

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

**Zjištění zda učitelé středních škol pozorují rozdíly mezi žáky z běžných
základních škol nebo žáky ze škol z určitým zaměřením.**

Kateřina Plšková

Bakalářská práce

2010

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina PLŠKOVÁ**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Zjištění zda učitelé středních škol pozorují rozdíly mezi žáky z běžných základních škol nebo žáky ze škol s určitým zaměřením.**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Určení škol, ve kterých probíhá výuka se zaměřením. Určení středních škol, ve kterých bude probíhat výzkum. Vytvoření dotazníku, podle kterého bude respondent (středoškolský učitel) odpovídat. Vyhodnocení výsledků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

561/2004 Sb. (školský zákon) Dějiny pedagogiky. Kasper T., Kasperová D. Grada Publishing. 2008 Gardner Howard: Dimenze myšlení. Portál 1999. Goleman Daniel: Emoční inteligence. Columbus 1997. Sternberg Robert J.: Úspěšná inteligence. Grada 2001. Jak pomoci školám ?. Ender, Schratz. Fakta. Jak uspět na střední škole. Rajdlová H., Exnerová A., Hudečková H. Pražská pedagog.-psych.poradna. 2008

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Katedra věd o výchově

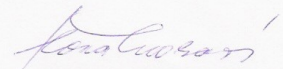
Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

SOUHRN

V této práci je snaha o shrnutí možností českých žáků při středoškolském studiu. Zjišťuje se, zda mají všichni žáci stejné možnosti a zda-li záleží na tom, z jaké základní školy pocházejí. Dále se v práci zjišťuje, jestli žáci, kteří pocházejí ze základních škol s určitým zaměřením na nějaký vybraný předmět nebo okruh předmětů, mají výhodu oproti ostatním žákům, kteří navštěvovali běžnou základní školu. Výzkum k práci probíhal formou dotazníku, jako respondenti byli vybráni středoškolští učitelé ze škol v Hradci Králové.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, kulturní reforma, základní škola se zaměřením, Česká republika

TITLE

Findings if teachers of grammar-schools observe differences between pupils of common primary-schools and pupils of schools with specific sight.

ABSTRACT

In this work is an effort about resume of opportunities for czech pupils in studying on secondary schools. Is finding if all pupils have the same opportunities and if depends on from which school they are come from. Then the work is finding if pupils whose are come from primary school orientated on some subject, have the grab on other pupils whose are come from common primary school. The research for the work was made by the method of the questionnaire, like respondents were choosen teachers of secondary schools in Hradec Králové.

KEYWORDS

education, culicular reform, primary school orientated on some subject, the Czech republic

OBSAH

Úvod	7
1. Kapitoly z historie školství	8
1. 1. České školství v 2. polovině 19. století	8
1. 1. 1. Střední školství	8
1. 1. 2. Reforma lidového školství	8
1. 1. 3. Povinná školní docházka	9
1. 2. České školství ve 20. století	9
1. 2. 1. Pedagogický reformismus	9
1. 2. 2. Po roce 1989	10
2. Školský zákon	10
2. 1. Zásady a cíle vzdělávání	10
2. 2. Systém vzdělávacích programů	11
2. 2. 1. Rámcové vzdělávací programy	12
2. 2. 2. Školní vzdělávací programy	13
2. 2. 3. Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání	13
2. 3. Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení	14
2. 3. 1. Právní postavení škol a školských zařízení	14
2. 4. Dlouhodobé záměry	15
3. Inkluzivní škola	16
3. 1. Projekt Inkluzivní škola	16
3. 2. Obsah projektu	16
4. Strategické směry a cíle Evropské unie ve vzdělávání	17
4. 1. Podpora vzdělávání	17
4. 2. První hodnotící zpráva	17
4. 3. Cíle lisabonského procesu	18
4. 4. Klíčové kompetence	18
4. 5. Co je kompetence	18
5. Kurikulární reforma	19
5. 1. Cíl kurikulární reformy	19
5. 2. Tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů	20
5. 3. Nové pojetí kurikula	21
5. 4. Dlouhodobý záměr reformy	21
6. Článek 5.2.2009 Po letech chválí kurikulární reformu ředitelé, učitelé i žáci	23

7. Inteligence	24
7. 1. Vlastnosti inteligence	24
7. 2. Definice inteligence	25
8. Škola Jenského typu	26
8. 1. Přístup k žákům	26
8. 2. Forma vyučování	26
8. 3. Zakladatel jenského plánu	27
8. 4. Rozdělení žáků	27
9. Čeští žáci v mezinárodním srovnání	27
9. 1. Úvod	27
9. 2. Průběh výzkumu	28
9. 2. 1. Výsledky matematiky	29
9. 2. 2. Výsledky přírodních věd	30
9. 2. 3. Výsledky čtenářské gramotnosti	31
9. 2. 4. Výsledky postojů ke škole	31
9. 2. 5. Výsledky občanské výchovy	31
9. 2. 6. Výsledky informačních technologií	32
10. Závěr teoretické části bakalářské práce	32
11. Vlastní výzkum	33
11. 1. Úvodní informace	33
11. 2. Úvod	34
11. 3. Výsledky výzkumu	34
11. 3. 1. otázka č. 1	35
11. 3. 2. otázka č. 2	35
11. 3. 3. otázka č. 3	36
11. 3. 4. otázka č. 4	37
11. 3. 5. otázka č. 5	38
11. 3. 6. otázky č. 6 a 7	38
11. 3. 7. otázka č. 8	40
11. 3. 8. otázka č. 9	40
12. Závěr praktické části bakalářské práce	41
Příloha č. 1	42
Použitá literatura	43

ÚVOD

V této práci jsem se snažila zjistit, zda všichni žáci mají stejné šance po příchodu na střední školu a nezáleží na tom z jaké základní školy pocházejí. Snažila jsem se dokázat, že školy se speciálním zaměřením na nějaké vybrané předměty nebo předmět nejsou bezpředmětné, a že mohou svým žákům dát cenné informace, které mohou dobře uplatnit na středních školách. Ve výzkumu jsem využila odpovědí a názorů středoškolských učitelů, kteří s těmito žáky nejvíce přicházejí do styku.

V teoretické části jsem se nejprve zabývala historií školství a vzdělávání vůbec, protože to nebylo pro mou práci tolik důležité vynechala jsem úplné začátky a více jsem se věnovala školství do 2. poloviny 19. století. Nemalou část své práce jsem věnovala školskému zákonu, podle kterého se celé české školství řídí. Dále se zabývám podporou od Evropské unie, inkluzivní školu a kutikulární reformou. Na konci své teoretické části se zabývám srovnáním českých žáků oproti žákům cizích zemí a čeští žáci si nevedou vůbec špatně, jsou v lepším průměru.

1. KAPITOLY Z HISTORIE ŠKOLSTVÍ

1. 1. České školství v 2. polovině 19. století

1. 1. 1. Střední školství

Porážka¹ revoluce 1848 zkazila naděje na národnostní snahy i ve školství. Struktura elementárního školství nadále zůstala po celé Rakousko zachována, ale bylo výrazně reformováno střední školství. Nástin organizace gymnázií a reálků z r. 1849 zřídil osmileté gymnázium (k dosavadnímu 6letému přidána 2letá filosofická příprava) a šestiletá reálka. Osmiletá gymnázia (6 let + 2 fil. příprava) se dělilo na nižší (4 roky, ucelené vzdělání, vyšší - zopakování a rozšíření nižšího). Obsah byl upraven ve prospěch přírodních věd. Rozvoj techniky a průmyslu vedl ke zřízení v první polovině 19. století první průmyslové školy. Za vlády Bachova absolutismu školy dostala do rukou církev. Konkordát (dohoda mezi státem a církví) vznikl v roce 1855. Církev schvalovala učebnice, obsazovala učitelská místa, konala náboženské obřady. V návaznosti na tuto dohodu, ministerský výnos o nevhodnosti reálií na elementární škole zastavil tvůrčí iniciativu učitelů.

Po zrušení absolutismu 1860 vznikly nové podmínky pro školství, byla vydána prosincová ústava 1867 a ta zaváděla mnoho svobod pro národy Předlitavska.

Od roku 1866 fungovala německá i česká gymnázia.

1. 1. 2. Reforma lidového školství

V návaznosti na ústavu nastaly liberalistické změny ve školství. V lednu 1868 byl vydán říšský zákon - pravidla o postavení školy a církve. Byla zrušena dohoda z r. 1855. Církev mohla organizovat pouze vyučování náboženství, ale mohla si však také zřizovat školy. Zavedla se nekonfisejní škola.

14. května² 1869 byl vydán školský zákon (Hasnerův zákon), ten zavedl obecnou školu, měšťanskou, učitelské ústavy pro vzdělávání učitelů škol obecných a měšťanských, uvažoval o formách učitelského vzdělávání a stanovil ekonomické a sociální zabezpečení učitelů.

Dále se zákon zabýval povinností chodit do školy od dokončeného šestého roku do dokončeného čtrnáctého roku života. Pokud žáci zvládli to nejpotřebnější na obecných školách - číst, psát a počítat dříve, mohli ze školy vystoupit. Z povinnosti školní docházky byly vyjmuti tělesně a duševně postižení, děti vyučované soukromě nebo ty co chodily do vyšších škol.

¹ <http://www.astride.estranky.cz/>

² Mahelová B. 2009. 12 s.

1. 1. 3. Povinná školní docházka

Významné³ bylo zavedení povinné školní docházky. Preparandy byly nahrazeny čtyřletými učitelskými ústavy (do jisté míry úroveň střední školy), byl zaveden pravidelný plat, zvýšilo se společenské postavení učitelů. Při univerzitách byly možné pedagogické semináře.

Obyčejná obecná škola a měšťanka měla však neujasněnou koncepci obecného vzdělávání. Měšťanka byla variantou obecné školy, byla pro děti městské a venkovské chudiny, byla postavena na vyšší úroveň svých obsahem . Měšťanky mohli být tříleté samostatné, tříleté s pěti třídami obecné školy nebo osmileté.

Do druhé poloviny 19. století silné národnostní hnutí, které bylo zaměřené zejména na jazyk, dosáhlo jistých úspěchů. Roku 1866 byl zaveden zemský zákon o rovném právu obou zemských jazyků na českých školách. Roku 1869 se rozdělilo vysoké učení technické na české a německé a roku 1882 se to samé stalo na univerzitě.

1. 2. České školství ve 20. století

1. 2. 1. Pedagogický reformismus

Od počátku 20. století vznikalo hnutí zvané pedagogický reformismus. Představitelé tohoto směru kritizovali dosavadního způsob vzdělávání, tím bylo memorování a intelektualismus herbartovské školy. Chtěli vytvořit školu moderní, která by nepotlačovala osobnost žáků. Škola by podle nich měla být zajímavá a přitažlivá. Vycházeli z myšlenek Rousseauova pojetí přirozené výchovy, Tolstého volné školy a Deweyových a Spencerových názorů na nutnost praktického vzdělání, které by připravovalo žáky pro život. Reformisté preferovali individuální výchovné cíle, aktivitu jedince, maximální přiměřenost a tzv. pedocentrismus (dítě je centrem výchovy, cíle výchovy jsou zcela podřízeny individuálním zájmům a potřebám dítěte). Na základě reformních snah začala vznikat celá řada tzv. alternativních škol.

