

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

INSTITUT VZDĚLÁVÁNÍ A PORADENSTVÍ

KATEDRA CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
A PODPORY STUDIA



**Pohled učitelů středních odborných škol zemědělského typu
na inovativní přístupy a alternativní formy vzdělávání**

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Autor: Ing. Radek Svoboda

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

2019

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Ing. Radek Svoboda

Studium učitelství odborných předmětů

Název práce

Pohled učitelů středních odborných škol zemědělského typu na inovativní přístupy a alternativní formy vzdělávání

Název anglicky

The view of teachers of agricultural high schools to innovative approaches and alternative forms of education

Cíle práce

Cílem práce bude vypracovat stručnou literární rešerši pojednávající o historii reformní pedagogiky, vymezující základní pojmy alternativní škola a inovativní škola, jejich současné interpretace a názory odborné veřejnosti na jejich zavádění do tradičního způsobu vzdělávání. Součástí práce bude i praktická část, která bude realizována prostřednictvím dotazníkového šetření, které bude mít za cíl porovnat míru informovanosti a postoje pedagogů dvou středních odborných škol zemědělského typu k inovativním přístupům a alternativním formám vzdělávání.

Metodika

Literární rešerše bude zpracována na základě dostupné odborné literatury a aktuálních publikací zahraničních i domácích časopisů. Použito bude nejméně 10 relevantních literárních zdrojů. Součástí praktické části závěrečné práce bude stručná charakteristika zájmových škol. Dotazníkové šetření proběhne na dvou středních odborných školách zemědělského typu. Dotazníkové šetření bude následně vyhodnoceno na základě předem stanovených klastrů. Výsledky budou vyneseny formou grafů.

Doporučený rozsah práce

Podle pokynů pro zpracování závěrečných prací.

Klíčová slova

inovativní vzdělávání, tradiční školy, alternativních vzdělávání, metody výuky

Doporučené zdroje informací

RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Marek Zeman, 1994.
SÁRKŮZI, R. Tradiční pedagogika versus moderní. Britské listy [online], 2005, 1213-179.
SINGULE, František. Současné pedagogické směry: a jejich psychologické souvislosti. Státní pedagogické nakladatelství, 1992.
URBÁNEK, Petr. Průcha, J.(2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (třetí, aktualizované vydání. Pedagogická orientace, 2012, 22.2.
ZORMANOVÁ, Lucie. Moderní aspekty v pedagogice. Masarykova univerzita, 2012.

Předpokládaný termín obhajoby

2018/19 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra profesního a personálního rozvoje

Elektronicky schváleno dne 12. 3. 2019

Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 12. 3. 2019

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 29. 03. 2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma **Pohled učitelů středních odborných škol zemědělského typu na inovativní přístupy a alternativní formy vzdělávání** vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 11/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek 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 dne

.....

(podpis autora práce)

Poděkování:

V první řadě bych rád poděkoval mému školiteli, Jiřímu Votavovi, za inspiraci k napsání mé závěrečné práce. Dále bych rád poděkoval své rodině, která mi byla oporou i v těch nejtěžších životních situacích, kterých za můj krátký život nebylo málo. Nakonec bych rád poděkoval své babičce, která ve mě vždy věřila a která mi moc chybí.

Obsah

1. Úvod	13
2. Teoretická část	14
2.1. Reformní vzdělávání.....	14
2.2. Alternativní vzdělávání.....	17
2.2.1. Další možnosti alternativního vzdělávání.....	18
2.3. Tradiční vs moderní škola Sárközi, R. (2005)	19
2.4. Znaký tradiční školy oproti školám alternativním	22
2.4.1. Tradiční škola	22
2.4.2. Alternativních škola.....	22
2.5. Inovativní vzdělávání.....	23
2.5.1. Inovace	23
2.5.2. Počátky inovativních škol	24
2.5.3. Inovace napodobováním.....	24
2.5.4. Výzkum inovací.....	25
2.5.5. Příklady inovativních přístupů.....	26
2.6. Proměny učitelské profese.....	28
3. Metodika praktické části	29
4. Hlavní otázky	Chyba! Záložka není definována.
5. Praktická část - výsledky.....	31
1. část dotazníku: Znalosti o alternativních školách	32
2. část dotazníku: Vztah učitel - žák.....	35
3. část dotazníku: Názor učitelů zájmových škol na metody výuky a slovní hodnocení	37
4. část dotazníku: Inovace ve vzdělávání	38
6. Závěr.....	42
7. Reference:	43
Internetové zdroje:	44

1. Úvod

Již od samého počátku existence člověka záleželo přežití lidského pokolení na schopnosti se učit a předávat životní zkušenosti dalším generacím. Tato schopnost samozřejmě není pouze výsadou člověka. Schopnost přejímat podmíněné vzorce chování nalezneme napříč celou živočišnou říší avšak nejvýrazněji u savců.

V raném vývoji člověka mělo učení podobu prostého pozorování starších a napodobování jejich dovedností. V dnešní době je napodobování stále jedním ze základních mechanismů, jak se něco naučit. Současné trendy ve vzdělávání je vhodné mezi sebou porovnávat a přejímat ty, které fungují. Napodobování tedy dostalo úplně jiný rozměr. Nesnažíme se již okoukat, jak se používá pěstní klín, ale spolupracujeme na zdokonalování metod vzdělávání našich potomků systematicky. To však vyžaduje mnohem více zodpovědnosti a vzájemné spolupráce.

Výraz alternativní škola jsem poprvé slyšel až na jedné z prvních přednášek doplňujícího studia pedagogiky. Ačkoli na vzdělání mne samotného jistě řada učitelů využila některých alternativních přístupů, jako žák jsem se k tomuto termínu prakticky nikdy nedostal. To mne, vzhledem k mé povaze hledače jiných cest než jsou zajeté koleje, motivovalo k hlubšímu prozkoumání tohoto tématu.

Ve své práci jsem chtěl znát pohled současných učitelů středních odborných škol na alternativní vzdělávání. Aby mi práce byla bližší, rozhodl jsem se zeptat na názory přímo učitelů, kteří se na mém vzdělávání podíleli. Bylo tedy jasné, že se svými dotazníky vyrazím na svou střední školu v Čáslavi, kde jsem poprvé poznal, co je to věda a která byla mou alma mater po čtyři nezapomenutelné roky.

Alternativní školy a inovace vzdělávání jsou čím dál diskutovanější témata. Už jen diskuse, které denně o této problematice probíhají naznačují, že společnost volá po nějakých změnách ve vzdělávání. Cílem práce tedy bylo nahlédnutí na postoje kantorů odborných středních škol k alternativnímu školství a vztah k neodvratným inovacím.

Práce je rozdělena na část teoretickou, kde nám literární rešerše poskytne krátký exkurz do historie reformní pedagogiky a definuje základní termíny, a na část praktickou, která již přímo interpretuje výsledky dotazníkového šetření.

2. Teoretická část

2.1. Reformní vzdělávání

Dvacáté století je pro vývoj pedagogického myšlení údobím, které nabízí historikům výchovy nepřehledné množství inspirací k úvahám a polemikám o vývoji teorie i praxe výchovného působení (Jůva 1987). Důvodů, proč poslední století přinášelo a dosud přináší pedagogickým vědám nové poznatky, jež v mnoha případech dosud čekají na systematickou a nezátíženou analýzu, je celá řada:

- za posledních deset dekad se nejpodstatněji změnilo lidské společenství, což doprovázely zásadní změny vztahu člověka v podmínkách výchovy,
- výchovné akcenty se posouvaly od jednoho krajního pólu k druhému (obvykle jako kritické reakce na předchozí způsoby výchovy),
- pedagogika jako věda více než kdy jindy čerpala ze symbiotického vztahu k dalším společensko-vědním i přírodovědným disciplínám, což se projevovala utvářením nových výchovných koncepcí, jež stály na mezipředmětovém pomezí,
- na rozdíl od předchozích období bylo 20. století typické také tím, že vedle sebe současně existovaly různé výchovné přístupy, často zásadně od sebe odlišné,
- některé pedagogické přístupy se snažily o integritu s předchozími (historicky staršími) pojetími, jiné historickou kontinuitu programově odmítaly a vystavěly svá výchovná paradigmatata na aktuálním vidění a současných potřebách,
- při hledání odpovědi na otázku - jakou výchovu pro jakou společnost - se často projevovala optika politických a ideových priorit a tendencí (Sting 2018).

Ohlížíme-li se po letmo po proměnách pedagogického myšlení dvacátého století, zřejmě se neubráníme oprávněným dojmům, že šlo období názorově i uskutečňovanými formami výchovy velmi různorodé a obtížně (jako celek) charakterizovatelné. Paralelní existence nejrůznějších přístupů člověka k problematice výchovy měla své důsledky také v tom, že některá údobí vývoje pedagogického myšlení jsou poměrně dobře analyzována v současném i historickém kontextu, zatím co jiná období pedagogiky 20. století na určení svého významu a historické „zařazení“ teprve čekají. V novodobé historii české,

resp. československé pedagogiky je tím bílým místem zřejmě meziválečné období (let 1918 – 1939), kdy domácí pedagogika reagovala osobitě a po svém na tehdejší celosvětové hnutí reformní pedagogiky (Jůva 1995).

