

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

**Návrh metod pro sebeřízené učení žáků v odborném
vzdělávání**

Bakalářská práce

Autor: Lucie Mesteková

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

2023

Zadávací list

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Návrh metod pro sebeřízené učení žáků v odborném vzdělávání

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila, a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské/závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne 14. 03. 2023

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph. D. za poskytování rad, připomínek a doporučení při vedení bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývala autonomií žáka a jeho sebeřízeným učením. Hlavním cílem práce bylo navrhnout metody, které by měly vést žáky odborné střední školy v oboru cestovní ruch k sebeřízenému učení. V teoretické části byly definovány pojmy autonomie žáka a sebeřízené učení, formulovány styly a strategie učení, vysvětlen rozdíl mezi řízeným a sebeřízeným učením. Byla provedena analýza vybraných vzdělávacích systémů. Na základě této analýzy byla v praktické části provedena komparace možností rozvoje autonomie žáka v jednotlivých systémech vzdělávání. Dále byl charakterizován školní vzdělávací program předmětu cestovní ruch. Byly navrženy metody sebeřízeného učení, a to portfolio žáka, mapa učebního pokroku, prezentace a scénky a metoda vzájemného učení tzv. skládkové učení. Bylo představeno jejich praktické využití v hodinách, metody mapa učebního pokroku a vzájemného učení byly rozpracovány jako příprava na výukovou jednotku. Navržené metody byly evaluovány.

Klíčová slova

žáci, sebeřízené učení, odborné vzdělávání

Abstract

The bachelor's thesis dealt with learner autonomy and self-directed learning. The main aim of the thesis was to propose methods to guide the students of a vocational secondary school in the field of tourism towards self-directed learning. The theoretical part defined the concepts of learner autonomy and self-directed learning, formulated learning styles and strategies, and explained the difference between directed and self-directed learning. An analysis of selected educational systems was carried out. Based on this analysis, a comparison of the possibilities of developing learner autonomy in different educational systems was made in the practical part. Furthermore, the school curriculum for the subject Tourism was characterized. Methods of self-directed learning were proposed, namely the learner's portfolio, the learning progress map, presentations and sketches, and the peer learning method called jigsaw learning. Their practical use in the lessons was presented, and the learning progress map and peer learning methods were developed in a preparation of the teaching unit. The proposed methods were evaluated.

Keywords

Pupils, self-directed learning, vocational education

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	
1 Cíl a metodika	11
2 Autonomie žáka a sebeřízené učení	12
2.1 Autonomie žáka	12
2.1.1 Styly učení	12
2.1.2 Strategie učení	13
2.2 Sebeřízené učení	16
2.3 Vnější řízení	20
3 Autonomie žáka a sebeřízené učení ve vybraných vzdělávacích systémech.....	23
3.1 Tradiční vzdělávání	23
3.2 Alternativní vzdělávání	24
3.2.1 Waldorfská škola	25
3.2.2 Montessori	26
3.2.3 Daltonská škola.....	28
3.2.4 Přírodní škola.....	29
3.3 Neautoritativní výchova	30
PRAKTICKÁ ČÁST	
4 Komparace možností rozvoje autonomie žáka a sebeřízeného učení v jednotlivých systémech vzdělávání	34
5 Analýza Školního vzdělávacího programu předmětu cestovní ruch	38
5.1 Charakteristika Školy ekonomiky a cestovního ruchu v Jihlavě	38
5.2 65-42-M/02 Cestovní ruch	38
5.3 Charakteristika předmětu cestovní ruch.....	39

6	Návrh metod autonomie žáka a sebeřízeného učení a jejich praktické využití v hodinách cestovního ruchu	42
6.1	Portfolio žáka	42
6.2	Mapa učebního pokroku.....	43
6.3	Prezentace, scénky	44
6.4	Metoda vzájemného učení.....	45
7	Příprava na výukovou jednotku s využitím metod sebeřízeného učení a autonomie žáka v hodinách cestovního ruchu	46
7.1	Mapa učebního pokroku.....	46
7.2	Skládkové učení	49
8	Hodnocení navržených metod autonomie žáka a sebeřízeného učení	52
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	59
	SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělávat.“ Jan Amos Komenský

Tento citát byl inspirací při volbě tématu bakalářské práce. Aby se člověk chtěl v průběhu celého svého života vzdělávat, měl by mít již ze školních let nastaven kladný vztah k učení. Měl by vědět proč se učí, umět motivovat sám sebe, naučit se být zodpovědný za postup a výsledky svého učení.

Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je zaměřen na získávání a rozvoj kompetencí, které jedinec využije během svého občanského, profesního a osobního života. Vzdělávání ve školách by se mělo zaměřit z pouhého memorování informací na jejich pochopení, provázání a využití v praktickém životě. K dosažení cíle Strategie 2030+ je nutné podněcovat žáky v osamostatnění se i ve školním prostředí, tedy vést je k autonomii a k sebeřízenému učení (Fryč a kol., 2020).

Bakalářská práce bude zaměřena na objasnění pojmu autonomie žáka a sebeřízené učení a na jejich současnou aplikaci ve vybraných vzdělávacích systémech. Budou navrženy metody, které bude možné využít ke zvýšení autonomie a sebeřízeného učení žáka v odborném předmětu.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Hlavním cílem práce bylo navrhnout metody, které by měly vést žáky odborné střední školy v oboru cestovní ruch k sebeřízenému učení.

Dílčími cíli bylo teoretické vymezení sebeřízeného učení a komparace autonomie žáků v různých vzdělávacích systémech.

V teoretické části byla zpracována rešerše o sebeřízeném učení a autonomii žáka. V praktické části byla provedena analýza vzdělávacích systémů a komparace autonomie žáka v těchto systémech. Dále bylo analyzováno kurikulum odborného předmětu. Na základě syntézy poznatků z rešerše a analýzy kurikula byly navrženy metody pro sebeřízené učení a autonomii žáka.

2 Autonomie žáka a sebeřízené učení

V kapitole jsou definovány pojmy autonomie žáka a sebeřízené učení. Formulovány jsou styly a strategie učení, které souvisí s autonomií žáka neboli přijetím zodpovědnosti žáka za průběh vlastního vzdělávání. V kapitole Sebeřízené učení je vysvětlen rozdíl mezi řízeným a sebeřízeným učením. V rámci školského systému do procesu vzdělávání žáka zasahuje i role učitele, proto je vymezen pojem vnější řízení a definována role učitele v procesu sebeřízeného učení.

2.1 Autonomie žáka

Autonomie žáka je v procesu učení chápána jako proces, ve kterém se spojuje individuální vývoj žáka a pozitivní vliv edukačního a sociálního prostředí. Žák je ovlivňován systémem školy jako instituce, učitelem, ostatními spolužáky, ale také sám sebou, svými znalostmi, dovednostmi, cíli, motivací apod.

Autonomie znamená osamostatnění jedince v podmínkách školy, k přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a za zvládnutí situace. Autonomní žák je schopný řídit sám se, pracovat samostatně, odpovědně, kontrolovat sám sebe a hodnotit svůj výkon (Mareš, Mareš, 2014, s.84-86).

2.1.1 Styly učení

S autonomií souvisí styl učení, což je individuální přístup a způsob jednotlivce k učení. Nelze určit, který styl je lepší, vždy záleží na věku, na učivu, cílech. Jedná se o postupy učení, které jedinec preferuje v určitém období a které může během života záměrně nebo bezděčně měnit (Mareš, 2013, s. 192).

Dle Průchy (2020, s. 81) lze styly učení klasifikovat podle různých kritérií. Nejčastěji je využívána klasifikace, která vychází ze smyslového vnímání. Styly učení lze dle této klasifikace rozdělit na

- vizuální – jedinci preferují obrazový materiál jako obrazy, fotografie, schémata, grafy, barevná rozlišení apod.;
- auditivní – lidé upřednostňují poslech, například přednášky, diskuse, zvukové záznamy;

- vizuálně verbální – jedinci se učí čtením psaného textu;
- kinestetický – jedinci upřednostňují pohybové aktivity a manuální činnosti, používají různé pomůcky a nástroje.

Každý člověk není zcela vyhraněný a nepoužívá pouze jeden styl. Pokud žák zná svůj styl, může jej jednodušeji využít i během svého učení.

2.1.2 Strategie učení

Proces autonomie probíhá během celého života a vyvíjí se dle schopností jedince zvládat vlastní motivaci, řídit pozornost v průběhu učení se, zvládat své emoce a případné neúspěchy v učení. U žáků vyšších ročníků a studentů je míra autonomie a sebeřízeného učení diagnostikována na základě čtyř strategií – kognitivní, metakognitivní, vedoucí k poznání sebe sama a motivační (Čáp, Mareš, 2007, 512-513).

Kognitivní učební strategie

Dle Hnilici (1992, s. 477) se jedná o strategie, při nichž se učící se musí vyrovnat s učebním materiálem, zahrnují proces příjmu, zpracování, uchování a vybavování si informací. Lze je rozdělit do 5 tříd, které se označují zkratkou OMISE (Hnilica, 1992, s. 478-480):

O – strategie orientace v textu – jedná se o strategie před zahájením četby a učení, jedinec se seznamuje s učebním textem, listuje učebnicí, pročítá názvy kapitol, seznamuje se s klíčovými pojmy nebo shrnutím částí textu, ujasňuje si cíl četby;

M – strategie memorování – učící se snaží o pochopení a zapamatování si textu, učí se zpaměti, opakuje části textu při čtení, zkouší si vybavit důležité informace;

I – strategie identifikace hlavních myšlenek a pojmů – týká se procesu porozumění textu, jedinec si podtrhává důležité informace, píše poznámky do textu, dělá výpisky;

S – strategie sumarizace informací – spěje k redukci textu, učící si z textu vybírá pro něj důležité informace, shrnuje je a tvoří nový zobecnující text, vytváří schémata, myšlenkové mapy, struktury učiva;

E – strategie elaborace neboli propojování informací zjištěných z textu s vlastními zkušenostmi a znalostmi, jedinec parafrázuje učivo, využívá indukci a dedukci, hledá analogii.

Metakognitivní strategie

Hnilica (1992, s. 482) definuje metakognitivní strategie jako procesy, ve kterých jedinec bere v úvahu vlastní kognitivní postupy a dále je plánuje, řídí, reguluje, kontroluje a hodnotí.

Hofferová, Yuová a Pintrich (In: Mareš, 2013, s. 242) dělí metakognitivní strategie na

- plánovací,
- monitorovací,
- regulační,
- strategie upravující prostředí pro učení.

Během plánovací strategie si jedinec stanoví cíl, seznámí se s učivem, stanoví si otázky pro kontrolu nastudovaného a analyzuje zadané úlohy. Stanovený cíl by měl odpovídat nástroji strategického plánování SMART:

S – specifický (jasně a stručně definovaný);

M – měřitelný (umožní kontrolu splnění);

A – akceptovatelný;

R – reálný, dosažitelný;

T – časově ohraničený (stanovení termínu splnění).

Monitorovací strategie je založena na průběžném sledování a vyhodnocování porozumění učivu, usměřování pozornosti a zvládnutí testu.

Mezi regulační strategie náleží opakované pročitání textu, používání různých zdrojů při vyhledávání informací, vytvoření přehledů učiva nebo vyrovnávání se se zkouškovou situací.

Strategie upravující prostředí pro učení zahrnují přizpůsobení si prostředí pro učení, rozvržení a využívání času, požádání o pomoc dospělých nebo vrstevníků (Mareš, 2013, s. 242).

Strategie vedoucí k poznání sebe sama

Jedinci využívají znalosti o vlastním stylu učení, dokážou se přizpůsobit situacím, důvěřují vlastním schopnostem a zvládnutí situace. Znají svou míru úzkosti před zkouškou a umí s ní pracovat (Mareš, 2013, s. 242).

Pro sebeřízené učení je důležité hodnocení vlastních emocí a jejich regulace. V případě neúspěchu nebo prokrastinace je schopnost regulovat negativní emoce prospěšná a vede k udržení úsilí, vytrvalosti a pomáhá k dosažení cílů (Catch 21st century skills, 2021, s. 105).

Motivační strategie

Tato strategie zahrnuje motivaci k učení, vnímání důležitosti učiva a hledání příčin v případě studijních úspěchů a neúspěchů (Mareš, 2013, s. 242).

Vašutová (in Škoda, Doulík, 2011, s. 65) rozlišuje čtyři typy motivačních strategií:

- vnitřní motivace – jedinec s učí, protože chce, zajímá se například o historii a z vlastní iniciativy čte knihy, které se vztahují k určitému období, naučené informace si pamatuje delší dobu;
- vnější motivace – žák se učí pouze to, co bude potřebovat ke zkoušce, jedná se o účelové studium, naučené informace zpravidla rychle zapomíná;
- výkonová motivace – je založená na úspěchu, studium je organizované, jsou dodržovány termíny, stanoveny cíle;
- sociální motivace – žák nemá vyhraněný styl ani organizaci, učí se pouze z nutnosti, nemá pozitivní postoj k učení, jediným cílem žáka je projít, nezáleží mu na známce.

Motivaci lze ovlivňovat a měnit jednak úsilím jednotlivce nebo pomocí ostatních lidí například učitelů (Mareš, 2013, s. 252).

Motivace je subjektivní vnímání jednotlivce, i objektivně nedostatečný výkon může být v souvislosti s možnostmi jedince a konkrétními podmínkami vnímán pozitivně jako dostatečný (Škoda, Doulík, 2011, s. 65).

2.2 Sebeřízené učení

Jedná se o druh učení, které jedinec využívá v průběhu celého života člověka a které je důležité pro jeho rozvoj a působení ve společnosti. Toto učení je označováno různými termíny v mezinárodní komunikaci jako self-directed, self-regulated, self-guided nebo self-managed learning, v češtině se užívá spojení sebeřízené neboli autoregulované učení, samoučení, sebeučení, autonomní učení (Průcha, 2020, s. 176).

V anglické literatuře se rozlišují dva pojmy sebeřízené vzdělávání (self-directed learning) a seberegulované vzdělávání (self-regulated learning). Oba termíny zahrnují proces učení, kdy se jedinec rozhodne, kdy a co se chce naučit, ale u seberegulovaného vzdělávání se může jedinec vždy obrátit na nějakého učitele či mentora, který mu je v případě potřeby nápomocen (Ziková, 2020).