Mezi reformisty patřili například:

Ellen Keyová (1849-1926) – Století dítěte

Ovide Decroly (1871-1936). Autor mnoha pedagogických a psychologických prací.

Vytvořil tzv. globální metodu, kde vyučování vychází od celků a z přirozených situací. Šlo např. o koncentraci, kdy byly jednotlivé předměty slučovány v jediný obor .

Maria Montessoriová⁴ (1870-1952) – zabývala se předškolní výchovou.

Montessoriovská škola jako jedna z alternativních škol se rozšířila do mnoha zemí.

Po roce 1989 existují tyto školy i v České republice.

³ <http://www.astride.estranky.cz/>

⁴ Svobodová J. 2009. 42 s.

1. 2. 2. Po roce 1989

Po 17.11.1989⁵ vyvstala nutnost přehodnocení a úpravy stávajících učebních osnov. Česká pedagogická teorie navázala na tradice školství hlavně z předmnichovské republiky a navázala kontakty se západní pedagogikou. Významné pro rozvoj českého školství bylo i to, že bylo umožněno, aby vzniklo alternativní školství. Vznikla řada alternativních škol. To jsou školy církevní, waldorfské, montessoriovské, daltonské, angažované učení, škola hrou, zdravá škola a podobné.

Rozšířila se síť vysokých škol, vznikají vyšší odborné školy.

2. ŠKOLSKÝ ZÁKON

V dnešní době se na českých školách řídíme Školským zákonem, který má platnost od roku 2004.

Školský zákon

Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

2. 1. Zásady a cíle vzdělávání

Vzdělávání⁶ je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání, zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími

⁵ <http://www.astride.estranky.cz/>

⁶ Školský zákon

programy, možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost, pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.

2. 2. Systém vzdělávacích programů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo") zpracovává Národní program vzdělávání, projednává jej s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji a předkládá jej vládě k projednání. Vláda předkládá Národní program vzdělávání Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ke schválení. Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Národní program vzdělávání ministerstvo zveřejňuje vždy způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162.

Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.

Vyšší odborné vzdělávání v každém oboru vzdělání v jednotlivé vyšší odborné škole se uskutečňuje podle vzdělávacího programu akreditovaného podle § 104 až 106.

Soustavu oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání stanoví vláda nařízením po projednání s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji.

2. 2. 1. Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví.

Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům: vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.

Podle těchto hledisek budou rámcové vzdělávací programy také upravovány. Tvorbu a oponenturu rámcových vzdělávacích programů zajišťují příslušná ministerstva prostřednictvím odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie.

Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy.

Rámcové vzdělávací programy pro zdravotnické obory vydává ministerstvo po projednání s Ministerstvem zdravotnictví. Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání ve školách v působnosti Ministerstva obrany, Ministerstva vnitra a Ministerstva spravedlnosti vydávají tato ministerstva po projednání s ministerstvem. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání projednají ministerstva před jejich vydáním s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji. Rámcové vzdělávací programy je možné v závažných případech měnit, a to s účinností nejdříve od začátku následujícího školního roku, pokud nejde o změny vyplývající z platných právních předpisů. V takovém případě ministerstvo, které rámcový vzdělávací program vydalo, zveřejní změnu s dostatečným časovým předstihem.

Rámcové vzdělávací programy a jejich změny zveřejňují ministerstva, která je vydala, vždy způsobem umožňujícím dálkový přístup.

2. 2. 2. Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).

Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.

2. 2. 3. Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání

Vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a obsah vzdělávání a jeho organizační uspořádání, profil absolventa vzdělávacího programu, vyučovací jazyk, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, jakož i podmínky pro vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky materiální, personální a organizační, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví a podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání.

Vzdělávací program akreditovaný podle § 104 až 106 ředitel školy zveřejní na přístupném místě ve škole; do vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.

Vzdělávací program akreditovaný podle § 104 až 106 je závazný pro hodnocení vyšší odborné školy a výsledků vzdělávání studentů a dále podkladem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162. Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení a jejich právní postavení

2. 3. Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení

Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona. Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3.

Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem typy škol podle jejich zaměření pro účely jejich označování.

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči¹) (dále jen "školské služby"). Školské zařízení uskutečňuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu uvedeného v § 5 odst. 2.

Druhy školských zařízení jsou školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská účelová zařízení, výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Členění školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči stanoví zvláštní právní předpis.

Podmínkou výkonu činnosti školy nebo školského zařízení je zápis do školského rejstříku. Ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci.

2. 3. 1. Právní postavení škol a školských zařízení

Kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu.

Ministerstvo zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu a § 169.

Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo spravedlnosti zřizuje školy a školská zařízení jako organizační složky státu.

Ministerstvo zahraničních věcí zřizuje školy při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu České republiky jako součást těchto úřadů.

Ministerstva uvedená v odstavcích 2 až 4 plní funkci zřizovatelů škol a školských zařízení jménem státu.

Registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy,⁶) ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle

zvláštních právních předpisů, 7) jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle tohoto zákona.

Právníká osoba a organizační složka státu může vykonávat činnost školy nebo školského zařízení, školy a školského zařízení, nebo i více škol nebo školských zařízení.

Název právnické osoby a organizační složky státu, vykonávající činnost podle odstavce 7, musí obsahovat označení druhu nebo typu školy, popřípadě druhu nebo typu školského zařízení; součástí názvu může být upřesňující přívlastek, popřípadě čestný název, je-li ministerstvem udělen.

2. 4. Dlouhodobé záměry

Ministerstvo zpracovává dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, projednává jeho návrh s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji, předkládá jej vládě ke schválení a zveřejňuje jej způsobem umožňujícím dálkový přístup. Vláda předkládá dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu k projednání.

Krajský úřad zpracovává v souladu s dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji a předkládá jej ministerstvu k vyjádření. Část dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji, týkající se vzdělávání ve školách a školských zařízeních zřizovaných krajem, předkládá rada kraje zastupitelstvu kraje ke schválení. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji je vždy zveřejňován způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Dlouhodobý záměr podle odstavce 2 obsahuje analýzu vzdělávací soustavy v kraji a stanovuje na základě předpokládaného demografického vývoje, vývoje na trhu práce a záměrů dalšího rozvoje kraje zejména cíle a úkoly pro jednotlivé oblasti vzdělávání, strukturu vzdělávací nabídky, především strukturu oborů vzdělání, druhů, popřípadě typů škol a školských zařízení a jejich kapacitu a návrh na financování vzdělávání a školských služeb v kraji.

3. INKLUZÍVNÍ ŠKOLA

3. 1. Projekt Inkluzivní škola

Projekt⁷ Inkluzivní škola probíhají od září 2006 do srpna 2008 byl zaměřený na pomoc školám v zavedení inkluzivní výuky, tedy výuky, která dává v prostředí běžné základní školy přiměřené podněty dětem s rozdílným nadáním. V jeho rámci se pomáhá v identifikaci rozdílných vloh a nadání u jednotlivých žáků a pomáhá se plánovat výuku v inkluzivní skupině (třídě), kde je výuka vnitřně diferencovaná a individualizovaná. Žáci tedy mohou pracovat společně na společných vzdělávacích projektech, ale každý postupuje jinou rychlostí, do jiné hloubky a je hodnocen jeho individuální rozvoj, nikoli jeho relace vzhledem ke skupině. Projekt se zaměřuje na změny v prostředí základních škol, které by vedly k tomu, aby běžná třída běžné základní školy dokázala integrovat různě nadané děti z různého prostředí a každému z nich přitom dokázala nabízet edukační podněty přiměřené potřebám jeho rozvoje.

Stěžejní část projektu se zaměřila na podporu rozvoje znalostí a dovedností u učitelů základních škol. Byly realizovány jsme semináře a workshopy pro učitele základních škol, doplněné materiály a diskusními skupinami na internetu.

Vycházelo jsme ze zkušenosti, že učitelé základních škol potřebné znalosti a zkušenosti nemají, bojí se experimentovat, často nepříliš úspěšně a efektivně doslova bojují s přípravou školních vzdělávacích plánů a souběžně vnímají odhod žáků po páté ročníku na víceletá gymnázia jako demotivující.

3. 2. Obsah projektu

Obsahem⁸ projektu byly tedy především semináře a workshopy pro učitele základních škol, doplněné e-learningem a diskusními skupinami na internetu. V nich učitelé získali dovednosti a znalosti potřebné k tomu, aby dokázali pracovat se skupinami různě nadaných dětí a aby uměli různě nadané děti integrovat a přitom jim poskytovali prostředí, které nadání všech dětí bude rozvíjet optimálně ve vztahu k jejich individuálním schopnostem. Krom toho vytvoříme sít takto vyškolených učitelů s cílem, aby díky kooperaci mohli získané dovednosti rozvíjet a aby je mohli v budoucnosti sami multiplikovat a na svých školách vytvořit v podstatě pilotní pracoviště, která budou moci pomáhat dalším školám.

⁷ <http://www.mojeskola.net/>

⁸ Houška T., 2007, 7 s.

4. STRATEGICKÉ SMĚRY A CÍLE EVROPSKÉ UNIE VE VZDĚLÁVÁNÍ

4. 1. Podpora vzdělávání

Lisabonská⁹ strategie určila velmi náročné cíle, snažila se učinit Evropskou unii atraktivním místem pro investice a práci, vytvořit více pracovních míst a zkvalitnit pracovní příležitosti a jako klíčový faktor tohoto růstu je podpora rozvoje znalostí. To znamená, že se musí podporovat výzkum a vývoj, inovace a vzdělávání. Na barcelonském summitu byly definovány hlavní strategické směry a dílčí cíle Evropské unie ve vzdělávání. Celé je to rozpracováno do tří cílů. Prvním cílem je snaha o zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí. jedná se o zlepšení přípravy pedagogů, rozvíjení dovedností pro znalostní společnost, snahu o zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím, zvýšení účasti na studiu přírodovědných a technických oborů a o co nejlepší využití existujících zdrojů. Druhým cílem je usnadnění přístupu ke vzdělání pro všechny. Musejí se tedy otevřít možnosti pro učení, učení se musí učinit přitažlivějším, musí se podporovat aktivní občanský život, rovné příležitosti pro každého a soudržnost společnosti. Třetím cílem Lisabonské koncepce je otevření vzdělávacího systému širšímu světu. Je nutné posilovat vazby se světem práce, výzkumem a celou společností, musí se rozvíjet duch podnikání, zlepšovat učení cizím jazykům, zvyšovat mobilita a vzájemné výměny, posilovat evropská spolupráce.

4. 2. První hodnotící zpráva

První průběžná hodnotící zpráva o plnění cílů Lisabonské strategie konstatovala, že v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je třeba urychlit tempo reform, že je potřeba investovat více a efektivněji do lidského kapitálu, který podmiňuje růst, produktivitu a integraci společnosti. Zpráva určila tři priority, podle kterých byly členské země v další zprávě hodnoceny. Prioritami jsou: Soustředění úsilí i investic na oblasti klíčové pro společnost založenou na znalostech. Vytvoření a přijetí národní strategie celoživotního učení se zvláštní pozorností na znevýhodněné skupiny. Vybudování Evropy vzdělávání a odborné přípravy, zejména vytvoření evropského kvalifikačního rámce.

