

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



---

Fakulta  
tělesné kultury

## **MYŠLENKOVÉ MAPY JAKO EVALUAČNÍ PROSTŘEDEK ŠKOLSTVÍ**

Bakalářská práce

Autor: Petr Hanák

Studijní program: Tělesná výchova pro vzdělávání (maior)

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Mališ

Olomouc 2023



**Bibliografická identifikace****Jméno autora:** Petr Hanák**Název práce:** Myšlenkové mapy jako evaluační prostředek školství**Vedoucí práce:** Mgr. Jiří Mališ**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii**Rok obhajoby:** 2023**Abstrakt:**

Tato práce zkoumá výuku na školách v České republice pomocí myšlenkových map. Cílem je získat perspektivu studentů Fakulty tělesné kultury na jednotlivé jevy českého školství. Myšlenkové mapy slouží k vizualizaci myšlenek a studenti se vyjadřují klíčovými slovy a propojeními. Výsledky odhalují vzorce a tendence ve smýšlení studentů. Práce využívá obsahovou analýzu.

V práci se identifikují klíčové aspekty školství a jejich problémy, dále také nejefektivnější přístupy a metody výuky. Myšlenkové mapy jsou efektivním prostředkem evaluace výuky. Výzkum přináší cenný náhled na perspektivy studentů. Výsledky se týkají praktické a teoretické výuky a interakce mezi učiteli a studenty.

**Klíčová slova:**

Myšlenkové mapy, školství, evaluace, studenti, výuka

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

**Bibliographical identification****Author:** Petr Hanák**Title:** Mind maps as an evaluation tool in education**Supervisor:** Mgr. Jiří Mališ**Department:** Department of Social Sciences in Kinanthropology**Year:** 2023**Abstract:**

This study explores education in schools in the Czech Republic using mind maps. The aim is to gain insights into the perspectives of students from the Faculty of Physical Education on various aspects of the Czech education system. Mind maps are utilized as a means to visualize thoughts, with students expressing themselves through key words and connections. The results reveal patterns and tendencies in students' thinking. The study employs content analysis.

Key aspects and issues of education, as well as the most effective teaching approaches and methods, are identified in the research. Mind maps prove to be an effective tool for evaluating education. The research provides valuable insights into the students' perspectives. The results pertain to both practical and theoretical teaching and the interaction between teachers and students

**Keywords:**

Mind maps, evaluation, education, students, teaching

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Jiřího Mališe, uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržel zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 28. června 2023

.....

Děkuji svému vedoucímu Mgr. Jiřímu Mališovi za veškerou podporu, pomoc a hlavně trpělivost, děkuji své rodině za to že mě po celé mé studium drželi nad vodou a v neposlední řadě děkuji svým přátelům a své přítelkyni, bez těchto lidí bych jen těžko něco zmohl, moc pro mě znamenají.

## OBSAH

Obsah .....	7
1 Úvod .....	9
2 Přehled poznatků .....	10
2.1 Evaluace a její význam .....	10
2.2 Pedagogická evaluace.....	12
2.3 Myšlenkové mapy.....	13
2.3.1 Paměť .....	14
2.3.2 Tvůrčí myšlení.....	14
2.3.3 Tvorba myšlenkových map.....	15
2.3.4 Možnosti využití v životě .....	16
2.4 Školství.....	17
2.5 Historický kontext školství.....	18
2.5.1 Evaluace ve vývoji české pedagogiky .....	18
2.5.2 Zrození myšlenkových map .....	19
3 Cíle.....	21
3.1 Hlavní cíl.....	21
3.2 Dílčí cíle.....	21
4 Metodika .....	22
4.1 Obsahová analýza .....	22
5 Výsledky a diskuze.....	25
5.1 Analýza syntézy myšlenkových map studentů FTK UP .....	25
5.2 Frontální výuka .....	28
5.3 (Špatný) individuální přístup.....	29
5.4 Wellbeing.....	30
5.5 (Nízká) motivace .....	31
5.6 Seberozvoj .....	32
5.7 Známkování .....	33
5.8 Domácí úkoly .....	34
5.9 (Ne)dostatečné vybavení tříd .....	35
5.10 Digitalizace výchovy a vzdělání.....	36

5.11	Inkluzivní vzdělávání .....	38
6	Závěry .....	40
7	Souhrn .....	41
8	Summary.....	42
9	Literatura .....	43
10	Seznam tabulek a obrázků.....	46
11	Přílohy .....	47



# 1 ÚVOD

V dnešním dynamickém prostředí vzdělávání je klíčové nejen poskytovat studentům stejné relevantní informace, ale také aktivně zapojovat jejich mysl a podporovat jejich kritické myšlení. V této bakalářské práci se zaměřujeme na pozitivní a negativní aspekty dnešního školství. Nejprve podrobněji popíšeme a pochopíme problematiku těchto aspektů a až poté představíme způsob, jakým se chceme s těmito problémy vyrovnat.

Dalším cílem této práce je představit myšlenkové mapy jako efektivní nástroj pro hodnocení vzdělávacího procesu a prozkoumat jejich vliv na aktivitu studentů a uchování informací. Myšlenkové mapy, což jsou grafická zobrazení myšlenek a jejich vzájemných vztahů, nabízejí strukturovanou prezentaci informací a podporují kreativitu, přehlednost a vztahové myšlení.

Na základě dat získaných prostřednictvím tvorby myšlenkových map studenty Fakulty tělesné kultury provedeme analýzu, která nám umožní identifikovat nejčastěji zmiňované jevy a trendy ve vytvořených mapách. Tím odhalíme potenciální problematické oblasti ve výuce, ale současně se zaměříme i na pozitivní aspekty, které mohou být dále rozvíjeny v rámci vzdělávacího procesu.

Výsledky našeho výzkumu by měly ukázat, že myšlenkové mapy mají výzkumný potenciál a mohou být užitečným nástrojem pro většinu školských zařízení. Studenti se pozitivně vyjádřili o této metodě, která nejen stimuluje jejich mysl, ale také přispívá k větší kreativitě a porozumění. Zároveň jsme identifikovali klíčové oblasti, které vyžadují zlepšení pro příští výzkum.

Hlavním cílem této práce je tedy přinést přehledné informace o využití myšlenkových map jako evaluačního prostředku ve výuce a přispět k dalšímu zdokonalení vzdělávání a vylepšení vzdělávacího procesu v České republice. Zároveň doufám, že výzkumné poznatky budou sloužit jako inspirace pro pedagogy a výzkumníky v oblasti vzdělávání a povedou k dalšímu rozvoji těchto metod.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Evaluace a její význam

Termín evaluace, který pochází z latinského označení *valere* a následně pak bylo přeneseno do angličtiny, můžeme v dnešním světě objevit všude kolem nás. Pomocí tohoto termínu a správného využití jsme schopni získat cenné poznatky a vyhodnocení konkrétních aspektů, které nás zrovna v danou chvíli zajímají a chceme mít poklady k tomu je buď napravit, nebo vylepšit. Pokud chceme evaluaci popsat trochu odborněji tak Nevo ji charakterizuje jako „systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů“ (Nevo, 1995, s. 11) Zajímavé je i tvrzení Scrivena (1991), kdy podle něj evaluace pomáhá ke zlepšení kvality života, produktu a výkonu. Zajímavostí zůstává, že v České republice se nikde pojem evaluace oficiálně neuváděl, a to ani v nejrozsáhlejších seznamu lexikálních jednotek u nás, což je Český pedagogický tezaurus, kde tvůrci Baránková et al. (1994) pojem evaluace nahrazují slovem hodnocení a ve zbytku díla, ho několikrát asociují, např. Hodnocení podle standardů, normativní hodnocení, slovní hodnocení atd. Až v roce 2003, přichází Průcha et al. (2003) s Pedagogickým slovníkem a objasňuje problematiku tohoto termínu. I přesto ho to stále českém školství vnímá jako ekvivalent hodnocení výkonu žáka, což je, ale jen jeden z mnoha významů evaluace a v této práci si ještě několik možností využití předvedeme.

V první řadě se zaměříme na školství, kde je evaluace nezbytná a lze ji rozdělit na dvě části: evaluaci ve škole a samostatnou evaluaci. Evaluace ve škole má kontrolní funkci a její provádění je zodpovědností orgánů, jako je ministerstvo školství, školní inspekce, ředitelé škol, ale také jednotlivých tříd. Autoevaluace je seberefektivní proces, který umožňuje školám a pedagogům zhodnotit a zlepšovat vlastní práci. Řízení české školy má obdobná pravidla jako jiné organizace. „Řízení obecně znamená dosahovat cíle prostřednictvím jiných lidí ve formálně organizovaných skupinkách, má své složky, kroky a funkce“ (Kalhous & Obst, 2003, s. 8). Z logiky věci nelze bez kontroly kvalitně řídit žádnou organizaci a obzvláště školství, kde se vzrůstající autonomií škol, je potřebné zvýšit škálu opatření. Kalhous a Obst (2003) k tomu dodávají, že je potřeba identifikovat silné stránky a oblasti potřebující zlepšení ve školském systému. Dále umožňuje poskytnout relevantní zpětnou vazbu školám a pedagogům, což je klíčové pro jejich profesní růst a rozvoj. Zároveň slouží jako nástroj pro monitorování a hodnocení kvality vzdělávání, a tím podporuje zvyšování standardů ve školství. V opačném případě by mohla přijít celá řada negativních aspektů, která by měla vliv jak na žáky, učitele tak

klima celé školy. Nedostatečná kontrola může mít za účinek snížení akademického výkonu žáka, zhoršení vztahů ve třídě, kdy by žáci i učitelé, mohli pociťovat frustraci. Celkové klima školy, by mohlo být narušeno nedůvěrou a sníženou spoluprací (Hrubá & Chvál 2019).

Další důležitý aspekt evaluace spočívá v jejím vlivu na rozhodování. Evaluace poskytuje informace, které pomáhají ředitelům a učitelům v rozhodování o alokaci zdrojů a prioritách ve vzdělávacím systému. Pokud jsou výsledky evaluace přesvědčivé a relevantní, mohou být použity jako argument pro změnu politiky, financování nebo realizace vzdělávacích programů. Evaluace tedy umožňuje zvýšit kvalitu rozhodnutí a zlepšit využití dostupných zdrojů. Dle Bambergera, evaluace programů umožňuje získávat kritické informace, které mohou být použity pro řízení a přizpůsobování programových aktivit s cílem zlepšit jejich účinnost a snížit náklady (Bamberg, 2006).

Klíčovým prvkem hodnocení je i podle Scrivena (1991) hodnocení jeho transparentnost. Hodnocení umožňuje všem zúčastněným stranám získat informace o tom, co se děje a jak programy a projekty fungují. Transparentnost zvyšuje důvěru veřejnosti v programy a projekty, které se realizují, a umožňuje veřejnosti účast na procesu hodnocení.

Autoři Stufflebeam a Coryn (2014) upozorňují, že je evaluace neocenitelným nástrojem poskytujícím cenné informace, které pomáhají školskému vedení a pedagogům lépe pochopit a zlepšit vzdělávací procesy. Jedním z klíčových aspektů evaluace je zvýšení odpovědnosti ve školství. Kvalitní hodnocení umožňuje měřit úspěšnost dosažení cílů, zhodnocovat efektivitu vynaložených zdrojů a identifikovat oblasti potřebující zlepšení. Tím podporuje odpovědnost školského vedení a pedagogů za výuku a rozvoj žáků, a přispívá k budování důvěry veřejnosti ve školní systém.

V závěru lze shrnout, že evaluace je důležitá z mnoha důvodů. Pomáhá zlepšovat a inovovat programy a projekty, má vliv na rozhodování a transparentnost, a také zvyšuje odpovědnost pedagogických pracovníků, poskytovatelů služeb a vůči uživatelům. Bez evaluace by nebylo možné plně realizovat cíle a účely programů a projektů a efektivně využívat dostupné zdroje. A v neposlední řadě má nenahraditelný vliv pro správné fungování školství. Všichni zmiňovaní autoři ve svých dílech uvádí, že by měla být evaluace součástí každého programu a projektu a měla by být prováděna pravidelně, aby bylo možné sledovat vývoj a efektivitu v čase.

## 2.2 Pedagogická evaluace

Pedagogická evaluace se uplatňuje ve školství, kde zahrnuje nejenom hodnocení vzdělávacích projektů, ale všech vzdělávacích procesů a výsledků. Evaluace ve škole je důležitá zejména pro korekci a inovaci vzdělávacího systému nebo je dílčí částí. Hraje také roli při vytváření strategie plánování jeho rozvoje či priorit.

Hodnocení vzdělávání je klíčovým prvkem školských systémů po celém světě. Proto vznikla vědní disciplína pedagogická evaluace, který má rozsáhlou a propracovanou teoretickou i metodologickou základnu. V obecném smyslu ji popsala národní finská Národní rada vzdělávání (1999, s. 8) „Evaluace obecně znamená objasňující analýzu jevů a činností a vyjádření užítku či hodnoty z nich plynoucí.“ V té odborné oblasti bychom hledali konkrétní definici jen těžko, důležité je ji totiž objasnit pomocí teoretických konstruktů. Průcha et al. v Pedagogickém slovníku definuje evaluaci jako „Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování“ (Průcha et al, 2003, s. 61). V zahraničních publikacích Mezinárodní pedagogický slovník a Britský pedagogický slovník, zase konkrétně o pedagogické evaluaci nemluví a samotnou evaluaci definují velmi široce a obecně, autoři první zmiňované knihy Page a Thomas (1978) berou evaluaci jen jako nástroj pro měření dat v různých výkonnostních testech. A druhá zmiňovaná publikace od autora Lawtona (1993), sice už dodává trochu konkrétnější informace, jako například, že evaluace může posuzovat samotný vzdělávací program, či měří efektivitu učení. Stále, je to však málo na to, abychom zjistili opravdový význam termínu pedagogická evaluace. Pokusíme si ho, tedy vymezit. Jelikož chceme komplexní vyjádření, budeme potřebovat soubor typických atributů pedagogické evaluace, které popisuje Průcha (1996):

**Teoretický přístup** – Průcha tvrdí, že pedagogická evaluace se především zabývá teoretickým přístupem. Tato koncepce se zaměřuje na hodnocení různých aspektů vzdělávacího prostředí, jako jsou vzdělávací procesy, respektive jejich plánování a provádění, výsledky vzdělávání a vzdělávací instituce. Podstatou tohoto přístupu, je určovat a posuzovat tato kritéria různými metodami, aby bylo možné získat vhled do kvality a účinnosti vzdělávání.

**Metodologie** – pedagogická evaluace se může podle Průchy chápat i jako metodologie, což znamená, že představuje soubor nástrojů, různých metod a technik a profesní pravidla pro jejich aplikaci v rámci hodnotícího přístupu.

**Proces** – Průcha uvádí, že pedagogická evaluace představuje proces, který se realizuje pomocí institucionálního a organizační infrastruktury výzkumu. Tento proces slouží k realizaci

již zmíněného hodnotícího přístupu pomocí předchozí metodologie. Jeho hlavním cílem je shromáždění a analýza dat, která odrážejí stav nebo vývoj specifických jevů ve vzdělávací realitě. Hlavním úkolem je monitorování a měření těchto jevů.

Vzdělávací praxe – podle Průchy se v rámci pedagogická evaluace, proces, uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe. Zahrnuje hodnocení jednotlivců a také hodnocení jednotlivých vzdělávacích programů. Neomezí se však pouze na tyto úrovně. Pedagogická evaluace, může být prováděna i na vyšších úrovních, jako je celá národní vzdělávací soustava, a dokonce může zahrnovat mezinárodní hodnocení vzdělávacích systémů v různých zemích.

Využití – v poslední řadě Průcha uvádí, že pedagogická evaluace má širokou škálu využití, a to jak ve vědeckém a výzkumném kontextu, kde slouží k teoretickému vysvětlení chování jevů ve vzdělávací realitě tak v praktickém smyslu, kde poskytuje základ pro řízení vzdělávacích institucí, jejich financování a další aspekty (Průcha, 1996).

Z těchto atributů, můžeme vyvodit, že pedagogická evaluace je velmi komplexní a složitý jev. Díky její mnohostrannosti se pak můžeme v praktické části této práce, zabývat problematikou tradičního ústního zkoušení nebo klasifikací známkami či slovně.

