

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání**

Bakalářská práce

Vypracovala:  
**Jana Škvorová**

Vedoucí bakalářské práce:  
**PhDr. Marta Franclová**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce fakultou, a to elektronickou cestou v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Dlouhém Poli, dne 30.června 2011

.....

Jana Škvorová

## **Poděkování**

Děkuji tímto vedoucí své práce PhDr.Martě Franclové za její cenné rady a připomínky, kterými mou práci vhodně usměřovala.

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání, což jsou čtyři pilíře rozvoje, na nichž je založeno vzdělávání v průběhu lidského života. Tyto pilíře jsou následující: Učit se být, Učit se být s druhými, Učit se jednat a Učit se poznávat.

Teoretická část práce se zabývá bližší charakteristikou těchto pilířů v odborné literatuře a možnostmi jejich rozklíčování v obecných cílech vzdělávání Národního programu rozvoje a vzdělávání v České republice: Bílé knize a v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu. Rovněž se pokouší zmínit některé klíčové momenty ve školním prostředí, které by zasluhovaly v těchto souvislostech zvýšenou pozornost (neúspěšný žák, outsider třídy, svědek a oběť šikany).

Praktická část práce se pokouší zmapovat, jak tyto Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání učitelé vnímají, zda jako důležité, či nepodstatné a jak s nimi konkrétně nakládají. V kvalitativním výzkumu bude použita metoda pozorování a rozhovoru.

**Klíčová slova:**

výchova a vzdělávání, rozvoj, osobnost

**Abstract:**

This thesis deals with Four pillars of education – the Four pillars of development, which are the basis of learning throughout human lives. The pillars are: Learning to be, Learning to be with others, Learning to act, and Learning to recognize.

The theoretical part of the thesis deals with detailed characteristics of the pillars in literature and with the possibility of decoding them in general objectives of the National Development Programme of the Czech Republic: White Paper and in Cross-curricular subjects of the Framework Educational Programme. It also attempts to mention some key moments in the school environment, which would deserve an increased attention in this context (failed student or pupil, the class outsider, a witness and a victim of bullying).

The practical part of the thesis is trying to map out how teachers perceive there Four pillars of education. Whether they are perceived as important or unimportant and how they handle them specifically. In quantitative research will be used method of observation and interview.

**Key words:**

Education, development, personality

## OBSAH

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
2.1 ČTYŘI PILÍŘE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ .....	10
2.1.1 Učit se být .....	11
2.1.2 Učit se být s druhými .....	13
2.1.3 Učit se poznávat .....	14
2.1.4 Učit se jednat .....	15
2.2 OBECNÉ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ BÍLÉ KNIHY A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA RVP ZV V RÁMCI ČTYŘ PILÍŘŮ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
2.3 MOŽNOSTI NAPLŇOVÁNÍ ČTYŘ PILÍŘŮ .....	20
2.3.1 Učit se být .....	20
2.3.1.1 Sebepojetí a sebehodnocení .....	20
2.3.1.2 Školní úspěšnost a neúspěšnost .....	22
2.3.2 Učit se být s druhými .....	24
2.3.2.1 Komunikace .....	24
2.3.2.2 Kooperace, kompetice a individualismus .....	25
2.3.2.3 Role učitele .....	28
2.3.2.4 Empatie .....	29
2.3.3 Učit se poznávat .....	29
2.3.3.1 Styly učení .....	30
2.3.4 Učit se jednat .....	33
2.3.4.1 Řešení konfliktů .....	34
2.4 KONKRÉTNÍ MOMENTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	34
<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
3.1 CÍL VÝZKUMU .....	42
3.1.1 Výzkumné otázky .....	42
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
3.3 METODA SBĚRU DAT .....	43
3.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	44
3.5 VÝSLEDKY .....	44
3.5.1 Červená škola.....	35
3.5.1.1 4.A .....	44
3.5.1.1.1 Rozhovor .....	44
3.5.1.1.2 Pozorování .....	48
3.5.1.2 4.B .....	52
3.5.1.2.1 Rozhovor .....	52
3.5.1.2.2 Pozorování .....	55
3.5.2 Modrá škola .....	59
3.5.2.1 4.A .....	59
3.5.2.1.1 Rozhovor .....	59
3.5.2.1.2 Pozorování .....	61
3.5.2.2 4.B .....	63
3.5.2.2.1 Rozhovor .....	63

3.5.2.2.2 Pozorování .....	66
3.6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A SHRnutí .....	68
<b>4. DISKUZE .....</b>	<b>73</b>
<b>5. ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
<b>6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>75</b>
<b>7. PŘÍLOHY .....</b>	<b>77</b>
7.1 PŘÍLOHA Č.1: OSNOVA ROZHOVORU .....	77
7.2 PŘÍLOHA Č.2: OSNOVA POZOROVÁNÍ .....	78

# 1. ÚVOD

Téma mé bakalářské práce zní: „*Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání*“. Téma pilířů Učit se být, Učit se být s druhými, Učit se jednat a Učit se poznávat jsem si zvolila z důvodu, že jej shledávám nejen zajímavým, ale i důležitým a z mého pohledu pro školy a učitele těžce uchopitelným.

Ačkoliv prošly základní školy díky Rámcovým vzdělávacím programům v posledních několika letech dost zásadní proměnou cílů i obsahu vyučování, stále je dle mého názoru i pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala, u některých učitelů hluboce zakořeněno přesvědčení, že nejdůležitější je předat žákům co nejvíce poznatků a vědomostí. Osobnostní a sociální stránka výchovy je spíše opomíjena, respektive obecně se asi předpokládá, že těmito schopnostmi a dovednostmi, které jsou ve Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání obsaženy, žáci již disponují, že si je již „hotové“ přinášejí z rodinného prostředí. Otázkou tedy zůstává, nakolik jsou tyto cíle zvládnuty teoreticky a nakolik jsou naplňovány v praxi.

I přesto, že se v literatuře setkáme s nejednou charakteristikou a obecným vymezením toho, co to vlastně Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání jsou, nikde už se nedohledáme návodu, jak konkrétně mají učitelé a rodiče na vytváření a rozvoji těchto pilířů pracovat, jak mají postupovat a za užití jakých konkrétních metod a činností. To vše tedy závisí na individualitě každého učitele, na jeho přemýšlivosti, kreativitě, angažovanosti a především ochotě zkoušet a zapojovat do výuky běžně užívané, ale i nové, jiné a netradiční způsoby práce.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. První kapitola teoretické části seznámí čtenáře s charakteristikou Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání způsobem, který je popisován v odborné literatuře, zamyslí se nad tím, nakolik je tato charakteristika pro učitele praktická, když jim neposkytuje žádný návod, jak pilíře do výuky zapojit a jak s nimi konkrétně pracovat.

Druhá kapitola nabídne učitelům možnost, jak se v této problematice zorientovat tím, že rozkládá jednotlivé pilíře v obecných cílech vzdělávání Národního programu rozvoje a vzdělávání v České republice: Bílé knihy, případně v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání.

Třetí kapitola představí možnosti naplňování Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání a jejich aplikace v konkrétních aktivitách. Bude tedy zmiňovat to, čemu a jakým



způsobem by se mělo ve škole učit. V této části jsou uvedeny aktivity, které mě v souvislosti s daným pilířem, cílem, průřezovým tématem napadají. Tento postup je zvolen proto, že se domnívám, že takováto schematizace může být učitelům prospěšná pro uvědomění si, kterými vzdělávacími cíli a průřezovými tématy se může na rozvoji konkrétních pilířů podílet.

Ve čtvrté kapitole budou zmíněny konkrétní klíčové momenty školního prostředí, které zasluhují v těchto souvislostech zvýšenou pozornost. Příkladem je svědek a oběť šikany, outsider třídy a neúspěšný žák.

Rozhodně není mým cílem, potažmo ani v mých silách obsáhnout pilíře se všemi jejich možnými aplikacemi. Proto uvedu jen to, co mě k nim konkrétně napadá a jakým způsobem bych to mohla jako učitel aplikovat nejen ve výuce, ale i v situacích mimo vyučovací hodiny, co bych považovala za důležité, aby se v rámci pilířů učilo.

V praktické části své práce provedu kvalitativní výzkum. Nejdříve použiji rozhovory s třídními učiteli čtvrtých ročníků a poté dvoudenní pozorování v těchto třídách. Cílem bude odpovědět na stanovené výzkumné otázky, postihnout, nakolik jsou učitelé s problematikou Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání seznámeni, zda se učitelé během výuky snaží žákům předávat více než jen osvojené poznatky, zda je zvládají učit i sociálními dovednostmi, slušnému chování a uznávání hodnot, případně zda se podle těchto hodnot, které učitelé hlásají, i sami chovají.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 ČTYŘI PILÍŘE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Nejprve je třeba vysvětlit, co to vlastně čtyři pilíře výchovy a vzdělávání jsou a proč vznikly.

Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání jsou čtyři základní typy učení, respektive čtyři pilíře rozvoje, na nichž je založeno vzdělávání v průběhu lidského života. Vytvořila je Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století<sup>1</sup>, v jejímž čele stál francouzský politik a bývalý prezident Evropské komise Jacques Delors. Tyto čtyři pilíře vzdělávání jsou následující: Učit se být, Učit se být s druhými (Učit se žít společně), Učit se poznávat a Učit se jednat. Jsou vzájemně propojené a společně tvoří celek. Každý z nich je stejně důležitý jako ostatní tři (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

Jelikož jde o poměrně nedávné zavedení, nabízí se otázka, proč bylo nutné tyto pilíře vytvořit, proč se usilovalo o jejich stanovení.

Uvádím jen některé podněty, které mohly být určující. Patřilo by mezi ně např. to, že v současné době není v možnostech lidské paměti vstřebávat stále rostoucí počet poznatků a technik, které nás obklopují. Proto není třeba snažit se obsáhnout co nejvíce memorovaných informací, ale spíše vědět, kde mohu potřebné informace najít, naučit se, jak s jednotlivými informacemi pracovat apod. Je třeba se zaměřit na, z hlediska lidského bytí a soužití důležitější, oblast mravní, sociální a etickou, o kterých se v současnosti obecně mluví spíše jako o oblastech stále více upadajících.

Pro žáky je důležité, aby porozuměli tomu, jak se učit, aby dosahovali úspěchů a především aby porozuměli sami sobě jako učící se bytosti. „*Mám předpoklady k této činnosti? Jak ji budu rozvíjet? Jakou instituci si pro to vyhledám? Koho k mému učení potřebuji? Jak se budu učit samostatně?*“ (Kasíková, 2005, str.23).

Ke stanovení pilířů velkou měrou přispělo pravděpodobně i to, že stále narůstá počet násilí, šikany mezi spolužáky, ale i nevhodného chování žáků vzhledem k rodičům, učitelům a dalším dospělým osobám. Vždyť na čem jiném by měla být společnost vystavěna než na vzájemných pozitivních vztazích, na tom, jak se chováme

---

<sup>1</sup> Tato komise byla formálně ustanovena na počátku roku 1993 organizací UNESCO (tzn. Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu).

k druhým, jak jsme jim ochotni pomoci, když to potřebují, na tom, že se nebojíme, ba cítíme jako povinnost zakročit, je-li druhému ubližováno, že se neposmíváme těm, kteří jsou nějakým způsobem handicapováni, že neodstrkujeme spolužáka, který nemá značkové oblečení jako my, že nechceme zapojit do sportovní hry chlapce, který není tolik pohybově nadaný, protože by nám „naši“ hru kazil apod.?