4. 3. Cíle lisabonského procesu

Jeden¹⁰ z cílů lisabonského procesu se zaměřil na rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělávání. Pracovní skupina Evropské komise identifikovala jednotlivé klíčové kompetence a navrhla konkrétní doporučení pro vzdělávací politiky členských a přistupujících států Evropské unie. Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, jež představují přenosný

⁹ Veteška J., Tureckiová M., 2008, 59 s.

¹⁰ Veteška J., Tureckiová M., 2008, 35 s.

a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každá jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Klíčové kompetence by měly zároveň být použitelné v různých situacích a kontextech, měly by tedy být multifunkční. Jejich základy by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení.

4. 4. Klíčové kompetence

Evropská komise identifikovala pro etapu základního vzdělávání osm oblastí klíčových kompetencí. Popis kompetencí se omezuje na základní vzdělávání proto, že touto životní etapou vzdělávání projde většina žáků a osvojení základů klíčových kompetencí je proto u nich možné zajistit.

Osm klíčových kompetencí je rozděleno do dvou pomyslných skupin, a sice na kompetence, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, tedy vyučujícím předmětům a na kompetence kroskurilární, tedy nadpředmětové.

4. 5. Co je kompetence

„Kompetence¹¹ k učení je schopnost učit se, v procesu učení setrvat, zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení je nutné, aby jedinci vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty kompetence je motivace a sebedůvěra. Je-li učení zaměřeno na určitou práci nebo kariérní cíl, měl by jedinec znát požadované kompetence, znalosti, dovednosti a kvalifikace. Ve všech případech však kompetence k učení vyžaduje, aby daná osoba znala a chápala své oblíbené strategie učení, silné a slabé stránky svých dovedností kvalifikace a aby byla schopna vyhledávat možnosti vzdělávání a odborné přípravy a dostupnou pomoc a podporu. Kompetence k učení také znamená umět si osvojit elementární základní dovednosti, jako je čtení, psaní, počítání a informační a komunikační technologie, jež jsou nezbytné pro další učení. Na základě těchto dovedností by jedinec měl být schopen získávat nové znalosti a dovednosti, osvojovat si je, zpracovávat je a vstřebávat je. K tomu je nezbytná efektivní organizace vlastního učení, profesního postupu a práce, a zejména schopnost v učení vytrvat, soustředit se v prodloužených

¹¹ Veteška J., Tureckiová M., 2008, 149 cit.

časových úsecích a kriticky uvažovat o účelech a cílech učení. Jedinci by si sami měli dokázat vyhradit čas na učení a být disciplinovaní, ale též by při procesu učení měli umět spolupracovat s ostatními, využívat heterogenní skupiny a dělit se s ostatními o to, co se naučili. Jedinci by měli být schopni zorganizovat si své vlastní učení, zhodnotit si svou vlastní práci a případně vyhledávat rady, informace a podporu. Kladný postoj vyžaduje motivaci a důvěru v pokračování a úspěch celoživotního učení. Kladný postoj k řešení problémů podporuje jak schopnost jedince učit se, tak překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami. Hlavními prvky kladného postoje je přání uplatnit zkušenosti již získané při učení a v životě a hledat příležitosti k učení a uplatňování poznatků v různých životních situacích."

5. KURIKULÁRNÍ REFORMA

5. 1. Cíl kurikulární reformy

Od¹² roku 2004, kdy byl přijat nový školský zákon, se začíná oficiálně zahajovat kurikulární reforma, která byla ve fázi přípravy již od roku 2001. Cílem reformy je vychovat z dětí osoby, pro které bude přirozené chtít se učit – vzdělávat se, umět řešit nejrůznější problémy, s přehledem komunikovat a spolupracovat, jednat jako řádní a aktivní občané a mít návyky k jakékoliv práci. Již tedy nejde o to, aby žák uměl nazpaměť události a letopočty nebo aby vyjmenoval všechny pravostranné přítoky asijského veletoku. Tudíž zbývá jediný krok: změňme sami sebe! Automaticky se dál vzdělávejme, naučme se řešit nejrůznější problémy, komunikovat a spolupracovat (na úrovni žák-učitel, učitel-rodíč a učitel-učitel), respektujme se a nebojme se pracovat na ŠVP!

V současné době se dostává kurikulární reforma na základní školy a připravuje se její zahájení pro školy střední.

Nový¹³ školský zákon zavádí systém více úrovní vzdělávacích programů, který na jedné straně umožňuje, aby se o konkrétní podobě vzdělávání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a studentů a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou se životem místního společenství. Na druhé straně vymezuje nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti a zaručuje vzájemné dorozumění. Nejvyšší úrovní tohoto systému je státní program vzdělávání. Za jeho zpracování zodpovídá MŠMT, podílí se na něm však i další účastníci vzdělávání. Také další úroveň kurikulárních dokumentů se zpracovává centrálně. Jedná se o rámcové vzdělávací programy, které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, také vymezují rámec pro

¹² Simonová J., Straková J., 2005, 8 s.

¹³ Simonová J., Straková J., 2005, 9 s.

návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Nejnižší úrovní systému sou školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. Budou je zpracovávat jednotlivé školy podle svých konkrétních podmínek a podle svých vlastních školních záměrů. Tím se otevírá prostor pro další rozvoj samostatnosti škol a bude zde i lepší rozvoj tvůrčích vlastností učitelů. Aby se jim práce trochu ulehčila, budou sloužit modelové a vzorové vzdělávací programy a metodika jejich zpracování.

5. 2. Tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů

Při¹⁴ tvorbě rámcových a školních vzdělávacích programů se uplatňuje nové pojetí kurikula, které se zakládá především na osvojování co největšího množství faktů. Úlohou školy se tedy stává poskytnout žákům a studentům systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které jim zajistí zařazování informací do smysluplného kontextu vědění a praxe. Jde tu o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.

Také se značně zdůrazňují některé oblasti vzdělávání a více se uplatní některé jiné formy výuky. Značně se posiluje výuka cizích jazyků, jejímž cílem je, aby se žáci domluvili alespoň v jednom nebo ve dvou cizích jazycích. Do výuky by se měly začít podstatně více zařazovat praktické činnosti.

Mělo¹⁵ by v ní být dostatek příležitostí jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce. Objeví se dále řada nových témat jako například evropská integrace, multikulturní výchovy, enviromentální výchovy a podobně. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání.

5. 3. Nové pojetí kurikula

Nové¹⁶ pojetí kurikula je především důkaz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciaci, uplatnění nových témat. Je to i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy, který značně zvýší tlak na školy a na učitele a bude se vyžadovat jejich systematická příprava a stálá podpora. Toto je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury.

Reforma se snaží reagovat na nedostatky českého vzdělávacího systému, na které se přišlo při mezinárodních i domácích šetřeních a pozorováních. Čeští žáci sice prokazují velmi dobré

¹⁴ Simonová J., Straková J., 2005, 10 s.

¹⁵ Simonová J., Straková J., 2005, 43 s.

¹⁶ Simonová J., Straková J., 2005, 47 s.

znalosti, ale mají problémy s úkoly, které se zakládají na samostatném myšlení. Učitelé totiž stanovují výukové cíle jen na základě probraného číva a nepovažují za svou povinnost rozvíjet žákovské dovednosti a postoje, velmi málo se také zohledňují potřeby praktického života. Z toho vyplývá, že většina informací, které se žáci dozvědí na škole, se pro ně stávají samoúčelové a nemohou je využít v dalším studiu nebo běžném životě. Výuka probíhala frontálně a učitelé nebyli zvyklí dávat svým žákům individuální péči a tím je motivovat v souladu s jejich osobními možnostmi a potřebami.

5. 4. Dlouhodobý záměr reformy

Dlouhodobý¹⁷ záměr reformy kurikulárního vzdělávání vychází z reálných potřeb vývoje společnosti i ekonomiky. Změny reflektují koncept celoživotního učení a další požadavky rozvíjející se informační společnosti. Nové pojetí obsahu vzdělávání sleduje zejména přechod od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji klíčových životních dovedností, sleduje vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání, dává zřetel také na rozvoj oborů s širším odborným profilem. Zesílený důraz je na výuku vybraných oblastí, to jsou zejména cizí jazyky, informační technologie a občanská gramotnost.

Významnou pozornost je nutné věnovat zkvalitnění výuky na 2. stupni základní školy a zvýšení jeho prestiže. Reforma cílů a obsahu vzdělávání je provázena změnou tzv. kurikulárního mechanismu, tedy změnou kompetencí a zodpovědnosti na obsah vzdělávání mezi centrem a jednotlivými školami. Díky tomuto se bude nová, víceúrovňová soustava kurikulárních dokumentů.

Státní program vzdělávání je nejvyšším kurikulárním dokumentem. Vymezuje hlavní zásady a cíle vzdělávací politiky státu, definuje obecné závazné požadavky na obsah a výsledek vzdělávání a klíčové dovednosti, státní program je konceptuálním východiskem pro přípravu rámcových vzdělávacích programů.

Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty, které blíže určují cílové dovednosti a znalosti absolventů a odpovídající obsah vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Jedná se o východiska pro přípravu vzdělávacích programů.

Školní vzdělávací programy jsou také kurikulární dokumenty, narozdíl od rámcových vzdělávacích programů ale vymezují obsah vzdělávání na konkrétních školách. Školní programy připravují školy na základě příslušných rámcových vzdělávacích programů a budou respektovat konkrétní potřeby a podmínky.

Vytvoření a postupné zavedení konceptu dvouúrovňového kurikulárního modelu je nástrojem pro zvýšení efektivity vzdělávací soustavy a také obecně růstu lidského kapitálu i sociálního

¹⁷ Simonová J., Straková J., 2005, 50 s.

kapitálu země. Musí se tedy školství změnit, aby další generace byly připraveny na svět, který je čeká. K tomu však může dojít pouze uskutečněním změn v průběhu jejich vzdělávání, který jejich potenciál skutečně zhodnotí. Cílem reformy není vytvoření školních vzdělávacích programů, nýbrž aby vzdělávání bylo efektivnější, pro děti užitečnější, aby vzdělanost národa vzrostla a zvýšil se tím ekonomický potenciál.

Klíčovými postavami těchto procesů jsou pedagogové. Bez jejich angažovanosti do projektu v průběhu všech etap reformy by nedošlo k efektivnímu provedení a proces by byl pouze formální změnou kurikula. Podpora učitelů je tedy klíčovým parametrem kurikulární reformy. Hlavními¹⁸ cíli kurikulární reformy jako hlavního nástroje postupného a dlouhodobého ovlivňování procesu vzdělávání jsou:

Musí se v systému kurikulárních dokumentů na státní úrovni vymezit nové cíle vzdělávání a nezbytný vzdělávací obsah, který vyjadřuje konsensuální názor společnosti na podobu vzdělávání a zaručuje vzájemné dorozumění mezi školami, které zajišťují realizaci dané etapy vzdělávání. Také se musí na školní úrovni umožnit rozhodování a konkrétní podobě vzdělání. Jak už jsem výše hovořila o školních vzdělávacích programech. Tím by školy dostaly možnost ovlivnit svou školskou kulturu podle místa, kde se škola vyskytuje změnit strukturu předmětů. Popřípadě začít klást důraz na nějaký předmět nebo vyučovací oblast, skupinu předmětů. Dalším cílem je uplatňovat nové pojetí kurikula, které již není založeno na osvojování si co největšího množství informací, ale spíše se věnuje získávání klíčových kompetencí, které mají být vyváženým souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V tomto pojetí se směřuje ke komplexnějším a prakticky zaměřeným dovednostem.

