tito učitelé mají také mimo jiné tendenci dávat žákům složitější a problematičtější úlohy, při jejichž plnění mohou žáci zapojit více své uvažování nežli jen reprodukci vědomostí. Dále také využívají skupinové práce, věnují více pozornosti slabším žákům. Tito učitelé pomáhají žákovi v tom, aby jej navedli na správnou cestu k odpovědi, pokud nezná odpověď okamžitě (Velísková, 2017; citováno podle Gavory, 2008). Schopnost implementovat inovace do výuky tedy vychází z učitelova self- efficacy.

Samotná implementace inovace učitelem pak má tři úrovně. Dle Lazarové (2005) se jedná o zjednodušený přehled, který může být významný pro uvědomění a nalezení zdrojů učitelovy rezistence. Následující schéma nám úrovně implementace učitelem může lépe přiblížit.



Obrázek 6 Schéma tří úrovní inovování (vlastní tvorba)

Pokud učitel chápe inovování jako nutnost, pak pro něj znamená pouze existenční podmínku. Jestli by učitel setrval na této úrovni, šlo by mu pouze o jeho osobní prospěch.

Pokud je inovování učitelovým přáním a svobodnou vůlí, může být velmi produktivní a přirozenou silou rozvoje celé školy. Učitel vnímající inovování jako všeobecně i subjektivně uznávanou hodnotu dosáhl nejvyšší úrovně implementace inovování.

Inovativní strategie by se měly začleňovat do vzdělávacího plánu v rámci předmětu nebo i mezipředmětově. Víceoborový přístup by se měl odrážet v obsahu, cílech projektu a konkrétních aktivitách, což by mělo korespondovat i s klíčovými kompetencemi a dovednostmi žáků (eTwinning National, 2021). To si žádá kooperace mezi učiteli jednotlivých předmětů. Hloušková (2005, s. 70) zmiňuje, že i role vedení škol v procesu implementace změn je významná. „Ve vedení by měl být ten, kdo vytváří prostor pro změny a podporuje takové koncepční změny, v rámci kterých mají možnost prosadit se i další inovace a to v nejrůznějších rovinách fungování školy (např. personální, pedagogické, ekonomické, atd.)“. Z toho je patrné, že spolupracovat musí společně nejen učitelé mezi sebou, ale i s vedením. To by se mohlo dařit zařídit např. v rámci pedagogických porad, které by tematicky cílily právě na podporu implementace inovativních strategií do konkrétní primární školy.

Při implementaci inovace by měl mít celý pedagogický tým na paměti, že je nutností, aby učitel byl učící se, inovativní, mající dobrý nápad pro rozvoj a inovaci výuky. To bývá však to nejméně obtížné. Mnohem náročnější je aplikovat tyto nápady do výuky a následně je rozvíjet, přizpůsobovat praxi, jejím specifikům a potřebám. Učitel by neměl polevovat v započatém úsilí. Čeká ho obvykle několik nástrah, které mohou být z oblasti organizační, administrativní, sociální, ale i osobní. Nezdary učitele mohou následně vést ke znechucení, rezistenci a stagnaci. Ač by učitelé implementující inovaci neměli automaticky počítat s oceněním svého úsilí od vedení, kolegů, rodičů ani dětí, protože se může objevit jejich nezájem, nedůvěra nebo dokonce odmítání (Lazarová, 2005), bylo by dobré, aby v rámci pedagogického týmu byla patrná vzájemná podpora při implementaci inovace.

Přístup pedagogického týmu by se měl odvíjet od toho, jestli jsou učitelé ochotni a schopni inovovat, nebo jestli jsou třeba ochotni, ale neschopni inovovat, nebo jestli jsou schopni, ale neochotni inovovat, nebo jestli jsou neochotni i neschopni inovovat. Všechny tyto možnosti by měli být brány v potaz a mělo by se s nimi následně pracovat v rámci kooperace pedagogů z týmu.

Jak uvádí Lazarová (2005) v tabulce níže, je pro pracovníky odpovědné za řízení změn ve škole nezbytné pracovat s ochotou a schopností inovovat u konkrétního učitele. To, jaké jsou možnosti přístupu k jednotlivým případům, tabulka rovněž popisuje.

	Ochota	Neochota
Schopnost	Učitel je ochoten a schopen inovovat. Je užitečné využít jeho schopnosti a motivovat ho pro pomoc druhým.	Učitel je schopen a neochoten inovovat. Je třeba pokusit se poznat zdroje neochoty a zvolit vhodný způsob motivace.
Neschopnost	Učitel je ochoten, ale neschopen inovovat. Je třeba zjistit vzdělávací potřeby učitele a zapojit jej do vhodných forem DVU ¹ včetně aktivit kolegiální podpory.	Učitel je neochoten a neschopen inovovat. Je dobré nejprve zjistit zdroje neochoty a rezistence a zvolit vhodný způsob motivace. Potom teprve identifikovat vzdělávací potřeby a nabídnout učiteli vhodné formy DVU. Stanovit podmínky pro jeho setrvání v organizaci.

Poznámka v tabulce

¹ DVU – další vzdělávání učitelů

Obrázek 7 Ochota a schopnost učitele inovovat praxi

Lazarová (2005) připouští, že realita není tak snadná, jak naznačuje tabulka, může se však stát vodítkem.

Jak vyplynulo z úvodu této podkapitoly, klíčovým faktorem implementace inovace je opravdu učitel. Ze zkušeností v minulosti je známo, že pokud nemáme pod kontrolou to, jak učitel implementuje inovace, můžeme jen komplikovaně zjišťovat skutečný efekt inovací na učení žáka (Stará, 2010). Tuto kontrolu můžeme zajistit prostřednictvím hodnocení inovace v prostředí primární školy.

2.3 Hodnocení inovace v prostředí primární školy

Z předchozí podkapitoly už víme, že učitel a způsob jakým implementuje inovace, je klíčovým faktorem zavádění inovací. Pokud je žádoucí porozumět procesům edukace, je vhodné zavádět inovace do praxe a společně s tím obohacovat pedagogickou teorii. K tomu slouží výzkumný žánr DBR⁶, v jehož rámci je možno zkoumat to, jaká jsou pojetí různých obsahů učiva u dětí a jaké jsou didaktické znalosti učitele (Design based research (DBR) a

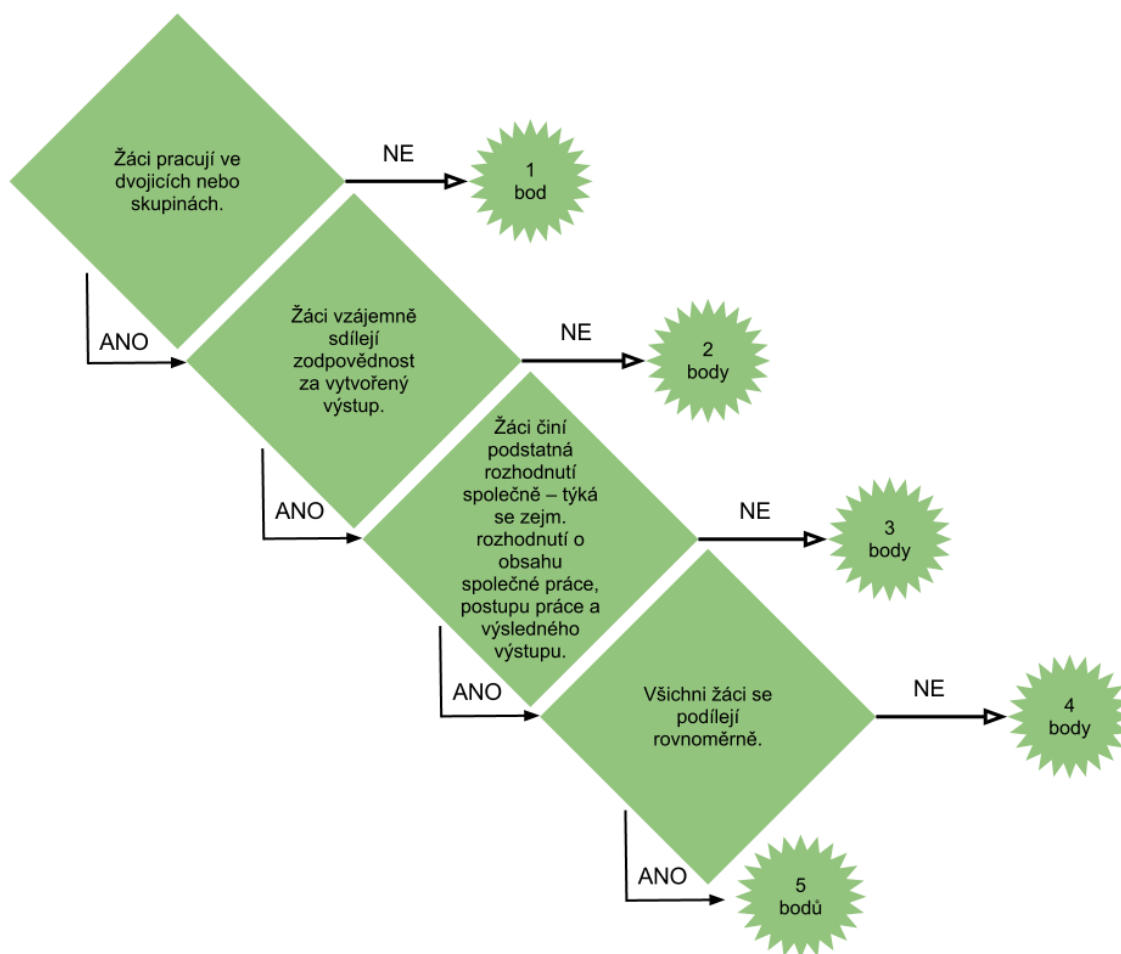
⁶ Design-based research

tří učitelé: setkání záměru inovace a reality implementace, 2008). Samotné užití tohoto žánru výzkumu může vést k hodnocení inovace v prostředí primární školy.

Školy v rámci českého vzdělávacího systému vykazují velký rozdíl mezi sebou v naplňování očekávaných výstupů. Abychom zvýšili kvalitu celého systému, musíme volit dostatečnou formativní zpětnou vazbu o kvalitě práce škol a intenzivně školy v oblasti hodnocení vzdělávací inovace podporovat (S2030+, 2020). K tomu nám mohou posloužit nástroje pomáhající inovacím porozumět a případně je přímo uplatnit v praxi učitele. Dva z těchto účinných nástrojů využitelných pro praxi jsou „Model 21st Century Learning Design Rubrics“ a „Nástroj pro měření inovací“ od tvůrců Kampylis, Bocconi and Punie, které jsou níže podrobněji představeny.

2.3.1 Model 21. století

Model 21st Century Learning Design Rubrics „je založen na výzkumném zjištění, že mezi inovativními výukovými aktivitami ve výuce a osvojováním dovedností pro 21. století žáky existuje silná korelace. Tento model využívá soubor uspořádaných indikátorů, jejichž plnění ilustruje dosažení či osvojení vyšší úrovně dané dovednosti žáky. Jedná se o jeden z mála nástrojů, který není pouze teoretický a jeho výsledky je možné využít přímo ve výuce.“ (Jak se hodnotí vzdělávací inovace, 2013). Nástroj umožňuje pedagogům rozpoznání a porozumění možnostem aktivit nabízených žákům, tak aby tyto dovednosti skutečně rozvíjely. V rámci modelu je identifikováno „šest hlavních skupin charakteristik výukových aktivit a zároveň dovedností žáků, které nabízejí vhodnou podporu danými výukovými aktivitami. Jedná se o spolupráci, budování znalostí, řízení sebe sama, řešení problémů skutečného světa a inovace, využívání ICT pro učení a pokročilý způsob komunikace. Ke každé z těchto dovedností model poskytuje hierarchicky uspořádaný soubor indikátorů.“ (Jak se hodnotí vzdělávací inovace, 2013). Když jsou splněny, pak to poukazuje na dosažení vyšší úrovně dovednosti. Je navrženo, aby se aktivity hodnotily prostřednictvím bodů, viz schéma níže.



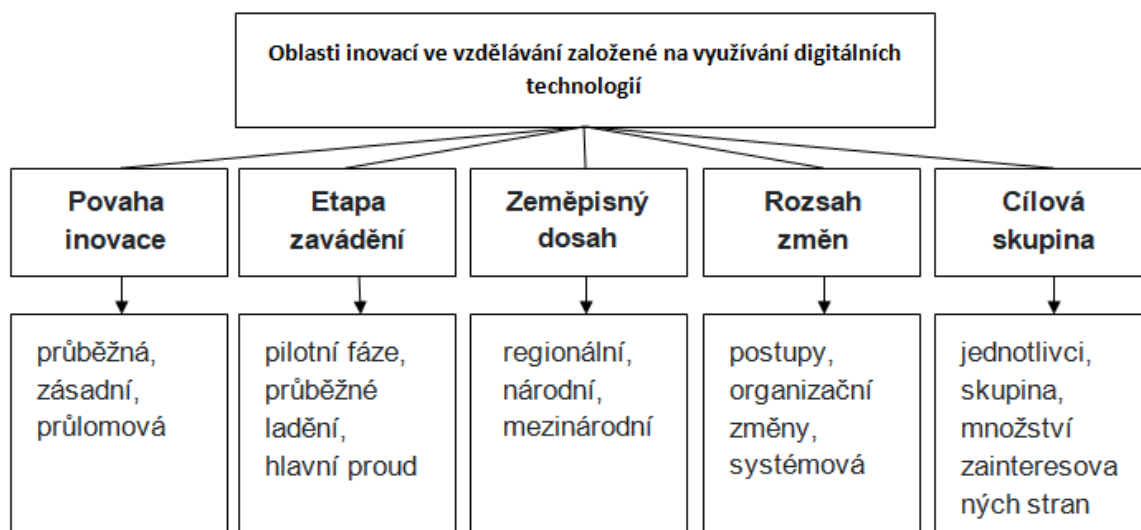
Obrázek 8 Schéma 21st Century Learning Design Rubrics- hierarchicky uspořádaný soubor indikátorů uvedený na příkladu dovednosti spolupracovat

Spolupráce má např. čtyři úrovně, ve kterých hodnotíme, jestli žáci pracují společně, jsou společně zodpovědní za zvolený přístup, rozhodují společně o obsahu činností a výsledku a podílejí se stejným úsilím (Neumajer, 2013). Tento nástroj je tedy vhodný pro využití přímo pedagogy, kteří následně mohou poskytovat svoji zpětnou vazbu vedení školy a podrobit ji společné diskuzi.

2.3.2 Nástroj pro měření inovací

Jedná se o nástroj pro hodnocení, porovnávání a vizualizování inovací ve vzdělávání založené na využívání digitálních technologií. Záměr nástroje je vytvářet informace prostřednictvím moderních způsobů, používat informace a budovat znalosti jinak, než je tomu u převládajícího způsobu technologií začleňovaných do tradičních postupů. Jedním z největších přínosů pro učení a vzdělávání jsou digitální technologie, protože umožňují dělat věci jinými způsoby a dosahovat výsledků, které by bez nich nebyly možné.

Využívání digitálních technologií v souvislosti s inovacemi ve vzdělávání je rozděleno v rámci nástroje do pěti oblastí, které pojmenovávají tři průběžné stavy, jak znázorňuje následující schéma.



Obrázek 9 Schéma oblastí inovací ve vzdělávání založené na využívání digitálních technologií (vlastní tvorba)

Povaha inovace uvádí úroveň probíhajících změn od zavedení nových prvků, přes mezní počet inovačních prvků, až celkovou neboli komplexní změnu. Etapa zavádění zahrnuje postupné etapy zavádění inovace do pedagogické praxe od omezeného použití, přes nalézání chyb, po zavedení inovace hlavním proudem učitelů. Zeměpisný dosah inovace popisuje rozšíření inovací z hlediska zeměpisného od regionálního, přes celostátní až po mezinárodní měřítko. Rozsah změn uvádí a popisuje rozšíření inovací od prvního ovlivnění dílčích kroků, přes zavedení nových služeb až po významnou systémovou reformu. Cílová skupina zahrnuje skupiny, které jsou ovlivňovány inovací od jednotlivců, přes komunitu aktérů až po několik různě zainteresovaných stran (Neumajer, 2013).

Tento nástroj nám umožňuje zobrazení inovativní aktivity paprskovým grafem, který připomíná pavoučí síť (Jak se hodnotí vzdělávací inovace, 2013). Pro představu následuje ukázka grafického zpracování inovativní iniciativy eTwinning⁷.

⁷ komunita evropských škol

Dále zde byla vymezena možnost implementace těchto strategií do primární školy prostřednictvím učitele jakožto klíčového faktoru implementace inovace. Hodnocení inovace v prostředí primární školy je pak logickým vyústěním její implementace. V kapitole byly zmíněny dva nástroje, přičemž první z nich umožňuje pedagogům rozpoznat a porozumět možnostem aktivit nabízených žákům. Druhý z nich pak umožňuje hodnotit, porovnávat a vizualizovat inovace ve vzdělávání založené na využívání digitálních technologií.

Primární vzdělávání potřebuje inovativní vzdělávání, ale školy v českém vzdělávacím systému v jeho implementaci vykazují rozdíly, což vede k tomu, že rodiče hledají pro své děti vhodnou školu i podle její inovativnosti. Zde vzniká prostor pro vznik nových základních škol za účelem inovace vzdělávání.

3 ZÁKLADNÍ ŠKOLY VZNIKAJÍCÍ ZA ÚČELEM INOVACE VZDĚLÁVÁNÍ

Po roce 1989 se všechny školy v rámci kurikula staly autonomnější v oblasti vzdělávacích programů, volby používaných metod učení, výukových aktivit atd. Ke školám výhradně státním přibyl i nestátní sektor, do kterého spadají mimo školy církevní také školy zřizované soukromníky (Vališová, 2007). V současné době vznikají školy za účelem inovace vzdělávání, jedná se často o školy označované jako inovativní. Tyto školy chtějí implementovat inovace do primárního vzdělávání v reakci na aktuální potřeby primárního vzdělávání (Kvalita a efektivnost alternativních/inovativních škol, 2002). Jedná se o školy, které se vyznačují tzv. pedagogickou specifičností. Mají odlišný vzdělávací program, obsah, organizační formy a metody vyučování i vztahy mezi účastníky na jejich výuce. Inovativní školy chtějí zajistit proměnu. Jejich pozornost se ubírá na sociální i osobnostní rozvoj žáků, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, na integrace ve výuce, na kooperace v rámci učení, na partnerství v rámci školy, na spolupráci rodiny a školy (Vališová, 2007). Za vznikem inovativní školy stojí proces, kterým musí její zřizovatel nezbytně projít.

Proces zřízení neboli vzniku nové školy je vymezen státem a skládá se ze dvou fází a to ustanovením a vznikem právnické osoby a zápisem školy do školského rejstříku. Zřizovatelé škol jsou buď veřejní, nebo neveřejní. „Veřejní zřizovatelé zřizují školu zpravidla v právní formě příspěvkové organizace nebo školské právnické osoby. Tzv. neveřejní zřizovatelé mohou školy a školská zařízení zřizovat v právní formě školské právnické osoby podle školského zákona nebo v právní formě jiné právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle školského zákona. Neveřejní zřizovatelé nejčastěji využívají právní formy společností s ručením omezeným, školské právnické osoby a v poslední době též právní formy ústavu.“ (Informace o postupu zřízení nové školy, 2021). Tímto procesem musí projít každá nově vznikající škola, jelikož žáci, kteří tuto školu budou navštěvovat, mají povinnou školní docházku, kterou může poskytovat pouze škola vedená v rejstříku škol.

Některé vzdělávací instituce, které v rejstříku škol nejsou, využívají možnosti domácího vzdělávání. V praxi to pak vypadá tak, že do takové instituce dochází žák, který má domácí vzdělávání a oficiálně je žákem školy zapsané v rejstříku škol. Tato škola pak zajišťuje

přezkušování takového žáka. Z toho vyplývá, že ani domácí vzdělávání se neobejde bez podmínek. Vzdělávání všech žáků musí být v souladu s RVP a ŠVP školy, ve které je žák oficiálně registrován. Tito žáci jsou povinně přezkušováni nejméně dvakrát v průběhu školního roku. Forma zkoušení je stanovena školou. Mezi podmínky patří taky to, že rodič žáka v domácím vzdělávání na prvním stupni ZŠ musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou (Domácí vzdělávání, 2019). Pokud se tedy rodič rozhodne své dítě vzdělávat doma, anebo v instituci, která není v rejstříku škol, musí zajistit splnění všech stanovených podmínek. V dnešní době má rodič na výběr, jestli zvolí možnost domácího vzdělávání svého dítěte nebo jeho dítě bude navštěvovat školu církevní, státní nebo soukromou. O inovacích v souvislosti s tím, jestli se jedná o školu veřejnou neboli státní nebo o školu neveřejnou neboli soukromou a jejich efektivitě pojednávají podkapitoly níže. Každá z těchto škol disponuje určitým inovativním potenciálem, který je nejdříve třeba vymežit.

3.1 Inovativní potenciál školy

Pokud se chceme zaměřovat na téma inovací na úrovni konkrétních škol, je nezbytné si připomenout, že k tomu, aby konkrétní škola mohla inovovat vzdělávání, by měla mít inovativní potenciál⁸ neboli předpoklad rozvoje kultury školy, jehož součástí je otevřenost vůči okolí. Podle Hlouškové (2005) sílu tohoto potenciálu můžeme zaznamenat na projevech školy, jakými jsou např. prezentace školy, soudržnost a spolupráce školy se subjekty v okolí.

Téma inovací a procesu jejich implementace na úrovni škol zahrnuje východiska a předpoklady hledání inovačního potenciálu, jež shrnuje následující tabulka.

⁸„určité možnosti, schopnosti, či kapacita škol zavést takové rysy kvalitního vzdělávání, které odpovídají soudobým požadavkům společnosti, přičemž cílem je zkvalitňování výchovného a vzdělávacího systému.“ (Rýdl, 2003).

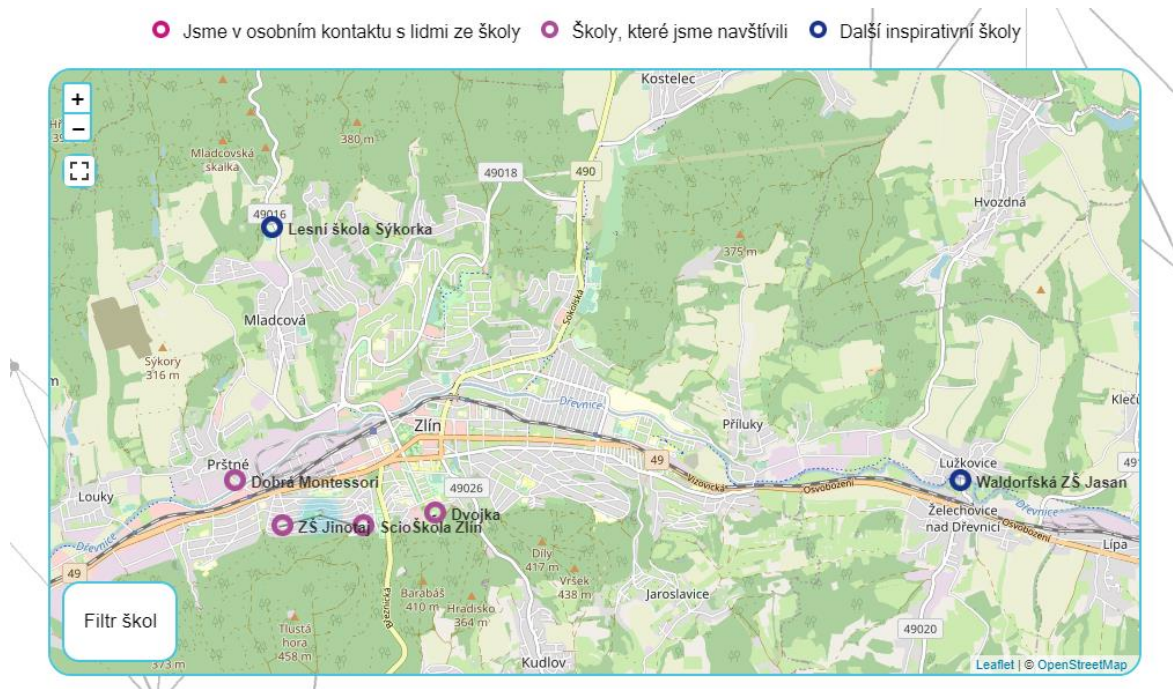
otevřenost škol vůči okolí	východiska a předpoklady hledání inovačního potenciálu
otevřenost škol vůči okolí ve vztahu k inovacím a rozvoji školy	
vztah mezi inovacemi a rozvojem kultury školy	
role vedení škol v procesu implementace změn	

Obrázek 11 Tabulka východiska a předpoklady hledání inovačního potenciálu škol (vlastní tvorba)

Mezi východiska a předpoklady hledání inovačního potenciálu škol řadíme otevřenost škol vůči okolí, která cílí na informování okolí o dění ve škole a budování vztahů mezi školou a okolím. Dále pak otevřenost škol vůči okolí ve vztahu k inovacím a rozvoji školy, která je jedním ze základních principů rozvoje škol. Následuje vztah mezi inovacemi a rozvojem kultury školy, jež je považován za fenomén vznikající na základě sociálních interakcí aktérů školy a považuje se za docela stálý faktor, který se mění postupně. A v poslední řadě již v předchozí kapitole zmíněná role vedení škol v procesu implementace změn (Hloušková, 2005). Pokud jsou školy otevřené vůči okolí, vůči inovacím a rozvoji školy, pokud nacházejí vztah mezi těmito inovacemi a rozvojem jejich školy a pokud vedení školy podporuje implementaci inovace, pak škola disponuje inovativním (=inovačním) potenciálem.

