

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Mýtus základního vzdělávání

Lelková Anna

Bakalářská práce

2021

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Anna Lelková**
Osobní číslo: **H18497**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Téma práce: **Mýtus základního vzdělávání**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Tato bakalářská práce se bude zabývat tématy stereotypů a předsudků v oblasti základního vzdělávání. Práce se bude skládat ze dvou částí. Teoretická část se bude zaměřovat na představení existujících mýtů o vzdělávání a pedagogích, jejich vzniku, prevenci, eliminaci a redukci. Poslední kapitola teoretické části se bude zaměřovat na možnosti řešení těchto mýtů. Praktická část bude obsahovat hloubkové rozhovory s pedagogy konkrétní základní školy, kde se bude zabývat jejich vlastními názory a zkušenostmi. Cílem práce bude pochopení a možné náměty k řešení těchto mýtů.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CHRISTODOULOU, Daisy. *Seven myths about education*. London: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-74682-3.
NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Sborníky. ISBN 978-80-244-3413-1.

SCHOENEBECK, Hubertus von. *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. ISBN 80-7194-404-1.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

31. března 2020

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2021

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci zpracovávala samostatně a užívala jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu.

V Pardubicích, dne 14. 3. 2021

.....

Lelková Anna

Poděkování

Mé poděkování patří profesoru PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za odborné rady a trpělivé vedení mé bakalářské práce. Děkuji také Mgr. Aleně Vítkové za pomoc při gramatické kontrole a respondentům za poskytnutí rozhovorů.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá pěti vybranými mýty a předsudky z oblasti základního vzdělávání. Skládá se ze dvou hlavních částí. V teoretické části jsou představeny dosavadní poznatky této problematiky a zmíněny i některé další časté předsudky. Praktická část je věnována hloubkovým rozhovorům s pedagogy jedné základní školy. Rozhovory jsou zaměřeny na jejich názory na mýty a předsudky z teoretické části. V závěru práce jsou navržena možná řešení, jak se s těmito mýty a předsudky vypořádat.

KLÍČOVÁ SLOVA

mýty, postoje, předsudky, základní vzdělávání

TITLE

The myth of basic education

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with five selected myths and prejudices from the area of basic education. The thesis consists of two main parts. The theoretical part presents current knowledge of this problematics and it mentions some other frequent prejudices as well. The practical part includes in-depth interviews with educationalists of one basic school. Interviews focus on their views on myths and prejudices mentioned in the theoretical part. Conclusion of the thesis suggests solutions of how to deal with these myths and prejudices.

KEYWORDS

myths, attitudes, prejudices, basic education

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vymezení základních pojmů	10
1.1 Mýtus.....	10
1.2 Postoj.....	10
1.3 Předsudek	11
1.4 Představa	11
1.5 Základní vzdělávání	11
2 Dosavadní poznání v problematice.....	12
3 Mýty.....	13
3.1 Tradiční škola poškozuje všechny žáky	13
3.2 Pouhé známkování je pro vzdělávání žáků škodlivé.....	15
3.3 ICT ulehčují vzdělávání	18
3.4 Učitelé učí pouze teorii	21
3.5 Míra stresu ve školním prostředí.....	22
3.6 Další mýty	24
3.6.1 Žáci se vše naučí pouze hrou.....	24
3.6.2 Učebnice jsou pro vyučování nepostradatelné	25
4 Shrnutí teoretické části.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 Metodologie	28
5.1 Kvalitativní výzkum.....	28
5.2 Rizika výzkumné strategie	29
5.3 Hloubkový rozhovor	30
6 Realizace výzkumu	30
6.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu	31
6.2 Výzkumný soubor	34
6.3 Charakteristika výzkumného prostředí	34
7 Analýza a interpretace dat.....	35
7.1 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 1	35

7.2 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 2	37
7.3 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 3	39
7.4 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 4	42
7.5 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 5	44
8 Výsledky výzkumu.....	45
9 Řešení jednotlivých mýtů	48
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM TABULEK	55

SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK

ICT - Informační a komunikační technologie

TO - tazatelské otázky

VO - výzkumné otázky

ÚVOD

V každé lidské oblasti přetrvává velké množství mýtů. A ani v oblasti vzdělávání tomu není jinak. Mýty jsou ve své podstatě obecnou představou o správnosti něčeho, v mém případě tedy správnosti o základním vzdělávání. Problematika vzdělávání byla, je a vždy bude na denním pořádku, a to z důvodu měnících se požadavků nejen ze strany státu, pedagogů či rodičů, ale také ze strany vzdělávajících se, žáků a studentů. Vzdělávání je obecně doslova pod vlnou mýtů, předsudků a mylných představ. V názvu práce jsem proto záměrně neužila množné číslo. Vzdělávání ve mně totiž vyvolává pocit, že je to jeden velký mýtus.

Důvodem pro tvorbu této práce byla má osobní zkušenost nejen se základním vzděláváním, ale také s alternativní formou středního vzdělávání, která je terčem mýtů a mylných představ větší měrou. Škola je stále cílem útoků veřejnosti. Každý přeci školu navštěvoval, a tak „ví“, jak to tam chodí.

Cílem práce je vymezení několika vybraných mýtů a nalezení některých možných řešení. Výběr mých mylných představ o základním vzdělávání spočívá v prvním případě v obecné představě, že jsou žáci schopní praktického využití teoretických znalostí. Tedy, že pedagogové učí pouze teorii. V druhém případě se mylná představa týká tradiční školy a její škodlivosti pro všechny žáky. Dalším významným předsudkem je představa o míře stresu ve školním prostředí. Mýtus o škodlivosti pouhého známkování také dále přispívá k možné nevěrohodnosti v oblasti základního vzdělávání. V poslední řadě se mýtus týká zařazování informačních a komunikačních technologií do vyučování, jejich ulehčení výuky a efektivnosti ve výuce.

Důvodem pro výběr těchto mýtů byla má osobní zkušenost. K tomu se také přímo nabízela doporučená publikace *Mýty ve vzdělávání* J. Nováčkové. Kniha se mi tedy stala dalším důvodem k tvorbě této práce.

Své mínění o těchto mýtech ověřím v praktické části, která bude spočívat v hloubkových rozhovorech s pedagogickými pracovníky konkrétní základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Mýtus

V 19. století mýtus znamenal všechno, co neodpovídalo realitě. Podle křesťanství bylo mýtem vše, co nemělo své opodstatnění ve Starém či Novém zákoně. Pro určité skupiny lidí byl mýtus základem sociálního života a kultury. Pro tyto společnosti mýtus vyjadřoval absolutní pravdu, a to z toho důvodu, že vyprávěl posvátný příběh. Mýtus byl skutečný a posvátný. Podle Eliady je mýtus skutečný příběh, který nastal na počátku času a sloužil jako vzor pro lidské chování. Znamenal původně vyprávění, zejména o dávné minulosti. V tradiční společnosti byl mýtus jediné platné odhalení reality. Mýtus byl příkladný a opakovatelný. Sloužil jako vzor odůvodnění veškerých lidských skutků. Dnes se běžně zaměňuje mýtus s báchorkami. Pozvolna přestávalo platit, že mýtus vypráví nemožné a nepravděpodobné. Obecně se dnes mýtus používá pro všeobecně rozšířenou nepravdu. V dnešním moderním světě se společnost pouze zdá být bez mýtů (Eliade, 1998).

1.2 Postoj

Postoj je jasně vymezená kombinace pocitů, určitých tendencí k jednání a přesvědčení. Postoje tvoří součást každodenní komunikace. Vyjadřují hodnotící vztah k sociálním subjektům v našem prostředí. Ukazují, co upřednostňujeme, respektive to, co nemáme rádi. Postoje tvoří v lidském životě funkci umožňující člověku adaptovat se na prostředí. Většinu postojů získáváme v průběhu života prostřednictvím osobních zkušeností s objekty. Postoji jedinec vyjadřuje, že je nositelem jistých hodnot. Udržuje jimi stabilitu sebeobrazu člověka a zprostředkovává vztahy k jiným lidem (Výrost, 2008, s. 127-128).

1.3 Předsudek

Předsudky mají mnoho podob, v zájmu naší skupiny a proti jiné skupině. Předsudek je ve své podstatě předem vytvořený negativní úsudek o skupině a jejích jednotlivých členech (Myers, 2016, s. 277). Jsou to určité hodnotící postoje. Bývají nejčastěji označeny jako negativní. Neopírají se o znalosti osob či jevů, nýbrž se jedná o subjektivní úsudky. Častokrát jsou velmi emočně syté. Jsou to nezdůvodňované postoje a stanoviska, která nejsou založena na přímé zkušenosti jedince. Charakteristickou vlastností předsudků je tedy předpojatost. Předsudky se utvářejí pod vlivem prostředí, jsou přebírány od autorit, popřípadě se udržují tradicí. Lidé věří něčemu, co se dozvěděli od jiných osob. Obvykle tito lidé, při sdělování předsudků jiné skupině, nejsou schopni racionálních argumentů. Běžné jsou předsudky vůči příslušníkům etnických a rasových skupin (Průcha, 2011, s. 59).

1.4 Představa

Představa je určitá způsobilost lidské psychiky vyvolat v naší mysli objekt, který byl již vnímán, ale aktuálně vnímán není. Představa tedy v tomto pojetí úzce souvisí s pamětí (Helus, 2011, s. 106). V našem pojetí budeme o představě hovořit spíše ve smyslu názoru, náhledu, mínění, či přesvědčení, která vyjadřují individuální stanovisko každého člověka. Budeme o něm hovořit jako o individuálním postoji k určité skutečnosti.

1.5 Základní vzdělávání

Pedagogický slovník vysvětluje základní vzdělávání takto: „*Podstatné, fundamentální, univerzální, všeobecné vzdělání určené veškeré populaci. Realizuje se v institucích základního školství, které nejsou zpravidla diferencované. V ČR jej poskytují základní školy populaci ve věku 6 -15 let.*“ (Průcha, 1995, s. 282)

Základní vzdělávání začíná v České republice šestým rokem věku dítěte. Člení se na první a druhý stupeň, skládá se z 9 ročníků. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem, druhý šestým až devátým. Uskutečňuje se na základní škole, na nižším stupni víceletých gymnázií a na konzervatoři. Základní vzdělávání lze také uskutečňovat formou domácího vzdělávání.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání. Je téměř jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvují všechny děti. Základní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Základní vzdělávání je úzce spojeno s povinností školní docházky. Základní vzdělávání je rozděleno do dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupňů vzdělávání. Hlavním cílem základního vzdělávání je vytvoření základů pro celoživotní učení. Dalšími cíli jsou pomoc při utváření a postupném rozvíjení klíčových kompetencí. Dále se základní vzdělávání zaměřuje na poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání. Zejména se zaměřuje na praktické jednání a situace blízké životu. Za klíčové kompetence při ukončení základního vzdělávání jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Základní vzdělávání vede také k ohleduplnosti, toleranci k druhým, napomáhá žákům poznávat své schopnosti, učí žáky tvořivě myslet a řešit přiměřené úkoly. Vede také ke komunikaci, spolupráci a učí žáky chránit své fyzické i psychické zdraví (RVP ZV, 2004).

2 Dosavadní poznání v problematice

V problematice vzdělávání jsou výzkumy běžné. Málokdo se však zaměřuje na výzkumy mimo školní instituce. I přesto však existuje několik málo veřejně prezentovaných výzkumů týkajících se předmětu zájmu.

Jedním z nich je například sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Tento výzkum byl pořádán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v květnu v roce 2009. Cílovou skupinou byli žáci 9. ročníků základních škol a jejich rodiče. Hlavním zjištěním výzkumu je fakt, že rodičovská veřejnost hodnotí základní školství vcelku příznivě. Obecně přirovnává základní školu k dobám, kdy ji rodiče navštěvovali sami. Pozitivně hodnotí tedy hlavně materiální a technické vybavení škol. Ostatní aspekty školství již nejsou hodnoceny tak pozitivně. Lepší aspekty současné morální výchovy vidí pouze jen malá část rodičovské veřejnosti. Rodiče se shodují, že je nutné, aby se žáci učili celkově jiné vědomosti a dovednosti než oni sami. Problém základního školství panuje i v domnění, že je základní škola pouze prostředek získání vědomostí pro další studium. Mezi žáky je rozšířen názor, že by škola měla učit pouze to, co budou sami v životě potřebovat. Dle rodičovské veřejnosti je dále nutné změnit

přístup, jakým učitel na základní škole vede výuku. Problematika nerovností v přístupu ke vzdělávání je také další těžkostí. Jiným zjištěním je například deklarace rodičů na kvalitu vzdělávání. Připisují vzdělávání vysokou hodnotu, jelikož velká část rodičů dbá na to, aby jejich děti dosáhly vysokoškolského vzdělání. Z cílového hlediska veřejnost připisuje důležitost k přípravě na přijímací zkoušky. Vzdělávání by mělo být věnováno oběma složkám, znalostem i dovednostem. Zřetelná většina rodičů je pro to, aby se škola nesnažila vést děti k určitým postojům, ale aby je pouze vychovávala, aby je vedla k sebeprosazení v současném světě. Neposlední zjištění tohoto výzkumu vedou přes ideální podobu dobrého pedagoga, dobrého žáka, hodnocení vlastní školy až ke vztahu ke své vlastní škole (MŠMT, 17.11.2020).