ČTYŘI ETAPY REFORMNÍ PEDAGOGIKY V ČR

Jak píše Kopáč 1971, těžiště pohledu na reformní pedagogické hnutí u nás je soustředěno do období mezi první a druhou světovou válkou. Nicméně v hlubším pohledu se ukazuje, že pedocentrické pojetí výchovy na našem území probíhalo ve čtyřech obdobích, jež přesahují rámec období let 1918 až 1939. Se zjednodušením můžeme vývojové etapy reformního hnutí v našich zemích vyjádřit takto:

Tabulka č. 1: Etapy reformní pedagogiky do 1948

Období	Stručná charakteristika	Někteří představitelé	Zahraniční vzory
Do roku 1918	protiherbartovské tendence v kontextu s úsilím o tzv. národní výchovu, znovuobjevení romantismu, pozitivizmu, orientace na dítě a jeho potřeby	J. Úlehla, J. Mrazík, P. Sula, B. Večeře a další	Rousseau, Tolstoj, Spenser, později Dewey a další
20. léta	období individuálních pedagogických pokusů (pedagogicky či umělecky zaměřených), kritika za jejich nevědeckost a nahodilost	B. Hrejsová, F. Mužík, P. Sula, A. Kavka, A. Süssová, E. Štorch, L. Pek..	Ferreira, Freinet, Tolstoj, Key, Motessori a další
30. léta	tzv. příhodovská reforma (úsilí o jednotnou vnitřně diferencovanou školu s centry v Praze a Brně)	V. Příhoda, O. Chlup, J. Uher, M. Dismann, S. Vrána etc.	Dewey, Thorndike, Decroly, daltonský plán
1945-1948	neúspěšné snahy o obnovu reformního hnutí v ČSR, komunistický převrat , (vznik jednotné nediferencované školy, kolektivní výchova)	(komise pro pokusné školy) Z. Nejedlý	Makarenko et al (socialistická pedagogika)

REFORMNÍ PEDAGOGIKA V ČESKOSLOVENSKU: 1918 – 1928

Stručně bychom mohli říci, že se jedná o vývoj reformní pedagogiky u nás po vzniku samostatného Československa. I když jde o relativně mladé období z naší historie, je pro nás obtížné se vžít do tehdejší doby, občanského i profesního

uvažování a pochopit společenský i odborný rámec sledovaného tématu (Kořa a Rýdl 1992). Doba, o níž hovoříme, byla plná poválečného entuziasmus a návratů obrozeneckých ideálů, umocňovaných skutečností vzniku nového a samostatného státu. Školská veřejnost právem čekala rozsáhlou reformu školství, jež by reprezentovala novou bodu a zúročila dosavadní zkušenosti. Očekávání se jen částečně naplnilo v roce 1921, kdy byl přijat školský zákon (tzv. malý školský zákon, někdy označován jako Metelkův), nicméně stále se nenaplněvalo očekávání razantních a systémových změn ve výchově. Při tom sílily hlasy po uskutečňování volné a pracovní školy, spojované s požadavkem svobody učitelské práce (identifikujeme v dřívějších názorech Lindnera, později Kliky, Úlehly, Mrazíka a dalších). Mnozí chtěli okamžitě reagovat na zahraniční reformní dění a navázat na předválečné domácí pokusy. Protože však zásadní a systémová změna přístupu ke vzdělávání a výchově, inspirovaná pedocentrickými ideály nepřicházela, reagovala učitelská veřejnost tím, že se mnozí učitelé rozhodli uskutečnit pedagogické pokusy na svých školách a ve svém regionu (Jůva 1995).

REFORMNÍ PEDAGOGIKA V ČESKOSLOVENSKU: 1929 – 1939

Konec dvacátých let doprovázely snahy zhodnotit uplynulou dekádu v československém školství. Zklamání učitelstvo na konci 20. let chápalo současnost jako dobou "krizi inteligence", která se projevila neschopností systémové změny v přístupu k výchově. Zklamání z toho, že československá pedagogika neměla žádnou smysluplnou koncepci, ještě více umocňoval sílící vliv zahraničních impulsů, které masivně vypovídaly o celosvětových zkušenostech s uskutečňováním reformních myšlenek ve školské praxi (Kořa a Rýdl 1992). Při hledání zcela nového řešení změn v československém školství bylo prioritou téma jednotné školy na úrovni školy druhého stupně. Při řešení této otázky se školští odborníci rozdělili do dvou skupin: tzv. pražské křídlo reformní pedagogiky v čele s Václavem Příhodou, tzv. brněnské křídlo vedené Otokarem Chlupem Třetí - i když neoficiální pojetí - představovaly myšlenky Jana Uhra, který plně nespadal ani do jedné skupiny, avšak svými postoji k reformě školství se blížil k brněnskému křídlu. Navíc se s úspěchem pokoušel o funkční integraci zahraničních zkušeností s domácími impulsy. Větší vliv na učitelstvo měla přece jen pražská skupina, a to i na reformu školství na Slovensku). Se zjednodušením můžeme uvést, že pražská skupina více prosazovala anglosaské pojetí racionalizace školské práce

(založené na pragmatické filozofii a behaviorální psychologii), brněnská skupina čerpala více z domácích tradic (Galla a Sedlár 1985).

Jůva 1987 píše, že pedagogické myšlení a vyučovací koncepce procházely a dosud prochází etapami, z nichž některé byly více a jiné méně významné pro regionální, národní či světové pedagogické dění. V naší novodobé historii patřilo k těm nejvýznamnějším období let 1918 až 1939. Dvě dekády od vzniku samostatného Československa byly poznamenány pedocentrickými vlivy a úsilím o školskou reformu. Patří k paradoxům, že významnosti tohoto období neodpovídá míra našich poznatků a že současná pedagogická literatura dosud nepřinesla očekávanou analyzující odezvu.

2.2. Alternativní vzdělávání

Alternativní školství označuje Průcha a kol. za zvláštní typ škol, které vyučují žáky jinak než tradiční *herbartovské školy*. Jejich cílem je pomoci nejen žákům, kteří jsou postiženi specifickými poruchami učení, ale i těm, kteří se chtějí vzdělávat odlišným způsobem. Dávají také příležitost žákům, kteří by v klasickém školství nebyli úspěšní.

Význam alternativního školství spočívá zejména ve snaze zabývat se minoritní částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro majoritní část žáků. Klasické školství je v zajetí konzervativních představ, nutnosti vzdělat co nejvíce žáků v rámci omezených finančních možností. Proto nelze očekávat, že se alternativní školství přes svoje klady stane hlavním vzdělávacím proudem. Reformy klasického školství se obvykle snaží nejvýznamnější alternativní prvky integrovat (URL 1).

Přehled alternativ dostupných v naší republice:

- Waldorfská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Montessori (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)
- Daltonská (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Jenská (1. st. ZŠ)
- Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)

– Zdravá škola (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

– Lesní / přírodní škola (MŠ, SŠ)

Vývoj různých alternativ byl v západních státech a USA plynulý (s výjimkou války, po níž učitelé navázali na předválečný stav), proto se zde alternativní škola stala přirozenou součástí školských systémů (Maňák 1997). V Československu vznikaly alternativní školy znovu až po roce 1989 z potřeby učitelů i rodičů. (Např. díky NEMES (Nezávislé mezioborové skupině) se veřejnost začala dozvídat o výzkumech provedených na tradičních školách, jejichž systém výchovy a vzdělávání často přispívá k vývoji nejrůznějších poškození dětí; Straková 2008 – URL 2).

Hlavním úkolem reforem je změnit vztah žáků ke škole a vzdělání a rozvíjet co nejlépe osobnost dítěte.

2.2.1. Další možnosti alternativního vzdělávání

Začít spolu

Charakteristika: ISSA International Step by Step Assotiation; Individualizace, učební prostředí, zapojení rodiny, techniky smysluplného učení, plánování a evaluace, profesionální rozvoj, sociální inkluze; Měření kvality učitelů. V České republice začíná být program populární, existují u nás mateřské a základní školy.

Zdravá škola

Charakteristika: Publikace PhDr. Miluše Havlínové, CSc. (1998); Světová zdravotnická organizace, Navazuje na projekty zdravé město. Základem je uspokojování lidských potřeb tak, aby člověk ve výchovně vzdělávacím procesu necítil stres a psychické i fyzické nepohodlí. V České republice existují zdravé mateřské, základní i střední školy.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Charakteristika: Grecmanová, Urbanovská, Novotný (2000); Respektování individuálních stylů učení a typů inteligence; Třífázový výukový model – evokace – uvědomění si významu – reflexe (E-U-R), Řada originálních metod pro jednotlivé fáze výuky; Učitel se posunuje do role partnera a rádce, Učící se komunita.

Angažované učení

Charakteristika: Červenka (1992) - jakýsi typ rozvíjejícího vyučování“. Vychází z přirozené potřeby žáka poznávat, což dělá dobrovolně a rád. Rozhodujícím aspektem není to, že žák získá velké množství informací, ale fakt, že žák chce další informace sám získávat.

Existuje mnoho alternativních forem vzdělávání a je velmi těžké určit, která alternativa vyhovuje tomu kterému dítěti se zdravotním postižením či bez něj, a to z důvodu individuality každého jedince. Rodič sám musí zhodnotit možnosti školy a přínos alternativy pro své dítě (URL 1).

2.3. Tradiční vs moderní škola Sárközi, R. (2005)

Pojmy "tradiční" a "moderní" pedagogika jsou značně vyprázdněné a jejich sepětí s konkrétní realitou je velmi volné. Každý si pod nimi může představit prakticky cokoliv. Jeden učitel třeba vnímá "moderní" metody jako něco módního, co brzy odezní, jako zavádění novot, kterým nerozumí, nebo jako popření toho, co dosud dělal. Tento postoj samozřejmě nahrává spíše odmítnutí moderní pedagogiky a pokračování v "osvědčených" metodách, zvláště když učitel nemá s jejich realizací žádné problémy.

Učitel, který právě nastoupil do školy z pedagogické fakulty, zase může rozčarovane pozorovat kolegy, kteří učili stejným způsobem jeho a po deseti dvaceti letech na svém přístupu k žákům nic nezměnili. Obsah i formy výuky zůstávají "tradiční", přestože jemu říkali vysokoškolské učitelé, že vyučovat se má podle metod "moderních".