Všechny typy škol mohou mít inovativní potenciál, pokud dle Rýdla (2003) disponují čtyřmi atributy. A to novostí a neobvyklostí, záměrností změny, cíleností finální akce a procesem změny, který se podřizuje aktérům. Tento potenciál tak není závislý na tom, jestli se jedná o školu státní nebo soukromou, i když mezi veřejností jsou v současné době veřejné školy považovány za ty méně kvalitní. Realita se však od tohoto mínění může odklánět. Podle Průchy (2012) nelze neveřejným potažmo inovativním školám a jejich způsobu vzdělávání přisuzovat výhradně pozitivní rysy a veřejným školám přisuzovat spíše negativní rysy, jelikož komparativní výzkum státních a soukromých nebyl proveden. Jarkovská (2018) rovněž potvrzuje, že neveřejné školství nutně neznamená lepší školství a veřejné školství nutně neznamená, že nabídne každému stejně. S tímto faktem by měli počítat i lidé z neodborné veřejnosti (zejména rodiče hledající vhodnou školu pro své děti), kteří se chtějí o inovativním vzdělávání a školách v České republice, které ho nabízí, něco dozvědět.

To, že se v oblasti inovací vyzdvihují školy neveřejné je patrné i z webové stránky Institutu pro podporu inovativního vzdělávání (2021), která působí na první pohled nezužatě. Tato stránka nabízí mapu inspirativních škol celé České republiky, které mají mít inovativní charakter. Když mapu rozklikneme, tak zjistíme, že např. ve Zlíně považují za inspirativní školy v oblasti inovací pouze některé školy z neveřejného sektoru, viz obrázek níže. Navíc mezi školami, které tento institut považuje za inspirativní, je i škola, která není evidována v rejstříku škol, takže jejich žáci jsou oficiálně v domácím vzdělávání. Tato zjištění možná značí, že informace, které podává Institut pro podporu inovativního vzdělávání, nejsou zcela relevantní a lidé z odborné i neoborné veřejnosti by měli být obezřetní konzumenti těchto informací.



Obrázek 12 Mapa inspirativních škol Institutu pro podporu inovativního vzdělávání z. ú.

Na mapě inspirativních škol vidíme pouze šest škol, ač ve Zlíně existuje celkem 24 škol, z nichž patnáct je státních, sedm je soukromých, jedna je církevní a jedna je tzv. komunitní škola, kam dochází děti, které jsou v domácím vzdělávání. Znamená to snad, že další soukromé školy, státní školy a jedna škola církevní, které se nachází ve Zlíně, nejsou inspirativní? Inspirativností zlínských škol a jejich společnými charakteristikami se mimo jiné zabývá empirická část práce, protože ať už se inovací vzdělávání zabývají státní nebo soukromé základní školy, tak mají vedle svých specifických znaků i společné rysy mezi které řadíme orientaci na dítě, partnerství mezi učitelem a žákem, důraz na princip

svobody, respektování potřeb žáků, využívání tvořivých aktivit, činnostního učení, netradičních metod a forem práce, úpravu prostředí, přístupný didaktický materiál, slovní motivující hodnocení a aktivní podílení se rodičů na utváření školního života (Vališová, 2007). To je třeba brát (např. při výběru vhodné školy) v potaz stejně tak, jako jejich specifické znaky. V následujících podkapitolách jsou popsány inovace vzdělávání podle toho, jestli se týkají školy státní nebo soukromé.

3.2 Inovace vzdělávání ve státních základních školách

Jak bylo již dříve zmíněno, vůči státním školám v souvislosti s inovacemi existují předsudky. Jádro těchto předsudků je pravděpodobně v tom, že političtí představitelé našeho státu našemu školství nevěnují dostatečný zájem. Ondřej Neumajer (2018), který se dlouhodobě zabývá vzdělávacími inovacemi a vzdělávací politikou prohlásil, že jeho spolupráce s politiky na různých úrovních působí tak, že většinu z nich vzdělávání nezajímá a nepřisuzují mu opravdu podstatnou roli. Uvádí, že bychom měli stanovit jasnější cíl, k čemuž nám chybí inspirativní lidé s vizí. Dále je problémem podfinancování českého veřejného školství (např. v roce 2016 bylo na školství vydáno 3,7 procenta HDP, ale průměr vyspělých států OECD byl 5,2 procenta), jako problematické se mu jeví i vyšší požadavky na práci učitele, nedostatečné finanční ohodnocení, nedostatečný zájem o profesi mezi studenty a silící tlak rodičů. Za největší problém považuje, že o školství diskutují lidé stojící mimo školský systém, kteří se inovacím spíše vyhýbají a pokračují v režimu minulých let. Rovněž uvádí, že inovace a školský systém dnes zní jako protiklad (Inovace a školský systém dnes zní jako protiklad, 2018). Takže tu vzniká na jedné straně mezera v politickém přístupu k inovacím na státních školách a na druhé straně tu existují státní školy, které jsou inovacím otevřené.

Některé veřejné základní školy ve svých prohlášeních dostupných na jejich webových stránkách uvádějí, že se inovacemi vzdělávání zabývají a čerpají na ně dotace. Pro příklad ZŠ Horní Jelení popisuje na webu jejich projekt individualizace a inovace výuky, kde zmiňuje, že tento projekt začal v roce 2010 a trval 30 měsíců. V průběhu této doby dělili žáky na skupiny při výuce výpočetní techniky a semináře z chemie, učitelé tvořili materiály na podporu výuky nejen s interaktivní tabulí do téměř všech vyučovacích předmětů. Dále tato škola popisuje několik projektů, které přispěly k inovaci vzdělávání na

jejich škole. Jedná se např. o I-KAP⁹ a I-KAP II, získání vybavení učebny informatiky a učebny cizího jazyka, Aktivně po škole, Aktivně po škole 2, Zahrada, kde to žije, Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, Vyrábíme a komunikujeme, Rozvoj komunikativních kompetencí, Skutečně zdravá škola, Tablety do škol a IN- Generation¹⁰ (Projekt Individualizace a inovace výuky, 2013). Inovativních projektů pro veřejné školy existuje celá řada a i ty mohou být jednou z cest k inovování v rámci státních škol. Pokud by však stát, potažmo jeho političtí představitelé více nepodporovali svým zájmem tyto inovace, je tu ještě další zajímavý přístup, který nabízí Brdlička (2015) ve svém článku, kde uvádí obecnou představu veřejnosti o tom, že podpora inovací vzdělávání je výhradně záležitostí státu, či evropských fondů. Tento nejčastěji využívaný způsob financování vzdělávacích projektů má jistá úskalí. Podle něho svět skutečné demokracie, otevřenosti a sdílení zná i jiné možnosti, jak podpořit nápady přinášející lidem prospěch. Myslí tím metodu crowdfunding¹¹ vyvinutou na podporu různých začínajících nadšenců, kteří disponují pouze dobrým nápadem, který ale potřebuje finanční podporu. Na mezinárodní úrovni je v této oblasti významný portál Kikstarter, v České republice je to pak starovač.cz, hithit.com nebo nakopni.mě. Tyto portály se zatím na podporu vzdělávacích aktivit moc nezaměřují, ač by tam potenciál byl. Brdlička (2015) také zmiňuje, že státu se stále méně daří zajistit všem stejnou příležitost na vzdělávání a rodiče se stále častěji rozhlíží po jiných většinou finančně náročných možnostech nebo si zřizují školy vlastní. Přitom by bylo z podstaty věci výhodnější, kdyby inovativní byly všechny školy a děti mohly chodit do té nejbližší, jak je tomu např. ve Finsku. Řešení vidí v uvědomění veřejnosti a podpoře právě crowdfundingu a v menším spoléhání se na podporu státu (Jak podpořit inovace vzdělávání?, 2015). Myšlenka týkající se toho, aby všechny školy byly srovnatelně inovativní a nezáleželo by pak na tom, kterou z těchto škol budou děti navštěvovat, je velmi zajímavá a mělo by se s ní dále pracovat. Než by k něčemu takovému došlo, máme na výběr mezi státním a soukromým základním školstvím, kdy musíme brát v úvahu právě finanční náročnost i vzdálenost.

⁹ Implementace akčního krajského plánu

¹⁰ Projekt, který se v rámci celé republiky zaměřuje na vzdělávání v oblasti internetové gramotnosti pro základní školy.

¹¹ skupinové financování

3.3 Inovace vzdělávání v soukromých základních školách

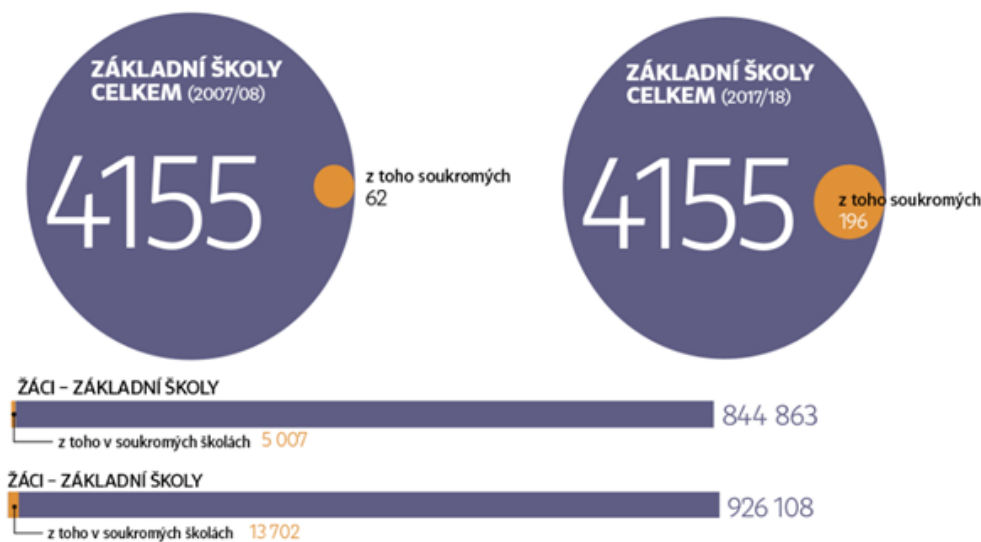
Společnost vytýká soukromým školám nejčastěji to, že jejich rozvoj je závislý především na nadšených propagátorech, tudíž je pro ně problematictější se stát obecně přijímaným typem školního vzdělávání (Vališová, 2007). Soukromé školy se propagují i širší veřejnosti přístupnějším způsobem- webovými stránkami, díky kterým se může kdokoliv během chvíle dozvědět o jejich přístupu k inovacím.

V předchozí podkapitole byl uveden příklad toho, jak vypadá inovace vzdělávání ve vybrané státní škole. Pro příklad toho, jak může vypadat inovace vzdělávání v soukromé škole, nám posloužila např. webová stránka soukromé základní školy s názvem Prima škola, která je první soukromou základní školou na Moravě. Tato škola uvádí, že posunula začátek výuky na 8:30, tak aby se žáci vyvarovali ranním stresům, využívají činnostní metody a organizační formy, mezi něž řadí projektovou metodu, skupinové vyučování a problémové vyučování, žáky vedou k dovednostem vyhledávání a zpracovávání informací a plánování a systematizování své učební činnosti. Ve třídách mají nižší počty žáků, přizpůsobují podmínky ke vzdělání mimořádně nadaným žákům, žákům se specifickými potřebami, vrcholovým sportovcům a nadějným umělcům. Žáci zde nedostávají písemné domácí úkoly. Škola nabízí možnosti konzultace s učiteli jedenkrát týdně, používá vlastní systém hodnocení se zaměřením na sebehodnocení žáků, pracuje s moderními pomůckami, má výrazně rozšířenou výuku angličtiny, matematiku učí podle profesora Hejného, vyučuje psaní nevázaným písmem, využívá moderní formu hudební výchovy, alternativní tělesnou výchovu a děti od 4. třídy učí psaní “všemi deseti” (Kdo jsme a jak učíme, 2021). Na základě porovnání těchto dvou příkladů webových stránek škol nemůžeme samozřejmě zobecnit přístup k inovacím na státních versus soukromých základních školách, ale je zajímavé, že uvedená státní škola inovuje v té oblasti, v jaké jí to umožňuje dotace a soukromá škola zase v té oblasti v jaké jí to umožňuje školné. Podmínky financování základních škol státních i soukromých hrají zcela jistě významnou roli v zavádění inovací.

Další pohled na problematiku veřejného versus neveřejného školství nabízí Jarkovská (2018). Její studie reagovala na veřejnou diskuzi, jejímž spouštěčem „se stal počín MŠMT, které v lednu 2017 nedalo souhlas k zápisu čtyřiceti soukromým školám. Obavy kritiků tohoto rozhodnutí a osočení z cílené likvidace soukromých škol dementovalo MŠMT poukazem na principy dobrého hospodaření a přiměřeného kapacitního plánování. Autorka se ve své studii pokusila ukázat argumentační rovinu obou táborů, a to z pohledu

marketizace školství, hrozby vzdělanostní segregace dětí v důsledku odlišných kulturních kapitálů jejich rodičů či poptávky po soukromých školách zejména z hlediska diverzifikace vzdělávacích drah nebo selektivity žáků podle socioekonomického statusu jejich rodičů. Ve svém závěru se přiklonila k argumentu, který stojí na přesvědčení o podpoře rozvoje soukromých škol jakožto cestě za vyšší kvalitou vzdělávání v ČR.“ (Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?, 2018). Toto zjištění je rovněž zajímavé, zejména pokud ho konfrontujeme s výše zmíněným názorem Brdličky. V současnosti si z toho můžeme vzít to, že soukromé školy jsou pro české školství přínosné, ale do budoucna bychom mohli pracovat na tom, aby byly všechny školy inovativní přibližně stejně a tak by i všichni žáci bez ohledu na jejich socioekonomický status měli srovnatelné podmínky primárního vzdělávání. Dá se říci, že poslední dva zmíněné přístupy ilustrují současnou rozpolcenost názorů, jak bylo zmíněno v podkapitole s názvem Přeměny inovativního vzdělávání v mezinárodním primárním kurikulu.

V České republice soukromých základních škol i přes zmíněný počín MŠMT stále přibývá, jak nám ukazuje graf Paulenkové (2018) níže.



Obrázek 13 Počty soukromých základních škol a jejich žáků v průběhu jednoho desetiletí

Paulenková (2018) uvádí, že soukromé školy mají více možností jak výuku přizpůsobit zejména rodičům, dětem a jejich představám. Některé soukromé školy se podle ní více zaměřují na výkon, jiné na šťastné prostředí. Většinou však mají ambice inovovat a je

důležité, aby způsob výuky ve škole byl v souladu s přesvědčením rodičů (Soukromých základních škol přibývá, 2018). Měli bychom mít však na paměti, že soukromé školy by měly sloužit motivům, které se slučují s právními normami demokratické společnosti (Rýdl, 1996). To by mělo být zajištěno právě tím, že MŠMT je orgánem, který dává soukromým školám souhlas k zapsání do rejstříku škol. Všechny inovativní školy v tomto rejstříku by měly dbát na to, aby proces jejich inovování byl efektivní.

3.4 Efektivita inovativních škol

Efektivitou inovativních škol se zabýval Průcha (2004), který vysvětlil efektivnost jako schopnost škol vytvářet vzdělávací výsledky a prostřednictvím nich vytvářet dlouhodobé efekty. K tomu aby mohla být posouzena efektivita, je třeba začít hodnocením inovace v prostředí primární školy, např. tak, jak bylo popsáno v předchozí kapitole práce. Hodnocení inovativních škol je složité, což potvrzují i příklady ze zahraničí. V tuzemsku bylo analyzování efektivity inovativních škol zanedbáno. Chybí dostatek výzkumů na srovnání kvality inovativních škol soukromých a státních. V USA proběhl velký výzkum na toto téma koncem 20. století, kde v kognitivní oblasti, disciplíně, sportovních možnostech i poměru počtu žáků na učitele vynikaly soukromé školy. V průběhu výzkumu se nebral ohled na rozdíly v rodinném prostředí, což mohlo výzkum ovlivnit (Kvalita a efektivnost alternativních/inovativních škol, 2002).

Jestliže chceme zjišťovat efektivitu inovativních škol, můžeme se zaměřit na ukazatel edukačního procesu, ukazatele charakteristik rodinného prostředí žáků a ukazatele samotného prostředí školy. Tyto ukazatele blíže nastiňuje tabulka níže.

Ukazatele edukačních procesů	významné je srovnání rozdílnosti ve vstupních determinantách, procesuálních determinantách, vzdělávacích výsledcích i efektech
Ukazatele vystihující prostředí škol	významné je hodnocení škol reprezentujících shodná prostředí
Ukazatele vystihující rodinné prostředí žáků	významná je vzdělanostní a ekonomická úroveň rodičů

Obrázek 14 Ukazatele pro zjištění efektivity inovativního vzdělávání (vlastní tvorba)

Efektivitou vzdělávání ve všech základních školách se zabývá podrobně v prozatím poslední výroční zprávě ze školního roku 2019/2020 Česká školní inspekce. V této zprávě se uvádějí pozitivní i negativní zjištění v oblasti efektivity vzdělávání. ČŠI ocenila, že školy naplňují doporučení školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyučující účinně spolupracují s asistenty pedagoga, čímž účelně přispívají k podpoře principů společného vzdělávání, do běžných tříd se úspěšně integrují žáci s lehkým mentálním postižením, zvyšují se veřejné výdaje na základní vzdělávání, jsou zajištěny dobré materiální podmínky podporující účinnost vzdělávacího procesu, zlepšuje se průměrný počet žáků na třídu, žáci se zapojují do soutěží, olympiád, atd. (Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy, 2020). Tato zjištění vyznívají docela uspokojivě, avšak možná bychom se měli zamyslet nad tím, jestli nejsou příliš obecná. Možná by bylo zajímavé tato zjištění více konkretizovat a zařadit zde právě i komparaci základních škol veřejných s neveřejnými.

Shrnutí kapitoly

Cílem kapitoly bylo charakterizovat a legislativně vymezit základní školy vznikající za účelem inovace vzdělávání. V kapitole byl uveden význam inovačního potenciálu školy, jehož východisky jsou otevřenost škol vůči okolí, otevřenost škol vůči okolí ve vztahu k inovacím a rozvoji školy, vztah mezi inovacemi a rozvojem kultury školy a role vedení škol v procesu implementace změn. Byl zde nabídnut přehled možností inovací ve vzdělávání ve státních i soukromých základních školách, které se v některých aspektech, zejména ve finančních možnostech, liší a disponují rovněž různými limity. Efektivita inovativních škol by měla být v České republice více zkoumána. Výzkumy by se měly zaměřit na srovnání kvality soukromých a státních škol v oblasti inovací.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část měla ambice se prostřednictvím smíšeného designu (částečně kvantitativně a primárně kvalitativně orientovaného) věnovat výzkumu, v jehož rámci byly odhalovány společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni soukromých a státních základních škol a také odkrýváno to, jak se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni soukromých a státních základních škol. V rámci kapitoly byly vymezeny výzkumné cíle a výzkumné otázky, výzkumný soubor, výzkumná metoda a průběh realizace výzkumu.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo odhalit společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol.

Dílčí cíle byly:

Objasnit, jak školy ovlivňuje kategorie, do které spadají.

Popsat, jak školy vnímají důležitost inovací.

Vymezit, jak se jim daří zavádět inovace.

Dalším cílem výzkumu bylo odkrýt, jakým způsobem se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol.

Dílčí cíle byly:

Zmapovat, co školy v rámci inovativního vzdělávání zaujalo na ostatních školách.

Porozumět, jak nahlízejí na možnosti inspirace na ostatních školách.

Hlavní výzkumné otázky byly:

Jaké jsou společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol?

Jakým způsobem se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol?

Dílčí výzkumné otázky byly:

Jak školy ovlivňuje kategorie, do které spadají?

Jak školy vnímají důležitost inovací?

Jak se jim daří zavádět inovace?

Co školy v rámci inovativního vzdělávání zaujalo na ostatních školách?

Jak nahlíží na možnosti inspirace na ostatních školách?

4.2 Výzkumný soubor

Jako respondenti dotazníkového šetření byli osloveni ředitelé, učitelé i rodiče základních škol ve Zlíně a blízkém okolí. Představitelé vedení těchto škol byli rovněž participanty kvalitativní části tohoto výzkumu. Způsob výběru výzkumného souboru byl dostupný. Kontaktováni byli ředitelé škol státních, soukromých i jiných. Nebyla stanovena žádná kritéria ani podmínky, které by měli participantů splňovat.

4.3 Výzkumná metoda

V dotazníkovém šetření byly využity posuzovací škály, které jsou vlastně stupnicí, umožňující participantovi vyjádřit míru vlastnosti, frekvenci nebo intenzitu jevu. Prostřednictvím takového dotazníku mohou být měřeny postoje, názory, motivy, zájmy apod. (Gavora, 2012, s. 51). Použitý dotazník měl škály jednotné formy a stejný počet poloh na každé škále. Položky využitých škál měly znění pozitivní i negativní, tak aby byly zachyceny příznivé i nepříznivé aspekty zjišťovaného jevu. Konstrukční pozornost byla věnovaná i verbálnímu znění položky.

Interview¹² a jeho následná obsahová analýza byly metodou tohoto výzkumu. Zvolena byla metoda polostrukturovaných interview, které byly pravděpodobně pro tento výzkum nejužitečnější. Tento způsob interview je sice do jisté míry svázaný, ale díky tomu je dodržena tematická koncentrace a vede to k zefektivnění sběru dat. Tím se liší polostrukturované interview od nestrukturovaného interview (Gavora, 2006, s. 88). Jeho další předností bylo také to, že doplňující otázky mohly být voleny dle samotného průběhu rozhovoru. Mohly tak sloužit např. k doplnění informací v případně různých nejasnostech. Otázky v rámci interview byly otevřené.