3 Mýty

3.1 Tradiční škola poškozuje všechny žáky

Do základní školy nastupuje ročně několik desítek tisíc nových tváří. První den jejich školní docházky bývá pln natěšení, překvapení a očekávání. Nastupující prvňáci slýchají, že je počáteční radost brzy přejde, přesto jdou první školní den s rozzářenými očima. Touha po hraní se mění v touhu učit se, dozvědět se něco nového, sedět ve třídě jako „velké děti“. Vystává otázka. Proč z dětí postupně opadne ten velký zájem o školní dobrodružství?

Mýtem, který uvádí i J. Nováčková, je mýtus v oblasti tradičního vzdělávání. Mýtus zní takto: tradiční škola poškozuje všechny děti. Dá se říct, že tradiční škola poškozuje každého žáka bez výjimky. Poškozuje však každého žáka jiným způsobem (Nováčková, 2016, s. 3).

Tradiční škola nebo lépe tradiční výuka je charakteristická svou direktivností a dominantní rolí pedagoga. Nejvyšší míru činnosti během výuky projevuje učitel. Největší část vyučovací hodiny tedy zabírá výklad pedagoga. Typickým rysem tradiční výuky je vnější motivace, tedy motivace založená na odměnách a trestech. Tradiční výuka je dnes většinou spíše prezentována jako frontální výuka. Za tradiční výuku je považována výuka hromadná. Hromadná výuka se stala výhodnou a efektivní alternativou využívané individuální výuky. S rozvojem průmyslové společnosti bylo třeba masového vzdělávání. Přestala tedy vyhovovat individuální forma výuky. Škola je v tomto pojetí vnímána jako příprava na život. S myšlenkou hromadného vyučování přišel již Jan Amos Komenský, který přinesl úplnou reformu v organizaci vyučování. Při hromadném vzdělávání má v rámci třídy dominantní postavení

pedagog. Učitel stanovuje tempo výuky a je schopen věnovat se všem žákům a vyučovat najednou. Pedagog zadává úlohy pro celou třídu stejně. Žáci úlohy řeší dle pokynů učitele. Pedagogická komunikace je jednostranná. Konverzace mezi žáky je nežádoucí. Uspořádání třídy se nemění. Výuka je zaměřena převážně na kognitivní cíle (Zormanová, 2012, s. 36-37).

Frontální výuka si klade za cíl, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Hlavní pozornost je věnována vysvětlování pedagoga. Komunikace je pouze jednosměrná. Frontální výuka vede k pasivitě žáků, nepodporuje samostatné myšlení, jednání ani vyjadřování. Jednostranně se zaměřuje na zvládnutí učiva a dodržování kázně. Působení učitele na žáky bývá doplňováno zápisem na tabuli (Maňák, 2003, s. 133).

Koncem 19. století a začátkem 20. století začalo vznikat mnoho reformních pedagogických směrů. Tyto alternativní směry jsou převážně kritickou reakcí právě na frontální výuku. Kritika frontální výuky se nesla ve znamení mechanického učení, brždění žákovské aktivity a samostatnosti, zanedbávání rozvoje komunikace, učení spolupráce či tvořivého myšlení. Hromadná výuka ve školách přetrvává dodnes, a to i přes snahy reformní pedagogiky (Zormanová, 2012, s. 37).

Pod pojmem tradiční škola si mnoho rodičů představí sezení v lavicích s rukama za zády, naprosté ticho, zážitky plné strachu, nespravedlnosti a častokrát i plné nudy. Negativní zkušenosti ze základní školy zažil téměř každý dospělý, i přesto se tyto zážitky postupem času mění v humorné historky z mládí.

Dle Nováčkové je hlavním problémem tradiční školy dlouhodobé poškození v oblasti návyků a postojů. Za další příklady poškozování tradiční školou považuje například: nízké sebevědomí, tvoření závislostí na autoritách, malý rozvoj kritického myšlení, nerozvinutí individuálních schopností a dispozic, snížení či ubití motivace k učení a mnoho dalších (Nováčková, 2008 str. 3). Nebezpečím, které vzniká tradiční školou, může být u některých dětí i snížená motivace k učení, pokles a znehodnocení na sběr dobrých známek, které mohou vyústit i v degradaci na získání pouhého „papíru“ o absolvování určitého stupně vzdělávání.

Na žáky se z hlediska pedagogických pracovníků v tradiční škole nenahlíží jako na plnohodnotné lidi, ale jako na jedince, kteří se teprve plnohodnotnými osobami mají stát. Učební tlak tradiční školy ignoruje práva každého jedince na sebeurčení a práva na svobodný rozvoj osobnosti. Učení donucováním v lavicích řazených do trojřádu bere mladým lidem radost z rozvíjení jejich učebních schopností. Napětí vznikající učebním tlakem doslova krade svobodu myšlení. Pedagogové berou svým žákům tzv. právo na zvědavost,

právo klást otázky. Učební tlak uskutečňovaný tradiční školou vede k ponižování, urážení, donucování či znevažování lidské důstojnosti (Shoenebeck, 2001, s. 32).

System zvaný škola je pro mladé tváře utrpením, které trvá po dobu celého dětství. Znamená porušování práv jedinců. Základní i další práva jim nejsou přiznávána v plném rozsahu. Žáci snahou odolávají proti tlaku, který se postupem času mění v nenávisť k učení (Shoenebeck, 2001, s. 32-33).

Řešením by v této oblasti mohla být možnost většího výběru a dostupnosti alternativních základních škol. Důležitou podmínkou této změny by musela být hlavně změna mínění o alternativních školách. Žáci, ale hlavně jejich rodiče by tak měli možnost vybrat dítěti takovou školu, o které si myslí, že by ho z určitých důvodů nemusela poškozovat.

Alternativní školy vznikly jako reakce na kritiku tradičních škol a jsou považovány za školy reformní. Jak již plyne z názvu, pojem alternativní znamená zástupné, jiné či náhradní. V jednotlivých zemích se chápání a vymezování alternativních škol stává problematickým. Pojem alternativních škol se užívá často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům. Co se však týče obecného shrnutí, znamená alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání. Znamená vzdělávání, které je odlišné (Průcha, 1996, s. 11).

3.2 Pouhé známkování je pro vzdělávání žáků škodlivé

Dalším předsudkem je oblast známkování. Škola a známky neodmyslitelně patří k sobě. Škola je především místem, kde se rozdávají známky. Pedagogický slovník uvádí pod pojmem známkování klasifikaci a zkoušení. Při nalistování pojmu zkoušení slovník odkazuje na examinátor. „*System určený k prověřování vědomostí, dovedností a návyků žáků. Kontroluje, nakolik žák zvládl předepsané učivo a splnil stanovené cíle.*“ (Průcha, 1995, str. 66). Znamky však tuto funkci plní jen z části. Znamky jsou jen posouzením výkonu dítěte až po proběhlém učení. Pedagog častokrát písemku opraví až po odlehlém čase a žák už ani netuší, za co známku obdržel. Motivace k opravení písemky či doučení učiva opadáva.

Znamka by měla mít dvě základní funkce. Měla by podávat obraz o tom, co žák umí, jak intenzivně pracuje, a měla by také motivovat. Znamky by tedy měly mít funkci informační a motivující. Znamka by měla vyjadřovat to, nakolik žák látku zvládl a pochopil. Vyjadřovat by také měla individuální schopnosti žáka nebo pokrok, kterého žák dosáhl za určitou dobu.

Současná známka však tento přehled nedává, pouze informuje o průměrném postavení žáka vůči ostatním. Problémem známek je i fakt, že žáci mohou mezi sebou pod stejným stupněm známky dosahovat velmi odlišných výsledků (Houška, 1991, s. 11).

U významu známky je důležité přemýšlet nad tím, ke komu význam směřuje. Význam známky pro žáka znamená sdělení zvláštního druhu. Známky informují žáka o tom, nakolik bylo jeho učební úsilí z pohledu pedagoga úspěšné. Zámka přibližuje žáky k výkonu. Zámka by měla naplňovat funkci zpětné vazby. Měla by podněcovat k úsilí či k udržení výkonu (Ziegenspeck, 2002, s. 34).

Význam známky pro rodiče, resp. Pro zákonné zástupce, má specifickou informaci. Rodiče mají nárok na pravidelné sdělování o prospěchu žáka. Mají nárok na pravidelné informace o výkonech svého dítěte i jeho chování ve škole. Známky tedy tvoří určitou spojnici mezi školou a rodinou. Na známky lze nahlížet i jako na důležité komunikační médium mezi školou a rodinou. Rodičům může srovnávání známek během určitého časového úseku vytvářet představy o školním vývoji svého dítěte. Známky mohou velice ovlivňovat i chod v rodině. Známky mohou vyvolávat strach, nebo naopak mohou pozitivně ovlivňovat vztahy v rodině, k učiteli či ke škole. Postoje rodičů ke škole jsou však samozřejmě subjektivní. Stejně tak jako jejich očekávání (Ziegenspeck, 2002, s. 36).

Známky u mnoha žáků doslova ničí jejich sebevědomí a mohou dokonce učit žáky, že dosažené výsledky nijak nesouvisí s množstvím vynaložené práce, snahy a námahy. Žáci by měli zažívat ve škole pocit úspěšnosti, mají-li o studium zájem. Úspěšný žák mívá zdravější sebevědomí, pracuje s větší chutí, v závislosti na tom má pochopitelně lepší známky. Míra sebevědomí značně ovlivňuje kvalitu práce (Houška, 1991, s. 12).

Zámka uvádí pouze stupeň toho, kolik hrubek žák v didaktickém testu udělal. Pětka neuvádí, zda se žák z deseti chyb zlepšil na čtyři, stále se žák stává obětí „špatné“ známky. Zámka má za úkol zjišťovat, porovnávat, vysvětlovat či hodnotit kvalitu a efektivitu činností ve škole, ale i doma. Zámka se však stává spíše posouzením, jak si žák vede mezi svými spolužáky. Toto číselné ohodnocení s sebou nese nejen počet špatně určených druhů nerostů v přírodopisu, ale také jistou nálepkou určující budoucnost v podobě volby střední školy a následného povolání.

Zámka může vyvolávat při vzdělávání strach a stres. Stres je jedním z negativních vlivů, které mohou neblaze ovlivňovat výkony žáků. Tlak na „dobrou“ známku nemusí vést pouze vzdělávací plány, ale hlavně rodiče. Tento tlak může negativně ovlivňovat i chod

v rodině. Rodiče mají také tendence přisuzovat známky k hodnocení v práci. Rozdíl panuje v tom, že děti nemají možnost volby, zda zadanou činnost pedagogem chtějí dělat, nebo zda mají na výběr z jiných činností.

„Známkováním bereme učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tak degraduje na prostředek ke sběru dobrých známek či vyhnutí se známám špatným.“ (Nováčková, 2016, s.10).

Známkování má neblahý vliv i na narušení přirozeného rozdělení tříd. Žáci jsou velmi brzy rozděleni do různých jazykových, matematických či sportovních tříd. Negativní vliv známkování dosahuje i na chod školského systému. Prospěchově lepší žáci opouštějí původní třídy do víceletých gymnázií či specializovaných škol. Problematickým je i fakt, že prospěchově úspěšnější děti se soustředí do jedné třídy víceletých gymnázií. S odchodem prospěchově lepší části dětí odchází i možná spolupráce rodičů se základní školou, která by mohla být zdrojem tlaku, aby se škola změnila. Oddělování, rozdělování a kategorizace žáků dle číselného hodnocení není prospěšné ani pro jednu stranu. Odloučením prospěchově úspěšnějších žáků snižujeme kvalitu vzdělávání „zůstatku“. Poškozeny jsou obě skupiny žáků. Rozdělování žáků na homogenní skupiny má vliv i na sociální učení žáků. Sociální učení nastává jedině zážitkem a zkušeností, jestliže se však žák se situací nesetká, nemá se co učit (Nováčková, 2016, s. 31).

Dnes již nový zákon dává pedagogickým pracovníkům a školám možnost slovního hodnocení. Největší překážku v realizaci tvoří paradoxně rodiče, díky kterým bude pravděpodobně známkování přetrvávat. Rodiče se známek domáhají i tam, kde by ani sami učitelé dobrovolně neznámkovali. V tomto ohledu bývají konzervativnější rodiče.

Jedním z možných řešení by mohla být zpětná vazba či slovní hodnocení. Slovní hodnocení je charakteristické verbálními výroky. Jedná se o hodnocení žáků nikoli numerickými stupni. Slovní hodnocení se v České republice již běžně využívá ve třídách pro žáky se specifickými vývojovými poruchami (Průcha, 1995, s. 201). Některé školy již se zpětnou vazbou a slovním hodnocením intenzivně pracují, popřípadě užívají více možností hodnocení najednou.