Průcha (2020, s. 176) charakterizuje toto učení jako „proces, při němž jednotlivec sám určuje důvody a cíle svého učení, vybírá prostředí, metody a postup učení, provádí jeho kontrolu a hodnotí výsledky učení“. Důležitá úloha v daném procesu je přisuzována motivaci a vynaloženému úsilí jedince.

Dle Knowlese (1975, s. 18) je sebeřízené učení proces, ve kterém při kterém jedinci přebírají iniciativu, bez pomoci nebo s pomocí druhých formulují své učební cíle, hledají zdroje, vybírají a realizují vhodné učební strategie a hodnotí výsledky učení.

V přehledu (Tabulka 1) je vysvětlen rozdíl mezi řízeným a sebeřízeným učením dle Knowlese (1975, s. 20-21).

Během řízeného učení	Během sebeřízeného učení
se předpokládá, že jedinec má menší znalosti a zkušenosti než učitel nebo autor učebnic, učitel musí přenést znalosti expertů na žáka, žák je závislý a učitel má zodpovědnost za to, co a jak se žák bude učit.	se předpokládá, že jedinec dokáže využívat své dosavadní znalosti a zkušenosti, nemusí být závislý na odborných textech (učebnicích) a učitel, dokáže se řídit sám.
se předpokládá, že žáci jsou schopni se učit různé věci postupně, tak jak dospívají, ve stejném věku se učí stejné věci např. ve 3. třídě ZŠ se učí násobilku.	se předpokládá, že jedinec, je schopný se učit to, co potřebuje pro život, pro řešení konkrétní situace, nezáleží na věku, každý se učí svým tempem dle svých potřeb.

se má za to, že žák se nejlépe učí dle předmětu a učiva, které je tematicky předem stanovené.	se očekává, že jedinec řeší daný projekt nebo úkol, postupně se učí věci, které potřebuje k tomu, aby vyřešil daný úkol, dokončil projekt.
se soudí, že žák se učí pro to, aby získal lepší známku, diplom, jeho motivací je strach z neúspěchu	se do popředí dostává vnitřní motivace, touha něčeho dosáhnout, snaha rozvíjet se, potřeba znát něco konkrétního, zvědavost, sebeúcta

Tabulka 1: Porovnání procesů učení

Brookfield (In: Catch 21st century skills, 2021, s. 97-98) charakterizuje sebeřízené učení dvěma základními charakteristikami

- 1) jako kontinuální uplatňování vlastní kontroly učícího se nad veškerými rozhodnutími, které souvisí s učením, k nimž náleží
 - stanovení cílů,
 - zdroje, které budou užity,
 - metody, které budou pro učení nejlepší,
 - kritéria hodnocení úspěšnosti učení
- 2) jako schopnost získat přístup ke zdrojům a schopnost umět si vybrat z dostupných a vhodných zdrojů to, co učící se považuje za zásadní pro svůj rozvoj.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 25) je autoregulace učení charakterizována jako řízení sebe samého při učení, přičemž jsou rozlišovány dva pohledy, a to pedagogický a psychologický. Pro pedagogický pohled se užívá pojem self-direction. Jedná se o vnitřní kontrolu a řízení z hlediska sociologického a pedagogického, kdy je žák v roli self-managera, plánuje si učení, dodržuje termíny, zpracovává úkoly nezávisle na spolužácích a učitelích a zároveň je i sám sobě učitelem. Z psychologického pohledu je autoregulace označována jako self-regulation. Žák si aktivně stanoví cíle, zahájí a řídí své úsilí během poznávání, používá různé strategie učení s ohledem na aktuální podmínky.

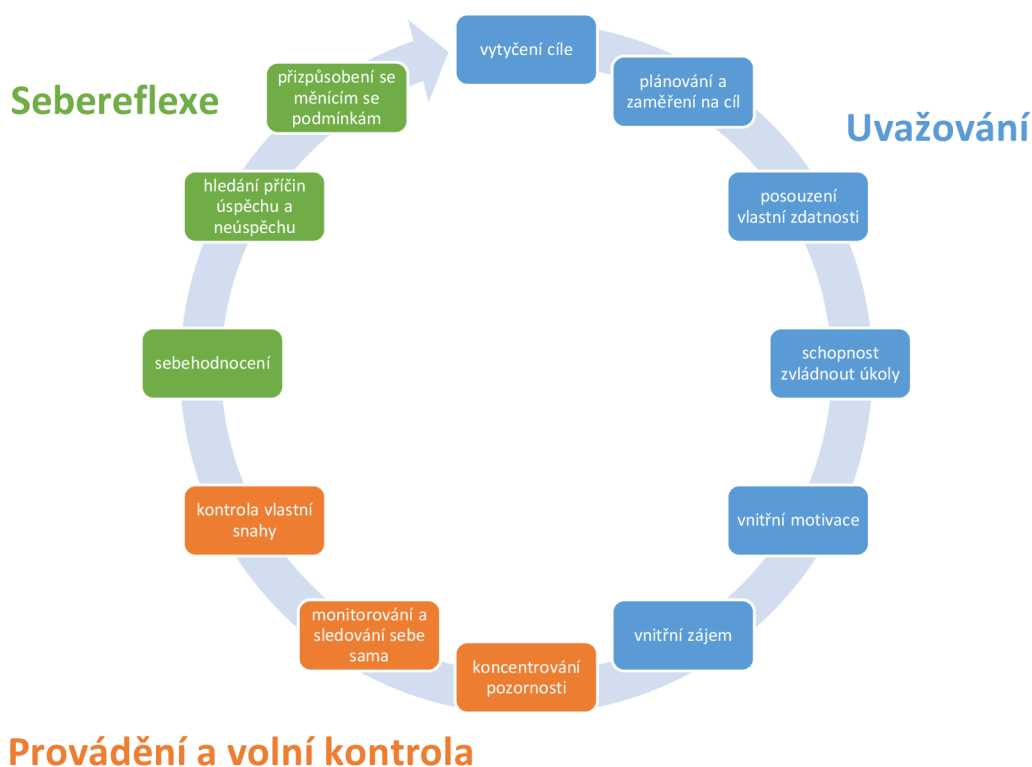
V odborné literatuře je pojem autoregulace vysvětlován různými teoriemi. Zimmermannova teorie (In: Čáp, Mareš, 2007, s. 509 a Mareš, 2013, s. 239) označuje autoregulaci jako cyklický proces, který je rozdělen do tří na sebe navazujících částí

1. uvažování

2. provádění a volní kontrola
3. sebereflexe.

V první fázi označené jako uvažování jsou shrnuty okolnosti, které předcházejí vlastnímu procesu učení, a vlastnosti, které ovlivňují proces sebeřízení. Ve druhé fázi, nazvané provádění a volní kontrola, jsou obsaženy stavy a procesy, které se přímo týkají vlastního učení. Jedná se o vynaložené úsilí, koncentraci žáka, odhodlání a výkon žáka. Třetí fáze se týká sebereflexe po skončení učení, žák ohodnotí použité strategie a zkušenosti, zjišťuje příčiny úspěchu a neúspěchu. Sebereflexí se uzavírá kruh učení a zároveň se otevírá další cyklus, kdy se žák poučí z přechodných zkušeností a přenáší je do fáze uvažování dalšího učení (Čáp, Mareš, 2007, s. 509).

Schéma (Obrázek 1) znázorňuje další možná členění jednotlivých fází.



Obrázek 1: Proces autoregulace

Zdroj: upraveno podle Čáp, Mareš (2007, s. 509)

Model Pintricha rozlišuje čtyři fáze autoregulace, které Mareš (2013, s. 228) upravil do čtyř regulovaných oblastí, ve kterých je sledován proces autoregulace z pohledu poznávání, motivace, jednání a kontextu (plnění).

1. Fáze promýšlení, plánování, aktivování – během této fáze si jedinec
 - zvolí cíl a uvědomí si, co již zná a co bude muset vyřešit;
 - motivuje sám sebe ke splnění úkolu;
 - naplánuje si čas potřebný ke splnění úkolu.
2. Fáze monitorování – jedinec sleduje
 - jak se učí, jak postupuje a jak se mění řešený úkol;
 - změny své motivace.
3. Fáze kontrola a řízení – v průběhu této fáze jedinec
 - přizpůsobuje zvolené strategie podmínkám;
 - řídí svoji motivaci, zvyšuje nebo snižuje své úsilí, případně rezignuje na splnění úkolů pomocí vlastních sil a vyhledá pomoc;
 - vyjednáva změnu úkolu nebo jej mění sám.
4. Fáze reagování a reflexe – během závěrečné fáze jedinec
 - zhodnotí vykonanou práci a splnění cíle;
 - uvědomí si pocity, které se dostavily po ukončení práce;
 - rozmyslí si, jak se zachová příště, co udělá jinak.

Sebeřízené učení může probíhat individuálně, pouze na základě vlastní potřeby jedince bez formálního hodnocení, nebo ve formě řízeného vzdělávání či kombinací obou. Příkladem čistě individuálního vzdělávání je samostudium jazyků pro potřeby cestování nebo tzv. učení nápodobou, kdy se děti učí činnostem pozorováním dospělých. Tento typ učení probíhá v neveřejném prostředí, nelze jej tedy vědecky zkoumat. Učení formou řízeného vzdělávání probíhá na vysokých školách nebo během profesního vzdělávání, kdy se jednotlivci sice musí vzdělávat sami, ale jsou regulováni i získáním hodnocení ve formě zápočtů a zkoušek nebo získáním vyšší profesní kvalifikace. Tato forma podléhá častým výzkumům a vede k sestavování tematických plánů, koncepcí vzdělávání a kurikul (Průcha, 2020, s. 177).

Sebeřízené učení neboli schopnost zvládat úkoly bez řízení ostatních vyžaduje určité předpoklady a vlastnosti učícího se, ke kterým se řadí (Catch 21st century skills, 2021, s. 100-101)

- sebezpříjemnost tedy postoj, který zaujímá jedinec vůči sobě samému a který je založen na přechozích zkušenostech;
- kvalita plánování neboli schopnost diagnostikovat vlastní potřeby, na základě těchto potřeb stanovit cíle a strategie, které povedou k dosažení cílů;
- vnitřní motivace čili učení se bez vnější kontroly, sankcí a odměn;
- vlastní hodnocení, kdy jedinec dokáže sám zhodnotit svůj výkon;
- otevřenost vůči zkušenostem, jedinci upřednostňují nové aktivity, které je mohou vést ke stanoveným cílům; jsou zvědaví, hraví, upřednostňují komplexnost;
- flexibilita neboli ochota změnit cíle, způsob učení; užívání metody pokus-omyl, přizpůsobení se selhání, neúspěchu;
- autonomie, jedinci se zapojí i do typů učení, které ostatní nemusí vnímat jako důležité.

2.3 Vnější řízení

Sebeřízení žáků nebo studentů se ve školním prostředí může setkat s vnějším řízením učitele. Dle Vermunta (Mareš, 2013. s. 237) se rozlišují 3 typy vnějšího řízení

- direktivní,
- sdílené,
- volné.

Direktivní neboli silné vnější řízení neposkytuje prostor pro autoregulaci žáka. Tuto formu řízení je možné použít v případě, kdy žáci neovládají odpovídající učební strategie nebo kdy je probírána zcela nová látka a není možné navázat na již známé informace.

Sdílené řízení zahrnuje žákovu regulaci i učitelovo řízení. Používá se v případech, kdy žáci ovládají vhodné učební strategie, ale potřebují stimulaci ke změně nebo když je malý rozdíl mezi novým a již známým učivem.

Volné vnější řízení poskytuje nejvíce prostoru pro sebeřízené učení. Uplatní se v případech, kdy žáci ovládají strategie učení, jsou schopni se učit z vlastní iniciativy a mezi novým a známým učivem je minimální rozdíl (Mareš, 2013, s. 238).

Role učitele

Knowles (1975, s. 31-32) shrnuje poznatky k přípravě a roli učitele, které získal jako student pedagogiky, do následujících bodů:

- Učivo, které musí předat žákům, naučit je.
- Jak si kurikulum zorganizovat v čase, rozplánovat výuku.
- Jak uspořádat hodiny dle logiky a návaznosti.
- Způsoby předávání informací např. pouze ústní vysvětlení, prezentace, vlastní práce žáků.

Knowles během praxe dospěl k názoru, že je nutné studenty povzbuzovat k sebeřízenému učení. Rolí učitele není předávat informace, ale být facilitátorem (koučem, průvodcem), působit sekundárně pouze jako zdroj informací. Poznatky, jak by měl učitel – facilitátor postupovat sumarizoval do 7 okruhů (Knowles, 1975, s. 34-37).

- 1) Nastavení klimatu: Učitel vysvětlí pojem sebeřízené učení, sdělí zdroje k získávání informací. Žáci se rozdělí do skupin, práce ve skupině vede k víře v ostatní a k přátelské atmosféře.
- 2) Plánování: Žáci si buď sami nebo s pomocí zorganizují práci ve skupině, rozdělí role, určí způsob komunikace např. zda budou v rámci skupiny hlasovat o nejvhodnější variantě.
- 3) Sdělení potřeb: Učitel seznámí žáky s tím, co by měli umět. Žáci si sami uvědomí, co znají a co se chtějí naučit. Učitel utvrdí žáky v tom, že nemusí mít strach říct, že jim něco nejde, není jasné.
- 4) Stanovení cíle: Učitel je nápomocen v převedení potřeb do splnitelných cílů, poradí, jak si stanovit cíle, jak navrhovat změny.
- 5) Návrh učebního plánu: Učitel poskytne rady, jak si navrhnout a sestavit plán. Seznámí se zdroji informací, navrhne konzultace ve skupinách, podporuje žáky ve vzájemné spolupráci.

- 6) Podpora v učebních aktivitách: Žáci si společně s facilitátorem určí aktivity, za jejichž splnění ručí každý sám. Zvolí si cíle, při kterých je za splnění zodpovědná skupina, vyučující anebo všichni společně.
- 7) Hodnocení výstupů: Učitel by si měl uvědomit, jak hodnotit a zasahovat do činností, aby nenarušil sebeřízenost. Měl by spíše podpořit v dalším rozvoji. Žáci by se měli hodnotit sami, učitel je pouze usměrňuje.

Učitel může u žáků rozvíjet autonomii dle 3 strategií, které definovala Stefanouová et al. (in Mareš, Mareš, 2014, s. 91). Jedná se o strategii organizační, procedurální a kognitivní autonomie. Mareš et Mareš by zařadili čtvrtou, a to emoční autonomii.