¹² metodicky vedený rozhovor

4.4 Realizace výzkumu

Sběr dat pro výzkum trval přibližně dva měsíce. Výběr škol k oslovení probíhal převážně na portálu zkola.cz, kde se nachází seznamy škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcemi a jinými zřizovateli. Osloveno bylo 24 škol, z nichž 15 je státních, 7 je soukromých, jedna je církevní a jedna je komunitní škola, kam dochází děti, které jsou v domácím vzdělávání. Zde je výčet těchto škol: ZŠ Emila Zátopka Zlín, Univerzitní 2701, příspěvková organizace; ZŠ Komenského I, Zlín, Havlíčkovo nábř. 3114, příspěvková organizace; ZŠ Komenského II, Zlín, Havlíčkovo nábř. 2567 příspěvková organizace; ZŠ a MŠ Želechovice nad Dřevnicí, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Dřevnická 1790, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Komenského 78, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Křiby 4788, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Kvítková 4338, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Mikoláše Alše 558, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Nová cesta 268, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Okružní 4685, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Slovenská 3076, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, Štefánikova 2514, příspěvková organizace; ZŠ Zlín, tř. Svobody 868, příspěvková organizace; ZŠ a MŠ Tečovice, příspěvková organizace; Montessori Zlín - základní škola a mateřská škola Motýlek; ScioŠkola Zlín - základní škola, s. r. o.; Základní škola JINOTAJ Zlín; Waldorfská základní škola Jasan z.s.; Žika, základní škola Zlín s.r.o.; DOBRÁ Montessori základní škola a mateřská škola s. r. o.; ORBIS, Mateřská škola, Základní škola a Střední škola, s.r.o.; Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně (Seznamy škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcemi a jinými zřizovateli, 2022); Lesní komunitní škola Sýkorka, z. s. (Sýkorka lesní komunitní škola, 2022). Všechny školy byly osloveny prostřednictvím e-mailu, viz příloha.

Na tento e- mail přišla nečekaně jenom jedna odpověď. Následovalo tedy opětovné oslovování škol prostřednictvím telefonátů. Tyto telefonáty probíhaly v několika etapách. Z důvodu různých časových možností vedení škol, v mnoha případech nebyli ředitelé přítomni ve školách, bylo je nutno opakovaně telefonicky několikrát kontaktovat. Ve většině případů se dostalo reakce, že na výzkumy nemají momentálně časové kapacity a nemají zájem o účast v žádném výzkumu, pro který jsou osloveni. Když byli obeznámeni s faktem, že termín odpovědi bude dostačovat do konce školního roku (měli na to tedy dva měsíce) a zabere přibližně pouhých 15 minut, tak souhlasili s opětovným zasláním podrobností e- mailem. V tomto opakovaném e-mailu byla nyní navíc uvedena poznámka:

„Rozhovor i dotazník je anonymní, nikde nebudou uvedeny údaje vaší školy. V rozhovorech budu hledat společné charakteristiky škol soukromých a státních ve zkoumané oblasti. Vaši spolupráci bych potřebovala ideálně v některém termínu do konce školního roku.“ Následoval výčet stěžejních otázek k rozhovoru a odkaz na dotazník pro vedení, učitele a rodiče. Ani na tento e- mail pak většina oslovených neodpověděla. Část obdržených odpovědí ze strany ředitelů škol byla negativní s vysvětlením, že je žádné výzkumy nezajímají a nemají na to čas. Tito již nebyli opětovně oslovováni. Následovalo kontaktování „po známosti“. I to bylo komplikované a každá škola vyjma jedné musela být kontaktována minimálně dvakrát, než se stala skutečným participantem. Participantů výzkumu z řad škol bylo nakonec devět a konečný výběr výzkumného souboru byl tzv. dostupný.

Pro zachování anonymity byly školy dány do náhodného pořadí a označeny písmeny. To bylo provedeno následujícím způsobem. Z vytištěného a rozstříhaného seznamu škol bylo náhodně losováno a školám bylo přiděleno písmeno, podle toho, jak jdou za sebou v abecedě. Tato písmena byla připsána k původnímu seznamu výše a seřazena ve Wordu abecedně.

Původně bylo plánováno, že školy budou tříděny podle toho, jestli jsou státní, soukromé nebo jiné (církvní nebo vzdělávací instituce nezařazené v rejstříku škol). Vzhledem k tomu, že do kategorie jiných spadají pouze dvě konkrétní školy ze Zlína, nemohla by být garantována jejich anonymita a tak vznikly dvě kategorie a to státní a ostatní.

státní	A, D, E, F, G, H, I, J, N, O, R, S, U, V, X
ostatní	B, C, K, L, M, P, Q, T, W

Obrázek 15 Anonymní označení škol

Participující školy byly: B, C, D, E, M, P, Q, T, V. Jedná se tedy o tři školy státní a šest škol ostatních.

Srozumitelnost kladených otázek obsažených ve zkušebním dotazníku a doba, za jakou by bylo možno na otázky odpovědět, byla ověřena u paní učitelky, která neučí na žádné z

participujících škol. Tato paní učitelka uvedla, že otázky pro ni byly srozumitelné a doba potřebná pro vyplnění dotazníku nepřekročila tři minuty.

Osobní zkušební rozhovor, tzv. nanečisto, proběhl s částí vedení jedné participující školy. Rozhovor, který byl veden v rámci samotného výzkumu, pak probíhal s jinou osobou z vedení této školy. Vedení uvedlo, že se mu některé otázky jeví příliš odborné a chtěly by mírně poupravit. Upraveny byly do níže uvedené finální podoby. Tyto otázky pak byly vyhodnoceny jako srozumitelné. Dotazovaný na ně zvládal reagovat a tak mohla být započata práce v terénu.

4.4.1 Osobní rozhovory

Formu osobního rozhovoru nakonec zvolilo vedení dvou participujících škol. Jednalo se o školy B a M. Obě školy mě ochotně pozvaly k rozhovoru přímo do jejich budovy, což bylo z jejich strany velmi vstřícné gesto, protože mi to umožnilo nasát jejich atmosféru. V obou školách jsem se setkala s vlídným přijetím a profesionálním přístupem.

4.4.1.1 Osobní rozhovor ve škole B

Na osobním rozhovoru v této škole jsme se domluvili po prvním telefonátu, který následoval po neúspěšném kontaktování prostřednictvím e-mailu. Vedení mě požádalo o zaslání podrobností k výzkumu a o znění stěžejních otázek.

Následovala pak ještě tato otázka k přípravě k rozhovoru: „Chtěla jsem vás v rámci své přípravy požádat ještě o pomoc s definováním jedné věci. Týká se to struktury otázek, kdy každá z nich zahrnuje slovo inovace. Vzhledem k tomu, že neučíme způsobem (v mé představě nejčastěji frontálně) jako na státních základních školách, tedy dá se nazvat tradičně, máme jakousi linii koncepce, kterou považujeme za standard. Snad mne omluvíte, když se zeptám, jaký je tedy výchozí stav primárního vzdělávání ve školství, který pro účely svého výzkumu považujete za standard vy a od kterých potom mohu v rámci komparace určit, co by se u nás mohlo považovat za inovaci? :-) Abych vám ještě doplnila kontext, sama mám poslední zkušenost se základní školou jako dítě a to je zkušenost už víc jak 20 let stará na to, abych mohla aspoň trochu objektivně z pohledu naší školy zhodnotit, co se za inovaci považovat dá. Děkuji za pochopení.“

Na otázku bylo odpovězeno následovně: „Moc děkuji za dotaz a Vaši přípravu k rozhovoru, do které vkládáte svůj čas. Toho si velmi cením. Výchozí stav má každá škola jiný, tudíž i proces inovace se liší. Každá škola na ně nahlíží ze svého úhlu pohledu a já

bych ráda zjistila právě společné znaky těchto úhlů pohledu. Zde je nástin vnímání inovací, který uvádím v teoretické části mé rigorózní práce: Inovativní koncepce vzdělávání podle Průchy (2004) je taková koncepce, podle které se vzdělávací instituce účelově, prostřednictvím vlastního úsilí mění tak, že realizuje určité inovace, které chápeme jako obnovování určitých stránek školní edukace, renesance mnohých idejí reformní pedagogiky. Zajímavostí je, že přívlastek inovativní v oblasti vzdělávání se užívá v tuzemsku, zatímco v zahraničí je tato problematika vysvětlována pojmem zdokonalující se (Průcha, 2012). Cambridžský přístup uvádí, že úsilí zdokonalit vzdělávání je úzce založeno na iniciativách a je velmi důležité pečlivě zkoumat přímo pedagogickou praxi, její struktury a nástroje. Stěžejní je pochopit, jak konkrétně zkoumaná praxe funguje a dávat ji do souvislosti s teorií a předpoklady, které za ní stojí (Oates, 2018).“

Následovala osobní schůzka v prostorách školy. Vedení odsouhlasilo nahrávání rozhovoru na diktafón v mobilním telefonu a zároveň zapnutí automatického přepisu rozhovoru na dalším mobilním zařízení. Rozhovor trval 14 minut a 44 sekund a byl přerušen jedenkrát, kdy nám bylo nabídnuto občerstvení jiným pracovníkem školy. Toto vyrušení nebylo nikterak obtěžující, nabídka však nebyla využita, jelikož opětovné narušení by mohlo mít nepříznivý vliv na průběh rozhovoru. Rozhovor proběhl klidně, občas jsem musela usměrnit tok myšlenek participanta. Po skončení rozhovoru jsem byla provedena všemi prostorami školy, čehož si velmi cením.

4.4.1.2 Osobní rozovor ve škole M

Na osobním rozhovoru v této škole jsme se domluvili prostřednictvím e- mailové komunikace a následné komunikace prostřednictvím aplikace Messenger. Vedení této školy nemělo žádné doplňující poznámky k předem zasláným otázkám a před zahájením rozhovoru se mi svěřilo, že otázky nečetlo a bude odpovídat přímo, bez přípravy. Rozhovor proběhl v místnosti, kde bylo soukromí a trval 13 minut a 13 vteřin. Rozhovor probíhal dle očekávání, avšak byl lehce pod tlakem, jelikož vedení pospíchalo na další schůzku. Rozhovor byl přerušen dvakrát. Poprvé do místnosti vstoupila žákyně školy, aby si převzala klíče a podruhé osoba, se kterou měla následovat další schůzka. Bylo to mírně rušivé, ale na kvalitě odpovědí to nezanechalo stopu.

4.4.2 Rozhovory prostřednictvím e-mailu

Prostřednictvím e- mailu se rozhodlo odpovědět na kladené otázky celkem sedm škol. Jednalo se o školy C, D, E, P, Q, T a V. Tyto školy odpovídaly stručně, na některé z otázek odmítly odpovědět tak, že je nezodpověděly.

4.4.2.1 Rozhovor e-mailem ve škole C

Se školou C byla asi nejlepší komunikace od samotného začátku. Byla to dokonce škola, která mi odpověděla jako jediná hned na první e-mail. Vedení této školy mi odpovědělo bez problémů na všechny mé otázky. Před odpověďmi byl úvod „Něco jsem vyplodila, ale nevím, zda to bude přínosné.“ Z čehož šla cítit drobná nejistota. Přínos odpovědí jsem potvrdila v reakci na tento e- mail.

4.4.2.2 Rozhovor e-mailem ve škole D

Oslovení této školy pro participaci bylo komplikovanější. Vedení bylo po telefonu ochotné, dokonce chtělo zodpovědět otázky napřímo. Když jsem řekla, že musím tedy telefonát nahrát, jestli s tím bude souhlasit, tak jsem souhlas nedostala, ale byly mi přislíbeny odpovědi e-mailem. Těch se mi nedostalo a tak jsem oslovila zástupce, kde se mi odpovědi dostalo záhy. Odpovědi byly stručné a pátá a šestá otázka zůstaly bez vyplnění. Ověřila jsem si, že na tyto otázky nebyly odpovědi vynechány omylem, ale vedení na ně odpovědět nechtělo, což bylo přijato s respektem.

4.4.2.3 Rozhovor e-mailem ve škole E

Vedení školy ochotně odpovědělo na e- mail s výčtem otázek. Odpovědi byly stručné, ale výstižné, takže nebyl ani důvod se doptávat k jednotlivým bodům. Zodpovězeny byly všechny otázky.

4.4.2.4 Rozhovor e-mailem ve škole P

Tato škola mi přislíbila participaci, ale uvedla, že to bude se zodpovězením otázek složitější, jelikož se jim právě dějí velké personální změny. Školu jsem tak oslovovala mnohokrát během dvou měsíců. Nakonec se mi odpovědi dostaly. Pátá otázka zůstala dobrovolně nezodpovězená.

4.4.2.5 Rozhovor e-mailem ve škole Q

Tuto školu jsem oslovovala prostřednictvím rodičů jednoho žáka, jelikož mi škola neodpovídala. Bylo zajímavé, že rodičům bylo řečeno, že jsem asi zadala chybnou adresu, ale ani po opětovném kontaktování se mi nedostalo žádné odpovědi. Nakonec se mi podařilo se do školy dovolat a odpovědi mi byly telefonicky přislíbeny a také jsem je brzy dostala. V úvodu bylo vysvětleno, že vypořádání se s tématem nebylo pro vedení snadné, jelikož je škola ve specifické situaci a není postavena na žádné inovativní metodě či strategii. Otázky byly zodpovězeny všechny, i když některé velmi stručně.

4.4.2.6 Rozhovor e-mailem ve škole T

Tato škola mi v průběhu telefonického rozhovoru přislíbila účast, avšak následovně nereagovala. Zkusila jsem ji kontaktovat ještě naposledy těsně před koncem školního roku a opětovně požádat o spolupráci. Odpovědi se mi nyní dostalo docela rychle a vedení se omluvilo, že odpovídá tak pozdě. Odpovědi byly většinou stručné.

4.4.2.7 Rozhovor e-mailem ve škole V

S touto školou byla složitá domluva. Po telefonátu mi byla přislíbena participace, pak mi neodpovídali na e- mails. Do školy jsem před koncem školního roku přišla osobně. Přivítali mě ochotně, ale neměli čas mé otázky zodpovědět a tak se se mnou domluvili na druhý den. Přišla jsem na smluvený čas, ale nebyla jsem jediná, s kým měli na daný čas domluvenou schůzku. Zástupce se mi snažil v rychlosti nadiktovat připravené odpovědi na diktafon na chodbě školy, ale bylo tam mnoho rušivých elementů, takže data byla nepoužitelná. Požádala jsem tedy o zaslání připravených odpovědí e-mailem. Tomuto požadavku bylo vyhověno. Odpovědi byly stručné, v bodech.

Shrnutí kapitoly

Cílem kapitoly bylo představit výzkum, jeho cíle, výzkumné otázky, metody využití v rámci jeho průběhu a seznámit zájemce o tuto problematiku se samotným průběhem realizace výzkumu, který probíhal v několika etapách a až po jeho skončení bylo jisté, že výzkumný soubor tohoto výzkumu je kompletní a dostačující. Původní ambicí bylo získat širší výzkumný soubor, který bude disponovat stejným počtem škol z kategorie státní a stejným počtem škol z kategorie ostatní.

5 ZPRACOVÁNÍ DAT A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Na zjištění plynoucí z kvantitativní části výzkumu, získaná prostřednictvím dotazníků, navazují zjištění ze stěžejní kvalitativní části výzkumu, získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a jejich následné obsahové analýzy. Kapitola popisuje proces zpracování dat a interpretaci zjištění kvantitativní části výzkumu v jedné podkapitole, jelikož se jednalo o tzv. předvýzkum, který umožnil širší a méně podrobný náhled na problematiku inovací. Další podkapitola mapuje proces zpracování dat stěžejního kvalitativního výzkumu a poslední podkapitola nabízí interpretaci výzkumných zjištění kvalitativního výzkumu.

5.1 Zpracování dat a interpretace zjištění kvantitativní části výzkumu

Kvantitativní část výzkumu tvoří tzv. pilotní výzkum neboli předvýzkum, jehož součástí jsou tematické okruhy, které zahrnují demografické údaje, vztah a klima dané školy k inovacím, konkrétní zkušenost respondenta s inovacemi a povědomí a informovanost o soudobých inovacích primárního vzdělávání na ostatních školách.

Pro realizaci dotazníkového šetření využívajícího posuzovací škály bylo nezbytné si zvolit tematické okruhy kladených otázek (Gavora, 2012). První část otázek byla zaměřena na demografické údaje, kde se zjišťovalo, jestli se jednalo o školu státní, soukromou nebo jinou, název školy, která byla předmětem šetření a jestli byl dotazovaný z vedení školy, učitel nebo rodič žáka navštěvujícího danou školu. Následoval okruh otázek týkajících se vztahu a klima dané školy k inovacím a v závěru se zjišťovala konkrétní zkušenost respondenta s inovacemi. Posuzovací škála byla pětistupňová, kdy nejnižší stupeň znamenal, že **vůbec ne** a nejvyšší stupeň **rozhodně ano**. Konkrétní znění otázek bylo:

Je vaše škola svébytná (osobitá, jedinečná)?

Využívá vaše škola specifické postupy výuky?

Řeší vaše škola strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání- zahrnující hodnocení, motivování, kvalitní komunikaci žáků?

V naší škole není podstatou předávání poznatků v dané podobě výhradně směrem od učitele k žákovi.

Vyrovňuje vaše škola rozdíly mezi žáky?

Posiluje vaše škola osobnostně rozvíjející pojetí vyučování?

Uvítali byste zavedení dalších inovací vzdělávání ve vaší škole?

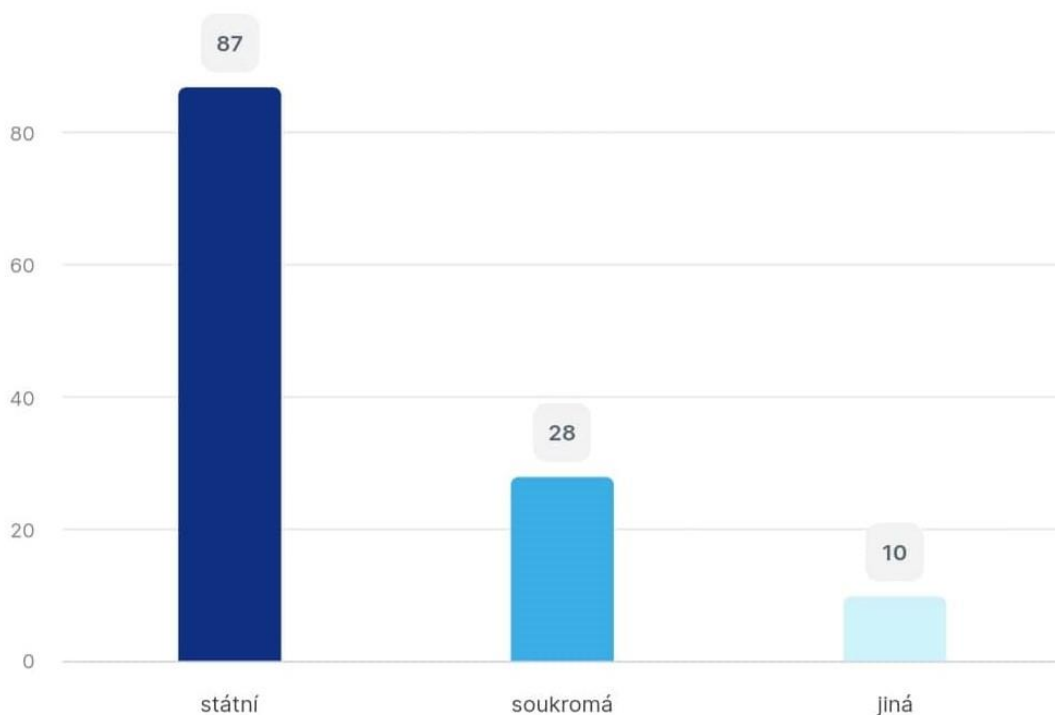
Ovlivňují vás ostatní školy v touze po zavádění dalších inovací vzdělávání ve vaší škole?

Existují ve vašem okolí konkrétní školy, které by vás mohly v zavedení dalších inovací vzdělávání ve vaší škole inspirovat?

Dotazník byl vytvořen prostřednictvím serveru survio.com a byl rozeslán vedení všech participujících škol. Vedení následně odkaz na dotazník rozeslalo hromadně učitelům prvního stupně a také rodičům žáků prvního stupně. Dotazník vyplnilo celkem 125 respondentů. Následuje výčet zjištění z jednotlivých položek dotazníku.

5.1.1 Zjištění kategorie školy respondenta

První otázka dotazníku zjišťovala demografický údaj a to ten, jestli škola spadá do kategorie škol státních, soukromých nebo jiných.



Obrázek 16 Kategorie školy respondenta

Dotazník vyplnilo 87 respondentů z kategorie školy státní a 38 respondentů z kategorie ostatní. To je zajímavé skóre, jelikož na výzkumu participuje více škol z kategorie ostatní. Pravděpodobně zde sehrál roli celkový počet žáků ve školách, který je mnohonásobně vyšší u škol státních obecně.

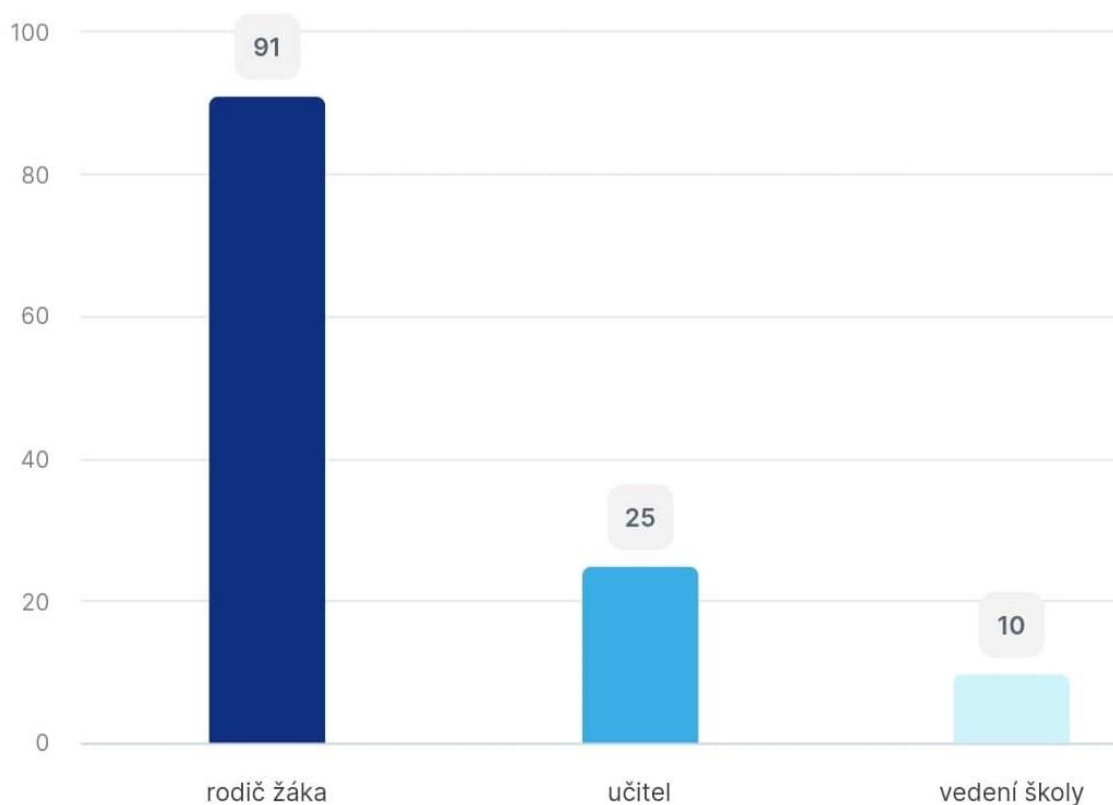
5.1.2 Název konkrétní školy respondenta

Druhá otázka se týkala názvu konkrétní školy respondenta. Dotazník byl vyhodnocován anonymně a tak ve vyhodnocování dat název školy nehrál nakonec roli. Posloužil k ověření správného zařazení školy do kategorie v předchozí otázce.

Vedení jedné školy k dotazníku položilo otázku: „Když napíšou učitelé školu, nebude dotazník anonymní. Je to tak?“ zde bylo třeba v reakci garantovat anonymitu. Kdyby se negarantovala anonymita dotazníku, pravděpodobně by bylo respondentů méně.

5.1.3 Role respondenta

V další otázce se zjišťoval vztah respondenta k dané škole. Zjišťovalo se, jestli se jedná o vedení školy, učitele nebo rodiče žáka, navštěvujícího danou školu.