## **2.3 Myšlenkové mapy**

Je všeobecně známo, že v průběhu dvacátého století došlo k významnému nárůstu populace. S postupem času a rozvojem technologií, vznikly počítače, k nim se postupem času přidal internet a možnost sdílení informací a svět se dal do pohybu. V záplavě informací, už jen málo lidí dokáže bezproblémově všechny z nich zachytit a dát jim nějaký řád. K tomu naštěstí vznikly velmi užitečné nástroje, které tento problém dokáží vyřešit. Jako příklad může být myšlenková mapa. Buzan (2012) upozorňuje na význačný aspekt, kterým je analogie mezi mapováním a organickými formami. Například lze vidět podobnost mezi strukturou stromu a jeho větvemi, květem pampelišky, chapadly chobotnice nebo především struktura mozkové buňky. A právě Buzan je jedním ze zakladatelů nástroje zvaného myšlenkové mapy. Spolu s bratrem je definoval takto: „Myšlenková mapa je obrazovým vyjádřením paprskovitého myšlení. Jde o proces, jakým lidský mozek přemýšlí a přichází s nápady. Tím, že jej zachytíme a znázorníme, vytvoříme myšlenkovou mapu, vnější zrcadlo odrážející to, co se děje uvnitř našich hlav.“ (Buzan & Buzan, 2012, s. 42)

### **2.3.1 Paměť**

Paměť je v našem životě velmi důležitá, ať už se jedná o zapamatování si úkolů na zítřejší den, nebo termínů jednotlivých zkoušek na vysoké škole. Jednoduché psaní na papír nebo do poznámek v mobilu se může pro někoho jevit jako efektivní, naše paměť má však s uchováváním těchto jednoduchých verzí problém. Profesorka psychologie Plháková (2004) paměť definuje tak, že si mozek mnohem lépe uchovává životní zážitky a zkušenosti. Jeden z důvodů, proč tomu tak je, že jsme při těchto situacích nebyli většinou ve stresu, ale naprosto uvolnění, někde se svými přáteli. Naopak při testu ve škole, se nám najednou tolik potřebná správná odpověď vytratí z hlavy. Buzan (2012) tvrdí, že je to zapříčiněno určitou chemikálií v mozku, kterou spouští, to, že jsme ve stresové situaci. Z toho nám tedy vychází, že naše mysl je nejvíce čistá a svobodná, když relaxujeme. A právě tímto únikem od stresu mohou být myšlenkové mapy, díky kterým potom budeme schopni, si zapamatovat novou látku ve škole, nebo co si koupit v obchodě.

Tato uvolněnost, byla i klíčová pro tvoření evaluačních map studenty Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (FTK UP), jelikož jim dávala volný prostor pro jejich myšlení a tvořila příjemné pracovní prostředí. A to z důvodu toho, že tvorba myšlenkových map pro svou hravost a barevnost připomínají spíše volnočasovou aktivitu, než zadaný povinný úkol.

### **2.3.2 Tvůrčí myšlení**

Ať už ve velkých podnicích, na vysoké škole nebo i na základní škole, je tvůrčí myšlení naprosto nepostradatelné. Představuje totiž to, co se bude daný den dít, jak se budou věci hýbat a stojí za každou jednou vytvořenou věcí, která může klidně fungovat i několik let. Kreativita je komplexní aspekt pro pochopení lidského rozvoje a jejím nezbytným předpokladem je flexibilita (Torrance, 1998). Proč, ale pro rozvoj kreativity využívat myšlenkové mapy? Podle Buzana (2012) můžeme díky nim prozkoumat všechny nabízené tvůrčí možnosti v oblasti, o kterou se zrovna zajímáme, zbaví naši mysl předsudků, vytvoří nám v hlavě asociace, které povedou k našim dalším krokům v našem životě, což znamená, že můžeme sami sebe inspirovat, dokáží nás také vtáhnout do dané problematiky, kterou zrovna řešíme, a v neposlední řadě nás nutí kreativně plánovat.

Z těchto údajů nám vyplývá, že myšlenkové mapy jsou pro evaluaci na prousto validní prvek. Dávají prostor studentům ke kreativě a k bezpředsudkovému hodnocení problematiky,

což je v našem případě školství. Postupným asociováním jim v hlavě utkví nové nápady a vzpomínky a ty do svých evaluačních myšlenkových map zahrnou.

### **2.3.3 Tvorba myšlenkových map**

Je logické, že myšlenkové mapy vyžadují kvalitní přípravu. V mnoha kruzích se doporučuje metoda brainstormingu. Tato metoda vznikala v 40. až 50. letech 20. století. V roce 1953 se však už dostala do podvědomí širší veřejnosti, díky zkušenému kreativci Osbornovi (1979). Ten nám uvedl základní pravidla pro brainstorming, které v jednoduchosti můžeme shrnout takto:

1. Psát cokoliv, co nás napadne, protože kvantita generuje kvalitu.
2. Brát v potaz jakékoliv slovo a vyvarovat se přílišné kritičnosti, co by zablokovala proud myšlení.
3. Nebát se experimentovat, jelikož i nejméně pravděpodobný nápad nás může posunout vpřed.
4. Kombinovat, myšlenky mezi sebou a utvářet z nich příběh.

Pokud se jednotlivci nebo skupiny při využívání brainstormingu drží výše uvedených bodů, získají širokou škálu pojmů souvisejících s tématem, z nichž budou poté odstraněny nepoužitelné návrhy. Plevová a Petrová (2012). Stejným způsob jsme využili i ve svém výzkumu, kde byli studenti seznámeni jak s metodou brainstormingu, tak s následujícími kroky pro tvorbu myšlenkových map.

Nejprve je třeba si připravit téma, které bude pro nás jednodušší zpracovat do myšlenkové mapy. V následujících krocích si teď popíšeme její samotnou tvorbu myšlenkové mapy.

**1. Prvním krokem** je vepsání názvu hlavního tématu do naší pracovní plochy, nejlépe do jejího středu. Nemusíme nutně využívat jen text, ale pro rozvoj naší kreativity, můžeme využít i různé symboly, obrázky, či piktogramy.

**2. Druhým krokem** je vepsání našich pojmů z brainstormingu do okolních míst našeho hlavního tématu. Některé z pojmů, spolu můžou úzce souviset, je proto dobré vyznačit si je stejnou barvou.

**3. Ve třetím kroku** je nutné vytvořit podkategorie, které se vážou k hlavnímu tématu, a budeme moct na ně napojit svoje pojmy z brainstormingu. Je lepší je pro větší přehlednost

uvádět na novou čistou pracovní plochu. Podkategorie mohou být různé. Pokud máme kupříkladu hlavní téma: Tenis, tak jeho podkategorie mohou být: Turnaje, pravidla, principy, slavné osobnosti atd. K těmto podtématům, pak dále doplňujeme jednotlivé pojmy, co vznikly při brainstormingu nebo také pojmy co, nás napadnou, ještě během zpracování.

Je důležité poznamenat, že stejně kreativní jako u výběru tématu myšlenkových map, můžeme být i při výběru pracovní plochy. Někomu bude klidně stačit jen obyčejná tužka a kus papíru. Někdo, kdo se chce výrazněji umělecky projevit, využije největší možný druh velikosti papíru a pestrou paletu barevných fixů nebo jiných pomůcek. Moderně smýšlející jedinci dnes mohou využít i speciální počítačové programy, vytvořeny speciálně pro tvorbu myšlenkových map, například FreeMind nebo Docear a Freeplane. Pro méně náročné postačí i obyčejný a všem dostupný počítačový program Malování. Ve školách se zase mohou využívat interaktivní tabule, ve starších třídách i tabule mazací s křídami.

#### **2.3.4 Možnosti využití v životě**

Již jsme si výše popsali, že dle Buzana (2012) patří k základnímu použití myšlenkových map, zlepšení naší paměti a rozvoj našeho tvůrčího myšlení. K tomu se ještě připojuje, správné rozhodování a v neposlední řadě také tvorba zápisků. V této části se však zaměříme na tvrzení, že nám mohou myšlenkové mapy zlepšit celý život, jelikož se dají využít při studiu, v práci i při tvorbě naší budoucnosti (Buzan, 2012). Buzan se rozhodl tyto možnosti rozdělit do několika částí pro větší přehlednost.

**1. Sebeanalýza** – Buzan (2011) zdůrazňuje význam myšlenkových map jako nástroje při hodnocení a definování vlastních myšlenek a priorit v souvislosti s možnou změnou zaměstnání nebo dlouhodobými cíli. Mapy jsou zde chápány jako grafické zobrazení, které umožňuje ucelený pohled na situaci a zároveň umožňuje zkoumat jednotlivé detaily. Díky nim je možné vnímat trendy ve svém životě a získat vzhled do konkrétních věcí, které by bylo vhodné nebo nevhodné dělat. Celkově lze tedy říci, že mapy jsou klíčovým nástrojem pro reflexi, hodnocení a plánování vlastního života. Pomáhají získat ucelený pohled na situaci, identifikovat problémy a příležitosti nebo vést k vytyčení cílů pro úspěšnou budoucnost.

**2. Osobní diář** – Pomocí myšlenkové mapy, si můžete vytvořit jakýkoliv časový plán potřebujete, ať už roční, měsíční, týdenní, nebo, denní. Buzan (2011) tvrdí, že vizuálně



atraktivní mapy, které slouží jako diář ve formě myšlenkové mapy, jsou účinným nástrojem pro organizaci a plánování života. Autor tvrdí, že tyto mapy jsou opakem klasických organizérů, protože jejich vizuální atraktivita stimuluje uživatele k práci s nimi. V porovnání s běžnými diáři, které lidé často ignorují nebo používají neefektivně, myšlenkové mapy nabízejí okamžitý přístup k informacím díky obrázkům, barevným kódům a asociativním větvím. Tyto mapy umožňují plánovat, zaznamenávat a organizovat svůj život a přinášejí jim možnost sledovat svou minulost a budoucnost v kontextu celého života. Autoři přirovnávají prohlížení těchto záznamů k sledování filmu natočeného o samotném uživateli, což naznačuje silnou vizuální a emociální přitažlivost těchto map.

## 2.4 Školství

Záměrem ve školství týkajícím se svobody je poskytnout větší autonomii a volnost ve vzdělávacím procesu. To zahrnuje svobodu výběru školy, svobodu výuky a svobodu projevu a myšlení. Cílem je přizpůsobit vzdělání individuální potřebám a hodnotám studentů, podporovat inovaci a kritické myšlení a vytvářet stimulační prostředí pro rozvoj jedinců. Důležité je jen znát, že studenti tvořili dva typy myšlenkových map a to s klíčovými slovy „Jak se dnes učí?“ a „Jak by se učit mělo.“ Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je hlavním dokumentem určujícím směr vzdělávání ve školách Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Od jeho přijetí a platnosti, učitelé dostali větší svobodu a prostor pro modernizaci školství, které bylo dříve velmi svazující. Školství přináší výhody v podobě kvalitního vzdělání a přípravy na budoucnost, sociální interakce a podporu rozmanitosti a inkluze ve společnosti. Dobře vedené školy poskytují studentům základy znalostí a dovedností v různých oblastech. Sociální interakce ve školách pomáhá rozvíjet sociální dovednosti a vytvářet přátelství. Finanční nedostatky a přílišné zaměření na standardizované testy mohou však omezovat kvalitu vzdělání. Nedostatek personalizace ve výuce, může bránit individuálnímu rozvoji studentů. Školství by se mělo soustředit na odstraňování těchto nedostatků, aby bylo efektivnější a spravedlivější pro všechny studenty. V knize Evoluce všeho uvádí Ridley (2018, s. 157): „Školství se musí zbavit kreacionistického myšlení a začít se vyvíjet. Pokud se ke vzdělávání přistupuje správně, bude to emergentní, evoluční proces, v němž půjde o dodávání podnětů k získávání znalostí o světě. Ridley také říká, že v dnešní době je klíčové, aby školství reflektovalo potřeby a výzvy současného světa. Svět se neustále mění a rozvíjí, a proto je nutné, aby se i vzdělávací systém

přizpůsoboval novým poznatkům, technologiím a společenským trendům. Školství by mělo klást důraz na rozvoj kritického myšlení, kreativity a komunikačních dovedností, které jsou klíčové pro úspěch v moderním světě. Ačkoliv mohou tyto názory znít trochu extremisticky, je správné si uvědomit důležitost adekvátního fungování školství, jelikož formuje naši budoucnost a právě evaluace je pro něj naprosto nezbytná a jen těžko bez ní může dojít k nějakým změnám k lepšímu.

## **2.5 Historický kontext školství**

Všechny důležité faktory této bakalářské práce jsme si již rozebrali a definovali. Je však důležité znát i historický kontext. Filozof Santayana (1934, s. 121) tvrdí: „Ti, kteří neznají historii, jsou odsouzeni ji opakovat.“ Proto si nyní uvedeme historii a počátek evaluace, myšlenkových map a samotného školství, kde se spíše zaměříme na školství v České republice, a to z důvodu toho, abychom mohli reflektovat, jak velký pokrok jsme v těchto odvětvích udělali a z čeho se ještě můžeme poučit.

### ***2.5.1 Evaluace ve vývoji české pedagogiky***

Začněme chronologicky tak, jak jsou dané problematiky seřazené v úvodu této práce. Tedy evaluací. Evaluace je novodobý pojem, přesto její tradice sahá až do dob největšího pedagoga J. A. Komenského, v té době samozřejmě uváděna pod jinými termíny. (Průcha, 1996) Na území České republiky, se nejstarší dochované záznamy datují už v 18. století a soustředí se převážně na hodnocení při školních zkouškách. V nedávné době, byla v knihovně Národního muzea v Praze objevena vzácná památka, která představuje významný pramen k této problematice. Jedná se o tiskem vydaný spis, který podrobně popisuje veřejnou zkoušku znalostí žáků na „normální škole“ škole v Římově, ležící v jižních Čechách. Je důležité poznamenat, že normální školy, byly zřizovány jako součást reforem Marie Terezie v roce 1774, mezi které patří zavedení povinné školní docházky pro děti ve věku 6-12 let.

Tento vzácný spis, který je možno v dnešních termínech chápat jako zprávu o evaluaci poskytuje cenné informace o obsahu zkoušky žáků v jednotlivých ročnících normální školy. Zároveň dokumentuje, do jaké míry se tehdejší praxe školní výuky přidržovala metodických příruček a jiných pedagogických směrnic té doby.

Tímto nálezem se otevírá fascinující okno do minulosti české pedagogiky a umožňuje nám nahlédnout do prvních kroků pedagogické evaluace na našem území. (Průcha, 1996)

Největší a skutečné vědecké základy evaluačního přístupu v české pedagogice, však přichází v 20. – 30. letech, kdy přichází Příhoda. Ten mimo zabývání se konkrétními empirickými evaluacemi, řešil už v této době vztah mezi kvantitativním a kvalitativním způsobem hodnocení pedagogický objektů (Příhoda, 1936). Příhoda k tomu uvádí, že když se snažíme vychovávat nebo vyučovat někoho, chceme změnit jeho chování a způsob myšlení. Abychom zjistili, jestli taková změna opravdu nastala, a jak velká je, musíme to nějak změřit. Jenom tak můžeme pochopit, jaký má výchova vliv na osobnost toho člověka, kterého se snažíme vychovat nebo právě vyučovat. Každá věc a každá osobnost má, svoji velikost a vyskytuje se v určitém množství. Ale zároveň má také určité vlastnosti. Když se zvětšuje množství něčeho, mění se také jeho struktura a vlastnosti. Abychom skutečně poznali tyto rozdíly vlastností, přibližujeme se k tomu, čím více přesně měříme jejich stupeň.

V tomto smyslu kvantita a kvalita spolu souvisí a tvoří jednotu a skutečnou celistvost. To znamená, že kvantita a kvalita nejsou oddělené, ale vzájemně se ovlivňují a spolupracují (Příhoda, 1936).

Právě zde můžeme pozorovat, jak obrovský kus cesty evaluace urazila a že je ještě stále co zkoumat a objevovat její nové metody a možnosti využití.

### **2.5.2 Zrození myšlenkových map**

Buzan (2011) přišel s tímto revolučním nástrojem v 60. letech. Mimo jiné se zaměřil na rozdílné fungování paměti a schopnosti porozumění. Buzan se také zamýšlí nad tím, jaké faktory ovlivňují pamatování informací, přičemž zdůrazňuje asociace a účelnost. Při svých přednáškách o paměti si však Buzan uvědomil, že jeho vlastní poznámky neobsahují tyto prvky. To ho přimělo k hledání způsobů, jak vytvořit lepší podklady pro výuky, které by podporovaly tvorbu asociací a vhodné zdůrazňování. Po studiu fungování mozkových buněk a způsobu, jakými si géniové zapisovali své nápady, Buzan dospěl k myšlence myšlenkových map. Tyto mapy slouží jako prostředek vizualizace myšlenek a strukturování informací tak, aby byli snad srozumitelné a pamatovatelné.

Myšlenkové mapy jsou grafickým zobrazením myšlenek a vzájemných vztahů, které usnadňují jejich porozumění. Tyto mapy umožňují vizualizaci složitých konceptů a slouží jako efektivní prostředek pro organizaci informací. Jejich využití se rozšířilo do akademického prostředí plánování a projektového managementu, kde pomáhají identifikovat klíčové prvky a propojení mezi nimi. Podle Müllera (2013) díky nim lze snadno analyzovat, syntetizovat a lépe porozumět informacím. Myšlenkové mapy tak podporují kreativitu a inovaci, a zároveň jsou

snadno upravitelné a aktualizovatelné. Celkově představují mocný nástroj pro vizualizaci myšlenek, který usnadňuje učení, rozhodování a spolupráci v týmu. Myšlenkové mapy, splňují veškeré předpoklady pro náš výzkum, kde budou použity jako evaluační prostředek.

## **3 CÍLE**

### **3.1 Hlavní cíl**

Prostřednictvím myšlenkových map zjišťujeme, jak studenti Fakulty tělesné kultury smýšlejí o výuce v České republice na základě vlastní zkušenosti.

### **3.2 Dílčí cíle**

1. Zjistit pozitivní aspekty výuky z pohledu studentů FTK prostřednictvím myšlenkové mapy.
2. Zjistit negativní aspekty výuky z pohledu studentů FTK prostřednictvím myšlenkové mapy.