Podpora organizační autonomie umožňuje žákovi, aby si zvolil spolužáky, s kterými chce sedět v lavici, s kterými chce spolupracovat ve skupině. Může si rozhodnout o tom, kdy odevzdá úlohu, přijímá odpovědnost za dodržení termínu odevzdání.

Podpora procedurální autonomie poskytuje žákovi možnost zvolit si téma, kterým se chce v projektu zabývat, způsob prezentace vlastní práce. Může si vybrat, z kterých materiálů a publikací bude čerpat.

Žák, který využívá podporu kognitivní autonomie, může diskutovat o možných způsobech řešení úlohy, zdůvodňuje řešení, které navrhl a konzultuje je s ostatními spolužáky. Žák řeší problémy samostatně, stanovuje si vlastní cíle a odpovídá i za své chyby, z kterých by se měl poučit. Žák dostává nehodnotící zpětnou vazbu. Má více prostoru pro vyjádření a obhajobu vlastního názoru (Mareš, Mareš, 2014, s. 91).

Emoční autonomie vede k uvědomění si vlastních schopností, rozvíjení sebedůvěry, respektování ostatních, ke zvládnutí kompetence požádat a přijmout pomoc (Mareš, Mareš, 2014, s. 92).

3 Autonomie žáka a sebeřízené učení ve vybraných vzdělávacích systémech

V této kapitole je provedena analýza vybraných vzdělávacích systémů. Vzdělávací systémy jsou řazeny od tradičního vzdělávání přes alternativní vzdělávání až po neautoritativní výchovu.

3.1 Tradiční vzdělávání

Běžné školy mohou být veřejné, soukromé a církevní. Jedná se o školy, které pracují podle rámcových a školních vzdělávacích programů. Žáci jsou v jednotlivých ročnících rozděleni dle věku, tzn. že v každé třídě jsou žáci přibližně stejně staří. Žáci tráví výuku ve standardně vybavených kmenových třídách nebo v učebnách, které jsou zařízeny a vybaveny pomůckami dle potřeb jednotlivého předmětu.

Výuka probíhá dle předem stanoveného rozvrhu. Jedná se o řízené učení, kdy učitel stanoví téma a cíl vyučování a je zodpovědný za průběh hodiny a dodržení učebních osnov. Jeden učitel vyučuje ve třídě skupinu stejně starých žáků jednomu předmětu, převládá frontální model výuky. Mezi nejvíce užívané učební pomůcky patří učebnice, praktické sešity, cvičebnice, powerpointové prezentace (Rýdl, 2003, s. 49-53).

Možnost autonomie žáka a sebeřízeného učení v běžných školách

Jedná se o způsob výuky, který nezohledňuje potřeby a zájmy žáka a nevede k aktivnímu zapojení žáků do výuky. Rýdl (1999, s. 3) v článku o procesu alternativního vzdělávání v České republice označuje tento způsob výuky jako tradiční. Specifiky běžné formy výuky jsou

- Výuka ve třídě podle pevně stanoveného rozvrhu.
- Žák většinou poslouchá výklad učitele a plní zadané úkoly, učitel je v roli vedoucího s absolutní pravdou.
- Důležitá je především výkonová soutěživost, není podporována spolupráce ve skupinách.
- Do popředí se dostává spíše vnější motivace založená na známce, odměně či trestu.

- Důraz je kladen na učení se z paměti, nepočítá se s tvořivostí nebo vlastní iniciativou žáka.

Běžné školy přebírají některé organizační a didaktické prvky, které jsou charakteristické pro alternativní školy, například samostatné práce žáků, projektové vyučování, propojování témat, změna komunikace mezi učiteli a žáky (Rýdl, 1999, s. 6).

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání umožnil školám čerpat finanční prostředky na zkvalitnění výuky, nákup prostředků informačních a komunikačních technologií, podporu projektového vyučování a zařazování metodických nástrojů, které podporují aktivitu žáků, zvyšují jejich motivaci a přispívají k rozšiřování znalostí a dovedností.

Projekt Implementace Krajského akčního plánu Kraje Vysočina – Učíme se ze života pro život 2 umožňuje pomocí OP VVV zařazovat aktivizační a transferové nástroje do výuky. Vyučující si může z portfolia zpracovaných metodických nástrojů zvolit konkrétní nástroj a rozvíjet kognitivní i sociální kompetence žáků ve výuce. Žáci jsou vedeni k samostatnému myšlení, k rozhodování se, k řešení problémů, pracují ve skupinkách nebo ve dvojicích, učí se komunikovat, vyslovit svůj názor a obhájit si ho, vyjednávat (Učíme se ze života pro život, 2023).

3.2 Alternativní vzdělávání

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16), mohou být alternativní školy veřejné, soukromé i církevní, od běžných škol se liší například v obsahu vzdělávání, v organizaci výuky nebo v hodnocení výsledků jednotlivých žáků. Alternativní školy musí dle školského zákona č. 561/2004 Sb. dodržovat platný rámcový vzdělávací program.

Mezi obecné znaky alternativních škol náleží

- podpora přirozené touhy poznávat nové věci a jevy;
- aktivní zapojení žáků do výuky;
- práce ve skupinách;
- učitel spíše v roli mentora, poradce, zkušenějšího kamaráda;

- spoluúčast žáků při rozhodování, důraz na vlastní odpovědnost jedince;
- spolupráce školy, dítěte a rodiny.

V České republice mohou děti navštěvovat následující typy alternativních škol

- Waldorfská (MŠ, ZŠ, SŠ)
- Montessori (MŠ, ZŠ)
- Daltonská (MŠ, ZŠ)
- Jenská (1. st. ZŠ)
- Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)
- Zdravá škola (MŠ, ZŠ)
- Integrovaná tematická výuka (MŠ, 1. st. ZŠ)
- Lesní / přírodní škola (MŠ, SŠ) (Alternativní školy, 2001-2022)

3.2.1 Waldorfská škola

Škola waldorfského typu byla založena na základě koncepce rakouského filozofa a pedagoga Rudolfa Steinera. Dle koncepce je důraz ve výchově a vzdělávání kladen na rozvoj zájmů a potřeb žáků a na podporu jejich aktivního přístupu. Jedná se o proces, který by měl ideálně trvat celkem dvanáct let, žáci by tak absolvovali jak základní, tak střední školu (Průcha, 2012, s. 47). Snahou škol je všestranný rozvoj žáků, všechny předměty v 1.-9. ročníku absolvují všichni žáci bez rozdílu pohlaví, dívky pracují se dřevem, chlapci pletou, vaří apod. (Waldorfské školy, 2008).

Výuka je rozdělena časově do dvouhodinových bloků tzv. epoch, během kterých se žáci po dobu 3-4 týdnů soustavně zabývají stejným předmětem, aby jej mohli lépe pochopit a sžít se s tématem. Žáci se učí 3-4 týdny češtinu, potom následuje například epocha matematiky, výuka českého jazyka bude až po 10-12 týdnech. Během epochy mají žáci kromě teoretického předmětu i hudební, výtvarnou, tělesnou a pracovní výchovu, výchovy jsou také tematicky spjaty s učivem epochy (Alternativní školy, 2001-2022). V epochách obvykle vyučuje všechny hlavní předměty jeden učitel, učitelé sestavují plán výuky ve spolupráci s žáky a rodiči. Během výuky jsou upřednostňovány principy vzájemné spolupráce před soutěživostí. Žáci jsou hodnoceni slovně, nejsou známkováni, hodnocení zahrnují i doporučení pro další rozvoj žáka (Průcha, 2012, s. 48).

Žáci během výuky nepoužívají klasické učebnice a pracovní sešity, učivo si sami zapisují do tzv. epochových sešitů (Waldorfské školy, 2008).

V České republice je možnost studovat střední školu waldorfského typu

- na Waldorfském lyceu v Praze 4,
- ve Waldorfské škole Příbram,
- na Střední škole waldorfské v Semilech,
- na Střední odborné škole waldorfské v Ostravě,
- na Waldorfském lyceu v Českých Budějovicích.

Možnost sebeřízeného učení a autonomie žáka na waldorfských školách

Žáci si do sešitů pod vedením učitele zapisují poznámky a prožitky z vyučování, mohou čerpat i z odborné literatury. Zapisují si to, co je zaujalo, co považují za důležité. Učí se získávat, třídit a zpracovávat informace. Aktivně a kreativně si tvoří svůj učební materiál.

Učitel je pro menší žáky autoritou, žáci jsou vedeni k hledání vlastních hranic a rozvoji osobnosti, během vývoje se přirozeně mění jejich vztah k učiteli, učitel se stává spíše mentorem.

Nezáleží pouze na intelektuálních schopnostech, ale je vyzdvihována týmová práce, kreativita a schopnost přemýšlet v souvislostech (Waldorfské školy, 2008).

Žáci jsou podněcováni k přemýšlení, o tématech se diskutuje, žáci se například během výuky českého jazyka učí vcítit do postav, přemýšlet nad tím, jak se postavy zachovají, hledat souvislosti a tím si látku lépe zapamatují.

Mohou se věnovat podrobněji tématům, které je zajímají, nedostanou špatnou známku, pokud znají pouze základ předmětu, který se jim zdá zbytečný a kterému se v budoucnu nechtějí věnovat (Hanuš, 2016).

3.2.2 Montessori

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka Maria Montessori, která se nejdříve zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Speciální pomůcky a metody, které využívala Montessori při výchově mentálně postižených dětí, se

osvědčily i u dětí z běžných škol. Montessori předávala své zkušenosti dalším pedagogům (Alternativní školy, 2001-2022).

Vzdělávání a výchova v Montessori školách funguje na principech jako například svoboda a zodpovědnost, radost z objevování, smysluplnost a propojenost, partnerský přístup, pohyb v učení.

Mezi oblasti vzdělávání patří praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika, poznávání světa a kosmická výchova, tedy propojení a vnímání souvislostí. Děti se učí pochopit řád světa a najít v něm své místo (Montessori ČR, 2022).

Podle Montessori se v České republice vzdělává v 158 MŠ a ZŠ a v jednom česko-anglickém osmiletém Gymnáziu Duhovka (Montessori ČR, 2022).

Možnost sebeřízeného učení a autonomie žáka na školách Montessori

Žáci se vzdělávají ve věkově smíšených skupinách tzv. trojročí (1.-3., 4.-6. a 7.-9. ročník), učí se tak přijímat i poskytovat pomoc. Žák si ve spolupráci s učitelem volí, čemu se bude věnovat, vybírá si pomůcky nebo pracovní listy. Může sedět u stolu nebo na koberci. V popředí je důraz na svobodu rozhodování a pohyb, děti pracují v různých koutcích, přemisťují se dle potřeby (Alternativní školy, 2001-2022).

Učitel je spíše v roli průvodce, vede žáky k samostatnosti. Každý žák si sám stanoví tempo a plán výuky, pokud ho zajímá určitá oblast, může se jí věnovat intenzivněji.

Didaktické pomůcky jsou zhotoveny tak, aby si každý mohl sám kontrolovat své řešení a aby umožnily postup vlastním tempem. Tím, že si žáci volí úkoly, které odpovídají jejich stupni vývoje a dovednosti, zvyšují si vlastní sebevědomí a důvěru ve své schopnosti. Zároveň si uvědomují, že i s chybou je možné pracovat, zdokonalují se v řešení problémových situací (Montessori ČR, 2022; Montessori v kostce, 2013).

Žáci se učí zjišťovat, zpracovávat, třídit a propojovat informace a využívat je pro další práci. Tvoří a vedou si portfolia, tj. vlastní materiály, které si zakládají podle daných pravidel a které dále slouží k prezentacím, sebehodnocením a slovním hodnocením průvodce.

Průvodce poskytuje žákovi zpětnou vazbu slovně a průběžně během celé edukace, hodnotí individuální pokroky žáka. Žáci jsou podporováni v sebehodnocení a v umění poskytnout zpětnou vazbu svým spolužákům (Montessori Polná, 2022).

3.2.3 Daltonská škola

Daltonská škola, nazývaná také škola podle daltonského plánu, vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové. Škola staví na třech principech vzdělávání, a to princip svobody, samostatnosti a spolupráce.

Svoboda je chápána jako spoluodpovědnost žáka za konečný výsledek a zároveň také jako určitá volnost, v tom že si žák může zvolit způsob jakým bude výsledku dosaženo. Samostatnost znamená, že žáci musí sami iniciativně hledat a řešit zadání (Wenke, Röhner, 2000, s. 20-21). Spolupráce dle R. Herz-Lazarowitze (in: Wenke, Röhner, 2000, s. 22) probíhá ve dvou formách. Formou kooperativní spolupráce, tedy práce ve dvojicích nebo ve skupinách, nebo formou tzv. pomocné skupiny. Během práce v pomocných skupinách žáci plní úkoly individuálně, jestliže něčemu nerozumí, mohou se zeptat spolužáka. Žáci se učí spolužáky zbytečně nevyrušovat a zároveň poskytnout druhému pomoc, pokud o ni požádá.

V České republice jsou školy, které učí podle daltonského plánu, členy občanského sdružení Czech Dalton. Organizace má celkem 18 členů z řad základních a mateřských škol. Členem Czech Dalton není žádná střední škola (O nás, 2022).

Na středních školách, které vyučují podle daltonského plánu, se prolínají běžné hodiny a daltonské hodiny. Žáci mají do rozvrhu zařazeny například dvě daltonské hodiny denně. Žáci si zvolí předměty, které je zajímají a vyhledají odborné učebny příslušné zvolenému předmětu. V učebnách jsou žáci různých ročníků, z nabízených témat, úkolů a problémů si zvolí ten, který je zajímá a který budou řešit (Rýdl, 1998, s. 12). V daltonské hodině jsou zadávány úkoly pro samostatnou práci, žáci znají zadání, ale sami si zvolí pořadí úkolů, zda budou s někým spolupracovat, jaké úkoly udělají ve škole a jaké doma případně zda musí navštívit knihovnu. Žák si volí vlastní učební strategii, přijímá odpovědnost. Na základě testu, diskuse s vyučujícím a spolužáky, obhajoby své práce nebo během společné kontroly zjistí, zda jeho strategie byla správná (Wenke, Röhner, 2000, s. 80). Žáci se zdokonalují

v hodnocení výsledků své práce, ale i v hodnocení celého procesu, který předcházel dosažení výsledku (Röhner, Wenke, 2003, s. 21).

V přijímání odpovědnosti a vzájemné spolupráci se žáci zdokonalují pomocí různých didaktických her. Na některých školách daltonského typu vyrábí hry žáci sami, na základě instrukcí tvoří žáci vyšších ročníků hry a skládačky pro žáky nižších ročníků (Wenke, Röhner, 2000, s. 89).