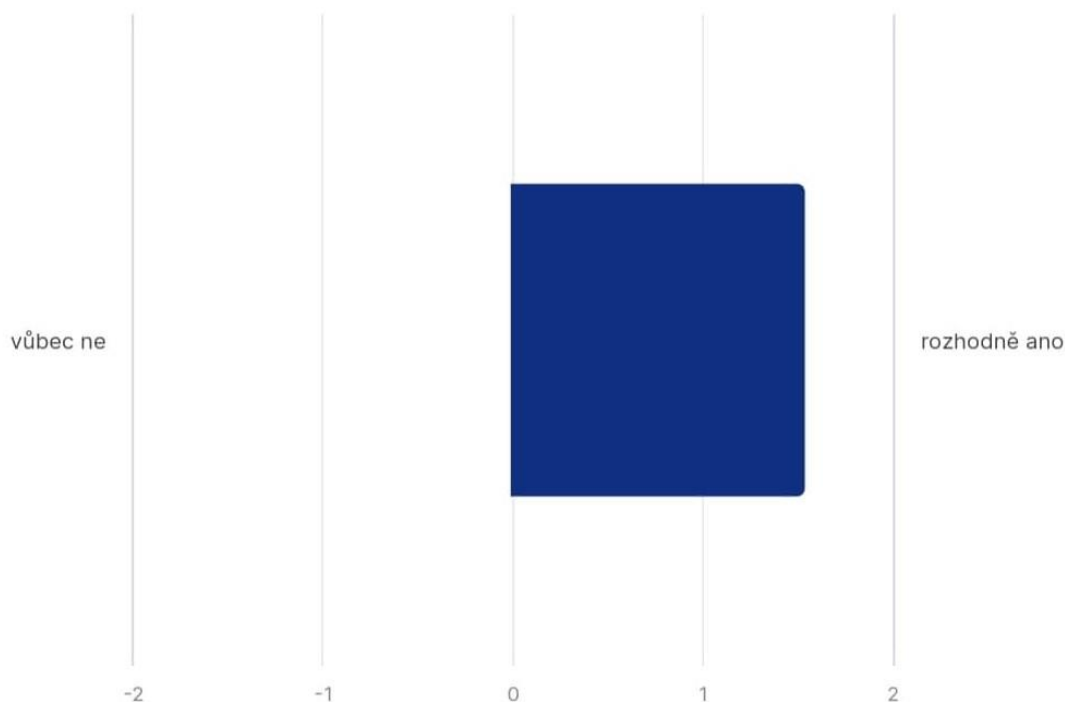


Obrázek 17 Role respondenta

Dle očekávání je největší zastoupení respondentů z řad rodičů žáků. Dotazník byl dále vyplněn 25 učiteli a 10 zástupci z vedení školy. Participujících škol je sice 9, ale dotazník mohli vyplňovat jak ředitelé, tak jejich zástupci, takže v některé ze škol vyplňovali dotazník dva členové vedení školy.

5.1.4 Svébytnost školy

Následovala otázka zjišťující vztah a klima dané školy k inovacím. Zjišťovalo se, jestli je daná škola svébytná (osobitá, jedinečná). Respondenti se na škále měli možnost přiklonit k tomu, jestli jejich škola není svébytná vůbec nebo jestli rozhodně je. Respondenti se na škále výrazně přiblížili k druhé zmíněné možnosti, což ukázal graf.

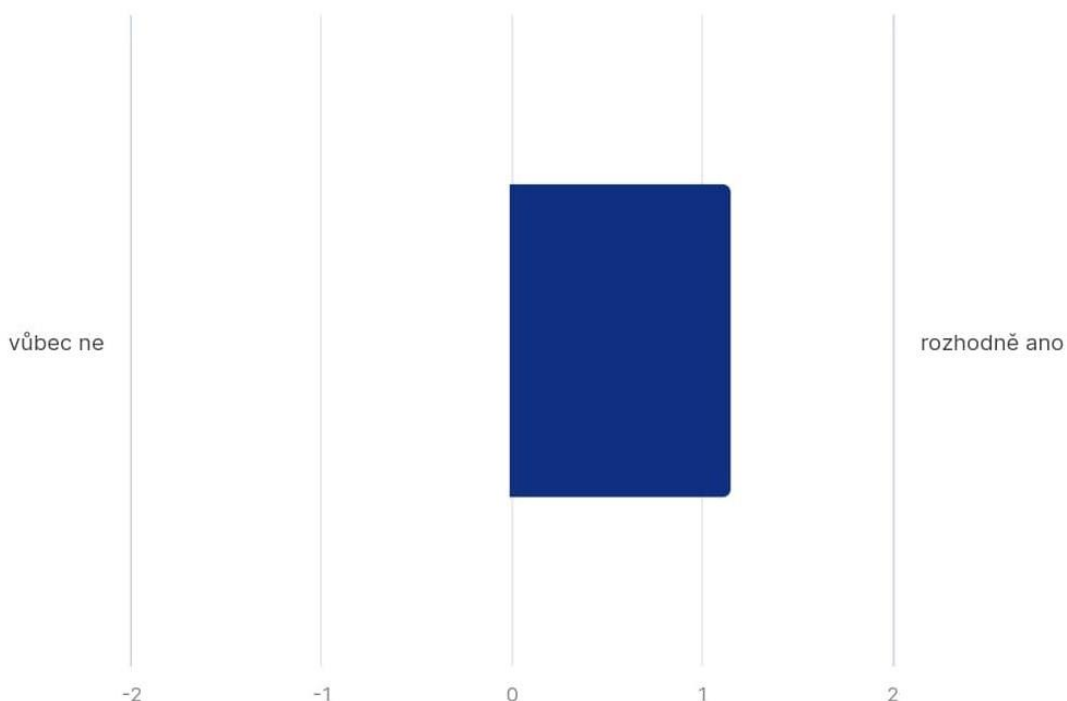


Obrázek 18 Svébytnost školy

Z odpovědí na čtvrtou otázku dotazníku vyplynulo, že všechny participující školy považují respondenti za svébytné, což je velmi pozitivní výsledek. Je žádoucí, aby školy byly dostatečně autonomní a docházelo tak k vymezení postavení školy na venek. Rodiče, kteří pak vybírali pro své děti základní školu, věděli, co mohou od školy (jejího prostředí, klima i funkce) očekávat.

5.1.5 Specifické postupy výuky

Pátá otázka zjišťovala, jestli škola disponuje specifickými postupy výuky, což navazuje na předchozí otázku a souvisí to se svébytností dané školy. Respondenti se na škále měli možnost přiklonit k tomu, jestli jejich škola vůbec nevyužívá specifické postupy výuky nebo jestli je rozhodně využívá. Respondenti se na škále přibližovali k druhé zmíněné možnosti, jak je patrné z následujícího grafu.



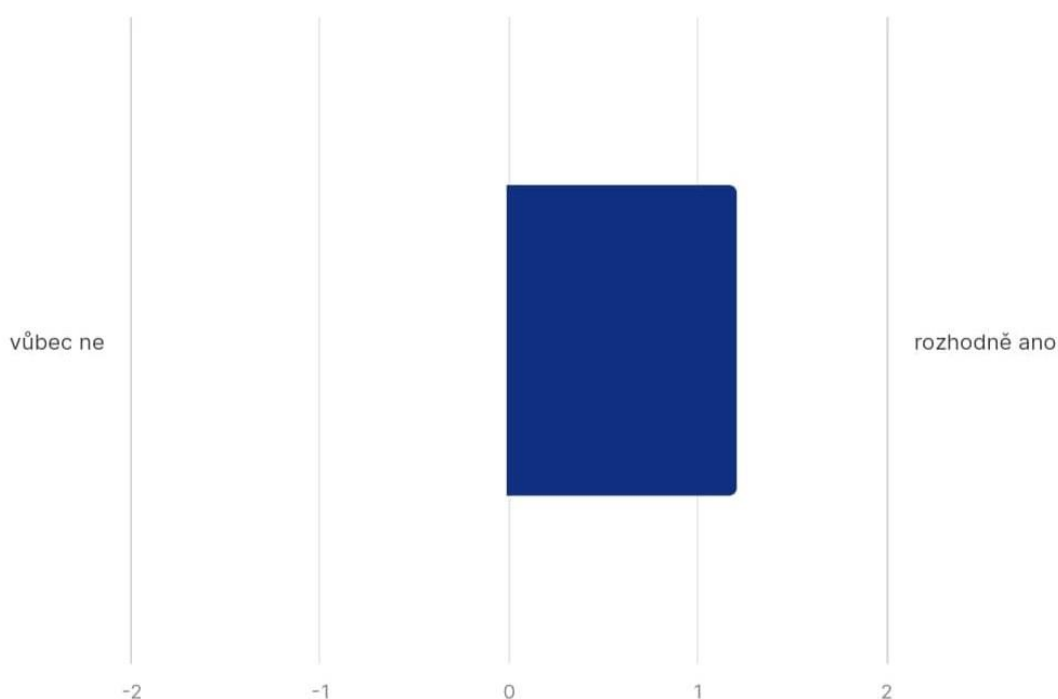
Obrázek 19 Specifické postupy výuky

Z odpovědí na pátou otázku plynul pozitivní výsledek a to ten, že ve školách státních i ostatních se využívají specifické postupy výuky, což bylo považováno za významné již před téměř čtvrtstoletím a platí to dodnes.

5.1.6 Strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání

Další otázka zjišťovala, jestli daná škola řeší strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání. Což zahrnuje i hodnocení, motivování a kvalitativní komunikaci žáků. Tento výčet byl zahrnut i ve znění otázky. Respondenti se na škále měli

možnost přiklonit k tomu, jestli jejich škola vůbec neřeší specifické postupy výuky nebo jestli je rozhodně řeší. Respondenti se na škále opět přibližovali k druhé zmíněné možnosti, což ukázal následující graf.



Obrázek 20 Strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání

Z grafu vyplynulo, že všechny participující školy řeší strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání. Zabývají se tedy i hodnocením, motivováním a kvalitní komunikací.

5.1.7 Předávání poznatků oběma směry

Jako sedmá položka dotazníku byla věta, s jejímž zněním měli respondenti vyslovit svůj souhlas nebo nesouhlas. Zjišťovalo se, jestli není v dané škole podstatou předávání poznatků v dané podobě výhradně směrem od učitele k žákovi, neboli jestli není opomíjeno překonávání transmisivního pojetí vyučování.

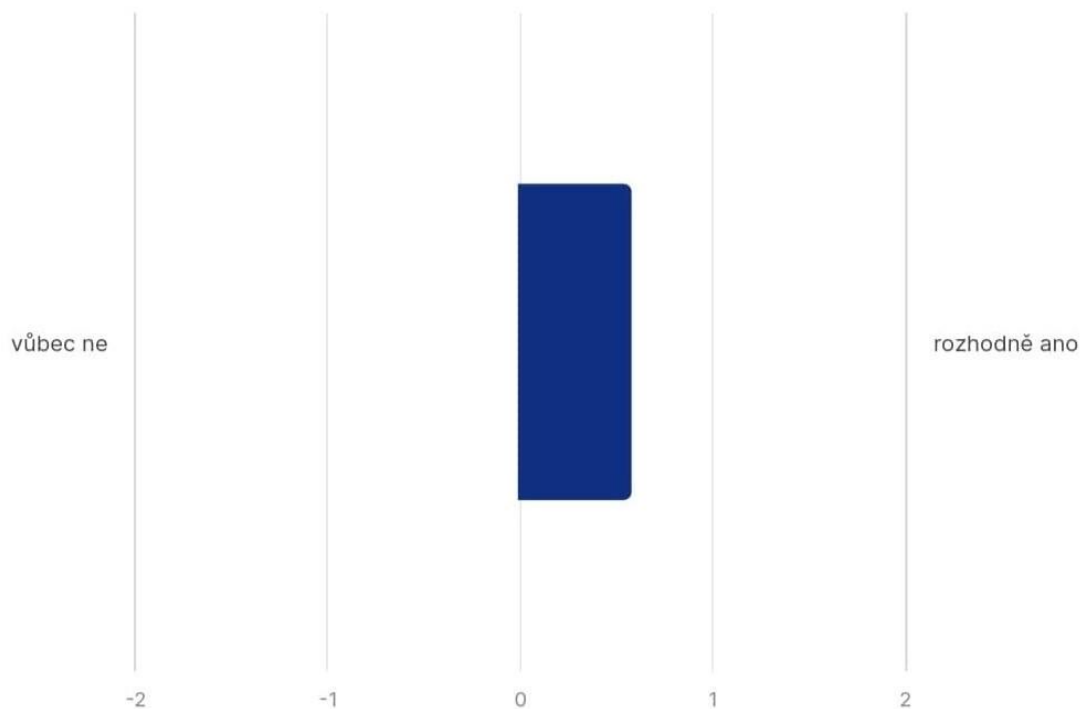
	-2	-1	0	1	2	
vůbec nesouhlasí	3	13	50	35	24	rozhodně souhlasí

Obrázek 21 Předávání poznatků oběma směry

Znění sedmé otázky bylo pravděpodobně pro některé respondenty nepřehledné, možná i proto je nejvíce odpovědí uprostřed škály. Pozitivní je, že většina respondentů má konkrétní zkušenost s touto inovací takovou, že v jejich škole poznatky nejsou výhradně předávány pouze směrem od učitele k žákovi a jsou tedy předávány oběma směry. A to jak směrem od učitele k žákovi, tak od žáka k učiteli.

5.1.8 Vyrovnávání rozdílů mezi žáky

Další otázka se zaměřovala na zjištění, jestli daná škola vyrovnává rozdíly mezi žáky. Respondenti se na škále měli možnost přiklonit k tomu, jestli jejich škola vůbec nevyrovnává rozdíly mezi žáky nebo jestli je rozhodně vyrovnává. Respondenti se na škále přibližovali k druhé zmíněné možnosti, což ukázal tento graf.

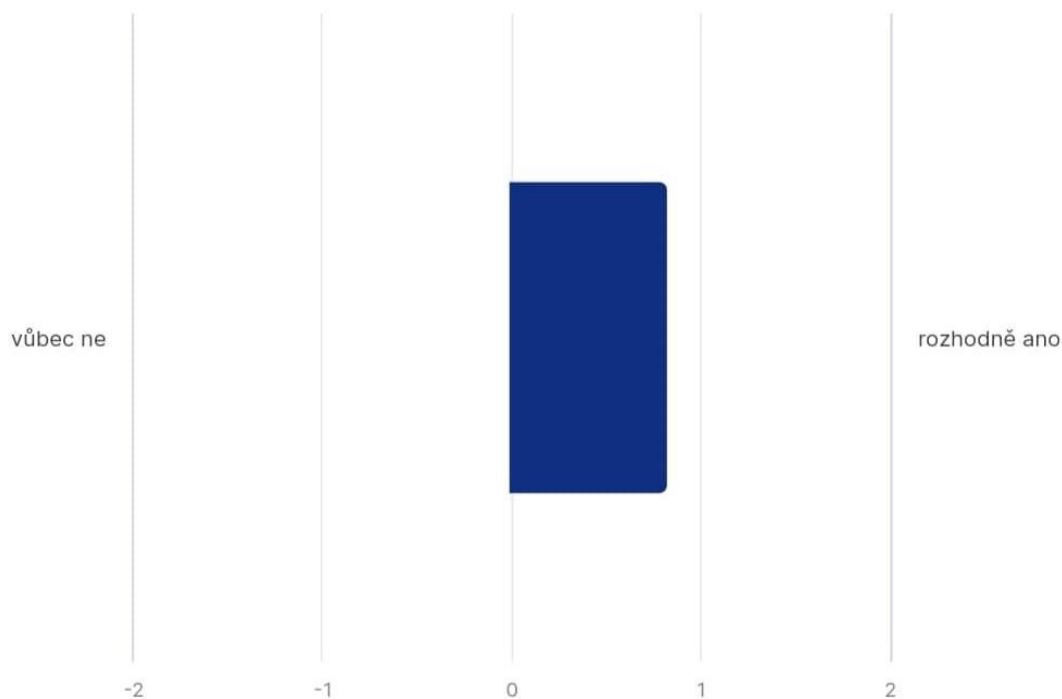


Obrázek 22 Vyrovňávání rozdílů mezi žáky

Jak již víme, mezi základní východiska a perspektivy vývoje v oblasti primárního vzdělávání patří nejen posílení svébytnosti a didaktické specifičnosti školy společně s řešením procesuálních otázek a překonávání transmisivního pojetí vyučování, ale i to, že škola by měla být místem pro vyrovnávání rozdílů a posilující osobnostně rozvíjející pojetí. To, že školy participující na výzkumu vyrovnávají rozdíly mezi žáky, bylo zjištěno. To, jestli posilují osobnostně rozvíjející pojetí, zjišťovala následující devátá otázka.

5.1.9 Osobnostně rozvíjející pojetí vyučování

Další otázka hledala odpověď na to, jestli daná škola posiluje osobnostně rozvíjející pojetí vyučování. Respondenti se na škále měli možnost přiklonit k tomu, jestli jejich škola vůbec neposiluje osobnostně rozvíjející pojetí vyučování nebo jestli ho rozhodně posiluje. Respondenti se přiklonili dle výsledného grafu k tomu, že jejich škola posiluje osobnostně rozvíjející pojetí vyučování.

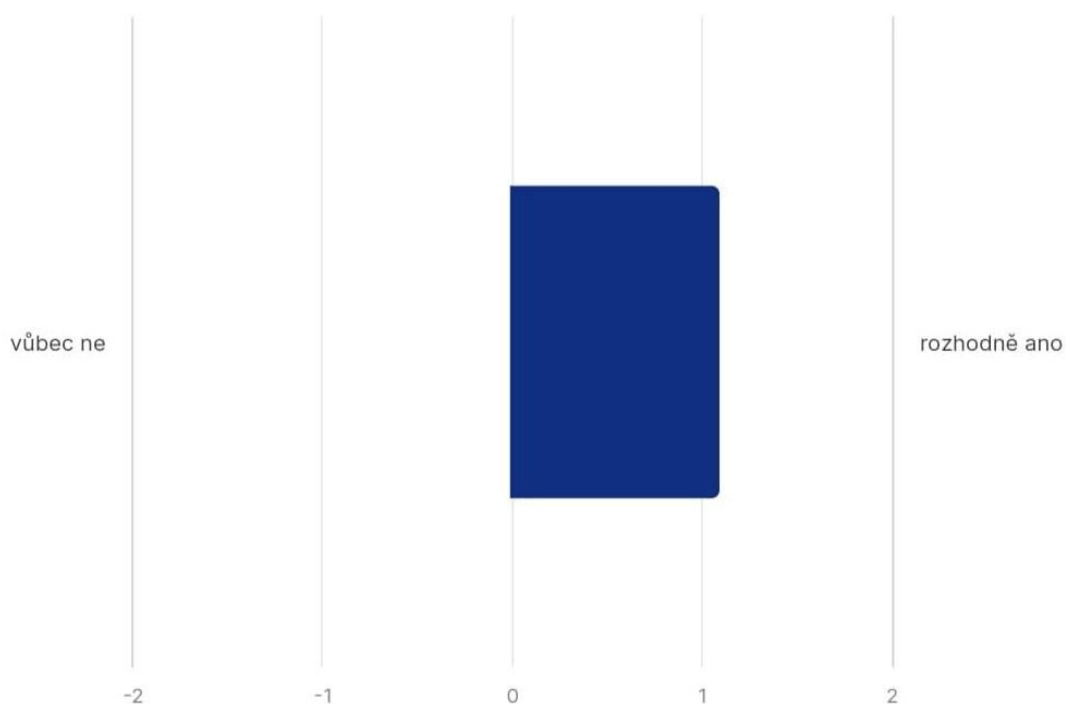


Obrázek 23 Osobnostně rozvíjející pojetí vyučování

Participujícím školám se dle respondentů daří posilovat osobnostně rozvíjející pojetí vyučování, to znamená, že škola je žákovi sociální oporou při hledání, využívání a uplatňování svého potenciálu ve vyučování.

5.1.10 Zavádění dalších inovací

Následovala poslední série otázek zaměřených na konkrétní zkušenost respondenta s inovacemi. První z nich zjišťovala, jestli by respondent uvítal zavedení dalších inovací vzdělávání v jejich škole. Respondenti měli opět možnost se na škále přiklonit k možnosti, že by vůbec neuvítali zavádění dalších inovací nebo naopak, že by ho rozhodně uvítali. Graf nám ukázal preferenci vítání zavádění dalších inovací u respondentů participujících škol.



Obrázek 24 Zavádění dalších inovací

Respondenti škol z kategorie státní i ostatní jsou nakloněni zavádění dalších inovací v jejich škole. Je jistě dobrou zprávou, že pohled odborné i laické veřejnosti na význam inovací primárního vzdělávání je shodný.

5.1.11 Ovlivnění inovacemi ostatních škol

Jedenáctá otázka vymezuje ostatní školy, jako všechny školy z kategorie státní i ostatní, kterými může být daná škola ovlivněna. V této otázce se zjišťovalo, jestli respondenty ovlivňují ostatní školy v touze po zavádění dalších inovací vzdělávání v jejich škole. Respondentům byla k dispozici škála, kde opět zaznamenali to, jestli ovlivňují nebo ne, jak můžeme vidět níže.

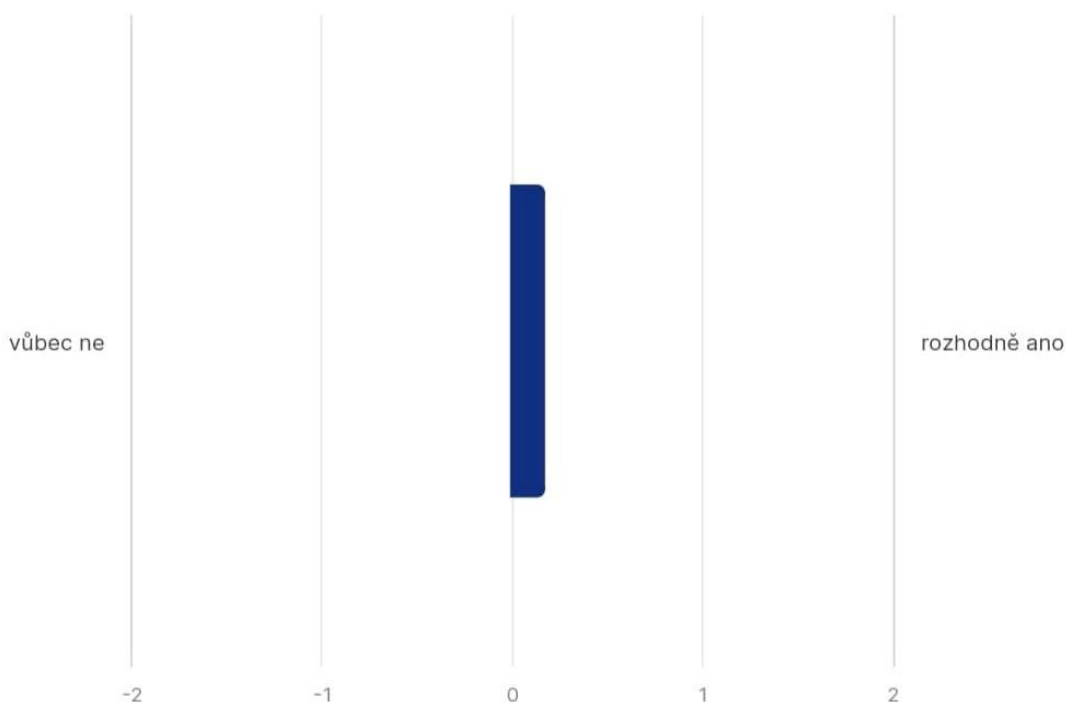
	-2	-1	0	1	2	
vůbec ne	8	27	46	30	14	rozhodně ano

Obrázek 25 Ovlivnění inovacemi ostatních škol

Postoj respondentů k vnímání inovací na ostatních školách je ve vysoké míře neutrální, ale je překvapivé, že celkem 35 respondentů se vyjádřilo tak, že inovace ostatních škol nejsou žádnou motivací k zavádění vlastních inovací. Pokud je to z toho důvodu, že se o inovace na ostatních školách nezajímají a tudíž nemají o těchto inovacích povědomí, je pravděpodobně vhodné na tomto zapracovat.

5.1.12 Možnost inspirace

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, jestli existují v okolí respondenta konkrétní školy, které by ho mohly v zavedení dalších inovací vzdělávání v jejich škole inspirovat. Respondenti se vyjádřili na škále kladně, i když se většina odpovědí pohybovala okolo středu škály.