Musí se vytvořit nové kurikulární dokumenty na státní úrovni, o kterých jsem se již zmiňovala výše. Jsou to Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory vzdělávání a na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy.

Také se musí podpořit tvorba vzdělávacích programů metodicky. Musí se vytvořit různé metodické texty, manuály. Musí se vytvořit podmínky pro efektivní výměnu zkušeností s tvorbou školních vzdělávacích programů mezi školami a dalšími aktéry projektu.

Také by se mělo zařídit medializování projektu. Každý projekt potřebuje informační a mediální podporu takže i tato reforma.

Důležitou součástí je také uplatnění nové formy aktivní výuky, rozvíjení mezipředmětové vazby a výuku integrovaných obsahů. K tomu se musí uplatňovat týmová spolupráce učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti.

¹⁸ Simonová J., Straková J., 2005, 50,51 s.

6. ČLÁNEK 5.2.2009 PO LETECH CHVÁLÍ KURIKULÁRNÍ REFORMU ŘEDITELÉ, UČITELÉ I ŽÁCI

„Na¹⁹ českých školách se kurikulární reforma osvědčila. Podle výsledků výzkumu Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) si přechod z centrálně stanovených učebních osnov na výuku podle vlastních vzdělávacích programů chválí ředitelé, učitelé i žáci. Mimo jiné sleduje kurikulární reforma kvalitnější osvojení znalostí, dovedností a postojů, které žáci ve svém životě uplatní.

V době svého zavádění se reforma setkávala u učitelů spíše s rozpaky a nejistotou. V současnosti hodnotí přes 60 % učitelů její dopady jako pozitivní. Překvapením je mínění školních ředitelů. V jejich řadách si reformu chválí celých 90 %. Podle některých z nich otevřel učební program možnosti pro individuálnější přístup učitelů ke způsobu a obsahu výuky. Za negativní aspekt tvorby školních vzdělávacích programů považují učitelé nedostatek financí. Náročná tvorba programů totiž zůstala podle pedagogů zcela bez finančního ohodnocení. Stejně tak naplňování některých dalších možností, mezi něž patří třeba rozšíření nabídky volitelných předmětů, zůstává otázkou financí, kterých se ale nedostává.

Také většina žáků v průzkumu, kterého se zúčastnilo téměř 2000 školáků z šestých tříd, vnímají důsledky reformy pozitivně. "Minimálně naprostá většina z nich zaznamenala, že se učí podle nových učebních plánů," hodnotí situaci ministr školství Ondřej Liška. Ve výrazné většině si studenti považují toho, že jim učitelé věnují dostatek pozornosti (88,5 %), a také jim výuka připadá celkově zajímavá a baví je (82,2 %). Jeden z hlavních cílů reformy, a sice průřezovost témat v rámci různých předmětů, si uvědomily čtyři pětiny žáků. Při hodnocení zajímavosti výuky ocenilo nejvíce žáků probírání zajímavých témat (70,5 %), diskuzi o zajímavých věcech (66 %) a řešení zajímavých praktických úkolů (42,4 %). V žebříčku nejzajímavějších předmětů u školáků kraluje informatika, zeměpis a dějepis, naopak za nejméně zajímavý považují žáci český jazyk.“

7. INTELIGENCE

7. 1. Vlastnosti inteligence

Intelligence²⁰ a dokonce IQ se dají podle vědců měnit. V určité době převládl názor, že inteligence je neměnná a že jsme vždycky odkázáni jen na to s čím jsme se narodili, že s tím prostě nemůžeme nic udělat ani to nijak zlepšit. V nynější době se vědci, kteří se inteligencí

¹⁹ vloženo: 5. 2. 2009 16:08, autor: Lukáš Kutek čt 24

²⁰ Sternberg R. J., 1996, 67 s.

zabývají, domnívají, že inteligence je proměnlivá a že ji můžeme prostřednictvím různých zásahů tvarovat nebo si ji dokonce zvyšovat.

V šedesátých letech se zkusil zavést program, který měl pomoci předškolním dětem rozvinout určité intelektové schopnosti a výkonnosti ještě dřív než nastoupily do školy. Po dlouhodobém sledování se zjistilo, že děti, které se tohoto programu zúčastnily byly o stupeň lepší, než děti, které se do tohoto programu nezapojily. Děti z programu také dosahovaly lepších výsledků v různých školních testech a nepotřebovaly, tak často nějakou zvláštní pozornost, byly více samostatné než ostatní děti. Děti z programu neměly ani problémy s chováním. Takováto kritéria sice nejsou ve skutečnosti měřítko inteligence, ale vykazovala silnou pozitivní korelaci s intelligenčními testy. Mnoho takovýchto programů prokazuje také jisté úspěchy mimo domov. Na inteligenci a vzdělání určitě nemají vliv jen školy, nebo druh školy, který rodiče svému dítěti vyberou, ale také domácí prostředí, ve kterém dítě musí žít a vyrůstat. Důležitými aspekty jsou emoční a verbální vnímavost rodičů a jejich zaujetí pro dítě. Také by se mělo vyhýbat despotickým zákazům a trestům. Také by se měl klást důraz na organizaci fyzického prostředí a rozvrh aktivit dítěte. Mělo by si také mít s čím hrát a také by se občas měly aktivity měnit, aby den dítěte nebyl monotónní. Vědci Bradley a Cadwellová zjistili, že tyto faktory predikují výši IQ spolehlivěji než sociálně ekonomický status nebo proměnné v charakteru rodiny. jako je například počet sourozenců a podobně.

Domácí²¹ prostředí je nejdůležitější v případech silné deprivace. Americký psycholog Wayne Dennis, který pracoval v Íránu, například zjistil, že děti z určitých íránských sirotčinců, které do dvou let nebyly adoptovány, se staly z větší části mentálně retardované. Adoptované děti retardované nebyly. Nešlo o žádnou zvláštní intervenci, důvodem prostě byly rozdíly v intelektuální stimulaci a rodinné péči v dotyčném prostředí.

Proto si myslím, že ani školy by neměly být pouze přípravkami na testy nebo ústní zkoušení, ale měly by své žáky připravovat na budoucí život, tím že s žáky budou komunikovat a budou jim poskytovat i jistou péči, aby se cítili ve škole příjemně a lépe se jim studovalo a byli ochotni přijímat informace a schopnosti, které se jim budou hodit, jak v dalším vzdělávání i v reálném životě.

7. 2. Definice inteligence

V roce²² 1921 mělo čtrnáct slavných psychologů odpovědět na otázku, co je to inteligence. Jejich odpovědi se sice lišily, ale nejčastěji se objevovaly myšlenky, že inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti a schopnost přizpůsobit se okolnímu světu. Obě tyto myšlenky jsou velmi důležité.

²¹ Golema D., 1995

²² Sternberg R. J., 1996, 66 s.

Vyplývá z nich například, že chytrí lidé mohou dělat chyby, dělají chyby, ale umí se z nich poučit a nedělají potom ty samé chyby znovu a znovu. Skvělé by tedy bylo, kdybychom si tuto věc uvědomovali A nejen my a naši rodiče, nebo naše děti ale dobré by bylo, kdyby si to uvědomily naše školy. Ve škole i jinde se snažíme odpovídat správně a dáváme si pozor abychom nedělali chyby. Problém tohoto přístupu potom spočívá v tom, že se my sami omezujeme v učení a v rozvíjení své inteligence, když si žádné chyby, ze kterých bychom se mohli poučit, nepřipustíme. Druhá schopnost podle teoretiků (schopnost přizpůsobit se okolnímu prostředí) je také velmi důležitá. Znamená to totiž, že opravdová inteligence je něco víc než dosažení vysokého skóre v testech nebo dobré známky ve škole. Spadá do toho způsob, jak si vedeme v práci, jak vycházíme s ostatními lidmi, a jak obecně zvládáme svůj život. Pokud jde o určitější teorii, co by inteligence mohla být, nic zatím nenasvědčuje podle Roberta J. Sternberga k tomu, že by se experti nějak blížili k nějakému společnému názoru, co inteligence je, dokonce se neblíží ani k tomu jak přesně by měla být studována.

8. ŠKOLA JENSKÉHO TYPU

Jenské²³ školy vycházely z předpokladu, že pokud má učivo žáka motivovat, musí odpovídat okruhu jeho zájmu. To znamenalo, že muselo alespoň částečně navazovat na jeho dosavadní zkušenosti a znalosti. Vyučovaná problematika tak musela mít vztah k jeho přirozenému světu.

8. 1. Přístup k žákům

Učivo bylo problémem, který vybízel k řešení a dalšímu zpracování. Jenské školy usilovaly o to, aby obsah učiva rozvíjel kompetence žáka, a tak se stával nástrojem k poznání světa. Dalo by se říci takovým klíčem ke světu. Jestliže učení bylo v jenských školách nahlíženo jako získávání zkušeností v rámci všech pěstovaných aktivit, jako například rozhovoru, hry, práce a slavnosti, pak bylo nutné, aby nebylo organizováno do běžného rozvrhu, ale umožňovalo adekvátní střídání individuální, skupinové a hromadné výuky. To se dělo u každého žáka, s ohledem na jeho zájmy, schopnosti i momentální výkon pomocí tzv. týdenního plánu. Každý žák se jím potom řídil.

8. 2. Forma vyučování

Týdenní plán obsahoval všechny aktivity, které žáka v daném týdnu čekaly. Obsahoval jak aktivity určené pro práci v kmenových skupinách, tak i individualizované aktivity určené každému žákovi zvlášť. Po společném ranním rozhovoru byla na pořadu dne práce v kmenových

²³ Kasper T., Kasperová D., 2008

skupinách. Žáci zde pracovali ve svých skupinách především na plnění úkolů v rámci společných projektů a připravovali se na páteční společnou slavnost. Nacvičovali tak dramatizační scénky, krátká hudební vystoupení nebo něco podobného.

Velice důležitou částí týdenního plánu žáka, byla i práce žáků v tzv. výkonnostních skupinách. Žáci opouštěli svoji původní kmenovou skupinu a podle rozpisu se scházeli ve třídě, kde společně zpracovávali úkoly ve výkonnostní téměř homogenní skupině. V další části dne mohli potom žáci pokračovat buď v práci ve výkonnostních skupinách, nebo se mohli vrátit do svých kmenových skupin a zde mohli reflektovat jak předcházející práci, tak se věnovali společným úkolům nebo přípravě na slavnosti.

Jenské školství dbalo, aby byly nabízeny bloky volitelných kurzů. Nabídka ze strany učitelů byla pestrá a díky tomu pak byl značný zájem žáků.