Možnost sebeřízeného učení a autonomie žáka na školách daltonského typu

Žáci mají k dispozici tabulku, kde jsou rozepsané všechny úkoly z různých předmětů, které musí splnit během určitého období. Jakmile žák úkol ukončí, označí si do tabulky splnění, má přehled o tom, co je hotové a co zbývá. Sám si plánuje pořadí úkolů, učí se zodpovědnosti a rozhodování sám za sebe, je zodpovědný za celý proces učení nejen za splnění úkolu.

Žák, který si nechává vše na poslední chvíli nebo úkoly pouze začal zpracovávat, ale ke konci odevzdávání má hodně nedodělku, by se měl poučit ze svého jednání, během zpětné vazby by měl přijít na to, zda byl jeho způsob plánování a práce dostačující, zda mu takto vyhovuje nebo bude nutná změna.

Pokud je žák hotový dříve, může se podle svých zájmů a uvážení věnovat tomu, co ho zajímá (Alternativní školy, 2001-2022; Ziková, 2020).

Zadávané úkoly směřují k pochopení učiva, žák by měl být schopný pomoci jiným, musí sám pochopit učivo, aby ho mohl vysvětlit druhému.

Úkoly jsou zadávány tak, aby podporovaly samostatné učení např. úkolem není „vypočítej povrch podlahy třídy, ale do třídy je potřeba položit novou podlahovou krytinu, zpracuj různá řešení“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 106).

3.2.4 Přírodní škola

V České republice byla v Praze v roce 1993 založena přírodní škola Gymnázium Přírodní škola, z. ú., jedná se o osmileté gymnázium, kdy část nákladů hradí na studium hradí zákonní zástupci žáků. Kapacita školy je 100 žáků.

Filozofií školy je studium jako plnohodnotný život, a ne pouze příprava na budoucí povolání. Žáci se podílí na plánování a organizaci školy, ve škole funguje studentská rada.

Výuka začíná 15minutovým společným shromážděním všech žáků a vyučujících, během kterého by se měli všichni naladit na další studium případně si vyměnit informace. Každou středu probíhá projektový den, který začíná výukou plavání, potom následují bloky po třídách nebo v rámci celého školního kolektivu. Přibližně 5x ročně probíhá projektová výuka mimo školu, žáci poznávají regiony České republiky, společně prožívají studium a ve věkově smíšených skupinách se mohou vzájemně učit a doplňovat (Přírodní škola, 2022).

Možnost sebeřízeného učení a autonomie žáka na Přírodní škole

Výchova a vzdělávání probíhají prostřednictvím společných činností, žáci se vzdělávají a vychovávají navzájem od sebe v přirozených a věkově smíšených skupinách.

Žáci se mohou zúčastňovat dobrovolných akcí různého zaměření, které zasahují do jejich volného času, ale pomáhají k rozšiřování vědomostí.

Během projektových dnů zpracovávají žáci práce, výstupem jsou sborníky, filmy, časopisy, divadelní představení, hudební klipy. Ročník je ukončen profilovou prací, téma práce si každý student volí podle svého zájmu a odborného zaměření.

Žák je hodnocen systémem dílčích zkoušek, tzv. podmínek a zápočtů. Sám si rozhoduje o termínech zkoušení (Přírodní škola, 2022).

3.3 Neautoritativní výchova

Neautoritativní výchova, označovaná jako unschooling, neboli učení se životem znamená, že dětem je poskytnuta naprostá svoboda, co se týče vzdělávání. Jejich proces vzdělávání neprobíhá dle osnov, nemusí odevzdávat úkoly, nejsou testovány, neměří se jejich učební pokrok. Děti se vzdělávají podle svých potřeb a zájmů. Vzhledem k tomu, že neexistuje evidence škol zaměřených na tento typ vzdělávání, není možné určit počet institucí. Unschooling, tedy vzdělávání bez Rámcového vzdělávacího programu, je rozšířen především ve Spojených státech amerických.

Jedinou školou, která funguje na principech demokratické školy a individualizované formě vzdělávání v České republice je soukromá ZŠ a SŠ Donum Felix v Kladně, tato škola se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, není tedy typickou školou typu unschooling (Gray, 2017; Zormanová, 2018).

Summerhill

Mezinárodní škola označovaná jako první demokratická škola byla založena A. S. Neillem v roce 1921 v Německu, v roce 1924 byla přestěhována do Anglie, kde existuje ve formě internátní školy dodnes.

Do školy přichází děti různého věku. Vyučování není povinné, děti chodí do vyučování podle svého věku a podle svých zájmů. Rozvrhem se řídí pouze učitelé. Ve třídách je přibližně 7-8 dětí, učitel se může věnovat každému dítěti podle jeho potřeb a zájmu. Děti se neučí pouze ve třídě, vzdělávají se svobodně v různých aktivitách během celého dne. Jejich vzdělávání probíhá formou her, snění, čtení, objevování, experimentování. Důraz je kladen na svobodu a výuka je podřizována potřebám jednotlivce. Některé děti nechodily do školy celý rok a jen si hrály, potom se začaly zase učit (Summerhill, 2013; Neill, 2013).

V Summerhillu mají dospělí i děti stejná práva. O chodu školy, kázeňským prohřeškům, výuce se rozhoduje formou hlasování na Školní schůzi, která se koná každou sobotu večer a kde má každý hlas stejnou váhu. Děti jsou vedeni k absenci strachu z dospělých, zároveň si musí být vědomi vlastní zodpovědnosti a dodržování lidských práv a demokratických principů.

Zakladatel Neill chtěl, aby děti byly především šťastné, aby se mohly celý den pohybovat, nemusely sedět několik hodin ve třídě. Tvrdil, že štěstí dětí a absence strachu je více než akademické tituly. (Neill, 2013).

Sudbury Valley

Příkladem školy, kde funguje systém samovzdělávání neboli unschooling je soukromá denní škola Sudbury Valley v Massachusetts. Školu je určena pro děti od čtyř let až do středoškolského věku. Ve škole studuje přibližně 200 žáků a 10 dospělých. Základním orgánem je pověřena školní rada, která je tvořena žáky i dospělými, členství i účast jsou dobrovolné, a která schází se jedenkrát týdně. Jejím

úkolem je vytváření pravidel, rozhodování o školních nákupech a dozor nad každodenním chodem školy. Jestliže některý žák nebo dospělý poruší stanovená pravidla, musí se dostavit před tzv. soudní komisi, která rozhodne o jeho vině a trestu. (Gray, 2012)

Žáci musí přijímat odpovědnost nejen sami za sebe, ale i za celou komunitu. Tím, že přijali odpovědnost i za ostatní, tak je pro ně důležité se vzdělávat v různých oblastech, aby mohli být ostatním v případě potřeby nápomocni.

Děti a dospívající si ve škole především hrají a zkoumají, k dispozici mají počítače, místnosti pro obrábění dřeva, místnost pro uměleckou činnost, kuchyň, hřiště, les, rybník a pole. Pomocí her, zkoumání, pozorováním ostatních, konverzací mezi sebou a se členy personálu se učí, aniž by museli sedět v lavici a zapisovat si poznámky do sešitu. Děti nejsou hodnoceni, neexistují žádné testy, písemné práce, které vedou k vzájemnému porovnávání a srovnávání.

Děti se učí v přirozeném prostředí, své myšlenky mohou kdykoli vyjádřit a debatovat o nich s kýmkoli bez ohledu na věk (Grey, 2016, s.41-47, 74-75).

Škola Sudbury Valley vychází z přesvědčení, že děti jsou zvědavé a přemýšlivé, nemusí se nutit do toho, aby se učili. Je potřeba jim ale dát čas, než sami dospějí k přesvědčení, že se chtějí nebo potřebují určitou dovednost naučit či získat určité informace.

Hnací silou učení není u dítěte strach z neúspěchu, ale jeho vnitřní motivace a vlastní rozhodnutí, že se danému tématu chce věnovat a že chce získat potřebné znalosti (Zormanová, 2018).

Možnost sebeřízeného učení a autonomie žáka v unschoolingu

Děti v systému vzdělávání označovaném jako unschooling se vzdělávají ve věkově smíšeném prostředí, jehož výhody jsou následující (Grey, 2016, s. 74):

- Mladší děti se mohou zúčastnit všech aktivit, nemusí si hrát a vzdělávat se pouze se svými vrstevníky, mají možnost se inspirovat aktivitami starších.
- Každý si může najít kamarády na stejné úrovni, nikdo se nebude cítit jako outsider nebo naopak takzvaný šprt.

- Umožňuje mladším dětem získat pomoc a rady od starších, ti se naopak učí a zdokonalují vyučováním mladších. Starší děti si tak upevňují smysl pro zodpovědnost a péči o mladší.

System škol neautoritativní výchovy je založen na autonomii žáka a jeho sebeřízeném učení. Slovo žák není v literatuře, která se zabývá unschoolingem, používáno, užívá se slovo dítě. Děti si rozhodují o svém procesu vzdělávání, učí se to, co považují v danou chvíli za důležité a potřebné. Postupují vlastním tempem, nejsou porovnávány ani hodnoceny učitelem.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Komparace možností rozvoje autonomie žáka a sebeřízeného učení v jednotlivých systémech vzdělávání

Na základě analýzy autonomie žáka sebeřízeného učení ve vybraných vzdělávacích systémech jsou porovnány možnosti rozvoje žáka v těchto systémech vzdělávání. Metodika výběru okruhů vychází z teoretické části bakalářské práce, jedná se o vlastní výběr následujících kritérií:

- Rozdělení žáků

Většina žáků, kteří se vzdělávají v tradičních školách, absolvují výuku se stejně starými spolužáky ve třídě. Žáci jsou přibližně na stejné vývojové úrovni.

V alternativních školách je upřednostňováno vzdělávání ve smíšených ročnících. Mladší žáci se mohou učit od starších, starší žáci jsou vychováni k poskytování pomoci druhým, zvyšují si své sebevědomí a učí se trpělivosti. Toto rozdělení může být vhodné i pro žáky, kteří nemají dobrý prospěch, v tradičním vzdělávání by mohli propadnout do nižšího ročníku. Při alternativním způsobu vyučování zůstávají ve skupině, po psychické stránce je to pro ně komfortnější řešení.

Žáci, kteří navštěvují školy neautoritativního vzdělávání, se sami rozdělují do skupinek dle zájmu a potřeb.

- Vzdělávání dle RVP

Dle školského zákona jsou školy povinny vzdělávat žáky dle rámcových vzdělávacích programů, které stanovují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, hodnocení žáků a jsou závazné i pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Jediné školy, které nevzdělávají žáky dle RVP jsou školy typu unschooling. Tato forma vzdělávání není z výše zmíněných důvodů v České republice povolena.

- Stanovení cílů

Měřítkem pro srovnání jednotlivých typů vzdělávání je stanovení výchovně-vzdělávacího cíle.

V tradičním vzdělávání, v Přírodní škole a ve školách vzdělávajících dle Daltonského plánu stanoví cíl učitel, cíle vychází z rámcových a školních vzdělávacích programů. Žáci jsou v hodinách seznámeni se vzdělávacími cíli. Ve waldorfských určí cíle učitel ve spolupráci s žáky, v Montessori školách si cíl svého výchovně-vzdělávacího procesu vytyčí každý žák sám a konzultuje jej s učitelem. Cíle jsou zapsány do tabulky, musí být dodrženy.

V neautoritativním vzdělávání si cíle určují sami žáci, cíle nejsou nikde zaznamenány.

- Výběr učiva

Kritérium zobrazuje možnosti žáků zvolit si, jaké předměty a jakou látku se budou učit.

Žáci v tradičních školách mají předem stanovené učební osnovy a rozvrh, samostatně si mohou vybrat mezi volitelnými předměty, které jsou stanoveny školou. Ve waldorfských školách je výuka rozdělena do epoch, výběr učiva stanoví škola ve spolupráci s rodiči a žáky. Žáci si mohou zvolit, zda se budou učit pouze základ nebo se budou dané látce věnovat hlouběji. V Montessori školách si žák volí sám, čemu a jak dlouho se bude věnovat, učitel je v roli průvodce či mentora a poskytuje žákům pomůcky a materiály. Ve daltonských a přírodních školách si žáci vybírají učivo z nabízených variant a aktivit.

Neautoritativní výchova nenastavuje žádná pravidla, žák se učí to, co považuje za důležité v daném čase.

- Plánování výuky

Hlediskem pro posouzení je organizace průběhu výuky. V tradičních školách organizuje hodinu učitel, který rozhoduje i o použitých formách a metodách výuky. Žáci se do plánování a průběhu výuky zapojují na základě podnětu učitele. Ve waldorfských školách je plánování výuky předmětem spolupráce rodičů, učitelů a žáků. Průběh výuky organizují žáci ve spolupráci s učitelem. V Montessori školách žák si žák plánuje výuku sám, může postupovat svým tempem, ale musí dodržet předem stanovené cíle. V daltonských školách žáci dostávají seznam úkolů na týden, pořadí úkolů si volí každý sám. Výuka

v přírodních školách je organizována dle návrhů žáků. Plánování a organizace výuky je v neautoritativním vzdělávání pouze v rukou žáků.

- Hodnocení žáka – jak probíhá klasifikace žáka, kdo hodnotí

Kritériem hodnocení je průběh klasifikace žáka, kým a jak je žák hodnocen.

Žák je v tradičním vzdělávání hodnocen na základě písemného, ústního prověřování, aktivity v hodinách a domácí přípravou hodnocen učitelem. Způsob hodnocení je stanoven školním řádem, hodnocení je vykazováno známkami. V alternativních školách jsou žáci hodnoceni slovně, je kladen důraz na sebehodnocení žáků. Ve slovním hodnocení je zaznamenán pokrok žáka, jeho motivace, znalosti a dovednosti. Učitelé mohou žáky hodnotit na přání žáků či rodičů i známkami. V neautoritativním vzdělávání nejsou žáci průběžně hodnoceni a známkováni.

Shrnutí komparace

Z uvedených výsledků vyplývá, že nejnižší míru autonomie má žák v tradičním vzdělávání, kdy je za cíle i průběh výuky zodpovědný učitel, žáci si mohou samostatně vybrat pouze nabízené volitelné předměty. Žák je v průběhu svého vzdělávání závislý na osobnosti učitele a jeho způsobu výuky.