To je jen hrstka situací, ke kterým v dnešní době nejen mezi dětmi dochází. Jsou to však klíčové momenty, které ukazují jak nezbytné je pracovat u žáků na rozvoji jejich osobnosti i sociálních dovedností.

Učitel nemůže předpokládat, že si tyto znalosti a zkušenosti každé dítě přinese ze své rodiny, a proto by jim měl věnovat pozornost ve svých hodinách. Samozřejmě, že není, vzhledem k náplni školy, která dosud spočívala především v osvojování vědomostí, znalostí a dovedností, možné odsunout školní osnovy do pozadí, ale každý učitel by měl tyto dvě oblasti ve svých hodinách propojovat. Pokud učitel učí děti malou násobilkou, nemůže nechat bez povšimnutí a bez reakce situaci, kdy jeden žák vystrkuje z lavice druhého a říká mu, že s ním tedy sedět nebude.

Důraz by neměl být kladen jen na vzájemné sociální vztahy, ale i na schopnosti umět jednat v určitých situacích, umět tyto situace zvládat i vnitřně, umět se poučovat z vlastních chyb, nesvalovat vinu na druhé apod. To vše a mnohem více je právě obsahem Delorsových pilířů.

Nyní tedy něco k tomu, jak jsou tyto pilíře charakterizovány v literatuře.

### **2.1.1 Učit se být**

Jedním z uvedených Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání je Učit se být. Obsahuje potřebu samostatnosti, úsudku, smyslu pro osobní odpovědnost za dosažení společných cílů, možnost každého jedince plně se realizovat a uvědomovat si svou jedinečnost (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

Cílem tohoto typu učení je umět adekvátně reagovat na určité situace, jednat podle svého úsudku, ale zároveň být schopen dodržovat morální normy a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Pro dosažení tohoto pilíře je třeba pracovat na komplexním rozvoji osobnosti, na sebereflexi, tvořivosti, samostatnosti v myšlení, rozhodování a jednání, sebedůvěře, seberegulaci i autoregulaci jednání (Spilková, 2005).

Pro komplexní rozvoj osobnosti je důležitá mimo jiné i sociálně vztahová oblast. Ve školním prostředí pak zejména vztahy se spolužáky a vztah učitel-žák. Autorita plynoucí z postavení učitele by měla vycházet z přirozenosti a racionality. Nesmí být učitelem chápána jako moc nad dítětem nýbrž jako pravomoc a sdílená odpovědnost. V tomto vztahu je nezbytné vymezit hranici, která zajišťuje svobodu i odpovědnost obou stran vztahu. Žákům by proto měla být poskytnuta možnost podílet se na vytváření pravidel pro společné soužití ve školní třídě. Měli by jim rozumět a respektovat je (Spilková, 2005). Důležitým úkolem učitele je nejen vést žáka k přijetí cílů, které formuluje on sám, ale postupně žáky naučit tomu, aby si sami stanovovali cíle, plánovali a řídili svou činnost. Začít je možné u cílů velmi konkrétních a krátkodobých. I s těmi však mohou mít žáci zpočátku problémy, proto je třeba jim poskytovat neustálou podporu, a postupně se propracovat až ke stanovování cílů dlouhodobějších (Spilková, 2005).

Vedle významu vztahu učitel-žák má pro komplexní rozvoj osobnosti značný vliv i učení v prostředí a podmínkách, které jsou žákům blízké, a v neposlední řadě i efektivní využívání moderních médií. Tento celostní rozvoj je obsažen ve třech dimenzích vzdělávání. První dimenzí je dimenze etická a kulturní, druhou vědecká a technologická a třetí dimenze ekonomická a sociální (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

Vztah učitelů a žáků by měl být založen na vzájemné důvěře a respektu, na dostatečném prostoru pro názory každého člena školní třídy, na důslednosti v práci, objektivním hodnocení ze strany učitele a přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání žáků. V této vzdělávací etapě dochází k prolínání školního života s životem mimo školu. Tím dochází k eliminaci rozdílů mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

Zhruba od roku 1850 se rozvoj člověka začíná chápat jako proces seberealizace, ve které člověk experimentuje sám se sebou, aby zjistil kým vlastně je (Beneš, 2002). Celoživotní individuální rozvoj začíná poznáváním sebe samého a postupně vede ke vztahům k druhým lidem. Cílem učitele v tomto ohledu je naučit žáky sebezpřijetí, přijímat druhé v jejich odlišnosti, rozvíjet nejen kritické myšlení, ale i sebedůvěru. Hlavním požadavkem tohoto typu učení je umožnit každému člověku řešit své vlastní problémy, dělat vlastní rozhodnutí a nést za ně odpovědnost

(Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997). Jinými slovy: „*Základní úlohou vzdělávání je poskytovat lidem svobodu myšlení, posuzování, cítění a představivosti,[...].*“ (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997, str.55).

### 2.1.2 Učit se být s druhými

Dalším pilířem je Učit se být s druhými. Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy žáci získávají zkušenosti ze sociálních vztahů ve skupině, která je tvořena dětmi různých úrovní schopností a všech vrstev společnosti. Vstup na základní školu je tedy pro člověka, nejen z tohoto důvodu, obecně jedním z nejnáročnějších období života. Režimově volnější a příznivější rodinný život je nahrazen systematickou povinnou školní docházkou (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Škola by měla být institucí, která řídí kromě žákových znalostí a vědomostí i jeho osobnostní, sociální a morální vývoj.

V otázce morálního vývoje je důležitý význam učitele. Ačkoli jsou osobnostní rysy dány zčásti geneticky, podílí se na některých z nich i sociální tlaky a určité životní události (Fontana, 2010). Učitel sám musí s jednotlivými žáky jednat tolerantně a soucitně, pokud je chce učit toleranci a soucitu a chce, aby ho žáci brali vážně. Musí být spravedlivý, poctivý, pokud to vyžaduje i od svých žáků. Další zásadou je zpevňování správného chování dětí zpětnou vazbou, tedy pochvalou, příslibem mírnějšího trestu, pokud se žák sám přizná k něčemu, co provedl apod.

Pilíř Učit se žít společně, Učit se být s druhými v sobě skrývá schopnost alespoň se pokusit pochopit druhé, jejich historii, tradice a duchovní hodnoty, a akceptovat je. Důraz je kladen na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci k odlišnosti, na empatii, sounáležitost a schopnost spolupráce (Spilková, 2005). Dosažení tohoto cíle může být velmi obtížné hlavně v posledních několika letech, kdy jsme často obklopeni, ať už přímo či prostřednictvím médií, násilím, předsudky, konflikty a soupeřením. Současná hospodářská politika výše jmenované faktory podporuje, protože propaguje spíše soutěživost a individuální úspěch, rozděluje nás na bohaté a chudé a přisuzuje nám nerovné společenské postavení (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

Tento pilíř hraje významnou roli nejen ve vztahu k ostatním lidem, ale i k sobě samému. Podle Bubera „*se člověk stává osobností jen ve styku s druhými lidmi, pokud se ovšem jedná o vztah Já a Ty.*“ (Beneš, 2002, str.80). Tento filozof má na mysli partnerský, emocionálně založený vztah s pozitivním vlivem, v němž lidé řeší zásadní životní otázky běžného myšlení a jednání (Beneš, 2002).

Cílem výchovy a vzdělávání je vést žáky k poznání, že úcta, slušnost, soucit a solidárnost jsou významné hodnoty, které je třeba pěstovat a rozvíjet. K tomu, aby mohl člověk porozumět druhým, ale musí, jak už bylo řečeno, nejdříve znát sám sebe. Pohled na svět i poznání sebe samého člověku zprostředkovává nejdříve rodina, pak škola, kamarádi ad. Důležitá je v tomto ohledu empatie, tolerance k jiným etnickým či náboženským skupinám, ale i zvědavost a kritičnost žáků. Při společné práci s druhými by měli být individuální zvyklosti odsunuty do pozadí. Skupina jako celek se soustředí spíše na to, co mají členové společného, a toho při své práci využívá. Společné úsilí často stírá rozdíly i konflikty mezi sociálními třídami či národnostmi. Pokud by totiž nevládly mezi členy dobré vzájemné vztahy, těžko by mohla taková skupina dosáhnout úspěšného cíle (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

### **2.1.3 Učit se poznávat**

Učit se poznávat tkví spíše než v samotném osvojování jednotlivých i utříděných informací v tom, že jsou žáci vedeni k umu pracovat s jednotlivými nástroji poznávání. Dnešní doba a společnost nutí člověka přizpůsobit se změnám a vědeckému pokroku. Důraz je rovněž kladen na všeobecné vzdělávání v průběhu celého života. Cílem tohoto typu učení je tedy dosáhnout pocitu uspokojení z toho, že chápu, poznávám a objevuji, že mám zájem o vzdělávání. Dále i to, že se učím jednotlivým strategiím učení a poznávám, které mi nejvíce vyhovují, rozvíjím svou koncentraci, paměť a myšlení, které jsou v procesu nikdy nekončícího poznávání nepostradatelnými schopnostmi. V počátečním vzdělávání se žáci učí výběru toho, co se mají naučit nazpaměť a co ne, učí se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat v konkrétních situacích. Pokud dostávají žáci v této fázi dostatečné podněty a základnu pro budoucí učení, můžeme mluvit o úspěšném počátečním vzdělávání (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997).

Existují různé názory i celé směry, které se zabývají zkoumáním a popisem toho, co je podle nich základem poznávacího procesu. Jedním takovým směrem je i konstruktivismus, který považuje za stěžejní to, aby žáci sami objevovali a konstruovali své poznatky, aby využívali své dosavadní dovednosti, zkušenosti, nikoliv aby pouze přebírali a osvojovali si již hotové informace. Princip konstruování poznatků v sobě obsahuje tzv. „auto-socio-konstrukci“. Socio proto, že poznání se velmi často odehrává především v komunikaci mezi žáky nebo žáky a učitelem, auto proto, že „já“ jsem subjektem originální tvorby. *„Důraz na význam sociálního kontextu poznávání a učení je vyjádřen pojmem sociální konstruktivismus, jehož základním psychologickým východiskem je teorie L.S.Vygotského. [...] Klíčovými principy konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování jsou tři předpoklady:“* (Spilková, 2005, str.61).