Vidíme tedy, že oba pojmy neříkají vůbec nic o kvalitě výuky, ale spíše vypovídají o postojích daného učitele ke změnám ve vzdělávání a jeho vnímání školské reality. Stoupenec tradiční výuky může být velmi dobrým učitelem, a zastánce moderní výuky špatným. Oba mohou používat tradiční i moderní metody, podle toho, jak si je soukromě pojmenují. Dokonce ani jeden z nich nemusí učit.

I pan Kukal píše "Na tradičním přístupu, tak, jak mu rozumím já, shledávám cenným zejména to, že nepodléhá masovému a z mého pohledu zejména v 1. polovině devadesátých let módnímu zájmu o změny metod a forem práce

natolik, aby ztratil ze zřetele vzdělávací obsah." Tedy využívá jakousi soukromou definici tradiční výuky, o níž se dozvídáme pouze z náznaků.

V první polovině 90. let samozřejmě došlo k výrazné změně obsahu vzdělávání. Škola přestala být prodlouženou rukou komunistické propagandy. Všechny společenskovědní předměty musely projít "ideologickou očišťovnou", ale i ze slovních úloh v matematice zmizely zmínky o traktoristech, pionýrech, plnění plánu atd. Tyto změny se týkaly především učebnic. Věřím, že se řada učitelů snažila ideologii vyhýbat, někteří dokonce učili i "zakázané" autory. Je třeba si ale uvědomit, že ideologickým účelům byl podřízen nejen obsah, ale také formy výuky. Řada učitelů totiž změnila pouze obsah učiva, například po vydání nových osnov a učebnic, tedy hlavně informace, už ne způsoby prezentace, předávání a zvnitřňování těchto informací. Proto nadále vychovávají spíše obyvatele totalitní země, než demokraticky myslící občany. V této rovině je tedy dobré používat spíš označení demokratická škola a proti němu škola totalitní. Obě vyznávají nějaké "tradiční" hodnoty, ale naprosto rozdílné. Totalitní tradice je přitom v Čechách mnohem delší než demokratická, její vliv na neformální rovině bude tedy velmi vysoký. Moderní metody můžeme chápat jako metody odkoukané v zemích s delší demokratickou tradicí, než máme my. Tradiční jako přešlapování na místě.

Vraťme se ale k hlavním pojmům. Slovo "moderní" najdeme v názvu časopisu Moderní vyučování, který samozřejmě všem doporučuji k přečtení, protože v něm najdete spoustu námětů na zajímavou výuku. Je také v "pedagogické bibli" Moderní vyučování od amerického učitele Pettyho. To jsou jen dva příklady použití tohoto slova, které za sebou nesou určitou kvalitu v podobě konkrétních textů. Z nich lze vyvozovat, že moderní pedagogika je pedagogika inovativní, tedy nejen alternativní. Termín alternativní (reformní) se vžil pro školy waldorfské, montessori a nemnoho dalších. Na začátku 20. století totiž tyto školy nabídly žákům, rodičům i společnosti něco úplně jiného, zcela nový systém. Tím se vymezily proti tradiční škole, kterou v českých podmínkách reprezentuje "pruská vojenská kadetka" nebo "herbartismus". Alternativní školství má tedy už téměř stoletou tradici. Za tu dobu výrazně ovlivnilo i tradiční školu. Tradiční školství řadu "bonbónků" z alternativního školství vtělilo do svého systému, alternativu jako systém ale nepřijalo. I dnes jsou alternativní školy ve světě spíše výjimkou, v Čechách pak od roku 1990 živoří a přežívají na okraji, vlastně ani to, protože nový školský

zákon rozvoj alternativního školství znemožnil. Počet žáků vyučovaných v českých alternativních školách je oproti Západu mizivý. Naše školství je stále velmi unifikované, což je znak "Nejedlého jednotné školy", tedy opět spíše totalitní tradice než demokratické.

Moderní termín, který razí například docent Rýdl (1994), je inovativní škola. Je to škola nakloněná změnám. Škola, která nezůstává stejná, ale přizpůsobuje se požadavkům společnosti, rodičů, žáků, učitelů, vedení, veřejnosti atd. Škola, která směřuje k nějakému cíli, a proto se reformuje. Takovou školu umožňuje budovat rámcový vzdělávací program. Na pomoc inovacím ve školství vznikla řada časopisů -- Učitelské listy, Moderní vyučování, Kritické listy atd., v nakladatelství *Portál* vyšly stovky knih, byl vytvořen nespočet webů. Zde mohou učitelé, kteří se o změny zajímají a mají k nim chuť, nebo si uvědomili, že dosavadní metody nefungují a cíle neodpovídají potřebám účastníků vzdělávání, hledat inspiraci. Zavádění moderních vyučovacích metod skutečně nesmí být módou, je to hledání efektivnější cesty vzdělávání žáků. V různých srovnáních inovativní školy usvědčují školy tradiční z velmi nízké efektivity. Obě školy naučí totiž žáky zhruba stejnému množství informací (znalostí), ale absolventi inovativních škol si navíc odnesou řadu dovedností, postojů, schopností i zkušeností potřebných pro život více než vědomosti. Tradiční škola to neumí. Tradiční učitelé jakoby žádné podněty nepotřebovali, nejsou se ochotni se o své zkušenosti podělit, nemají co ostatním nabídnout. Jediný web o tradiční pedagogice, to dosvědčuje. Možná ale tradiční učitel rád občas sáhne po nějakém inovativním nápadu, který moderní pedagogové vyzkoušeli a publikovali. Zasazuje ho ale do tradičního systému jako hru, zajímavůstků nebo "třešničku na dortu". Nemůže se potom divit, že moderní metody v jeho hodinách nefungují! Myslím, že právě z této zkušenosti pramení negativní pohled tradicionalistů na pedagogickou "modernu". Tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady. Tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční učitel sází na jistotu, moderní hledá. A tak dále. Můj soukromý výklad sousloví "tradiční školství" je nedemokratický a neefektivní, "moderní školství" je potom opakem -- demokratické a efektivní.

Je na volbě každého učitele, kterou cestou se vydá. Podle rozhodnutí většiny pedagogů za pár let uvidíme, jestli se inovativní výuka stane tradicí, nebo bude nadále alternativou.

2.4. Znaky tradiční školy oproti školám alternativním

2.4.1. Tradiční škola

- Převážně intelektuální zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní
- Nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy
- Jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností
- Obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti
- Nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku
- Malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti
- Izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí

(Česká vzdělávací soustava a alternativní školy, 2009)

2.4.2. Alternativních škola

Jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů a podobně. Stejně jako na jiných školách se i zde plní Rámcový vzdělávací program (RVP).

U nás existuje několik typů alternativ, které mají některé společné znaky. Jsou to například:

- Snaha získat dítě pro vzdělávání (neudusit přirozenou touhu poznávat nové věci a jevy)
- Přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, podporovat jejich kvality i originalitu a respektovat vývojové zvláštnosti (chyba je stupeň učení, ne přestupek)
- Spolupráce s rodinou dítěte (učitel zná možnosti pedagogiky, vy nejlépe znáte své děti)
- Co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, podpora spolupráce a rozvoj komunikace
- Pěstování odpovědnosti spoluúčástí dětí na rozhodování
- Propojování předmětů (k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků)
- Prostředí je uzpůsobeno dětem (pomůcky snadno přístupné v nízkých policích, dětská výzdoba)
- Vyučování bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí (proč končit uprostřed zajímavé činnosti a proč nedopřát oddech tam, kde je třeba)
- Slovní hodnocení

(Česká vzdělávací soustava a alternativní školy, 2009)

2.5. Inovativní vzdělávání

2.5.1. Inovace

Pojem inovace má mnoho významů – stal se již součástí běžného jazyka. V oblasti pedagogiky je předmětem intenzivních jednání mezi různými stranami zainteresovaných institucí (Rýdl 2013).

Pedagogická encyklopedie (Průcha a kol. 2009) interpretuje pojem inovace významem obnovování, **modernizování**, snaha o zlepšení dosavadního stavu.

Tím, že nabízí příslib naděje na lepší budoucnost, může nabývat téměř mystické kvality. Je to termín, o kterém se můžeme domnívat, že vzbuzuje široký souhlas, ale ve skutečnosti dává vzniknout rozdílným a dokonce protikladným emocionálním reakcím. Převládají však asociace pozitivní a neinovovat je dnes považováno za konzervatismus, zpátečnictví a cestu ke ztrátě dynamiky (Rýdl 2013).

2.5.2. Počátky inovativních škol

Po roce 1990 vznikaly inovativní školy v ČR na různých místech, ředitelé těchto škol se často znali mezi sebou. Tvořili sítě a generovali i vliv na systém. Školy měly statut “experimentálních škol” a mohly zcela svobodně experimentovat s nízkou mírou omezení. Tyto školy měly velký vliv na systém – změny kurikula, uvolnění tehdejších pevných vzdělávacích programů a nakonec i podobu reformy známé jako vznik RVP.

Jak píše Kraemer 2015 (URL 3), z experimentálních škol se pak po roce 2000 začaly stávat “pilotní školy”, což prospělo celému systému a už méně to prospělo samotným experimentálním školám. Mnohé inovativní školy postupně ztratily vliv na systém i podporu zřizovatelů. Po zavedení RVP a jeho rozšíření do všech škol už nevznikl ani zdola ani shora žádný silný proud ani společný duch “inovativních škol”. V posledních letech nevidíme tak silný reformní proud a neexistuje ani podpora inovací shora, ani možná vůle zdola k tak svobodnému experimentování, jako se objevilo na přelomu tisíciletí, například v Londýnské.