Alternativní vzdělávání poskytuje žákům dostatečný prostor k vlastní seberealizaci, podporuje přijetí spoluzodpovědnosti za průběh vzdělávání, vede žáky k samostatnosti, učí je sebehodnocení. Žák se nemusí učit pouze od učitele, ale může učit nápodobou nebo se dotazovat starších spolužáků. Zároveň se zdokonaluje v poskytování rad a pomoci mladším. Žákům je poskytována individuální slovní zpětná vazba. Alternativní vzdělávání se liší dle zaměření školy, které nemusí vyhovovat každému žaku. Na rozdíl od tradičního je jeho výběr omezený a není snadno dostupné v každé obci II. a III. stupně.

Nejvyšší míru autonomie představuje systém neautoritativní výchovy, kde má žák téměř 100% míru samostatnosti. Žák si o svém postupu ve vzdělávání rozhoduje sám, sám si určuje co, kdy, s kým a s jakými pomůckami se bude učit. Není hodnocen na základě písemných prací, není zkoušen.

V Tabulka 2 je zobrazena komparace výše zmíněných kritérií.

Kritérium	Tradiční vzdělávání	Waldorfské školy	Montessori	Daltonský plán	Přírodní škola	Neautoritavní výchova
Rozdělení žáků	stejně staří	věkově smíšené skupiny	trojročí	věkově smíšené skupiny	věkově smíšené skupiny	věkově smíšené skupiny
Vzdělávání dle RVP	ano	ano	ano	ano	ano	ne
Stanovení cílů	učitel	učitel + žák	žák + učitel	učitel	učitel	žák
Výběr učiva	pouze volitelné předměty	spolupráce učitel, žák, rodič	žák si sám volí	žák si sám volí z nabízených variant	žák si sám volí dle nabízených aktivit	žák si sám volí
Plánování výuky	učitel	spolupráce učitel, žák, rodič	žák + učitel v roli mentora	žák si volí pořadí zadaných úkolů	žáci, studentská rada	žák
Hodnocení žáka	učitel, známkování	slovní hodnocení učitele	slovní hodnocení mentora, podpora sebehodnocení	sebehodnocení, diskuse s učitelem	učitel, systém dílčích zkoušek	neexistuje

Tabulka 2: Komparace systémů vzdělávání

5 Analýza Školního vzdělávacího programu předmětu cestovní ruch

V této kapitole je stručně představena odborná škola a obor cestovní ruch. Je provedena analýza předmětu cestovní ruch.

5.1 Charakteristika Školy ekonomiky a cestovního ruchu v Jihlavě

Škola, která se označuje zkratkou ŠEČR, je soukromou střední odbornou školou. Byla založena v roce 1991.

Škola nabízí studium formou denního a kombinovaného studia. Součástí školy je i Mateřská škola Kvítek.

V současné době mohou žáci denního studia studovat následující maturitní obory

- Ekonomika a cestovní ruch
- Management aktivního volného času
- Mediální marketing cestovního ruchu
- Právní administrativa
- Učitel/ka mateřské školy

5.2 65-42-M/02 Cestovní ruch

Čtyřleté denní studium je ukončeno maturitní zkouškou ze společné a profilové části. V profilové části skládají žáci maturitu z českého jazyka, z cizího jazyka nebo matematiky, z cestovního ruchu (zeměpis cestovního ruchu, dějepis a dějiny kultury, cestovní ruch), z účetnictví nebo ekonomiky a z praktické zkoušky, která je písemná a ústní (průvodcování).

Absolventi najdou uplatnění v komplexu služeb cestovního ruchu, v zaměstnaneckém poměru se uplatní na pozicích například jako pracovník cestovní kanceláře nebo agentury, vedoucí zájezdu, pracovník turistických informačních center, recepční, administrativní pracovník. Absolventi získávají znalosti a zkušenosti pro uplatnění jako soukromí podnikatelé.

Škola podporuje propojení teoretických a praktických znalostí. Každá třída pracuje jako cestovní kancelář, plánuje zájezdy a realizuje je pod vedením zkušených pracovníků z praxe. Žáci absolvují během studia individuální praxe v různých firmách zaměřených na cestovní ruch – cestovní kanceláře, hotely, hrady a zámky.

Při konkrétních pracovních aktivitách se žáci učí pracovat v týmu, učí se oceňovat nápaditá a netradiční řešení problému, uvědomovat si nebezpečí nesprávného jednání, utvářejí si pocit osobní odpovědnosti za jednání v prostředí, ve kterém žijí. Je kladen na důraz na praktickou aplikaci získaných dovedností, jež žák získá řešením modelových situací a prací s autentickými materiály (ŠVP, 2021).

5.3 Charakteristika předmětu cestovní ruch

Obecné cíle předmětu

Předmět je vyučován v každém ročníku s časovou dotací 3 vyučovací hodiny týdně. Předmět studují společně žáci oboru Ekonomika a cestovní ruch, Management aktivního volného času (MAVČ) a Mediální marketing cestovního ruchu (MMCR). Cílem předmětu je rozvíjet v návaznosti na učivo základní školy geografické a historické znalosti žáků a poskytnout jim přehledné a cílené informace o oblastech a střediscích cestovního ruchu. A dále motivovat žáky k rozvoji aktivit cestovního ruchu v rámci trvale udržitelného rozvoje na základě příkladů různorodého využívání oblastí cestovního ruchu v České republice, v Evropě i mimoevropských oblastech.

Důraz je kladen i na mezipředmětové vztahy se zeměpisem, dějepisem, českým a cizím jazykem, ekonomikou, účetnictvím, právem, informačními technologiemi a praxí.

Strategie výuky

Celkový počet hodin předmětu je 352, z toho v 1. ročníku 64 hodin, ve druhém 64 + 32 disponibilních, ve 3. a 4. ročníku po 96 hodinách.

Žáci pracují s texty, využívají různé informační zdroje. V rámci kompetencí k řešení problémů dokáží samostatně nebo v týmu určit jádro problému, navrhnout způsob řešení, vyhodnotit různé varianty řešení a zvolit a obhájit správné řešení. Žáci se postupně zdokonalují v komunikačních dovednostech, vhodně se prezentují.

Přijímají odpovědnost za své studijní výsledky, zvyšují si sebevědomí, jsou schopni sebereflexe, práce s ostatními a podávání zpětné vazby. Matematické kompetence využívají při kalkulaci zájezdu. Respektují principy udržitelného rozvoje, chápou postavení člověka v přírodě a vliv prostředí na jeho zdraví a život (ŠVP, 2021).

Předmět poskytuje vyučujícímu dostatečný prostor pro zapojení žáků do výuky. Učitel může využívat metod a forem sebeřízeného vzdělávání žáků. Autonomie žáků je podpořena tím, že žáci přijímají odpovědnost za organizaci a průběh zájezdu, průvodcováním si zvyšují sebevědomí.

Realizace praktického vyučování

Každá třída pracuje jako cestovní kancelář. Plánuje zájezdy a realizuje je pod vedením zkušených pracovníků z praxe. Žáci na zájezdech vykonávají činnost průvodce, podávají stručné informace k zajímavým místům a událostem. Žáci každý rok absolvují jednodenní zahraniční, jednodenní tuzemskou praxi a týdenní zahraniční praxi. Žáci se zúčastňují tematicky zaměřených exkurzí například na Letiště Václava Havla, v ubytovacích a stravovacích zařízeních, v turistických informačních centrech. Další formou praktické výuky jsou individuální praxe v různých firmách zaměřených na cestovní ruch – cestovní kanceláře, hotely, hrady a zámky (ŠVP, 2021).

Kurikulum předmětu

V prvním ročníku žáci definují cestovní ruch, rozlišují jeho druhy a formy. Popíší činnost cestovních kanceláří a agentur, uvědomí si nároky kladené na pracovníky v cestovním ruchu. Seznámí se s platnými předpisy a právními normami, které se týkají ochrany osobních údajů, majetku, životního prostředí a bezpečnosti. Vytvoří jednoduchý produkt cestovní kanceláře, vypočítají jeho cenu a navrhnou možnosti jeho propagace. Charakterizují jednotlivé dopravní služby cestovního ruchu techniku jejich poskytování.

Ve druhém ročníku žáci charakterizují ubytovací zařízení a jejich klasifikaci. Orientují se v organizacích a zajištění služeb v ubytovacích zařízeních. Seznámí se s činností recepce. Vyznají se ve stravovacích zařízeních, popíší stravovací zvyklosti v různých destinacích cestovního ruchu a objasní stravovací zvyklosti typické pro

různé národy a náboženství. Doporučí pokrmy národních kuchyní. Orientují se v nabídce lázeňských služeb.

Charakterizují cestovní doklady, jejich platnost, vydávání a přestupky proti zákonu. Uvedou účel a druhy víz. Popíší význam a praktické dopady celního řízení. Vysvětlí činnost směnárny. Orientují se v různých možnostech plateb. Popíší účel zdravotního a cestovního pojištění.

Charakterizují činnost turistických informačních center, požadavky na pracovníky těchto center. Uvedou možnosti vytváření partnerství regionů, měst a obcí a jejich využití pro destinační management. Uvědomí si důraz na kvalitu poskytovaných služeb, zhodnotí pomoc informačních technologií.

Ve třetím ročníku jsou hlavním tématem průvodcovské služby. Žáci popíší náplň práce a povinností průvodců, seznámí se s etickým kodexem průvodce. Objasní povinnosti průvodce před, během a po zájezdu. Posoudí možnosti vzniku mimořádných situací a dokáží je vyřešit s ohledem na dané možnosti. Znájí typologii osobností a umí pracovat s různými skupinami účastníků cestovního ruchu. Charakterizují předpoklady rozvoje turismu jednotlivých destinací, analyzují údaje na stránkách Ministerstva zahraničních věcí ČR. Orientují se ve statistikách cestovního ruchu.

Ve čtvrtém ročníku mají přehled o základních meznících vývoje cestovního ruchu. Orientují se ve směru, kterým se ubírá současný cestovní ruch a rozliší pozitiva i rizika vyplývající z jeho rozvoje. Vysvětlí pojem trvale udržitelný cestovní ruch, posoudí dopady cestovního ruchu na životní prostředí. Charakterizují marketingové strategie. Vyznaží se v zákonech, které souvisí s cestovním ruchem. Vyjmenují organizace, které působí v cestovním ruchu (ŠVP, 2021).

6 Návrh metod autonomie žáka a sebeřízeného učení a jejich praktické využití v hodinách cestovního ruchu

Možností pro použití metod sebeřízeného učení a autonomie žáka je vícero. V této práci nebylo možné se zabývat všemi. V práci jsou představeny metody, které zvyšují motivaci žáků a vedou žáky k přebrání zodpovědnosti za vlastní práci. Zmíněné metody jsou prakticky využívány během studia.

6.1 Portfolio žáka

Portfolio je soubor prací žáka, které poskytuje informace o žákových dovednostech, znalostech a které pomáhá k sebereflexi doplněnou o hodnocení učitele. Součástí portfolio mohou být pracovní listy, sešity, projekty, prezentace, písemné práce a testy. Portfolio může být vedeno v listinné i elektronické podobě. Portfolio umožňuje žákům přebrat zodpovědnost za vlastní vzdělávání, motivuje k učení a pomáhá zvýšit žákovo sebevědomí. (Čapek, 2015, s. 553-558).

Deník praxe

Příkladem portfolio je deník praxe, který může žák využít během přijímacího pohovoru na vysokou školu nebo při ucházení se o místo.

Do deníku praxe si žák zapisuje místo a termín praxe, činnost, kterou vykonával a hodnocení praxe. Není předepsaná forma zápisu, žák může rozvinout svou kreativitu. Cílem deníku je, aby se žák dokázal zamyslet nad klady a zápory dané praxe. Uvědomil si, že k výkonu povolání potřebuje i určité odborné a jazykové znalosti. Získal přehled o možnostech budoucího povolání či přípravě na něj během dalšího studia. Dokázal zhodnotit jaký je typ osobnosti, zda mu bude více vyhovovat práce u počítače nebo v terénu. Deník praxe může být využit i ke kariérovému poradenství.

Ročníková práce

Metoda se částečně vychází z daltonského plánu a částečně z metod Montessori. Žák si zpracovává své portfolio, sám si volí téma a údaje, o kterých bude psát, je odpovědný za dodržení termínu.

Po jedno – a týdenních průvodcovských praxích žáci zpracovávali a odevzdávali itinerař, který obsahoval topografickou, chronologickou část, příspěvky žáků, tj. stručné informace k jednotlivým památkám, událostem, zajímavostem apod. a hodnocení praxe. V posledních letech žáci bezmyšlenkovitě kopírovali jednotlivé příspěvky jeden od druhého.

Na základě těchto zkušeností budou od letošního školního roku odevzdávat ročníkové práce. Zadání práce viz příloha č. 1 vychází z individuálních zájmů žáka. Každý žák bude odevzdávat práci ve druhém a třetím ročníku, praxe se musí týkat jedenkrát zahraničního a jedenkrát domácího zájezdu, volba je na žákovi. V práci žák uvede například program zájezdu, informační minimum a zajímavosti navštívené země, informace, zajímavosti, ubytovací a stravovací možnosti navštíveného města.

Práce je koncipována tak, aby si žák mohl práci zpracovávat vlastním tempem, buď po částech nebo celou najednou. Nejzazší termín odevzdání je konec května.

Zadání je uzpůsobeno zájmům žáka, není nutné dodržet všechny body zadání. Pokud se chce žák více rozepsat o určitém tématu, nemusí se věnovat jinému pro něj méně významnému.

Žák může práci průběžně konzultovat s vyučujícím. Po odevzdání práce bude poskytnuta zpětná vazba formou rozhovoru mezi vyučujícím a žákem.

Tvorba deníku praxe i ročníkové práce vedou žáky k sebeřízenému učení a autonomii tím, že žák si stanoví časový harmonogram, má možnost volby tématu, je zodpovědný za kvalitu i včasné odevzdání úkolu.

6.2 Mapa učebního pokroku

Mapy učebního pokroku popisují cestu učení, zvládnutí určité dovednosti. Mapa znázorňuje plán, co by se měl žák naučit, jakých cílů dosáhnout. Žák si postupně v mapě zaznamenává, co již zvládl. Je na něm, jak rychle chce dojít k cíli.

Mapy učebního pokroku pro žáky základních škol zpracovala společnost Scio a byly k dispozici po registraci školy zdarma do srpna 2020 (MUP, 2014).