8. 3. Zakladatel jenského plánu

Jenský plán jako ucelenou vzdělávací koncepci rozvinul německý pastor a univerzitní profesor pedagogiky P. Petersen v Jeně již v meziválečném období. Ačkoli v průběhu mezinárodního reformně pedagogického kongresu v Locarnu v roce 1927 dostala Petersenova reformní koncepce označení jenský plán, což mělo asociovat podobnost s americkým konceptem daltonského nebo winnetského plánu, zdůrazňoval jenský plán nejen princip individualizace, ale i školní pospolitosti. Tyto zásady podporoval systém tzv. kmenových věkově heterogenních tříd, či společných pedagogických slavností.

8. 4. Rozdělení žáků

V jenských školách nebyli žáci děleni do věkově homogenních tříd, aby byli seskupováni do věkově heterogenních kmenových skupin. Vedle toho ovšem žáci zpracovávali některé úkoly týdenního plánu ve skupinách, které byly relativně homogenní, my hovoříme o tzv. výkonnostní skupině. Kooperace a pospolitost byly v jenském plánu podporovány rovněž možnostmi zapisovat se do takzvaných výběrových kurzů. Mezi rozvíjené aktivity ve vyučování patřily a dodnes patří v jenské pedagogice rozhovor, hra, práce a slavnost, které podporují jak kooperaci, tak i individualizaci.

9. ČEŠTÍ ŽÁCI V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

9. 1. Úvod

Na²⁴ základních školách v České republice probíhaly od poloviny 90. let do současnosti nejrůznější mezinárodní výzkumy za měřené na oblasti matematiky, přírodních věd, čtenářské gramotnosti, občanské výchovy a rovněž na vybavenost ICT ve školách a jejich využívání ve výuce. Jednalo se o tyto výzkumy: Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání, Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání - Replikace, Druhý výzkum informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, Mezinárodní výzkum občanské výchovy, Mezinárodní výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, Mezinárodní výzkum čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti - 2. fáze, Výzkum čtenářské gramotnosti, Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti.

9. 2. Průběh výzkumu

Cílem výzkumu byla zjistit, do jaké míry si žáci prvního a druhého stupně osvojili vědomosti a dovednosti stanovené v učebních osnovách. Testy tedy byly konstruovány na základě těchto učebních osnov všech zúčastněných zemí. Aby bylo možné ověřit širokou škálu vědomostí, nepostačovaly jako nástroj pouze slovní úlohy s výběrem odpovědí. Rovněž do testů byly zařazeny úlohy s krátkou otevřenou odpovědí, u kterých byla požadována stručná slovní nebo číselná odpověď bez důkladnějšího vysvětlování a také zde byly zařazeny i úlohy s dlouhou otevřenou odpovědí. V tomto případě pak bylo nutné, aby žáci svoji odpověď zdůvodnili, popřípadě aby objasnili další logické souvislosti. Jelikož některé vědomosti a dovednosti nelze postihnout pouze tím, že budou žáci zkoušeni písemně, byly teoretické testy doplněny ještě praktickými úlohami, které měly podobu jakéhosi experimentu. Díky strukturalizace matematických úloh bylo možné zkoumat nejen celkové rozdíly v matematických dovednostech, ale i odlišnosti v jednotlivých oblastech matematiky. Zároveň byly úlohy koncipovány tak, aby zjišťovaly, na jaké úrovni je žák schopen s daným matematickým učivem pracovat. U každé úlohy bylo tedy stanoveno nejen to, jaké matematické učivo ověřuje, ale zároveň jaké ověřuje dovednosti, tedy jaké operace musí žák využít při řešení těchto úloh.

Stejně jako u matematických úloh bylo cílem výzkumu zjistit do jaké míry si žáci prvního a druhého stupně osvojili vědomosti a dovednosti stanovené v učebních osnovách pro přírodní vědy. Z tohoto důvodu byly testy konstruovány na základě učebních osnov všech zúčastněných zemí jako to bylo v případě matematických úloh. Stejně jako v matematice byly také použity jako nástroj otázky s volbou odpovědi, otázky s krátkou slovní odpovědí a otázky s otevřenou

²⁴ Kelblová L., 2006, 31 s.

odpovědi zahrnující obvykle objasnění postupu a logických souvislostí. Teoretické přírodovědné testy byly dále doplněny ještě praktickými úlohami. Díky rozdělení přírodovědných úloh podle předmětů bylo možné zkoumat nejen celkové rozdíly v přírodovědných dovednostech, ale také i odlišnosti v jednotlivých oblastech. Ve výzkumu byl podroben širší analýze nejen obsah odpovědí, ale rovněž úroveň dovedností, tedy znovu operací, které mohl žák použít.

U testování čtenářské gramotnosti byl použit rozdílný postup. Žáci byli testováni prostřednictvím různě dlouhých a různě obtížných textů, k nimž se pak vztahovaly doplňující otázky. Texty obsahovaly vyprávění(souvislý text, v němž autor vypráví příběh), výklad(souvislý text, který slouží k prezentaci faktické informace) a dokument(informace je prezentována v jiné formě než pomocí souvislého textu, např. grafy, mapy, seznamy nebo posloupnosti informací). Ve většině úkolů žáci vybírali jednu správnou odpověď z více nabízených, V menším množství pak zde byly otázky s krátkou otevřenou odpovědí. Žáci z obou testovaných souborů také vypracovávali dva úkoly s vlastní obsáhlejší odpovědí, například dokončovali příběh.

V předmětu občanské výchovy byly testováni pouze čtrnáctiletí žáci. Ti vyplňovali test, prostřednictvím kterého byly zjišťovány jejich znalosti a dovednosti v této oblasti. Vyplňovali dotazník, který byl zaměřen na zmapování postojů a názorů žáků. V devadesátých letech se také naši žáci zúčastnili vyplňování dotazníku, který byl určen pouze pro postkomunistické země a obsahoval blok národních otázek, který zjišťoval vztah žáků k jejich budoucímu vzdělávání a zaměstnání. Test občanské výchovy zkoumal vědomosti žáků v oblastech, které byly vymezeny jako principy fungování demokracie, občanství, lidských práv a sociální diskriminace. Dovednosti žáků byly zase testovány zjišťováním jejich schopností interpretovat určitá sdělení s politickým obsahem, zda umějí rozlišit fakta a názory, nebo zda dokážou interpretovat krátký článek ze smyšlených novin, politický leták nebo obrázek. Postoje a názory žáků byly zjišťovány okruhy otázek, které se týkaly toho, jak žáci rozumějí pojům jako jsou demokracie nebo občanství. Také se zkoumaly postoje žáků týkající se důvěry vůči státu, postoje k přistěhovalcům a politickým právům žen nebo vlastní očekávání žáků ohledně jejich účasti na politických aktivitách. V tomto okruhu otázek nebyly stanoveny správné a špatné odpovědi.

Výzkum týkající se informačních technologií proběh nejsložitěji a skládal se ze tří fází. První fáze spočívala v administraci dotazníků pro ředitele škol a koordinátory výpočetní techniky na reprezentativním vzorku škol. Cílem bylo stanovit indikátory charakterizující vybavenost škol a mír využívání ICT ve výuce. Hlavním cílem druhé fáze bylo vyhledání zajímavých příkladů využívání ICT ve výuce a jednotlivým způsobem je dokumentovat. Třetí fáze měla být zaměřena na žáky a učitele, konkrétně pak na jejich postoje, znalosti a zkušenosti v této oblasti výpočetní techniky.

9. 2. 1. Výsledky matematiky

Porovnáním²⁵ výsledků z let 1995 a 1999 v jednotlivých oblastech matematiky lze zjistit, že v roce 1999 došlo ke statisticky významnému zhoršení českých žáků. Porovnáním zemí prostřednictvím mezinárodních průměrů se ukazuje, že zatímco v roce 1995 byli čeští žáci umístěni na předních místech žebříčku, tedy ve skupině zemí jejich výsledky byly statisticky lepší, než jaký byl mezinárodní průměr, v roce 1999 se výsledky našich žáků zhoršily natolik, že jsme byli zařazeni do skupiny mezi země, jejichž výsledek v matematické části testu se významně nelišil od mezinárodního průměru. Příčiny zhoršení výsledků mohou být přikládány za vinu změnám, které proběhly v našem vzdělávacím systému v druhé polovině 90. let. V matematické části jako tomu bylo i u ostatních států, dosahovali lepších výsledků chlapci než děvčata. V České republice dosáhli lepších výsledků chlapci v obou testovacích obdobích. Pozoruhodné ale je, že i když chlapci opakovaně prokazují lepší výsledky než dívky, jejich školní hodnocení tomu ale neodpovídá. Také v ostatních nehumanitních předmětech jako jsou fyzika, chemie, přírodopis nebo zeměpis, chlapci dosahovali lepších výsledků v testech, ale přesto dívky byly lépe ohodnoceny ve škole než oni. Ukázalo se také, že podle toho jaký mají žáci k matematice vztah, tak se to potom projevilo na jejich výsledcích v testech. Žáci, kteří měli matematiku v oblibě, dosahovali lepších výsledků než žáci, kteří k matematice měli negativní vztah. Proto se domnívám, že je velice důležitá motivace k danému předmětu, aby si žáci předmět oblíbili, věnovali mu pozornost a potom v daném předmětu, v tomto případě v matematice, byli úspěšnější. Také výsledky žáků ovlivňuje jejich domácí prostředí. Ukázalo se, že žáci, kteří mají přístup ke všem studijním pomůckám, měli v testu lepší výsledky než žáci, kteří tento přístup nemají. U tohoto případu se domnívám, že je tedy dobré pokud dítě jeví zájem o určitý předmět nebo odvětví předmětů, mělo by mít možnost chodit na školu, kde se na tyto předměty zaměřují a dávají mu tedy lepší možnost studia těchto předmětů díky vybavenosti učeben apod.

9. 2. 2. Výsledky přírodních věd

I²⁶ v přírodovědných předmětech byl zaznamenán pokles znalostí jako u matematiky od roku 1995 do roku 1999, což také můžeme přikládat změnám ve vzdělávacím systému České republiky. Nelze toto zhoršení však považovat za statisticky významné jako tomu bylo u matematiky. Při podrobnějším členění přírodovědných oborů na biologii, chemii, fyziku a zeměpis se ale projevilo statisticky významné zhoršení výsledků našich žáků ve skupině úloh z fyziky. Jak již byla zmíněno, zhoršení u žáků v přírodovědných vědách bylo daleko menší než

²⁵ Kelblová L., 2006, 31 s.

²⁶ Kelblová L., 2006, 63 s.

zhoršení žáků v matematice, to lze vysvětlit možným ovlivněním žáků přijímacími zkouškami na střední školy, které je čekaly. Matematika se totiž neobjevovala v přijímacích řízeních na střední školy v takové míře, jako se tam objevovaly přírodovědné předměty. Žáci se tedy systematicky připravovali na zkoušky a v matematice polevili. I u přírodovědných předmětů v testech uspěli lépe chlapci než děvčata. Při druhém měření byly dokonce rozdíly mezi pohlavími největší ze všech zúčastněných zemí. Chlapci vynikali především v zeměpise, fyzice, chemii a v řešení problematiky životního prostředí. V přírodopise byly síly téměř vyrovnané.