2.5.3. Inovace napodobováním

Podle autorky Kat McGowan (2014) v magazínu Aeon byly v historii lidstva inovace vždy poháněny a udržovány pomocí imitace – nápodoby. Různé druhy výzkumu vývoje lidské společnosti poukazují na to, že nápodoba pomohla rychlému šíření nových myšlenek, jejich uchování a dalšímu rozvíjení.

Vývoj technologií je rovněž sledem menších vylepšení a postupných kroků, jež vedou až ke složitým přístrojům, které by nemohl vymyslet jednotlivec. Vědci tento proces nazývají „kumulativní kulturní evolucí“, vývojový psycholog M. Tomasello z lipského Institutu Maxe Plancka o nápodobě mluví jako o „kulturním turniketu“, který ve svém jednostranném pohybu propustí nové nápady a nedovolí jim zapadnout zpět do zapomnění. Ukazuje se, že vymyslet něco

nového je ten snazší úkol, obtížnější je novou myšlenku udržet a šířit, případně vylepšit. Ve schopnosti nápodoby však podle Tomasella (2004) spočívá výhoda lidí nad zvířaty, která se učí jen zkušeností, jež s nimi umírá, a další jedinci začínají opět od nuly. Evoluční biolog K. Laland z University of St. Andrews ve svém výzkumu zjistil, že význam inovací je přeceňován, zatímco rozhodující vliv na rozvoj kultur má schopnost co možná nejpřesnější nápodoby.

Samotné inovace neposunuly lidstvo ani zdaleka tolik, jako kombinace inovací a nápodoby. Ve světle těchto výzkumů je třeba přehodnotit roli geniálních jednotlivců a podpořit všechny průměrné mozky, které malými krůčky posouvají lidský pokrok.

Situace v ČR tuto tezi McGowanové jen potvrzuje. Někteří učitelé, kteří technologie šikovně používají, si to nenechávají pro sebe, ale sdílí své zkušenosti s ostatními, zpravidla v neformálních on-line komunitách na sociálních sítích. Česká školní inspekce letos spočítala, že takových je 7 procent. Z teorie šíření inovací víme, že existuje další skupina učitelů, kteří inovace sami nevytvářejí, ale zajímají se o ně a ve své výuce se je snaží využívat, hovoří se o přibližně 10 až 15 procent.

2.5.4. Výzkum inovací

OECD zveřejnila na konci června 2014 zprávu o inovacích ve vzdělávání „Measuring Innovation in Education. A New Perspective.“. Cílem autorů rozsáhlé publikace bylo přinést informace o stavu inovací v sektoru vzdělávání, ale i pokusit se navrhnout metodologii pro měření inovací ve vzdělávání a obecněji ve veřejném sektoru (Peña-López a kol. 2014).

K hlavním zjištěním o inovacích ve vzdělávání při srovnání s ostatními sektory patří:

- 1.** úroveň inovací ve vzdělávacím sektoru je relativně dobrá, vyrovná se inovacím v ekonomice celkově
- 2.** v rámci vzdělávání je nejvyšší míra inovací v terciárním vzdělávání, základní a střední vzdělávání je přibližně na stejné úrovni
- 3.** vzdělávání je nadprůměrné v inovacích v oblasti nových znalostí a metod, naopak podprůměrné v rychlosti zavádění inovací – s výjimkou terciárního vzdělávání,

4. vzdělávání má výrazně vyšší míru inovace než instituce veřejné správy a vyrovná se sektoru zdravotnictví.

Analýzou dotazníků z mezinárodních šetření autoři sledovali **změny ve vzdělávacích institucích na úrovni základního a středního stupně vzdělávání v oblasti pedagogické i organizační** (Peña-López a kol. 2014).

K hlavním zjištěním patří:

1. celkově ve všech zkoumaných zemích vzrostlo používání inovativních metod výuky (propojování výuky s reálným životem, dovednosti vyššího řádu, interpretace dat a textu, personalizace výuky)
2. obecně země s vyšší mírou inovací mají rovněž lepší výsledky z matematiky v 8. třídě, vyrovnanější vzdělávací výsledky žáků a spokojenější učitele
3. inovativní systémy vynakládají větší prostředky na vzdělávání, žáci nejsou o nic spokojenější než v systémech méně inovativních

2.5.5. Příklady inovativních přístupů

Až doposud jsme se zabývali inovacemi ve vzdělávání na obecné rovině. Cílem této kapitoly je seznámení s konkrétními inovativními přístupy ve výuce různých předmětů a nalezení nějakého společného prvku.

Rozhovor s pamětníky o jejich cestě „na západ“

Studenti druhých, třetích a čtvrtých ročníků **Střední školy živnostenské v Sokolově** navštívili 21.června 2011 **Domov pro seniory v Dolním Rychnově**.

Cílem tohoto setkání byl rozhovor s pamětníky, jehož tématem byly osudy lidí, kteří po válce přišli osídlivat pohraničí po odsunutém německém obyvatelstvu.

Studenti se tak snažili dopátrat, co skutečně vedlo naše prarodiče a rodiče k tomu, že opustili své původní domovy a pustili se do neznáma. Z počátečních rozpaků vyplynulo příjemné setkání. Ti dříve narození rádi pověděli o svých leckdy nelehkých osudech. Studenti se snažili jejich vzpomínky zaznamenat a zároveň si uvědomili, jak je obtížné takový rozhovor správně směřovat, zvláště když se dotýkal bolavého místa. Získané informace studenti a učitelé dále

zpracovávali a pokusili se o průřez některými osudy lidí. Setkání bylo součástí projektu Inovace výuky dějepisu, jedna z jeho částí se týkala regionálních dějin.

Ekologická brigáda Křížový vrch 2010

Akce se uskutečnila nejen v rámci projektu **Inovace na poli enviromentální výchovy**,

ale i podle Školních vzdělávacích programů v rámci předmětů ekologie a chemie na **Střední škole hospodářské a lesnické ve Frýdlantu**. Byly zde naplňovány občanské kompetence, kulturní povědomí a průřezové téma **Člověk a životní prostředí**. Žáci se seznámili s krajinou kolem Větrova a Frýdlantu, uvědomili si význam a prospěšnost úklidu ekologické zátěže v přírodě. Na sjezdovce a pod vlekem na Křížovém vrchu uklízeli papír, plasty, sklo a jiný odpad. Vysbíraný odpad se uložil do pytlů a odevzdal se k odstranění, což zajišťoval provozovatel vleků -Sdružení SKI Křížový vrch. Akce naplnila svůj cíl a odměnou pro žáky byla možnost v nové lyžařské sezóně na sjezdovce 2 hodiny zdarma lyžovat.

Kroužek „POVÍDÁZKY“

Inovativní výuka nemusí vždy podléhat ŠVP. Pokud si mohu dovolit příklad i ze své nedlouhé pedagogické praxe, rád bych se tu zmínil o nově založeném kroužku na naší škole. Název kroužku je složeninou slov „**povídat si**“ a „**procházky**“, což je vlastně přesně jeho náplní. Kroužek jsem založil, protože si u mladých lidí všímám narůstajícího nezájmu o přírodu, o budování společenských vztahů a nápadné závislosti na mobilních telefonech. Kroužek funguje jako rozšířené hodiny přírodopisu. Náplní jsou tedy prosté procházky po okolí školy (města) doplněné občasným výkladem o aktuální pozici, historii města či přírodní zajímavosti. Děti mají možnost vznášet jakékoli dotazy, na dohled se volně pohybovat po okolí, či si nezávisle pohovořit mezi sebou. Poslouchání výkladu není povinné. Jednou z dalších výhod kroužku je dobrovolná očista procházkových lokat od všudypřítomných odpadků. Účastníci se tedy navíc učí šetrnému chování k životnímu prostředí. Kroužek je veden napříč ročníky, a tak dochází ke střetu různě starých žáků, což má za cíl větší propojení vzájemných vztahů mezi třídami.

Musím se přiznat, že mi tento kroužek dělá obrovskou radost, neboť po pouhých dvou setkáních účastníci požádali o jeho prodloužení.

Cílem kapitoly bylo nalezení společných prvků, které bychom mohli pokládat za inovativní a netradiční. Ačkoli jsem zde uvedl pouze tři příklady, nápadným společným prvkem je prostředí výuky. Ať už to byl domov důchodců, či venkovní prostředí, žáci díky prostředí získali mnohem komplexnější pohled na danou problematiku. Jinými slovy, i laik by dokázal říci, že v mimoškolním prostředí může žák nabývat dojmů, které ho na obyčejné hodině dějepisu nebo přírodopisu ani nenapadnou.

Dalším nesporně společným prvkem všech tří forem výuky je autenticita situací, kterým byl žák pedagogem vystaven.

2.6. Proměny učitelské profese

Spilková 2018 se domnívá, že dosud převažovaly spíše inovace dílčí, spočívající např. v projektování a realizaci nových pedagogických předmětů, ve změnách obsahu stávajících předmětů, v nových hodinových dotacích na výuku těchto předmětů, v ověřování a zavádění aktivizujících forem a metod pedagogické přípravy apod.

Jak uvádí Švec 2018, inovace pedagogické přípravy by měly tvořit součást širších inovací učitelského vzdělávání. Tato problematika je doposud předmětem polemik i rozporných stanovisek, i když k jejímu řešení již byla zpracována řada podkladů a návrhů (řada statí i diskusních příspěvků k pojetí učitelského vzdělávání i aktuálním otázkám pedagogické přípravy budoucích učitelů byla např. publikována v předcházejících ročnících *Pedagogické orientace* a ve sbornících *Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe, 1994* a *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu, 1995*).