Zpětná vazba je jeden z nejdůležitějších zpětných prvků řízení různých systémů. Jedná se o určitý přenos informací o výstupu určitého děje na výstupní faktory. Zpětná vazba udává žákovi hodnocení výsledků a informace o jeho učení. Umožňuje žákovi přizpůsobit učení dle požadavků učitele. Zpětná vazba funguje nejen ze strany učitele k žákovi, ale i ze strany

druhé, tedy ze strany žáků k učiteli (Průcha, 1995, s. 286). Zpětná vazba je pro vzdělávání a kvalitní učení nezbytná. Zpětná vazba, na rozdíl od pětistupňového známkování, má možnost posuzovat žáky nejen po ukončení, ale i v průběhu činnosti. Má za úkol žáky informovat. Úkolem zpětné vazby není zahanbení či trestání. Žáci by měli dostávat zpětnou vazbu nejen od učitele, ale měli by se ve škole učit i sebehodnocení.

3.3 ICT ulehčují vzdělávání

V současné době se čím dál více hovoří o významu informačních, multimediálních a komunikačních technologií. Jinak tomu není ani v oblasti vzdělávání. Téměř nepostradatelné knihy, sešity a učebnice se dostávají pouze do virtuálního světa vyučovacích pomůcek. Mýtem v problematice technologií a vzdělávání je fakt, že technologie ulehčují práci pedagogickým pracovníkům, ale i vzdělávajícím se žákům.

Informační a komunikační technologie z anglického Informatic and Communication Technologies zkráceně ICT zahrnují veškeré technologie používané pro práci s informacemi a komunikaci. Mezi základními zástupci stále převládají osobní počítač, internet a mobilní telefon. Současně však nastupují zástupci v podobě chytrých telefonů a tabletů. Patří sem však i veškeré způsoby práce s informacemi, včetně tisku, rádia či televize (Maněnová, 2009, s. 5).

Technologie založené na počítačové bázi spíše vedou k vytlačování klasické didaktické výuky. Prudký rozmach informačních a komunikačních technologií způsobil u učitelů počáteční odpor, přesto se tyto technologie stávají nepostradatelnou učební pomůckou. Velice se již hovoří o podpoře multimediální výuky. Počítačové i další technologie sice mají ulehčovat vzdělávání, avšak i jejich používání je vázáno na základní dovednosti a znalosti jejich obsluhy (Pejsar, 2004, s. 5).

Technologie jsou jistě přínosem, avšak mají i svá úskalí. Nejen že je třeba znát alespoň základní okruhy jejich obsluhy, ale nebere se již ani v potaz možnost, že jsou stále rodiny, které technologie nemají. Využívání technologií ve výuce má i další negativa. Mezi tato negativa využívání technologií mohou patřit zdravotní problémy v podobě oční únavy, zhoršení zraku, syndromu karpálního tunelu, tzv. syndromu počítačového vidění nebo bolesti zad. Technologie s sebou mohou nést i sociální problémy v podobě kyberšikany, kyberstalkingu či využívání informačních a komunikačních technologií k podvádění při testech nebo rozvoji různých

závislostí. V posledním případě mohou technologie ovlivňovat i kognitivní funkce (Kučera, 2016).

Výuka se téměř zcela přenáší do virtuálního světa moderních technologií. Učebnice, odborné knihy, encyklopedie a mnoho dalších papírových a tištěných knih jsou zdigitalizovány a ve většině případů zjednodušeny a omezeny pouze na jednoduchá tvrzení, která neobsahují celou podstatu učiva. Jak tvrdí J. Nováčková: „*Učebnice jsou téměř symbolem vzdělávání.*“ (Nováčková, 2016, s. 18).

Prostřednictvím informačních a komunikačních technologií je realizována snaha o modernizaci vzdělávání. Prostředky ICT nepochybně urychlují velké množství výukových činností. Je těžké říci, zda využívání ICT má více pozitiv či negativ. Záleží nejen na výchově žáků, ale také na tom, v jakém prostředí žák vyrůstá, a hlavně z jakého úhlu se na problematiku díváme (PEDF.CUNI, 17.11.2020).

Mezi negativní vlivy užívání ICT můžeme zařadit nespočet dalších vlivů. Můžeme je rozdělit na ty, které ovlivňují žáka spíše fyzicky a ty, které ho ovlivňují spíše psychicky. Fyzicky založené negativní vlivy můžeme spatřovat v podobě nedostatku pohybu a obecně vlivu na fyzickou stavbu těla žáka. Sezení u počítače na nevhodných židlích ničí žákům páteř a tím i správné držení těla. Nedostatek pohybu obecně přispívá k rozvoji tzv. civilizačních nemocí, ke kterým patří například obezita. V druhé řadě mají ICT vliv na zrak. To přispívá k slabozrakosti či dalekozrakosti, či k jiným následným poruchám, jako jsou bolesti hlavy nebo nadměrná únava (PEDF.CUNI, 17.11.2020).

Psychicky založené negativní vlivy ICT jsou typické vlivem na psychiku v podobě duševních stavů či nemocí. Výrazná negativa můžeme spatřovat v představách imaginárních světů či virtuálních prostředích nahrazujících reálný svět. Žákům nadměrně využívajícím informační a komunikační technologie může chybět slovní zásoba či mohou špatně komunikovat. Ztrácí se bohatost vyjadřování, žáci nejsou schopni pochopit jednoduchý souvislý text z učebnice. Vlivem komunikační nevyzrálosti žáci v životě nedokáží řešit reálné konflikty. Žáci mívají nízké sociální dovednosti. Ztráta komunikačních dovedností se může projevat nejen mezi vrstevníky, ve škole s učiteli, ale i s rodiči doma. ICT významně ovlivňuje i sociální komunikaci mezi žáky, učiteli a kamarády (PEDF.CUNI, 17.11.2020).

Za nejpodstatnější negativní vlivy, které se mohou přihodit ve škole, je považováno děláním domácích úkolů a podpora využívání technologií ze strany škol. V dnešní době je čím dál běžnější zadávání domácích úkolů žákům tak, aby si je museli vyhledat na internetu. Škola

tím sice zaručuje bezpečí dítěte, které nemusí opouštět dům, nemusí tedy navštěvovat knihovny. Daleko větší nebezpečí však číhá právě na internetu. V důsledku obrovského množství informací na internetu by žák strávil mnohem méně času návštěvou knihovny (PEDF.CUNI, 17.11.2020).

Hlavním rizikem užívání ICT je především přirozená zvědavost žáků. Nadměrné užívání ICT ve školách může žákům také prohlubovat jejich závislosti a potřeby, které mohou mít podstatně hroživější následky, jakými jsou: ztráta emoční roviny, reálný pohled na svět nebo psychopatologické jevy.

Žákům může ICT významně usnadňovat výuku v případě, kdy dané technologii žák rozumí. Věkově starší uživatelé se do problematiky ICT dostávají mnohem hůře. Učitel, který nedokáže využívat informační a komunikační technologie, může ztrácet autoritu u svých žáků. Ve velké míře může také ztrácet své sebevědomí (PEDF.CUNI, 17.11.2020).

Jistou výhodou užívání ICT je jistě i možnost on-line výuky. V této době Covid-19 to můžeme spatřovat nejvíce. Problematikou distanční výuky se již zabývalo mnoho průzkumů. Jeden z nich mezi žáky ukázal výhody i nevýhody on-line výuky. Žáci vidí výhodu například v organizování času, pozdějším vstávání a využívání moderních technologií. Náležitě oceňují možnost individuality a širší možnost konzultací. Nejobtížnější předmět vyučovaný on-line je dle statistik matematika. Nevýhodu vidí v nekoordinovaném zadávání domácích úkolů, organizaci hodin, neporozumění látce či chybějící spolužáci (EDUCATION.CZ, 6.3.2020). Pro pedagoga znamená on-line výuka celodenní kontrolování e-mailů a neustálé sezení u počítače tvořením prezentací a příprav na další den. Těžce lze ze strany pedagoga objektivně hodnotit žáky a chybí sociální kontakt. Pedagogové velice vnímají i negativní ohlasy veřejnosti, která tvrdí, že pedagogové nic nedělají, nebo mají dokonce prázdniny.

Možným řešením problematiky technologií ve vzdělávání je využívání technologií ve výuce, avšak jen jako nezbytné doplnění učitelovy práce. Dnes se bez ICT neobejde jediná oblast lidského bytí, proto ani technologie nelze z prostředí vzdělávání nadobro vyloučit. Je téměř nezbytně nutné zvážit, zda zvolená technologie vede k vytyčenému cíli a zda neexistuje jiná efektivnější vyučovací pomůcka, která by mohla ICT nahradit.

3.4 Učitelé učí pouze teorii

Obecně panuje mýtus, že se učitelé dostatečně nevěnují výuce teorie v praxi. Teoretická činnost se zdá být přeceňována, naopak ta praktická je podceňována. Pedagogové mají tendence biflovat žáky fakty, ale snaha využívat naučenou teorii do praxe zaostává. Tento mýtus může souviset i s mýtem o tradiční výuce. A to z důvodu, že se tradiční výuka nese v duchu téměř diktování toho, co se žáci mají naučit. Sami žáci pocítují důležitost využití naučené teorie v praxi, která se jim v dostatečné míře nedostává. Příčiny nalézáme právě u učitelů, kteří praktičností nabílovaných termínů nevěnují uspokojivou pozornost.

Žáci se během základní školy učí téměř vše nazpaměť. Život i zaměstnavatelé však od nich vyžadují spíše kreativitu, umění komunikace, umění řešit problémy, ale hlavně individuální prosazování. Sami žáci, zvláště ve vyšších ročnících základní školy, spatřují v učení teorie spíše demotivaci. V nazpaměť naučených faktech vidí jen zbytečně trávený a promarněný čas. Žáci se obávají, že jim obsah výuky nebude mimo školu užitečný. Převládá pasivní přijímání informací. Memorování informací se jeví jako velmi problematické.

Teorií jsou myšlena určitá tvrzení, ke kterým se došlo výzkumy a která jsou považována za pravdivé. Teorie nejsou v rozporu se zkušenostmi. Opakem teorie je empirie. Praktická výuka je součástí výchovy a vzdělávání až na středních školách a odborných učilištích. Praktické vyučování se uskutečňuje spojením naučeného s praxí, osvojováním si příslušných dovedností a schopností využívat vědomosti v praxi (Průcha, 1995, s. 165). Na praktické využití teorie by se však mělo začít dbát již na základních školách.

Žáci by se měli učit nejen fakta, ale hlavně daná fakta využívat. Žáci by se měli soustředit hlavně na to, aby dokázali logicky myslet. Fakta stojí pouze na začátku všeho, co se během studia mají žáci naučit, na počátku poznávání světa a hledání souvislostí. Fakta jsou základem, na kterém se dále staví, proto jsou zcela nezbytnou součástí vyučovacího procesu. V každé oblasti vzdělávání je nejprve nutné vytvořit faktické základy, k nimž se následně připojují další poznatky a vztahy.

Učitelé se již snaží, aby vyučovací metody nespočívaly jen v memorování pojmů, letopočtů, druhů nerostů či pohoří. K tomuto mýtu přistupují zodpovědněji hlavně zástupci alternativních pedagogických směrů. Příkladem může být klasická reformní škola Montessori.

Řešení tohoto mýtu je více problematické, než se zdá. I když by zcela jednoduše pedagogové začali s praktickými ukázkami či samotnými zkušenostmi žáků,

změna by nenastala ihned. I sami pedagogové musí projít určitým obdobím, než se změna jejich stylu výuky stane běžnou praxí.

3.5 Míra stresu ve školním prostředí

Mýtem k zamyšlení je i představa o formě stresu při vyučování a ve školním prostředí. Stres ve své podstatě znamená pro každého něco jiného. Existuje nepřeborné množství autorů a literatury, kteří se věnují problematice stresu a zkoumání tohoto jevu. Snaží se jej co nejlépe definovat. Nejednotná definovanost tak vyvolává i nejednotnou terminologii. Za zakladatele systematického zkoumání pojmu je považován H. B. Selye. Selye definoval stres jako stav, který se projevuje ve formě syndromu a představuje souhrn nespecifických změn v rámci biologického systému. Stres nemá žádnou zvláštní příčinu. Je to odpověď na podněty, které narušují rovnováhu organismu. V souvislosti koncipoval Selye Generální adaptační syndrom (GAS), který představuje rozsáhlé neurofyzilogické změny v procesu adaptace organismu. Stres může být nejen reakcí na zátěžovou situaci, ale také citový prožitek či reakce na frustraci (Urbanovská, 2010, s. 30-31). Stres může být pozitivní i negativní. Dle Richardse je stres individuální reakcí na zátěž. V těle žáka dochází k fyziologickým změnám. Pokud zátěž jedinec vnímá jako ohrožení či problém, tělo jedince automaticky doslova přechází na zvýšený výkon. Zvyšuje se tepová frekvence, zpomaluje trávení, zrychluje dýchání, stoupá krevní tlak apod. (Richards, 2006, s. 15-16). I když je stres běžně užívaným pojmem, přísně vědecká definice stresu dosud chybí.