Obrázek 26 Možnost inspirace

Z odpovědí na poslední otázku dotazníku vyplývá, že velká část respondentů má povědomí o tom, že je možné se inspirovat i u jiných škol, a že si uvědomují, že existují v jejich okolí školy, které mají z v oblasti inovací z inspirativního hlediska co nabídnout.

5.2 Zpracování dat kvalitativní části výzkumu

Pro realizaci následného polostrukturovaného rozhovoru bylo nutné vhodně zvolit otázky, které byly využity jako vodítko a mantinely pro samotné rozhovory s participanty výzkumu. Zvoleno bylo tedy šest otázek, které měly postupně odkrýt odpovědi, které by vedly ke zjištění, která byla stanovena jako cílová. Zde následuje výčet těchto otázek:

1. Proč si myslíte, že je dobré se zabývat inovacemi primárního vzdělávání?

První otázka byla tzv. vstupní. Tato otázka měla vést k navození pozitivní atmosféry a navést na téma, kolem kterého se bude celý rozhovor „točit“.

2. Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době podařily?

Druhá otázka měla umocnit pozitivní atmosféru při rozhovoru a zároveň měla vést ke konkrétnější úvaze o inovacích.

3. Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době nepodařily?

Třetí otázka mohla odkrýt nejistoty participanta výzkumu v oblasti inovací na jejich škole a mohla pomoci k uvědomění si vlastních limitů v této oblasti.

4. Na jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole chcete zaměřit?

Tato čtvrtá otázka měla navést participanta na úvahu o inovacích v budoucnu.

5. Jaké inovace primárního vzdělávání vás zaujaly na okolních školách?

Pátá otázka mohla konkretizovat povědomí škol o sobě navzájem a přispět k zamyšlení se o možnostech být v rámci inovací prospěšný nejen vlastní škole.

6. Jakými inovacemi primárního vzdělávání byste se mohli inspirovat?

Poslední otázka mohla poukázat na to, že ostatním školám můžeme být inspirací a stejně tak se jimi můžeme nechat inspirovat.

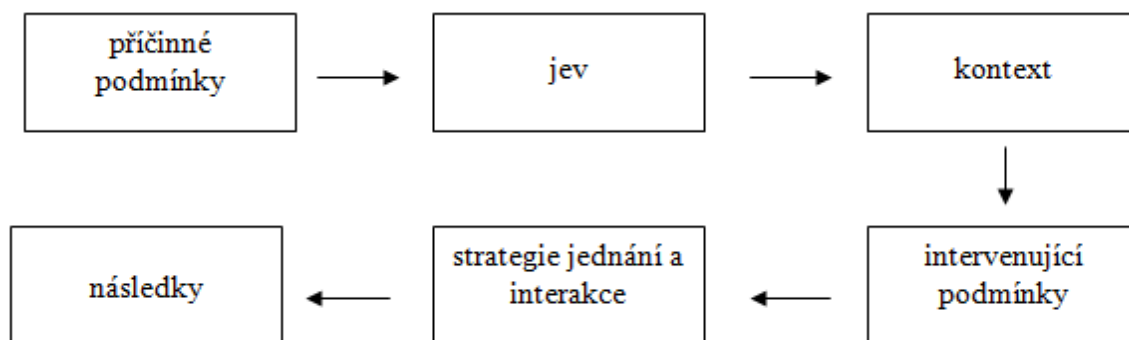
Osobní rozhovory byly nahrávány na diktafon v mobilním telefonu, na druhém mobilním telefonu byl zapnutý automatický přepis a mimo to byly pořizovány ručně psané poznámky do připraveného do archu. Po skončení rozhovoru byl upraven automatický přepis podle nahrávky tak, aby byl text v souladu s reálným rozhovorem.

Rozhovory e-mailem byly zkopírovány do Wordu s cílem zajistit stejný formát výstupu, jako tomu bylo u osobních rozhovorů a bylo tak umožněno bezproblémové zpracování získaných dat. Získaná data byla kódována pomocí otevřeného kódování¹³. Jednotlivé segmenty byly tzv. významovými jednotkami a tyto jednotky byly dále analyzovány. Významové jednotky mohou tvořit odstavce, věty nebo konkrétní slova ze získaného textu.

5.2.1 Postup otevřeného kódování

Nejprve byly očíslovány jednotky textu a k těmto jednotkám napsány jednotlivé kódy. Dále byly kódy kategorizovány, z čehož vyšly nové pojmy, které nebyly tak konkrétní, jako vzniklé kódy. Dále došlo k tzv. axiálnímu kódování. Tím vznikly vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi a to byl paradigmatický model, viz schéma níže.

¹³rozbití dat převedených do písemné podoby na segmenty



Obrázek 27 Paradigmatický model (vlastní tvorba)

Příčinné podmínky vedly k centrálnímu jevu neboli hlavní myšlence. Kontext určoval vlastnosti tohoto jevu a intervenující podmínky zahrnovaly kontext více zeširoka a tak mohly tvořit jednu kategorii. Strategie jednání ukazovaly to, jak se reaguje na jev, rovněž i interakce ukazovaly reakci. Jakmile byla dosazena data do tohoto modelu, byly zjištěny další vztahy mezi kategoriemi. Tzv. „příběh na konec“ byla fáze, kdy byla hledána hlavní kategorie (Gulová a Šíp, 2013).

5.2.2 Příklad otevřeného kódování

Příklad číslování segmentů textu je k dispozici pod textem. Také příklad kategorizace je uveden v tabulce níže z rozhovoru E, který proběhl prostřednictvím e-mailu s vedením státní školy.

1. T: Proč si myslíte, že je dobré se zabývat inovacemi primárního vzdělávání?
2. P: Stále více rodičů volá po alternativním školství i z důvodů zastaralých stereotypů, kterých se někteří pedagogové zbaví jen z nařízení vedoucího pracovníka.
3. T: Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době podařily?
4. P: Zavedení společné platformy pro online výuku,
5. zvýšení digitální gramotnosti.
6. T: Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době nepodařily?
7. P: Úprava hodnocení ve škole - zavést motivační známky,

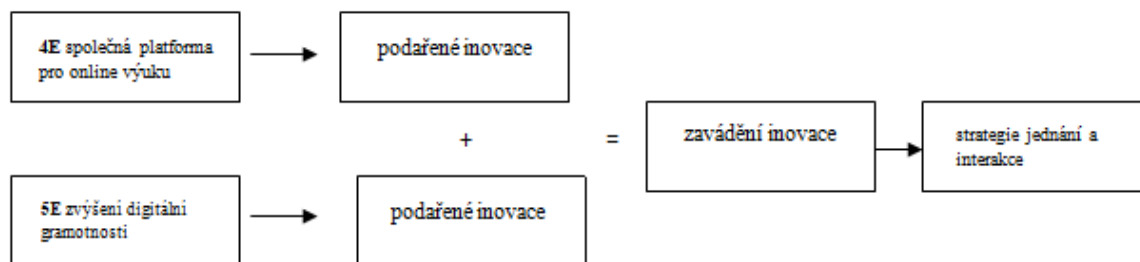
Obrázek 28 Příklad číslování segmentů textu (vlastní tvorba)

Z kopie přepisu rozhovoru je patrné, že jednotlivé pasáže k případnému kódování byly číslovány. V případě tohoto úryvku přepisu rozhovoru byly číslovány segmenty textu podle toho, jestli měl slovo participant nebo tazatel. Jedna odpověď participanta byla rozdělena na více segmentů, protože tvořily různé kódy, které následně mohly být zařazeny do různých subkategorií. Následně jsem kodovala slovy segmenty textu, které souvisely s výzkumem. Proto jsou k dispozici, např. z tohoto zmíněného úseku textu, kódy pouze u částí č. 2, 4, 5, 7, protože zde participant odpovídal na otázky, které byly kladeny. Kódy, které vznikly z celého rozhovoru, jsou uvedeny v tabulce.

kód	subkategorie	kategorie
0E státní	kategorie školy	kategorie školy
2E odklon od zastaralých stereotypů	důležitost inovace	důležitost inovace
2E odklon od zastaralých stereotypů	vliv kategorie školy	vliv kategorie školy
4E společná platforma pro online výuku	podařené inovace	zavádění inovace
5E zvýšení digitální gramotnosti	podařené inovace	inspirace
7E zavedení motivačního známkování	nepodařené inovace	
8E zavedení dobrovolných úkolů	nepodařené inovace	
10E změna systému hodnocení	zaměření na inovace	
12E přechod na eŽK	co zaujalo jinde	
14E více her ve výuce	možnost inspirace	
15E zábavné aktivity ve výuce	možnost inspirace	
16E omezení frontální výuky	možnost inspirace	
17E kurz pro učitele zaměřený na psychologii D	možnost inspirace	
18E kurz pro učitele zaměřený na třídní managm.	možnost inspirace	

Obrázek 29 Výsledky třídění kódů (vlastní tvorba)

Z tabulky je možno vyčíst, že kódy, které z interview vznikly, spadaly do určité subkategorie. Některé kódy spadaly do stejné subkategorie jako jiné. To jsme mohli vidět např. u kódu 7E a 8E. Další kódy, jako v tomto případě třeba kód 0E, spadal jako jediný do samostatné subkategorie. Navíc tento kód nevznikl přímo z rozhovoru, ale byl patrný již před zahájením rozhovoru. Kód 0 byl přítomen u každého z rozhovorů, značil totiž, o jakou kategorii školy se jednalo. Jestli šlo o školu státní nebo byla řazena do kategorie ostatní. Na této tabulce bylo také pozoruhodné to, že obsahovala jeden kód, který zároveň spadal do dvou subkategorií i kategorií. Všechny stejné subkategorie nebo obsahově podobné subkategorie pak tvořily jednu kategorii, což můžeme vidět na následujícím schématu.



Obrázek 30 Ukázka procesu vzniku kategorie (vlastní tvorba)

Kódy 4E a 5E vznikly z toho důvodu, že se jednalo o dvě ukázky podařené inovace, které uvedl participant v reakci na mnou položenou otázku: „Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době podařily?“. Participant totiž písemně odpověděl: „Zavedení společné platformy pro online výuku, zvýšení digitální gramotnosti“. Tyto kódy poté spadaly do subkategorie podařené inovace, protože se jednalo o popis situací, kdy se škole dařilo inovovat. Tyto subkategorie pak spadaly do kategorie zavádění inovace a ta byla následně zasazena do paradigmatického modelu (strategie jednání a interakce).

5.3 Interpretace výzkumných zjištění kvalitativní části výzkumu

Podkapitola týkající se interpretace výzkumných zjištění kvalitativní části výzkumu zahrnovala popis postupu při interpretaci výsledků výzkumu a vymezení subkategorií kategorií v paradigmatickém modelu.

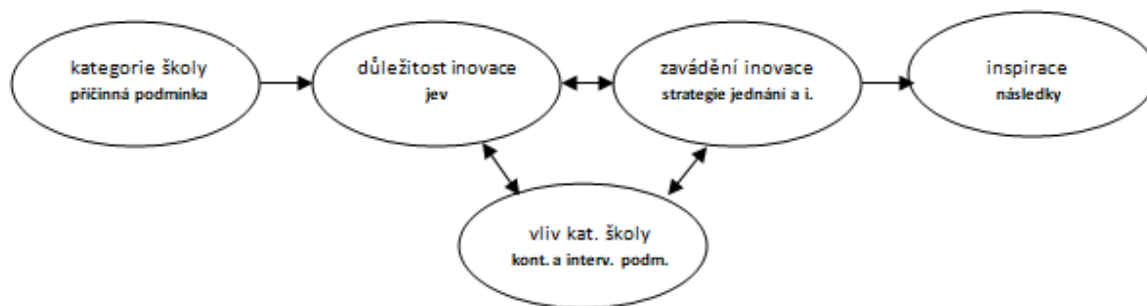
5.3.1 Postup při interpretaci výsledků výzkumu

Postup při interpretaci výsledků výzkumu byl následující: nejprve byly očíslovány jednotlivé segmenty textu a označeny kódy, které byly zvoleny tak, aby vystihovaly obsah těchto textových segmentů. Vzniklé kódy byly rozříděny do subkategorií a tyto následně do kategorií, které korespondují s paradigmatickým modelem. Výsledky tohoto procesu shrnuje následující tabulka.

	KATEGORIE	SUBKATEGORIE
příčinné podmínky	kategorie školy	kategorie školy
jev	důležitost inovace	důležitost inovace
kontext a intervenující podmínky	vliv kategorie školy	vliv kategorie školy
strategie jednání a interakce	zavádění inovace	podařené inovace nepodařené inovace zaměření na inovace
následky	inspirace	co zaujalo jinde možnost inspirace

Obrázek 31 Kategorizace (vlastní tvorba)

V tabulce si můžeme všimnout kategorií (kategorie školy, důležitost inovace, vliv kategorie školy, zavádění inovace, inspirace) a subkategorií (kategorie školy, důležitost inovace, vliv kategorie školy, podařené inovace, nepodařené inovace, zaměření na inovace, co zaujalo jinde, možnost inspirace), které se vyskytovaly ve všech devíti rozhovorech označených B, C, D, E, M, P, Q, T, V. Následující schéma pak zobrazuje zařazení kategorií, které vznikly, do paradigmatického modelu.



Obrázek 32 Kategorie v paradigmatickém modelu (vlastní tvorba)

Příčinnou podmínkou byla v rámci schématu uvedena **kategorie školy**. Ta určovala, jestli se jednalo o školu státní nebo ostatní školy. Tato část schématu byla v rámci tématu důležitá, neboť nám umožnila porovnání a hledání společných charakteristik v nahlížení na inovace v různých kategoriích primárních škol.

Jev v schématu reprezentoval **důležitost inovace**, tak jak ji vnímali účastníci. Jednalo se o centrální kategorii, jelikož vyjadřovala podstatu výzkumu. Nahlížení na tuto kategorii

bylo velmi individuální a různorodé, v rámci rozhovoru se jednalo o otázku vstupní, navádějící na jeho stěžejní téma.

Kontext a intervenující podmínky byly uvedeny v rámci kategorie **vliv kategorie školy**, kde bylo rozhodující, jak ovlivnilo nahlížení na inovace participantů to, jestli působí ve vedení školy státní nebo ostatní.

Strategie jednání a interakce byla v případě tohoto schématu **zavádění inovace**. Zde se jednalo o to, jaké inovace se v rámci dané školy dařily, nedařily nebo na které se škola snaží aktuálně či do budoucna zaměřit.

Následky byly v tomto případě myšleny jako **inspirace**. Bylo zde důležité to, jestli a jaké inovace participanty oslovily na jiných školách, případně to, jakými inovacemi by se mohli následně inspirovat.

Kategorie, mezi něž patří příčinná podmínka, kontext a intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky, souvisely s jevem jakožto tzv. centrální kategorií. Mnou sestavený paradigmatický model pomohl při tvorbě tzv. analytického příběhu, který bude následovat. Tvorba vycházela z kódů, které jsem si stanovila při tvoření segmentů textů v rámci textové podoby rozhovorů s participanty výzkumu. Na tyto rozhovory bylo také odkazováno číslem a písmenem. Číslo značilo kód a písmeno rozhovor, ze kterého kód pochází. Struktura pro následnou teorii vznikla tak, že byly vysvětleny podrobně všechny kategorie a subkategorie, které byly utvořeny z kódovaných rozhovorů.

5.3.2 Subkategorie kategorií paradigmatickém modelu

Bylo stanoveno osm subkategorií, které vznikly v rámci kategorií kategorie školy, důležitost inovace, vliv kategorie školy, zavádění inovace a inspirace. Některé ze subkategorií nesly stejný název jako zmíněné kategorie. Kódy v textu byly pro přehlednost označeny kurzívou.

5.3.2.1 Kategorie školy

Kategorie označená jako kategorie školy byla tvořena subkategorií, která nesla stejný název, a to z toho důvodu, že nejlépe vystihovala její podstatu. V rámci této subkategorie byly tvořeny dva kódy, které vznikly kódováním rozhovorů s vedením prvního stupně konkrétních základních škol. Části rozhovorů 0B, 0C, 0M, 0P,0Q a 0T měly kód *ostatní*. Tento kód znamenal, že participanté těchto rozhovorů působí na základních školách

neveřejných. Kód *státní* obsahovaly rozhovory 0D, 0E a 0V. Participanti, kteří měli v rozhovoru tento kód, působili na základních školách veřejných. Tabulka „kategorie školy“ zřehlednila tyto informace.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
Kategorie školy	státní	0D, 0E, 0V
	ostatní	0B, 0C, 0M, 0P, 0Q, 0T

Obrázek 33 Kategorie školy (vlastní tvorba)

Většina participantů na tomto kvantitativním výzkumu působila na školách neveřejných. Zastoupení škol v rámci jejich kategorie ve výzkumu bylo tedy nerovnoměrné. Části rozhovorů značené číslem 0 měly toto číslo z toho důvodu, že informace ohledně kategorie školy nebyla předmětem zaznamenaných rozhovorů.

5.3.2.2 Důležitost inovace

Nahlížení na důležitost inovace byla kategorie, která měla poukázat na vnímání inovací v jednotlivých školách participujících na výzkumu. Subkategorie nesla stejný název, jelikož byl dostatečně výstižný. V rámci této subkategorie vzniklo 27 kódů, které poukázaly na široké spektrum vnímání této oblasti. Některé kódy byly významově podobné a tak byly následně sloučeny v nový kód.

Kód s názvem *přizpůsobení se současnosti* zahrnoval kódy 2C *přizpůsobení se současným potřebám*, 2E *odklon od zastaralých stereotypů*, 5M *reflexe neustále se měnícího světa*, 2P *přizpůsobení se současnosti*, 4Q *přizpůsobení změnám ve společnosti* a 2V *vyučování přizpůsobené dnešním dětem*. Kódy 6M *reflexe lidí v procesu vzdělávání* a 10Q *zavádění sebehodnocení* byly sloučeny do kódu *sebehodnocení*. 6C *práce s individuálními potřebami dětí* a 7Q *edukátoři reagují na potřeby žáků*, byly kódy, které měly souhrnný název *individualizace*. Nový kód *redukce encyklopedických znalostí* shrnoval kódy 4P *ubrat na memorování* a 5Q *nejsou nutné encyklopedické znalosti*. Následná tabulka zřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
důležitost inovace	inovace školského systému	6B
	příprava na budoucnost	7B
	přizpůsobení se současnosti	2C, 2E, 5M, 2P, 4Q, 2V
	projektové vzdělávání	4C
	menší kolektiv	5C
	individualizace	6C, 7Q
	aktivizace žáků	2D
	dokonalejší zpřístupnění vzdělávání	3D
	ukotvení ve stálosti a hodnotě	4M
	sebehodnocení	6M, 10Q
	komplexnost, intuitivnost a flexibilita	11M
	redukce encyklopedických znalostí	4P, 5Q
	potřeba proniknout do hloubky prožit.	3Q
	edukátoři progresivně předávají zkuš.	6Q
	zabývání se principem hodnocení	9Q
	podpora vnitřní motivace k učení	3T
	práce s konkrétními pomůckami	5T
zatraktivnit výuku	4V	

Obrázek 34 Důležitost inovace (vlastní tvorba)

Z kódů bylo zřejmé, že vedení škol státních i ostatních shledává velký význam v nutnosti přizpůsobit se současnosti. To byl velmi pozitivní jev, který poukázal na to, že školy chtějí inovovat flexibilně. O významu individualizace se zmiňovaly školy z kategorie ostatní, což mohlo být podpořeno jejich většími možnostmi v této sféře s ohledem na nižší počty žáků. Také sebehodnocení a redukci encyklopedických znalostí uváděly pouze školy z kategorie ostatní, ač se jedná o jevy v současnosti všeobecně diskutované.

5.3.2.3 Vliv kategorie školy

Vliv kategorie školy byl kategorií i subkategorií současně. V rámci této subkategorie vzniklo 12 kódů, které nemohly být nijak sloučeny, ale dva z nich byly úplně vyloučeny. Jednalo se o kód 12Q *komplexní rozvoj osobnosti* a 14Q *pěstování zodpovědnosti za vlastní učení*. Tyto dva kódy totiž nebyly vázány přímo na kategorii školy. Měly by se vyskytovat u škol státních i ostatních. Kódy 22D a 10V byly vázány na možnosti získávání dotací na státních školách, kód 2E korespondoval samozřejmě s kategorií školy státní, jelikož bylo možno předpokládat, že nově vzniklé školy se pravděpodobně nebudou potýkat se zastaralými stereotypy. Kód 14M získaný z rozhovoru s jednou školou z kategorie ostatní korespondoval s jejich možnostmi využívat finance ze školného, které bylo nad rámec

financování škol v rejstříku škol. Snaha ostatních škol o nabídnutí něčeho čím se odliší od všech škol a mohou tak přilákat žáky, které zaujme právě specifičnost dané školy, byla zřejmá z kódů 3C, 7P a 9T. Dva kódy, které vznikly z rozhovoru s vedením školy Q, byly podmíněny kladením důrazu na individualitu, která byla v tomto případě podmíněna nízkým počtem dětí ve třídě. Následná tabulka zpřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
vliv kategorie školy	vznik školy za účelem inovace šk. Systému	8B
	nabízení jiných způsobů výuky	3C
	získávání dotace na učebnu	22D
	odklon od zastaralých stereotypů	2E
	finančně náročné proškolní všech v metodě	14M
	7P výuka v lese	7P
	vnímavost žáka k potřebám	13Q
	řízení vlastního učení a sebehodnocení	15Q
	každodenní práce s Montessori pomůckami	9T
	získání etopeda	10V

Obrázek 35 Vliv kategorie školy (vlastní tvorba)

Kód, který vyšel u školy B je takřka nepoužitelný, jelikož není možné, aby škola vznikla za účelem inovace školského systému. To nedává smysl, protože školský systém základního vzdělávání zahrnuje první stupeň a druhý stupeň a není patrné, co by na tom mohlo být inovovatelné. V rámci rozhovoru zde chyběla doplňující otázka na to, co měl touto odpovědí participant na mysli.

Z kódů v této subkategorii vyplynulo, že každá z kategorií škol má jisté specifické benefity, díky kterým se stává atraktivní pro své žáky, případně jejich zákonné zástupce.

5.3.2.4 Podařené inovace

Subkategorie podařené inovace spadala do kategorie zavádění inovace. Jednalo se o již realizované inovace na každé z participujících škol, které vedení školy vyhodnotilo jako úspěšné. Při kódování části rozhovorů týkajících se zdařilých inovací vzniklo celkem 38 kódů, což značí převahu podařených inovací nad těmi nepodařenými. V rámci této subkategorie byly opět některé kódy sloučeny a vzniklo tak celkem pět kódů, do kterých se sdružilo původních šestnáct kódů. Školy B a C vyhodnotily jako úspěšnou inovaci snížení počtu žáků ve třídě. Ty stejné školy společně se školou T úspěšně aplikují individuální

přístup k žákům. Škole D, T, Q a V se daří v projektech a škole D a E se daří zaměření na digitalizaci. Na vlastní kvalitní platformu pro online výuku poukázaly školy D, E a V. Následná tabulka zřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
podařené inovace	snižovaný počet žáků	10B, 10C
	individuální přístup	11B, 11C, 10T, 11T
	mentorství	12B
	partnerský přístup k dětem	13B
	plnění cílů	14B
	zábavné a zapamatovatelné poznatky	8C
	poznatky užitečné v životě	9C
	vedení ke spolupráci	12C
	přirozená komunikace v anglickém jazyce	14C
	projekty	5D, 16Q, 12T, 7V, 9V
	digitalizace	6D, 5E
	didaktické hry	7D
	dotační projekty EU	8D
	možnost online výuky	11D, 4E, 6V
	ovoce a mléko do škol	13D
	registrace a předplatné portálů	15D
	zapojení do celostátních projektů	17D
	Feuers. metoda instrumentálního obohac.	13M
	možnost supervizí na metodu	15M
	možnost výuky v tandemu v rámci metody	16M
	pobyt a učení se venku	6P
	střídání hlavních předmětů po 14 dnech	8P
	tripartity (schůzka rodič+pedagog+žák)	9P
	slovní hodnocení v rámci tripartity	10P
	využití Montessori metody	17Q
	realizace nových učeben	8V
	změna fungování ŠPZ	11V

Obrázek 36 Podařené inovace (vlastní tvorba)

Některé z kódů, které zůstaly samostatně, by mohly být částečně kompatibilní i s předchozími subkategoriemi vlivem kategorie školy a jejími kódy. Zároveň by každý z těchto kódů mohl patřit k oběma daným kategoriím škol, protože ani jeden ze zmíněných kódů nebyl limitován kategorií školy.