V rámci bakalářské práce byla zpracována mapa učebního pokroku na téma Kalkulace zájezdu. Kalkulace zájezdu je součástí praktické maturitní zkoušky,

vyžaduje znalosti z matematiky, fyziky a ekonomiky. Žáci se obtížně motivují a stimulují ke zvládnutí látky.

Metoda přispívá k získání vyšší míry motivace, postupné zvládnání úkolů a jejich vyřešení vede k pozitivnímu nastavení. V opačném případě, kdy se jedinci po delší dobu nedaří splnit úkol, je nutné povzbuzení. Učitel by se měl stát spíše průvodcem a motivátorem, měl by se pohybovat mezi žáky.

Autonomie a možnost sebeřízeného učení spočívá v tom, že při využití mapy bude mít každý žák možnost postupovat svým vlastním tempem, získat zpětnou vazbu, pracovat s chybou a s pomocí vyučujícího či spolužáků dojít k cíli.

6.3 Prezentace, scénky

Žáci si upevňují své znalosti a dovednosti tím, že učivo vysvětlují spolužáku. Projevem autonomie žáka je výběr tématu a jeho následné zpracování. Žák nebo žáci zjistí potřebné informace o dané látce a připraví si powerpointovou prezentaci nebo aktivitu, pomocí které své téma představí ostatním. Žáci si využívají svůj preferovaný styl učení, kinestetický typ může sehrát scénku, vizuální typ vytvoří prezentaci s obrázky a animacemi, auditivní typ může sehrát rozhlasové interview.

Na začátku druhého ročníku se žáci seznámí s tématy učiva, je jim stručně představena náplň jednotlivých témat. Následně si žáci sami volí téma, ke kterému zpracují prezentaci či ho představí jiným způsobem. Žáci oboru MAVČ či MMCR mohou využít zkušeností ze svého oboru a sehrát například scénku nebo předvést interview. Žáci mohou pracovat individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinkách max. po čtyřech. V průběhu roku jsou jejich práce v návaznosti na probírané učivo zařazovány do výuky. Příkladem aktivity je ukázka správného stolování, interview s lázeňskými hosty, představení zajímavého ubytovacího zařízení. Po každém výstupu probíhá sebereflexe žáka, hodnocení žáka ostatními spolužáky a pozitivní hodnocení vyučujícího. Hodnotí se výběr a zpracování tématu, nápad, vyhledání a práce s informacemi, verbální a neverbální komunikace.

6.4 Metoda vzájemného učení

Metoda vzájemného učení navazuje na výuku ve smíšených třídách na waldorfských a Montessori školách. Vychází z názoru, že žáci se nejlépe učí jeden od druhého. Výhodou vzájemného učení je přenechání důležité role ve vzdělávání žákům ne učiteli, žáci jsou více motivováni, podporuje se jejich zodpovědnost, zlepšují se jejich komunikační schopnosti. Žáci využívají stejné komunikační prostředky, mezi sebou si rozumí lépe (Čapek, 2015, s. 327).

Metodu vzájemného učení lze použít při práci s textem. Při práci ve dvojicích rozdělí učitel text na polovinu a každý z žáků si přečte část své poloviny, kterou potom svými slovy vyloží druhému z dvojice, ale svůj text mu neukazuje. Společně potom žáci tvoří stručné písemné shrnutí obou textů.

Metodu lze využít i pro skládkové učení. Učivo je rozděleno na několik částí. Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin. Každý z žáků obdrží v rámci skupiny jiný text, který si přečte a připraví si stručný výtah. Následně se žáci přesunou do tzv. expertní skupiny, ve které se sejdou žáci se stejným textem. V expertní skupině žáci porovnávají své poznámky, mohou se vzájemně domluvit, jak budou text prezentovat. Po určité době se žáci opět přesunou do svých domovských skupin, ve skupině každý z žáků předává svým spolužákům, co se naučil. V domovských skupinách skládají žáci společně celý text učiva, získají nový poznatek.

Metodu vzájemného učení je možné aplikovat i během výpočtu kalkulace zájezdu. Žák, který ovládá určitý postup, může předávat své znalosti a způsoby výpočtu ostatním.

Autonomie a sebeřízení žáka spočívá v přijetí odpovědnosti, žák při práci s textem využívá kognitivní učební strategii OMISE. Opírá se o vnitřní motivaci, kterou je pochopit a interpretovat text, co nejlépe. Zažívá pocit důležitosti pro ostatní spolužáky. Výuku je možné rozšířit i o další stupeň sebeřízenosti, žák může ve svém volném čase vyhledávat další informace o vlivu cestovního ruchu na životní prostředí. Vyučující může dát v následující hodině prostor pro vyhledávání doplňujících a rozšiřujících informací pomocí internetu.

7 Příprava na výukovou jednotku s využitím metod sebeřízeného učení a autonomie žáka v hodinách cestovního ruchu

V následující části jsou uvedeny praktické ukázky příprav na výukovou jednotku s využitím metod sebeřízeného učení a autonomie žáka v hodinách cestovního ruchu. Jedná se o ukázkou použití mapy učebního pokroku a metody vzájemného učení.

7.1 Mapa učebního pokroku

Mapa učebního pokroku je tvořena návodem na postup práce při výpočtu ceny zájezdu. Výpočet kalkulace zájezdu je součástí praktické maturitní zkoušky. Kalkulace zahrnuje větší množství různých výpočtů, její pochopení vyžaduje logický úsudek, pro některé žáky bývá zpočátku složitá. Mapa učebního pokroku umožní žákům pracovat vlastním tempem, vyučující získává větší prostor pro individuální výuku. Návod je možné kombinovat i s frontální výukou, některé body může vyučující vysvětlit všem žákům a u některých nechá prostor pro sebeřízené vzdělávání.

Každý žák obdrží mapu učebního pokroku, tedy návod postupu, a zadání kalkulace zájezdu, viz Příloha č. 2. Žák postupuje ideálně dle bodů v návodu, po konzultaci s vyučujícím je možné zpracovávat některé body v jiném pořadí. Splněné části si žák vždy označí způsobem, jaký si sám zvolí.

Příprava na vyučovací jednotku

Téma: Kalkulace zájezdu

Výchovně-vzdělávací cíl:

Žák vypočítá kalkulaci třídního zájezdu.

Žák si uvědomí náklady a výnosy cestovní kanceláře.

Žák vypočítá náklady na skupinu a jednotlivce.

Žák posoudí rozdíl ceny při různé obsazenosti zájezdu.

Žák si uvědomí nutnost odborných znalostí pracovníka CK.

Žák dokáže vyhledávat aktuální informace.

Forma výuky: projektová výuka

Metody ve výuce: učitel v roli průvodce, sebeřízené učení žáků

Materiální prostředky: kalkulačka, internet, sešit, list na pomocné výpočty, návod, zadání kalkulace zájezdu

Mezipředmětové vztahy: matematika, fyzika, účetnictví, ekonomika

Průřezová témata: Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie

Mapa učebního pokroku – návod:

- 1) Znáám definici zájezdu a jednotlivé typy služeb.
- 2) Umím pracovat s textem. Přečtu si zadání a podtrhnu si části, kterým nerozumím. Vyhledám případně si nechám vysvětlit podtržené části.
- 3) Dokážu vysvětlit pojem „gratuita“.
- 4) Víím a vysvětlím, jaký je rozdíl mezi maximálním a kalkulovaným počtem účastníků. Uvědomím si, s jakým počtem účastníků budu pracovat při kalkulaci zájezdu.
- 5) Znáám vzorec pro výpočet času, když znám rychlost a dráhu.
- 6) Zjistím průměrnou rychlost autokaru na dálnicích a silnicích I.-III. třídy.
- 7) Do vzorce pro výpočet času dokážu dosadit hodnoty a vypočítám čas příjezdu do jednotlivých míst, výsledky doplním do tabulky část 1, sloupec Příjezd.
- 8) Vypočítám počet kilometrů a doplním údaje v tabulce část 1.
- 9) Víím, jak se počítají procenta. Sečtu počet kilometrů a připočítám objížďky.
- 10) Zjistím, co znamená pojem čekací čtvrt hodina a jak se počítá.
- 11) Uvědomím si, že zájezd je 3denní. Vypočítám čekací čtvrt hodiny a doplním do tabulky část 1.
- 12) Vyhledám význam a použití cestovních náhrad stravného. Zjistím aktuální výši stravného v ČR. Zkontroluji, zda se shodují zadané údaje s mými.
- 13) Vypočítám čas strávený na pracovní cestě řidiče a průvodce v jednotlivých dnech. Údaje zapíšu do tabulky část 2.
- 14) Odvodím výši náhrad stravného a doplním do tabulky část 2.
- 15) Ze zadání „Technické podmínky zájezdu“ a tabulky část 1 a 2 usoudím, jaké 4 údaje budou potřebné pro výpočet nákladů za dopravu.
- 16) Slovně i číselně doplním údaje do řádku Doprava, sloupce Výpočet.

17) Ze zadání „Technické podmínky zájezdu“ a tabulky část 1 a 2 usoudím, jakých 5 údajů bude použito pro výpočet nákladů za průvodce. Nezapomenu na význam slova „gratuita“.

18) Slovně i číselně doplním údaje do řádku Průvodce, sloupce Výpočet.

Pro učivo prvního ročníku takto stačí.

Ve druhém ročníku se žáci v předmětech ekonomika a účetnictví seznamují s výpočtem DPH. Ve druhém pololetí 2. ročníku je možné dopočítat zbylou část. Záleží na motivaci a zájmu žáků ve třídě. Je možné ukázat pro představu celý výpočet kalkulace zájezdu, kalkulaci si mohou vypočítat jen někteří žáci případně je možné pokračovat ve výpočtech s celou třídou.

19) Uvědomím si rozdíl mezi částkou s DPH a bez DPH. Zjistím aktuální výši DPH pro jednotlivé položky.

20) Vypočítám sloupec Celkem bez DPH a Celkem s DPH.

21) Zamyslím se u položky vstupné, jak je uvedena v zadání částka?

22) Sečtu údaje. Pro výpočet nákladů na skupinu budu potřebovat údaje ze sloupce Celkem bez DPH.

23) Z úkolu č. 4 odvodím, jak přepočítám částku nepřímých nákladů na jednu osobu?

24) Vypočítám přímé náklady na osobu, tedy náklady na jednoho účastníka zájezdu. Uvědomím si, kolik snídaní a večeří obdrží a kolik dní musí být pojištěn.

25) Dopočítám částky Celkem přímých nákladů na 1 osobu.

26) Doplním vypočítané údaje do tabulky část Výpočet ceny zájezdu pro 1 osobu. Ze součtu nepřímých a přímých nákladů na 1 osobu bez DPH vypočítám přírůzek cestovní kanceláře. Všechny 3 údaje sečtu, vyjde mi cena zájezdu na osobu bez DPH.

27) Dopočítám částku s DPH.

28) Dosáhl jsem cíle. Hurá!

Po vypočítání kalkulace zájezdu a ověření správného výsledku, by měl žák provést sebereflexi. Na základě tabulky Hodnotící kritéria pro sebereflexi žáka by si měl ověřit míru své autonomie a zjistit, v jakých dovednostech se může zlepšovat.

Hodnotící kritéria pro sebereflexi žáka

Kriteria (Tabulka 3) jsou určena žákovi, aby se zamyslel nad svým stylem práce, zda upřednostňuje, když si může práci zpracovat sám, nebo mu vyhovuje spolupráce se spolužáky nebo preferuje frontální výuku. Žák by se měl zamyslet i nad tím, zda je schopen vyhledat informace, pracovat s nimi, ověřit si správnost svého úsudku a zda umí předat získané informace svým spolužákům.

Po sebereflexi žáků může vyučující na základě diskuse získat informace pro další přípravu výukových hodin. Zjistí, jaké způsoby práce žákům více vyhovují a zda je možné u žáků rozvíjet jejich autonomii.

	Vždy, téměř vždy	Někdy ano, někdy ne	Nikdy, téměř nikdy	Hodnocení učitele
Dokážu vyhledat informace sám.				
Upřednostňuji, když mě vede učitel.				
Upřednostňuji, když můžu spolupracovat se spolužáky.				
Umím vysvětlit spolužákům to, co jsem se sám naučil.				
Upřednostňuji, když si můžu ihned ověřit každý výpočet.				
Raději spočítám celou část a potom zjišťuji, zda jsem postupoval správně.				
Pokud jsem udělal chybu, zjistil jsem sám v čem.				
Pokud jsem udělal chybu, zeptal jsem se spolužáků v čem.				
Pokud jsem udělal chybu, zeptal jsem se učitele v čem.				

Tabulka 3: Hodnotící kritéria

7.2 Skládankové učení

Metoda skládankového učení je založena na čtení a porozumění odbornému textu, spolupráci s ostatními žáky a žakovou vlastní interpretaci textu ostatním spolužákům. V metodě je použit odborný text ze skript Vysoké školy polytechnické v Jihlavě z předmětu Trvale udržitelný cestovní ruch (Pachrová, 2011) viz Příloha č. 3. Jedná se o čtyři články, které se týkají témat tourist pollution neboli znečištění atraktivních

míst turisty, eroze, zavlečení nepůvodních druhů rostlin a živočichů do místních ekosystémů a záměrné poškozování přírodních a kulturních hodnot.

Příprava na vyučovací jednotku

Téma: Vlivy cestovního ruchu na životní prostředí

Výchovně-vzdělávací cíl:

Žák si uvědomí vliv cestovního ruchu na životní prostředí.

Žák pracuje s odborným textem, vyhledává a třídí informace.

Žák dokáže argumentovat, obhájit svůj názor.

Forma výuky: skupinová práce

Metody výuky: kooperativní výuka, samostatná práce žáků, práce s odborným textem, diskuse

Materiální prostředky: odborné texty, listy na poznámky

Mezipředmětové vztahy: základy přírodních věd, zeměpis, základy společenských věd, právo

Průřezová témata: Člověk a životní prostředí, Občan v demokratické společnosti, Člověk a svět práce

Schéma vyučovací jednotky (2x 45 minut)

1) Organizační část (cca 5 minuty)

Pozdrav se žáky, kontrola vhodných podmínek ve třídě, zápis do třídní knihy, kontrola docházky, seznámení s plánem hodiny

2) Skupinová a kooperativní výuka (55 minut)

Žáci vytvoří domovské skupiny po 4 členech. Každý z žáků ve skupině obdrží jiný odborný text viz příloha č. 3. Žáci mají 15 minut na přečtení textu a zvýraznění důležitých údajů případně vytvoření výpisků. Po stanoveném čase se žáci přemístí do tzv. expertních skupin, ve kterých se sejdou žáci, kteří četli stejný text. Společně během 15-20 minut diskutují o tématu v textu, používají své výpisky a poznámky, radí se. Všichni experti si musí být jisti, že text pochopili a rozumí mu. Domluví si postup, jak předají své znalosti spolužákům ve svých domovských skupinách.