Stres je určitou reakcí na nepříjemnou situaci, určitý obranný mechanismus, při kterém dochází k chemickým a fyziologickým změnám. Souvisejícím pojmem je stresor. Stresor je faktor, kterým je stres vyvolán (Hořčicová, 2008, s. 9). Specifický charakter mají stresory ve školním prostředí. Těmito stresory mohou být například: množství učiva a úkolů, ústní zkoušení, známkování, sociální vztahy, tlak na výkon, interpersonální konflikty. Často bývá stres ve školním prostředí spojován se srovnáváním žáků mezi sebou. Jedinec se vystavuje nebezpečí srovnávání se se svými vrstevníky. Žák nemusí obstát v konkurenci spolužáků nebo v požadavcích na něj kladených a tím se může u jedince ohrozit i jeho vlastní „já“ (Urbanovská, 2010, s. 15). „*Specifikum školního stresu, které vztahujeme ke vzdělávací instituci základní a střední školy, je dáno rovněž vývojovými zvláštnostmi organismu dětí a dospívajících ve srovnání s organismem dospělých jedinců.*“ (Urbanovská, 2010, s. 15). Často se za zdroje

školního stresu považuje především klasifikace a hodnocení, učební materiál, organizace práce, osobnost pedagoga, atmosféra školní třídy, ale také nároky rodičů na výkon a prospěch žáka (Urbanovská, 2010, s. 16).

Medvěďová ve své knize hovoří i o školní zátěžové situaci, kterou chápe jako „*aktuální nebo potencionální situaci, kterou sám žák považuje za nepříjemnou, náročnou, těžko zvladatelnou, popřípadě situaci, která ho ohrožuje nebo je pro něj (somaticky nebo psychosociálně) nebezpečná.*“ (Medvěďová, 2001 b., s. 544). Sami žáci často zaměňují přiměřenou zátěž se stresem. Překonávání a vyrovnávání se i s nepříjemnými situacemi patří k důležitým aspektům lidského žití. Žák se má během svého studia naučit překonávat i ne zcela příjemné situace. Učitelé mají za úkol, aby žáky vedli k tomu, aby se, až jednou dospějí, nehroutili a aby uměli tyto situace co nejlépe zvládat. Někteří žáci se naopak dopouštějí během stresových situací a pod tlakem až překvapivých výkonů. Většina z nich však těmto nepříjemným situacím podléhá. K tomuto mýtu o přeháněném stresu vytvářeném školním prostředím se čím dál více přidávají i sami rodiče. Škola by neměla být místem, které vyvolává pouze stres. Během stresových situací se totiž proces učení u žáků stává ohroženým. Čím více se žáci ve škole cítí ohroženi, tím hůře nastává proces učení. Stres myšlení žáků ochromuje. Avšak bez určitého tlaku by se vyučování také neobešlo (Nováčková, 2016, s. 26).

Zcela jednoznačným je fakt, že i stres pedagoga ovlivňuje pedagogovu práci a žákovo učení. Vliv na žákovo učení může mít nejen samotná osobnost pedagoga, ale také jeho duševní nerovnováha. Pedagogova nervozita, neklid a celková duševní nevyrovnanost zanechává relativně výrazné stopy na psychice žáků. Zejména u mladších žáků výrazněji ovlivňuje vyrovnanost pedagoga žákovo učení. Ke vlivu vyrovnanosti pedagogů na žáky provedla výzkum například Dr. Jana Procházková v roce 1986 (Míček, 1992, s. 9).

Jedním z možných řešení jsou například copingové procesy. Pojem coping vychází z anglického slova to cope, tedy překlenout, vypořádat se, zdolat. Jsou to procesy zvládání, jsou to zpravidla zahrnované vědomé psychické a behaviorální specifické stresové odpovědi, které umožňují člověku vyrovnat se s nadlimitní psychickou zátěží či stresem. Definice copingu je také nejednotná (Urbanovská, 2010, str. 54). Jde však o pojem zvládání, označující vědomé a záměrné úsilí zahrnující všechny pokusy zdolat stres, kognitivní či behaviorální úsilí redukovat působení nadměrně vysokých požadavků zátěžových situací. Coping není jednorázová záležitost. Coping je dynamický proces, v němž dochází k transakcím, vzájemným interakcím mezi stresovou situací a člověkem (Lazarus, Folkman, 1984).

3.6 Další mýty

V oblasti vzdělávání panuje, jak jsem již zmínila v úvodu práce, vysoké množství mýtů. Troufám si říct, že oblast vzdělávání je nejvíce zasaženou právě z důvodu mylných představ a předsudků. Několik mýtů jsem již představila výše, avšak tím seznam mýtů o vzdělávání, učitelích a žácích zdaleka nekončí. Jako příklad mohu uvést J. Nováčkovou, která ve své publikaci zmiňuje dvacet vybraných mýtů. Dalším příkladem může být kniha *Seven myths about education* autorky Daisy Christodoulou. Některé mýty si mezi sebou velice protirečí. Důvodem je rozmanitost způsobů výuky, uspořádání třídy či představ o tom, jakou formou by se měli žáci učit ve škole i doma.

Předsudky na vzdělávání se dotýkají i oblastí klimatu ve třídě, pomalé reakce učitelů na měnící se situace, (ne)nucení žáků zapojovat se do výuky, spolupráce rodiny a školy, stejné učivo ve všech školách a ve stejný čas, učit žáky jen to, co je baví apod. Jistě jsem nezasáhla všechny představy, které o vzdělávání existují. Mnoho pedagogů se zabývá i sférou kolem ekonomiky vzdělávání, velice populární jsou i podoby „dokonalého“ pedagoga.

3.6.1 Žáci se vše naučí pouze hrou

Mezi žáky panuje mylná představa, že se vše naučí pouze hrou, a to i v pokročilejším věku. I když je hra nezpochybnitelnou přípravou na život a nejdůležitějším obdobím hlavně v předškolním věku, ne vždy se vše dá naučit pouze samotnou hrou. Žáci žijí v představě, že je hra nejjednodušší a nejzábavnější formou učení. I když to může být svým způsobem pravda, ne vždy se tímto způsobem dá naučit vše. Učení hrou bývá spíše upevněním a reálným užitím již naučených znalostí, dovedností a schopností.

Hra je určitým „jako“. Ve hře vzniká modelový svět. Poskytuje umělé prostředí. Hru můžeme propojovat s běžným životem emocemi, procesy i interakcemi, ke kterým v jejím průběhu dochází. Děje, které během hry žák zažívá, může využívat jako přípravu. Hra je určitou zkouškou na reálné situace. Ve hře nejde o klasické vyučování (Franc, 2007, s. 66).

Ve škole by se žáci měli učit zodpovědnosti, vytrvalosti nebo například dochvilnosti. Žáci se učí důležité věci pro život. I když si děti od malička chtějí hrát, nejde o pouhou zábavu. Hry se postupem času u dětí mění. Žáci by měli odcházet ze školy se znalostí různých metod.

Měli by si být vědomi, že nejde vždy jen o hru, ale i o povinnost vůči sobě či společnosti. Žáci by měli být vedeni různými formami pedagogických metod k jednomu hlavnímu cíli: tím je celoživotní vzdělávání.

Řešením tohoto mýtu je jistě využívání a kombinace několika vyučovacích metod. Hlavním důležitým aspektem k odbourání tohoto mýtu je učitelovo působení na žáky. Učitel by žáky měl vést ke klasickému „biflování“ a následnému praktickému zkoušení ve formě hry již od samého začátku zahájení povinné školní docházky.

3.6.2 Učebnice jsou pro vyučování nepostradatelné

Předsudek si klade za cíl tvrzení, že jsou učebnice pro základní vyučování nepostradatelnou učební pomůckou. Možná dokonce tou nejdůležitější. Opět využijí pedagogický slovník, který uvádí, že učebnice je druh knižní publikace uzpůsobený k didaktické komunikaci. Nejrozšířenějším typem je školní učebnice (Průcha, 1995, s. 238). Obecně mají učebnice dlouhou historii. Jedná se o nejběžnější výukový materiál. Téměř nikdo si nedokáže představit školní léta bez aktovky plné mnoha kil učebnic.

Učebnice představuje „*učební text přizpůsobený specifickým potřebám žáků podle typu školy, určitého vyučovacího předmětu a ročníku.*“ (Maňák, 2003, s. 67). K nejstarším učebnicím patří slabikář a na něj navazující čítanka (Maňák, 2003, s. 67). Učebnice mají mnoho funkcí. Mají předem daný obsah, strukturu. Jedná se o didaktický výukový materiál. Učebnice má motivovat ke studiu. Nováčková tvrdí, že učebnice je: „*stručným výtahem ze závěrů, ke kterým se dospělo, ale neobsahuje myšlenkové pochody, jakými se k nim dospělo.*“ (Nováčková, 2016, s. 18).

Žáci se učí, že správná odpověď na otázku je pouze ta z učebnice. Žáci se neučí postupům objevování, ale vnímají objevování jako práci. Přebírají hotové návody a učí se tím, že je vždy něco, kde je správný postup. Pro učení je důležité, aby bylo zapojeno co nejvíce smyslů, tím rychleji a efektivněji se žák učí. Čím více smyslů je zapojeno, tím je vyšší šance zapamatování většího množství podnětů. Velkou roli by měla hrát žákova aktivita, struktura jeho nadání, zapojení více smyslů do učení apod. Učebnice většinou předkládá fakta bez zmínky o jiných pohledech. Nejprve by žák měl přijít do styku se zkušeností, následně až s pojmy. Základní podmínkou učení je přeci smysluplnost. Tu ale učebnice

ve velké míře postrádají. Výhrady o učebnicích vycházejí hlavně z různorodosti způsobů učení. Například tradiční škola je založena na učení z paměti (Nováčková, 2016, s. 18).

Zhodnotit přesnosti odpovědí dle pasáží z učebnic je snadné. Žákův rozvoj však naprosto identické odpovědi naučené z učebnic nikam neposune. Je důležité, aby si žák osvojil pojmy natolik, že je schopen využít je v opravdovém řešení problémů. Aby byl schopen naučit je jinou osobu, být schopen užívat pojmů ve složité situaci nebo aby byl schopen konat v neočekávaných situacích. Na to ale učebnice zdaleka nestačí (Nováčková, 2016, s. 18).

Dalším z aspektů, které by se daly na učebnicích kritizovat je jejich jazyk. Stále se objevují učebnice, které jsou napsány nepřiměřeným jazykem věku dětí. Jazyk je plný abstraktních, dlouhých souvětí i slov, kterým mnoho žáků, někdy ani rodičů, nerozumí. Neopomenutelným aspektem je i nevhodný obsah či jejich aktuálnost (Nováčková, 2016, s. 19).

Omezením učebnic by se také daly ušetřit peníze. Učení založené na prožitku, osobní zkušenosti a vlastním zážitku je časově náročnější a nelze díky němu probrat všechny potřebné informace, lze se však během něho naučit mnoho dalších potřebných dovedností a schopností. Ušetřené peníze by se daly využít právě na možnost aktivit či výprav ze školy (Nováčková, 2016, s. 19).

4 Shrnutí teoretické části

V první kapitole teoretické části jsem vymezila základní pojmy týkající se problematiky předsudků o základním vzdělávání, žácích a pedagogích. Věnovala jsem se konceptům předsudků, mýtů, postojů, představ a základnímu vzdělávání v České republice.

Druhá kapitola se nesla ve znamení jednoho ze sociologických výzkumů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který byl zaměřen na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Zde je ve zkratce popsáno, k jakým závěrům výzkum došel a jaké mínění mají rodiče a žáci 9. ročníků základních škol.

Poslední kapitola se zabývá hlavním tématem celé práce. Tím je konkrétní představení několika vybraných mýtů. Velkou inspirací k výběrům těchto mýtů mi byla zvláště publikace *Mýty ve vzdělávání* J. Nováčkové. Vybrala jsem si v první řadě mýtus o tradičním vzdělávání, který se může zdát některým pedagogům pobuřující, avšak předsudek jako takový existuje. Dále jsem se věnovala předsudkům v oblasti škodlivosti samotného známkování, informačních

a komunikačních technologií, míry stresu ve vzdělávacím prostředí či učení teorie do praxe. V závěru všech těchto podkapitol jsem uvedla jedno z možných řešení jednotlivých mýtů.