9. 2. 3. Výsledky čtenářské gramotnosti

Co²⁷ se týče čtenářské gramotnosti našich žáků, ukázalo se, že jsou v lepším průměru. Nejlépe si žáci vedli při analýze dokumentu, naopak největší problém jim dělal výklad. Děvčata ve většině zemích dosahovala v testech čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci. Nebylo tomu tedy jinak ani v České republice. Nejlépe si děvčata vedla v rozboru vyprávění. U rozboru dokumentu někdy chlapci vykazovali lepší výsledky nebo stejné výsledky jako dívky. Naši žáci dosáhli nejlepších výsledků v úkolech, kde měli interpretovat text, naopak největší problém jim dělalo, když měli získávat z textu různé typy informací.

9. 2. 4. Výsledky postojů ke škole

Z²⁸ výzkumů také vyplynuly nepříjemné informace, že čeští žáci nemají příliš kladný vztah ke škole. Pro třetinu českých žáků je škola místem, kam nechtějí chodit, polovina žáků uvedla, že se ve škole nudí. Sice podobné pocity mají žáci i v jiným zemích, ale myslím, že je to alarmující, že většina dětí na základních školách nemá pozitivní vztah ke škole. To by ještě nebyl takový problém, protože tam musejí chodit, ale když mají ke škole opravdu negativní vztah, tak to může ohrozit jejich další školní vývoj a může jim to pokazit budoucí život, ve kterém mohli dosáhnout mnoha úspěchů. Narozdíl od negativního postoje ke škole, mají čeští žáci vcelku kladný vztah k četbě.

9. 2. 5. Výsledky občanské výchovy

V²⁹ občanské výchově dosáhli naši žáci velmi dobrých výsledků. Jejich celkový výsledek byl statisticky významně lepší než je mezinárodní průměr. Statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci pouze ve čtyřech zemích. Česká republika patřila mezi země, u kterých byl shledán významný rozdíl mezi úrovní znalostí a dovedností. Výsledky našich žáků na škále znalostí pouze mírně převyšovaly jejich průměrný výsledek dovedností. Výzkum, který proběhl v oblasti

²⁷ Kelblova L., 2006, 80 s.

²⁸ Kelblova L., 2006, 101 s.

²⁹ Kelblova L., 2006, 102 s.

občanské výchovy dokládá, že není rozdíl mezi pohlavími, pokud se jedná o tento předmět. Zda se jedná o chlapce nebo o dívku není určujícím faktorem na poli občanské výchovy a v současné době politické vědomosti a dovednosti interpretace politických sdělení a s pohlavím žáků nesoúvisejí.

9. 2. 6. Výsledky informačních technologií

U³⁰ hodnocení vybavenosti škol výpočetní technikou byl větší problém s vyhodnocováním dat. Hodnotilo se například kolik žáků připadá na jeden počítač, jak je velká míra zapojenosti školních počítačů do lokální sítě, jaké procento žáků na škole využívalo výpočetní techniku nebo se také sledovala kvalita výpočetní techniky s níž mohli žáci pracovat. Když se postupně vyhodnocovaly výsledky, tak si Česká republika nevedla vůbec špatně. Její vybavenost byla srovnatelná se státy jako jsou Dánsko, Francie, Japonsko nebo Kanada.

10. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

V teoretické části jsem nedospěla k závěru, že by základní školy se zaměřením byly lepší než základní školy bez zaměření. Nenašla jsem ani literaturu, která by se přímo zabývala tímto problémem. Proto se domnívám, že žáka neovlivňuje natolik, zda je na základní škole se zaměřením na cizí jazyky, matematiku, sport nebo třeba na český jazyk, ale ovlivňuje ho základní škola samotná, samozřejmě že pokud je na nějaké škole se zaměřením, může potom v daném předmětu vynikat, ale žádné výzkumy nedokázaly, že by tomu tak skutečně bylo. osobně se domnívám, že žáka nejvíce ovlivňuje přístup učitelů, jaké má škola zázemí nebo jaká je její vybavenost. Pokud učitelé přistupují k žákům jako k individualitám a snaží se jim vyjít vstříc ve studiu a pomohou jim, když mají s něčím problém, když si žáci ke škole utvoří pozitivní vztah, tak je to může ovlivnit daleko lépe než to, zda budou mít o pár hodin více matematiky nebo angličtiny. Pozitivní vztah ke škole a vzdělávání jako takovému jim usnadní další výběr školy, následné studium i budoucí život. V praktické části své bakalářské práce budu zjišťovat jaký mají na tento problém učitelé středních škol, jak vnímají své žáky a budu se snažit vyvrátit své hypotézy že

Středoškolské učitelé pozorují rozdíly mezi žáky ze základních škol se zaměřením a základními školami bez zaměření.

Žáci své znalosti ze základních škol se zaměřením mohou využít i při středoškolském studiu.

Žáci jsou ovlivněni svým základním vzděláním, a když pocházejí ze školy, kde na žáky nekladou moc velké nároky, mají pak nevýhodu oproti jiným žákům.

³⁰ Kelblová L., 2006, 109 s.

11. VLASTNÍ VÝZKUM

11. 1. Úvodní informace

Stanovení vědeckého problému

Snaha o zjištění zda základní školy s určitým užším zaměřením mají vliv na vývoj žáku v jejich středoškolském studiu. Je možné že žáci, kteří navštěvovali školu se zaměřením, se nechtějí dále tomuto zaměření věnovat a vybírají si střední školu podle jiného kritéria. V této práci se budu snažit zjistit, zda jsou i přesto svou základní školou ovlivněni a jejich středoškolští učitelé pozorují jejich rozdíly od ostatních žáků.

Cíle práce

Jelikož je v dnešní době tendence v Hradci Králové rušit základní školy se zaměřením (např. ZŠ Hradec Králové, třída SNP), chtěla bych dokázat, že tyto školy nejsou bezpředmětné a žáci si z těchto škol odnášejí cenné znalosti.

Cíl práce je zjistit, jestli jsou jim jejich znalosti užitečné i na středních školách a gymnáziích. Dále bych chtěla zjistit, jestli je lepší, když dítě jde na základní školu, kde na své žáky kladou větší nároky. Jestli je pak lépe připraveno na další studium.

Hypotézy práce

Středoškolští učitelé pozorují rozdíly mezi žáky ze základních škol se zaměřením a základními školami bez zaměření.

Žáci své znalosti ze základních škol se zaměřením mohou využít i při středoškolském studiu.

Žáci jsou ovlivněni svým základním vzděláním, a když pocházejí ze školy, kde na žáky nekladou moc velké nároky, mají pak nevýhodu oproti jiným žákům.

Teze práce

Snaha o dokázání, že jsou rozdíly mezi žáky ze základních škol se zaměřením a bez zaměření a že jsou tyto školy se zaměřením důležité pro další vývoj žáků.

11. 2. Úvod

Ve svém výzkumu jsem zjišťovala, jak základní školy ovlivňují své žáky a jak to poté hodnotí jejich středoškolští učitelé. Jako nástroj svého výzkumu jsem si vybrala dotazník a ten jsem dávala učitelům, kteří mi laskavě pomohli. Na gymnázium Josefa Kajetána Tyla a na Gymnázium Boženy Němcové jsem nemusela, jelikož mi byly poskytnuty emaily učitelů. Na Biskupském gymnáziu Bohuslava Balbína se mnou spolupráci odmítli díky zaneprázdnění před vánočními prázdninami. Získala jsem 39 respondentů a s pomocí jejich odpovědí jsem vypracovala tento výzkum. Dotazník přikládám k nahlédnutí v příloze č. 1.

Otázky, se kterými jsem pracovala byly: Všímate si rozdílů mezi svými studenty, podle toho z jakých škol přišli? Myslíte si, že žáci mají rozdílné přístupy k učení podle toho z jakých škol přišli? Domníváte se, že když základní školy na své žáky kladly více nároků, jsou podle toho žáci lépe připraveni na středoškolské studium? Souhlasíte s tvrzením, že žáci, kteří přijdou ze školy s určitým zaměřením mají výhodu oproti ostatním žákům? Víte o nějakém svém žákovi, který navštěvoval základní školu s nějakým zaměřením? U této otázky potom byly dvě podotázky: Týká se jeho zaměření oboru, který vyučujete? Prokazuje lepší výsledky než ostatní žáci? Dále následovaly ještě dvě normální otázky. Doporučili byste žákům, aby si určitě vybírali obtížnost střední školy, podle toho z jaké základní školy přišli? Myslíte si, že je v silách středoškolských učitelů, aby změnili motivaci k učení žákům, pokud si ho s sebou již nepřinesli za základní školy? Učitelé měli možnost u každé odpovědi odpovědět ano nebo ne, pouze o otázku číslo sedm, kde jsem se ptala zda žák vykazuje lepší výsledky než ostatní, mohli zakroužkovat odpověď, že žák nemá zaměření v oboru, ve kterém oni vyučují.

11. 3. Výsledky výzkumu

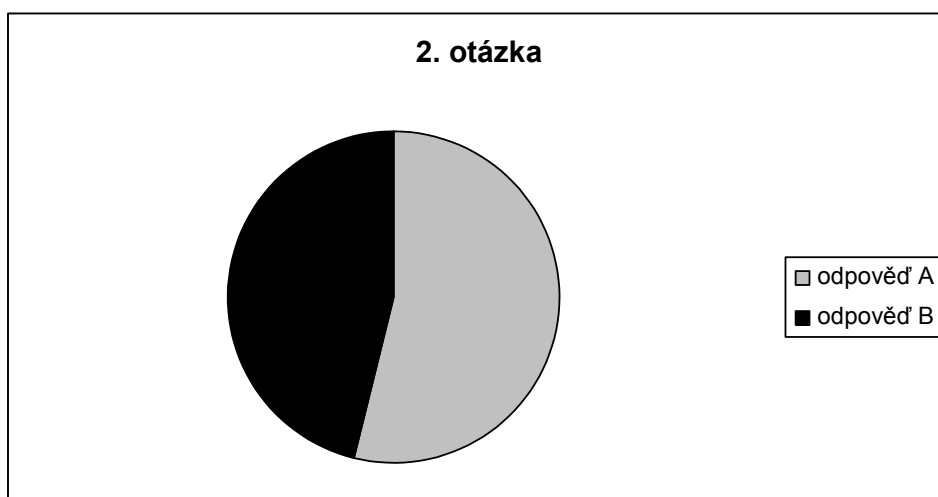
Výsledky mého výzkumu vykazují vcelku vyrovnané hodnoty. Může to být špatným formulováním mých otázek, nebo tím že žáci jsou skutečně vyrovnaní a nezáleží tolik při jejich středoškolském studiu na tom, kam chodili na základní školu a jaké nároky na ně byly kladeny. Nyní se budu zabývat výsledky z každé mé otázky a nakonec provedu shrnutí.