- 1.) žák si uvědomuje, že chodí do školy proto, aby přemýšlel nad svými poznatky, organizoval je, obohacoval a rozvinul ve skupině
- 2.) učitel umožňuje každému žákovi dosáhnout svého maxima za účasti a přispění všech
- 3.) inteligence je oblast, která se neustále obměňuje a obohacuje

Úkolem prvního stupně základní školy, na který jsem v práci zaměřená, je pomoci žákům získat základní návyky a dovednosti pro školní i mimoškolní práci, zjistit v jakých zájmech a schopnostech každé dítě vyniká a vést ho k tomu, aby je dále rozvíjelo. Základem těchto požadavků je příznivá sociální, emocionální a pracovní atmosféra (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Na druhém stupni již mají žáci většinou strategie učiva osvojené. Škola se podílí především na utváření hodnot a postojů, hrajících významnou roli v kultivovaném chování, zodpovědném rozhodování a respektování práv a povinností občana státu (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

#### **2.1.4 Učit se jednat**

Pilíře Učit se jednat a Učit se poznávat jsou velmi úzce propojeny. Učit se jednat má vést k získání kompetence žáka řešit různé často nepředvídatelné situace, pracovat v týmech, být iniciativní a ochotný brát na sebe riziko, které je s činností i s ní souvisejícím rozhodováním spojeno (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997). Cílem pilíře

Učit se jednat je schopnost tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí kolem nás a angažovat se do jeho dění (Spilková, 2005). Je třeba pracovat na tom, aby se žáci učili využívat vše naučené v praxi. Nejlepší metodou je tedy střídat ve výuce formy studia s formami práce.

## 2.2 OBECNÉ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ BÍLÉ KNIHY A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA RVP ZV V RÁMCI ČTYŘ PILÍŘŮ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již jsem v úvodu své práce zmínila, v literatuře se setkáme s nejednou charakteristikou a obecným vymezením toho, co to vlastně čtyři pilíře výchovy a vzdělávání jsou. Takový popis a požadavky čtyř pilířů výchovy a vzdělávání je sice pěkný a pro obecnou představivost dostatečný, ale co si má učitel, kterému se podobná charakteristika dostane do ruky spolu s požadavkem, aby kladl během své výuky na tyto pilíře důraz a rozvíjel je, počít s jejich aplikací ve vyučovací hodině i mimo ni. Jak si má takovou práci představit? Jak konkrétně má jako učitel na vytváření a rozvoji těchto pilířů pracovat, jak má postupovat a za užití jakých konkrétních metod a činností?

Jako jeden z možných způsobů, jak by se mohli učitelé v problematice Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání lépe zorientovat, mě napadá například zařazení průřezových témat, stanovených Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání, a obecných vzdělávacích cílů Bílé knihy k jednotlivým pilířům.

Díky tomuto rozdělení si učitelé lépe uvědomí, jak se jednotlivá témata mohou na rozvoji čtyř pilířů výchovy a vzdělávání podílet. Toto rozklíčování pak může usnadnit volbu konkrétních metod a aplikací v rámci předmětu i konkrétních situací, které se ve školním prostředí odehrávají.

Do průřezových témat se určitou měrou promítají náplně všech pilířů, přiřadím je tedy k tomu, jehož naplňování je, dle mého názoru, v daném tématu zastoupeno největší měrou.

Průřezová témata jsou v RVP ZV považována za důležité okruhy aktuálních problémů současného světa. „*Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, str.90). Tématické okruhy



těchto průřezových témat procházejí skrze všechny vzdělávací oblasti, čímž propojují vzdělávací obsahy předmětů a napomáhají tak komplexnímu vzdělávání žáka a utváření a rozvoji jeho klíčových kompetencí<sup>2</sup> (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006).

Téma „*Osobnostní a sociální výchova*“ by se dalo zařadit k pilíři Učit se být a Učit se být s druhými. Bere totiž žáka jako individualitu s jejími potřebami a zvláštnostmi. Jeho smyslem je pomoci navést každého žáka na cestu dosažení dobrých vztahů se sebou samým i s dalšími lidmi. Vede ho k poznání a porozumění sobě i druhým, ke zvládnutí vlastního chování apod. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006). Průřezové téma „*Výchova demokratického občana*“ naplňuje oblasti pilíře Učit se jednat. Jeho cílem je rozvoj hodnot jako je spravedlnost, tolerance a odpovědnost a dodržování demokratických způsobů řešení konfliktů. Usiluje u žáků o pochopení důležitosti a dodržování řádu, pravidel a zákonů ve společnosti a o otevřený, aktivní a zainteresovaný postoj v životě (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006). „*Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*“ by se dala zařadit k pilíři Učit se být s druhými, protože podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Poskytuje žákům vědomosti, které jsou potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem národů (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006). „*Multikulturní výchova*“ by rovněž patřila k Učit se být s druhými. Stejně jako předchozí téma je cílem poznání rozmanitosti kultur, jejich tradic a hodnot (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006). Průřezové téma „*Environmentální výchova*“ by bylo možné přiřadit k Učit se jednat, případně Učit se poznávat ve smyslu poznávat ekologické problémy, vztahy člověka a prostředí a důsledky lidské činnosti. Snaží se o pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Má žáky vést k tomu, aby se aktivně podíleli na ochraně životního prostředí (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006). Posledním průřezovým tématem je „*Mediální výchova*“, která by se dala zařadit především k pilíři Učit se poznávat. Má totiž u žáků rozvíjet dovednost, díky které budou schopni zpracovávat, vyhodnocovat a třídit informace z médií, jež se podílejí na chování jedince a na utváření jeho

---

<sup>2</sup> Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

životního stylu. Snaží se o rozvoj mediální gramotnosti (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006).

Toto rozdělení znázorňuje pro lepší orientaci následující tabulka č. 1, ve které jsou rovněž znázorněny i obecné cíle vzdělávání Bílé knihy.

Vzhledem k tomu, jak jsou tyto obecné vzdělávací cíle blíže charakterizovány, by se daly k jednotlivým pilířům začlenit následovně: „*Rozvoj lidské individuality*“ asociuje náplně pilíře Učit se být zejména proto, že je jeho cílem kultivace a podpora seberealizace žáka a co největší uplatnění jeho schopností. Tento cíl se snaží o celostní kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). „*Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*“ spadá pod Učit se poznávat, jelikož usiluje ve vzdělávání a poznávání o propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti, a o uvádění žáka do procesu celoživotního poznávání. (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Cíl „*Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti*“ by mohla spadat pod pilíř Učit se jednat, protože považuje za důležité nejen zprostředkování poznatků, ale i aktivní činnost vedoucí k vytvoření vhodného životního prostředí (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). „*Posilování soudržnosti společnosti, výchova k lidským právům a multikulturalitě*“ k pilíři Učit se být s druhými, protože klade důraz především na zrovnoprávnění všech lidí v sociální a kulturní oblasti a v oblasti přístupu ke vzdělání. Cílem je tolerance všech členů společnosti (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Cíl „*Podpora demokracie a občanské společnosti*“ pracuje mimo jiné na tom, aby žáci respektovali práva a svobody druhých. Ve školním prostředí je pak tento cíl důležitý zejména ve vztahu k učitelům a spolužákům. Proto se dá tento vzdělávací cíl zařadit pod pilíř Učit se být s druhými (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). „*Výchova k partnerství, spolupráci, solidaritě*“ usiluje u žáků o to, aby si uvědomovali, jak důležité je snažit se dosáhnout vyřešení konfliktů a negativních postojů ve světě. Proto bych jeho naplňování zařadila k pilíři Učit se být s druhými (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Pod vzdělávacím cílem „*Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity*“ je obsaženo efektivní rozšiřování lidských možností uplatnit se na trhu práce. Tyto možnosti se zvyšují s rostoucí kvalifikací, flexibilitou, schopností umět používat

technologie a schopností řídit, vést, proto bych ho přiřadila pod Učit se poznávat (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Osmý cíl „Zvyšování zaměstnatelnosti“, tedy schopnosti nalézat zaměstnání, spadá pod pilíř Učit se jednat případně pod Učit se poznávat, které spolu úzce souvisejí, protože klade důraz na získávání poznatků a jejich následné uplatnění na pracovním trhu (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

Tabulka č.1: Vzdělávací cíle a průřezová témata v rámci 4 pilířů výchovy a vzdělávání

<b>UČIT SE BÝT</b>	<b>UČIT SE BÝT S DRUHÝMI</b>	<b>UČIT SE POZNÁVAT</b>	<b>UČIT SE JEDNAT</b>
<u>Vzdělávací cíle:</u>  1. Rozvoj lidské individuality	<u>Vzdělávací cíle:</u>  1. Posilování soudržnosti společnosti, výchova k lidským právům a multikulturalitě  2. Podpora demokracie a občanské společnosti  3. Výchova k partnerství, spolupráci, solidaritě	<u>Vzdělávací cíle:</u>  1. Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti  2. Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity	<u>Vzdělávací cíle:</u>  1. Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti  2. Zvyšování zaměstnatelnosti
<u>Průřezová témata:</u>  1. Osobnostní a sociální výchova	<u>Průřezová témata:</u>  1. Osobnostní a sociální výchova  2. Multikulturní výchova  3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	<u>Průřezová témata:</u>  1. Mediální výchova  2. Environmentální výchova	<u>Průřezová témata:</u>  1. Výchova demokratického občana  2. Environmentální výchova

Důvodem přiřazení ke konkrétnímu pilíři byly mimo jiné následující možnosti jejich konkrétní aplikace ve vyučování, jež zasluhují naši pozornost.

## 2.3 MOŽNOSTI NAPLŇOVÁNÍ 4 PILÍŘŮ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.3.1 Učit se být

Na tomto pilíři se dá s dětmi pracovat např. tím, že budou zjišťovat a zamýšlet se nad tím, co o sobě každý z nich ví, vedle toho pak to, jak ho vidí druzí, a jaké jsou v těchto pohledech rozdíly (Sedláčková, 2009). Z důvodů, které jsem uvedla výše lze k tomu to pilíři přiřadit obecný vzdělávací cíl „*Rozvoj lidské individuality*“ nebo průřezové téma „*Osobnostní a sociální výchova*“.

#### 2.3.1.1 Sebepojetí a sebehodnocení

V této oblasti je jedním z nejpodstatnějších bodů mimo jiné realistický pohled na sebe sama a zároveň vyrovnání se s tím, jaký jsem. Proto je nejen pro žáka samotného ale i pro jeho život s druhými lidmi optimální, když sám sobě přisuzuje adekvátní hodnotu. Ani se nepřeceňuje, protože kdo by stál o kamaráda, který umí všechno nejlíp, a rád se tím chlubí, ale ani se nepodceňuje. Dítě s nízkým sebevědomím nedoceňuje své dovednosti, a proto je ani neprezentuje druhým, ačkoli by s nimi mohl sklídit velký úspěch a obdiv. V tomto případě je třeba pracovat na budování pozitivního vztahu k sobě samému, k získání sebedůvěry, která pramení z uvědomování si pozitiv, na kterých může každý stavět. Pokud není sebevědomí dítěte adekvátním způsobem podporováno jeho okolím, mohou nastat dvě možnosti - dítě má buď zvýšené nebo snížené sebevědomí. Největší příčinou méněcennosti je nástup do školy, kde musí dítě spíše soutěžit než spolupracovat s druhými. Dalším problematickým bodem pak mohou být i nároky rodičů (Sedláčková, 2009).

V této oblasti je předmětem sám žák, případně třída či skupina žáků, jejich vztahy a široké spektrum každodenních situací (Valenta 2003). Naše já, naše sebepojetí, náš pohled na sebe sama, naše realizace, souvisí s mezilidskými vztahy (Helus, 2007). Člověk přichází na svět jako „*nehotová, ale otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi*“. (Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001). Sami sebe blíže poznáváme právě v kontaktu

s druhými lidmi podle toho, jak reagujeme na jejich nároky, jak se s nimi srovnáváme, nakolik a jak se jimi necháme inspirovat apod.