## 4 METODIKA

V této části se seznámíme s metodami obsahové analýzy, kterou jsem využil pro svůj výzkum. Tato metoda je vhodná při práci s myšlenkovými mapami, protože operuje jak s kvalitativním, tak s kvantitativním přístupem.

### 4.1 Obsahová analýza

K analýze sdělení byla vyvinuta speciální technika, která se nazývá obsahová analýza. Podle Neuendorfové (2002) je to jedna z nejrychleji se rozvíjejících technik kvantitativního výzkumu.

Výhodou vybrané metody sběru je, že spadá do kategorie neinvazivních měřicích metod, Podle Babbie (2006) se jedná o typ výzkumu, při kterém výzkumník zkoumá sociální chování bez toho, aby jej ovlivňoval. To znamená, že výsledky výzkumu nemohou být zkresleny zásahem výzkumníka při sběru dat. Nicméně může nastat problém s nízkou validitou nebo spolehlivostí. Babbie však tvrdí, že tyto limity lze překonat s trochou inovace nebo upozornit čtenáře na zmíněná omezení. Definice obsahové analýzy samotné však není jednoznačná, protože různí autoři přistupují k jejímu vymezení odlišně.

Zakladatelem obsahové analýzy je obecně považován Bernard Berelson, který ji roku 1952 definoval ve své knize *Content Analysis in Communication Research* následovně: „Obsahová analýza je výzkumná technika pro objektivní, systematický a kvantitativní popis manifestního obsahu komunikace.“ (Berelson, 1952, s. 18). Počátky systematické analýzy textu lze vystopovat podle Krippendorffa (2013) ještě dále do minulosti, a to až do 17. století, kdy jí církve začala používat k analyzování necírkevního textu, který se objevil s rozvojem tisku.

S rozvojem obsahové analýzy se mnozí autoři snažili upřesnit nebo upravit původní Berelsonovu definici. Mezi ně patří například, již zmiňovaný Krippendorff (2013, s. 10), který obsahovou analýzu definoval takto: „Obsahová analýza je sumarizující, kvantitativní analýza sdělení, která se opírá o vědecké metody (včetně objektivní – intersubjektivní, předem stanoveného výzkumného designu, spolehlivosti, validity, zobecnitelnosti, opakovatelnosti a testování hypotéz) a není omezena ani typem proměnných, které jsou měřeny, ani kontextem, ve kterém je sdělení vytvořeno nebo prezentováno.“

Výše uvedené definice vnímají obsahovou analýzu jako kvantitativní výzkumnou techniku. Tato technika je založena podle McQuaila (2002) na dvou hlavních předpokladech, s čímž ten první funguje na spojení mezi vnějším objektem reference (např. skutečným objektem nebo konceptem) a referencí v textu by mělo být jasné a jednoznačné spojení. Tím

míní, že čtenář by měl být schopen snad identifikovat, o jaký objekt nebo koncept se v textu hovoří na základě poskytnutých referencí. Druhý předpoklad se týká frekvence výskytu vybraných referencí a jejich významu v textu. Autor tvrdí, že četnost použití určitých referencí v textu je relevantním ukazatelem pro měření převažujícího významu textu. To znamená, že čím častěji se určitá reference vyskytuje, tím důležitější je pro celkový smysl a obsah textu. Mnozí autoři však považují toto pojetí za zjednodušené. Autoři Ferjenčík (2000) a výše uvedený McQuail (2002) se zabývají problematikou obsahové analýzy textu a diskutují o dvou různých přístupech k analýze obsahu: kvantitativní a kvalitativní. U kvalitativní metoda obsahové analýzy se tito dva autoři domnívají, že text obsahuje explicitní, ale také skryté významy, které nelze snadno kvantifikovat nebo odvodit pouze z numerických dat. Pro tyto autory je důležitější, zaměřit se na interpretaci a porozumět textu než pouhé kvantifikování jeho slov či struktur. Kvalitativní přístup se zaměřuje na významy a kontext, které jsou specifické pro daný text a jeho kontext. Tato analýza se často provádí pomocí metody kódování, kde jsou identifikovány klíčové motivy, témata a vztahy v textu.

Rozličné přístupy představené v této práci mají své výhody a nedostatky. Vzhledem k tomu, že výzkum, který se v rámci této práce provádí, se soustředí na vyhodnocování myšlenkových map, je vhodné zvolit kvantitativní výzkumnou strategii. Proto se v této práci využije metoda obsahové analýzy, která přistupuje k hodnocení obsahu s tradičním pohledem podle definice Neuendorfové (2002). Tato specifická definice byla vybrána pro svou komplexnost, který přesně odráží důraz na specifické standardy vědeckého výzkumu. Tyto standardy budou nyní podrobněji představeny a aplikovány na samotný výzkum, jenž se zaměřuje na hodnocení myšlenkových map a tvoří neodmyslitelnou součást práce.

Prvním standardem je vymezení objektivit – intersubjektivit, což znamená minimalizovat chyby a zkreslení ze strany analytika. V případě obsahové analýzy myšlenkových map je důležité se vyhnout chybám, které by mohly ovlivnit výsledky analýzy. K tomu je zapotřebí pečlivě definovat kategorie a zjistit, aby jejich vymezení nezpůsobilo zkreslení výsledků.

Dalším standardem je vytvoření designu výzkumu před samotným zahájením analýzy. Tímto způsobem je možné zajistit objektivitu a minimalizovat manipulaci s daty. Design výzkumu musí být tvořen tak, aby bylo možné co nejpřesněji zacházet s daty a minimalizovat předpojatost analytika (Neudenrfová, 2002).

Validita a reliabilita jsou dalšími důležitými standardy výzkumu myšlenkových map. Validita zajišťuje, že je analyzováno to, co je skutečně zamýšleno, a reliabilita zajišťuje konzistentnost výsledků analýzy. Při analýze myšlenkových map je důležité dbát na validitu,

aby bylo analyzováno to, co je relevantní pro daný výzkum, a zároveň zajistit, aby byla analýza spolehlivá a konzistentní (Babbie, 2006).

Zobecnitelnost a opakovatelnost jsou dalšími standardy, které se vztahují k možnosti aplikovat výsledky analýzy myšlenkových map na celkovou populaci a provést analýzu znovu. Je-li analýza prováděna na vzorku myšlenkových map, je důležité zajistit, aby byl vzorek reprezentativní a aby bylo možné výsledky zobecnit. Opakovatelnost analyzovaných myšlenkových map je také důležitá, aby bylo možné opakovat analýzu a porovnat výsledky.

Posledním standardem je samotné testování. V případě analýzy myšlenkových map je často obtížné formulovat předem stanovené hypotézy, protože je třeba nejprve analyzovat a interpretovat samotnou strukturu a obsah map. V tomto případě se používá induktivní přístup, který umožňuje odvozovat závěry a vzorce na základě samotných dat (Babbie, 2006).

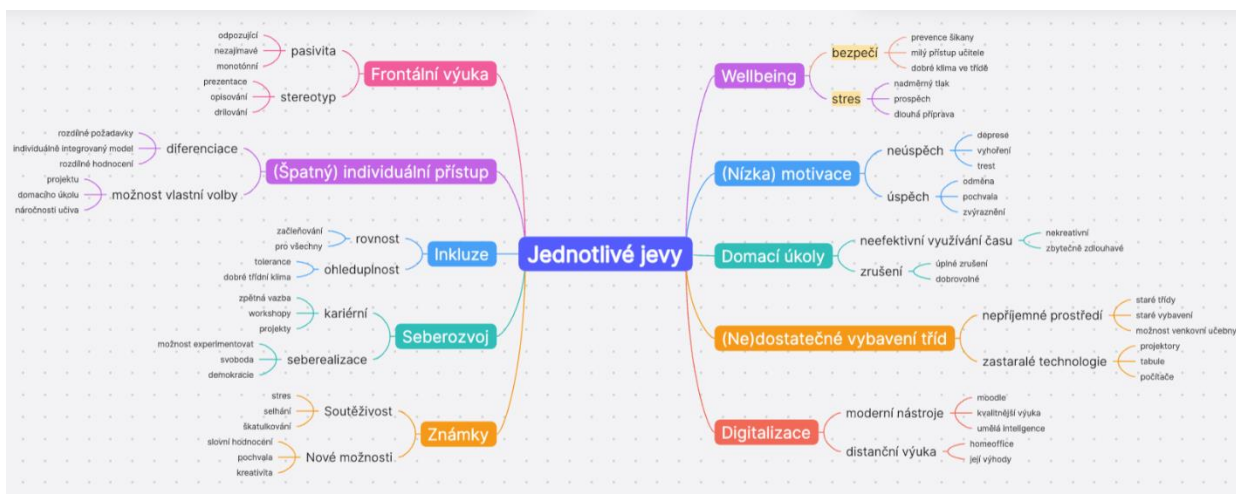


## 5 VÝSLEDKY A DISKUZE

Jako výsledek výzkumu jsem se rozhodl opět využít myšlenkovou mapu, kde jsou zobrazené nejčastější a nejvalidnější jevy, vytvořené studenty FTK UP (Obrázek 1). Pro její tvorbu jsem se, pro větší přehlednost, rozhodl využít program boardmix.com (<https://boardmix.com/app/home>), který se specializuje na tvorbu myšlenkových map. Z prostřední hlavní bubliny se větví všechny podstatné jevy, z nichž poté vychází ještě další podtémata. Všechny barevně označené jevy si níže rozebereme, jelikož se jedná o nejčastější problematiky dnešního školství. Početnost jednotlivých pojmů v mapách, které byly tvořeny studenty FTK UP, jsou pak shrnuty v Tabulce 1 a 2.

**Obrázek 1**

*Vlastní myšlenkové mapa reflektující nejčastěji zmiňované jevy*



### 5.1 Analýza syntézy myšlenkových map studentů FTK UP

Tato kapitola popisuje provedení analýzy myšlenkových map, které byly vytvořeny studenty FTK UP ve skupinách. Tématem těchto map bylo buď „Jaká je škola dnes?“ nebo „Jaká by škola měla být?“. Cílem analýzy bylo identifikovat nejčastěji a nepřimo zmiňované jevy v těchto mapách a vytvořit tabulku, ve které by bylo zaznamenáno, zda se daný jev vyskytuje (zeleně zakresleno) nebo nevyskytuje (červeně zakresleno) (Tabulka 1 a 2).

Celkem jsem analyzoval 20 myšlenkových map. Nejčastěji zmiňovaným jevem byla frontální výuka, která se přímo i nepřimo objevila v 19 z 20 map, což představuje 95 % výskytu. Druhým nejčastěji zmiňovaným jevem byla motivace a nedostatek motivace, který byl

přítomen v 90 % map. Jev wellbeing, který zahrnoval pojmy jako bezpečí, stres nebo šikana, byl identifikován v 85 % map.

Naopak jev inkluzivního vzdělávání byl nejméně zmiňovaný, avšak 35 % výskytu není zanedbatelné. Po následné diskuzi se studenti s touto problematikou ztotožnili. Druhým nejméně zmiňovaným jevem byly domácí úkoly s 45 % výskytu, které vyvolaly rozsáhlou diskuzi ohledně jejich povinnosti a zatížení.

Tato analýza myšlenkových map poskytuje přehled o nejčastějších a nepřímo zmiňovaných jevech souvisejících se školním prostředím. Výsledky naznačují, že frontální výuka, motivace a wellbeing jsou klíčovými tématy, která by měla být zohledněna při navrhování a implementaci změn ve školním systému. Inkluzivní vzdělávání a otázka domácích úkolů také představují důležité aspekty, které vyžadují další diskuzi a zlepšení ve školním prostředí.

**Tabulka 1**

*Shrnutí nejčastěji se vyskytujících jevů z myšlenkových map studentů FTK*

Myšlenkové mapy	Frontální výuka	(Špatný) individuální přístup	Inkluzivní vzdělávání	Seberozvoj	Známky
Obr. 3	Green	Green	Red	Red	Green
Obr. 4	Green	Green	Green	Red	Green
Obr. 5	Green	Green	Red	Red	Green
Obr. 6	Green	Green	Green	Green	Green
Obr. 7	Red	Green	Red	Green	Green
Obr. 8	Green	Green	Green	Green	Green
Obr. 9	Green	Green	Red	Green	Red
Obr. 10	Green	Green	Green	Green	Green
Obr. 11	Green	Red	Red	Green	Green
Obr. 12	Green	Red	Red	Green	Green
Obr. 13	Green	Green	Red	Green	Red
Obr. 14	Green	Red	Red	Red	Green
Obr. 15	Green	Red	Green	Green	Green
Obr. 16	Green	Green	Red	Green	Green
Obr. 17	Green	Green	Red	Red	Green
Obr. 18	Green	Green	Red	Green	Green
Obr. 19	Green	Red	Red	Green	Green
Obr. 20	Green	Red	Green	Green	Red
Obr. 21	Green	Red	Red	Green	Green
Obr. 22	Green	Red	Green	Green	Red
%	95%	65%	35%	75%	80%

**Tabulka 2**

*Shrnutí nejčastěji se vyskytujících jevů z myšlenkových map studentů FTK*

Myšlenkové mapy	Wellbeing	(Nízká) motivace	Nedostatečné vybavení tříd	Domácí úkoly	Digitalizace
Obr. 3	červeně	zeleně	zeleně	červeně	zeleně
Obr. 4	zeleně	zeleně	červeně	červeně	červeně
Obr. 5	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně	červeně
Obr. 6	zeleně	zeleně	červeně	zeleně	zeleně
Obr. 7	zeleně	zeleně	červeně	zeleně	červeně
Obr. 8	zeleně	zeleně	zeleně	červeně	zeleně
Obr. 9	zeleně	zeleně	červeně	červeně	zeleně
Obr. 10	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně
Obr. 11	červeně	zeleně	červeně	červeně	zeleně
Obr. 12	zeleně	zeleně	zeleně	červeně	zeleně
Obr. 13	zeleně	zeleně	zeleně	červeně	zeleně
Obr. 14	červeně	zeleně	zeleně	červeně	zeleně
Obr. 15	zeleně	zeleně	červeně	zeleně	červeně
Obr. 16	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně	červeně
Obr. 17	zeleně	červeně	červeně	zeleně	červeně
Obr. 18	zeleně	zeleně	červeně	červeně	červeně
Obr. 19	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně	zeleně
Obr. 20	zeleně	červeně	červeně	červeně	zeleně
Obr. 21	zeleně	zeleně	červeně	zeleně	červeně
Obr. 22	zeleně	zeleně	zeleně	červeně	červeně
%	85%	90%	50%	45%	55%

Poznámky: červeně – jsou označeny jevy, které nebyly v konkrétní myšlenkové mapě jakkoliv zmíněné, stejně tak v následné diskuzi

Zeleně – jsou označeny jevy, které byly v konkrétní myšlenkové mapě přímo nebo nepřímo zmíněny a popsány v následné diskuzi.

## 5.2 Frontální výuka

Jedná se o prakticky největší problematiku moderního školství. V našich myšlenkových mapách byla nepřímo uvedena v 95 % a můžeme tak soudit, že se jedná o skutečně negativní jev, se kterým, nesouhlasí i někteří pedagogičtí pracovníci. Frontální výuka nemusí mít negativní vliv na všechny studenty, protože mnoho z nich je zvyklých na tento styl výuky a nepřišli do styku s jinými metodami výuky. Ačkoliv respondenti neuváděli přímo pojmy frontální nebo hromadná výuka, v následné diskuzi souhlasili, že termín, který použili, je homogenní s frontální výukou. Často se jednalo o termíny jako nudný výklad, nedostatek důrazu na praktické dovednosti nebo naopak ho nezahrnuli do své úvahy o moderním školství, kde rozepisovali moderní styl výuky.

Frontální organizační model se často uplatňuje při výuce, zejména na druhém stupni základní školy, kdy děti přestávají být tak hravé. Naopak samostatnost při práci, například na projektech, se teprve osvojuje. Průcha et al. (2003) zase hromadnou výuku berou tak, že představuje tradiční metodu výuky, kde učitel pracuje současně se všemi žáky ve třídě, s jednotnou formou a obsahem činnosti. Tato organizační forma je v současnosti nejrozšířenější ve školách.

Historicky byla frontální výuka zaváděna na přelomu 16. a 17. století a od té doby, se stala jednou z nejčastějších používaných výukových metod. Hromadná výuka vychází dokonce z myšlenek J. A. Komenského, který prosazoval sjednocenou výuku pro všechny žáky. Komenský (2010) tyto myšlenky nejen teoreticky rozpracoval, ale také je prakticky aplikoval ve své učitelské praxi na školách bratrských. Důležitým předpokladem pro úspěšnou frontální výuku je skupina žáků s podobnou mentální úrovní a věkem, což odpovídá současným školním třídám. V rámci výuky společně, nikoliv však ve skupinách, pracují na stejných úkolech a osvojují si stejné učivo. Žáci postupují jednotným způsobem a učitel zastává roli organizátora jejich činnosti. Během výuky učitel udržuje neustálý kontakt s celou třídou i s jednotlivými žáky. Tím se vytvářejí příznivé podmínky pro efektivní poznávání učiva žáky přímo ve vyučovací hodině (Kalhous & Obst, 2003). Vzdělávací centrum Populo (<https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>) upozorňuje na to, že při této formě výuky učitel často zaměřuje svou pozornost na průměrné a podprůměrné žáky ve třídě, což nemusí plně vyhovovat nadprůměrným žákům, ale stejně tak ani prvním dvěma zmiňovaným.