V závěru teoretické části jsem se ještě okrajově zmínila o dalších mýtech a představách, které o základním vzdělávání existují. Zmínila jsem mýtus, že se žáci vše naučí pouze hrou nebo že školní učebnice jsou nepostradatelné.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie

Metodologie je soubor metod určité vědy. Zajímá se o nauku o metodách a teoriích metod. V širším slova smyslu je totožná s teorií vědy. Vědecké metody jsou rozebírány dle toho, jak jsou využívány v dosahování teoretických a vědeckých cílů. Metodologie je za prvé věda o metodách nebo za druhé název pro soubor metod používaných v určité oblasti lidského poznání. V prvním případě mluvíme o teorii metod vědeckého poznání. Každá věda má svůj teoretický systém. Základním stavebním prvkem těchto systémů je teoretický výrok. Na základě těchto teoretických výroků jsou tvořeny složitější teorie. Teorie označuje výraz pro vědecké myšlenkové konstrukce na všech úrovních (Jarošová, 2007, s. 3).

Termín metoda vychází z řeckého slova *methoda*, v překladu cesta za něčím. Znamená určitý vědecký postup, který umožňuje získávání poznatků. Metoda je vědomý či nevědomý postup jednání směřujícího k vytyčenému cíli. Je to tedy způsob, pomocí kterého se dospívá k výslednému stavu, uspořádaný postup či systém nebo soubor pravidel, který určuje postupy směřující k cíli (Jarošová, 2007, s. 4).

5.1 Kvalitativní výzkum

V definování kvalitativního výzkumu panuje dodnes terminologická rozrůzněnost. Definice kvalitativního výzkumu se mohou lišit dle typů dat, metody usuzování či dle způsobu analýzy. Někteří autoři rozlišují kvantitativní a kvalitativní výzkum dle užitých metod. Zpravidla kvalitativní výzkumníci pracují se slovem a textem. Hlavním nástrojem kvalitativního výzkumu je rozhovor. Rozhovor však můžeme užít v obou výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě. Statisticky reprezentativní vzorky v kvantitativní metodologii jsou použitelné pro zobecnění například na celou populaci českých učitelů. V kvalitativní metodologii však toto tvrdit nelze. Americký sociolog Blau tvrdí, že kvalitativní výzkum je zjištění toho, co jsme kvalitativně předem věděli. Nevěděli jsme však, jak je to v populaci distribuováno (Švaříček, 2007, s. 13-14).

Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum dokonce jako pouhý doplněk výzkumu kvantitativního. Kvalitativní výzkum však postupně nabírá na významu. V sociálních

vědách již zaujímá rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. Kvalitativní výzkum se někdy považuje za pružný typ výzkumu, neboť základní výzkumné otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumného šetření. Výzkumník v kvalitativním výzkumu vybírá na základě svých úvah místa či jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání či citace z rozhovorů (Hendl, 2005, s. 49-50).

Nejjednodušším vymezením kvalitativního výzkumu je fakt, že pracuje s daty kvalitativním způsobem. Tento typ výzkumu je vhodný pro zkoumání nových fenoménů, o nichž zatím mnoho nevíme. Následné zpracování kvalitativních dat spočívá v jejich analýze a interpretaci (Sedláková, 2014, s. 396-397).

Analýza je pojem vyjadřující postupy třídění dat, při nichž soubory dat výzkumník strukturuje a rozčleňuje na dílčí úseky. Ty se následně stávají základními podklady pro interpretaci. Výzkumník dle adekvátních kritérií, jako je obsah, jazyk či forma, rozděljuje data. Specifikuje vlastnosti vzniklých podskupin a odhaluje jejich výpovědní hodnoty pro výzkum. Následnou interpretaci se myslí rekonstruovat a vysvětlit smysl dat s ohledem na kontext. Největší riziko kvalitativního výzkumu spočívá hlavně v této části, kdy se výzkumník může dopouštět tzv. přeinterpretace, která spočívá v podsouvání vlastních soudů či očekávání výzkumníka do výpovědí respondentů (Sedláková, 2014, s. 397).

5.2 Rizika výzkumné strategie

Kvalitativní výzkum se někdy stává terčem kritiky z důvodu nedostatečné objektivnosti. Výzkum bývá také obviněn z nemožného zobecnění. Kvalitativní výzkum se již od samého začátku musel potýkat s nedostatečným uznáním z hlediska plnohodnotné metodologie. Výzkum musel zápolit i s otázkou kvality (Švaříček, 2007, s. 28).

Kvalitativní výzkum bojuje také se základními pravidly etického chování. Již první podmínkou je poučený a informovaný souhlas zkoumaných osob. I zachování soukromí je důležitým požadavkem (Hendl, 2005, s. 155). Je třeba věnovat zvýšenou pozornost citlivosti výzkumníka a emočnímu bezpečí. Výzkum by neměl poškodit nebo ohrozit tělesné či psychické zdraví zkoumaných jedinců (Švaříček, 2007, s. 157). Výzkum by neměl vést boj ani se zatajovanými okolnostmi výzkumu. Neopomenutelným bodem je také možnost

zpřístupnění práce všem účastníkům výzkumu. V neposlední řadě je třeba dbát na zodpovědnost výzkumného pracovníka (Pelikán, 1998, s. 35).

5.3 Hlubkový rozhovor

Rozhovor je nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Hlubkový rozhovor můžeme definovat jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, 2007, s. 159). Cílem hlubkového rozhovoru je získání stejného pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny prostřednictvím zkoumání členů prostředí, určité sociální skupiny. Hlubkový rozhovor můžeme rozdělit na dva hlavní typy: polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. Celý proces získávání dat touto metodou sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, analýzy dat a psaní závěrečné zprávy (Švaříček, 2007, s. 159-160).

Vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. V první řadě je nutné rozčlenit otázky dle obsahu, formy a pořadí. Dále je nutno neopomenout a zvážit délku rozhovoru. Zvláštní pozornost by měla být speciálně věnována začátku a konci rozhovoru. Na začátku je třeba seznámit respondenty s obsahem a charakterem výzkumu, zajistit souhlas se zvukovým či video záznamem, zkrátka prolomit případnou psychickou bariéru mezi výzkumníkem a dotazovaným. Na konci rozhovoru je třeba předat další kontakt dotazovanému k případnému doplnění výpovědi či možnost k zaslání výsledků výzkumu (Hendl, 2005, s. 166 - 167).

6 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření jsem realizovala v únoru roku 2021 na vybrané základní škole. Po dohodě s ředitelkou školy zanechávám název školy v anonymitě. Uskutečnila jsem celkem 9 rozhovorů s pedagogy konkrétní základní školy. Tuto instituci jsem si vybrala z důvodu mé osobní zkušenosti se základní školou. Dalším důvodem byla možnost lepší dostupnosti konání rozhovorů. Rozhovory jsem ke stávající situaci prováděla on-line přes aplikaci Microsoft Teams.

Při výzkumu byly použity hloubkové rozhovory, které byly vedeny s pedagogy vybrané základní školy prvního i druhého stupně. V úvodu on-line setkání proběhla všeobecná komunikace. Respondentům jsem se představila a vysvětlila cíl výzkumu. Zmínila jsem i svou motivaci k napsání této práce. V první řadě jsem však seznámila respondenty se zachováním jejich anonymity. Z důvodu klidnější atmosféry mezi mnou a respondenty nebyly rozhovory nahrávány na diktafon ani jiné elektronické zařízení. Rozhovory byly zapisovány do Microsoft Word. Při sepisování výpovědí jsem vynechávala opakující se odpovědi a různé pauzy či vyplňující slova. V přepisu jsem zanechávala pouze důležité a podstatné informace od jednotlivých respondentů. Data, která jsem od dotázaných získala, jsem si rozdělila pomocí kódování. Dále jsem pomocí transkripce data utřídila do kategorií a vytvořila jsem si přehledné tabulky. Pomocí nich jsem následně snáze pracovala.

Harmonogram výzkumu jsem zahájila v prosinci 2020, kdy jsem si připravila tazatelské otázky. V lednu 2021 jsem čekala na získání písemného souhlasu ředitelky školy s konáním rozhovorů a následně souhlasu respondentů. Únor 2021 jsem věnovala samotné realizaci rozhovorů a následné analýze a kódování dat.

6.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu

V první řadě je důležité si uvědomit, že významnost cíle není univerzální. Výzkumný cíl se vztahuje k určité specifické skupině osob. Stanovení cílů kvalitativního výzkumu se opírá zejména o pojmy, jako je například: prozkoumat, popsat, porozumět, odkrýt apod. Z hlediska výběru se obecně doporučuje vybírat si témata, která jsou svým způsobem spjata se zájmy a zkušenostmi výzkumníka. Cíle výzkumu jsou důležitým vodítkem, kterého se výzkumník musí držet po celou dobu výzkumného procesu. Výzkumník by měl po celý výzkum směřovat k dosažení a naplnění stanovených cílů. Výzkumník by měl neustále sledovat, zda se blíží k cíli, či nikoli (Švaříček, 2007, s. 62-64).

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjištění, zda mýty, které jsem uvedla v teoretické části, jsou platné. Dílčími cíli je zjistit, zda učitelé učí pouze teorii, zda vyučování způsobem tradiční výuky poškozuje všechny žáky bez výjimky, zda pouhé známkování je pro žáky škodlivé, zda mají pedagogové pocit, že jim informační a komunikační technologie ulehčují formu vzdělávání, a zda mýtus o míře stresu ve školním prostředí je platný. Hlavním cílem práce je nejen popis předsudků a jejich dosavadní platnost, ale také možnost řešení.

Dílčí výzkumný cíl č.1: Zjistit, zda pedagogové mají pocit, že tradiční způsob výuky poškozuje všechny žáky.

TO 1: Učíte formou tradiční výuky?

TO 2: Jaký máte názor na tradiční výuku?

TO 3: Máte pocit, že tradiční výuka poškozuje všechny žáky bez výjimky?

Dílčí výzkumný cíl č.2: Zjistit, zda je samotné známkování pro vzdělávání žáků škodlivé.

TO 1: Jakými způsoby nejčastěji hodnotíte žáky Vy? (např. slovní hodnocení, známkování, ...)

TO 2: Jaký máte názor na samotné známkování žáků?

TO 3: Máte pocit, že by mohlo mít známkování špatný vliv na žáky?

Dílčí výzkumný cíl č.3: Zjistit, zda pedagogům využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání.

TO 1: Jaký máte názor na využívání ICT ve vzdělávání?

TO 2: Máte pocit, že byste bez ICT mohl/a vzdělávat?

TO 3: Máte pocit, že Vám využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání?

TO 4: Máte pocit, že Vám využívání ICT bere čas během hodiny? (zapínání, ovládání, poruchy, aktualizace apod.)

TO 5: Máte pocit, že se formou ICT učí žáci efektivněji/rychleji?

Dílčí výzkumný cíl č.4: Zjistit, zda učitelé učí pouze teorii.

TO 1: Jaký máte názor na učení samotné teorie?

TO 2: Máte pocit, že se dostatečně snažíte o využívání teorie u žáků v praxi?

TO 3: Máte pocit, že žáci potřebují vědět, v jakých situacích teorii využít?

Dílčí výzkumný cíl č.5: Zjistit, zda jsou žáci dle pedagogů ve školním prostředí vystavováni nadměrnému stresu.

TO 1: Jaký máte názor na stres u žáků ve školním prostředí?

TO 2: Myslíte si, že jsou žáci během vyučování v nadměrném stresu?

Transformační tabulka

HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU	Zjistit, zda existující mýty o základním vzdělávání jsou pravdivé, a najít možná řešení těchto mýtů.
Výzkumné otázky	Tazatelské otázky
VO1 Zjistit, zda pedagogové mají pocit, že tradiční způsob výuky poškozuje všechny žáky.	TO 1: Učíte formou tradiční školy? TO 2: Jaký máte názor na tradiční výuku? TO 3: Máte pocit, že tradiční výuka poškozuje všechny žáky?
VO2 Zjistit, zda je samotné známkování pro vzdělávání žáků škodlivé.	TO 1: Jakými způsoby nejčastěji hodnotíte žáky? TO 2: Jaký máte názor na samotné známkování žáků? TO 3: Máte pocit, že by mohlo mít známkování špatný vliv na žáky?
VO3 Zjistit, zda pedagogům využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání.	TO 1: Jaký máte názor na využívání ICT ve vzdělávání? TO 2: Máte pocit, že byste bez ICT mohli vzdělávat? TO 3: Máte pocit, že Vám využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání? TO 4: TO 4: Máte pocit, že Vám využívání ICT bere čas během hodiny? TO 5: Máte pocit, že se formou ICT učí žáci efektivněji/rychleji?
VO4 Zjistit, zda učitelé učí pouze teorii.	TO 1: Jaký máte názor na učení samotné teorie? TO 2: Máte pocit, že se dostatečně snažíte o využívání teorie u žáků v praxi? TO 3: Máte pocit, že žáci potřebují vědět, v jakých situacích teorii využít?