Sebepojetím (self-concept) se v psychologii obecně označuje „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Blatný, Plháková, 2003, str.92). Je to „*vidění nebo mentální reprezentace sebe*“ (Blatný, Plháková, 2003, str.92). Při studiu formování sebepojetí se pracuje jednak na výzkumu obecných principů a faktorů utváření sebepojetí, jednak na problému definování vlastního Já, na vytváření vlastní identity. Pokud se mluví o sebepojetí, nejde o žádnou reálně existující psychickou entitu, ale spíše o hypotetický konstrukt, který vysvětluje chování a prožívání člověka. Vědomé formulování sebe v běžném životě není potřeba, protože funkce sebepojetí se uplatňují především na nevědomé úrovni. Potřeba sám sebe formulovat a vymezit se je aktualizována hlavně při řešení problémů. Podle některých autorů lze sebepojetí považovat za postoj k sobě, a proto jej můžeme jako postoj popsat třemi aspekty. Prvním aspektem je aspekt kognitivní, který se týká obsahu sebepojetí a jeho struktury. Druhý je aspekt afektivní, který se týká našeho sebehodnocení, vztahu k sobě. Třetí aspekt je konativní a vyjadřuje skutečnost, že má sebepojetí motivační funkce a uplatňuje se v regulaci svého chování (Blatný, Plháková, 2003).

Helus rozděluje sebepojetí na tři komponenty. Je to sebezpoznání, sebecit, sebehodnocení. Pod sebezpoznáním se skrývá uvědomění si svých předpokladů, vybavenosti pro to, dosáhnout v určitých situacích určitého cíle, chovat se určitým způsobem. Sebecit jsou pocity, které ze sebe my sami máme, a city, které k sobě chováme. V pojmu sebehodnocení je zahrnuto to, jak se sami na sebe díváme, jak hodnotíme to, kým a jací jsme, přičemž se porovnáváme se svým ideálem i s druhými osobami (Helus, 2007).

Co se týče pojmů sebepojetí a sebehodnocení bývají někdy v odborné literatuře užívány synonymně, ve své práci se však přikláním spíše k názoru některých autorů, že „*sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebesuzování na základě pozorování vlastní činnosti*“. (Blatný, Plháková, 2003, str.116). Sebehodnocení se opírá o to, jak se na nás dívají lidé v našem okolí, zvláště pak významní druzí (Blatný, Plháková, 2003).

Pro rozvoj sebeuvědomění a sebepoznání lze užít např. aktivitu, kdy se každý ze žáků pokusí pomocí tužky či pastelek vyjádřit na kus papíru sám sebe. Vše se provádí anonymně. Všechny obrázky se pak položí na podlahu a spolužáci hádají, co vyjadřují prvky na obrázku i celý obrázek, ke komu ze žáků by mohl daný obrázek patřit a podle čeho tak soudí. Reflexe spočívá v zamyšlení se nad tím, jak snadné pro žáka bylo přenést se na papírek, vyjádřit sebe sama, co se mu tam nevešlo, co by ke svému papírku ještě dodal, co pro něho znamenají užité symboly, jak snadné či obtížné bylo hádat, ke komu který papírek patří a především zamyšlení se nad tím, co je to „já“ (Valenta, 2003).

Papírku je možné využít i při sebereflexi a strukturované zpětné vazbě pro spolužáky týkající se osobních vlastností spolužáků. Na papírek napíše každý jedním, maximálně dvěma slovy tři vlastnosti, se kterými u sebe není spokojen a pak tři, kterých si na sobě cení. K nim pak připíše další čtyři pozitivní a čtyři negativní. Každý ze spolužáků pak obchází jednotlivé seznamy a připisuje k vlastnostem znaménko + nebo – podle toho, jestli si myslí, že konkrétní vlastnost dotyčný má nebo nemá. Případně může ještě číslem 1-3 ohodnotit, jak moc je, podle něho, u dotyčného daná vlastnost rozvinutá. V reflexi by měl učitel nabídnout žákům možnost pohovořit o tom, co se dozvěděli o sobě i o druhých, co je překvapilo, jaké to v nich vzbuzuje pocity. Žáci mají možnost se ještě na něco doptávat, zamýšlet se nad tím, v čem jsou určité vlastnosti výhodné a čemu naopak vadí, jakým způsobem je možné využívat dobrých vlastností, jak je možné se zbavit negativních apod. (Valenta, 2003).

#### 2.3.1.2 Školní úspěšnost a neúspěšnost

Školní úspěšnost je rodinou považována za potvrzení jejich vlastní hodnoty, stejně jako je jím např. jejich zaměstnání. Proto je z hlediska dětské sebedůvěry lepší nehodnotit výkon dětí, ale popisovat ho. Tím poskytujeme svému dítěti šanci, aby si samo řeklo, co vidí a cítí (Sedláčková, 2009).

Selhávání ve škole je doprovázeno poklesem sebeúcty, žákova snížená sebeúcta silně snižuje jeho motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky, proto je dobré, když učitel, který chce žákovi s jeho obtížemi pomáhat, zaměří pozornost místo na žáka spíše na jeho postup a na bezprostřední vymezení jeho potíží (Sedláčková, 2009).

Ve škole by se měla v rámci pilře Učit se být rozvíjet i seberegulace. V každodenních situacích se může dítě ocitnout v pozici vítěze, poraženého. Učitel může nácviku seberegulace pomáhat tím, že uspořádá ve třídě soutěž např. v přetahování, děti tak mezi sebou měří fyzickou sílu. Důležité je pak popsat si společně pocity vítězů i poražených. Pozastavujeme se nad tím, jak poražený reagoval na prohru, zda pogrataloval soupeři, naštvál se, oháněl se tím, že to nemá cenu, že někdo podváděl apod. Žáci by se měli rovněž zamyslet nad tím, co se dá dělat, aby z porážky nevzešla agresivita, jak se máme zachovat, aby silnější neublížovali slabším apod. (Valenta, 2003).

Tuto aktivitu lze užít i v jiných než fyzických situacích, kde hraje prohra a výhra, úspěch a neúspěch, nebo např. špatná známka důležitou roli.

K problematice již několikrát zmíněného úspěchu či neúspěchu je třeba zmínit roli kauzální atribuce, tj. připisování pozitivních či negativních výsledků vnějším okolnostem jako je např. štěstí, smůla, nebo svým vlastním schopnostem či neschopnostem. *„Atribuce mohou korigovat vliv neúspěchu jako obranné racionalizace jeho příčin, ale i snižovat intenzitu pocitu úspěchu“ (Nakonečný, 2000, str.65).*

Heider tvrdil, že je důležité vědět, čemu lidé věří, protože jejich přesvědčení jsou základem jejich chování. Když se lidé snaží vysvětlit si události ve svém okolí, připisují jim buď vnější nebo vnitřní příčiny. Proto je úkolem pozorovatele rozhodnout, zda je daný čin výsledkem něčeho v člověku, který ho vykonal, např. jeho schopnost, úmysl, úsilí, nebo něčeho mimo něj, např. obtížnost úkolu, štěstí, smůla apod. Pokud pochopí, co je třeba pro interpretaci chování použít, může se jeho svět stát předvídatelnějším a získá tak pocit větší kontroly (Hewstone, Stroebe, 2006). Ve školním prostředí hraje kauzální atribuce svou roli i při vyrovnávání se se známkami, které žáci obdrželi. Je třeba apelovat na ně, aby se místo svalování viny na učitele, nespravedlnost apod. zkoušeli zamýšlet nad tím, na čem by mohli do příště více zapracovat, aby dosáhli lepšího výsledku.

Situace, ve kterých se nedaří zvládnout zátěž, se mohou opakovat až do té míry, že dají vzniknout naučené bezmocnosti. V tomto ohledu není ústředím neúspěch jako takový, ale spíše to, jak si žáci vysvětlují jeho příčiny. Pokud je připisují svým schopnostem spíše než nedostatku úsilí nebo vnějšímu zavinění, jsou náchylní si při jejich opakování vytvořit naučenou bezmocnost. *„Je pociťována jako*

*nekontrolovatelnost negativních věcí, které se nám v životě dějí. Ať děláme co děláme, nemáme dostatek schopností se životním nepříjemnostem bránit. Například neúspěch u zkoušky je interpretován: Jsem hloupý (vnitřní příčina), vždycky budu (stabilní) a ve všem (globální)“ (Stuchlíková, 2005, str.35). Pokud v nějaké činnosti dosáhneme úspěchu, připisujeme ho naopak vnějším, nestabilním a specifickým příčinám, tedy tomu, že to byla náhoda, snadný úkol apod. Pak nejsme schopni dosáhnout emočního zadostiučinění, které by pomohlo čelit pocitu nekontrolovatelnosti. V takovýchto situacích by se měl učitel i škola snažit vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém se mohou žáci realizovat, o kterém vědí, že jsou zde jejich emoce brány vážně. Rodiče mohou v těchto situacích aplikovat každý večer se svými dětmi tzv. večerní bilanci dne. Tato bilance spočívá v tom, že si před usnutím rodiče i děti vzájemně popíší nejhorší a nejlepší zážitek uplynulého dne. Už tato chvilka napomáhá dětem naučit se reflexi emočních zážitků. Tím, že se sdílí, se je učí popisovat a diferencovat, tím, že se k nim vracejí s odstupem času, si uvědomují změnu jejich intenzity i perspektivy. Neméně důležitou hodnotou je rostoucí intimita ve vztahu rodič-dítě, pokud se sobě navzájem svěřují. Díky takovýmto momentům se může rodič nenásilným způsobem dobrat k jádru určitého problému, který dítě nemohlo dříve vyjádřit (Stuchlíková, 2005).*

### **2.3.2 Učit se být s druhými**

K tomuto pilíři jsem v předchozí části přiřadila nejvíce vzdělávacích cílů i průřezových témat. Tento rozsah je důsledkem toho, že člověk je jako společenská bytost neustále v kontaktu s druhými lidmi.

Předmětem učiva je v tomto ohledu sám žák v jeho každodenních situacích. Cílem je pomoci žákům hledat cestu k vlastní spokojenosti, která je založena jednak na dobrých vztazích k sobě, jednak na dobrých vztazích k druhým lidem a světu (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006).

#### **2.3.2.1 Komunikace**

Co se týče naplňování tohoto cíle, napadá mě především důraz na komunikační dovednosti. A to nejen ve smyslu sdělování a mluvení, ale i slyšení a hlavně naslouchání.



Naslouchání je v prvé řadě psychologickou záležitostí. Příjemce je aktivní, poskytuje mluvčímu svůj čas, pozornost a respektuje ho jako partnera, jeho mysl i city jsou otevřené. Nasloucháním zjišťujeme mnoho informací. Díky němu můžeme zjistit, co si mluvčí myslí, co cítí, co chce, kdo je (Mareš, Křivohlavý, 1998).