Nejvíce kritický k frontální výuce je autor a didaktik Čapek (2015). Frontální výuka, která se zaměřuje na kladení otázek, je podle něj problémová z několika důvodů. Může vést k pasivitě žáků, nedemokratickému prostředí ve třídě, nediferencovanému přístupu a omezení

kreativity. Navíc nepodporuje zápis myšlenkového procesu a nenaplnuje potřeby moderních výukových metod.

### 5.3 (Špatný) individuální přístup

Dalším velmi často zmiňovaným jevem, byly různé formy individuálního přístupu. Ten byl v myšlenkových mapách uváděn jak v negativním, tak v pozitivním světle. Ve školách a třídách se setkáváme s různými přístupy ke vzdělávání. Individuální přístup je jedním z klíčových faktorů, který může ovlivnit efektivitu výuky a celkové učební prostředí.

Positivní individuální přístup je podle Hališky (2007) ve školách založen na respektu a pochopení jedinečných potřeb každého žáka. Učitelé, kteří uplatňují tento přístup, se snaží rozpoznat individuální schopnosti, zájmy a učební styly svých žáků. Poskytují jim podporu a přizpůsobují výuku tak, aby byla co nejefektivnější a relevantní pro každého jednotlivce. Tento přístup vede k motivaci a zvýšenému sebevědomí žáků, což může vést ke zlepšení jejich studijních výkonů.

Na druhé straně Čapek (2015) kritizuje špatný individuální přístup učitelů, převážně na státních školách, který se projevuje nedostatečnou pozorností a zapojením učitele ke každému žákovi. V takovém prostředí se studenti mohou cítit opomíjení a nepochopení, což může vést ke ztrátě motivace a snížení jejich zájmu o vzdělávání. Špatný individuální přístup, může také podněcovat vznik šikany, jak ze strany učitele, tak ostatních, žáků, kteří vidí, že jejich slabší spolužák nestíhá jejich tempo učení. Čapek poukazuje, že je důležité si uvědomit, že každý žák je jedinečný a má své vlastní potřeby a schopnosti. Optimální individuální přístup ve školách by měl být založen na respektu, empatii a pochopení každého žáka. Učitelé by měli vytvářet inkluzivní učební prostředí, které podporuje rozmanitost a umožňuje každému žákovi využít naplno svůj potenciál (Čapek, 2015).

Profesor Smékal (2006) na konferenci s názvem ŠKOLA A ZDRAVÍ 21 v Brně, ve své přednášce „Individuální přístup jako podmínka kvality žáků“, uvedl, že i přes naprosto logiku věci, kdy každý z nás je šikovný na něco jiného a každý z nás nikdy nebude ve všem dokonalí, se na individuální přístup občas dívá skrz prsty. Je některými pedagogy brán jako zbytečný a zatěžující, jelikož zdržuje od práce a působí jako by se muselo čekat na nejpomalejšího ze skupiny. Smékal však vyzývá, aby se od těchto předsudků opustilo. Mluví také o negativních důsledcích, které plynou z nerespektování individuálního přístupu ve škole. Mezi ně patří například zhoršení kázně, jelikož děti, ke kterým není přistupováno

individuálně, mají pocit, že si jich nikdo nevšímá a tak se na sebe snaží upozornit provokací. Dále si absolventi škol volí špatné středoškolské a vysokoškolské obory, protože s nimi učitelé dostatečně předtím nepracovali a nenavrhli pro ně dostatečnou zpětnou vazbu k tomu jaký potenciál mají a kde by se mohli uplatnit (Smékal, 2006). Shank (2004) zase konstatuje, že vzdělání se celou dobu odvíjelo od vykonané práce než od nabitého vědění. Na to upozorňovala celá řada myslitelů napříč lidskými dějinami.

Individuální přístup je proto dobré nepodceňovat a věnovat žákům pozornost, ať už mají jakoukoliv osobnost, záliby, či pohled na vzdělání.

## 5.4 Wellbeing

Životní spokojenost neboli wellbeing byl dalším velmi často nepřímým zmiňovaným pojmem. Studenti ho v myšlenkových mapách uváděli jako bezpečí, prevence, tolerance, v negativech byly zase často zmiňovány jeho antonyma jako šikana, strach, stres. Není potřeba dopodrobna uvádět, proč je wellbeing pro kvalitní školu důležitý. V prostředí, kde existuje šikana, strach a stres, se jen těžko může jedinec učit. V této podkapitole si spíše ukážeme, jak wellbeing ukotvit ve školní filozofii.

Je důležité stanovit, že wellbeing nenáleží jen žákům, ale také učitelům, nepedagogickým pracovníkům a rodičům. Podle Dittingerové (2020) se stále v prostředí českých škol nedostává dostatečné pozornosti tématu wellbeingu. Nicméně strategické dokumenty, včetně iniciativy Evropské komise (2020) „Pathways to School Success“, se stále častěji zabývají touto problematikou. V rámci projektu strategického partnerství Erasmus + s mezinárodní účastí, nazvaného „To be or not to be well? – Drama and theatre in education“, bylo uspořádáno šest setkání s učiteli z pěti základních škol. Cílem těchto setkání bylo objevit vzdělávací možnosti dramatické výchovy a divadla jako prostředky motivace a podpory pro zapojení žáků do vzdělávacího procesu.

Dittingerová (2020) vychází z teorií respektovaných světových autorit, jako je Světová zdravotnická organizace (WHO), UNICEF a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Koncept wellbeingu, který autoři přebírají, je chápán jako multidimenzionální a časem se měnící proces, ve kterém si jedinec uvědomuje svou existenci a činí rozhodnutí, které ho vedou k úspěšnému životu v různých oblastech. Cílem akčního výzkumu bylo společně s učiteli prozkoumat význam pojmu wellbeing, jak vnímají svou profesní a životní spokojenost a jak jí realizují ve vzdělávacím procesu. Výzkum byl postaven na principu aktivní účasti těch, na které se výzkum vztahuje. Proces práce byl monitorován a průběžně vyhodnocován, a výsledky byly využity pro další setkání v rámci projektu. Ta ukázala, že účastníci začali vědomě reflektovat

pojem wellbeing a uplatňovat získané zkušenosti v pedagogické praxi. Byly navrženy změny, jako je větší zapojení učitelů do rozhodování o chodu školy za účelem zlepšení jejich spokojenosti, změna ustálených postupů a stereotypů, větší angažovanost učitelů a větší zapojení žáků prostřednictvím učení se zkušeností.

Soukromá základní škola Magic Hill v Říčanech (Dočekalová, 2022) zase popisuje, jak u nich zavedli wellbeing do praxe. Škola se nezaměřuje pouze na výuku, ale také na duševní zdraví a celkovou pohodu svých žáků i učitelů. Škola zavádí wellbeingové dny, které slouží jako forma prevence a pomáhají žákům rozvíjet se v různých oblastech, jako je relaxace, zvládnání emocí, zdravý životní styl a další. Cílem je vést žáky k celkově zdravému postoji k sobě a svému okolí, aby se stali vyrovnanými jedinci schopnými úspěchu ve studiu i v budoucím životě.

## 5.5 (Nízká) motivace

Ke studiu nepochybně patří motivace, bez ní bychom jen těžko dosáhli našich vytoužených cílů, přesto ve spoustě školských zařízení tento důležitý aspekt chybí a učitelé s ním nepracují. Přitom, už existuje spousta pozitivních příkladů škol, kde motivují své žáky a ti tak podávají nadprůměrné výkony a naplňují svůj potenciál. Jelikož byly v mapách často zmiňovány termíny tresty a odměny, v této podkapitole si je rozebereme a pokusíme se je propojit s motivací.

Dařílek a Kusák (1998) říkají, propojení mezi projevem a odměnou by mělo být co nejkratší, aby žák spojil odměnu se svým konkrétním chováním a jednáním a měl jasnou představu o tom, co ho čeká, pokud projeví požadované chování. Odměny mají za úkol motivovat žáky k žádoucímu chování a výkonu ve vzdělávacím procesu. Dobrá známka, pochvala nebo možnost účasti při nějakém rozhodování, může přinést žákovi pocit úspěchu, ocenění a sebevědomí. Odměny by měli být spravedlivě udělovány a měli by odpovídat úsilí a výkonu žáka. Pokud jsou odměny vnímány jako atraktivní a přínosné, mohou zvyšovat motivaci žáků k učení a zlepšování výsledků (Čáp & Mareš, 2001).

Tresty mají naopak za cíl ovlivňovat nežádoucí chování a slouží jako prostředek korekce a disciplíny ve třídě. Tresty mohou být různého charakteru, například důtka, pozastavení, či omezení některých výhod nebo někde se ještě používají fyzické tresty, jako je dělání dřepů a jiných cvičení. Je důležité, aby trest byl adekvátní a přiměřený danému prohřešku a aby byl aplikován jasnými pravidly a návazností na chování žáka. Při udělování trestů je třeba dbát na to, aby byly spravedlivé a konzistentní, aby žáci rozuměli jejich důvodu a aby tresty byly v souladu se zásadami pedagogické etiky. I když tresty mohou mít okamžitý efekt a vést ke

změně chování, je třeba si uvědomit, že přílišné používání trestů může mít negativní dopad na žákovu motivaci, sebevědomí a postoj k učení. Někteří žáci mohou reagovat odmítavě, frustrací, nebo dokonce agresivním chováním. Proto je vhodné využívat tresty pouze v případech, kdy je to nevyhnutelné, a současně hledat alternativní způsoby motivace a řešení problémů ve výchovně vzdělávacím procesu (Čáp & Mareš, 2001). Celkově lze říci, že jak odměny, tak tresty mají své místo ve výchovně vzdělávacím – procesu a mohou být účinným motivačním faktorem. Je však důležité, je používat s rozvahou a spravedlivě a s ohledem na individuální potřeby a reakce žáků.

Považuji za důležité zmínit zde i termín pochvala, který má také svá specifika a může mít větší účinek, než se zdá. Čapek (2010) o ní říká, že jedním zvláštním případem odměny je ocenění slovní pochvaly, která se v současné době ve školství stále častěji uplatňuje. Pedagogové se snaží oceňovat žáky i za jejich drobné pokroky. Když dítě dostane pochvalu, vyjadřujeme tím naše očekávání. Pokud jsou tato očekávání pozitivně zaměřena, ovlivňuje to postoj žáka k danému předmětu a učiteli, zvyšuje se motivace a tím pádem i aktivita. Učení se stává méně obtížné, žák dosahuje úspěchů a zvyšuje se jeho sebehodnocení a další přínosy.

## 5.6 Seberozvoj

V této podkapitole se zaměříme na to, jaký důraz škola klade na žákův seberozvoj a seberealizaci. V myšlenkových mapách, se často objevovalo, že škola nejeví zájem o žáka mimo školu a nesnaží se ho poznat do hloubky a zaleží jí jen na žákovu prospěchu a přípravě. Z toho samozřejmě plyne stejně jako v předchozích podkapitolách frustrace, snížení motivace, špatná volba budoucího zaměření nebo povolání. Nyní si tedy rozebereme různé metody a postupy poznávání žáka, díky kterým by se dala tato problematika řešit.

Mertin et al. (2016) ve své knize diskutují o využití písemných prací a portfolií pro hodnocení a sledování pokroku žáků ve škole. Zadávání písemných prací umožňuje porovnávat žáky a zjistit, kdo nejlépe chápe učivo, dokáže ho aplikovat na nové situace, orientuje se v daném tématu a dokáže propojit informace do souvislostí. Tímto srovnáváním lze také určit, kteří žáci jsou šikovnější a kteří jsou průměrní.

Autoři ovšem zdůrazňují, že srovnávání není klíčovým prvkem při hodnocení žáků, porovnání žáků mezi sebou, srovnávání různých tříd nebo z let minulých. Tato srovnání nám sice poskytují určité informace k tomu, abychom mohli hodnotit vývoj žáků, ovšem výsledky mohou být někdy nepřesné a existují mnohem vhodnější způsoby. Proto autoři zmiňují, že hodnocení vývoje žáků je často složitější u těch, kteří dosahují stabilních výsledků. Pro



sledování jejich pokroku je užitečné využívat tzv. portfolio, což je průběžná dokumentace jejich práce a výsledků. Mateřské školy a některé vysoké školy často používají tuto formu sledování, ale na základních a středních školách to je zatím jen velmi zřídka.

V myšlenkových mapách studentů se i často vyskytovalo, že škola nedává dostatečnou zpětnou vazbu a žákovi se pak hůře volí jeho budoucí kroky. Proto si ještě v této kapitole zmíníme důležitost diagnostiky v kariérovém poradenství.

Mertin et al. (2016) k této problematice říkají, že se s tímto jevem setkávají převážně žáci na konci 2. stupně, které čeká výběr střední školy určitého zaměření, ale setkávají se s tím i žáci mladšího věku, kteří mají možnost jít na víceletá gymnázia nebo třeba absolventi střední školy, kde už dokonce řeší, zda pokračovat ve studiu nebo si hledat práci. Autoři radí, že k tomuto rozhodování slouží různá speciální poradenská pracoviště, se kterými by školy měly úzce spolupracovat, nebo programy podobného rázu organizuje Úřad práce. Zdůrazňují však, že je povinností každého výchovného poradce, který ve škole působí věnovat se kariérovému poradenství a dávat žákům zpětnou vazbu k jejich požadavkům. V neposlední řadě je možné, aby žák zašel za učitelem předmětu, který ho baví a naplňuje a zeptal se ho na možnosti dalšího zaměření.

## 5.7 Známkování

Tento jev začíná v poslední době rozdělovat společnost do několika táborů. Existují konzervativní názory, že nepřipadá v úvahu jiná forma hodnocení, nebo naopak tvrdě liberální, které volají po úplném zrušení známek. Z našeho výzkumu vyplynulo, že systém známkování většinou na studenty působil stresově a vytvářel soutěživé prostředí, spousta studentů mluvila i o slovním hodnocení.

Odborně by se dalo známkování popsat jako kvantitativní hodnocení, na které skutečně spousta pedagogů a psychologů poukazují jako na hodnocení s negativními vlastnostmi. Kolář a Šikulová (2009) říkají, že v našem kontextu se kvantitativní forma hodnocení definuje jako klasifikace. V systému vzdělávání dominuje klasifikace jako hlavní forma hodnocení. Zde se však objevuje problém, protože učitel klasifikační známkou vyjadřuje soubor vlastností, který není okamžitě zřetelný, když si žák nebo rodič prohlíží přijatou známku. Klasifikační stupeň hodnocení vyjadřuje nejen znalosti žáka, ale také jeho aktivitu během vyučovací hodiny, chování v hodinách i mimo ně, nasazení při různých činnostech, zájem o předmět, schopnost vyjádřit myšlenky a další faktory. V některých případech se do známky promítá i vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Tyto aspekty nelze snadno vyjádřit pouhou klasifikační

známkou. Z hlubší perspektivy lze tento problém formulovat tak, že samotná známka je statickou jednotkou. Na druhou stranu, proces vyučování a výchovy je neustále se rozvíjejícím a dynamickým procesem. Sloučením těchto dvou odlišných vlastností nelze dosáhnout optimálního výsledku, který by jasně sdělil žákovi, co se mu podařilo, a zároveň ho upozornil na jeho nedostatky a jak je odstranit (Kolář & Šikulová, 2009). Mezi negativní jevy patří i normativní hodnocení, kdy je měřeno všem žákům stejným metrem, a všichni jsou hodnoceni podle nejlepších ze třídy, na což jsme už i v předchozích podkapitolách upozorňovali jako na negativní jev,

Mnohem přijatelnější a v poslední době čím dál častěji propagované a chválené je formativní hodnocení. Formativní hodnocení, často nazývané průběžné hodnocení, je využíváno v pedagogické praxi s cílem zlepšit výkon žáka a motivovat ho. Při tomto druhu hodnocení je žák průběžně hodnocen po celou dobu vyučovacího procesu. Jeho hlavním účelem je poskytnout zpětnou vazbu, která umožní identifikovat, co se žák naučil a ve kterých oblastech má slabiny v probraném učivu. Tato informace pak slouží k přijetí opatření pro nápravu těchto potíží. Formativní hodnocení také přispívá ke spravedlivějšímu hodnocení žáků a zvyšuje jejich úspěšnost. Podporuje rovněž rozvoj klíčových kompetencí (Petty, 1996).

## 5.8 Domácí úkoly

Domácí úkoly pro žáky opět nejde pojmut jednoduše, ale mnoha různými způsoby a díky pedagogům, kteří sdílejí svá videa na internet, momentálně opět vytváří svár, protože se horlivě diskutuje o jejich dobrovolnosti. MŠMT (Wagner, 2023) se vyjádřilo k této problematice tak, že doporučuje neukládat žákům povinné domácí úkoly a zároveň také poukazuje na její nevhodnost domácí úkoly známkovat. Naši respondenti, psali do myšlenkových map o domácích úkolech často ve spojení s volným časem a kreativitou a někteří by se klidně zasadili o jejich úplné zrušení.