3. Metodika praktické části

Dotazníkové šetření proběhne na dvou středních odborných školách zemědělského typu. Cílem mé práce je získání názorů kantorů pedagogických škol na alternativní formy vzdělávání a inovace ve školství.

3.1. Charakteristika škol

SZeŠ Čáslav

Střední zemědělská škola v Čáslavi je příspěvkovou organizací zřízenou Středočeským krajem na dobu neurčitou. Vykonává činnost střední školy a působí zde 17 učitelů. Budova je umístěna v Sadové ulici čp.: 1234, 286 01 Čáslav, vlastníkem je Středočeský kraj. Ve škole je 11 klasických tříd, 8 odborných učeben, 3 počítačové učebny, aula, knihovna a hřiště s umělým povrchem.

Současné vedení školy se aktivně snaží o změnu celkového pojetí školy, zvyšování její prestiže a celkové zatraktivnění obsahového zaměření studia jak pro uchazeče o studium, tak i pro samotné studenty.

Součástí tohoto záměru je vybudování veterinární ordinace přímo v areálu školy s možností praktické výuky studentů oboru veterinářství. Jednou se stěžejních myšlenek bylo zaměstnat veterinárního lékaře, provozujícího tuto ordinaci, rovněž jako učitele odborných předmětů oboru veterinářství. K realizaci došlo v loňském roce a nyní je pedagogicko- doktorská ordinace (PE.DR.O) plně v provozu.

V současné době jsou na Střední zemědělské škole v Čáslavi vyučovány tyto studijní obory:

Čtyřleté studijní obory (maturitní zkouška): a) Agropodnikání

b) Ekonomika a podnikání

c) Veterinářství

Tříletý učební obor (výuční list):

Zemědělec-farmář

SZEŠ Poděbrady

Střední zemědělská škola a Střední odborná škola Poděbrady leží na adrese Boučkova 355/49, Poděbrady II, 290 01 Poděbrady a je taktéž příspěvkovou organizací řízenou Středočeským krajem. SZeŠ a SOŠ v Poděbradech už více než 100 let poskytuje střední odborné vzdělání v krásném lázeňském městě Poděbrady. Všechny studijní obory vyučované na škole jsou čtyřleté, zakončené maturitní zkouškou. Pro zájemce o zemědělství, techniku, zvířata, práci v přírodě

a ochranu životního prostředí. Absolventi získají ucelené zemědělské dovednosti a znalosti včetně řidičského průkazu na traktor a osobní automobil. Součástí studia jsou i ekonomické předměty, cizí jazyk a informační technologie. Možnost dalšího studia na vysoké škole.“

V současné době jsou na SZeŠ a SOŠ v Poděbradech vyučovány tyto studijní obory:

- a) Agropodnikání (41-41-M/01) – zemědělství, technika, práce se zvířaty, řidičský průkaz, ochrana životního prostředí
- b) Přírodovědné lyceum (78-42-M/05) – přírodní vědy, ochrana životního prostředí, potravinářství a zemědělství
- c) Veřejnosprávní činnost (68-43-M/01) – ekonomika a právo ve státní správě a samosprávě, informační a komunikační technologie
- d) Veterinářství (43-41-M/01) – péče o hospodářská zvířata i domácí mazlíčky, řidičský průkaz, teorie i praktické dovednosti

Z hlediska samotné metodiky dotazníkového šetření bylo potřeba předem jasně určit, co budu pokládat za tradiční, co za inovativní a co za alternativní přístupy ve vzdělávání. Na základě přečtené literatury, která byla použita jako teoretický podklad pro tvorbu otázek do dotazníku, byly tedy vytvořeny prioritní klastry. Jednotlivé klastry vyplývají ze specifických znaků tradičních a alternativních škol popsaných v kapitole 2.4.

Z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti dotazníku (a na základě vlastního názoru) bylo tedy přistoupeno k rozdělení otázek do menších sekcí, konkrétně zaměřených na danou problematiku. Na inovativní vzdělávání a inovaci obecně bude tedy dále nahlíženo jako na prostředek propojení mezi oběma hlavními směry, neboť alternativní vzdělávání bylo na svém počátku prakticky inovativní změnou vzdělávání a formou vymanění se ze zastaralého způsobu učení.

V dotazníku bylo často u otázek ponechána možnost jiné odpovědi z důvodu možnosti učitelů odpovědět výhradně vlastním názorem.

5. Praktická část - výsledky

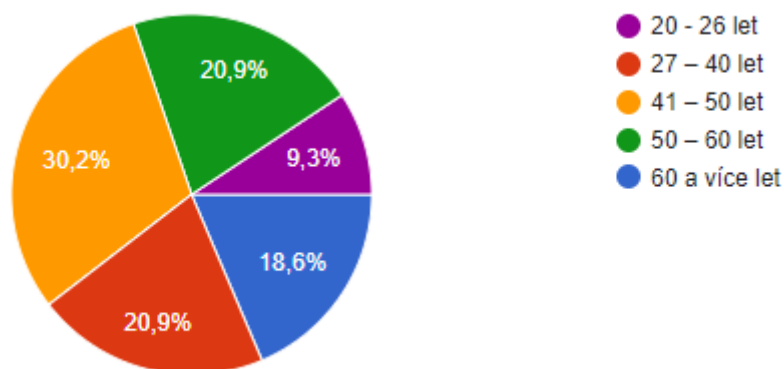
Dotazníkového šetření se nakonec účastnilo 43 respondentů, což je počet, který předčil původní očekávání. Nutno dodat, že spolupráce s oběma školami byla velmi dobrá, vedení školy mi vyšlo v distribuci dotazníků vstříc. Dotazníky se dostaly i k externistům, kteří se na škole pravidelně nevyskytují.

Základní informace obsažené v první části dotazníku, kde bylo nejprve nutné zjistit věkové rozložení a pohlaví respondentů, přineslo následující výsledky:

Dotazník vyplnilo celkem 43 učitelů, celkem 18 mužů (42,9 %) a 24 žen (57,1 %).

Jak ukazuje graf č. 1, věkové rozložení odpovídá celorepublikovému nedostatku mladých učitelů ve vzdělávacím systému, neboť téměř tři čtvrtiny učitelů zájmových škol dosáhlo již věku 41 let a více. Naopak učitelů, kteří by nastoupili do zaměstnání hned po vysoké škole, bylo pouhých 9,3 % z celkového počtu respondentů.

Graf č. 1: **Věkové rozložení učitelů zájmových škol**



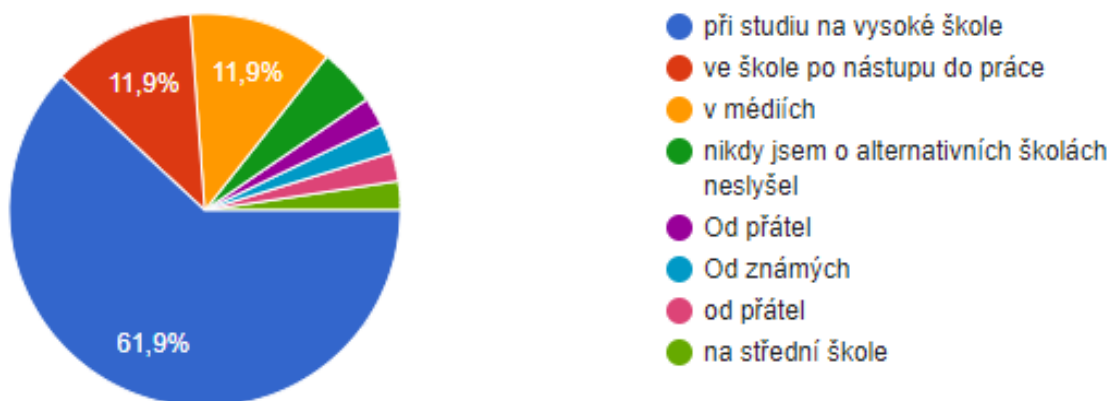
Pojďme si nyní představit zaměření dotazovaných učitelů. Z celkového počtu 43 respondentů, kteří vyplnili dotazník, je 24 (**55,8 %**) **učiteli odborných předmětů,**

15 (**34,9 %**) **učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů** a 4 (**9,3 %**) učitelé **praxe.** V dotazníku nebyla zahrnuta odpověď, kdy by katoři byly učitelé jak všeobecně vzdělávacích předmětů, tak předmětů odborných, z důvodu přehledného rozdělení.

1. část dotazníku: Znalosti o alternativních školách

Následovala část dotazník, která měla za úkol zjistit celkovou informovanost učitelů o alternativních školách.

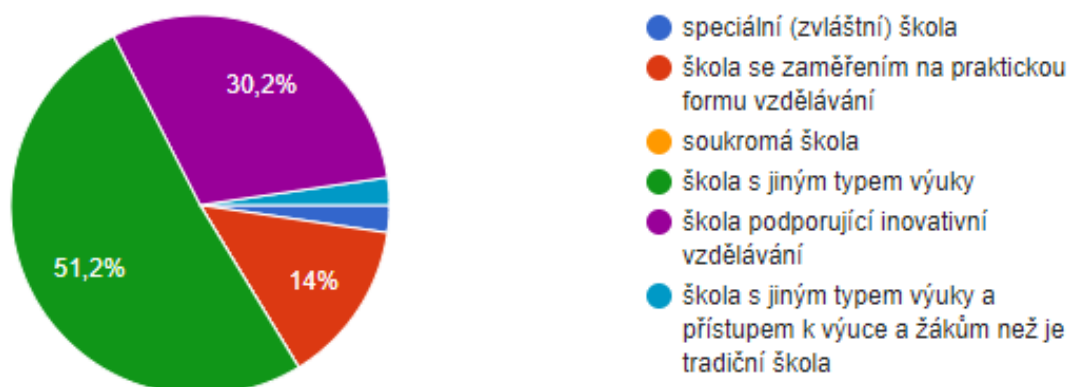
Graf č. 2: Kde jste poprvé slyšeli o existenci alternativních škol?