V rámci praktického rozvoje schopnosti naslouchat je možné v hodinách aplikovat následující situaci. Nejdříve je třeba utvořit tříčlenné skupinky, ve kterých je jeden ze žáků pozorovatelem a další dva spolu vedou dialog. Je dobré, když je tento dialog veden na nějaké kontroverzní téma, příkladem může být například trest smrti, interrupce, eutanázie apod. Partneři dialogu se poté domluví, který ze dvojice vysloví svůj názor. Druhý má za úkol naslouchat a poté opakovat či parafrázovat výroky, které partner pronesl, a k tomu dodat vlastní názor. Poté se situace vymění. Úkolem pozorovatel je poslouchat a sledovat, nakolik si partneři v dialogu vzájemně naslouchali, co si pamatují a zda některý z nich nepodsouvá v opakování svůj názor druhému. Žáci u sebe zjišťují, nakolik jsou schopni naslouchat druhému, nakolik jsou schopni parafrázovat, neironizovat názor druhého, ale akceptovat ho apod. (Valenta, 2003).

Pro další naslouchání a sdílení je možné vyzvat účastníky rozhovoru i pozorovatele k tomu, aby vyjádřili, jak se v dané roli cítili, co je zaujalo, překvapilo apod.

#### 2.3.2.2 Kooperace, kompetice a individualismus

Pilíř učit se být s druhými může rovněž asociovat např. důležitost spolupráce, kooperativní práce.

Je nezbytné, aby se děti učily rozumět spolupráci a následně věděly, v jakých situacích ji mohou využívat. Pokud bychom chtěli charakterizovat spolupráci, je možné použít vysvětlení, že je to pozitivní vzájemná závislost lidí. Aby totiž děti dosáhly při spolupráci cíle, potřebují k tomu dalšího či další osoby, které chtějí dosáhnout stejného cíle. Prospěch z takovéto činnosti pak mají všichni zúčastnění (Kasíková, 2005). Jaká činnost je tedy prospěšnější, individuální nebo skupinová?

Učitel může problematiku konfliktů vlastního zájmu a zájmů skupiny prezentovat na široké škále možných každodenních situací, které jim mohou být blízké. Nezřídka dochází ke konfliktům mezi členy domácnosti např. při rozdělování domácích prací. Toto rozdělení může mít podobu spolupráce i nespolečné práce. Nikdo

se tedy nepozastaví nad tím, že se spolupráce a soutěživost stávají oblíbenými předměty výzkumů v mnoha oblastech vědy. Jak říkají některé definice, zatímco kooperace (spolupráce) je chování, které maximalizuje výsledky či prospěch skupiny, kompetice (soutěživost) je chování maximalizující relativní výhody jedince nad druhými (Hewstone; Stroebe, 2006). Jako jedno z mnoha každodenních sociálních dilemat<sup>3</sup>, které se dotýká životního prostředí a které může vést žáky k zamyšlení nad významem skupinového uvažování, je možné představit jim následující situaci: Pro mnoho lidí je příjemnější dojíždět každé ráno do práce autem, protože si sedí pohodlně, poslouchají hudbu, kterou chtějí, neruší je zvonění mobilních telefonů druhých lidí atd. Na druhou stranu by bylo pro všechny lepší, kdyby jezdili společně, například pět osob v jednom autě, protože by se tak zamezilo znečišťování ovzduší i každodenním zácpám na silnicích (Hewstone, Stroebe, 2006).

Holistické učení vnímá dítě jako osobu racionální, smyslovou, emocionální, potřebující pohyb a sociální vztahy. Učitel by si měl být sociálních vztahů ve třídě nejen vědom, ale měl by je při vyučování využívat. Využití vztahů spolupráce žáků pak napomáhá optimalizaci učení každého jednotlivce (Kasíková, 2005).

Žáci by měli být schopni uvědomovat si, v jakých situacích je soutěžení motivující, kdy je prospěšné pracovat po svém, co je obtížné na práci ve skupině nebo jaké výhody kooperativní skupinová práce má. Pro to, aby byli schopni si to uvědomit, je nejlepším způsobem zažít si to na vlastní kůži.

K uvědomění těchto aspektů jim může napomoci učitel, který připraví tři úkolové situace, které jsou si podobné v obsahu, ale liší se uspořádáním sociálních vztahů. První situací může být kompetitivní zkušenost. Učitel žákům zadá, aby sami napsali deset předmětů, které jsou modré a měkké, a poté dodá, že kdo bude první, vyhrává. Po aktivitě se učitel táže žáků na jejich pocity a na to, čeho si u sebe i u druhých všimli (Kasíková, 2005).

Žáci budou pravděpodobně odpovídat, že byli nervózní a „nabuzení“, protože chtěli vyhrát, snažili se co nejrychleji daná slova vymyslet, pekelně se soustředili a neustále pokukovali po spolužácích, zda už není některý z nich hotový. Uvědomovali si, že jsou pod časovým tlakem a byli motivováni k co nejrychlejšímu výsledku.

---

<sup>3</sup> Sociální dilemata jsou situace, v nichž se vlastní a skupinové zájmy neslučují.

Následující zkušenost je zkušenost individualistická. Žáci mají napsat alespoň šest slov, která lze utvořit z písmen ve slově „kopretina“, učitel stanoví čas na úkol tak, aby nemuseli žáci spěchat a nezapomene dodat, že úspěšný je každý, kdo úkol splní. Po skončení úkolu se učitel opět žáků ptá na to, jak se cítili a čeho si všimli (Kasíková, 2005).

V tomto případě nejde o čas, proto se žáci mohou lépe soustředit, mají dostatek času se zamýšlet. Vítězem nebude jen jeden, ale všichni, kteří úkol splní. Nebojují o post nejlepšího, proto oproti minulému úkolu méně sledují počínání ostatních a více se soustředí na vlastní práci.

Poslední zkušeností je kooperativní práce. Tentokrát jsou utvořeny malé skupiny a stanoven úkol: „Občas není špatné se zpozdít. Vyjmenujte deset příležitostí, kdy opozdit se je dobré.“ Je důležité zdůraznit, že na tomto úkolu se podílejí všichni členové skupiny, po ukončení mají žáci sami zhodnotit, zda se to podařilo a co by třeba bylo příště možné zlepšit, aby se jim na úkolu pracovalo lépe, snadněji, případně rychleji. Opět následuje otázka čeho si všimli a jak se při činnosti cítili (Kasíková, 2005).

Při posledním úkolu mohou žáci např. uvádět, že si všímali, jaký má kdo z nich nápady a jak se zapojuje do společné práce, že si uvědomují, kdo rozdal dílčí úkoly a začal pracovat jako první. Budou např. odpovídat, že sice cítili odpovědnost, protože jejich výsledek práce je výsledkem i pro ostatní, ale že necítili tak velkou odpovědnost, protože se rozdělila mezi ostatní členy skupiny (Kasíková, 2005).

Při kooperativní práci se žáci rovněž učí tolerovat a akceptovat názory, nápady a připomínky svých spolužáků, což je také jedním z obecných cílů Bílé knihy.

Pro větší přehlednost může učitel všechny pocity a připomínky k jednotlivým úkolům napsat do tabulky a poté se žáky diskutovat o výše zmíněných výhodách a nevýhodách skupinové a individuální práce (Kasíková, 2005).

Stejně jako jakákoliv jiná činnost, má i kooperativní práce své nevýhody. Když se na ně však učitel zaměří a bude se je snažit minimalizovat, brzy pozná, že si žáci tento druh činnosti oblíbí a začnou si uvědomovat důležitost schopnosti umět a chtít spolupracovat a zapojovat se do skupinové práce.

Zároveň je dobré, že si díky těmto praktickým činnostem žáci během práce i během jejího zhodnocení uvědomují, co dělali při činnosti dobře, co by mohli ještě zlepšit, aby se jim příště spolupracovalo lépe, jaké dovednosti zvládali nejlépe. Každý

konkrétní žák si navíc uvědomuje, čím on sám přispěl ke společné práci, co by on sám mohl ještě příště zlepšit apod. (Kasíková, 2005).

Skupinovou práci stačí využít třeba jen na pět minut z celé vyučovací hodiny. Na tyto druhy aktivit existuje poměrně široké množství literatury. Je třeba pracovat na sociálních dovednostech, u kterých učitelé často předpokládají, že je všechny nebo alespoň většina dětí prostě má a že je dokáže uplatnit. Škola jejich systematické učení zatím příliš neprovozuje, díky stanoveným klíčovým kompetencím se však školy pomalu snaží tyto dovednosti rozvíjet.

### 2.3.2.3 Role učitele

V oblasti pilíře Učit se být s druhými hraje velkou roli úloha učitele. On je tím, kdo musí zasáhnout, když jeden žák ubližuje druhému. Pokud žáci uvidí, že je takové chování přehlíženo a že jim prochází, sami od sebe s ním asi nepřestanou, naopak bude jejich konání stále více gradovat, protože si to „mohou dovolit“. Při sebemenším náznaku ubližování druhému by měl učitel zakročit. Zastavit jednání, promluvit s oběma stranami, neodsuzovat jednoho, když nevím na základě čeho konflikt vznikl, kdo ho zapříčinil, kdo vyprovokoval apod.

Učitel by měl poskytovat zpětné vazby na žákovo chování, kterého si on sám není vědom. Místo poučování a kárání za určitou reakci, učitel vede žáky k úvahám o optimálních variantách komunikace v dané situaci. Jako příklad si uveďme následující situaci: Učitel položí žákům v hodině otázku, vyvolá dívku Květu, která neodpoví ani zcela špatně, ale ani přesně. Ještě dříve než však Květa dokončí svou odpověď, skočí jí do řeči Běta a řekne: *„Teda, ale tak to vůbec není, ty jsi ale popleta,...“* a zodpoví otázku správně. Učitel by měl v této situaci ihned reagovat například takto: *„Po věcné stránce je tvá odpověď správná Běto, ale uvědomuješ si, jak jsi zareagovala, když to Květa neřekla úplně správně?“*. Učitel nechá dívku chvíli přemýšlet, pokud neodpoví, nechá hovořit Květu. Ta s naštváním v hlase zopakuje označení, kterým předtím Běta oslovila. Učitel tento tón neujde: *„Ano. Zdá se mi, Květo, že podle toho, jak ses předtím tvářila a podle toho, jakým tónem to říkáš, tě to naštvalo. Chápu to správně?“* Květa souhlasně přikývne a říká, že není žádná popleta, že to jen neřekla úplně správně. Poté se učitel obrátí na Bětu: *„Květu to naštvalo, Bětko, zkus zvážit jen sama pro sebe, jestli ti stojí za to, aby na tebe byla Květa naštvaná. Radím ti, aby ses příště takovým soudům o druhých vyhnula, i kdyby třeba opravdu neměli pravdu.“*

Dovoluje-li to atmosféra a nepovažuje-li to učitel za zbytečné rozmazávání dané situace, může se ještě obrátit na třídu a poskytnout námět k debatě už mimo tuto situaci. Žáci si mají představit situaci, kdy jsou někým hanlivě označeni. Mohou sdělovat pocity, které by v takové situaci měli apod. (Valenta, 2005, str.23-24).

Někteří učitelé mohou narušení hodiny tímto způsobem považovat za promarněný čas. Tak to ale není, upozorňovat na nevhodné chování a chtít po žácích, aby se nad tím zamysleli, aby se zkoušeli vžít do situace druhého, představit si jeho pocity apod., není žádná ztráta času a měla by ve škole dostávat přednost před učební látkou.