Kromě rozboru účinnosti domácích úkolů na různé aspekty se výzkumníci také zabývají vlivem dalších variací v úkolových zadání, a ne jejich užitečnost. Domácí úkoly jsou ovlivněny mnoha faktory, které přesahují jiné vyučovací strategie. Hrát zásadní roli mohou rozdíly mezi jednotlivými žáky, neboť domácí úkoly jim poskytují značnou svobodu při rozhodování, kdy, zda a jak úkoly dokončí. Učitelé mají možnost strukturovat a sledovat domácí úkoly různými způsoby, aby podpořili jejich efektivitu.

Domácí prostředí pak může mít vliv na proces zvládnutí úkolu tím, že vytváří buď pozitivní, nebo negativní atmosféru při studiu. Například podnětné a přívětivé domácí

prostředí může povzbuzovat žáky k soustředivé práci a rozvoji jejich schopností. Naopak, nedostatečně podporující nebo rušivé prostředí může bránit jejich pokroku a odvedení kvalitní práce. Kromě toho je třeba brát v úvahu také širší komunitu, která nabízí další volnočasové aktivity, které soutěží o čas žáků. Mnoho zájmů, povinností a zodpovědností mimo školní prostředí může ztížit plnění domácích úkolů a vést ke snížení jejich kvality, nebo dokonce neplnění. Různé venkovní aktivity, sociální závazky a rodinné povinnosti mohou představovat výzvu pro studenty při efektivním zvládnutí a věnování času úkolům. (Cooper et al., 2006)

V souvislosti s těmito různými aspekty, je důležité, abychom si uvědomili, jak komplexní a proměnlivá problematika domácích úkolů je. Vyučujícím a rodinám by mělo být poskytnuto vhodné prostředí a podpora, aby žáci měli nejlepší možnost efektivně plnit své domácí úkoly a dosahovat tak pozitivních výsledků ve svém vzdělání. A jak motivovat žáky k plnění domácích úkolů a čeho se vyvarovat?

Cangelosi (2006) radí, že na začátku každého roku je důležité, aby se žáci naučili správně plánovat svůj čas pro domácí úkoly a naučili se efektivním studijním postupům. Každý žák, musí být seznámen s tím, jak si správně rozvrhnout čas pro domácí úkoly, jak studovat efektivně nebo jak odevzdat úkol v požadované formě. Při zadávání jednoduchých úkolů je pravděpodobnější, že je žáci splní. U těch dlouhodobějších úkolů, je zase vhodné, aby učitelé stanovili krátkodobé termíny pro dokončení jednotlivých částí úkolu, které povedou k dokončení celého úkolu. Všechny domácí úkoly by měli být součástí celkového plánu výuky, který pomáhá žákům dosáhnout významných cílů. Někdy učitelé zadávají domácí úkoly jen proto, že se to od nich očekává. To může vést k tomu, že úkol nemá žádnou souvislost s probíranou látkou ve škole. Žáci tak mohou považovat tyto úkoly za ztrátu času. Dalším negativním jevem je zadávání domácích úkolů jako trest nebo jejich odpouštění jako odměnu je silně destruktivní přístup. Poskytování zpětné vazby ze strany učitele je klíčové pro motivaci ke splnění domácího úkolu. Pouhé sdělení, zda byly výsledky správné nebo chybné, nestačí. Je nezbytné ukázat žákům, kde a v jakém postupu udělali chybu (Cangelosi,2006).

## **5.9 (Ne)dostatečné vybavení tříd**

Je všeobecně známo, že největší vliv na žáka mají učitelé. To je do jisté míry pravdivé tvrzení, ovšem vliv okolního prostředí, kde se žák učí patří mezi nejdůležitější aspekty, už jen proto, že je žák v tomto prostředí nucen trávit převážnou část školního roku. Naši respondenti z FTK UP, často uváděli do myšlenkových map, které vytvářeli, právě nepříjemné prostředí

jejich třídy, nedostatečné vybavení a někdy i nepříjemnost budovy školního zařízení, naopak někteří z nich zmínili venkovní třídu a její pozitiva.

Geršicová a Hlásná (2013) tvrdí, že rozdíl mezi klimatem třídy a prostředím třídy spočívá v tom, že prostředí zahrnuje širší spektrum faktorů, které mohou ovlivnit třídu. Klima třídy je zejména ovlivněno žáky, učiteli a jejich vztahy, zatímco prostředí třídy je ovlivňováno i faktory mimo třídu. To může zahrnovat například vybavení a modernost třídy, stejně jako celé školy. Prostedí třídy je také ovlivňováno kvalitou vedení školy, včetně ředitele a jeho způsobu řízení. Nelze opomenout ani vnější vlivy mimo budovu školy. Umístění školy a výhled z oken mají na prostředí třídy velký vliv. Škola s upraveným parkem pod okny bude působit příznivěji než neupravená ulice nebo staveniště. Tyto faktory mají však vliv především na konkrétní třídu, nikoli obecně na žáky a pedagogy. A nyní se zaměříme na venkovní učebnu a její pozitivní vliv na studenty.

V knize Daniše (2016) se uvádí, že vědecké studie potvrzují pozitivní vliv odpočinku, hry a výuky v přírodě na učení a studijní výsledky dětí. Pobyt v přírodě, a dokonce i pouhý pohled na zeleň obnovují pozornost a zlepšují schopnost soustředění. Přestávky strávené v přírodním prostředí a v prostředí zeleně, ve školách posilují paměť a přispívají k lepším vzdělávacím výsledkům. Další výhodou venkovní učebny je, že prakticky nemá žádná kritéria na využívání, stačí si jen někde venku sednout se žáky do kruhu a výuka může probíhat. Je ale ovlivněna počasím, takže v dešti, pokud nemá učebna zařízenou střechu, je nemožné jí využívat.

## **5.10 Digitalizace výchovy a vzdělání**

Fenomén digitalizace výchovy a vzdělávání je aktuálním tématem, které se stává stále důležitějším ve světle rychlého rozvoje moderních technologií. Pandemie Covid – 19, která vypukla v roce 2020, přinesla náhlou a nečekanou potřebu přechodu na online výuku pro mnoho škol a univerzit po celém světě. Tento fenomén byl často zmiňovaný studenty FTK UP ve spojitosti s právě distanční výukou, kteří byli k této skutečnosti donuceni kvůli opatřením v boji proti šíření viru.

Online výuka se stala nezbytnou alternativou ke klasické prezenční výuce a přinesla s sebou jak výzvy, tak i nové příležitosti. Studenti FTK jí v myšlenkových mapách uváděli jako pozitivní jev a chválili vzdělávací systém za adaptaci na nové podmínky. Digitalizace výchovy a vzdělávání je proces implementace moderních technologií a digitálních nástrojů do vzdělávacího prostředí s cílem zlepšit výukové procesy, poskytnout žákům a pedagogům nové možnosti a otevřít dveře k inovativním formám vzdělávání.

Zounek et al. (2020) zdůrazňují, že digitalizace ve školách a pedagogice je úzce spojena s novým přístupem ke vzdělávání. Moderní pedagogika přináší konstruktivismus jako jednu ze svých základních zásad, který klade důraz na vnitřní předpoklady žáků pro proces učení současně zdůrazňuje význam budování vlastních znalostí. Již nežádá žáky, aby byli pouhými pasivními příjemci informací, ale nabádá je k aktivnímu zapojení do výuky a rozvoji kritického myšlení.

V digitálním vzdělávacím prostředí mají studenti přístup k širokému spektru online materiálů, interaktivních kurzů, videolekcí a dalších vzdělávacích zdrojů, které jim umožňují učit se vlastním tempem a individuálně si rozšiřovat své znalosti. Tím se také otevírají nové možnosti pro personalizaci výuky, kdy mohou být žákům přizpůsobeny vzdělávací obsahy a metody podle jejich individuálních potřeb a preferencí (Zounek et al., 2020).

Učitelé hrají v digitalizovaném prostředí vzdělávacím prostředí klíčovou roli při podpoře a vedení žáků. Jejich úloha se mění z tradičního předávání informací k vedení a facilitaci učebního procesu. Pedagogové se stávají průvodci a mentory, kteří motivují žáky k aktivnímu a samotnému učení. Využívání moderních technologií a digitálních nástrojů umožňuje učitelům efektivněji monitorovat pokrok žáků, poskytovat jim zpětnou vazbu a individuálně je podporovat ve svém rozvoji (Zikl, 2011).

Vzhledem k rychlému tempu technologického pokroku je digitalizace vzdělávání neustálým procesem, který vyžaduje průběžnou adaptaci a inovaci. Nicméně výhody, které digitalizace přináší, jsou zjevné: zlepšuje se dostupnost vzdělávání, rozšiřuje se možnost vzdělávání na dálku a otevírá se prostor pro nové formy interakce a spolupráce mezi žáky a pedagogy.

Zounek et al. (2020, s. 62) vytvořili i dobře zpracované schéma (Obrázek. 2), které porovnává tradiční pedagogiku a moderní pedagogiku, která se často shoduje i s názory našich respondentů a integruje i ostatní jevy, které již byly zmíněny.

## Obrázek 2

*Schéma porovnávající tradiční a moderní pedagogiku*

Tradiční pedagogika	Moderní pedagogika
Lineární prezentace	Hypermediální prezentace
Větší kontrola učitele	Větší volnost žáka
Limitované zdroje informací	Nelimitované zdroje informací
Důraz na to, co se žák učí	Důraz na to, jak se žák učí
Učení se ve škole	Celoživotní učení se
Menší důraz na dialog a kritické myšlení	Velký důraz na dialog a kritické myšlení
Otázky a úkoly mají správné odpovědi	Otázky a úkoly mají relativní odpovědi
Direktivní cíle a obsah výuky	Cíle a obsah výuky se vyjednávají s žáky
Memorování zjištěných informací	Kritická práce s vyhledanými informacemi
Technologie jako mediální kanál	Technologie jako intelektuální partner
Učení se z technologií	Učení se s technologiemi
Učení se pozorováním	Učení se konáním/objevováním

### 5.11 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je jeden z dalších kontroverznějších jevů, o kterém diskutují hlavně naši přední politici. I přesto tyto problémy, nikdo z respondentů nevedl inkluzi jako negativní jev, naopak jí spojovali s rovností a příležitostmi pro všechny. V následné diskuzi však vyplynulo, že studenti nejsou plně seznámeni s touto problematikou a neznají všechna úskalí, svůj názor ovšem nijak nezměnili.

Podle Vosmika (2018) je inkluzivní vzdělávání nedílnou součástí společenského procesu, který si klade za cíl podporovat každého jednotlivce tak, aby mohl plně a rovnoprávně participovat ve společnosti a měl přístup ke všem dostupným zdrojům, včetně bydlení, volnočasových aktivit, zaměstnání a školství. Lechta (2010) popisuje inkluzivní pedagogiku jako relativně novou a neustále se rozvíjející disciplínu, která spojuje speciální pedagogiku s pedagogikou obecnou, ze které byla v minulém století vyčleněna. Podle Lechty by mělo speciální a běžné vzdělávání symbioticky spolupracovat. Stejný názor sdílí i Wadeová (in Potměšil, 2018), která tvrdí, že inkluzivní pedagogika je zaměřena celou populací žáků, bez ohledu na jejich schopnosti nebo postižení.

S opačným názorem přichází Kudláčová (in Potměšil, 2018), která se věnuje především osobám s postižením a definuje inkluzivní pedagogiku jako obor, který se zabývá vytvořením

optimálních podmínek, možností a procesů pro celoživotní vzdělávání lidí s postižením. V neposlední řadě Anderliková (2014) zdůrazňuje, že úspěšná inkluze vyžaduje dodržování určitých zásad, jako je vzájemná spolupráce a sdílení informací mezi účastníky vzdělávacího procesu. Rodiče jsou považováni za klíčové aktéry s nejlepším poznáním a největším zájmem o kvalitní rozvoj svého dítěte. Respektování potřeb, zájmů a zálib konkrétního dítěte je prioritou. Pracuje se na řešení nedostatků, které ohrožují rozvoj dítěte, a odborníci jsou plně k dispozici. Dodržování prostředí podobného Montessori, ve kterém se děti i dospělí cítí orientovaní a bezpečně, je také důležité. Dětem, které jsou schopny, je poskytnuta svoboda volby činnosti. Úcta k osobnosti každého dítěte a dospělého je nezbytná.

Cílem této podkapitoly bylo, zkusit se podívat na inkluzivní vzdělávání z různého úhlu pohledu a nezvýrazňovat, zda převažují negativní nebo pozitivní aspekty tohoto jevu, je totiž zřejmé, že tato moderní disciplína je stále ještě ve svém vývoji a může tak za pár let mít úplně jiný model.

## 6 ZÁVĚRY

V rámci této bakalářské práce jsme prostřednictvím myšlenkových map zkoumali názory studentů FTK UP na výuku v České republice založené na jejich vlastních zkušenostech. Hlavním cílem bylo zjistit jak pozitivní, tak negativní aspekty výuky, a to prostřednictvím vytváření myšlenkových map.

Naše analýza myšlenkových map odhalila několik důležitých poznatků. Pokud jde o pozitivní aspekty výuky studenti FTK UP identifikovali několik klíčových oblastí. Patří sem interaktivní a praktická výuka, která umožňuje studentům aplikovat teorii v reálném prostředí. Dále studenti ocenili možnost individuálního přístupu učitelů a příležitost spolupracovat s kolegy v rámci skupinových projektů.

Na druhé straně jsme také identifikovali některé negativní aspekty výuky. Mezi nejčastěji zmíněné patřila frontální výuka a nedostatečná podpora a komunikace ze strany některých učitelů, omezený přístup ke zdrojům informacím a vysoká stresová zatíženost.

Celkově lze konstatovat, že prostřednictvím myšlenkových map jsme úspěšně zjišťovali perspektivu studentů FTK UP na výuku v České republice. Naše výsledky poskytují cenné informace pro vylepšení výuky a podporu studentů v jejich studijním procesu. Důležitým krokem pro budoucí výzkum by mohlo být další prozkoumání konkrétních opatření ke zlepšení identifikovaných negativních aspektů a posílení pozitivních aspektů výuky.



## 7 SOUHRN

Bakalářská práce se zabývala využitím myšlenkových map jako evaluačního prostředku aspektů školství. V přehledu poznatků byla pozornost nejdříve zaměřena na samotné definování evaluace, její druhy a využití a byla zdůrazněna její důležitost pro školská zařízení. Společně s ní byly i popsány myšlenkové mapy, jejich pozitivní vliv na lidskou paměť a tvůrčí myšlení, návod na jejich tvorbu, a nakonec i zmínění možností využití v běžném životě. Obecně byla popsána i problematika školství. Na tyto kapitoly byl následně navázán i historický kontext, pro porovnání vývoje těchto jevů.

Hlavním cílem bylo prostřednictvím myšlenkových map zjistit, jak studenti FTK UP smýšlejí o výuce v České republice na základě vlastních zkušeností. Jako výzkumný nástroj byly použity myšlenkové mapy od studentů FTK UP se dvěma tématy: Jak se dnes učí a Jak by se učit mělo? Na jejich zpracování byla využita obsahová analýza.

Touto analýzou jsme došli k zajímavým výsledkům. U nejvíce zmiňované tématu frontální výuka, jež je tradičním modelem, se ukázalo, že má omezení v interakci a kreativě. Naopak aktivní metody výuky podporují zapojení studentů a jejich samostatné myšlení. Hodnocení ve vzdělávání by mělo být spravedlivé a objektivní, neklást důraz jen na testování znalostí. Učitelé by měli být inspirací a průvodci ve vzdělávacím procesu, motivovat a podporovat studenty a ke každému z nich mít individuální přístup. Vzdělávání ve 21. století vyžaduje rozvoj digitální gramotnosti, kritického myšlení a komunikačních dovedností. Inkluzivní vzdělávání klade důraz na rovnost a příležitost pro všechny. V neposlední řadě by škola měla dbát i na svůj zevnějšek, aby byla příjemným a bezpečným místem pro všechny žáky a studenty a pro jejich duševní zdraví.

## 8 SUMMARY

The bachelor thesis dealt with the utilization of mind maps as an evaluation tool for aspects of education. The overview of knowledge initially focused on the definition of evaluation itself, its types, and uses, emphasizing its importance for educational institutions. Alongside that, mind maps were described, highlighting their positive impact on human memory and creative thinking, providing instructions for their creation, and finally mentioning their potential applications in everyday life. The issues in the field of education were also addressed in general. These chapters were then followed by a historical context to compare the development of these phenomena.

The main objective was to explore, through mind maps, how students at FTK UP perceive education in the Czech Republic based on their own experiences. Mind maps created by FTK UP students were used as a research tool, focusing on two topics: "How do we learn today?" and "How should learning be?". Content analysis was employed to process the data.

This analysis led us to interesting results. Regarding the most mentioned topic, frontal teaching, which is a traditional model, it was revealed that it has limitations in terms of interaction and creativity. Conversely, active teaching methods support student engagement and independent thinking. Assessment in education should be fair and objective, not solely focused on knowledge testing. Teachers should serve as inspiration and guides in the educational process, motivating and supporting students, and approaching each of them individually. Education in the 21st century requires the development of digital literacy, critical thinking, and communication skills. Inclusive education emphasizes equality and opportunities for all. Lastly, schools should also pay attention to their appearance, striving to create a pleasant and safe environment for all pupils and students, promoting their well-being.