Převážná většina učitelů slyšela o alternativních školách při studiu na vysoké škole, což je výsledek, který byl předvídatelný. Pedagogické školy mají standardně přímo v náplni hodin některých předmětů alternativní metody ve vzdělávání. Zbylí respondenti zpravidla nebyly učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů a ve dvou případech se jednalo o externisty pracující ve škole jen na částečný úvazek. O alternativních způsobech vzdělávání pak nikdy neslyšeli dva učitelé praxe.

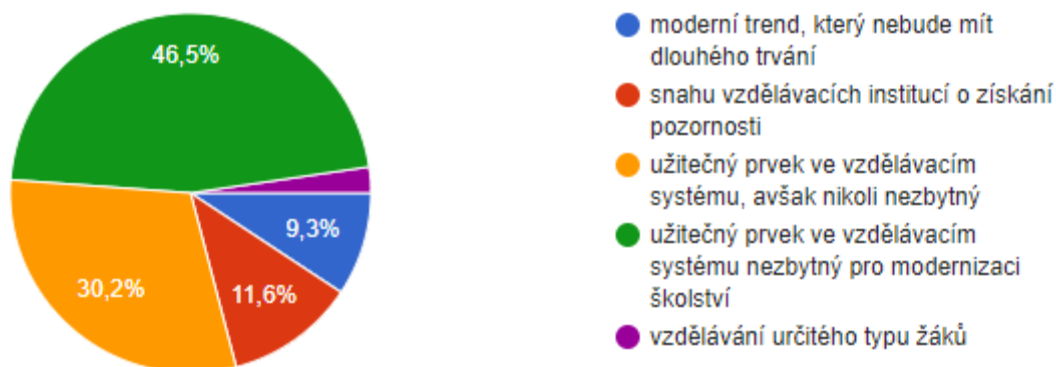
V další otázce, kde měli respondenti uvést, co si pod pojmem alternativní škola představí, nacházíme první zajímavé rozdělení odpovědí. Z celkového počtu učitelů si 51,2 % správně myslí, že alternativní škola je škola s jiným typem výuky. Oproti tomu 30,2 % pokládá alternativní školy za školy podporující inovativní vzdělávání, což může znamenat, že učitelé sami nemají jasno, co je inovativní a co alternativní škola. My jsme však tyto termíny jasně rozlišili v kapitole 3.

Graf č. 3: Co si pod pojmem alternativní škola představíte?



V otázce šesté (graf č. 3) se již učitelů přímo ptáme na konkrétní názor údělu alternativního vzdělávání. Tato otázka rozdělila učitele na dva tábory, jejichž procentuální zastoupení se v obou případech pohybuje kolem padesáti procent. Ve prospěch alternativního vzdělávání se vyjádřilo **46,5 %** respondentů. Za užitečný prvek ve vzdělávacím systému, avšak nikoli nezbytný pokládá alternativní výuku **30,2 %** respondentů. Kolem deseti procent dotazovaných učitelů pak pokládá alternativní vzdělávání buď za snahu vzdělávacích institucí o získání pozornosti (**11,6 %**), nebo za moderní trend, který však nebude mít dlouhého trvání (**9,3 %**).

Graf č. 4: Alternativní školy považují za:

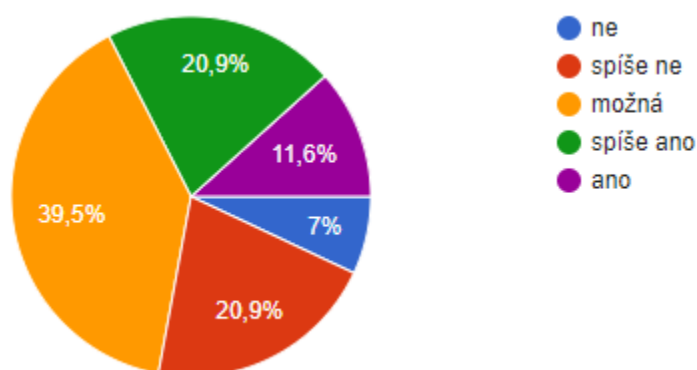


Další otázka první sekce dotazníku byla zaměřena na schopnost učitelů srovnání školy alternativní se školou tradiční. Dotazovaní si měli vybrat, čím se liší výuka na alternativních školách. Velká většina (72,1 %) odpověděla, že na alternativních školách mají jiná schémata vyučovacích hodin a jiný přístup učitele.

Kolem 14 % respondentů odpovědělo, že se alternativní školy více zaměřují na rozvoj představitosti a necelých 10 % odpovědělo „nevím“.

V osmé otázce mne zajímalo, zda učitelé pokládají alternativní školy za lepší formu vzdělávání poskytující kvalitnější výuku. Abych respondenty nedostával do úzkých v případě, že by o alternativních školách neměli tolik informací, ponechal jsem v odpovědích i nerozhodnou variantu „možná“.

Graf č. 5: Myslíte si, že alternativní školy nabízejí kvalitnější výuku?



Nerozhodně odpovědělo téměř 40 % dotazovaných učitelů. Výsledky nepřímého souhlasu či nepřímého nesouhlasu byly vyrovnané. Rezolutně odpovědělo 8 učitelů s výsledkem ve prospěch kvalitnější výuky na alternativních školách.

Poslední otázka byla z mého pohledu v této sekci nejzajímavější a zároveň nejvíce osobní. Zajímalo mne totiž, kolik učitelů by poslalo své dítě do alternativní školy. Výsledky ukazuje tabulka č. 2 níže.

Tabulka č. 2: Dali byste své dítě do alternativní školy?

určitě ano, forma alternativního vzdělávání se mi líbí	4 učitelé	9,3 %
ano, kdybych měl/a více informací o jejich fungování	8 učitelů	18,6 %
ano, kdyby jich bylo v ČR více a dítě by nemuselo dojíždět	7 učitelů	16,3 %
spíše ne, příliš nevěřím alternativnímu vzdělávání	12 učitelů	27,9 %
určitě ne, nepokládám alternativní výuku za vhodnou formu vzdělávání	10 učitelů	23,3 %
nevím	2 učitelé	4,7 %

U výsledků této otázky jsem očekával, že bude více učitelů, kteří raději zvolí neutrální odpověď *nevím*, tudíž mne výsledky, ať negativního, či pozitivního postoje, velmi potěšily. Dle výsledků usuzuji, že kantoři zájmových škol stále zastávají tradiční formy vzdělávání oproti těm alternativním. Přes 50 % dotazovaných by své dítě do alternativní školy nepřihlásilo. Téměř dvacet procent respondentů by potřebovalo více informací o jejich fungování, aby se pro tuto možnost rozhodlo a sedm učitelů by své dítě na alternativní školu dalo, kdyby měli lepší možnosti dopravního spojení. Velmi často byly tyto odpovědi současně v jednom dotazníku. Jasně pro alternativní školy byli 4 učitelé. Výsledek „*rezolutně pro*“ stál za bližší zkoumání a proto jsem zkontroloval věk respondentů, kteří takto odpověděli. Až na jednu výjimku se jednalo o mladé učitele.

2. část dotazníku: Vztah učitel - žák

Druhá část dotazníku byla zaměřena na vztah učitele k žákovi a přímo by měla reflektovat názory respondentů na důležitost tohoto vztahu. Hned v první otázce jsem se tedy ptal učitelů, jestli pokládají užší vztah žáka s kantorem za prospěšný, či zanedbatelný.

Tabulka č. 3: **Ve schopnosti fixace učiva pokládám užší vztah žáka k učiteli za:**

zbytečný	1 učitel	2,3 %
málo přínosný	2 učitelé	4,7 %
přínosný	20 učitelů	46,5 %
velmi přínosný	9 učitelů	20,9 %
nezbytný	11 učitelů	25,6 %

Druhá otázka této části směřovala na znalost kantorů silných a slabých stránek jejich žáků. Učitelé měli procentuálně odhadnout, u kolika žáků tyto stránky znají. Odpovědi byly rozděleny na čtvrtiny.

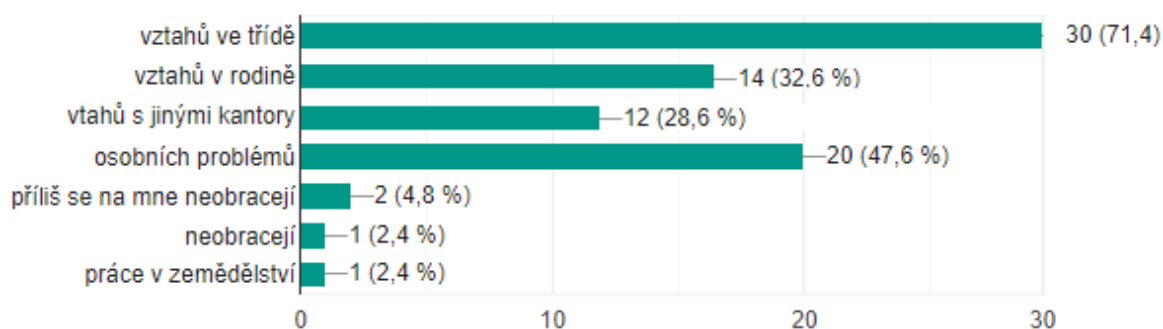
Tabulka č. 4: **Znám dobře silné a slabé stránky u...:**

méně než 25 % svých žáků	5 učitelů	11,6 %
25 – 50 % svých žáků	8 učitelů	18,6 %

50 – 75 % svých žáků	20 učitelů	46,5 %
více jak 75 % svých žáků	10 učitelů	23,3 %

Ve třetí otázce sekce jsem se ptal, jestli se na kantora žáci obracejí i v jiných směrech, než jen v oblasti vzdělávání. Z výsledků interpretovaných v grafu č. 6 vyplývá, že se na zájmových školách žáci na učitele nejvíce obracejí ohledně vztahů ve třídě, což není nijak překvapivé. Výsledky též ukazují, že se žáci na své kantory obracejí více s osobními problémy, než s rodinnými. Dvanáct respondentů také uvedlo, že se na ně žáci obracejí ohledně vztahů s jinými kantory. Osobně se domnívám, že toto číslo by mohlo mírně korespondovat s počtem třídních učitelů, kteří dotazník vyplnili. Možností této otázky byla i odpověď *jiné*. Takto odpověděli 4 dotazovaní. Při kontrole dotazníků jsem zjistil, se jednalo právě o učitele praxe, kteří na školách pravděpodobně působí jen externě, či v malém počtu hodin. Ti odpověděli, že se na ně žáci příliš neobracejí.