5.3.2.5 Nepodařené inovace

Subkategorie nepodařené inovace spadala do kategorie zavádění inovace. Jednalo se o již realizované inovace na každé z participujících škol, které vedení školy vyhodnotilo jako

neúspěšné. Při kódování části rozhovorů týkajících se nezdařilých inovací vzniklo celkem 14 kódů, což potvrzuje převahu podařených inovací nad těmi nepodařenými. V rámci této subkategorie nebyly žádné kódy sloučeny, protože jejich význam byl pro každou školu jedinečný. Následná tabulka ukazuje výčet jednotlivých kódů:

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
nepodařené inovace	věkově smíšené skupiny	19B
	nenaskočili zpět do projektové výuky po C19	17C
	finanční podpora k nákupu tabletů	20D
	finanční podpora k nákupu dataprojektorů	21D
	zavedení motivačního známkování	7E
	zavedení dobrovolných úkolů	8E
	inovace bez potenciálu úspěchu nezavádí	26M
	proškolení v Hejného metodě všech učitelů	28M
	integrovaná tématická výuka	12P
	učení v souvislostech	13P
	propojení hodnocení a sebeh. s portfoliem	22Q
	nebyl prostor pro systematickou práci	23Q
	práce s dětmi s poruchou pozornosti	14T
	realizace venkovní učebny	13V
	dopad kovidu na žákovský parlament	14V

Obrázek 37 Nepodařené inovace (vlastní tvorba)

Velmi pozitivní jev byl, že každá z participujících škol má podařené inovace v převaze nebo rovnováze s těmi nepodařenými. U žádné ze škol státních ani ostatních nepřevažovaly nepodařené inovace.

5.3.2.6 Zaměření na inovace

Subkategorie zaměření na inovace jako poslední spadala do kategorie zavádění inovace. Jednalo se o plánované nebo probíhající inovace na každé z participujících škol. Při kódování části rozhovorů týkajících se zaměření na inovace vzniklo celkem 24 kódů. V rámci této subkategorie byly zase některé kódy sloučeny a vznikly tak celkem čtyři kódy, do kterých se sdružilo původních jedenáct kódů. Kód 19C *propojení reality s digitálním*, 24D *rozvoj digitálních kompetencí*, 18T *výuka robotiky a informatiky* a 19V *ICT výuka* byl sloučen do jednotného kódu *digitalizace*, jelikož školy zde vyjadřují důležitost využití digitálních technologií ve výuce. Kód *projekty* vznikl sloučením kódů 38M *projektové vyučování* a 27Q *projektové vyučování*. Kódy 20C *možnost studia absolventů v zahraničí*, 17T *větší zapojování angličtiny do celé výuky* a 16V *vybudování nových jazykových učeben* poukázaly na potřebu participujících škol zaměřit pozornost na výuku cizích jazyků. Proto

byly tyto tři kódy následně sloučeny v kód *cizí jazyky*. Integrovaná tematická výuka se stala předmětem zaměření se na inovace u škol M a P. Následná tabulka zpřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
zaměření na inovace	vznik dokumentu o kompetencích	24B
	zkoumají soulad s rodinou před nástupem	27B
	digitalizace	19C, 24D, 18T, 19V
	důraz na cizí jazyky	20C, 17T, 16V
	změna systému hodnocení	10E
	integrováná tematická výuka	28M, 15P
	čtenářské strategie	35M
	metodika sociálně-emočního učení	36M
	projekty	38M, 27Q
	práce s talentem a silnými stránkami	44M
	zavedení osobních plánů dětí	16P
	problémové vyučování	25Q
	badatelská výuka	26Q
	stabilizace v nových podmínkách	35Q
	další vzdělávání pedagogů	16T
venkovní učebny	17V	
dokončení úpravy plochy před školou	18V	

Obrázek 38 Zaměření na inovace (vlastní tvorba)

Zajímavé bylo, že v rámci kategorie zavádění inovace se vyskytovaly ve dvou subkategoriích zaměření na inovace a podařené inovace dva stejné kódy *digitalizace* a *projekty*. Jednalo se pravděpodobně o významná témata jak na školách státních, tak i na těch ostatních. Z rozhovorů vyplynulo, že dvě státní školy již úspěšně využívají digitálních technologií a zvýšily digitální gramotnost, zatímco na některých ostatních školách se na digitalizaci teprve chystají.

5.3.2.7 Co zaujalo jinde

Subkategorie co zaujalo jinde, obsahovala kódy, které vznikly z odpovědí na otázku „Jaké inovace primárního vzdělávání vás zaujaly na okolních školách?“. Tato subkategorie spadala do kategorie inspirace a nacházelo se v ní 15 kódů. Následná tabulka zpřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
co zaujalo jinde	propojení vzdělávání s běžným životem	33B
	společné aktivity pro rodiny s dětmi	35B
	podpora žáků k samostatnosti	23C
	podpora zodpovědnosti	24C
	podpora sebevědomí	25C
	schopnost prezentovat	26C
	propojení MŠ, ZŠ, SŠ	27C
	zaměření na anglický jazyk	28C
	nic	26D, 47M, 18P
	přechod na eŽK	12E
	zaměření na rozvoj gramotností	29Q
	rodilí mluvčí ve výuce	20T
	projekt Začít spolu	21V
	metoda Clill	22V
podpora dobrého klimatu třídy	23V	

Obrázek 39 Co zaujalo jinde (vlastní tvorba)

Bylo pozoruhodné, že tři kódy mohly být sloučeny v jeden s názvem *nic*. Znamená to, že vedení škol D, M a P nenachází na ostatních školách nic, co by je zaujalo. Vedení školy M dokonce přiznalo, že se cíleně nezajímá o inovace primárního vzdělávání na okolních školách. Naproti tomu školy B, C a V uvedly výčet několika inovací primárního vzdělávání, které je na okolních školách zaujaly. Zajímavé je, že mezi školami, které zajímavou inspiraci nachází i mezi těmi, které ji nenachází, se objevují školy z kategorií státní i ostatní.

5.3.2.8 Možnost inspirace

Možnost inspirace byla poslední subkategorii celého kvalitativního výzkumu a spadala do stejné kategorie jako předešlá subkategorie. Týká se rovněž možností inspirace. Žádné kódy zde nebyly sloučeny, jelikož byly velmi různorodé. Je zajímavé, že jedna škola z kategorie státní inspiraci nenachází a jedna škola z kategorie ostatní ji nehledá. Tato škola to vysvětlila tím, že je to dáno jejich potřebou stabilizace v nových podmínkách a v novém rozměru. Škola je totiž čerstvě zařazena do rejstříku škol. Zajímavé bylo, že jedno z vedení školy z kategorie ostatní uvedlo, že v každé škole je něco inspirativního a další vedení ze školy státní uvedlo, že neexistuje možnost inspirace na jiných školách. V těchto případech pravděpodobně hraje velkou roli osobnost daných lídrů škol a pravděpodobně kódy až tolik nesouvisí s tím, do jaké kategorie daná škola spadá. Vyšlo několik kódů z rozhovorů s

vedením škol E, T, V a do této skupiny škol nacházejících více možností inspirace spadají školy z kategorie státní i ostatní. Následná tabulka zřehledňuje nově vzniklé kódy.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
možnost inspirace	vlastní budova s možností vyběhnout	37B
	v každé škole je něco inspirativního	31C
	nenachází	28D
	více her ve výuce	14E
	zábavné aktivity ve výuce	15E
	omezení frontální výuky	16E
	kurz pro učitele zaměřený na psychologii D	17E
	kurz pro učitele zaměřený na třídní managm.	18E
	self-management na druhém stupni	49M
	výuka v epochách z waldorfské pedagogiky	20P
	nehledáme další inspirace	34Q
	zapojení robotiky a informatiky	22T
	větší spolupráce s rodilými mluvčími	23T
	formativní hodnocení	25V
	osobnostní a sociální rozvoj vyučujících	26V

Obrázek 40 Možnost inspirace (vlastní tvorba)

V této subkategorii se opět objevila zmínka o potřebě digitalizace, stejně jako u subkategorie podařených inovací a subkategorie zaměření na inovace.

5.3.3 Kódy odkrývající společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol

Aby mohly být uvedeny společné charakteristiky dvou zkoumaných kategorií škol, muselo být nejprve zjištěno, jaké kódy v realizovaných rozhovorech se vyskytovaly napříč kategoriemi škol, které participovaly na výzkumu. K tomu posloužil přehled tabulek kategorií důležitost inovace, zavádění inovace a inspirace. Části rozhovorů byly označeny písmeny, podle toho o jakou školu se jednalo, dále byly vyhledány písmena škol, které byly státní. Jednalo se tedy o písmena D, E, V. Těmto částem označení rozhovorů byla změněna barva písma na světle šedou, aby bylo vizuálně patrné rozlišení škol státních od ostatních. Následně byly v tabulkách hledány kódy, u nichž se vyskytovaly označení pro obě kategorie škol současně. Vyřazena byla kategorie s názvem vliv kategorie školy, což je pochopitelné, jelikož kódy z této kategorie potažmo subkategorie se lišily právě s ohledem

na příslušnou kategorii školy. Níže se nachází ukázka změny barvy v označení rozhovorů napříč tabulkami.

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
Kategorie školy	státní	0D, 0E, 0V
	ostatní	0B, 0C, 0M, 0P, 0Q, 0T

SUBKATEGORIE	KÓDY	ROZHOVORY
důležitost inovace	inovace školského systému	6B
	příprava na budoucnost	7B
	přizpůsobení se současnosti	2C, 2E, 5M, 2P, 4Q, 2V
	projektové vzdělávání	4C
	menší kolektiv	5C
	individualizace	6C, 7Q
	aktivizace žáků	2D
dokonalší zpřístupnění vzdělávání	3D	

Obrázek 41 Manipulace s daty z přehledu tabulek (vlastní tvorba)

Jak bylo již výše uvedeno, vyřazena byla kategorie s názvem vliv kategorie školy. Zůstaly tedy kategorie důležitost inovace, zavádění inovace a inspirace. Přehled kódů označujících společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni dvou kategorií základních škol se nachází v této tabulce.

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
důležitost inovace	důležitost inovace	přizpůsobení se současnosti
zavádění inovace	podařené inovace	projekty
		možnost online výuky
	zaměření na inovace	digitalizace
		důraz na cizí jazyky
inspirace	co zaujalo jinde	nic

Obrázek 42 Společné charakteristiky inovací (vlastní tvorba)

V kategorii důležitost inovace se vyskytovala společná charakteristika ve stejnojmenné subkategorii. V kategorii zavádění inovace se vyskytovaly společné charakteristiky ve dvou subkategoriích podařené inovace a zaměření na inovace. V kategorii inspirace se vyskytovala společná charakteristika inovací, v jedné subkategorii s názvem co zaujalo jinde. Kódy, jejich vznik a význam odkrývající společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol popisují následující podkapitoly.

5.3.3.1 *Přizpůsobení se současnosti*

Kód *přizpůsobení se současnosti* měl nejčtenější výskyt napříč všemi rozhovory. Objevil se v rozhovorech celkem šestkrát a to dvakrát v rozhovorech s vedením škol státních a čtyřikrát v rozhovorech s vedením škol ostatních, což poměrově koresponduje s celkovým počtem participantů v jednotlivých kategoriích škol.

V části rozhovoru 2C, která se týká toho, proč je dobré se zabývat inovacemi primárního vzdělávání, se tento kód objevil jako reakce na první položenou otázku. Participant uvedl, že „soudobá mládež, malé děti, ale i ty větší vyrůstají v úplně jiném prostředí než jejich prarodiče, popř. rodiče. Nejen primární vzdělávání, ale celkově vzdělávání se musí přizpůsobovat jejich potřebám, nárokům na ně, ale i změnám témat a stylů výuky.“.

V dalším rozhovoru v části 2E se participant zmínil v reakci na stejnou otázku, jako předchozí, že „stále více rodičů volá po alternativním školství i z důvodů zastaralých stereotypů, kterých se někteří pedagogové zbaví jen z nařízení vedoucího pracovníka.“. Participant tedy vnímá zastaralé stereotypy vzdělávání, které je třeba inovovat.

V části rozhovoru 5M participant odpovídající rovněž na první otázku rozhovoru uvedl, že „inovacemi je nutné se zabývat proto, že z mého úhlu pohledu je nejdřív pro každého člověka potřebné, aby se ukotvil v nějaké stálosti a v nějaké hodnotě, která je vždy platná a vše platná. A na té stavěl nějaký svůj osobnostní profil, který se potom samozřejmě také promítá do toho v profilu pracovního. A potom je tu druhá stránka věci a to je ta reflexe neustále se měnícího světa a podnětů, které přicházejí.“. Participant tedy zmiňuje nezbytnost reflexe neustále se měnícího světa, která je významnou součástí přizpůsobení se současnosti.

2P je část rozhovoru, kde participant popsal význam inovací primárního vzdělávání stručnými, ale výstižnými slovy „doba jde kupředu a vzdělávání by s ní mělo držet krok“, což potvrzuje potřebu neustálého přizpůsobování se současnosti. „Společenské změny a komplexní vývoj společnosti přinášejí potřebu kreativního/divergentního myšlení, přizpůsobivosti, důraz na encyklopedické znalosti ustupuje do pozadí, děti vyrůstají v jiném světě, než předchozí generace, nestačí vycházet z vlastní osobní zkušenosti, ale edukátoři musí hledat progresivní způsoby předávání zkušeností žákům.“.

V odpovědi na první otázku rozhovoru se vyskytla část 4Q, která poukazuje na potřebu přizpůsobivosti vzdělávání v rámci vývoje společnosti.

2V byla poslední část rozhovoru týkajícího se důležitosti inovace, kdy participant uvedl, že „vyučování se přizpůsobí dnešní úrovni dětí, jejich vědomostem a schopnostem.“. Tento participant reprezentující státní školu tedy rovněž shledává, že vědomosti a schopnosti dětí se proměňují a je třeba se jim přizpůsobit.

5.3.3.2 Projekty

Kód *projekty* se objevoval nejen v kategorii zavádění inovace a její subkategorii podařené inovace, ale i v subkategorii zaměření na inovace, která je ze stejné kategorie a taky v subkategorii důležitost vzdělávání, která je i v stejnojmenné kategorii. Tyto kódy se však vyskytovaly pouze u škol z kategorie ostatní a tak se zájem upíná ke konkrétnímu kódu prvně zmíněnému. *Projekty* se jako kód objevily v částech rozhovorů 5D, 16Q, 12T, 7V a 9V. Vedení školy D odpovědělo na otázku „Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době podařily?“, že se jim podařily Projektové dny. Vedení školy Q na stejnou otázku oznámilo „dařilo se nám v oblasti projektové výuky“. Vedení školy T řeklo, že celá koncepce jejich školy se dá považovat za inovativní - „takže každodenní práce s Montessori pomůckami, osobním tempem dítěte, individuálními plány, práci na projektech apod.“. Vedení školy V prohlásilo, že se jim podařila online výuka, projektová výuka, realizace nových učeben, projekt a začátek projektu osazení a úpravy plochy před školou, získat na školu speciálního pedagoga - etopeda, změnit fungování ŠPZ.

5.3.3.3 Možnost online výuky

Kód *možnost online výuky* spadá do stejné kategorie a subkategorie jako předešlý kód. Jeho výskyt byl zaznamenán ve třech z rozhovorů a to v částech 11D, 4E a 6V. Vedení školy D uvedlo, že úspěšně využívají Microsoft Teams ke komunikaci se žáky, který velmi používají při distanční výuce. Škola E úspěšně zavedla společnou platformu pro online výuku a vedení školy V na otázku „Jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole v poslední době podařily?“ zareagovalo, že se jim podařila online výuka obecně.

5.3.3.4 Digitalizace

Kód *digitalizace* je z kategorie zavádění inovace a subkategorie zaměření na inovace. Vyskytoval se rovněž u subkategorie podařené inovace ze stejné kategorie. Zde se však vyskytl výhradně v částech rozhovorů se státními školami. V subkategorii zaměření na inovace byl detekován v rozhovorech s vedením škol C, D, T a V, a to v následujících podobách. V části rozhovoru 19C vedení školy uvedlo v reakci na otázku „Na jaké inovace

primárního vzdělávání se ve vaší základní škole chcete zaměřit?”, následující odpověď. „Chceme propojit svět reálný se světem digitálním a využívat co nejvíce digitálních pomůcek, učebnic, aplikací, robotických stavebnic, atd., aby žáky studium bavilo, ale aby si také sami mohli spoustu věcí nachystat, připravit, naučit a poté spolužákům představit.” V části rozhovoru 24D zaznělo, že se chtějí zaměřit na rozvoj digitálních kompetencí žáků. V části rozhovoru 18T bylo poukázáno opět na zaměření se na výuku robotiky a také informatiky. Poslední část rozhovorů, kde byla zmíněna digitalizace, bylo 19V. Zde vedení školy uvedlo, že se chtějí zaměřit na ICT výuku.

5.3.3.5 *Důraz na cizí jazyky*

Výuka cizích jazyků je významným tématem napříč kategoriemi škol participujících na tomto výzkumu. V rozhovorech se vykytoval kód důraz na cizí jazyky. Ten se objevil v částech rozhovorů 20C, 17T a 16V a byl zařazen do stejné kategorie i subkategorie jako předchozí kód *digitalizace*. V rozhovoru vedeném ve škole s označením C zaznělo, že by chtěli, aby žáci po vystudování 9 let na jejich škole byli schopni se jazykově dorozumět na takové úrovni, že by se mohli hlásit na prestižní střední školy v zahraničí. K tomu je potřeba mít kvalitní jazykovou vybavenost, kterou zrovna v této škole podporují i účastí anglicky mluvících rodičů mluvčích na výuce. Vedení školy T uvedlo v odpovědi na otázku „Na jaké inovace primárního vzdělávání se ve vaší základní škole chcete zaměřit?”, že by se chtěli zaměřit na další vzdělávání pedagogů a větší zapojování angličtiny do výuky standardních předmětů. V tomto případě by pro ně mohly být inspirací zkušenosti ze školy C. Ve škole V se v části rozhovoru 16 zmínili, že se snaží o vybudování nových jazykových učeben, které by měly vést ke zkvalitnění výuky všech cizích jazyků, které tato škola nabízí.

Vedení školy také v rámci rozhovoru v subkategorii co zaujalo jinde, zmínilo metodu Clil¹⁴, která je nyní velkým fenoménem ve výuce cizích jazyků.

5.3.3.6 *Nic*

Tento kód se vyskytl v kategorii inspirace a subkategorii co zaujalo jinde. Kód se objevil v rozhovorech s vedením škol D, M a P a byl odpovědí na otázku „Jaké inovace primárního vzdělávání vás zaujaly na okolních školách?”. Tento kód byl v rámci subkategorie překvapující, jelikož byly školy, které v rozhovorech uvedly třeba šest kódů, které značily,

¹⁴Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení

že inspiraci v jiných školách nacházejí čteně. Předmětem dalšího zjišťování by mohlo být hledání důvodu, proč je v rámci zavádění inovací primárního vzdělávání na ostatních školách nic nezaujalo. Mohlo to být možná z důvodu, že se o inovace na jiných školách primárně nezajímají nebo z důvodu, že opravdu nenašli nic, co by je zaujalo, případně co by je mohlo inspirovat v jejich zavádění inovací.

Shrnutí kapitoly

Cílem kapitoly bylo představit, jak bylo postupováno při zpracování dat a interpretovat výzkumná zjištění v rámci kvantitativní i kvalitativní části výzkumu. V první podkapitole byly uvedeny otázky z dotazníku v konkrétním znění. Tyto otázky vznikaly na základě oblastí změn primárního vzdělávání označených ve schématu v první kapitole práce. Získaná data dotazníku byla reprezentovaná nejen v textové podobě, ale byla doplněna i grafy, které byly vygenerovány stránkou survio.cz. Popis zpracování dat kvalitativní části výzkumu umožnil nahlédnout na to, proč bylo jednotlivé znění otázek takové, jaké bylo, dále byl v jeho rámci vysvětlen postup otevřeného kódování, byly zde uvedeny i příklady otevřeného kódování. Postup při interpretaci výsledků výzkumu vyústil v získání výsledků třídění kódů. Následovala implementace vzniklých kategorií do paradigmatického modelu a vysvětlení jednotlivých subkategorií, které z kategorií vycházely. Byly to subkategorie s názvy kategorie školy, důležitost inovace, vliv kategorie školy, podařené inovace, nepodařené inovace, zaměření na inovace, co zaujalo jinde a možnost inspirace. Jelikož bylo žádoucí v rámci kapitoly najít společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol, bylo nutné vyhledat kódy, které odkrývaly tyto společné charakteristiky. Mezi společné charakteristiky ve výsledku patří sledování významu v přizpůsobení se současnosti, úspěšné využívání projektů a uplatňování online výuky, snaha o digitalizaci a kladení důrazu na cizí jazyky a to že některé školy z kategorií státní i ostatní nezaujaly žádné inovace primárního vzdělávání na okolních školách.

SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Školy, které participovaly na výzkumu, jejich kategorie do které spadají, významně neovlivňuje, jelikož data získaná z vyplněných dotazníků ukázala, že rodiče, učitelé i vedení škol z obou kategorií škol participujících na výzkumu považují inovace za důležité a sledávají jejich školu jako inovativní, jelikož podle nich inovuje primární vzdělávání ve všech stanovených žádoucích oblastech. Mezi tyto oblasti řadíme svébytnost školy, disponování specifickými postupy výuky, řešení strategií a metod vzdělávání zprostředkovávající poznání, překonání transmisivního pojetí výuky, vyrovnávání rozdílů mezi žáky a posilování osobnostně rozvíjejícího pojetí vyučování.

Zároveň stejní rodiče, učitelé i vedení škol stojí o to, aby se v jejich škole zaváděly další inovace, ale zatím často nevidí přínos v možnosti zajímat se a nechat se ovlivnit inovacemi ostatních škol, ač jsou si vědomi toho, že v jejich okolí existují školy, které mohou být pro jejich školu inspirativní.

Výzkumná zjištění z obsahové analýzy interview s vedením primárních škol participujících na tomto výzkumu odhalila společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol. Hlavní význam inovací sledávají v nezbytnosti přizpůsobit se současnosti. Upozorňují na zastaralé stereotypy ve vyučování, které se vyskytují napříč primárním vzděláváním a apelují na přizpůsobování se stále se měnícímu světu. V rámci zavádění inovací se školám daří projekty, mezi něž se řadí projektové dny, projektovou výuku a konkrétně např. projekt osázení a úpravy plochy před školou. Rovněž se jim daří online výuka, zde byl zmíněn i konkrétní program na komunikaci s žáky, který se osvědčil. Dále se školy chtějí v rámci inovací zaměřovat na digitalizaci v rámci pomůcek, učebnic, aplikací, robotických stavebnic, chtějí posílit digitální kompetence žáků a zaměřit se na výuku robotiky a informatiky. Školy chtějí klást větší důraz na výuku cizích jazyků, tak aby jejich absolventi např. mohli studovat v zahraničí, chtějí zařadit angličtinu do běžných předmětů, tak, aby ji žáci byli schopni aktivně uplatňovat, chtějí také budovat nové jazykové učebny a zaměřit se na využívání metody Clil. Negativním zjištěním je fakt, školy z kategorie státní i ostatní spojuje to, že je na jiných školách nic moc nezaujalo.