#### 2.3.2.4 Empatie

Další oblastí, kterou je třeba v rámci pilíře Učit se být s druhými rozvíjet, jsou mezilidské vztahy. Je třeba, aby si žáci uvědomovali, že některé zákazy, které jsou jim rodiči a jinými autoritami ukládány, jsou pro jejich dobro, i když to tak na první pohled mnohdy nevypadá.

Proto je třeba vést je ke snaze umět se na věc, na problém (např. když je rodiče nechtějí pustit večer ven) podívat i z pohledu rodiče, kterým se i oni sami jednou stanou. Ať se dříve než se s rodičem pustí do hádky, zda ven půjdou nebo nepůjdou, zkusí vžít do jeho role. Ať se snaží vymyslet a popsat proč se rodiče s dítětem nedohodnou, proč dialog skončí hádkou. Ať se na to zkusí podívat z obou stran. Ať se zkusí zamyslet nad důvody, proč jim rodiče to či ono zakazují, čeho tím chtějí dosáhnout, co mohou prožívat? Mají žáci představu, jak budou jednou jednat oni jako rodiče? Po diskuzi si mohou zkusit tuto situaci zahrát, nebo mohou např. utvořit skupiny a sepsat sedm odpovědí na to: Co očekávají rodiče od svých dětí? Co očekávají děti od svých rodičů? Poté je dobré tato očekávání porovnat a snažit se vymyslet několik pravidel vzájemného soužití, která by uspokojovala rodiče i děti (Valenta, 2005).

#### 2.3.3 Učit se poznávat

Každý z nás si už někdy v životě položil otázku Jak se co nejlépe učit? A to nejčastěji v případech, kdy se nám při učení nedařilo něco zapamatovat. Rodiče předpokládají, že škola naučí jejich dítě, jak se má učit. Naučit se, jak se učit, je ale spíše „vedlejším produktem“ školní práce (Mareš, 1998). Nežádka se ve škole

setkáváme s tím, že učitel zadá žákům úkol, aby se na příští hodinu naučili učivo „Zemědělství v České republice na str. 30-55 v učebnici“.

### 2.3.3.1 Styly učení

Dítě se může cítit v takové situaci ztraceno. Je upozorňováno na to, že se musí učit, je mu dán obsah a rozsah, ale postup je necháván na něm. Předpokládá se tedy, že žák sám přijde na vhodné postupy při učení a to metodou pokusu a omylu. Stejně tak ale nelze nalinkovat všem dětem stejný postup, kterého se mají při učení držet. Tím je popírána jejich individualita. Učitel nemůže říci žákovi, že má v matematickém příkladu výsledek správně, ale jelikož postupoval jiným způsobem než který se společně učili, nemůže dostat jedničku. Každý učitel má vlastní styl učení, ke kterému po mnoha letech dospěl a považuje ho pro sebe za výhodný. Někteří z nich ho možná považují za optimální i pro své žáky. Vedle stylu učení má každý učitel navíc individuální styl vyučování, pojetí výuky. Pokud má u žáků rozvíjet styly učení, znamená to pro něj určité sebezpřemáhání. A to zejména proto, že jen úzké spektrum těchto stylů je učiteli osobně blízké, ostatní může hodnotit jako nevhodné, nepoužitelné apod. Přesto by je však měl u žáků rozvíjet a uznávat jejich pluralitu (Mareš, 1998).

Definice stylu učení je nepřeborné množství. Pedagogický slovník definuje učební styly jako: „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu [...], do jisté míry nezávislé na obsahu učení, vznikající na vrozeném základě (kognitivním stylu) a rozvíjející se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.*“ (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, str.236). „*Styl učení je tedy individuální charakteristikou (zvláštností), kterou se subjekty od sebe odlišují. Lze je také chápat jako vnitřní složku dovedností, které si subjekt osvojuje.*“ (Švec, 1998, str.43)

Styly učení jsou „*subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka.*“ (Mareš, 1998, str.75). Jde o postupy učení, které žák preferuje a uplatňuje v daném období. Styly učení se liší např. svou motivovaností, orientovaností, strukturou, posloupností, flexibilitou, hloubkou. Vycházejí z vrozeného základu, ale postupem se obohacují a proměňují během života, a to buď záměrně nebo bezděčně. Jedná se o jakousi metastrategii, která v sobě zahrnuje osobní učební strategie, učební taktiky a učební operace. Člověk si učební

styly zpravidla neuvědomuje a promyšleně nezlepšuje. Jeví se mu jako postupy zcela běžné, jemu navyklé a vyhovující. Styly učení se dají jednak diagnostikovat, jednak ne příliš snadno měnit pomocí sociálního okolí jednice nebo jím samým. Jejich poznání je významné a užitečné pro cílené a individualizované zásahy do učení (Mareš, 1998).

V literatuře se setkáme s různým pojetím druhů učení, jedním z nejznámějších a hojně využívaných je dělení učebních stylů podle dominujícího smyslu. Zde můžeme rozlišit následující nejčastěji se vyskytující styly, označované rovněž jako typy učení (Sovák, 1990):

#### 1.) sluchově mluvní

- ✓ Žák si pamatuje hlavně to, co vnímá sluchem. Slova, která slyší, si udržuje v paměti tím, že o nich hovoří, diskutuje, vyptává se na podrobnosti. Tímto způsobem se dopracuje k pochopení učiva a je schopen ho sdělit druhému.
- ✓ Tito žáci pozorně naslouchají výkladu a nezděravě si šeptem přeřkávají, co zrovna slyší. Pokud je výklad obzvláště zajímavý, pak jej tzv. „tahají mluvícímu z úst.“
- ✓ Tito žáci mají vyhraněnou sluchovou paměť a mluvní pohotovost. Často mívají i hudební sluch a nadání. Říká se o nich, že se snadno učí cizí řeči. Učí se nahlas, přednášený výklad bedlivě sledují, a pak si o něm živě povídají.

#### 2.) Zrakový

- ✓ U těchto žáků převládá zraková paměť. Raději se učí z knih než nasloucháním výkladu. Když odpovídají na otázku, vybavují si přečtený text, představují si, že je na té a té stránce, uprostřed, velkým písmem apod. Složitě geometrické a matematické vzorce si vybavují podle toho, jaký mají tvar a na které stránce se nacházejí. Během výkladu si dělají vlastní poznámky. Graficky si znázorňují a vytvářejí si stručné výtahy pro přehlednost.
- ✓ Bývají dobrými malíři. Mají dobrou paměť na osoby a věci z okolí. Vyznají se v nákresech a mapách, orientují se v prostoru.
- ✓ Zrakových typů je více než sluchových, přibližně 55%.

### 3.) Hmatový a pohybový

- ✓ Tito žáci si vtisknou do paměti hlavně to, co konkrétně vnímají a mohou si ohmatat.
- ✓ Projevují se celkovými pohyby. Nevydrží moc dlouho sedět, nejraději se učí při chůzi, nebo alespoň od knihy občas vstanou, protáhnou se, zacvičí apod. Kladou důraz na aktivní odpočinek hlavně v době intenzivního studia.
- ✓ Žáci tohoto typu bývají nadáni vědeckou zvědavostí. Uplatnění nalézají i v manuálních činnostech.

### 4.) Slovně pojmový

- ✓ Tento typ dokáže rozpoznat podstatné věci od nepodstatných. Ujasňuje si vztahy a vazby různých pojmů. Dovede pochopit logickou strukturu látky a v logickém sledu ji pak ukládá do paměti.
- ✓ Ve školním prostředí je těchto typů nejméně.
- ✓ Velká část učebnic je zpracována na základě slovně pojmovém, proto nevyhovuje ostatním typům.

Výše uvedené typy se nevyskytují v takto vyhraněné podobě, jsou spíše různě propojené. V praxi jsme však schopni vypořádat, jaký typ u kterého žáka dominuje (Sovák, 1990).

Při zpracování učební látky je každý žák konfrontován se širokým spektrem možností, jak přijímat informace. (Vester, 1997). Stejnou učební látku lze vysvětlit několika rozdílnými způsoby. Např. fyzikální zákon „tlak rovná se síla dělená plochou“. První žák bude hledat vysvětlení auditivně, pomocí komunikace. Učitel nebo spolužák mu to vysvětlí v hovorové řeči, která je oběma důvěrná. Pokud dojde k nedorozumění, je vysvětleno argumenty a protiargumenty. Druhý žák se zákonu naučí vizuálně, pozorováním a experimentem. Každý ví ze zkušenosti, že ostrý hřebík se zatluče snadněji než tupý, protože tlak na špičku hřebíku je tím větší, čím je špička ostřejší, tedy její plocha menší. Třetí žák pochopí zákon hmatem, vezme dvě tužky. Jednu postaví špičkou nahoru, druhou špičkou dolů. Když palcem zatlačí na tupý konec, nic necítí, zatlačí-li na ostří druhé tužky, pocítí bolest, protože tlak se na základě malé plochy ostří silně zvýšil. Čtvrtý žák se učí pomocí abstraktních formulek:  $p = F/S$  (tlak rovná se síla dělená plochou). Vysvětlení se děje za pomoci



čtyř smyslových kanálů. Čím více způsobů učitel použije ve výuce, tím lépe si žáci ukládají poznatky do paměti, tím mnohotvárnější je zakotvení, porozumění a tím více budou později schopni si vzpomenout (Vester, 1997).

System výuky je třeba přizpůsobit k tomu, aby se mohly rozvíjet všechny rozdílné učební typy. „*Učitel musí mít ohled ke čtoucímu samotáři, ke „spolupracovníkovi“ fixovanému na učitele, k diskutujícímu komunikativnímu typu, k typu, který lze motivovat praktickým použitím látky nebo konkurencí, a také samozřejmě k typu, který je konkurencí frustrován.*“ (Vester, 1997, str.102).

Každý žák by si měl nejdříve zjistit, jakým učebním typem je, poté je třeba u něj rozvíjet překlad informací do vlastního vzoru. Takové poznání zlepšuje nejen výkon žáka, ale i jeho emoce. Skutečnost, že se mohu naučit, znamená pro žáka zažít úspěch, zbavit se stresu a zlepšit školní prospěch (Vester, 1997).

Aktivita, která žáky se styly učení seznámí a může jim napomoci najít a uvědomit si ten vhodný pro něho, je aktivitou zaměřenou na výměnu zkušeností se styly učení: Žáci dostanou za úkol popsat na papír způsob, jakým se doma učí, jakou volí učební strategii. Uvádějí tedy např. hledisko motivační (jak se motivují), časové (kdy, jak dlouho, zda nepřetržitě nebo s přestávkami apod.), prostorové (v jaké místnosti), interakční (zda sami nebo s někým dalším), materiálové (zda se učí ze sešitu, poznámek, nebo kombinují), fyzické (s pohybem, v jaké poloze...), zvukové (v tichu, s hudbou...), psychologické (představují si obrazy, mluví nahlas, musí číst napsané, píšou, dělají si schémata, podtrhávají, hledají souvislosti, učí se nazpaměť,...). Poté následuje diskuze o jednotlivých stylech učení, jejich nevýhodách a výhodách a výměna zkušeností spojená s reflexí (Valenta, 2003).