11. 3. 1. otázka č. 1



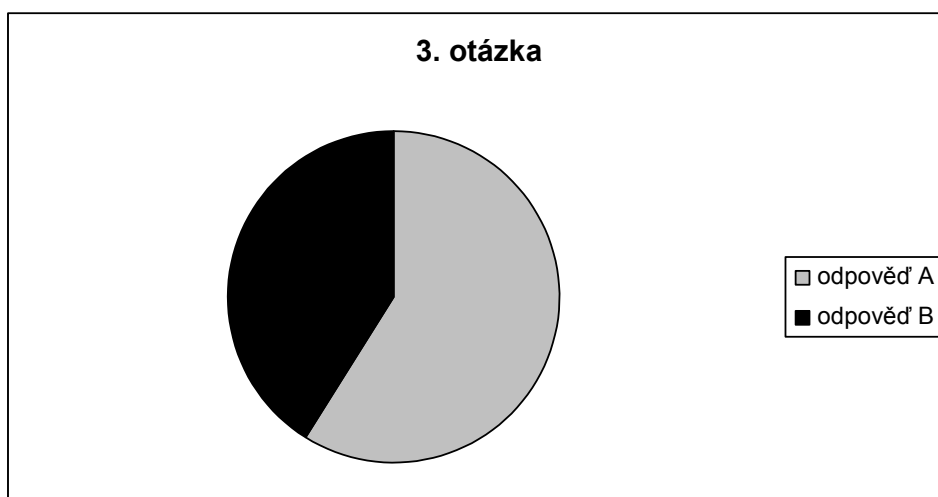
U první otázky, kde jsem se respondentů tázala, zda rozeznávají rozdíly mezi svými studenty podle toho z jakých škol přišli, mi vyšel velice vyrovnaný výsledek. Pro odpověď ano bylo 19 učitelů a pro ne 20 učitelů. Myslím si, že to svědčí o tom, že žáci budou opravdu vyrovnání a záleží potom na přístupu každého učitele, jak své žáky vnímá a pozoruje jejich rozdíly, které mohou být opravdu nepatrné.

11. 3. 2. otázka č. 2



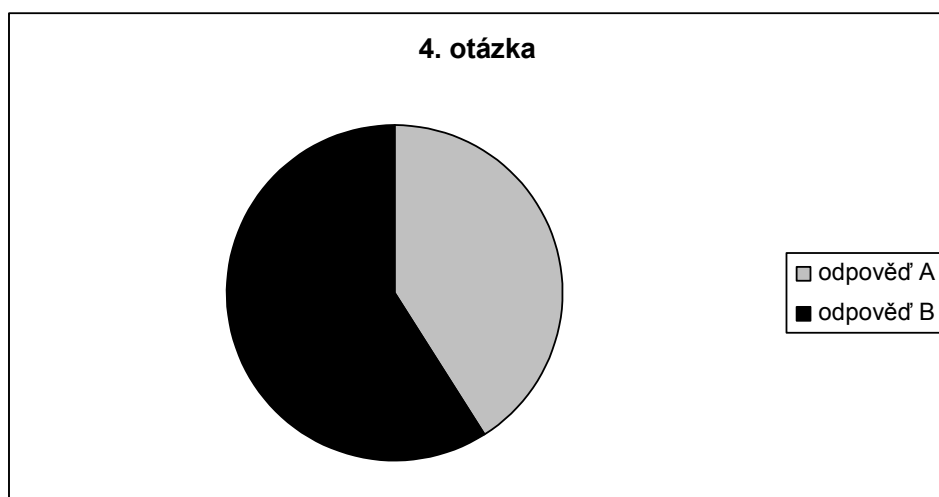
Podobně tomu bylo i u otázky druhé. Otázka zněla: Myslíte si, že mají žáci rozdílné přístupy k učení, podle toho z jakých škol přišli? U této otázky bylo pro odpověď ano 21 učitelů a pro odpověď ne 18 učitelů. Vznikla tady sice malá odchylka od první otázky, ale podle dotazníků vycházelo, že pokud učitel odpověděl u otázky číslo jedna ano, tak stejnou odpověď zakroužkoval i u druhé otázky a stejně tomu bylo i u odpovědi ne. Myslím si, že tento výsledek není překvapivý a dalo se očekávat, že tak budou učitelé odpovídat, protože otázky na sebe navazují a je jasné, že když učitel nepozoruje rozdíly mezi svými žáky podle toho z jakých škol přišli, tak ani nepozoruje jejich rozdílné přístupy k učení a naopak.

11. 3. 3. otázka č. 3



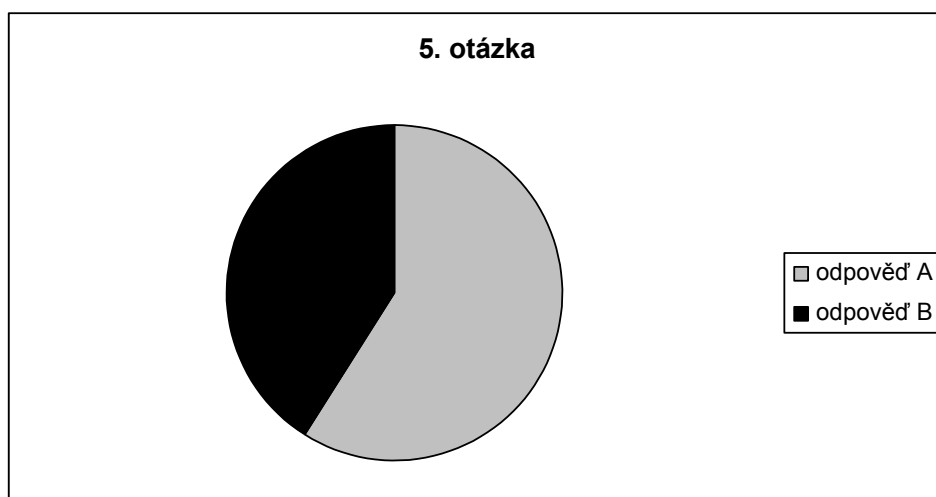
U třetí otázky již vznikají větší rozpory mezi učiteli, protože otázka se odchyluje od předešlých dvou a ptá se na něco jiného. Domníváte se, že když základní školy na své žáky kladly více nároků, jsou podle toho žáci lépe připraveni na středoškolské studium? U této otázky 23 učitelů souhlasilo a 16 jich bylo proti. Sice i toto je vcelku vyrovnaný výsledek, ale myslím si, že kdyby se mi podařilo získat více respondentů, tak by vznikla větší odchylka a bylo by lépe patrné, že učitelé souhlasí s tím, aby na základních školách byly žáci více zaměstnáni, aby se lépe připravili na náročnější studium na střední škole nebo gymnáziu.

11. 3. 4. otázka č. 4



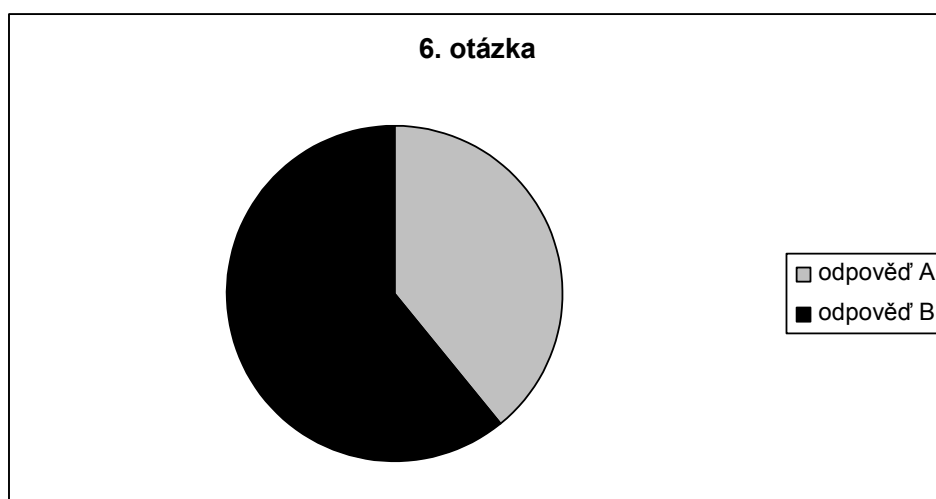
U otázky: Souhlasíte s tvrzením, že žáci, kteří přijdou ze školy s určitým zaměřením, mají výhodu oproti ostatním žákům? mi vyšla opačné hodnoty oproti třetí otázce. Souhlasilo jen 16 učitelů a proti jich bylo 23. Domnívám se, že by to mělo stejný průběh jako u předešlé otázky a pokud by bylo více respondentů, tak by se rozdíl ještě zvětšil. Je tedy zřejmé, že učitelé nesouhlasí s tím, že by měli být žáci ze škol se zaměřením zvýhodněni oproti ostatním ve studiu a to jelikož jsou to daleko větší odborníci než já v podstatě vyvrací mou první hypotézu, že středoškolské učitelé pozorují rozdíly mezi žáky ze základních škol se zaměřením a základními školami bez zaměření. I když zase tak úplně ji to nevyvrací, protože učitelé mohou pozorovat rozdíly, ale nemusí souhlasit s tím, že jsou žáci ve výhodě. Bohužel zde shledávám svou osobní chybu v tom, že jsem špatně formulovala otázku v dotazníku a ani podle ostatních otázek se již nedozvím, zda je má hypotéza pravdivá nebo není.

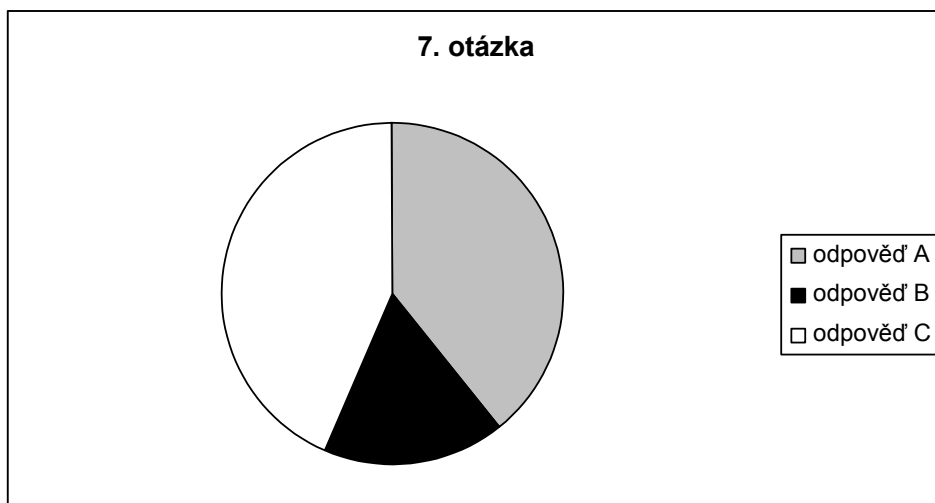
11. 3. 5. otázka č. 5



U otázky, kde jsem se učitelů ptala, zda vědí o nějakém svém žákovi, který navštěvoval základní školu se zaměřením, mi vyšlo, že 23 učitelů o nějakém svém žákovi, který pochází ze školy se zaměřením ví a 16 o takovém žákovi neví. Tato otázka nevypovídá o ničem podstatném pro můj výzkum, pouze o tom, že učitelé mají povědomí o tom odkud jejich žáci pochází, na jakou školu předtím chodili. Důležitější pro můj výzkum jsou navazující otázky číslo 6 a 7. Tam se ukazuje něco bližšího a žácích, kteří pocházejí ze školy se zaměřením, protože na tyto otázky odpovídali jen ti učitelé, kteří takového žáka ze školy se zaměřením mají a vědí o jeho studiu.