## 9 LITERATURA

- Anderlikova, L. (2014). *Cesta k inkluzi*. Triton.
- Babbie, E. R. (2006). *The practice of social research*. (11th ed.) Thomson/Wadsworth.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small. *Narrative Inquiry*, 16(1), 139–147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Baránková, N., Dušek, A., & Haškovec, J. (1994). *Český pedagogický tezaurus*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Brockman, J. (2004). *Příštích padesát let*. Dokořán, Argo.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2012). *Myšlenkové mapy*. BizBooks.
- Buzan, T. (2011). *Myšlenkové mapy v byznysu*. Computer Press (CP Books).
- Cooper, H., Robinson J. C., & Patall A. P. (2006) Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1978-2003. *Review of Educational Research*. 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon hodnotících a výukových metod*. Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Daniš, P. (2016). *Děti venku v přírodě: Ohrožený druh?* Ministerstvo životního prostředí ČR.
- Dittingerová, E. (2020). *To be or not to be well?* Komenský. Masarykova univerzita.
- Dočekalová, K. (2022, November 4). Jak na wellbeing ve škole | Magic Hill. Magic Hill. <https://www.magic-hill.cz/jak-na-wellbeing-ve-skole/>
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Geršicová, Z. & Hlásna, S. (2013). *Sociální klima třídy v edukačnej teórii a praxi*. Tribun EU.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundární školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Komenský, J. Á. (2010). *Labyrint světa a ráj srdce. V jazyce 21. století*. Poutníkova četba.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology* (3rd ed.) SAGE Publication.

- Lawton, D. (1993). *Dictionary of education*. Hodder & Stoughton.
- McQuail, D. (2002). *Úvod do teorie masové komunikace* (2nd ed.). Portál.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika* (2nd ed.), Wolters Kluwer.
- Müller, H. (2013). *Myšlenkové mapy*. Grada.
- National Board of Education. (1999) *A framework for evaluating educational outcomes in Finland* (National Board of Education, Evaluation 8/1999). University Printing House.
- Nevo, D. (1995). *School based evaluation: A dialogue for school improvement*. Pergamon.
- Neuendorf, K. A., (2002). *The content analysis guidebook*. SAGE Publications.
- Osborn, A. F. (1979). *Applied imagination*. Scribner.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Portál.
- Plevová, I., & Petrová, A. (2012). *Obecná psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Potměšil, M., Dokoupilová, I., Hanáková, A., Kmentová, S., Štěpničková, N., Urbanovská, E., & Zvědělilková, J. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Příhoda, V. (1936). *Ideologie nové didaktiky*. Příhoda.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ridley, M. (2018). *Evoluce všeho*. Argo, Dokořán.
- Santayana G. (1932). *Essays o filosofii náboženství a umění*. Jan Laichter.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). SAGE Publications.
- Smékal, V. (2006). *Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků*. Pedagogická fakulta MU. [https://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik\\_06/pdf/032.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik_06/pdf/032.pdf)
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. Wiley & Sons, Incorporated, John.
- Škola Populo. (2019, September 24). *Organizační formy výuky – hromadná a skupinová výuka*. <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>
- Torrance, H. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Open University Press.

Wagner, J. (2023). *Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů*. Pedagogicke.info. <http://www.pedagogicke.info/2023/05/msmt-stanovisko-msmt-k-zadavani.html>

Wilson, R., Page, G. T., Thomas, J. B., & Marshall, A. R. (1978). *International dictionary of education*. *British Journal of Educational Studies*, 26(3), 277. <https://doi.org/10.2307/3120736>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zounek, J., Záleská, K., & Juhaňák, L. (2020) *Teaching Using ICT in an International perspective: Towards modern pedagogy*. Lifelong Learn [online] <https://lifelonglearning.mendelu.cz/10/1/0057/>

Zíkl, P. (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Grada.

## 10 SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1 – Shrnutí nejčastěji se vyskytujících jevů z myšlenkových map studentů FTK

Tabulka 2 – Shrnutí nejčastěji se vyskytujících jevů z myšlenkových map studentů FTK