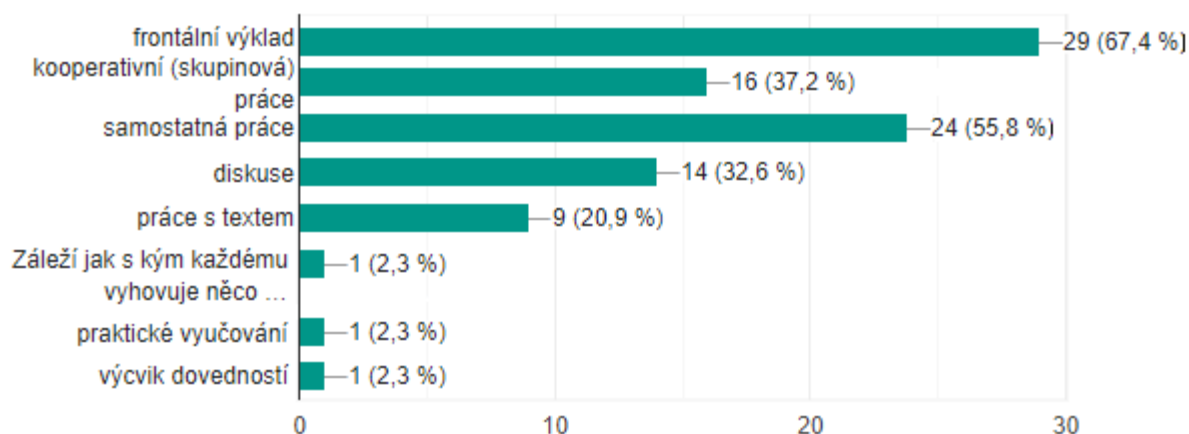
Graf č. 6: **Žáci se na mne obracejí o radu i v oblastech:**



3. část dotazníku: Názor učitelů zájmových škol na metody výuky a slovní hodnocení

První otázka (graf č. 7) této sekce se ptá na metody, které kantoři nejen upřednostňují, ale které pokládají za nejefektivnější ve schopnosti žáků zafixovat probírané učivo.

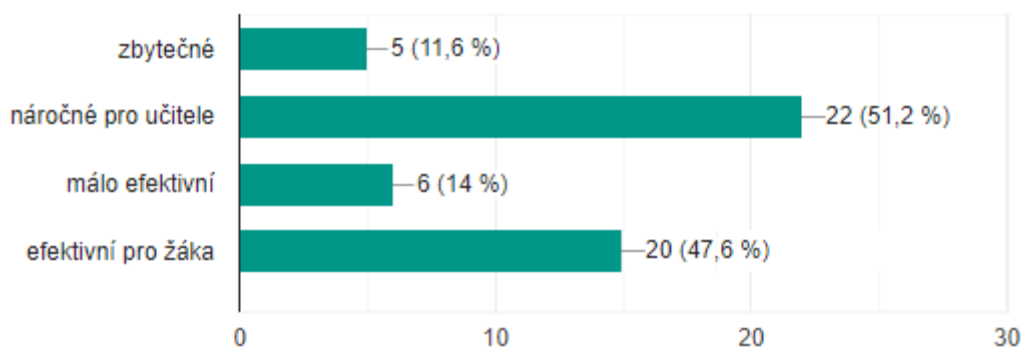
Graf č. 7: **Myslím si, že se žáci nejvíce naučí, pokud upřednostňuji tyto formy výuky:**



Jak je vidět v grafu výše učitelé zájmových škol stále upřednostňují frontální výklady. Hned v závěsu je samostatná práce. Pozitivní je, že ani kooperativní práce nemá malá procenta. Výsledky korespondují se statistikami České školní inspekce, které potvrzují, že frontální výklad dominuje v 87 procentech hodin. Vedle toho se vyskytuje nejčastěji v hodinách samostatná práce žáků (66 procent), skupinová (34 procent), kooperativní (16 procent) a nejméně se využívá individualizované výuky (10 procent).

Výsledky druhé otázky této sekce ukazují názor kantorů zájmových škol na slovní hodnocení, které je v poslední době velmi diskutovaným tématem. Slovní hodnocení zajišťuje mnohem větší a širší informovanost jak samotných žáků, tak jejich rodičů. Jeho prostřednictvím lze postihnout osobnost žáka v její plné šíři, dokonce učitelé umožňuje její hlubší poznání. Nicméně slovního hodnocení je velmi náročné na čas z pohledu většiny kantorů, často svádí jen k hodnocení pozitiv a někdy jsou nesrozumitelná pro rodiče. Jistě bychom našli celou řadu dalších pozitiv i negativ. Jak se na slovní hodnocení dívají učitelé „našich“ zemědělských škol ukazuje graf č. 8 níže.

Graf č. 8: **Slovní hodnocení považují za:**



Z grafu vyplývá to, co bylo předpokládáno již na začátku. Dominuje názor, že slovní hodnocení je náročné pro učitele (51,2 %). Dvacet učitelů si však myslí, že je efektivní pro žáka. Při kontrole individuálních odpovědí jsem zjistil, že se ve většině jednalo o mladší učitele do 40 let. Celkem 11 respondentů si myslí, že je slovní hodnocení málo efektivní až zbytečné.

4. část dotazníku: Inovace ve vzdělávání

Jak už jsem uvedl v literární rešerši v kapitole 2.5.1. pojem inovace se nejčastěji interpretuje významem obnovování, **modernizování**, snaha o zlepšení dosavadního stavu.

V poslední části dotazníku jsem tedy chtěl získat názor učitelů zájmových škol na inovace ve vzdělávání a jejich postoj k zařazení České republiky do celoevropského žebříčku rozvoje inovací. Také mne zajímalo, jaké inovativní prvky ve škole respondenti využívají a jestli podle nich mohou inovace zlepšit celkovou situaci ve školství, ať už z pohledu žáka, či jich samotných. Výsledky jsou přehledně interpretovány níže pomocí grafů a tabulek.

První otázka byla obecného charakteru.

Tabulka č. 5: **Pokládáte inovace ve vzdělávání za prospěšné?**

ano	17 učitelů	39,5 %
spíše ano	12 učitelů	27,9 %
možná	8 učitelů	18,6 %
spíše ne	4 učitelé	9,3 %
ne	2 učitelé	4,7 %

Druhá otázka této sekce měla za cíl zjistit, jestli se učitelé inovacemi zabývají a jaké prostředky k tomu využívají. Výsledky druhé otázky ukazuje tabulka č. XX.

Tabulka č. 6: **Sledujete aktuální inovace ve vzdělávání?**

ano, na pedagogických informativních serverech	17 učitelů	39,5 %
ano, hledám inspiraci v časopisech o pedagogice	12 učitelů	27,9 %
ano, pravidelně si předáváme zkušenosti a nápady s kolegy	22 učitelů	51,2 %
spoléhám především na vlastní nápady	18 učitelů	41,9 %
o inovace se zajímám jen okrajově	5 učitelů	11,6 %
o inovace se nezajímám, nepokládám to za důležité	2 učitelé	4,7 %

Z výsledků je patrné, že většina respondentů se o inovace aktivně zajímá. Většina k tomu využívá internetové servery nebo si vyměňuje zkušenosti s kolegy. V této otázce se velmi často objevovala kombinace spoléhání na vlastní nápady a právě kooperace s kolegy.

Další otázka byla směřována na školu, ve které učitelé působí. Kantoři ji měli zhodnotit z pohledu jejího vztahu k inovacím.