Výzkumná zjištění z obsahové analýzy interview s vedením primárních škol participujících na tomto výzkumu dále odhalila to, jak se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni soukromých a státních základních škol. V rámci

výzkumu bylo překvapivé, že ve Zlíně existuje tolik škol, které se vzájemně nijak neovlivňují, a dá se říct, že se o sebe vzájemně ani nezajímají. Vyplynulo to zejména kódováním rozhovorů z jejich vybraných částí v subkategoriích, co zaujalo jinde a možnost inspirace. Tento jev jsme však mohli také pozorovat již v počátečních komunikacích s vedením škol při domlouvání rozhovorů, kdy přišla např. takováto odpověď. „Sama mám poslední zkušenost se základní školou jako dítě a to je zkušenost už víc jak 20 let stará na to, abych mohla aspoň trochu objektivně z pohledu naší školy zhodnotit, co se za inovaci považovat dá.“ To je důkazem, že některé školy vykazují skutečný nezáměr o okolní školy. Přitom, pokud budou školy mezi sebou více spolupracovat, vzájemně se inspirovat a pomáhat si, bude to mít pravděpodobně blahodárný vliv na jejich žáky. Proto by bylo přínosné tento pohled měnit a případně oslovit ostatní školy ke kýžené spolupráci.

Ve výzkumu se ale vyskytly i školy, které uvedly i konkrétní inovace, které je na jiných školách zaujaly. Bylo to např. propojení vzdělávání s běžným životem, využití společných aktivit pro rodiny s dětmi, podpora žáků k samostatnosti, podpora zodpovědnosti u žáků, podpora jejich sebevědomí, schopnost žáků se prezentovat, propojení MŠ, ZŠ, SŠ, intenzivnější zaměření na anglický jazyk, přechod na eŽK, zaměření na rozvoj gramotnosti, participace rodilých mluvčích na výuce, zapojení do projektu Začít spolu, využití metody Clil v rámci zkvalitnění výuky anglického jazyka a podpora dobrého klimatu třídy.

V rámci výzkumu byly kladeny výzkumné otázky, na které si již dokážeme odpovědět. Školy ve snaze o zavádění inovací významně neovlivňuje to, jestli jsou státní, soukromé, církevní nebo jsou vzdělávacími institucemi, které nejsou v rejstříku škol. Všechny z těchto škol považují inovace za důležité a daří se jim je v různých podobách zavádět. Na ostatních školách participující školy zaujalo několik vybraných inovací, viz výše, ale bohužel některé školy nezaujalo nic. A to jak školy nahlízejí na možnosti inspirace na ostatních školách, charakterizuje např. zjištění, že jeden zástupce vedení školy uvedl, že na každé škole je něco inspirativního a vedení jiné školy uvedlo, že neexistuje možnost inspirace na jiných školách. Někdo inspiraci nachází a někdo nenachází, ale měl by alespoň zkoušet hledat.

DISKUZE

Přínos výzkumné činnosti v rámci praktické části práce je spatřován zejména v odhalení společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol. Podařilo se tak nalézt, co školy státní i ostatní v zavádění inovací spojuje a na čem mohou případně svoji následnou spolupráci stavět.

Bylo zjištěno, že školy se chtějí přizpůsobovat současnosti a považují to za důležité. Význam přizpůsobení se současnosti vymezuje i RVP ZV, podle kterého je nezbytné reagovat na aktuální potřeby primárního vzdělávání. To by mělo zajistit právě dodržování podmínek pro uskutečňování RVP ZV. Jedná se o podmínky představující „optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet.“ (RVP ZV, 2021, s. 156). Školy tedy mají i v rámci stěžejního kurikulárního dokumentu dáno, že přizpůsobování se současnosti je nezbytné. Rýdl (2003) zmiňuje, že inovace může být chápána jako představa kvalitnější budoucnosti. Rýdl popisuje své inovační paradigma, kde zmiňuje rovněž důležitost přizpůsobení se současnosti, jehož součástí by mělo být řešení procesuálních otázek, a překonávání transmisivního pojetí vyučování. To může být cestou přizpůsobení se současnosti.

Školám se daří v oblasti tvorby a realizace projektů. Podle Kratochvílové (2006) projekt může být vnímán jako komplexní úkol, který žáky vybízí k samostatnému řešení problému, potažmo úkolu nebo situace. Tato výuková metoda umožňuje vedení žáků k samostatnosti ve zpracovávání a řešení problémů, které se mohou odvíjet od životní reality. Projektová výuka musí mít cíl, který je splněn a představen konkrétním výstupem. V rámci projektů se také zařazují integrovaná témata a využívá se mezipředmětových vztahů. „Projektová metoda představuje velice efektivní metodu ve školní praxi, pomocí níž dochází u žáků k fixaci učiva, žáci se učí pracovat s informacemi, učí se vyhledávat a třídit informace, učí se samostatné či týmové práci. Pomocí projektové metody se u žáků rozvíjí tvořivost, samostatnost.“ (Projektová výuka, 2012). Pokud se tedy projekty na výše zmíněných školách daří, mají dobrý předpoklad k tomu, přizpůsobit se současnosti, což vyšlo jako žádoucí výše.

Školy dokáží využít možností online výuky v případě potřeby, což prokázaly zejména v době pandemie, kdy žáci nemohli do škol docházet prezenčně. Přesun výuky do online prostoru byl velkou výzvou pro učitele i rodiče. Pro mnohé to byla zcela nová a náročná

situace i přesto, že se vyrojilo velké množství tipů na užitečné nástroje a pedagogické postupy (Učit online, 2022). Jedním z tipů tchajwanské učitelky Alison Young se nechal inspirovat i web eduin.cz, který se zabývá online výukou a nabídl inspirativní přehled čtyř principů výuky v online prostoru, viz následující schéma.



Obrázek 43 Principy učení online

Je velmi povzbudivé, že ač je přesun výuky do online prostoru náročný, tak školy participující na tomto kvalitativním výzkumu, se toho zhostily úspěšně.

Školy by se chtěly v rámci inovací zaměřit na digitalizaci, která je podle Vebera (2018) v obecné rovině fenoménem posledního desetiletí, jenž více či méně zasahuje do fungování jak podniků, měst, obcí či veřejných institucí, tak i do života naprosté většiny obyvatel. Podle něj je pravděpodobností hraničící s jistotou, že nejde jen o přechodný jev a lze tvrdit, že lidstvo celkově stojí na počátku éry digitalizace a mnoho změn s ní spojených ho teprve čeká. Z dopadů digitalizace mohou vznikat obavy, ale není žádoucí v ní nespátřovat výhody, kterými disponuje (Veber, 2018). V rámci kódu digitalizace byla vícekrát zmíněna i výuka robotiky. Tou se zabýval ve svém výzkumu Hrbáček (2012) a zmínil, že „roboti a

robotika patří v současné době k technologiím, do kterých jsou implementovány nejnovější technologie. Jejich výuka je tedy velmi důležitá a pro děti atraktivní a zajímavá. Zda a jak je možné se těmito technologiemi zabývat již na prvním stupni základní školy jsme zkoumali ve spolupráci s paní učitelkou Mgr. Danou Tunkrovou a jejími žáky třetí a čtvrté třídy základní školy v Osové Bitýšce. Výzkum potvrdil, že je vhodné a možné započít s výukou programování a práce s roboty již na prvním stupni základní školy. Výuka je pro děti zajímavá a má pozitivní vliv na kreativní využití IT technologií těmito dětmi.“. Je tedy velmi dobře, že i výuka robotiky je tématem aktuálním napříč kategoriemi participujících škol na tomto výzkumu.

Výuka cizích jazyků a důraz na ně byla taktéž významným tématem. V roce 2013 tvrdila Jitka Tůmová z Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), že vzhledem k jazykové rozmanitosti Evropy i celého světa je znalost cizích jazyků velmi výhodná. „Každý cizí jazyk, který člověk ovládá kromě svého mateřského jazyka, znamená pozitiva pro jeho osobní i profesní život, znalost jazyků umožňuje totiž lepší komunikaci a mobilitu. Jazykové vzdělávání přitom nepřináší pouze znalost jazyka, ale přináší i poznávání dané kultury prostřednictvím literatury, hudby, filmů atd. V Evropské unii existuje 23 úředních jazyků. Většina žáků a studentů si volí v první řadě angličtinu a za ní následuje němčina a francouzština. Za určitých okolností může být vhodná i volba jiných jazyků, především v závislosti na geografické poloze nebo ekonomických vazbách států, kdy znalost jazyků může zvýšit jejich konkurenceschopnost.“ (Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků, 2013). Nyní v roce 2022 v rámci revize RVP ZV došlo ke změně a žáci budou mít druhý cizí jazyk jako volitelný. I přes tuto skutečnost je zřejmé, že znalost cizích jazyků obecně přináší do života člověka benefity, jak zmínila Tůmová (2013). Vedení jedné participující školy, také v rámci rozhovoru, zmínilo metodu Clil, která je nyní velkým fenoménem ve výuce cizích jazyků. Clil je kurikulárním trendem školství v rámci Evropy a je považován za velmi významný. Clil je pevnou součástí české jazykové politiky v rámci dokumentu Evropské unie pod názvem „Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006“. Tento dokument považuje za žádoucí, aby se obsahově a jazykově integrované učení podílelo na cílech Unie v oblasti jazykového vzdělávání. A to především tím, že „žák si bude moci na hodině bezprostředně ověřit nově nabyté jazykové dovednosti a posílí tím tak své sebevědomí pro další studium jazyka.“. Pozitivní význam Clil je spatřován v tom, že plně integruje výuku učiva daného předmětu i cizího jazyka, dále má výrazný interdisciplinární charakter a

prostřednictvím něj dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu. Jazyk se stává zdrojem pro výuku jazyků a je rovněž prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu (Významové a obsahové pojetí nové metody výuky cizích jazyků a její možná implementace do školních vzdělávacích programů, 2009). Vyučovat předměty v cizím jazyce mají povolené vybrané školy, které jsou k nalezení v rejstříku¹⁵ těchto škol na webových stránkách MŠMT.

Další přínos výzkumu byl shledán v odkrytí toho, jak se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni soukromých a státních základních škol. Zde je spatřován velký význam role vedení škol v procesu implementace změn. „Ve vedení by měl být ten, kdo vytváří prostor pro změny a podporuje takové koncepční změny, v rámci kterých mají možnost prosadit se i další inovace a to v nejrůznějších rovinách fungování školy (např. personální, pedagogické, ekonomické, atd.).” (Hloušková, 2005, s. 70). I proto probíhaly rozhovory týkající se inovací s participanty z řad vedení vybraných škol. Můžeme doufat, že v této problematice pomůže strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Schéma inovace ve vzdělávání, které bylo uvedeno v teoretické části práce, nám ukázalo, že je pro inovace ve vzdělávání šíření dobré praxe společně s podporou principu sdílení mezi školami významné. V této oblasti je opravdu nezbytná podpora principu sdílení prostřednictvím systému kooperace škol a sdílení zkušeností (S2030+, 2020). Zde je výčet možností sdílení uveden v jednoduchém schématu.



Obrázek 44 Oblasti možných sdílení (vlastní tvorba)

¹⁵Seznam škol s povolením výuky některých předmětů v cizím jazyce je zveřejněn zde: <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>. Ve výběrovém formuláři se zvolí v rubrice „Vyučovací jazyk oboru.“ položka 18 pro výuku některých předmětů v cizím jazyce, Dále lze zvolit příslušné území, druh školy nebo zřizovatele. Po stisku tlačítka Vyhledat systém vygeneruje požadovaný seznam škol dle zadaných kritérií.

Školy by tak mohly sdílet nejen své know-how týkající se inovací, ale i přímo personální a materiální kapacity.

Pokud budou školy mezi sebou více spolupracovat, vzájemně se inspirovat a pomáhat si, bude to mít pravděpodobně blahý vliv na jejich žáky. Hoštička (2006) upozorňuje na možnost nebrat své kolegy jako konkurenty, ale vnímat je jako zdroje inspirativních nápadů. Pak můžeme dosáhnout pokroku u sebe samotného. „Co nám brání, abychom se do takovéto spolupráce pustili? Jedině čas, který je potřeba si na takovouto činnost vyčlenit. Také je třeba zároveň zahodit řevnivost, která mezi jednotlivými školami existuje. Nesnažme se předhánět v tom, kdo je lepší, kdo lépe připraví žáky pro život. Vždyť to má být cílem všech škol a nezáleží na tom, jestli se jedná o žáka např. na Moravě či v Čechách, v Libereckém či Olomouckém kraji, na Mostecku či na Ostravsku, v Praze či ve středních Čechách nebo v Praze 3 či Praze 10.“ (Vzájemná spolupráce škol, 2006). Sám Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání říká, že „záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali.“. Pedagogové si tuto spolupráci mohou představit výhradně uvnitř jejich školy, kde působí, což je škoda. To se však také pravděpodobně i dnes v roce 2022 děje. Proto by bylo přínosné tento pohled již změnit a případně oslovit ostatní školy ke kýžené spolupráci. Se školami, které na takovou formu spolupráce přistoupí, je potřeba vzájemná informovanost o tom, v jaké fázi tvorby školního vzdělávacího programu se nachází. Podle Hoštičky (2006) je důležité, aby k sobě byly školy navzájem upřímné.

Nyní je žádoucí komparace výzkumných zjištění tohoto výzkumu se současnými výzkumy zaměřenými na inovativní vzdělávání. Získaná zjištění mohou být porovnána s jedním ze současných výzkumů uvedených v teoretické části práce. Tento výzkum Halásze (2020) měl za cíl zkoumat vztah mezi inovačním chováním a inovační aktivitou jednotlivců a organizačními charakteristikami jejich pracoviště. Prostřednictvím dotazníkového šetření zde byly zjištěny významné rozdíly v inovační aktivitě a inovačním chování mezi učiteli a školiteli zaměstnanými ve vzdělávacích institucích nebo organizacích, které se vyznačovaly různými organizačními charakteristikami. Tato zjištění jsou odlišná od zjištění tohoto výzkumu. Různé organizační charakteristiky se vyskytují i v rámci kategorií škol státní a ostatní, náš výzkum však prokázal, že mezi těmito školami existují společné charakteristiky jejich inovační aktivity a chování.

LIMITY VÝZKUMU

Praktická část práce má samozřejmě i jisté limity, nad kterými je potřeba se zamyslet, tak aby se jich při další výzkumné činnosti bylo možné vyvarovat. Limitem realizovaného výzkumu byl rozsah výzkumného souboru, který negativně ovlivnil zobecnění dat v rámci kvantitativně i kvalitativně orientovaného výzkumu. Pro další zkoumání by bylo vhodné oslovit více škol z jiných měst ČR, tak aby byl i počet zástupců jednotlivých kategorií škol vyrovnaný.

Za omezení tohoto výzkumu může být považováno i to, že dotazníkové šetření bylo příliš obecné a jednotlivé položky dotazníku byly tematicky příliš široké. V rámci podrobnějšího dotazníkového šetření by mohly být využity dotazníky ke komparaci škol státních a ostatních a také ke komparaci vnímání problematiky z pohledu zaměstnanců (učitelů a vedení) participující školy a rodičů žáků dané primární školy.

Další limit byl shledán v průběhu realizace jednotlivých rozhovorů. Rozhovory, které byly realizovány osobně, nám nabídly obsáhlejší data, které jsou pro kvalitativní výzkum významné. Těchto rozhovorů však byla menšina a ostatní rozhovory musely s ohledem na ochotu a časové možnosti participantů probíhat prostřednictvím e-mailové komunikace. To vedlo k tomu, že občas nebyl prostor k rozvinutí debaty a následného získání odpovědi na otázky, které vyvstaly z odpovědí předešlých. Pokud by participantů podmínili realizaci rozhovorů písemnou formou, bylo by dobré zvolit jinou platformu. Mohlo by se jednat např. o WhatsApp.

Pro získání podrobnějších výzkumných zjištění by mohlo být vhodné realizovat obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů participujících škol. Zde bychom mohli také efektivně zjišťovat, jak školy, v rámci zavádění inovací, ovlivňuje kategorie, do které spadají, jak jednotlivé školy vnímají důležitost inovací a jak inovace zavádí.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V cestě za zaváděním inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol je vhodné hledat, co má daná škola s jinými školami společného, ale i to, co ji odlišuje a činí ji jedinečnou. Možnosti spolupráce mezi primárními školami se nabídly i v rámci tohoto výzkumu.

Např. Školy D, E a V by mohly poskytnout některé své tipy na užitečné nástroje a pedagogické postupy v rámci online výuky, která se jim daří, ač se přesun výuky do online prostoru považuje obecně za značně náročný. Vedení školy T uvedlo v části rozhovoru 20, že je zaujala u jiné školy aktivní spolupráce s rodilými mluvčími přímo na výuce. Možná by tedy bylo vhodné, aby školu C, která disponuje touto personální kapacitou, požádali o radu ohledně zajišťování vhodné personální kapacity. Nebo vedení školy B se v části rozhovoru 37 svěřilo, že by chtěli mít vlastní budovu s možností využití venkovního prostoru pro výuku žáků. V rámci sdílení by tak mohli oslovit školu P, která nabízí pobyt a učení se venku a požádat je možnost společného užívání venkovních prostor této školy za dohodnutých podmínek. Škola E by se chtěla inspirovat v omezení frontální výuky. S tím by jí mohly pomoci školy B, C a T, kterým se daří individuální přístup ve vzdělávání, jak vyplynulo z rozhovorů s jejich vedením.

Vhodná příležitost pro navázání spolupráce může být při setkávání pedagogů škol, jak bylo uvedeno už Hoštičkou (2006). V rámci společného setkávání škol, je důležité schůzky nastavit tak, aby byly užitečné pro všechny zúčastněné. Škola, která je v některé části napřed, by mohla ostatním školám být v této části nápomocná např. při činnostních dílnách, na takových setkáních by mohl být přítomen i lektor, který by vedl potřebné školení v dané oblasti. Služby by byly hrazeny z prostředků určených na další vzdělávání pracovníků. V rámci těchto setkávání se mohou školy účastnit i vybraných přednášek, seminářů, exkurzí nebo si mohou vzájemně nahlédnout do vyučování.

ZÁVĚR

Inovace vzdělávání jsou nedílnou součástí každé školy, tedy i prvního stupně základní školy. Proces inovování je ve školách nevyhnutelný, pokud chtějí školy flexibilně reagovat na rychle se měnící a vyvíjející svět. Inovativní vzdělávání společnosti přináší kvalitnější budoucnost a je rozšířeno do oblastí, které posilují svébytnost a didaktickou specifickou školy, řeší procesuální otázky a překonávají transmisivní pojetí vyučování, vnímají školu jako místo pro vyrovnávání rozdílů a místo posilující osobní rozvoj žáků.

Z historického hlediska se změnami v přístupu k žákům zabývala reformní pedagogika, která vycházela z kritiky tradiční školy. Na ni pak navázalo uplatňování konstruktivistických přístupů v pedagogice, které přechází i do současnosti, kdy velký potenciál spatřujeme v celoživotním učení, což se odráží i v současných kurikulárních dokumentech. Pokud ve školách tvoříme podmínky umožňující inovace, podporujeme inovace a šíření dobré praxe a podporujeme principy sdílení a zaměřujeme se na řešení dispartit, pak jsme na dobré cestě a reagujeme správně na potřeby současného primárního vzdělávání.

V samotné pedagogické praxi bychom měli volit pedagogické inovativní strategie, z čehož vyplývá výběr inovativních metod učení a aplikace inovativních výukových aktivit. V případě, že pedagog pracuje s self-efficacy, pak je schopen efektivně pedagogické inovativní strategie aplikovat ve výuce ve třech úrovních, kdy vnímá inovování jako nutnost, jako přání a na nejvyšší úrovni jej přijímá za svoji hodnotu. V tom by mu měli být oporou jeho kolegové i nadřízení. Tento pedagogický tým by neměl opomíjet hodnocení inovací v prostředí prvního stupně školy, na které působí. K tomu mohou využít některý z nástrojů, které rovněž dopomáhají k porozumění inovacím.

Jak bylo zmíněno v úvodu, tak za účelem inovací vznikají nové školy, které nazýváme inovativními. Každá škola by měla disponovat inovativním potenciálem, ale všechny školy nemají tento potenciál na stejné úrovni. Inovativní potenciál školy se projevuje otevřeností školy vůči okolí, otevřeností školy vůči okolí ve vztahu k inovacím a rozvoji školy, vztahem mezi inovacemi a rozvojem kultury školy a tím, jakou má roli vedení škol v procesu implementace změn. Inovativní potenciál se pak projevuje v efektivitě inovativních škol, která má své ukazatele, mezi něž řadíme ukazatele edukačních procesů, ukazatele vystihující prostředí škol a ukazatele vystihující rodinné prostředí žáků. Cílem teoretické části práce bylo představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti

inovativního vzdělávání. Tento cíl můžeme považovat za naplněný, jelikož byly zmíněny impulzy vedoucí ke změnám v primárním vzdělávání. Byl zde uveden historický kontext změn v primárním vzdělávání, současnost změn v primárním vzdělávání, inovativní vzdělávání v kurikulu primárního vzdělávání, jeho tuzemské i zahraniční přeměny a inovativní vzdělávání ve výzkumných studiích. První část práce zároveň nahlížela na inovativní vzdělávání jako na reakci na současné potřeby primárního vzdělávání. Zaměřila se na pedagogické inovační strategie v primárním vzdělávání, mezi něž řadíme inovativní metody učení a inovativní výukové aktivity, na implementaci inovačních strategií do primární školy a na hodnocení inovace v prostředí primární školy prostřednictvím „Modelu pro 21. století“ a „Nástroje pro měření inovací“. Teoretická část práce se rovněž zabývala samotnými základními školami vznikajícími za účelem inovace vzdělávání. Zde byl uveden inovační potenciál školy, inovace vzdělávání ve státních základních školách, inovace vzdělávání v soukromých základních školách a efektivita inovativních škol.

Výzkum měl stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky, které byly kladeny. Dále byl v rámci výzkumu zvolen výzkumný soubor s ohledem na jeho dostupnost. Metody výzkumu byly dvě, kdy v kvantitativní části byl využit dotazník a v kvalitativní části byla využita metoda polostrukturovaného interview. Realizace výzkumu započala oslovením všech základních škol ve Zlíně, následoval sběr dat z rozhovorů s vedením škol, které byly ochotny na výzkumu participovat. Nejprve vedení těchto škol zajistilo vyplnění dotazníků ke kvantitativní části a následně došlo k rozhovorům, které proběhly osobně nebo prostřednictvím e- mailové komunikace. Zpracování dat dotazníků a obsahová analýza rozhovorů byly nezbytné k tomu, aby mohla být interpretována výzkumná zjištění a následně pak zhodnoceno dosažení cílů praktické části práce.

Praktická část aplikovala teoretická východiska a současné poznatky v oblasti inovativního vzdělávání do částečně kvantitativního, ale převážně kvalitativního výzkumu, který měl dva hlavní cíle. Těmi bylo odhalit společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol a odkrýt jakým způsobem se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol.

Oba tyto cíle byly splněny, jelikož data získaná z vyplněných dotazníků ukázala, že rodiče, učitelé i vedení škol z obou kategorií škol participujících na výzkumu považují inovace za důležité a shledávají jejich školu jako inovativní, jelikož podle nich inovuje primární

vzdělávání ve všech stanovených žádoucích oblastech, mezi něž řadíme svébytnost školy, disponování specifickými postupy výuky, řešení strategií a metod vzdělávání zprostředkovávající poznání, překonání transmisivního pojetí výuky, vyrovnávání rozdílů mezi žáky a posilování osobnostně rozvíjecího pojetí vyučování. Výzkumná zjištění z obsahové analýzy interview s vedením primárních škol participujících na tomto výzkumu pak odhalila společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních základních škol. Hlavní význam inovací shledávají v nezbytnosti přizpůsobit se současnosti. Upozorňují na zastaralé stereotypy ve vyučování, které se vyskytují napříč primárním vzděláváním a apelují na přizpůsobování se stále se měnícímu světu. V rámci zavádění inovací se školám daří projekty. Dále se školy chtějí v rámci inovací zaměřovat na digitalizaci v rámci pomůcek, učebnic, aplikací, robotických stavebnic, chtějí posílit digitální kompetence žáků a zaměřit se na výuku robotiky a informatiky. Školy chtějí klást větší důraz na výuku cizích jazyků.