Obrázek 1 – Vlastní myšlenkové mapa reflektující nejčastěji zmiňované jevy

Obrázek 2 – Schéma porovnávající tradiční a moderní pedagogiku

Obrázek 3 – Myšlenková mapa 1

Obrázek 4 – Myšlenková mapa 2

Obrázek 5 – Myšlenková mapa 3

Obrázek 6 – Myšlenková mapa 4

Obrázek 7 – Myšlenková mapa 5

Obrázek 8 – Myšlenková mapa 6

Obrázek 9 – Myšlenková mapa 7

Obrázek 10 – Myšlenková mapa 8

Obrázek 11 – Myšlenková mapa 9

Obrázek 12 – Myšlenková mapa 10

Obrázek 13 – Myšlenková mapa 11

Obrázek 14 – Myšlenková mapa 12

Obrázek 15 – Myšlenková mapa 13

Obrázek 16 – Myšlenková mapa 14

Obrázek 17 – Myšlenková mapa 15

Obrázek 18 – Myšlenková mapa 16

Obrázek 19 – Myšlenková mapa 17

Obrázek 20 – Myšlenková mapa 18

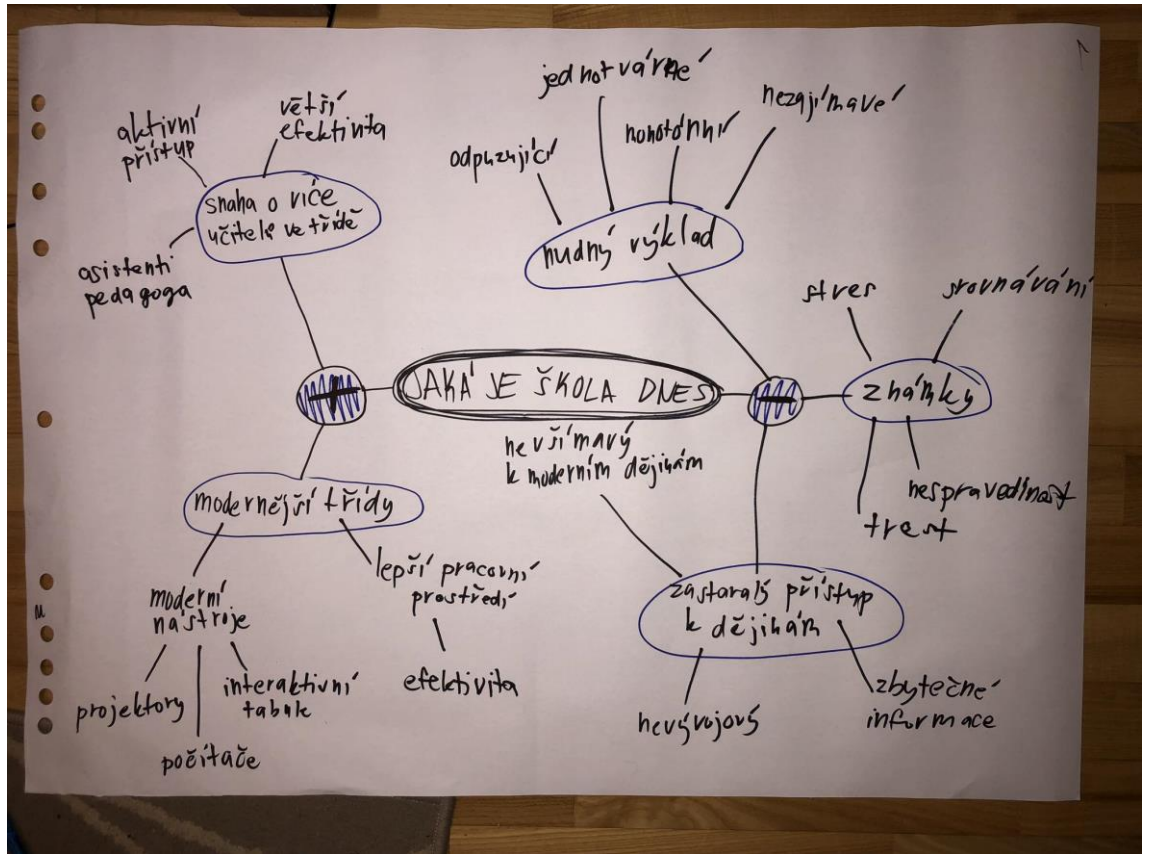
Obrázek 21 – Myšlenková mapa 19

Obrázek 22 – Myšlenková mapa 20

# 11 PŘÍLOHY

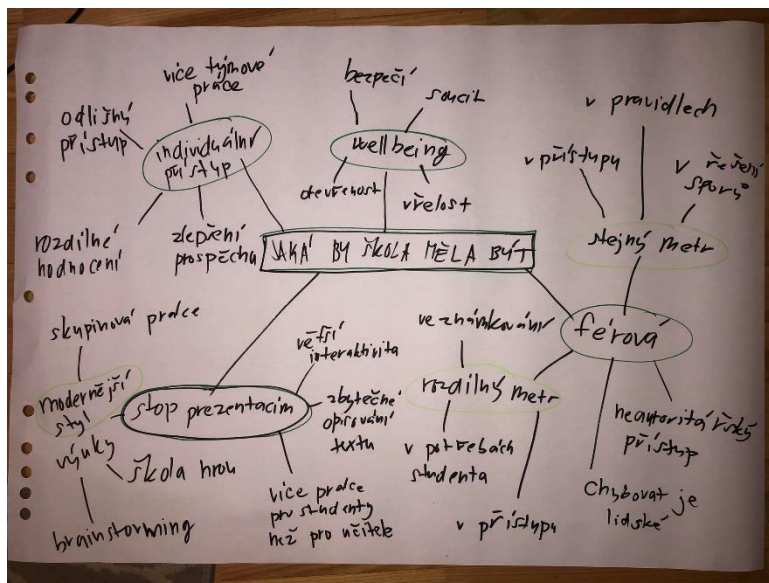
Obrázek 3

Myšlenková mapa 1



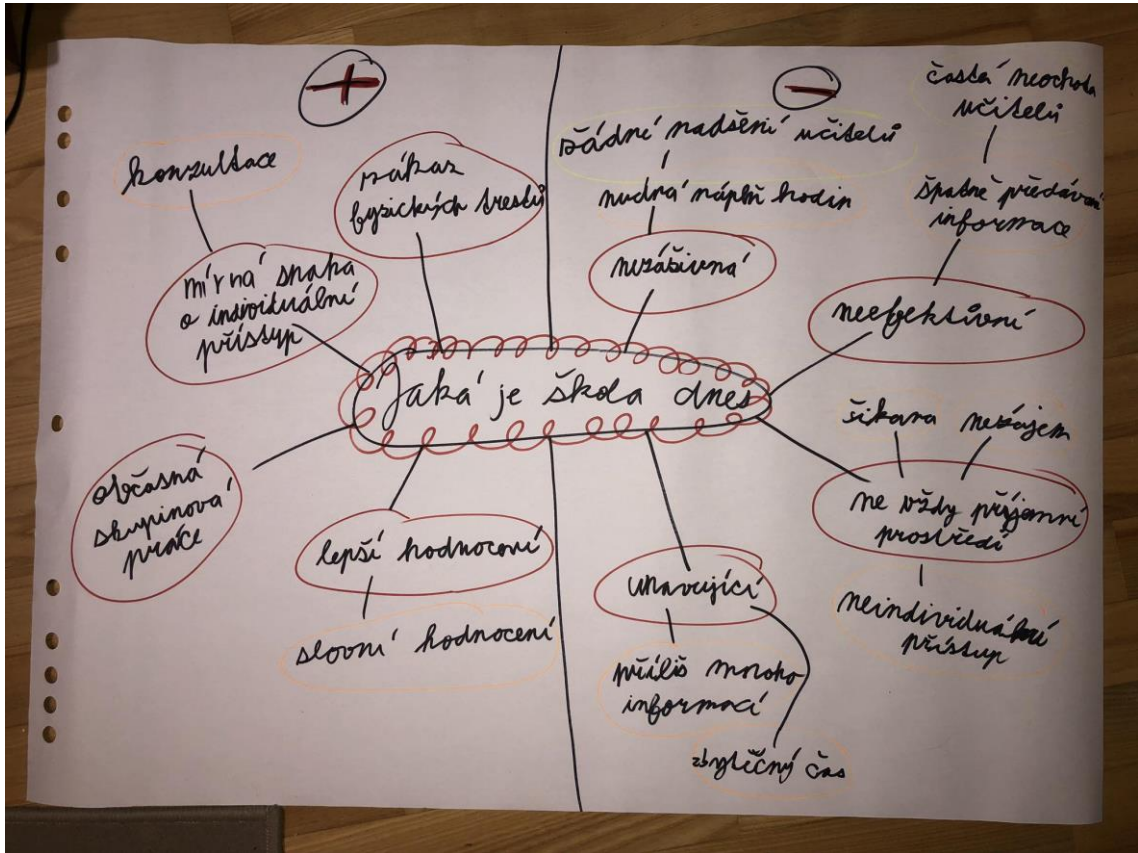
Obrázek 4

Myšlenková mapa 2



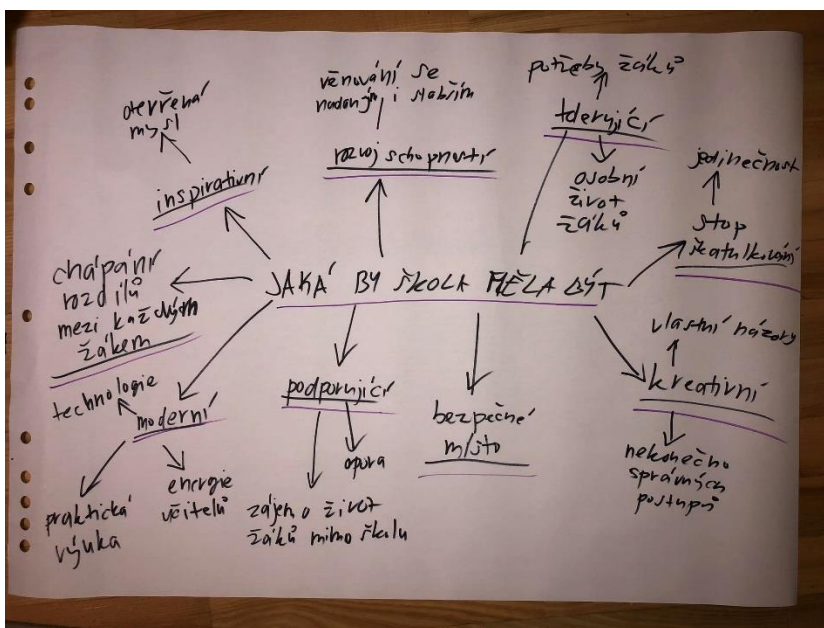
Obrázek 5

Myšlenková mapa 3



Obrázek 6