Tabulka č. 7: **Pokládám školu, na které vyučuji, za školu nakloněnou inovativním změnám:**

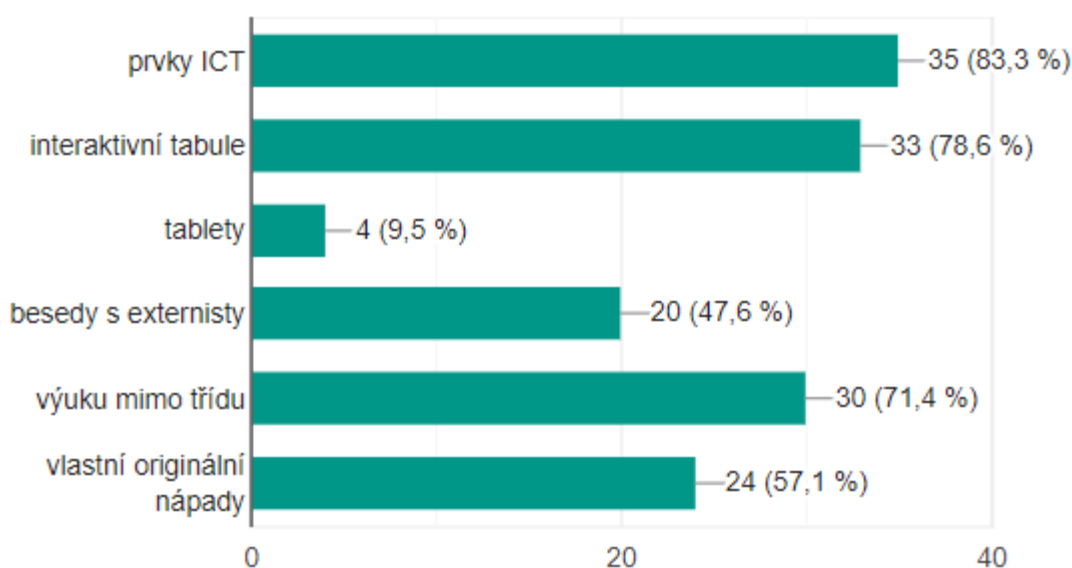
škola se spíše snaží o zachování tradičního vyučování	31 učitelů	72,1 %
škola se přizpůsobuje se požadavkům společnosti, rodičů, žáků, učitelů, vedení, veřejnosti atd.	10 učitelů	23,3 %

Tuto otázku musím sám sobě trochu zkritizovat, neboť je mírně návodná a její výsledky dost předvídatelné. Nicméně v otázce byla ponechána možnost *jiné* odpovědi, což přineslo dva originální názory. Jeden z respondentů uvedl, že se částečně jedná o školu otevřenou inovativním nápadům, ale u některých kolegů pořád se škola stále potýká s přístupem tradičním. Druhý názor je velmi podobný. Uvádí, že se škola snaží modernizovat, avšak ve sboru panuje konzervativní

atmosféra. Tento problém nápadně koresponduje s věkovým průměrem pedagogů na obou školách, který se pohybuje kolem 40 - 45 let.

Čtvrtá otázka této sekce se přímo dotazovala na inovativní prvky, které kantoři využívají, či má škola k dispozici. Výsledky interpretuje graf č. 9 níže.

Graf č. 9: Jaké inovativní prvky ve škole využíváte?



Následující dvě otázky zkoumají informovanost respondentů ohledně míry rozvoje inovací v České republice.

Tabulka č. 8: V rámci celoevropského žebříčku rozvoje inovací ve školství bych Českou republiku zařadil k:

evropským leaderům	žádný učitel	0 %
vysoce inovativním	2 učitelé	4,7 %
málo inovativním	24 učitelů	55,8 %
nemám o tomto tématu žádné informace	17 učitelů	39,5 %

Většina učitelů pokládá české školství za málo inovativní. Téměř 40 % o tomto tématu nemá žádné informace. Z druhé strany nikdo nepokládá ČR za evropského leadera inovací ve školství.

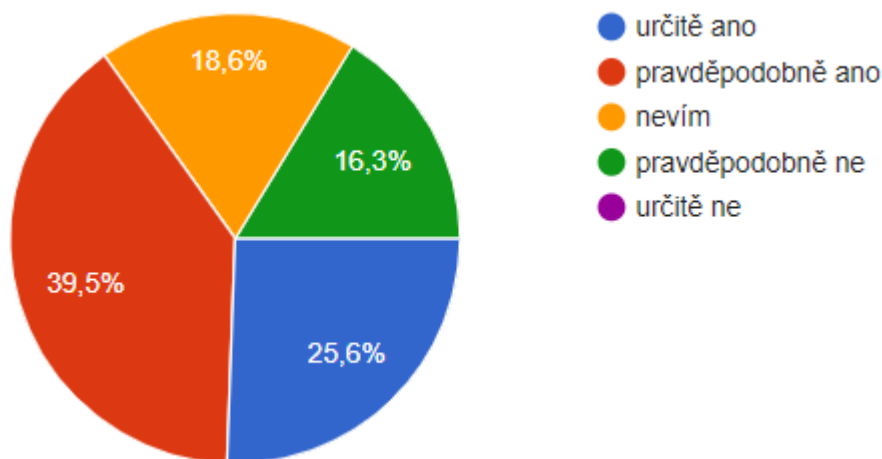
Tabulka č. 9: V rámci vzdělávání je nejvyšší míra inovací ve...:

vzdělávání základním	12 učitelů	27,9 %
vzdělávání středním	2 učitelé	4,7 %
vzdělávání terciárním	15 učitelů	34,9 %
nevím	14 učitelů	32,6 %

Závěrečné dvě otázky dotazníku byly směřovány na předpoklad významu inovací v budoucnu. Kantoři měli vyjádřit svůj názor na to, co nám inovace ve vzdělávání mohou přinést.

První otázka závěrečné sekce získala pohled učitelů na inovace ve vztahu k žákům.

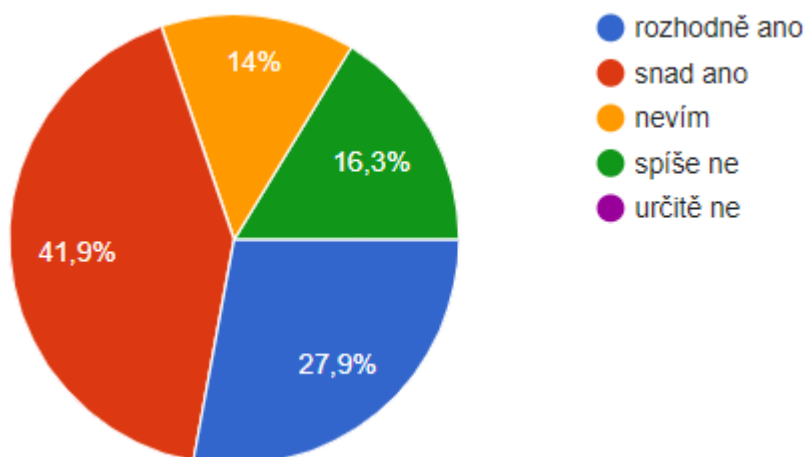
Graf č. 10: Myslíte si, že inovace mohou přinést vyrovnanější vzdělávací výsledky žáků?



V tomto ohledu učitelé zájmových škol odpovídali víceméně pozitivně. Většina (65,1 %) si myslí, že inovace mohou přinést vyrovnanější výsledky žáků. Z mého neskromného názoru krátké praxe ve školství jsou inovace prospěšné, tedy se ztotožňuji s názorem většiny dotazovaných kantorů. Inovativní prvky v hodinách, jako jsou kupříkladu interaktivní tabule, mohou zlepšit prezentaci vykládaného učiva s využitím mnoha dostupných vizuálních prvků, které předešlá doba neměla k dispozici. Nutno dodat, že tyto prvky však vyžadují ochotu kantorů se dále vzdělávat v jejich používání. Nesprávné používání těchto prvků může potom naopak vést k neuceleným hodinám, ve kterých je fixace učiva žáků ztížena.

Poslední otázka sekce byla cílena na získání názorů respondentů, zda mohou inovace přinést užitek přímo jim samotným.

Graf č. 11: **Myslíte si, že inovace mohou přinést větší spokojenost učitelů?**



Téměř polovina dotazovaných učitelů doufá ve větší spokojenost pedagogů zaváděním inovací. Téměř 30 % si je pak pozitivním přínosem inovací jista.

6. Závěr

Cíle mé práce - získání názorů kantorů pedagogických škol na alternativní formy vzdělávání a inovace ve školství, byly splněny.

7. Reference:

- ČERVENKA, Stanislav. *Angažované učení*. Tomáš Houška, 1992.
- GALLA, K. a SEDLÁŘ, R. *Otokar Chlup a česká pedagogika*. Praha: UK, 1985.
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva; NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex, 2000.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Portál, 1998.
- JŮVA, Vladimír. *Vývoj pedagogického myšlení. Pedagogika jako věda*, 1987.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931—43-5.
- KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu: České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918-1928*. Univerzita JE Purkyně, 1971.
- KORCOVÁ, K. *Česká vzdělávací soustava a alternativní školy*, 2009.
- KOŤA, Jaroslav; RÝDL, Karel. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu: Příspěvky k filosofii výchovy*. Univerzita Karlova, 1992.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Masarykova univerzita, 1997.
- McGOWAN, K. (2014). *Brilliant impersonators*. Aeon
- PEÑA-LÓPEZ, Ismael, et al. *Measuring Innovation in Education. A New Perspective*. 2014.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, sro, 1995.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Marek Zeman.
- Sárközi, R. (2005). *Tradiční pedagogika versus moderní*. *Britské listy* [online], 1213-179.
- Singule, F. (1992). *Současné pedagogické směry: a jejich psychologické souvislosti*. Státní pedagogické nakladatelství.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny učitelské profese a přípravy na ni v kontextu celkové transformace školství. *Pedagogická orientace*, 2018, 5.16-17: 47-54.

STING, Stephan. Aktuální koncepty vzdělávání v Německu: mezi individuálním sebevzděláváním a hledáním nového společného základu. *Pedagogická orientace*, 2018, 5.14: 17-24.

ŠVEC, Vlastimil. Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů?. *Pedagogická orientace*, 2018, 5.16-17: 54-58.

TOMASELLO, Michael. Learning through others. *Daedalus*, 2004, 133.1: 51-58.

Zormanová, L. (2012). Moderní aspekty v pedagogice. Masarykova univerzita.

Internetové zdroje:

URL 1:

<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/alternativni-skolstvi.shtml>

URL 2:

<http://www.modernivyucovani.cz/o-polistopadovreformov-k-kolstv/>

URL 3:

<http://www.inovativnivzdelavani.cz/fenomen-londynska-prijdte-se-poucit-z-nedavne-historie-inovativnich-skol-u-nas/>