#### **2.3.4 Učit se jednat**

Cílem této oblasti může být tedy např. snaha vytvářet globální pohled na svět. Pod tímto cílem se skrývá především schopnost chápat svět jako systém, uvědomění si vlastního pohledu na svět, který je podmíněn věkem, sociální a etnickou skupinou, místem žití, zvyklostmi, národností apod. Dále snaha vyvarovat se jednostrannosti názorů a hodnocení životních stylů, vzorců chování, hodnot u různých etnických skupin. Cílem je i pochopení vývoje planety, podřizování osobních zájmů zájmům globálním, zapojení do činnosti a jednání. Nejednat totiž znamená vzdát se možnosti účinně ovlivnit budoucnost (Horká, Hrdličková, 1998).

#### 2.3.4.1 Řešení konfliktů

Aktivita zaměřená na pilíř učit se jednat, respektive na řešení konfliktů, může být např. následující: Žáci si utvoří skupiny, ve kterých vytvoří seznam situací, během kterých došlo ke konfliktu buď s kamarádem, učitelem, rodiči nebo dalšími lidmi. Pak jednu ze situací vyberou a zahrají jí ostatním spolužákům. Učiní tak způsobem, že konflikt proběhl neefektivně, nic se nevyřešilo. Poté všichni společně rozebírají proč tomu tak bylo, co vedlo ke vzniku konfliktu, jaký problém měly všechny zúčastněné strany, o co komu šlo, proč se konflikt nevyřešil, jak bylo možné konfliktu předejít, jakou mají osobní zkušenost s řešením konfliktů, co se jim osvědčilo a co nikoli apod. (Valenta, 2001).

### 2.4 KONKRÉTNÍ MOMENTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Ještě je třeba zmínit určité momenty ve školním prostředí, které s rozvojem Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání úzce souvisejí a zasluhují v těchto souvislostech zvýšenou pozornost. Vzhledem k rozsahu práce jich zmíním jen několik a stručně.

#### 2.4.1 Šikana

Jedním z takových momentů je např. šikana. „*Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit.*“ (Říčan, Janošová, 2010, str.21). Jde převážně o opakované jednání, někdy tak ale bývá označováno i jednání jednorázové. Obecně rozlišujeme šikanu přímou a nepřímou. Přímou šikanou označujeme násilí všeho druhu, slovní napadání a zotročování. Nepřímou šikanou je sociální izolace spolužáka (Říčan, Janošová, 2010).

Já se zaměřím hlavně na šikanu ve školní třídě, což je označení pro ubližování obětem, které jsou ve stejném postavení jako agresor, a mezi nimiž a agresorem existuje asymetrický vztah moci. Oběť se agresora bojí. Vnitrotřídní šikana je nejnebezpečnější, nejvíce oběť trýzní a narušuje třídní atmosféru. Její malé náznaky, jako například posměšky, drobné naschvály, nevhodné poznámky apod., lze pozorovat i během vyučovacích hodin. Učiteli však může tato podoba připadat „jen“ jako běžná nekázeň ve vyučování či jako „neškodné“ pošťuchování. Jaké jsou však asi pocity oběti, která tuší, že to je jen začátek trápení? O přestávkách nebo činnostech mimo

školu, kdy učitel ani nikdo dospělý není v dohledu, se pak tato šikana rozvíjí ve svou plnou podobu (Říčan, Janošová, 2010).

#### 2.4.1.1 Svědek šikany

Mezi aktéry šikany patří vedle agresora a oběti i mlčící většina, svědci šikany či přihlížející. Tuto skupinu lze charakterizovat jako „*skupinu jedinců s nedostatečnou nebo snižující se mírou občanské statečnosti, s rozptýlenou zodpovědností*“ (Vágnerová, 2009, str.88).

I přes tuto charakteristiku nelze říci, že by šlo o jedince, kteří nemají původně pozitivní morální profil. Nedostatkem podpory a tlakem skupinových norem se svědci šikany na stranu oběti nepostaví, neupozorní na násilí, nezastaví agresora, ale postupně mohou začít násilí tolerovat či se do šikany sami zapojovat. Tito jedinci dostatečně nevnímají utrpení oběti šikany a nemají s ní soucit. Někteří z nich mohou sice s chováním agresora nesouhlasit, ale nijak se nesnaží mu v něm zabránit. Mají strach, že by se zájem agresora přesunul na jejich osobu a to nechtějí riskovat. Svědci šikany si často vyčítají a jsou traumatizováni tím, že nedokázali zasáhnout. Mohou se pak u nich objevovat stejné příznaky jako u obětí šikany. I oni mohou mít strach vypovídat, proto je důležité, aby si uvědomovali, že upozornit na šikanování spolužáků není žalování, ale pomoc (Vágnerová, 2009). Děti obecně cítí silnou potřebu se svěřovat, je tedy nezbytné je v tomto podporovat, neodbývat je, ale vyptávat se blíže na pro ně zajímavé věci a naslouchat jim. Pokud budou ve vztahu cítit důvěru, „vyklouzne“ jim pak během hovoru i to, co říci nechtěly. Pro děti v nižších ročnících je typické, že hodně žalují, za to je nelze odsuzovat, ale je třeba vést je k nežalování, k tomu, aby se nemíchaly do toho, co se jich netýká. Učitel by měl společně s žáky pracovat na tom, aby si uměli spojit pojem žalování s negativním přízvukem, a důrazně je upozorňovat na to, že oznámit učiteli jednání, které poškozuje a ohrožuje druhé, není žalování, ale povinností a nutností. V případě, že ve škole učitel šikanu odhalí, je třeba jednat s celou třídou, oznámit jim, zda a jak budou viníci potrestáni. Jednání s kolektivem třídy je nutné zejména tehdy, kdy většina žáků šikaně aktivně přihlížela či se na ní dokonce podílela. Žádoucí je zdůraznit, že zodpovědnost za to, co se dělo, nesou všichni, kteří u toho byli. Učitel musí žáky přesvědčovat, že jejich odmítavý postoj k šikaně je správným postojem, že je třeba nepřipouštět

pokračování šikany, které jsou svědky. Učitel by měl apelovat zejména na ty žáky, kteří mají na své spolužáky velký vliv (Říčan, 1995).

Hrdinství svědka šikany je skryto v tom, že se žák nebojí postavit na stranu oběti a nebojí se riskovat, že se agrese obrátí proti němu. „*Takové svědectví solidarity může mít velký význam pro toho, kdo je přináší (dobré svědomí), pro oběť, pro agresora i pro ty, kteří bezradně přihlížejí.*“ (Říčan, 1995, str.83).

Typičtí zastánci oběti jsou prosociální děti se smyslem pro odpovědnost, děti vlivné a oblíbené ve třídě. Čím více takových dětí ve třídě je, tím větší existuje šance, že se zde šikana neobjeví (Říčan, Janošová, 2010).

Učitel by se měl snažit podporovat pozitivní atmosféru ve třídě. K tomu značně přispívá tím, že má zájem o své žáky, snaží se jim porozumět, lépe je poznat a přijmout každého jako individualitu. Při posuzování žáků nepoužívá předsudky, stereotypizování ani generalizování (Čáp, 1997).

#### 2.4.1.2 Šikanované dítě

Dítě může roli obětního beránka ve skupině přijmout třeba i proto, že se bojí stát outsiderem, bojí se, že ho spolužáci vyčlení a on zůstane sám. Obětními beránky jsou často děti, které se nacházejí ve spodu hierarchie skupiny. Svou roli přijímají, ačkoliv ji tolik nenávidí, právě proto, že členství ve skupině je důležitým nástrojem k získání sociální identity. Raději budou obětí ve skupině než existovat mimo ni (Fontana, 2010).

Je důležité, aby se děti nebály říkat sebejistě a přesvědčivě „ne“ v situacích, které jsou jim nepřijemné. Dále je třeba klást důraz na to, aby na sebe děti nahlížely pozitivně, věřily si. Šikanovat sebevědomé a nebojácné dítě je pro agresora hodně nesnadné (Vágnerová, 2009). Riziko, že se dítě stane obětí šikany zvyšují mimo jiné i vlivy z rodinného prostředí. Obětí se tak často stávají děti hyperprotektivních matek, které své děti rozmazlují a nenechávají je zakoušet radosti i strasti života na vlastní pěst, všechno jim, jak se říká, „servírují na zlatém podnose“. Ohroženi jsou i jedináčci, kteří nejsou zvyklí, že se musí dělit o pozornost dospělých s dalšími dětmi, neumějí být vstřícní k druhým. Dalším ohroženým případem je dítě, které již od dětství slyší, že se nemá přát, protože je to špatné. Takové dítě se šikaně nebrání, protože to neumí a má k tomu psychické zábrany. V neposlední řadě se může obětí

šikany stát i dítě z rodiny, která je sociálně izolovaná, nebo dítě z rodiny s mimořádně prudérní sexuální výchovou (Říčan, Janošová, 2010).

#### 2.4.2 Outsider třídy

Je patrné, že většina sociálních skupin se dále dělí na jednotlivé menší podskupiny. V každé podskupině se pak tvoří normy a členství v těchto skupinách závisí na dodržování těchto norem. Neexistuje žádné obecné pravidlo, podle kterého se tyto skupiny ve školní třídě tvoří, není ani jisté, proč tomu tak je. Odborníci se ale domnívají, že členství ve skupinách poskytuje jednotlivým členům pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, díky čemuž je uspokojována základní lidská potřeba. Děti, které podskupiny odmítají, se cítí osaměle a izolovaně, více než druzí si uvědomují své nedostatky, které jim účast ve skupině odpírají. Takovéto děti bez přátel pak ani netuší, co by mohly druhým nabídnout nebo případně jakým způsobem jim to mají nabídnout. Outsidery ve skupině bývají děti, jejichž osobnost, domácí prostředí nebo třeba zájmy se výrazně odlišují od skupiny. Ne vlastní vinou disponují jen málo hodnotami, které tyto podskupiny uznávají. Vzhledem k tomu, že jsou tyto děti obecně neoblíbené, dávají pak spolužáci velký pozor, aby nebyli viděni v přítomnosti outsiderů, protože by to mohlo ohrozit jejich vlastní status. Dobrý učitel si uvědomuje důležitost skupin, a proto dává velký pozor, aby status dětí v očích jejich spolužáků neohrožoval. Pokořování je pro děti traumatem a takové jednání se pak může proti učiteli snadno obrátit. Pokořované děti se budou snažit udělat dojem na spolužáky a budou se chtít do skupiny začlenit tím, že se začnou učiteli mstít (Fontana, 2010).

Učitel musí mít na mysli fakt, že přátele si každý získává tím, že druzí vidí, že jim má co nabídnout. Proto je třeba pracovat na budování uvědomování si vlastních hodnot, poskytovat žákům příležitosti k nacvičování sociálních dovedností. Nejdůležitějším prvotním krokem je pak dávat každému dítěti najevo, že v učitelových očích má stejně vysokou hodnotu jako jeho spolužáci. Dítě bez přátel je ohroženo osamělostí, depresí a sebeodmítáním, které může přetrvávat i celý život (Fontana, 2010).