Mohou si vytvořit poznámky. Po této fázi se experti přesunou zpět do domovských skupin a ostatním ve skupině postupně předávají získané znalosti. Společně provedou syntézu poznatků z jednotlivých textů a zhodnotí vliv cestovního ruchu na životní prostředí.

3) Zpětná vazba (10 minut)

Výuka je ukončena zpětnou vazbou, žáci se vyjadřují k obsahu textu, časové dotaci, hodnotí přínos výuky, provedou sebereflexi vlastního výkonu.

4) Diskuse s vyučujícím nad tématy (15 minut)

Dle času je možné rozšířit práci v domovských skupinách o vyhledávání dalších příkladů vlivu cestovního ruchu na životní prostředí s pomocí internetu. Vyučující vyzve žáky ke sdělení vlastních zkušeností, názorů a postojů.

5) Závěr hodiny (5 minut)

Vyučující zhodnotí práci žáků, shrne poznatky. Sdělí, jaká látka bude probírána další hodinu.

8 Hodnocení navržených metod autonomie žáka a sebeřízeného učení

Na pozici učitele odborných předmětů pracuji třetím rokem. Stále nabírám zkušenosti a znalosti, co se týče metod a stylu výuky. Nejsem zastáncem pouze frontálního vyučování, hledám možnosti, jak zapojit žáky, tak aby si z výuky odnesli co možná nejvíce informací a zároveň aby pro ně byla hodina zajímavá.

Použití metod sebeřízeného učení a autonomie žáka nemusí být pouze součástí vyučování v alternativních školách nebo ve školách neautoritativní výchovy, dle mého názoru je možné jejich zařazení i do hodin v běžných školách.

Metodu ročníkové práci zatím nemám zcela ověřenou v praxi. Ročníková práce byla zadána na konci září 2022, termín odevzdání je květen 2023. V den zadání a vysvětlení účelu práce a jednotlivých bodů, bylo z odezvy žáků patrné, že je metoda nadchla. Přínosem pro ně byl dostatek času, jasné zadání, ale zároveň značná možnost zpracovávat téma podle svého. Způsob zpracování se jim zdal přínosnější než tvorba itineráře, kterou si už vyzkoušeli. V rámci autonomie žáka je odpovědnost za splnění úkolu na jeho straně, ale přesto jsem stanovila mezitermín odevzdání části práce koncem února, abych donutila žáky začít práci zpracovávat. Po odevzdání práce bude následovat krátká obhajoba a zároveň diskuse mezi žákem a mnou nad průběhem zpracování. Aby se žák mohl připravit na diskusi a měl čas na rozmyšlenou nad odpověďmi, uvažuji o tom, že připravím hodnotící formulář, ve kterém se sám zamyslí nad tím, jak postupoval, které úkoly pro něj byly zajímavé a zda by po získaných zkušenostech změnil přístup ke zpracování (např. začal dříve) a zda pro něj byla metoda přínosná.

Na metodu tvorby prezentací jsou žáci zvyklí již ze základní školy, metodu jsem chtěla zatraktivnit pomocí scének. Přístup k tvorbě i samotnému prezentování je velmi individuální, záleží na tématu, schopnostech, časových možnostech a motivaci žáků.

Metoda mapy učebního pokroku je náročná na čas, každý žák postupuje jiným tempem. Tato metoda je vhodná pro celodenní projektovou výuku. Při běžné výuce 2 hodiny týdně je nutné počítat s časem min. 4 týdny, případně část práce zadat jako

domácí úkol. Metodu ověřuji u žáků prvního ročníku v běžném vyučování. Po třech týdnech je přibližně 30 % žáků v polovině úkolu, ostatní se blíží ke konci části pro první ročník. Dle mého názoru jsou žáci více motivovaní. Pozorováním a debatou se žáky zjišťuji, že je baví i možnost pohybovat se po třídě, diskutovat, někdy je ale nutné žáky usměrnit nebo podpořit. Nejsou zvyklí pracovat samostatně, potřebují, aby se vyučující pohyboval mezi nimi a oni měli možnost se ptát případně se pouze utvrdit, že pracují správně.

Žák v průběhu výuky postupuje vlastním tempem, využívá různé zdroje informací. Svobodně se rozhoduje, zda využije pomoci ostatních spolužáků nebo vyučujícího. Získává tak vysokou míru autonomie při svém vzdělávání.

Metodu skládkového učení používám v hodinách často. Volím různě dlouhé texty, žáci pracují raději s kratšími přibližně velikosti A5. Klady metody spočívají v tom, že žák přejímá zodpovědnost za znalosti ostatních spolužáků. Sám musí pochopit text, pomocí dalších spolužáků si může svou znalost ověřit, a nakonec musí vysvětlit dané učivo ostatním spolužákům. Dle mého názoru pomáhá metoda žákům se zvýšením vlastního sebevědomí, mohou učit ostatní. Ne všichni jsou ale připraveni na samostatnou práci, nechtějí přijmout odpovědnost za výsledky celé skupiny, potřebují rychle zpracovat to nejnnutnější, nehledají další možnosti sebevzdělávání se. Výsledek částečně závisí na dispozicích jednotlivých žáků pracovat s textem, vyhledat důležité údaje a motivací k co nejlepšímu výkonu. Jedná se o další metodu, kdy učitel musí procházet mezi skupinami žáků a sledovat jejich práci. Skupiny některých žáků se snaží zpracovat zadaný úkol, co nejrychleji a potom se společně bavit nad jinými tématy, využít část hodiny jako přestávku.

Z diskusí se žáky zjišťuji, že je sice hodiny, kdy podporuji jejich autonomii baví, ale že jsou často unaveni celodenním sezením, posloucháním výkladu a psaním poznámek, že na hodiny jiného typu nemají dost energie. Některá témata je sice zaujmou, ale už se jim nechtějí věnovat doma, určitě si prý nebudou rozšiřovat své znalosti samostudiem.

Na základě pozorování a diskusí se žáky doporučuji zařadit občas některou z metod rozvíjejících sebeřízené učení do běžných hodin.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce na téma „Návrh metod pro sebeřízené učení žáků v odborném vzdělávání“ bylo navrhnout metody, které by měly vést žáky odborné střední školy v oboru cestovní ruch k sebeřízenému učení.

V teoretické části byly definovány pojmy autonomie žáka a sebeřízené učení. Byly formulovány styly a strategie učení, které souvisí s autonomií žáka neboli přijetím zodpovědnosti žáka za průběh vlastního vzdělávání. V kapitole Sebeřízené učení byl vysvětlen rozdíl mezi řízeným a sebeřízeným učením a vymezena role učitele v procesu sebeřízeného vzdělávání. Vybrané vzdělávací systémy byly analyzovány a seřazeny od tradičního vzdělávání neboli nejnižší míry autonomie žáka přes alternativní vzdělávání až po neautoritativní výchovu čili nejvyšší míru autonomie a sebeřízeného učení.

V praktické části byla provedena komparace možností rozvoje autonomie žáka v analyzovaných vzdělávacích systémech. Bylo analyzováno kurikulum odborného předmětu cestovní ruch. Na základě syntézy poznatků z rešerše a analýzy kurikula byly navrženy metody, které zvyšují motivaci žáků a vedou žáky k převzetí zodpovědnosti za vlastní práci. Metody portfolio žáka, mapa učebního pokroku, prezentace a scénky a metoda vzájemného učení byly prakticky použity ve výuce. V práci byly představeny praktické ukázky příprav na výukovou jednotku s využitím metod sebeřízeného učení a autonomie žáka v hodinách cestovního ruchu. Byla provedena evaluace navržených metod.

Navržené metody je možné aplikovat i v jiných předmětech a vést žáky k autonomii a sebeřízenému učení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 604 s. ISBN 978-802-4734-507.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Vyd. 2. rozšířené. Praha: PeopleComm, 2016. 180 s. ISBN 978-80-87917-17-6.

KNOWLES, Malcolm. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press, 1975. 129 s. ISBN 9780695811167.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-802-6201-748.

MAREŠ, Jan a Jiří MAREŠ. *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek*. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova, 2014, roč. 64, č. 1, s. 81-98. ISSN 0031-3815.

NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill : příběh první demokratické školy na světě*. 1. vyd. Praha: Peoplecomm, 2013. 348 s. ISBN 978-80-904890-5-9 (brož.).

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-807-1789-994.

PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). 268 s. ISBN 978-802-7128-532.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-731-5041-7.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). 281 s. ISBN 80-866-4217-8.

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1998. Škola 21. 46 s. ISBN 80-861-0603-9.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 206 s. ISBN 978-802-4733-418.

WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. 125 s. ISBN 80-859-3182-6.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Alternativní školy [online]. 2001-2022 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/>

Catch 21st century skills: teaching materials : communication, collaboration, critical thinking, self-direction, creativity and innovation, making global and local connections, using technology as a tool for learning [online]. Prague: Czech University of Life Sciences, Institute of Education and Communication, 2021. 288 s. [cit. 2022-08-02]. ISBN 978-80-213-3076-4.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ, Jaromír BERAN, Iveta VALACHOVÁ, Lukáš SEIFERT, Martina BĚŤÁKOVÁ a Ferdinand HRDLIČKA. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-12-28]. ISBN 978-80-87601-46-4.

GRAY, Peter a Veronika DAŇHOVÁ. Sebeřízené vzdělávání – unschooling a demokratické školy. In: *Svoboda učení* [online]. 2017 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/seberizene-vzdelavani/>.

GRAY, Peter a Jiří KOŠÁREK. Děti se vzdělávají samy IV: Lekce ze Sudbury Valley. In: *Svoboda učení* [online]. 2012 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/deti-se-vzdelavaji-samy-4/>.

HANUŠ, Daniel. *[Pohled studenta] Gymnázium vs. Waldorfská střední škola* [online]. 2016 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://danielhanus.cz/pohled-studenta-gymnazium-vs-waldorfska-stredni-skola/>

HNILICA, Karel. *Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1992(4). 477-485 s. [cit. 2022-12-28]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3711>.

Montessori ČR [online]. 2022 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>.

Montessori v kostce. In: YouTube [online]. 2013 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=EsMjrdMM3h8>.

Montessori Polná [online]. Polná, 2022 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.montessoripolna.cz/dokumenty-zs>.

MUP: mapy učebního pokroku. SCIO [online]. Praha, 2014 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://mup.scio.cz/>

O nás. *Czech dalton* [online]. 2022 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-nas/>.

PACHROVÁ, Stanislava. *Trvale udržitelný cestovní ruch*. Studijní opora. Jihlava: VŠP Jihlava, 2011.

Přírodní škola [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <http://www.prirodniskola.cz/>.

RÝDL, Karel. *ALTERNATIVY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU V ČESKÉ REPUBLICĚ – HISTORIE A SOUČASNOST* [online]. Univerzita Pardubice, 1999 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/67778/Karel%20R%C3%BDdl.pdf?sequence=1>.

Summerhill – příběh první demokratické školy na světě. In: *YouTube* [online]. 2013 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2Shah1Ulf98>.

ŠVP Ekonomika a cestovní ruch. Škola ekonomiky a cestovního ruchu, soukromá střední odborná škola, s. r. o. Jihlava, 2021.

Učíme se ze života pro život. Kraj Vysočina [online]. Jihlava, 2023 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.ikapvysocina.cz/o-projektu/>

Waldorfské školy: stránky Asociace waldorfských škol České republiky [online]. 2008 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa*Waldorfské školy: stránky*

ZIKOVÁ, Barbora. *Sebeřízené vzdělávání – odpověď na nejistou budoucnost?*. Perpetuum: Vzdělávání bez hranic [online]. 2020 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2020/07/seberizene-vzdelavani-odpoved-na-nejistou-budoucnost/>

ZORMANOVÁ, Lucie. Sudbury Valley School – příklad demokratické školy. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2018 [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21632/sudbury-valley-school-priklad-demokratice-skoly.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Proces autoregulace.....	18
Tabulka 1: Porovnání procesů učení.....	17
Tabulka 2: Komparace systémů vzdělávání	37
Tabulka 3: Hodnotící kritéria.....	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Zadání ročníkové práce

Příloha 2: Kalkulace zájezdu

Příloha 3: Odborný text k tématu Vlivy cestovního ruchu na životní prostředí

Příloha 1: Zadání ročníkové práce

Ročníková práce – cestovní ruch

(1x zahraniční, 1x domácí CR)

Zadání

Titulní strana – název školy, název akce, vypracoval/a, datum

Program zájezdu/výletu

Seznam příspěvků

Informační minimum dané země

- oficiální název státu
- rozloha (+ porovnání s ČR v případě zahraničního zájezdu/výletu)
- počet obyvatel (+ porovnání s ČR)
- hlavní město
- zeměpisná poloha
- pohoří, nejvyšší hora, nížiny, vodstvo
- hospodářství – průmysl, zemědělství, těžba (stručně, významná odvětví, firmy, např. 1. místo na světě v těžbě ...)
- doprava
- měna
- doporučení turistům, bezpečnostní situace, specifika (webové stránky Ministerstva zahraničních věcí ČR – Státy světa, informace na cesty – zvolit stát – Cestování)
- důležitá telefonní čísla (policie, hasiči, první pomoc)
- zajímavost (na co chci upozornit; dle vlastní volby např. historie, kulturní akce, sportovní události, významné osobnosti, tradice, zvyky)
- významná města – stručná charakteristika 3-5 měst + čím jsou významná

Stručné informace o daném městě

Zajímavost města (dle vlastní volby)

Ubytovací služby města – popis 2 ubytovacích zařízení ideálně odlišné kategorie

Stravovací služby města – možnosti stravování, typický pokrm, ceny apod.

Topografická příprava

Chronologická příprava

5 příspěvku (ne vlastní) - místa, která mě zaujala; vlastní zpracování

Cena zájezdu/výletu + jaké služby zahrnovala

Hodnocení zájezdu

Zdroje

Doplnit obrázky, fotografiemi; odevzdat elektronicky

Příloha 2: Kalkulace zájezdu

**Vypracujte kalkulaci tuzemského poznávacího zájezdu.
Výsledek je prodejní cena zájezdu na osobu.**

Tuzemská cestovní kancelář, plátce DPH, vypisuje 3denní autokarový poznávací zájezd z Jihlavy do Jihomoravského kraje.