<p>VO5</p> <p>Zjistit, zda jsou žáci dle pedagogů ve školním prostředí vystavováni nadměrnému stresu.</p>	<p>TO 1: Jaký máte názor na stres u žáků ve školním prostředí?</p> <p>TO 2: Myslíte si, že jsou žáci během vyučování v nadměrném stresu?</p>
---	--

6.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové vybrané základní školy. Průměrný věk respondentů je 44 let. Z hlediska pohlaví se jedná o devět žen. Kromě jedné respondentky mají za sebou minimálně 10 let praxe. Z hlediska vyváženosti respondentů se jedná o pedagogy jak z prvního, tak z druhého stupně základní školy. Od každého pedagoga jsem dostala písemný souhlas o možnosti citovat výpovědi v této práci tak, že nezhodnotím obsah jejich výpovědí. Dále byli informováni o zachování anonymity školy i samotných pedagogů. Počet respondentů se odráží od ochoty pedagogů poskytnout rozhovor.

6.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Prostředím, ve kterém byl výzkum realizován byla vybraná základní škola. Tato základní škola má v současné době přes 250 žáků. Učitelský sbor se skládá z 22 pedagogů a 4 asistentek pedagoga. Celou základní školu tvoří 14 tříd. Škola se nachází uprostřed malé vesnice nedaleko města. Školu tvoří komplex základní a mateřské školy, školní družiny, jídelny i tělocvičny a dvou venkovních hřišť. Jedná se o jedinou základní školu v mikroregionu, která se skládá z 9 postupných ročníků.

7 Analýza a interpretace dat

7.1 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 1

Zjistit, zda pedagogové mají pocit, že tradiční způsob výuky poškozuje všechny žáky.

Tato otázka s sebou nesla jisté riziko. I když se v prvé řadě zdálo, že mají respondenti povědomí o tom, co obnáší tradiční výuka, opak se ukázal pravdou. Každý z pedagogů si pojem tradiční výuky představoval odlišně. Myslím si, že je to dáno i věkem a tím, jaké zkušenosti měli oni sami ze školních let. Všichni se však shodli na tom, že se jedná o určitou formu hromadného vyučování, kdy hlavním aktérem vzdělávání je pedagog intenzivně předávající informace žákovi bez jakéhokoliv zapojování žáků do výuky.

TO 1: Učíte formou tradiční výuky?

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni dotázaní kladnou odpovědí. Pedagogové tedy ve většině učí formou tradiční výuky. Snaží se však, hlavně ty mladší generace, obohacovat tuto výuku i novějšími modernějšími metodami. Snaží se o kombinaci několika vyučovacích stylů, skupinovou práci či práci ve dvojicích apod. Vycházejí však z tradičního stylu výuky. Tradiční způsob výuky užívají hlavně v úvodu nové látky.

R3: *„Když bych to měla vyhodnotit, tak asi ano. To, co provozuji, je spíše tradiční výuka, ale tady by asi byla zajímavá ta definice tradiční výuky.“*

R4: *„Já učím na tradiční škole státní – vesnické. Avšak odlišnosti jsou na první pohled např. v hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, v metodách výuky a v obsahu vzdělávání atd.“*

R8: *„Tradiční výuku používám v úvodu nové látky, mám prostor žákům vše podstatné v klidu a srozumitelně vysvětlit.“*

R9: *„Z části učím formou tradiční školy, z části učím formou moderní školy.“*

TO 2: Jaký máte názor na tradiční výuku?

Pohled na tradiční výuku shledávají dotázaní spíše kladněji. Hlavně starší generace vidí v tradiční výuce svoje mládí a určitou vlastní zkušenost. Dle jedné z respondentek by měla být tradiční výuka více okořeněna. Respondentka 2 zmiňuje i závislost na počtu žáků ve třídě. S větším počtem se mnohem hůře spolupracuje. Mladší generace podotýkají, že je třeba obohacovat tradiční výuku modernějšími pedagogickými metodami. Soustředit se také na individualitu žáků a motivaci.

R1: *„Je to tradice, a protože jsem v tom vyrostla, protože jsem to učila většinu života, tak už se mi takhle ke sklonku kariéry těžko vstřebává cokoli nového. I když něco tam člověk musí, ale pořád si myslím, že trivium je trivium, dril je dril a vědomosti jsou vědomosti.“*

R5: *„Myslím, že tradiční výuka je důležitým základem, který je prověřen zkušenostmi. Je však velmi vhodné ho obohatit či rozšířit o moderní, interaktivní, pro žáky atraktivní formy výuky.“*

R8: *„Tradiční výuka je důležitá pro základní znalosti. Základy je třeba naučit nazpaměť a zautomatizovat.“*

TO 3: Máte pocit, že tradiční výuka poškozuje všechny žáky?

Postoj ke škodlivosti tradiční školy na žáky zaujímají všichni pedagogové negativně. Žádný z pedagogů nemá pocit, že by způsob tradičního školství měl poškozovat všechny žáky. Naopak přijímají tradiční výuku jako metodu, která je ověřena zkušenostmi. Respondentka číslo 1 mě dokonce zaskočila odpovědí v podobě otázky: *„Proč by je vůbec měla poškozovat?“*

R4: *„Ne, tento pocit nesdílím. Rozhodně na 1. stupni, respektive v 1. a ve 2. třídě to žáci i zákonní zástupci vyžadují.“*

R5: *„Žáky rozhodně nepoškozuje.“*

R9: *„Nemám takový pocit.“*

Osobně shledávám tradiční výuku jako určitý základ, ze kterého by následně měly vycházet modernější metody. Tradiční výuka prošla mnohaletými zkušenostmi. Nevidím ani důvod poškozování tradiční výuky na žácích. Mám kolem sebe nespočet těch, kteří si tradiční výukou sami prošli. Nemám pocit, že by se na nich způsob tradiční výuky

nějakým způsobem podepsal. Jistě zastávám i názor obohacovat tradiční výuku moderními metodami. Doba se mění a s ní i žáci a vědomosti, které jsou potřebné k životu či povolání.

7.2 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 2

Zjistit, zda je samotné známkování pro vzdělávání žáků škodlivé.

TO 1: Jakými způsoby nejčastěji hodnotíte žáky?

Všichni dotázaní preferují hodnocení známkami, a to nejen na základě školního klasifikačního řadu, ale i z vlastního uvážení. Slovní hodnocení využívají většinou při vyučování k pochvalám, vysvětlování či pokárání žáků. Slovní hodnocení užívají pedagogové také jako možnost k vysvětlení chyb či toho, co je třeba napravit a čemu věnovat větší pozornost. Toto hodnocení probíhá hlavně v průběhu vyučovací hodiny, cituji R1: *„těžko se během hodiny rozhazují pouze známky“*. Slovní hodnocení také více využívají, pokud to žák například se specifickými poruchami učení či poruchami chování vyžaduje, jako doprovod ke známkám.

R4: *„Hodnotím z 98 % známkami. Slovní hodnocení používám jako doprovod ke známkám nebo pokud to vyžaduje žák s SPU či poruchami chování.“*

R5: *„Známkování, doplněné podle potřeby slovním hodnocením.“*

R6: *„Kombinace slovního hodnocení a tradičního známkování. Ovlivněno skupinou žáků diagnostikovaných vývojovou nebo jinou poruchou učení.“*

R7: *„Hodnotím známkami, doplňuji slovním hodnocením. V případě špatné známky bezprostředně rozeberu s žákem důvod špatné známky a dám možnost opravy. Zda ji využije ponechávám na něm. Používám pochvalné obrázky, razítka...“*

TO 2: Jaký máte názor na samotné známkování žáků?

Samotné známkování pedagogové shrnuli jako téměř nemožné. Slovní či písemné hodnocení zkrátka patří hlavně jako doprovodné hodnocení ke známkování, a to z důvodu, že je slovním hodnocením také možno vysvětlit žákovi, co konkrétně jeho známka znamená.

V odpovědích byla několikrát zmíněna i potřeba širší klasifikační stupnice. Ke známkování se také tři respondentky vyjádřily v souvislosti s rodiči a prarodiči, kteří se dle známek orientují.

R2: *„Tam je to trošku problém, protože těmi 5 stupni hodnocení nelze zcela úplně zhodnotit tu práci. Zámka nemá tu vypovídající hodnotu co zlepšit nebo na čem dál pracovat.“*

R4: *„Mám ráda známky. Avšak velice těžko se vejdu do 5stupňové klasifikace. Potřebuji + i- .“*

R6: *„Známkování je vyžadováno rodiči. V mnohých případech je opodstatněné. V jiných případech značně neobjektivní, jelikož nehodnotí celkový výstup, tj. konečné pochopení látky v daném cyklu.“*

R9: *„Rodiče podle známek vidí, jak na tom se znalostmi jejich dítě je. Samozřejmě jsem s rodiči také v osobním či telefonickém kontaktu a individuálně hovoříme o tom, jaké jsou silné a slabé stránky jejich dítěte.“*

TO 3: Máte pocit, že by mohlo mít známkování špatný vliv na žáky?

Odpovědi na špatný vliv známkování na žáka rozděluje respondentky na dvě poloviny. První polovina se ke škodlivosti známek staví negativním postojem. Nemá pocit, že by známky měly určitý negativní dopad na žáka a jeho vzdělávání. Druhá polovina zastává názor, že je třeba dbát na osobnost žáka či pedagoga. Respondentky shledávají podstatným, aby pedagog žákům vysvětlil svá kritéria, aby žáci byli schopni představit si pod udělenou známkou objektivní pohled. Je také důležité, zvláště v nižších ročnících, vysvětlit i ostatním žákům, že špatné známky nejsou impulzem k posměchu apod.

O škodlivosti známkování pedagogové hovoří hlavně v souvislosti s pedagogem. Pokud pedagog žákovi dostatečně vysvětlí, co jeho známka vypovídá o jeho prospěchu a snaze, není třeba hovořit o negativním vlivu známkování na žáka. Zámka by měla hlavně upozornit, že je něco špatně. Je třeba žákům vysvětlit, co jaká známka znamená a co je třeba dále vylepšovat, popřípadě si danou známku udržet. Obecně však možný negativní vliv samotného známkování spatřují pedagogové spíše u žáků s psychickými či jinými problémy. R9 vnímá i nutnost, aby pedagog žáka motivoval i dobrými známkami.

R2: „*Asi úplně ne. Myslím si, že pak záleží hodně na učiteli a na dětech, jak se k tomu postaví, jak jim to vysvětlí, protože samozřejmě, když někdo dostane pětku, pak se mu děti smějí, tak je to o tom, to dětem vysvětlit a říct, co a jak.*“

R4: „*Samozřejmě, negativní známky mohou mít špatný vliv na žáka. Ale mají hlavně upozornit, že je něco špatně.*“

R5: „*Je třeba individuální posouzení, v případě psychických či jiných problémů by známky mohly působit negativně.*“

R7: „*Nemyslím. Pakliže žák ví a zná hodnotu známky, která je slovně podpořena učitelem, má pro žáka význam. Pro dítě je důležitá jasná a přehledná odezva, což je známka, hvězdička... zkrátka nějaký symbol.*“

7.3 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 3

Zjistit, zda pedagogům využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání.

TO 1: Jaký máte názor na využívání ICT ve vzdělávání?

Informační a komunikační technologie si pedagogové doslova oblíbili. ICT vnímají jako R 5: „*Vhodný a praktický doplněk výuky*“. Dotázaní pedagogové se shodli na tom, že je užívání ICT ve výuce přínosnou pedagogickou pomůckou. Důvod takto hojně využívaných technologií je hlavně spatřován v možnosti oživit výuku od tradičních metod. ICT zpestřují výuku, lze najít názorné ukázky, které v danou chvíli ve škole třeba nejsou možné, rychlejší žáci mohou využívat například interaktivní tabuli k dalšímu učivu, lze na nich najít různá názorná videa či pokusy. ICT jsou vhodné i pro práci na projektech apod. Existují i různé programy vytvořené speciálně pro procvičování učiva, které žákům vysvětlují chyby.

Využívání ICT ve vyučování je nutné brát s ohledem na věk pedagoga a konkrétní věkovou skupinu, kterou pedagog vyučuje. Starší pedagogové na sklonku kariéry se již nevěnují tolik zahrnování ICT do výuky a spoléhají se na své ověřené metody a zkušenosti. Netvrdí však, že by ICT během vzdělávání žáků nepoužívali.

R2: „*Určitě, počítače i interaktivní tabuli využívám, je to fajn na doplnění učiva. Samozřejmě tam hledáme třeba věci, kterým žáci nerozumí nebo neznají, neví, co to znamená, tak jim to najdu, což je úplně výborné.*“

R3: „Rozhodně využívám, ať už interaktivní tabuli nebo počítač. Nyní to ani jinak nelze, ale i ve škole. Interaktivní tabule, ideální jsou krátká videa, najít pokusy, spojovačky, programy, ... Takže rozhodně to má svoje místo a využívám to.“

R4: „Kladný a ráda jej sama hojně využívám při vyučování.“

R8: „Určitě ano. Výuku kvalitně ovlivní – názor, přehled, rychlost, informace.“

TO 2: Máte pocit, že byste bez ICT mohl/a vzdělávat?