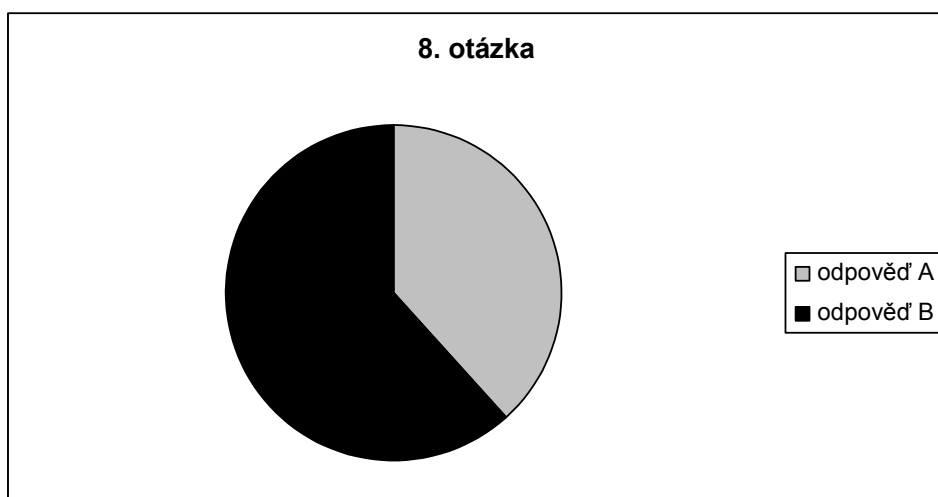
11. 3. 6. otázky č. 6 a 7





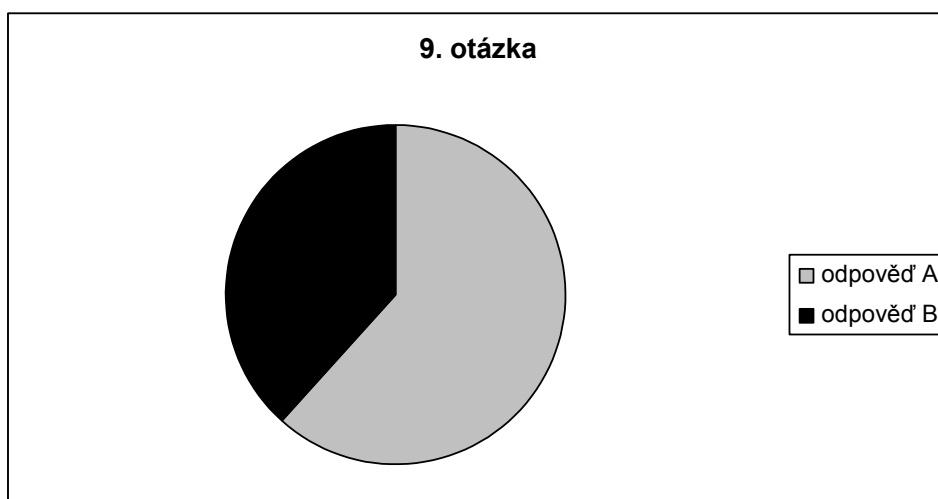
U těchto dvou otázek, které spolu úzce souvisejí jsem se respondentů ptala, zda je tedy ten žák, o kterém vědí, že je ze základní školy se zaměřením, ze základní školy s takovým zaměřením, které souvisí s jejich oborem, který oni sami vyučují. V sedmé otázce jsem se zeptala, zda prokazuje lepší výsledky než ostatní. Bohužel pouze u 9 učitelů nastala shoda mezi oborem žáka a oborem vyučujícího, ale je důležité, že všech 9 učitelů také souhlasilo s tím, že žáci vykazují lepší výsledky než ostatní, ani jeden z těch devíti nezakroužkoval potom u sedmé otázky, že by žák nevykazoval lepší výsledky. Dále potom 14 učitelů, u kterých shoda nenastala, zakroužkovali buďto odpověď ne nebo že žákovo zaměření není v jejich oboru. Odpověď ne sice byla určena spíše pro učitele se shodou, aby mohli ohodnotit svého žáka a pouze odpověď na c, byla pro učitele bez shody zaměření žáka a jejich oboru, ale to nehraje roli. Spíše se jedná o to, že nepochopili můj úmysl. Přední je v těchto dvou otázkách to, že když se u učitelů vyskytuje žák, který se na základní škole podrobněji zabýval jejich předmětem, tak pokaždé vykazuje lepší výsledky, jelikož je na tento předmět lépe připraven již ze základní školy než ostatní žáci.

11. 3. 7. otázka č. 8



Doporučili byste žákům, aby si určité vybírali obtížnost střední školy, podle toho z jaké základní školy přišli? Tak zněla otázka a 15 učitelů s by doporučilo takovýto výběr a 24 nedoporučilo. Z tohoto vyplývá, že žáci mají stejné podmínky pro studium jako ostatní. Nikdo není zvýhodňován nebo naopak neznevýhodňován. Všichni mají stejné šance a záleží jen na jejich individuálních znalostech a tom, jak se připraví na přijímací zkoušky. Potom také samozřejmě záleží na jejich zájmu pro studium a zda mají zájem se na škole udržet. Nějací žáci třeba mají určité výhody z toho, že byli na základní škole lépe připraveni, ale přesto ostatní žáci mají šanci uspět pokud to budou chtít a budou o to usilovat.

11. 3. 8. otázka č. 9



U této otázky, která zněla: Myslíte si, že je v silách středoškolských učitelů, aby změnil motivaci k učení žákům, pokud si ho s sebou již nepřinesli ze základní školy? je cítit optimismus kantorů. 24 souhlasilo a 15 bylo proti. Domnívám se tedy, že učitelé jsou toho schopni a pokud žák z jakéhokoli důvodu nemá touhu se učit nebo to třeba neumí, tak mu mohou učitelé pomoci

a z žáka na konci středoškolského studia může být úspěšný maturant a dále svědomitý a výborný vysokoškolský student.

12. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Ani v praktické části jsem nedospěla k závěru, že by základní školy se zaměřením byly lepší než základní školy bez zaměření. V praktické části jsem si kladla za cíle dokázat, že základní školy nejsou bezpředmětné a žáci si z těchto škol odnášejí cenné znalosti. Chtěla jsem vědět jestli jsou jim jejich znalosti užitečné i na středních školách a gymnáziích a také zda je lepší, když dítě jde na základní školu, kde na své žáky kladou větší nároky. Jestli je pak lépe připraveno na další studium. Domnívám se, že jsem dokázala, že školy se zaměřením nejsou bezpředmětné, a že se znalosti, které zde žáci získají dají využít i při jejich středoškolském studiu a také je lepší, když jsou na žáky kladeny vyšší nároky. Oproti tomu jsem ale díky svému výzkumu došla také k závěrům, že pokud nejsou žáci až natolik připraveni ze základní školy, tak to není žádná katastrofa a jejich šance se tím nijak nezmenšují, záleží především na jejich potenciálu a schopnostech. Na začátku výzkumu jsem si stanovila hypotézy, které zněly:

- Středoškolští učitelé pozorují rozdíly mezi žáky ze základních škol se zaměřením a základními školami bez zaměření.
- Žáci své znalosti ze základních škol se zaměřením mohou využít i při středoškolském studiu.
- Žáci jsou ovlivněni svým základním vzděláním, a když pocházejí ze školy, kde na žáky nekladou moc velké nároky, mají pak nevýhodu oproti jiným žákům.

U první hypotézy jsem se musela pozastavit nejdéle, díky tomu, že jsem špatně stanovila otázku ve svém dotazníku, ale nakonec jsem dospěla k názoru, že hypotéza nebyla vyvrácena. Je tedy pravdivá. Podle toho jak učitelé odpovídali na otázky, si myslím, že mají určité povědomí o svých žácích a vnímají mezi nimi i určité rozdíly. Druhá hypotéza mi vyšla také jako pravdivá. Jelikož u otázek číslo 6 a 7, bylo jasně vidět, že se žákům jejich znalosti hodí. Vyvrátit musím tedy pouze poslední svou hypotézu, protože ta mi vyšla jasně jako nepravdivá. Žáci mají stejné šance a pokud se snaží a nejsou nijak duševně nemocní, tak mají stejné příležitosti a je pouze na nich zda šanci využijí.

PŘÍLOHA Č. 1

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku na téma: Zjištění zda učitelé středních škol pozorují rozdíly mezi žáky z běžných základních škol nebo žáky ze škol s určitým zaměřením. Všechny údaje, které zde vyplníte, budou použity pro můj výzkum k bakalářské práci na stejné téma. Dotazník je anonymní, nemusíte tedy uvádět své jméno.

Vyučujete na škole:

Předmět(y), který vyučujete:

Správné odpovědi prosím tučně vyznačte.

1. Všimáte si rozdílů mezi svými studenty, podle toho z jakých škol přišli?

- a) ano
- b) ne

2. Myslíte si, že žáci mají rozdílné přístupy k učení, podle toho z jakých škol přišli?

- a) ano
- b) ne

3. Domníváte se, že když základní školy na své žáky kladly více nároků, jsou podle toho žáci lépe připraveni na středoškolské studium?

- a) ano
- b) ne

4. Souhlasíte s tvrzením, že žáci, kteří přijdou ze školy s určitým zaměřením mají výhodu oproti ostatním žákům?

- a) ano
- b) ne

5. Víte o nějakém svém žákovi, který navštěvoval základní školu s nějakým zaměřením?

- a) ano
- b) ne

Pokud byla Vaše odpověď ano, vyplňte prosím tyto otázky. Pokud byl Vaše odpověď ne, pokračujte dál.

6. Týká se jeho zaměření oboru, který vyučujete?

- a) ano
- b) ne

7. Prokazuje lepší výsledky než ostatní žáci?

- a) ano
- b) ne
- c) jeho zaměření není v mém oboru

8. Doporučili byste žákům, aby si určitě vybírali obtížnost střední školy, podle toho z jaké základní školy přišli?

- a) ano
- b) ne

9. Myslíte si, že je v silách středoškolských učitelů, aby změnili motivaci k učení žákům, pokud si ho s sebou již nepřinesli ze základní školy?

- a) ano
- b) ne

Děkuji Vám za čas, který jste strávili nad tímto dotazníkem a přeji Vám pěkný den.

Plšková Kateřina

POUŽITÁ LITERATURA

- Goleman D. Emoční inteligence. Columbus s.r.o.. Praha. 1997
- Houška T. Inkluzivní škola. Česká pedagogická komora. Praha. 2007
- Kasper T., Kasperová D. Dějiny pedagogiky. Grada Publishing a.s.. Praha. 2008
- Kelblová L. Čeští žáci v mezinárodním srovnání. Tauris. Praha. 2006
- Kutek L. Článek ČT 24. Po letech chválí kutikulární reformu ředitelé, učitelé i žáci. 2009
- Simonová J., Straková J. Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kutikulární reformy. SKAV, o.s. Praha. 2005
- Sternberg J. Úspěšná inteligence. Grada Publishing a.s.. Praha. 2001
- Svobodová J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Zestručněný distanční materiál. Brno. 2009
- Šmahelová B. Dějiny pedagogiky. Studijní podpora. Brno. 2009
- Veteška J., Tureckiová M. Kompetence ve vzdělávání. Grada Publishing a.s.. 2008

- http://www.astride.estranky.cz/stranka/vyvoj-skolstvi-v-ceskych-zemich-_18__-19_-stol__
- <http://www.mojeskola.net/inkluzivni-skola>

- Školský zákon, č. 242/2008 Sb.