Brno – prohlídka města, návštěva hradu Špilberk

Lednicko-valtický areál – prohlídka památky UNESCO, návštěva zámku Lednice

Pavlov – návštěva muzea Archeopark Pavlov

Dopravu zajišťuje přepravce, který je plátcem DPH, ubytování zajišťuje hotel, který je plátcem DPH.

Ubytování řidiče platí cestovní kancelář. Náhrady stravného budou v aktuální výši přeučtovány cestovní kanceláři. Řidič se nestravuje se skupinou.

Průvodce není plátcem DPH, ubytování, stravování a náhradu stravného mu hradí cestovní kancelář nad dohodnutý paušál. Průvodce se stravuje se skupinou. Průvodce má gratuitu na vstup na zámek Lednice.

TECHNICKÉ PODMÍNKY ZÁJEZDU:

Autokar Bova LUX pro 45 osob	1 km/40 Kč bez DPH (21 %)
Čekací čtvrt hodina	50 Kč bez DPH (21 %)
Polopenze	snídaně 80 Kč, večeře 160 Kč bez DPH (10 %)
Vstupenka na hrad Špilberk	160 Kč včetně DPH (10 %)
Vstupenka na zámek Lednice	240 Kč včetně DPH (10 %)
Vstupenka do Archeoparku	100 Kč včetně DPH (10 %)
Průvodce má denní paušál	2 000 Kč včetně DPH (není plátce)
Ubytování Hotel Celnice ****	600 Kč bez DPH/noc (10 %)
Pojištění na osobu a den	15 Kč (DPH se neuplatňuje)

KALKULACE ZÁJEZDU

Místo ubytování: Břeclav, Hotel Celnice

Termín zájezdu: 2. až 4. září 2022 – počet dní 3

Maximální počet účastníků 45

Kalkulovaný počet účastníků s 20 % rizikem neobsazení 35 osob

1. ČASOVÝ HARMONOGRAM A TRASA ZÁJEZDU

Den	Odjezd	Z	Do	Příjezd	Km dálnice	Km silnice 2. a 3. tř.	Km celkem	Čekací 1/4 h
2.9.	07:00	Jihlava	Brno		80	15		
2.9.	16:00	Brno	Břeclav		60	5		
3.9.	09:00	Břeclav	Lednice			15		
3.9.	16:00	Lednice	Valtice			10		
3.9.	18:00	Valtice	Břeclav			15		
4.9.	10:00	Břeclav	Pavlov			30		
4.9.	15:00	Pavlov	Jihlava		100	30		
			celkem km objížďky 5 % celkem					

2. NÁHRADY STRAVNÉHO

Stravné řidiče	1. den	hodin	Kč
	2. den	hodin	Kč
	3. den	hodin	Kč
Stravné průvodce	1. den	hodin	Kč
	2. den	hodin	Kč
	3. den	hodin	Kč

3. NÁKLADY NA SKUPINU

	Výpočet	Celkem bez DPH	Celkem s DPH
Doprava			
Průvodce			
Celkem			
Celkem na osobu			

4. PŘÍMÉ NÁKLADY NA 1 OSOBU

	Výpočet	Celkem bez DPH	Celkem s DPH
Ubytování			
Stravování			
Vstupné			
Pojištění			
Celkem na osobu			

5. VÝPOČET CENY ZÁJEZDU PRO 1 OSOBU

	Celkem v Kč
Nepřímé náklady na 1 osobu bez DPH	
Přímé náklady na 1 osobu bez DPH	
Přirážka cestovní kanceláře 20 % (včetně pojištění CK proti úpadku)	
Celkem cena zájezdu na osobu bez DPH	
Celkem cena zájezdu na osobu s DPH	

Příloha 3: Odborný text k tématu Vlivy cestovního ruchu na životní prostředí (Pachrová, 2011)

Tourist pollution

= turistické znečištění, souhrn dopadů negativních změn vyvolaných ve významné míře cestovním ruchem v přírodních i socio-kulturních složkách životního prostředí destinace.

V důsledku turistického znečištění dochází ke ztrátě *genia loci* daného místa, dochází k dopravním zácpám na komunikacích, k přelidnění veřejných prostor, roste stres místních obyvatel vyvolaný přítomností nadměrného množství návštěvníků, narůstá fyzické znečištění životního prostředí, akulturace...

Existuje zde silná zpětná vazba, neboť všechny složky turistického znečištění (ve svém souhrnu, ve vzájemné kombinaci či jednotlivě) snižují potenciál daného území pro rozvoj cestovního ruchu.

V případě turistických dopadů na jednotlivé složky přírodního prostředí jde sice o dopady změn vyvolaných cestovním ruchem, ovšem vyvolatelných zpravidla stejně tak dobře rozvojem

Cestovní ruch přispívá přímo (bezprostřední dopady jeho aktivit i návštěvníků) i nepřímo (spotřeba zdrojů, které byly předtím někde vytěženy, vypěstovány, zpracovány, vyrobeny nebo upraveny) ke znečišťování všech složek přírodního prostředí.

Ke zvýšené hladině hluchnosti (nad 60 decibelů) přirozeně dochází na místech s vysokou návštěvností, v blízkosti letišť, dálnic, velkých kulturních, sportovních a zábavních zařízení. V přírodě i relativně nižší hladina hluku může narušit ekosystémy a přirozené (zejména reprodukční) chování živočichů.

V místech vysoké koncentrace návštěvníků nebo v místech s nepřipravenou infrastrukturou se výrazně projevuje také znečišťování vody (spláskové vody, znečištění vody v okolí pláží, golfových hřišť – hnojení) a půdy (zejména odpadky, exkrementy, komunální odpad).

Příklad přímého znečištění: Český ráj, ve kterém je příliš turistů na stávající infrastrukturu, cestou na Valdštejn projdou denně tisíce lidí. Kromě všech pozitiv,

která cestovní ruch do regionu přináší, s sebou ale davy turistů přivázejí zátěž v podobě znečištění přírody.

Eroze

= poškozování anorganických povrchů v důsledku jejich rozrušování mechanickými činiteli a následný odnos půdních částic.

Příkladem aktivit cestovního ruchu, které urychlují procesy eroze zemského povrchu, jsou rozšiřování a prohlubování cest, prošlapávání paralelních a nových cest v okolí památek, zařezávání horolezeckých lan do skalního podkladu, vodácké poškozování břehů vodních toků atd.

Eroze je přírodní proces, který je ale na mnoha místech výrazně urychlován činností člověka. Určitý stupeň eroze jako přírodního jevu může být prospěšný ekosystémům, její nadměrné působení však může vést k poškození ekosystému a ztrátě jeho funkčnosti.

Pokud je například turistická stezka neprůchodná z důvodu zamokření, překážky v cestě (spadlý strom), lidé začnou místo obcházet mimo značenou stezku, postupně vznikne síť více chodíčků, dojde k narušení souvislého porostu, vzniknou možnosti pro výrazný nárůst eroze, napadení ekosystému rozličnými chorobami v důsledku jeho oslabení a může dojít až ke zničení lokálního ekosystému.

Přístup „já tomu nic neudělám, jen projdu“ by mohl platit, pokud by místem prošel řekněme jeden člověk za týden, ale v žádném případě neplatí, pokud po stezce projdou denně stovky turistů. Takové množství lidí, kteří zvolí okliku, nebo zkratku místo pohybu po vyznačené stezce, může neúmyslně zavinit nevratné poškození místní přírody sešlapem původního vegetačního krytu a urychlením eroze.

Příklad: Smutným příkladem ničivého působení turistů na ekosystémy je oblast Pancíře na Šumavě. Původní stezky jsou téměř zničeny, takže lidé těžko průchodná místa obcházejí po různých stezičkách, kterých postupně přibývá – stále dál a dál od původní stezky se ničí borůvčí, kořeny stromů atd. Navíc na vrcholu Pancíře byla vybudována restaurace, kousek od ní vede silnice, kam autobusy vyváží německé turisty ve velkých počtech. A turisté se nejdou podívat jen do restaurace, ale vstupují i do lesa, který je již tak poničen, že hrozí vznik holiny.

Možným řešením těchto problémů je pečlivé udržování sítě značených stezek tak, aby byly vždy průchodné a vytvoření zábran vstupu v místech, kde už jsou vyšlapány „zkratky“. Samozřejmě toto řešení s sebou nese nutnost investic a není tedy všude možné.

Eroze neprobíhá jen na povrchu přírodnin, ale také na člověkem vytvořených artefaktech – chemické i mechanické obrušování povrchu památek (chůze, dotyky).

Působení na ekosystémy – zavlečení nepůvodních druhů

Turisté v přírodě mohou i nevědomky způsobit závažné negativní zásahy do existujících ekosystémů.

Pro cestovní ruch jsou zajímavé i vzácné druhy rostlin a živočichů, například tzv. endemické druhy. Endemitem rozumíme organismus, který vznikl a je rozšířen jen v určitém omezeném území a nikde jinde se nevyskytuje. Příkladem endemického druhu je bílý mlok macarát jeskynní, který se vyskytuje pouze v Dinárském krasu a je velkou atraktivitou a symbolem slavných Postojnských jeskyní.

Druhy rostlin a živočichů, které v místě nejsou původní, se nazývají druhy alochtonními. Takovéto druhy rostlin i živočichů mohou narušit místní ekosystémy, protože nemají přirozené nepřátele, výrazně se v krajině šíří a ničí původní společenstva (autochtonní druhy).

Alochtonní organismy se často šíří v důsledku činnosti lidské společnosti, ať už vědomého převozu a vysazování (králík, kapr a pes dingo v Austrálii; budování zahrad, parků, rybníků, zoologických a botanických zahrad, safari), nebo nevědomého šíření (díky letecké, lodní a jiné dopravě – například hmyz ukrytý v nákladu převáženého zboží; semena rostlin, mikroorganismy, drobní živočichové a zárodky živočichů přenášené na botách, oděvu, v potravinách, uvnitř trávících traktu návštěvníků).

Není pravdou, že všechny nepůvodní druhy působí v novém areálu výskytu škody. Například divocí koně v Severní Americe jsou potomky zdivočelých koní dovezených Evropany, ale v préríjních ekosystémech škody nezpůsobují.

V souvislosti se snahou o udržitelný cestovní ruch byla přijata řada pravidel a opatření, která mají zabránit šíření nepůvodních druhů rostlin a živočichů, především

v souvislosti s dálkovou přepravou osob a nákladu. Velmi zranitelné jsou především ostrovní ekosystémy, které mají stanovena přísnější pravidla i kontroly jejich dodržování.

Například všechna letadla odlétající z tropické Kuby jsou vystříkána proti komárům chemickým přípravkem, aby se zabránilo případnému šíření tohoto malárii šířícího hmyzu.

Galapágy mají přísný zákaz přistávání lodí a vykládání zboží na ostrovy. Je to z důvodu obav před zavlečením plísní, hub, vajíček hmyzu a dalších potenciálně nebezpečných nepůvodních druhů organismů.

Obdobně přísný přístup je i na Antarktické pevnině. Turisté vstupující na pevninu si nejdříve musí vydezinfikovat obuv, na pevnině nesmí na nic sahat, nic tam zanechávat ani nesní nic odnášet. A po návratu na palubu lodi si opět musí vydezinfikovat obuv, ve které se pohybovali po pevnině.

Možná se Vám taková opatření zdají zbytečně přísná, ale člověk už na mnoha místech úmyslně nebo nevědomky způsobil zavlečení nepůvodních druhů organismů a v důsledku toho nevratné změny v původní přírodě a krajině, například snížení druhové rozmanitosti destinací, nebo vytlačení a úhyn řady autochtonních druhů.

Když bude zničena příroda, za kterou turisté jezdí, budou přijíždět i nadále? Samozřejmě, že ne.

Do minimalizace škod na životním prostředí se musí zapojit všichni aktéři cestovního ruchu, i provozovatelé například ubytovacích zařízení – samotný hotel není atraktivitou destinace, turisté přijíždějí za okolím hotelu.

Záměrné poškozování přírodních i kulturních hodnot

Poškodili jste někdy záměrně přírodní nebo kulturní bohatství destinace, kam jste přijeli jako turisté? Jste si naprosto jistí, že ne?

Určitě jste se vyvarovali forem vandalismu způsobovaných návštěvníky, například vytváření vrypů či grafit na skalních a jiných přírodních útvarech, nebo poškozování či sběru vzácných živočišných a rostlinných druhů, odlomení kusu korálů při potápění se na korálovém útesu apod.

Ale pokud si například odnesete malý kamínek z pyramidy v Egyptě, skleničku písku ze Sahary, mušličky a úlomky korálů nasbírané na pláži, uloupnete si kousek omítky ve Vatikánu, sáhnete si na sochu Jana Nepomuckého na Karlově mostě... právě jste se zapojili do nevratného poškozování dané atraktivity cestovního ruchu turisty, tzv. „honu na suvenýry“ zvaného souvenir hutnit.

Někdy dochází k ničení přírodních a kulturních hodnot naprosto vědomě, opomíjením environmentálních hledisek při výstavbě turistické infrastruktury ze strany investorů. Například na ostrově Barbados lidé stavěli hotelové komplexy z písku z rozdrčených korálů získaných z místních korálových útesů. Tak dlouho využívali nejsnadněji získatelný stavební materiál, až korálové útesy v okolí ostrova zcela zničili. Nyní je sice těžba korálů zakázána, ale příliš pozdě – k nevratnému poničení ekosystému korálových útesů již došlo. Z hlediska cestovního ruchu na Barbadosu mají krásné moře – jako mnoho jiných míst, ale korály již nemají.

V Afghánistánu došlo v souvislosti se změnou tamějšího režimu a změny státního náboženství k rozstřílení světově unikátních Budhových soch...

V rozvojových zemích se často setkáváme s tím, že místní obyvatelé ve snaze vydělat na cestovním ruchu loví či trhají ohrožené (vymírající) druhy za účelem výroby suvenýrů či přípravy pro turisty exotických pokrmů.

Někteří návštěvníci (tzv. divoký turismus) loví zvěř, zejména ryby, či trhají rostliny na přípravu jídla, jiní návštěvníci se účastní tzv. loveckého cestovního ruchu („na černo“ nebo legálně), čímž také výrazně přispívají k poklesu biodiverzity oblastí. Jako příklad poslouží nelegální lovy tygrů usurijských v SNS, nebo lov vlků a medvědů na Aljašce.