I když se respondentky k využívání informačních a komunikačních technologií staví velice kladným způsobem. Na této otázce se téměř jednoznačně shodly, bez užití těchto moderních pomůcek by mohly žáky vzdělávat. Vzdělávání by se však stalo pro pedagogy, ale i pro žáky náročnější. Názory se však shodují v jednom: vzdělávalo se tak dříve, proč bychom tak nemohly vzdělávat i dnes. Problém shledávají respondentky v tom, že by problém vzdělávat se bez ICT měli spíše žáci než samotní pedagogové. Jedna respondentka uvedla, že by se vzdělávání bez ICT stalo krokem zpět.

R4: „Ano, já mohla. Ale současné děti, ty bez ní nemohou být. Jsou s ní spjaty již od malička.“

R5: „Jistě by to šlo, jako v minulosti, výuka by ale byla pro žáky mnohem méně názorná, zábavná a motivující.“

R7: „Jsem z generace, která se musela bez ICT vzdělávat, takže ano, zvládla bych i vzdělávat druhé.“

TO 3: Máte pocit, že Vám využívání ICT ulehčuje formu vzdělávání?

Co se týče toho, zda technologie ulehčují formu vzdělávání, pedagogové se téměř jednohlasně shodli na tom, že ano. Pro žáky se při užívání technologií stává výuka zábavnější. Mnoho programů je dnes pro žáky vytvořeno tak, aby se co nejvíce přiblížilo žákům. Respondentka 9 nevidí v ICT přímo ulehčující formu, ale vidí v ní určitý přínos.

R1: „Asi ulehčují. Budou pro děti zábavnější, ale teď jde o to, jestli jim díky tomu zůstane v hlavě tolik vědomostí. Mám takový pocit, že ne. Spoléhají hodně na to, že si mohou věci nalézt, a tak ani nemají chuť si to v té hlavě nechat.“

R3: „*Myslím si, že ano, protože jsem se zúčastnila několika on-line kurzů, takže tam třeba je to i o čase, že se zkrátí doba cesty na to školení apod. A dá se určitě tam najít spousta věcí i k výuce nebo pedagogicko psychologických důležitých informací.*“

R5: „*Souhlasím. Zpestřují výuku, je to výborná doprovodná pomůcka.*“

TO 4: Máte pocit, že Vám využívání ICT bere čas během hodiny? (zapínání, ovládání, poruchy apod.)

Kromě jediného názoru se respondenti shodují v tom, že technologie mají i svou méně pozitivní stránku. Hlavní problém spatřují ve spolehlivosti funkcí technologií, ne vždy se totiž technologie snaží tak jako pedagog. Často se stává, že si pedagog založí přípravu na ICT, ale technologie selžou buď vlivem nedostatečné schopnosti ovládání ICT pedagogem, či vlivem samotných technologií, aktualizacemi nebo dalšími technickými komplikacemi. Negativním zážitkem může být i nefunkčnost v době kontroly České školní inspekce či hospitace konané školními inspektory či řediteli škol. R 1: „*Také se mi stalo při inspekci, že jsem si pracně něco nachystala. Pamatuji si, že to bylo tenkrát na Bílou nemoc.*“

R3: „*Někdy ano, někdy se nespustí to, co se spustit má, člověk s tím počítá, ale tak to je technika. Stejně tak nemusí vyjít pokus, který si připravím.*“

R4: „*Je to 50 % na 50 %. Ulehčení x ovládání, poruchám, restartům, nefunkční WiFi atd.*“

R6: „*Ne. Tento čas obětují z přestávky nebo ovládám v průběhu žákovské samostatné práce.*“

TO 5: Myslíte si, že se formou ICT učí žáci efektivněji/rychleji?

Respondentky vidí v užívání ICT ve vzdělávání spíše efektivnější učení u žáků, ale neopomíjejí, že je třeba vracet se i k tradiční výuce. V ICT spatřují například možnost využití různých programů, které jsou připravené pro konkrétní látku. Vidí v nich velký přínos pro žáky hlavně v zábavnější formě učení a oživení.

R2: „*Myslím si, že ano, protože většina programů, třeba co já používám, tak to učivo mají docela hezky udělané tak, že to ty děti baví. Že to mají jako zpestření. Třeba si to i rychleji*

zapamatují, procvičí si to, takže je vlastně ani třeba nenapadne, že by se to učili, nepřijde jim to.“

R3: „Když to vezmu za chemii nebo fyziku, co učím, tak pokud vidí například nějakou animaci, nebo jak něco funguje, tak jim to určitě pomůže k pochopení toho principu spíš, než když si to pouze přečtou v učebnici.“

R7: „Vnímám naopak nižší schopnost koncentrace a vyšší únavu u žáků. ICT považuji za velmi kvalitní doplněk a pomůcku k výuce, ale ne jako samostatný zdroj výuky.“

R8: „To si úplně nemyslím, potřebuji teorii jako základ. A až potom můžeme pracovat s ICT.“

7.4 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 4

Zjistit, zda pedagogové učí pouze teorii.

TO 1: Jaký máte názor na učení samotné teorie?

V této oblasti se respondenti ve svých odpovědích lišili. Názory se pohybovaly mezi odlišnostmi v předmětech, důležitosti znát teorii pro výuku do praxe až po vyžadování vědomostí dnešní doby. Každopádně vždy došli k závěru, že se bez výuky teorie nelze věnovat praxi.

R3: „Teorie je jedna věc, praxe druhá samozřejmě, a určitě je to vždycky lepší propojit s nějakou praktickou ukázkou.“

R5: „Teorie je nezbytná, praxe nutná.“

R7: „Jsou to spojené nádoby. Praxe je bez faktických vědomostí neproveditelná, takže naučit se fakta je potřebné. Na stranu druhou fakt, který není podpořen realitou, „vyšumí“, protože nedává smysl.“

R9: „Samozřejmě je potřeba, aby částečně probíhala frontální výuka. Je to důležité pro vysvětlení teorie. Dle mého názoru je však důležité zapojit také aktivity z praxe, se kterými by se žáci mohli v běžném životě setkat.“

TO 2: Máte pocit, že se dostatečně snažíte o využívání teorie u žáků v praxi?

Na otázku, zda se učitelé snaží o výuku do praxe, se jednoznačně shodli, že ano. Druhá otázka nastává, zda teorii žáci přijímají tak, aby oni sami byli schopni naučenou teorii v praxi využívat.

R3: „Snažím, ale mám pocit, že to tam stále nezůstává, protože třeba v 9. mám hodinu teorie chemie a ta druhá hodina jsou laboratorní práce. Mám ale pocit, že to vůbec není znát, že by dokázali využít to, co se teoreticky naučili pak v těch laboratorních pracích, ale snaha by byla.“

R8: „Snažím se o to. Škola základ života.“

TO 3: Máte pocit, že žáci potřebují vědět, v jakých situacích teorii využít?

O potřebě žáků s ohledem na to, zda žáci potřebují vědět, ve kterých situacích naučenou teorii mají použít, se dotazovaní ve výpovědích značně lišili. Někteří mají pocit, že je jednoznačně nutné upozornit žáky, kde je třeba učivo použít. Naopak někteří tvrdí, že by si na to žáci měli přijít sami, speciálně žáci druhého stupně základní školy. Někteří zastávají názor, že by pedagog měl uvést žáky do situace, kde danou teorii využije, aby měl možnost si to přímo vyzkoušet a tím i lépe zapamatovat. Samozřejmě ne vždy to lze na 100 %.

Zda mají žáci vědět, kdy mají danou látku použít, je dle respondentek dáno také věkem žáků. U nižších ročníků není zcela jasné, zda vysvětlování toho, kde látku využijí jsou schopni rozumovými schopnostmi vstřebat a pochopit. U vyšších ročníků je to téměř nutná součást výuky. U žáků na druhém stupni jsou otázky užití daného učiva v praktickém životě téměř na denním pořádku. Pedagog by měl být schopen argumentovat na tyto otázky a smysluplně žákům vysvětlit praktické užití a uvést jeho příklad.

R1: „Přijde mi asi trošku hloupé postavit se před žáky a říct “tak teď dobře poslouvejte, tohle se vám v životě hodí“. Oni by si měli podle mě už sami dokázat představit, že jsou věci, které v životě budou potřebovat a které využijí, na něco asi upozornit určitě, ale většinu by si asi měli odhalit víceméně sami.“

R2: „Pokud mohu mluvit za moje děti, ty malé, tak nevím, zda to má nějaký smysl jim to vykládat. Asi ano, určitě jim říct proč nebo kde, ale jde o to, jestli oni to pochopí, a to zrovna si nejsem jistá, záleží také na třídě, jak se to sejde, a na učivu, čeho se to týká.“

R3: „Ano, protože to je jejich klasická otázka. „Tohle já v životě nebudu potřebovat a řekněte mi, kde to budu potřebovat.“ Takže v tom případě člověk potřebuje mít ten argument, aby jim řekl: „Tady to budeš potřebovat.“ Takže určitě ano.“

R5: „Je důležité vše promítat do praxe, do situací a skutečností, kde se s daným poznatkem mohou sami setkat.“

R7: „Bylo by to ideální. Já osobně ráda stavím žáky do modelových situací, kde musí využít nabyté vědomosti. Nicméně některé teorie si děti potvrdí v praxi až s přibývajícými životními lekce.“

R8: „Nemyslím, že všichni. Je dobré o tom mluvit. Často na to žáci přijdou sami.“

7.5 Analýza a interpretace dílčího výzkumného cíle 5

Zjistit, zda jsou žáci ve školním prostředí vystavováni nadměrnému stresu.

TO 1: Jaký máte názor na stres u žáků ve školním prostředí?

Na míru stresu ve školním prostředí mají pedagogové velice podobná stanoviska. Jednoznačně se shodli na tom, že by se ve škole žáci nadměrně stresovat neměli. Je zcela jasné, že existují žáci, kteří již mají v sobě určitou formu ctižádosti, a proto se mohou stresovat sami od sebe vyšší mírou než jejich spolužáci. Jsou však určité faktory, které mohou ve školním prostředí u žáků vyvolávat stres nadmíru, příkladem mohou být důležitější písemné zkoušky nebo vyšší stupeň autority pedagoga. Někteří odkazují i na připravenost vůči zvládnání stresu z rodinného prostředí. R7: „Škola je místo přípravy do života. Ani v životě není možné se stresu vyhnout. Důležitý je způsob práce se stresem. Schopnost zvládnání stresu je především otázkou výchovy. Pakliže dítě není vychováno ke zdravému zvládnání stresu v bezpečném rodinném zázemí, může se stát stres velkým problémem ve škole.“

R9: „Každý žák je jiný, jsou žáci velmi citliví a žáci méně citliví. Pro někoho může být z nějakého důvodu stresující školní prostředí. Záleží však na přístupu učitele.“

TO 2: Myslíte si, že jsou žáci během vyučování v nadměrném stresu?

Respondenti nemají pocit, že by žáky školní prostředí a jeho aktéři nadměrně stresovali. U dvou dotázaných se objevil postoj mířící k vedení a výchově z rodinného prostředí. Je možné,

že je stres vyvoláván již v rodinném prostředí kladením důrazu na co možná nejlepší výkon. Také záleží na osobnosti žáka, osobnosti pedagoga, konkrétním předmětu a dalších hlediscích.

R2: „*Já myslím, že je to nárazové, že samozřejmě pro někoho je stres hodina matematiky, pro někoho hudební výchova, ale že by byl někdo v permanentním stresu, hodinu co hodinu, to si nemyslím.*“

R4: „*To určitě ne. Ale je to v závislosti s pedagogem, prostředím školy, vlivem rodiny a současným psychickým i zdravotním stavem.*“

R7: „*Když se nepřipraví a nenaučí, pak jsou ve velkém stresu. Myslím si, že stres je subjektivní záležitost. Co je pro jednoho stres, je pro druhého výzva. Co je pro jednoho únosná hladina, je pro dalšího nuda. Snažím se ve třídě tyto roviny vybalancovat.*“

R9: „*Na prvním stupni jsou do výuky zahrnovány aktivity, kde se učí také formou hry. Proto si myslím, že když učitel tyto aktivity zahrnuje do hodin, aby to žáky bavilo, žáky vyučování baví. Samozřejmě mohou být žáci ve stresu z písemné práce, z ústního zkoušení. Mohou se bát, že selžou.*“

8 Výsledky výzkumu

1. Zjistit, zda učitelé mají pocit, že tradiční výuka poškozuje všechny žáky.

Pedagogové vybrané základní školy nemají pocit, že by tradiční výuka poškozovala všechny žáky bez výjimky. Tradiční výuku shledávají jako určitý základ, bez kterého se určité učivo neobejde. Tradiční způsob výuky užívají na nové učivo a pokládání základů pro další. Hlavně pedagogové prvního stupně shledávají tradiční způsob výuky důležitým. Většina respondentů využívá kombinaci několika pedagogických metod. Spousta z nich, hlavně mladší generace, se snaží o obohacování tradiční výuky i novějšími pedagogickými metodami výuky. Naopak starším generacím, na sklonku kariéry, se do modernějších způsobů tolik pouštět nechce. Důvodem je jejich samotná zkušenost ze školních let, ale i ověřené vlastní zkušenosti z pedagogické kariéry. Je třeba myslet i na to, že je důležité, na jaký předmět se daný pedagog specializuje. V některých předmětech je učení jinými způsoby než tradičními, mnohem obtížnější.