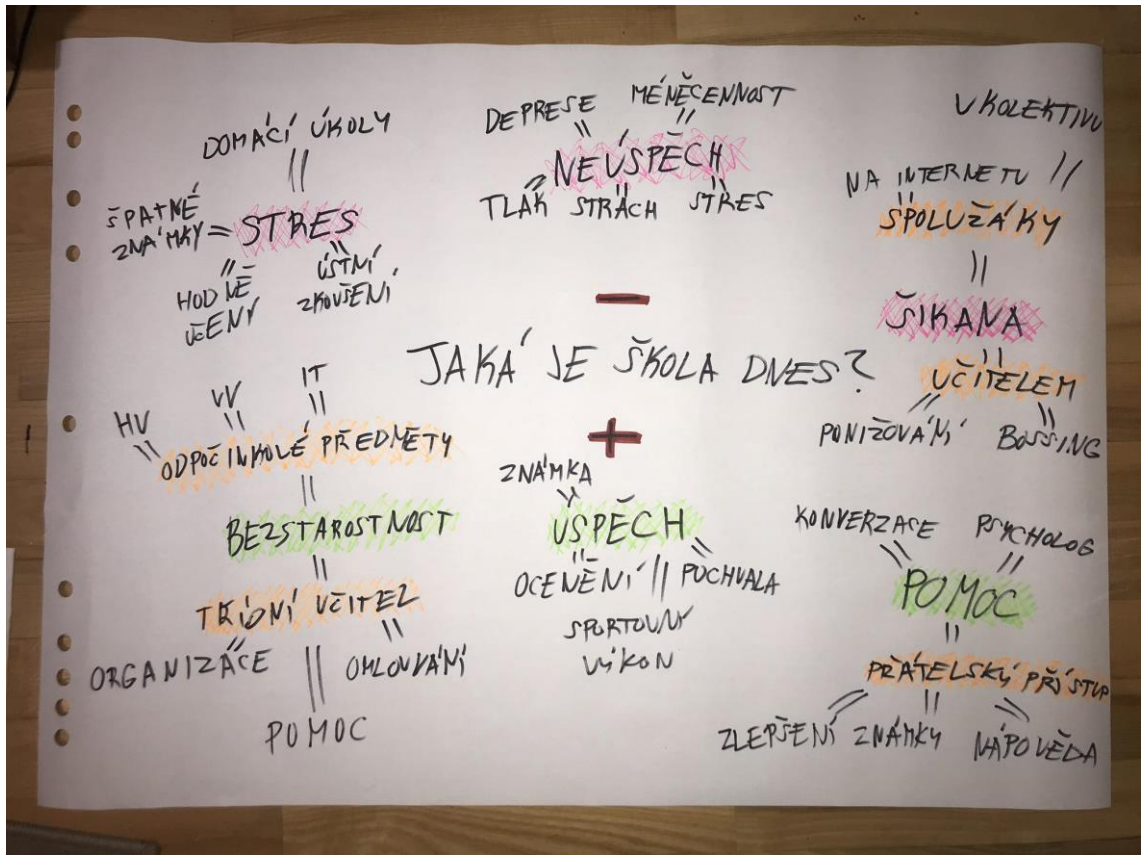
Myšlenková mapa 4





Obrázek 7

Myšlenková mapa 5



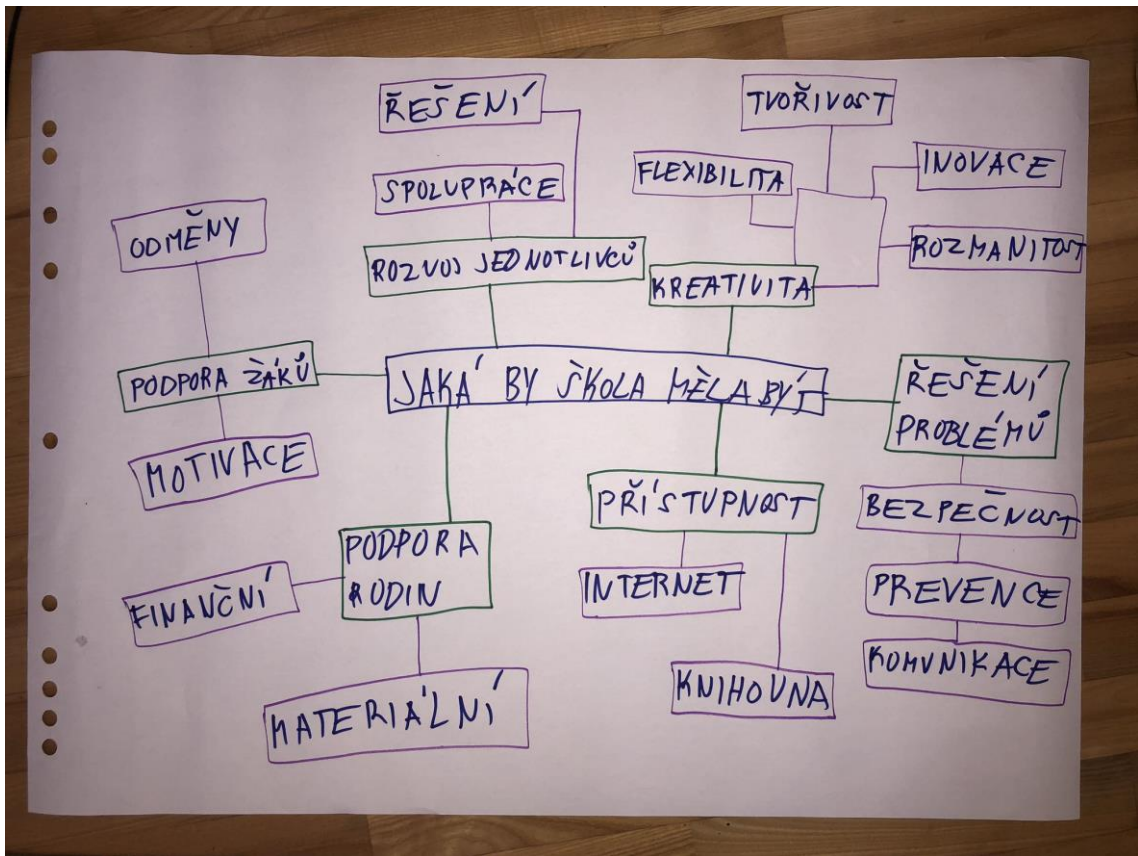
Obrázek 8

Myšlenková mapa 6



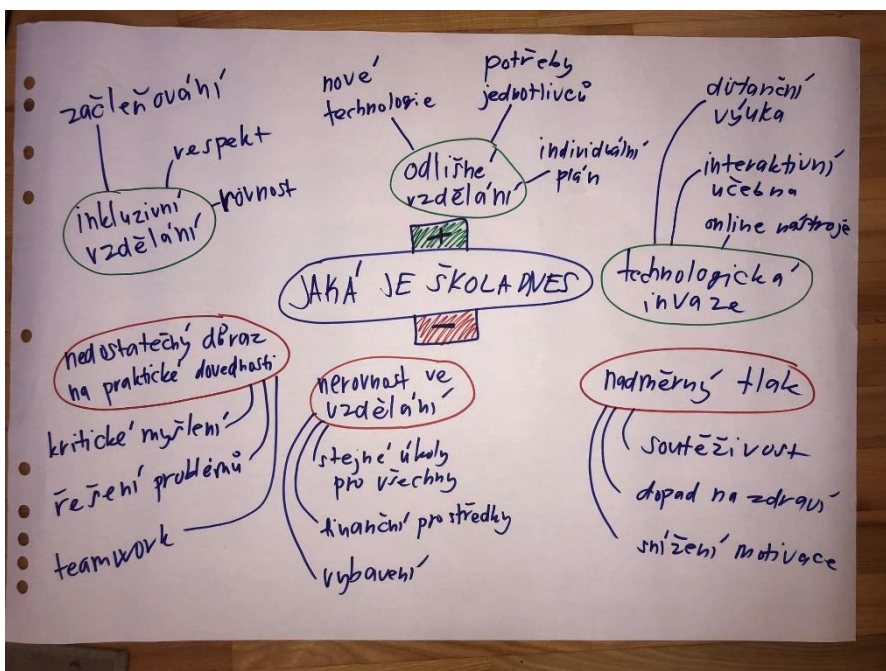
Obrázek 9

Myšlenková mapa 7



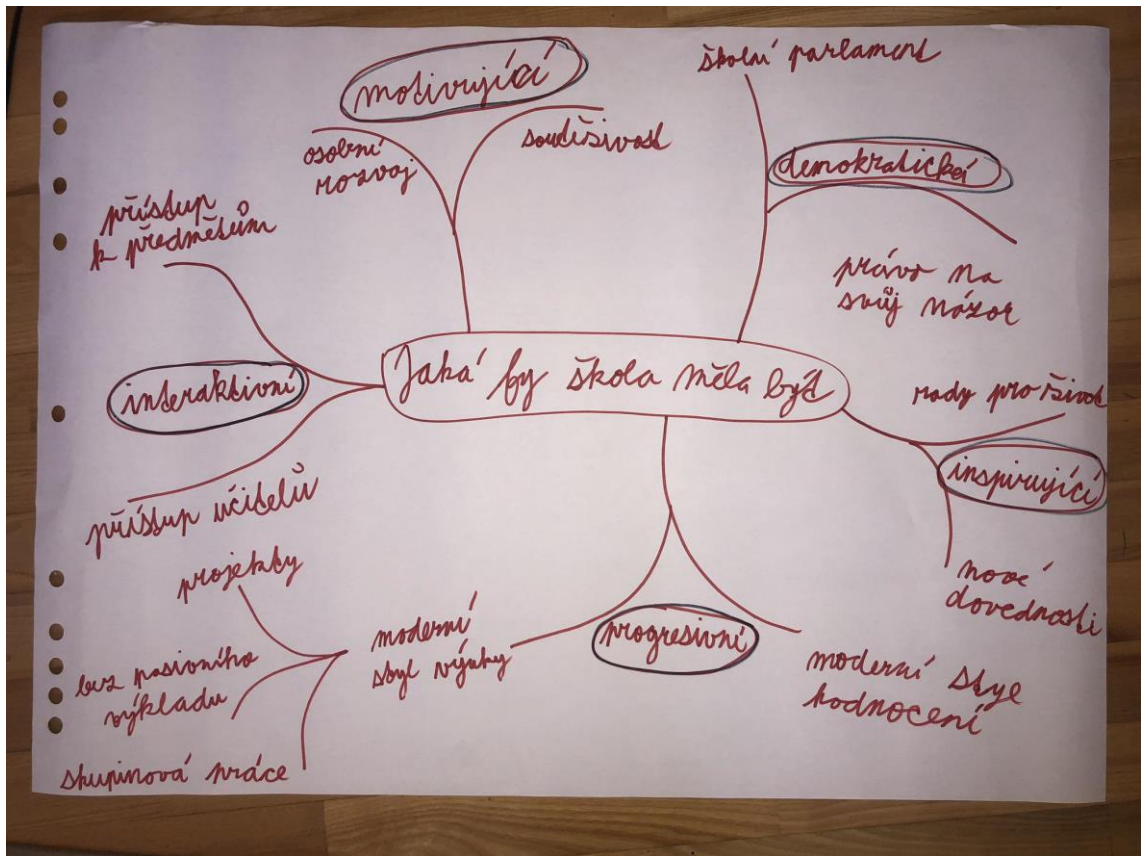
Obrázek 10

Myšlenková mapa 8



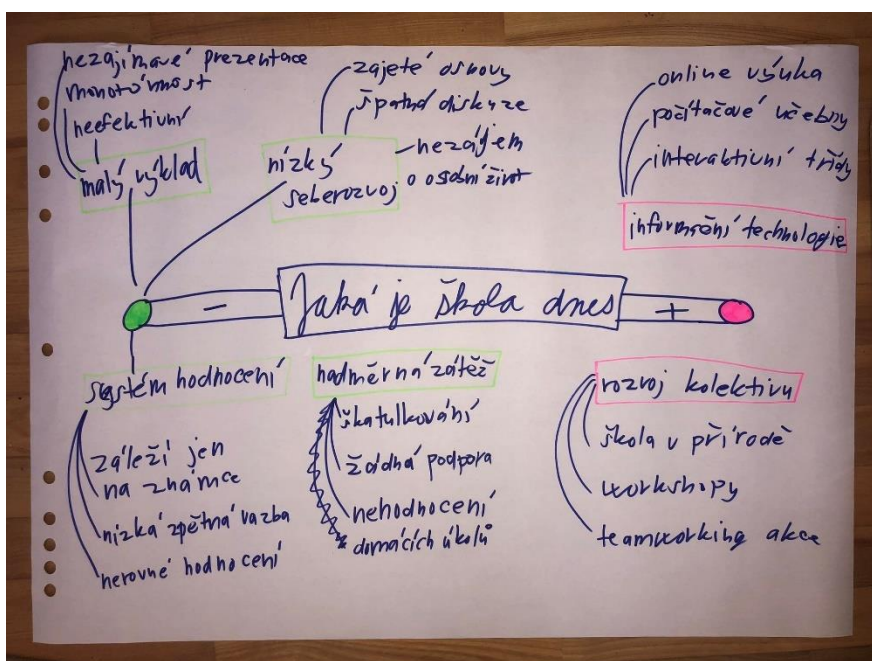
Obrázek 11

Myšlenková mapa 9



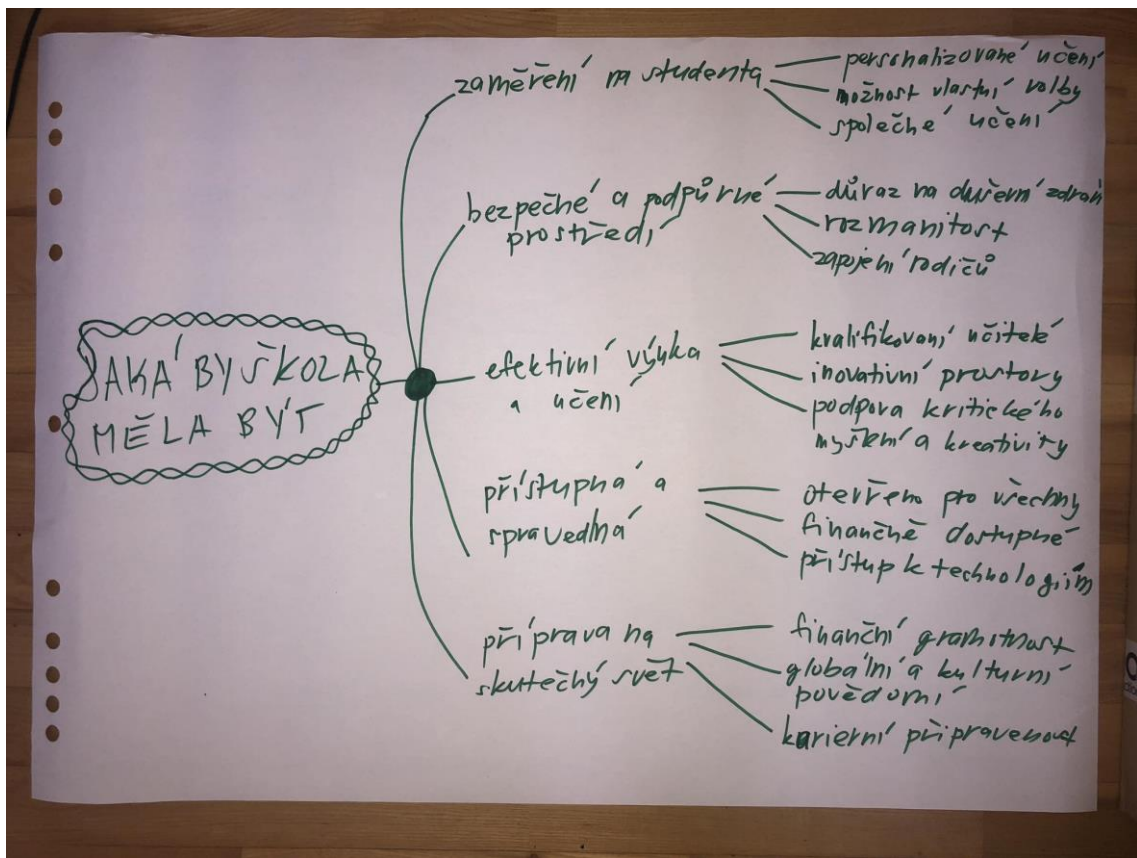
Obrázek 12

Myšlenková mapa 10



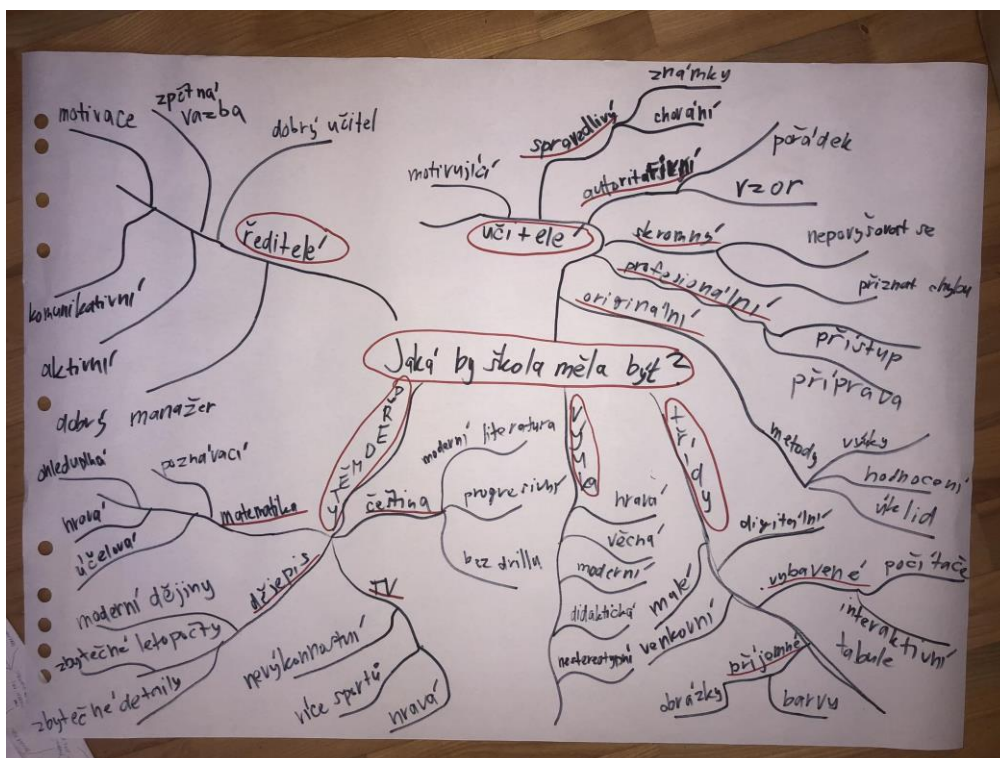
Obrázek 13

Myšlenková mapa 11



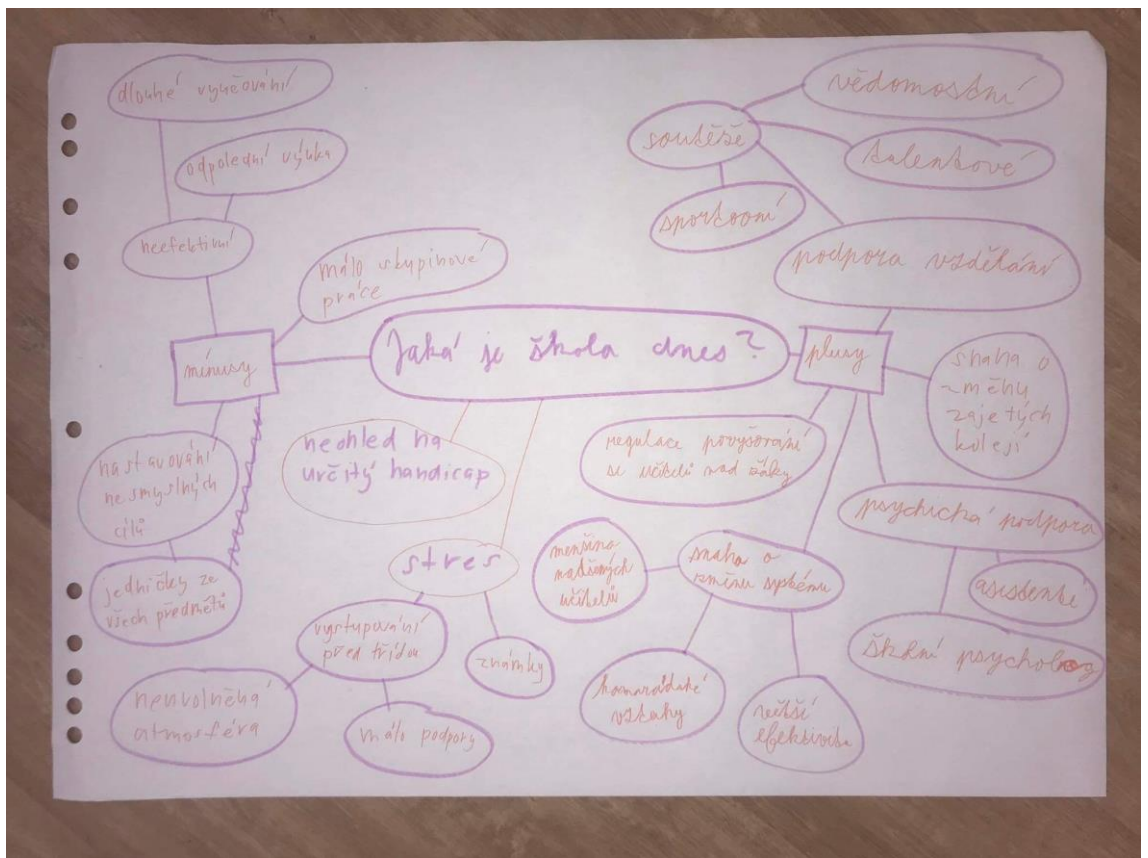
Obrázek 14

Myšlenková mapa 12



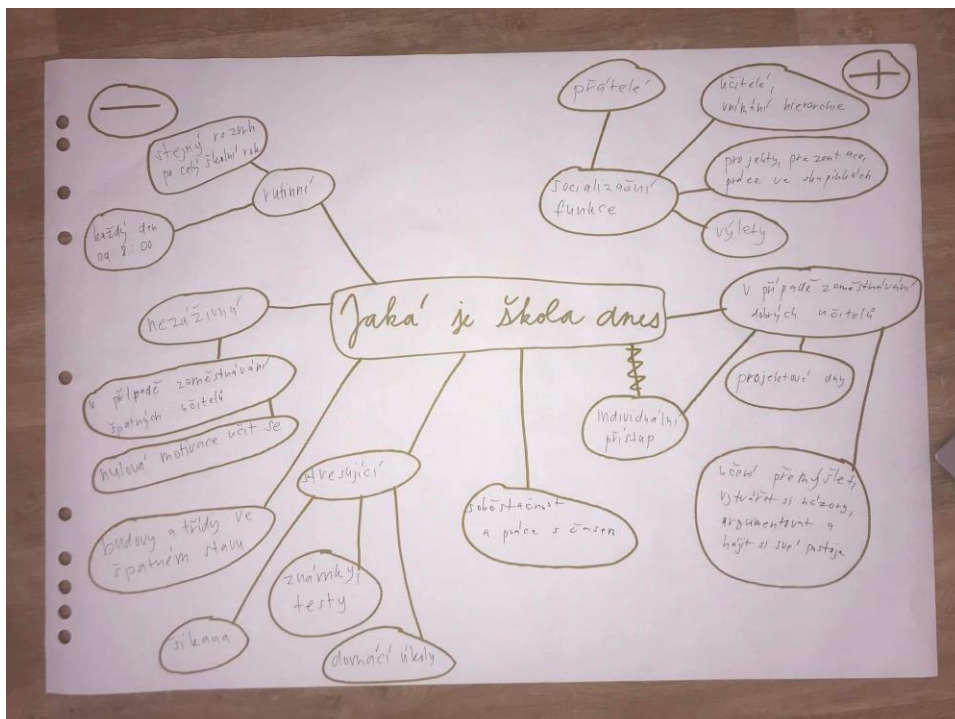
Obrázek 15

Myšlenková mapa 13



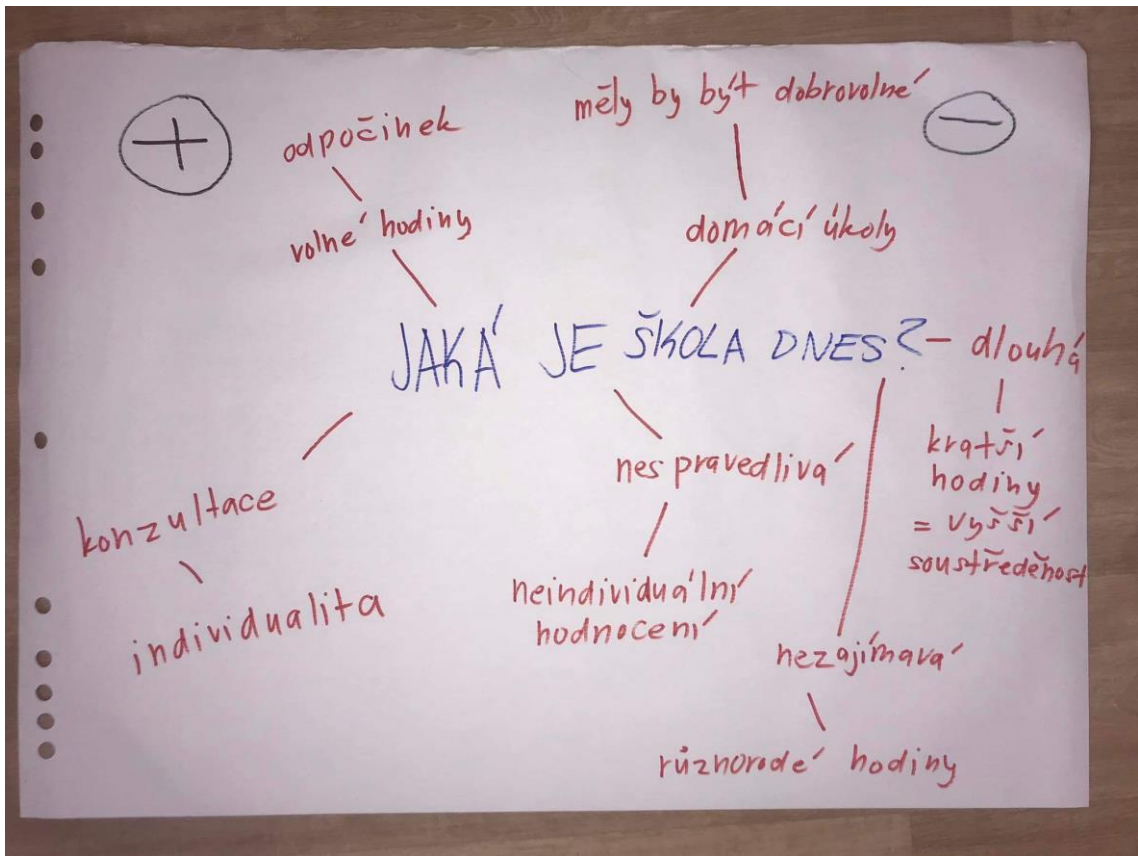
Obrázek 16

Myšlenková mapa 14



Obrázek 17

Myšlenková mapa 15



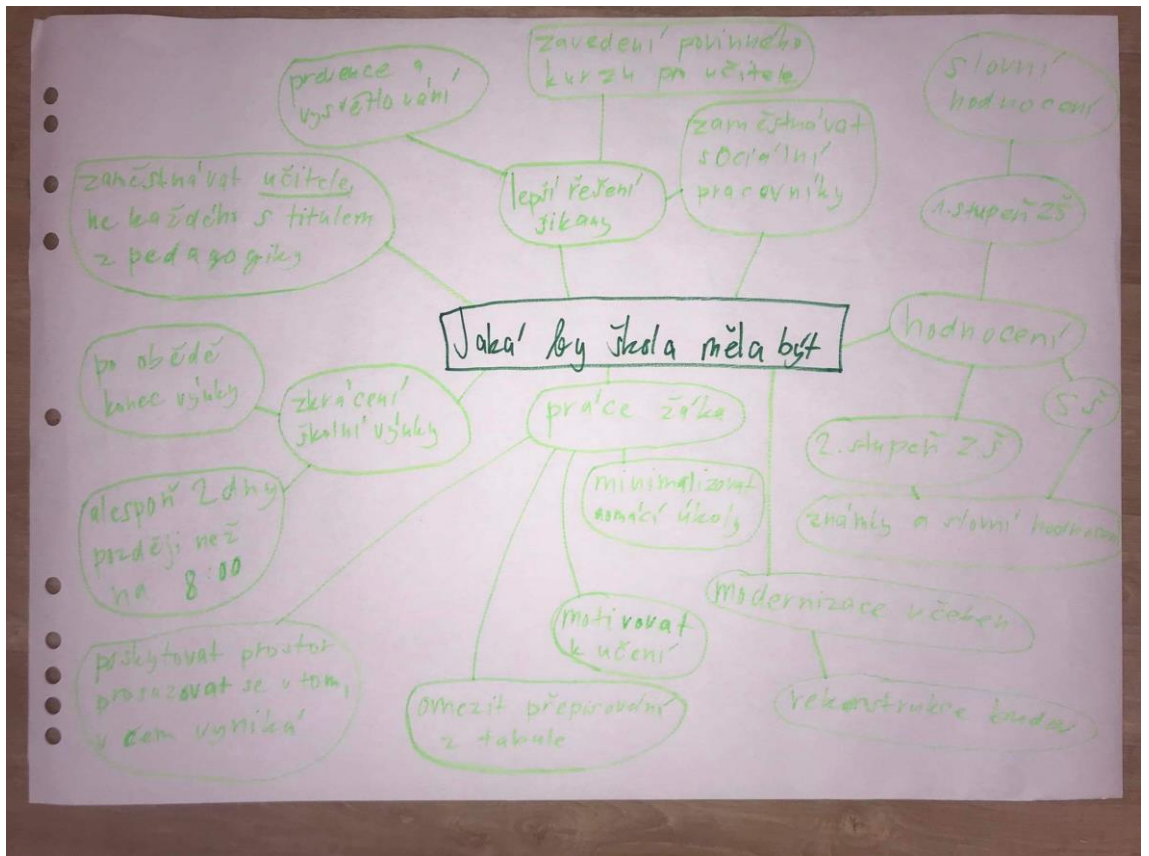
Obrázek 18

Myšlenková mapa 16



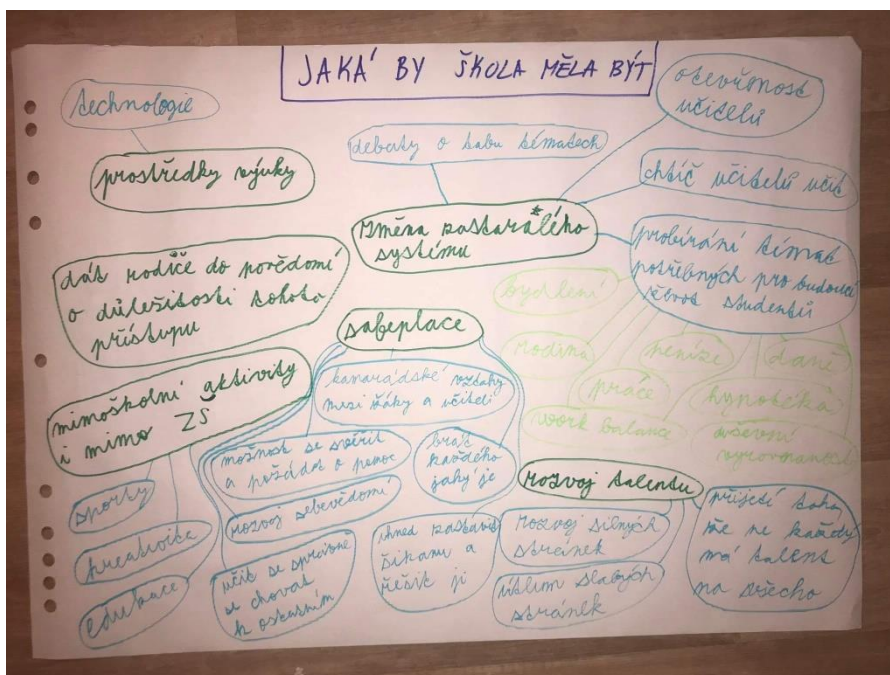
Obrázek 19

Myšlenková mapa 17



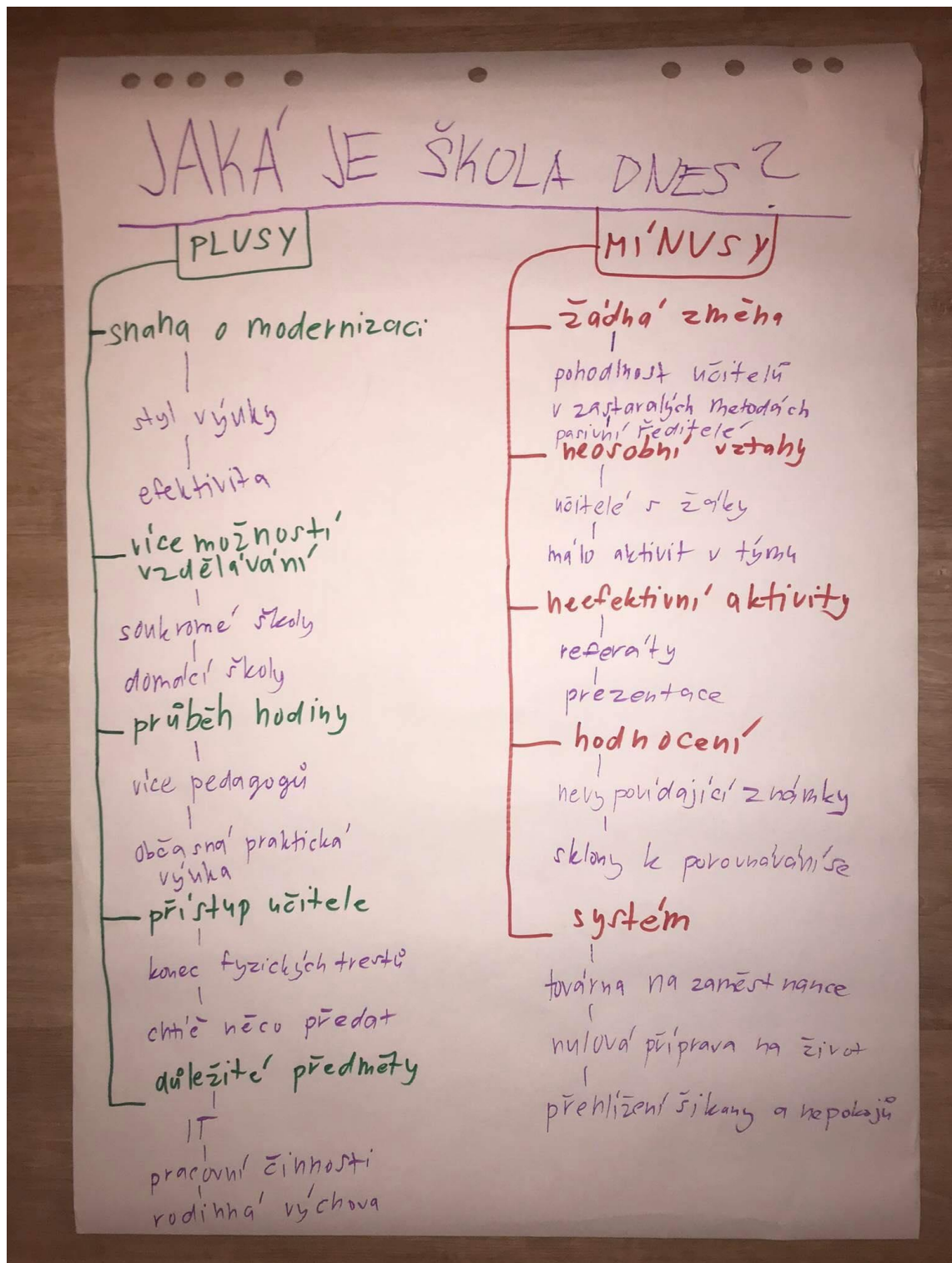
Obrázek 20

Myšlenková mapa 18



Obrázek 21

Myšlenková mapa 19





Obrázek 22

Myšlenková mapa 20