Druhý cíl byl splněn částečně, jelikož jsme odkryli, že se vybrané školy vzájemně spíše neovlivňují při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol. Tudíž jsme nemohli odkrýt to, jakým způsobem se ovlivňují. Ve výzkumu se ale vyskytly i školy, které uvedly i konkrétní inovace, které je na jiných školách zaujaly, což považujeme za první krok k následnému vzájemnému ovlivňování se při zavádění inovací vzdělávání na prvním stupni státních a ostatních škol.

V rámci praktické části práce bylo považováno za významné zjištění to, že školy ve snaze o zavádění inovací významně neovlivňuje to, jestli jsou státní, soukromé, církevní nebo jsou vzdělávacími institucemi, které nejsou v rejstříku škol, což by mohlo v budoucnu přispět k tomu, že tento fakt ztratí na významu naprosto a bude pak možné s klidným svědomím vybírat školu pro naše děti ne podle typu školy, ale pouze podle vzdálenosti od bydliště.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In *Psychological Review*. 1977. roč. 84, č. 2. ISSN 0033-295X.

BENDL, Stanislav a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023. [online]. Praha: 2020 [cit. 2021-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/DZ_CR_2019-2023_material_final_web.pdf.

DVOŘÁK, Dominik. *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-017-6.

eduin.cz: Učit online. 2022. [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/ucit-online/>.

eTwinning.net: Pedagogické inovace a začlenění do vzdělávacího plánu. [online] ©2021 [cit. 2021-08-10] Dostupné z: https://www.etwinning.net/downloads/Criteria%20big/CZ_QL_checklist_DEF2.pdf.

EURYDICE: Česká republika: Primární a nižší sekundární vzdělávání. [online]. ©2021 [cit. 2021-07-19]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-7_cs.

FULLAN, Michael. *The right drivers for whole system success*. Melbourne: The Centre for Strategic Education, 2021. ISBN 978-1-925654-56-1.

GAVORA, Peter. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.

GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava, SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.

GAVORA, Peter. *Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy)*. Prehľad problematiky. In *Pedagogika*. Praha: UK v Prahe Pedagogická fakulta, 2008, roč. 58, s. 222 – 235. ISSN 0031-3815.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Otevřenost školy vůči okolí a její podpora*. In *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektov*. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, 2005, s. 69–74. ISBN 80–969146–2–6.

HRBÁČEK, Jiří. *Výuka programování robotů na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita: Brno, 2012. ISBN 978-80-210-5942-9.

inovativnivzdelavani.cz: Institut pro podporu inovativního vzdělávání. [online]. 2021 [cit. 2021-08-14]. Dostupné z: <https://inovativnivzdelavani.cz/inovativnivzdelavani/cz/>.

Kolektiv autorů. *České vzdělání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: 1999. ISBN 80-211-0312-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KORCOVÁ, Kateřina. *Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole*. Brno: Sborníku prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2008. ISSN 0231-7710.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160s, ISBN 978-80-210-4142-2.

Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy. [online]. Praha: ČŠI, 2020 [cit. 2021-08-18]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. Brno: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2005.

LEITHWOOD, Kenneth. *Leading With Teacher Emotions in Mind*. SAGE Publications, 2007. ISBN 978-14-129-4145-7.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

msmt.cz: DZ ČR 2019-2023. [online]. ©2019 [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>.

msmt.cz: Informace o postupu zřízení nové školy. [online]. Praha: 2021 [cit. 2021-08-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/informace-o-postupu-pri-zalozeni-nove-skoly>.

msmt.cz: Vzdělávací soustava. [online]. 2022 [cit. 2022-09-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>.

Nakladatelstvi.portal.cz: Kvalita a efektivnost alternativních/innovativních škol. [online] ©2021 [cit. 2021-08-02] Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/79760>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. ISBN 80-211-0372-8.

NEUMAJER, Ondřej. *Jak se hodnotí vzdělávací inovace*. [online] Národní pedagogický institut České republiky: 2013. [cit. 2021-07-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17609/jak-se-hodnoti-vzdelavaci-inovace.html/>.

NEUMAJER, Ondřej. *Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století*. Řízení školy. Praha: WoltersKluwer. 2/2013, strana 14-16. ISSN: 1214-8679.

OATES, Tim. *A Cambridge Approach to improving education*. Cambridge: UCELES, 2018.

PETRILLI, Michael. J. *Seeking a culture of improvement*. [online] Thomas B. Fordham Institute: 2019. [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/seeking-culture-improvement>.

primaskola.cz: Kdo jsme a jak učíme [online]. Ostrava: 2012 [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <https://www.primaskola.cz/kdo-jsme-a-jak-ucime/>.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání- 2021. [online]. Praha: 2021 [cit. 2021-07-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

rozhlas.cz: Inovační versus inovativní. [online]. 2010 [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://plzen.rozhlas.cz/inovacni-versus-inovativni-6801034>.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.

RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole*. Praha: STROM, 1996, ISBN 80-901662-8-8.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

SERAFÍN, Čestmír. *CLIL a Multimediální výuka ve vysokoškolském vzdělávání*. České Budějovice: 2019. ISBN: 978-80-7468-148-6.

SERDYUKOV, P. *Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?*. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning: 2017. Vol. 10 No. 1, pp. 4-33. ISSN: 2397-7604.

Seznamy škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcemi a jinými zřizovateli. [online]. Zlín: 2022 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/seznam-skol-a-skolskych-zarizeni-ve-zlinskem-kraji/>.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

skolapopulo.cz: Alternativní způsoby vzdělávání- domácí vzdělávání. [online]. 2019 [cit. 2021-08-11]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/alternativni-zpusoby-vzdelavani-domaci-vzdelavani>.

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, 2018. *Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?* Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: Sociální pedagogika, roč. 6, č.1, ISSN 1805-8825.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku.* Asociace waldorfských škol: Praha, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

STARÁ, Jana. *Učitel v současné škole: Setkání záměru inovace a reality implementace.* [online]. 2010. [cit. 2021-08-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Dominik-Dvorak/publication/326416551_Design_based_research_DBR_a_tri_ucitele_setkani_zameru_inovace_a_reality_implementationce/links/5b4dfe4caca27217ff9dc607/Design-based-research-DBR-a-tri-ucitele-setkani-zameru-inovace-a-reality-implementationce.pdf.

STARR, Joshua P. *To improve the curriculum, engage the whole system.* [online] Phi Delta Kappan: 2019. [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://kappanonline.org/starr-improve-curriculum-engage-system/>.

STÉPHAN, Vincent- Lancrin. *Educational Research and Innovation Measuring Innovation in Education 2019 What Has Changed in the Classroom?* OECD Publishing, 2019. ISBN 9789264311671.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. Praha: 2014 [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategie-vzdelavaci-politiky-1>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. [online]. Praha: 2020 [cit. 2021-07-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. ISBN 978-80-87601-47-1.

svetchytre.cz: Inovace a školský systém dnes zní jako protiklad. [online]. 2018 [cit. 2021-08-14]. Dostupné z: <https://svetchytre.cz/a/iaQt2/digitalizace-skolstvi-inovace-a-skolsky-system-dnes-zni-jako-protiklad>.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

Sýkorka lesní komunitní škola. [online]. Zlín: 2022 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.skolasykorka.cz/kontakt/>.

VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VEBER, Jaromír. *Digitalizace ekonomiky a společnosti*. Management Press: 2018. ISBN 9788072615544.

VELÍSKOVÁ, Lenka. *Podoby self- efficacy učitelky primárnej školy*. [Diplomová práce]. Univerzita Komenského v Bratislavě. Pedagogická fakulta; Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martin Kuruc, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: magistr. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2017.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

zshj.cz: Projekt Individualizace a inovace výuky. [online]. 2013 [cit. 2021-08-14]. Dostupné z: <https://www.zshj.cz/projekt-individualizace-a-inovace-vyuky>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

<i>Obrázek 1 Schéma oblastí změn primárního vzdělávání (vlastní tvorba)</i>	11
<i>Obrázek 2 Schéma inovace ve vzdělávání (vlastní tvorba)</i>	16
<i>Obrázek 3 Inovativní vzdělávání ve výzkumných studiích (vlastní tvorba)</i>	19
<i>Obrázek 4 Graf: Předčasné odchody ze vzdělávání „Early schoolleaving“ – v % (2011-2018)</i>	23
<i>Obrázek 5 Tabulka srovnání klasické a inovativní výuky</i>	25
<i>Obrázek 6 Schéma tří úrovní inovování (vlastní tvorba)</i>	27
<i>Obrázek 7 Ochota a schopnost učitele inovovat praxi</i>	29
<i>Obrázek 8 Schéma 21st Century Learning Design Rubrics- hierarchicky uspořádaný soubor indikátorů uvedený na příkladu dovednosti spolupracovat</i>	31
<i>Obrázek 9 Schéma oblasti inovací ve vzdělávání založené na využívání digitálních technologií (vlastní tvorba)</i>	32
<i>Obrázek 10 Paprskový graf ilustrující teoretický rámec nástroje na konkrétním příkladu eTwinningu</i>	33
<i>Obrázek 11 Tabulka východiska a předpoklady hledání inovačního potenciálu škol (vlastní tvorba)</i>	37
<i>Obrázek 12 Mapa inspirativních škol Institutu pro podporu inovativního vzdělávání z. ú.</i>	38
<i>Obrázek 13 Počty soukromých základních škol a jejich žáků v průběhu jednoho desetiletí</i>	42
<i>Obrázek 14 Ukazatelé pro zjištění efektivity inovativního vzdělávání (vlastní tvorba)</i>	43
<i>Obrázek 15 Anonymní označení škol</i>	49
<i>Obrázek 16 Kategorie školy respondenta</i>	55
<i>Obrázek 17 Role respondenta</i>	56
<i>Obrázek 18 Svěbytnost školy</i>	57
<i>Obrázek 19 Specifické postupy výuky</i>	58
<i>Obrázek 20 Strategie a metody vzdělávání zprostředkovávající poznání</i>	59
<i>Obrázek 21 Předávání poznatků oběma směry</i>	60
<i>Obrázek 22 Vyrovnávání rozdílů mezi žáky</i>	61
<i>Obrázek 23 Osobnostně rozvíjející pojetí vyučování</i>	62
<i>Obrázek 24 Zavádění dalších inovací</i>	63
<i>Obrázek 25 Ovlivnění inovacemi ostatních škol</i>	64
<i>Obrázek 26 Možnost inspirace</i>	65
<i>Obrázek 27 Paradigmatický model (vlastní tvorba)</i>	67
<i>Obrázek 28 Příklad číslování segmentů textu (vlastní tvorba)</i>	67
<i>Obrázek 29 Výsledky třídění kódů (vlastní tvorba)</i>	68
<i>Obrázek 30 Ukázka procesu vzniku kategorie (vlastní tvorba)</i>	69

<i>Obrázek 31 Kategorizace (vlastní tvorba)</i>	70
<i>Obrázek 32 Kategorie v paradigmatickém modelu (vlastní tvorba)</i>	70
<i>Obrázek 33 Kategorie školy (vlastní tvorba)</i>	72
<i>Obrázek 34 Důležitost inovace (vlastní tvorba)</i>	73
<i>Obrázek 35 Vliv kategorie školy (vlastní tvorba)</i>	74
<i>Obrázek 36 Podařené inovace (vlastní tvorba)</i>	75
<i>Obrázek 37 Nepodařené inovace (vlastní tvorba)</i>	76
<i>Obrázek 38 Zaměření na inovace (vlastní tvorba)</i>	77
<i>Obrázek 39 Co zaujalo jinde (vlastní tvorba)</i>	78
<i>Obrázek 40 Možnost inspirace (vlastní tvorba)</i>	79
<i>Obrázek 41 Manipulace s daty z přehledu tabulek (vlastní tvorba)</i>	80
<i>Obrázek 42 Společné charakteristiky inovací (vlastní tvorba)</i>	80
<i>Obrázek 43 Principy učení online</i>	88
<i>Obrázek 44 Oblasti možných sdílení (vlastní tvorba)</i>	90

SEZNAM ZKRATEK

EERA- sdružení národních a regionálních sdružení zastupujících výzkumné pracovníky v oblasti vzdělávání v Evropě

PDK International- americká profesní organizace pro pedagogy

I. N.S.E.R.T.- Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení

DBR- Design-based research

ICT- Informační a komunikační technologie

I-KAP- Implementace akčního krajského plánu

ŠPZ- školská poradenská zařízení

CLIL- obsahově a jazykově integrované učení

Poznámka: V seznamu nejsou uvedeny symboly a zkratky všeobecně známé.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: První oslovení škol

Příloha PII: Kódy, kategorie a subkategorie z rozhovoru ve škole B, C, D, E, M, P, Q, T, V

PŘÍLOHA P I: PRVNÍ OSLOVENÍ ŠKOL

17.06.22 19:58

(6) Odesláno – Seznam Email



Lenka Velísková

20. 4. 2022, 12:47

Komu: [REDACTED]

✉ Soudobé inovace primárního vzdělávání v kontextu konkrétních škol ☆

Dobrý den,

ráda bych Vaši školu oslovila jakožto potenciální participanty výzkumu ohledně **soudobých inovací primárního vzdělávání v kontextu konkrétních škol ve Zlíně**, kterým se zabývám v rámci mého rigorózního řízení na Univerzitě Palackého v Olomouci. Výzkum se skládá ze dvou částí. První z nich je krátké dotazníkové šetření využívající posuzovací škály. Tento dotazník je v elektronické podobě a je určen pro vedení školy, učitele i rodiče. Jeho vyplnění zabere asi 3 minuty. Druhá část je polostrukturovaný rozhovor s vedením školy. Tento rozhovor zabere asi 20 minut a může probíhat osobně nebo i elektronicky. Stěžejní otázky z rozhovoru mohu poskytnout předem.

Cílem výzkumu je zjistit společné charakteristiky inovací vzdělávání na prvním stupni soukromých a státních základních škol a také zjistit to, jak se vybrané školy vzájemně ovlivňují při zavádění inovací vzdělávání. Výsledkem výzkumu mohou být zajímavá data s ambicí být přínosná pro Vás i zlínské školství. Proto Vaši školu velmi prosím o účast.

Předem děkuji za odpověď.

S pozdravem

Mgr. Lenka Velísková

veliskovalenka@email.cz

774 623 123

PŘÍLOHA P2: KÓDY, KATEGORIE A SUBKATEGORIE Z ROZHOVORU VE ŠKOLE B, C, D, E, M, P, Q, T, V

kód	subkategorie	kategorie
0B ostatní	kategorie školy	kategorie školy
6B inovace školského systému	důležitost inovace	důležitost inovace
7B příprava na budoucnost	důležitost inovace	vliv kategorie školy
8B vznik školy za účelem inovace šk. systému	vliv kategorie školy	zavádění inovace
10B malé skupiny	podařené inovace	inspirace
11B respektování individuality	podařené inovace	
12B mentorství	podařené inovace	
13B partnerský přístup k dětem	podařené inovace	
14B plnění cílů	podařené inovace	
19B věkově smíšené skupiny	nepodařené inovace	
24B vznik dokumentu o kompetencích	zaměření na inovace	
27B zkoumají soulad s rodinou před nástupem	zaměření na inovace	
33B propojení vzdělávání s běžným životem	co zaujalo jinde	
35B společné aktivity pro rodiny s dětmi	co zaujalo jinde	
37B vlastní budova s možností vyběhnout	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0C ostatní	kategorie školy	kategorie školy
2C přizpůsobení se současným potřebám	důležitost inovace	důležitost inovace
4C projektové vzdělávání	důležitost inovace	vliv kategorie školy
5C menší kolektiv	důležitost inovace	zavádění inovace
6C práce s individuálními potřebami dětí	důležitost inovace	inspirace
3C nabízení jiných způsobů výuky	vliv kategorie školy	
8C zábavné a zapamatovatelné poznatky	podařené inovace	
9C poznatky užitečné v životě	podařené inovace	
10C málopočetné třídy	podařené inovace	
11C individuální přístup	podařené inovace	
12C vedení ke spolupráci	podařené inovace	
14C přirozená komunikace v anglickém jazyce	podařené inovace	
17C nenaskočili zpět do projektové výuky po C19	nepodařené inovace	
19C propojení reality s digitálním	zaměření na inovace	
20C možnost studia absolventů v zahraničí	zaměření na inovace	
23C podpora žáků k samostatnosti	co zaujalo jinde	
24C podpora zodpovědnosti	co zaujalo jinde	
25C podpora sebevědomí	co zaujalo jinde	
26C schopnost prezentovat	co zaujalo jinde	
27C propojení MŠ, ZŠ, SŠ	co zaujalo jinde	
28C zaměření na anglický jazyk	co zaujalo jinde	
31C v každé škole je něco inspirativního	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0D státní	kategorie školy	kategorie školy
2D aktivizace žáků	důležitost inovace	důležitost inovace
3D dokonalejší zpřístupnění vzdělávání žáků	důležitost inovace	vliv kategorie školy
22D získávání dotace na učebnu	vliv kategorie školy	zavádění inovace
5D projektové dny	podařené inovace	inspirace
6D využívání digitálních technologií	podařené inovace	
7D didaktické hry	podařené inovace	
8D dotační projekty EU	podařené inovace	
11D komunikační platforma pro distanční výuku	podařené inovace	
13D ovoce a mléko do škol	podařené inovace	
15D registrace a předplatné portálů	podařené inovace	
17D zapojení docelostátních projektů	podařené inovace	
20D finanční podpora k nákupu tabletů	nepodařené inovace	
21D finanční podpora k nákupu dataprojektorů	nepodařené inovace	
24D rozvoj digitálních kompetencí žáků	zaměření na inovace	
26D nic	co zaujalo jinde	
28D nenachází	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0E státní	kategorie školy	kategorie školy
2E odklon od zastaralých stereotypů	důležitost inovace	důležitost inovace
2E odklon od zastaralých stereotypů	vliv kategorie školy	vliv kategorie školy
4E společná platforma pro online výuku	podařené inovace	zavádění inovace
5E zvýšení digitální gramotnosti	podařené inovace	inspirace
7E zavedení motivačního známkování	nepodařené inovace	
8E zavedení dobrovolných úkolů	nepodařené inovace	
10E změna systému hodnocení	zaměření na inovace	
12E přechod na eŽK	co zaujalo jinde	
14E více her ve výuce	možnost inspirace	
15E zábavné aktivity ve výuce	možnost inspirace	
16E omezení frontální výuky	možnost inspirace	
17E kurz pro učitele zaměřený na psychologii D	možnost inspirace	
18E kurz pro učitele zaměřený na třídní managm.	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0M ostatní	kategorie školy	kategorie školy
4M ukotvení ve stálosti a hodnotě-stavba profilu	důležitost inovace	důležitost inovace
5M reflexe neustále se měnícího světa	důležitost inovace	vliv kategorie školy
6M reflexe lidí v procesu vzdělávání	důležitost inovace	zavádění inovace
11M komplexnost, intuitivnost a flexibilita	důležitost inovace	inspirace
14M finančně náročné proškolní všech v metodě	vliv kategorie školy	
13M Feuers. metoda instrumentálního obohac.	podařené inovace	
15M možnost supervizí na metodu	podařené inovace	
16M možnost výuky v tandemu v rámci metody	podařené inovace	
26M inovace bez potenciálu úspěchu nezavádí	nepodařené inovace	
28M proškolení v Hejného metodě všech učitelů	nepodařené inovace	
28M integrovaná tématická výuka	zaměření na inovace	
35M čtenářské strategie	zaměření na inovace	
36M metodika sociálně-emočního učení	zaměření na inovace	
38M projektové vyučování	zaměření na inovace	
44M práce s talentem a silnými stránkami	zaměření na inovace	
47M ve Zlíně nenacházím a nehledám	co zaujalo jinde	
49M self-management na druhém stupni	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0P ostatní	kategorie školy	kategorie školy
2P přizpůsobení se současnosti	důležitost inovace	důležitost inovace
4P ubrat na memorování, info dohledat	důležitost inovace	vliv kategorie školy
7P výuka v lese	vliv kategorie školy	zavádění inovace
6P pobyt a učení se venku	podařené inovace	inspirace
8P střídání hlavních předmětů po 14 dnech	podařené inovace	
9P tripartity (schůzka rodič+pedagog+žák)	podařené inovace	
10P slovní hodnocení v rámci tripartity	podařené inovace	
12P integrovaná tématická výuka	nepodařené inovace	
13P učení v souvislostech	nepodařené inovace	
15P tématická integrovaná výuka	zaměření na inovace	
16P zavedení osobních plánů dětí	zaměření na inovace	
18P nic	co zaujalo jinde	
20P výuka v epochách z waldorfské pedagogiky	možnosti inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0Q ostatní	kategorie školy	kategorie školy
3Q potřeba proniknout do hloubky prožitkem	důležitost inovace	důležitost inovace
4Q přizpůsobení změnám ve společnosti	důležitost inovace	vliv kategorie školy
5Q nejsou nutné encyklopedické znalosti	důležitost inovace	zavádění inovace
6Q edukátoři progresivně předávají zkušenosti	důležitost inovace	inspirace
7Q edukátoři reagují na potřeby žáků	důležitost inovace	
9Q zabývání se principem hodnocení	důležitost inovace	
10Q zavádění sebehodnocení	důležitost inovace	
12Q komplexní rozvoj osobnosti	vliv kategorie školy	
13Q vnímavost žáka k potřebám	vliv kategorie školy	
14Q pěstování zodpovědnosti za vlastní učení	vliv kategorie školy	
15Q řízení vlastního učení a sebehodnocení	vliv kategorie školy	
16Q projektová výuka	podávané inovace	
17Q využití Montessori metody	podávané inovace	
22Q propojení hodnocení a sebeh. s portfoliem	nepodařené metody	
23Q nebyl prostor pro systematickou práci	nepodařené metody	
25Q problémové vyučování	zaměření na inovace	
26Q badatelská výuka	zaměření na inovace	
27Q projektové vyučování	zaměření na inovace	
29Q zaměření na rozvoj gramotností	co zaujalo jinde	
34Q nehledáme další inspirace	možnost inspirace	
35Q stabilizace v nových podmínkách	zaměření na inovace	

kód	subkategorie	kategorie
0T ostatní	kategorie školy	kategorie školy
3T podpora vnitřní motivace k učení	důležitost inovace	důležitost inovace
4T čas pro individuální tempo	důležitost inovace	vliv kategorie školy
5T práce s konkrétními pomůckami	důležitost inovace	zavádění inovace
9T každodenní práce s Montessori pomůckami	vliv kategorie školy	inspirace
10T práce s osobním tempem dítěte	podávané inovace	
11T individuální plány	podávané inovace	
12T práce na projektech	podávané inovace	
14T práce s dětmi s poruchou pozornosti	nepodařené inovace	
16T další vzdělávání pedagogů	zaměření na inovace	
17T větší zapojování angličtiny do celé výuky	zaměření na inovace	
18T výuka robotiky a informatiky	zaměření na inovace	
20T rodilí mluvčí ve výuce	co zaujalo jinde	
22T zapojení robotiky a informatiky	možnost inspirace	
23T větší spolupráce s rodilými mluvčími	možnost inspirace	

kód	subkategorie	kategorie
0V státní	kategorie školy	kategorie školy
2V vyučování přizpůsobené dnešním dětem	důležitost inovace	důležitost inovace
4V zatraktivnit výuku	důležitost inovace	vliv kategorie školy
10V získání etopeda	vliv kategorie školy	zavádění inovace
6V online výuka	podárené inovace	inspirace
7V projektová výuka	podárené inovace	
8V realizace nových učeben	podárené inovace	
9V projekt osazení a úpravy plochy před školou	podárené inovace	
11V změna fungování ŠPZ	podárené inovace	
13V realizace venkovní učebny	nepodařené inovace	
14V dopad kovidu na zákovský parlament	nepodařené inovace	
16V vybudování nových jazykových učeben	zaměření na inovace	
17V venkovní učebny	zaměření na inovace	
18V dokončení úpravy plochy před školou	zaměření na inovace	
19V ICT výuka	zaměření na inovace	
21V projekt Začít spolu	co zaujalo jinde	
22V metoda Clill	co zaujalo jinde	
23V podpora dobrého klimatu třídy	co zaujalo jinde	
25V formativní hodnocení	možnost inspirace	
26V osobnostní a sociální rozvoj vyučujících	možnost inspirace	