2. Zjistit, zda je samotné známkování pro vzdělávání žáků škodlivé.

Předsudek týkající se škodlivosti samotného známkování je vnímán u respondentů spíše negativně. Škodlivost samotného známkování vidí hlavně u žáků se specifickými poruchami chování či poruchami učení. Je třeba také dbát na žáky s různými psychickými problémy. Popřípadě vidí škodlivost v chování spolužáků. Důležitost shledávají v tom, aby pedagogové vysvětlili žákům, co jejich udělená známka znamená, dokázali jim na základě udělení známky vysvětlit, co je třeba dále vylepšovat a na čem pracovat. Většina pedagogů pracuje i se slovním hodnocením, z tohoto důvodu neshledávají známky jako negativní vliv na žáky a jejich vzdělávání. Slovně se jim snaží vysvětlit, co jaká známka představuje. Podstatným pedagogové shledávají i to, aby se se známkami setkávali žáci již od první třídy. Nejen že se se známkami žáci sžijí, důraz na známky na žáky klade i jejich rodinné prostředí ze strany rodičů či prarodičů.

3. Zjistit, zda pedagogům ICT ulehčují formu vzdělávání.

K užívání ICT mají respondenti kladný vztah. Pedagogové se shodují, že je užívání informačních a komunikačních technologií jistě ulehčující formou výuky. Na druhé straně vidí komplikaci v neustálých problémech, co se týče fungování jak samotných technologií, tak různých programů, internetu apod. Shledávají to však jako určitou součást, a proto se někteří pedagogové přípravě při užití ICT věnují o přestávkách. Zkracují tak čas prodlev v době vyučovacích hodin.

Pedagogové tvrdí, že je užívání informačních a komunikačních technologií zábavnější formou pro žáky. Často si žáci ani neuvědomují, že se během práce tímto způsobem učí. Má to ale i své negativní stránky, někteří mají pocit, že se žáci tímto způsobem nesnaží o zapamatování si učiva a spoléhají na to, že si vše mohou najít na různých internetových stránkách. Avšak vidí v užívání ICT spíše efektivnější učení u žáků. Mohou si mnoho učiva procvičovat v různých specializovaných programech nebo mohou vidět různé praktické ukázky a videa.

4. Zjistit, zda pedagogové učí pouze teorii.

Na otázku zjištění, zda pedagogové učí pouze fakta, odpovídali dotázaní v souvislosti s předměty, které oni sami učí. U všech odpovědí se však shodli na odpovědi: „*Snažím se o to.*“ Hlavně pedagogové prvního stupně vidí v propojení teorie a praxe jedinou možnost vzdělávání

žáků. Respondenti vidí významnou propojenost mezi teorií a praxí. Bez teorie se neobejde praxe, praxe se naopak neobejde bez teorie. Určitou důležitost spatřují i v tom, aby žáci věděli, v jakých situacích teorii využít. Ne všichni tvrdí, že je nutné, aby žákům pedagog přesně řekl, v jakých situacích danou látku využít, ale aby se alespoň žáci dostali do situací, kde si na to přijdou sami.

5. Zjistit, zda jsou žáci ve školním prostředí vystavováni nadměrnému stresu.

Všichni účastníci mého výzkumu nemají pocit, že by byli žáci během vyučování nadměrně stresováni. Stres u žáků vnímají jako velice subjektivní záležitost. Vesměs však neshledávají školní prostředí a vyučování jako nadměrně stresující. Stres může žák subjektivně vnímat například v některých předmětech. Někteří pedagogové mohou vyvolávat stres u žáků svou autoritou. Dále také záleží na klimatu školy, klimatu třídy, zda je žák terčem posměchu ze strany spolužáků apod. Někoho stresují důležitější písemky, někoho ústní zkoušení, někoho stresuje momentální psychický či fyzický stav. Nadměrná stresová záležitost je tedy osobní záležitostí každého jedince.

9 Řešení jednotlivých mýtů

Mýtus o poškozování žáků tradiční školou je opravdu dle pedagogů jen mýtem. Vzhledem k tomu, že žádný pedagog nemá pocit, že by tradiční škola poškozovala všechny žáky, je nutno pouze odstranit tuto představu veřejnosti, a to hlavně působením na žáky. Osobně problém spatřuji v tom, že se stále častěji hovoří o moderních a alternativních metodách a tradiční způsob výuky je opomíjen. Tradiční výuka se považuje za již nepoužívaný způsob výuky. Tzv. moderní metody jsou značně vyzdvihovány. Druhý problém spatřuji v nedostatečném definování termínu tradiční výuka. I když respondentky tvrdí, že učí způsobem tradiční výuky, přesto se v určitých aspektech významu značně liší. Mám pocit, že je to dáno věkem a způsoby výuky, jakými si prošly školní léta ony samy, ale i několika výklady tradiční výuky v odborné literatuře.

Přesunu se k dalšímu mýtu, který se týká známkování. Mýtus můžeme považovat za pravdivý s ohledem na psychický a zdravotní stav žáka. Známkování je jistě neopomenutelnou součástí základního vzdělávání. Sama si nedokáží představit školní léta

bez motivace dobrých známek. Známkování by také mohlo působit škodlivě v nedostatečném vysvětlení významu konkrétní známky ze strany pedagoga. Řešením není jen odstranění mýtu samotného, ale také dostatečné zaměření se na vysvětlování žákům, ale i rodičům, co je třeba zlepšovat, na čem u žáka pracovat. Motivovat žáky i dobrými známkami, aby u žáků nedošlo k tzv. naučené bezmocnosti.

Na třetí mýtus, který tvrdí, že informační a komunikační technologie ulehčují formu vzdělávání, nahlížím jako na vcelku pravdivý. Každá pedagogická metoda má své pozitivní i negativní stránky a není tomu jinak ani u užívání technologií. Řešením negativních stránek využití technologií, tedy aktualizace, různé poruchy apod. je jistě využívání příprav během přestávek, popřípadě v době samostatných prací žáků.

Řešení předsudku teorie vs. praxe vidím v konkrétních příkladech, kde žáci danou látku využijí. Někteří žáci si nemusí vůbec uvědomovat, že se v modelových situacích setkává teorie s praxí. Pedagogové by měli, zvláště na druhém stupni, žákům poskytnout informace o tom, k čemu je probírané učivo v běžném životě užitečné.

Poslední mýtus vyzdvihující nadměrnou stresovou zátěž aktéry a školním prostředím je subjektivní záležitostí. Řešení je v této oblasti více než problematické. Sami pedagogové by se měli zamyslet nad tím, zda záměrně nenapomáhají tomu, aby žáci měli u pedagoga vynucený respekt. Pedagog si tímto způsobem může vynucovat autoritu. To však není cesta k dobrému fungování obou stran. Další překážkou je sama osobnost žáka. Těžko se odbourávají vrozené tendence k vysoké ctižádosti. Žáci si individuálně musí nalézt způsob, jakým se budou se stresem vypořádávat. Někteří tvrdí, že škola je přípravou na povolání. Není to ale na základní škole, zvláště na prvním stupni, trochu brzy? Žáci by se nejprve měli naučit mít školu rádi.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou existujících mýtů a předsudků cílených na oblast základního vzdělávání. Vybrala jsem si 5 mýtů, které tvrdí, že: tradiční škola poškozují všechny žáky, samotné známkování je pro vzdělávání škodlivé, ICT ulehčují formu vzdělávání, učitelé učí pouze fakta a míra stresu ve školním prostředí a během vyučování je značná. V jedné z kapitol jsem se věnovala i popisu několika dalších mýtů. Inspirací k napsání této práce mi byla vlastní zkušenost a doporučená kniha *Mýty ve vzdělávání* J. Nováčkové.

V teoretické části jsem nejprve vymezila několik pojmů, které se týkají této práce jako je: mýtus, postoj, předsudek, představa a základní vzdělávání. Dále jsem se věnovala konkrétnímu popisu pěti vybraných předsudků. Ke konci teoretické části jsem celou část shrnula.

Praktická část byla zaměřena hlavně na hloubkové rozhovory s pedagogy vybrané základní školy. Provedla jsem celkem 9 on-line rozhovorů. V první řadě jsem se věnovala metodologii. Popsala jsem kvalitativní výzkum, zmínila jsem i určitá rizika kvalitativního výzkumu. Dále jsem popsala hloubkový rozhovor a hlavní a dílčí cíle výzkumu. V druhé řadě jsem popsala výzkumný soubor, věnovala jsem se i charakteristice prostředí. V neposlední řadě jsem zanalyzovala výpovědi respondentů.

Cílem bakalářské práce bylo popsat a přiblížit čtenáři jednotlivé vybrané existující mýty. Předmětem výzkumu bylo vymezení předsudků, zjištění, zda mýty jsou pravdivé, a nalezení jejich možných řešení. Cílem praktické části bylo na základě provedených hloubkových rozhovorů odpovědět na uvedený hlavní cíl práce. Práce částečně nastínila, které mýty o základním vzdělávání jsou pravdivé a také jaké možnosti řešení vedou k odbourání těchto vybraných mýtů.

Překvapením pro mě byly některé výsledky z rozhovorů. Překvapily mě hlavně odpovědi týkající se toho, zda mají žáci vědět, kdy danou látku mohou použít. Sama zastávám názor, že by žáci měli být informováni o využitelnosti naučené teorie, nebo je alespoň dostat do modelových situací, které naučenou teorii vyžadují. Dále mě překvapil záporný výsledek na otázku, zda tradiční způsob výuky poškozují všechny žáky. Myslím si, že se čím dál více objevují žáci, kterým vyhovují spíše modernější způsoby výuky. Doba to po nich také vyžaduje. Nemyslím si, že by tradiční výuka poškozovala žáky, ale mám pocit, že je nutné kombinovat několik způsobů výuky najednou. Každý způsob má přeci určité výhody a nevýhody.

Teoretická i praktická část bakalářské práce se mi zpracovávala velmi dobře. Nejlépe se mi zpracovávala kapitola v teoretické části, ve které jsem se věnovala popisu jednotlivých mýtů. Velmi zajímavou kapitolu shledávám v analýze výpovědí dotázaných. Neměla jsem problém ani s nedostatkem literatury či jiných zdrojů, ani se spoluprací s vybranou základní školou. Respondenti spolupracovali velmi ochotně, neměli ani problém s uveřejněním jejich výpovědí. Spolupráce se školou byla bezproblémová. Nesnáz shledávám jen v nižším počtu poskytnutých rozhovorů.

Práce může být zajímavým čtením, ale může se také stát inspirací k tomu, aby mýty o základním vzdělávání postupem času vymizely.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ELIADE, Mircea. *Mýty, sny a mystéria*. Praha: Oikoymenh, 1998. Oikúmené. ISBN 80- 860 0563-1.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80- 736-7040-2.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900-7047-7.

HOŘČICOVÁ, Eva. *Vliv stresových faktorů na osobnost učitele*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

JAROŠOVÁ, Darja. *Metodologie výzkumu*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-248-1286-1.

KUČERA, Martin. *Negativa vstupu ICT do výchovy a vzdělávání*. Brandýs nad Labem, Stará Bolestav, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Doc. PhDr. Vladimír Rambousek, CSc.

LAZARUS, R.S. FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984. ISBN 0-8261-4191-9.

MEDVĚDOVÁ L, Identifikácia stresorov u žiakov v škole v období puberty. In SARMÁNY-SCHULER, I. (Eds.). *Psychológia pre bezpečný svet človeka*. Bratislava: STIMUL,2001b. s.544-548. ISBN 80-88982-53-7.

MANĚNOVÁ, Martina. *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. [Česko]: Martina Maněnová, 2009. ISBN 978-80-251-2802-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731 5039 5.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1.

- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.
- PEJSAR, Zdeněk. *Multimédia ve výuce*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-555-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra, 2004, c2005. ISBN 80- 866-6624-7.
- RICHARDS, Mary. *Stres*. Praha: Portál, 2006. Management do kapsy. ISBN 80-736-7082-8.
- SCHOENEBECK, Hubertus von. *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. ISBN 80-7194-404-1.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3568-9.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyhé (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-719-4402-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

KOUCOUN, Jan. Negativa vstupu ICT do vzdělávání. *Pedf.cuni.cz* [online]. Univerzita Karlova, 2011 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Kocun/#Charakteristika_%E2%80%933_ICT_pozitivn%C3%AD_a_negativn%C3%AD_vlivy_

Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. *MŠMT* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>

Průzkum: Studentům chybí spolužáci, ale i výklad učitelů. *Educationo.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://education.cz/blog/pruzkum-studentum-chybi-spoluzaci-ale-i-vyklad-ucitelu>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Transformační tabulka	33
--	----