*„Outsideri jsou často outsidery právě proto, že nedovedou poskytovat citovou odezvu tak jako druhé děti, proto bývají izolováni.“* (Říčan, 1995, str. 74). Dovede-li jim však učitel poskytovat již výše zmíněnou oporu a povzbuzení, mohou se tito žáci

změnit. Navíc budou učitelé vděční. Jejich vděk se může projevit jako opora učitelů. Není však výjimkou, že se i učitelé od outsiderů distancují. Důvodem je, že si stejně jako ostatní žáci, ať už vědomky či ne, připouštějí riziko, že averze, která je namířena proti outsiderům, se velmi snadno může otočit proti nim, pokud je budou podporovat. Outsiderem se většinou stává žák, který se od svých spolužáků nějak odlišuje. Velmi často díky vzhledovým vadám, nedostatku půvabu apod. Outsider je díky těmto odlišnostem zvýšeně zranitelný vůči šikaně a stává se terčem agrese (Říčan, 1995).

Nepopulárními jsou rovněž takové děti, které jsou ostatním nepříjemné a nestačí jejich požadavkům. Prosazují se způsobem, který je druhým nepříjemný a má rušivý charakter. K těmto způsobům dosáhnouti pozornosti se dítě uchyluje v případě, že není schopné prosadit se standardními metodami (Vágnerová, 2008).

Učitel by měl aplikováním kooperační práce podporovat zapojování outsiderů do společných aktivit, oni se pak cítí důležitými a pomáhá jim to získat respekt spolužáků i vyšší sebeúctu (Říčan, 1995).

### **2.4.3 Neúspěšný žák**

Na schopnosti učit se se podílejí i afektivní činitelé, mezi které patří např. i úzkost. Ve školním prostředí je nejčastějším zdrojem úzkosti žáka strach ze selhání, který je pro učitele patrný především při ústním zkoušení. Úzkost může vyplývat i z napětí, které se vyskytuje mezi žákem a učitelem, z časové tísně nebo třeba i z běžného přezkušování. Mnoho studií prokazuje těsný vztah úzkosti a sebepojetí žáka (zvláště pak sebehodnocení a sebevědomí). Podle těchto studií podávají děti s vysokým sebevědomím soustavně lepší výkon než děti, které sice disponují stejnými schopnostmi, ale zároveň i nízkým sebevědomím. Sebevědomé děti si neúspěch tolik nepřipouštějí a netrápí se jím. Jediný úspěch je neodradí. Každý učitel by proto měl během výuky i mimo školní prostředí pomáhat ke zlepšování sebedůvěry tím, že poskytuje příležitosti k úspěchu, že děti, které zakusily neúspěch, místo kárání povzbuzuje a prokazuje jim důvěru v jejich schopnosti. Díky zažitým úspěchům je dítěti umožňováno budovat si o sobě novou představu a je motivováno k tomu, aby si volilo další postupně vyšší a vyšší cíle. V literatuře se tento strach objevuje v souvislosti s označením „nešťastných tříd“. Tímto pojmem jsou myšleny třídy, ve kterých selhání vyvolává např. učitelův hněv nebo výsměch spolužáků (Fontana,

2010). V takovém prostředí se dá na budování dětského sebevědomí pracovat jen těžko.

Vyučování je proces poznávání a učení, ale promítá se do něj i sociální komunikace, únava a volní úsilí, řešení konfliktů, radost z nových poznatků a získaných dovedností, strach z neúspěchu, ze špatných známek a následných trestů. Při převažujících negativních aspektech vyučování ztrácí žák chuť se učit, začíná chodit za školu, kvůli špatným známám se rozhodne utéct z domova, v nejkrajnějším případě se pak dokonce pokusí o sebevraždu (Čáp, 1997).

Pokud určitý žák ve škole neprospívá, je pro učitele nejprve důležité zamyslet se nad klíčovými otázkami: „*V čem konkrétně má žák výsledky dobré a v čem špatné?, Jde o neúspěch individuální, nebo společný pro skupinu žáků, pro předmět, ve kterém vyučuje určitý učitel, téměř pro celou třídu?, Jde o neúspěch dlouhodobý, nebo jen krátkodobý, popřípadě spjatý se změnou v životních podmínkách žáka, v jeho zdravotním stavu apod.?*“ (Čáp, 1997, str.246).

V situacích školního neúspěchu je třeba, aby učitel předcházel situacím, díky kterým by byl žák dlouhodobě veden ke ztrátě sebedůvěry a sebejistoty, která mu pak následně brání prezentovat bez pochyb své dovednosti a vědomosti. Pravděpodobnost úspěchu žáka se zvyšuje díky hodnocení, které napomáhá vývoji sebehodnocení, upevňování sebevědomí a pocitů sebejistoty. Hodnocení, se kterým se žáci během školních let setkávají, jim symbolizuje jejich šance na úspěch v dalších stanovených cílech. V případě, že je hodnocení učitelů spíše negativní, mají tito žáci představu, že jim je znemožněna cesta k dalšímu vzdělávání. Proto je třeba vyzdvihovat žákovy schopnosti a dovednosti, ve kterých je úspěšný, a neorientovat se pouze na to, co se mu nedaří. Hodnocení učitelem je základem pro tvorbu sebehodnocení. Vedle hodnocení učitele bere žák v potaz i své zpracování, své možnosti, stanovení cílů do budoucna, stanovení co nejúčinnějších postupů apod. Sebehodnocení hraje významnou roli v přebírání odpovědnosti za svou práci, výsledky i možnosti (Helus, 2007).

Proto, aby měli žáci zpětnou vazbu ke své práci, je třeba adekvátního reagování učitele na jejich úspěchy a neúspěchy. Odměňování úspěchů nebývá pro učitele problémem. Jinak je tomu však u neúspěchů. Neúspěchem není to, že dítě udělá chybu, ta je nutnou součástí procesu učení. Díky ní se žák učí, dohledává, kde a proč se zmýlil a snaží se tomuto druhu chyby v budoucnosti vyhnout. Na to, že

některý ze žáků v učivu zaostává, by měl učitel reagovat tím, že mu nabídne svou pomoc. Dítě by nemělo získat dojem, že pokud udělá občas v něčem chybu, je k ničemu, a proto nemá cenu pouštět se do řešení podobných úkolů, které by však teoreticky měly být v jeho silách. Neúspěch se pro něj nesmí stát zvykem (Fontana, 2010). Pokud všichni v okolí dítěte dávají najevo, že chyba je něco špatného, že toho se musí žák vyvarovat, že jsou zklamáni, když neuspěje, že jsou otřeseni ve své důvěře v jeho schopnosti apod., vyvine se časem v dítěti převládající orientace na chybu. Dítě si s určitou činností pojí úzkost, má strach, že udělá chybu. Tyto pocity mu samy o sobě tuto činnost znepríjemňují. Má-li pak dítě příležitost a volbu, raději se této činnosti vyhne. Nemůže-li utéci, omezují ho tyto pocity v práci, klesá jeho výkon, zvyšuje se pravděpodobnost, že chybu udělá, a tím se orientace na chybu opět posiluje. Opakem je orientace na rozvoj činnosti, v tomto případě je chyba něco, „*co při správné interpretaci a výkladu může koneckonců navodit hlubší pochopení souvislostí, zrychlit postup vpřed, napomoci suverénnějšímu zvládnutí úkolu.*“ (Helus, 1982, str.154)



### 3. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou částí bych ráda navázala na část teoretickou, která seznamovala s charakteristikou Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání na základě odborné literatury a zároveň nabízela nový pohled týkající se přiřazení obecných cílů vzdělávání Bílé knihy a průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu k jednotlivým pilířům.

V kvalitativním výzkumu bych se pokusila na tyto poznatky navázat a zkoumat, nakolik jsou učitelé na prvním stupni základní školy seznámeni s problematikou Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání a nakolik tyto pilíře u svých žáků rozvíjejí.

Základní vzdělávání je nezbytným a důležitým předpokladem pro celoživotní vzdělávání. Je to jediná vzdělávací etapa, která je povinná pro všechny děti v ČR. Proto je třeba, aby poskytovala kvalitní vzdělávací příležitosti i prostředí, aby žáky motivovala k učení, rozvíjela osobnost každého žáka, připravovala ho pro soužití a spolupráci s druhými, vybavovala pro osobní život a budoucí zaměstnání i pro adaptaci v nynějším stále se vyvíjejícím světě (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006).

Základní škola je místem, které sdružuje děti všech úrovní schopností a všech vrstev obyvatelstva.

Úkolem prvního stupně ZŠ je zprostředkovat žákům přechod z rodinného a režimově volnějšího prostředí předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Cílem tohoto stupně školy je dle RVP ulehčit dítěti nejnáročnější životní období co nejkomplexnějším poznáním a respektováním individuálních potřeb a možností každého jedince, klást *„vyšší důraz na činnostní učení, na kombinování aktivit uvnitř a vně školy, s důrazem na činnosti v přírodním prostředí, které žákům umožňuje získat zážitky a zkušenosti, jež nemohou být předány jinou cestou, na variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají, na komunikaci a spolupráci mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli, na konkrétní dílčí úkoly odpovídající možnostem žáků, na pomoc a podporu při řešení problémů i na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů.“* (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, str.48).

### 3.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem mého výzkumu je zjistit, jak jsou učitelé prvního stupně základních škol seznámeni s problematikou Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání a co si představují, že je jejich náplní, případně realizací v praxi. Dalším cíle bude zjistit, zda se učitel během výuky snaží žákům předávat více než jen osvojené poznatky, zda pomáhá žákům vyrovnávat se s určitými náročnými situacemi jako je např. špatná známka apod., zda stačí žáky učit i sociálním dovednostem, slušnému chování a uznávání hodnot, případně zda se podle těchto hodnot, které hlásá, i sám chová a v neposlední řadě zjistit, nakolik učí učitel v souvislostech a propojuje žákům poznatky s dalšími vyučovanými předměty i každodenní realitou.

Pro dosažení cílů výzkumu jsem použila následující postup:

- Stanovení výzkumných otázek na základě informací z teoretické části práce
- Zajištění skupiny respondentů/respondentek
- Provedení rozhovorů s třídními učiteli/učitelkami a provedení vlastního pozorování ve třídách těchto učitelů a učitelek
- Zpracování získaných informací
- Analýza a interpretace výsledků
- Interpretace dat na základě stanovených výzkumných otázek

#### 3.1.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou následující:

- 1.) Co učitelé vědí o Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání?
- 2.) Co podle učitelů každý z těchto pilířů obsahuje a jak jejich realizace probíhá během výuky i mimo ni?
- 3.) Vidí učitelé jako důležité reagovat bezprostředně na rozmanité situace ve školním prostředí? Jak s nimi nakládají (např. když si žáci hrubě nadávají apod.)?
- 4.) Učí učitelé v hodině žáky jen vědomostem a poznatkům nebo přitom zvládají učit i sociálním dovednostem a hodnotám?
- 5.) Nakolik učí učitelé v souvislostech a propojují žákům poznatky s dalšími vyučovanými předměty i každodenní realitou?

6.) Zapojují učitelé při výuce různé učební styly?

### 3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro svůj výzkum jsem si jako výzkumný vzorek pro pozorování zvolila čtyři třídy čtvrtého ročníku dvou základních škol (říkejme jim např. ZŠ Červená a ZŠ Modrá) ze středočeského kraje spolu s jejich třídními učitelkami. Z každé těchto dvou škol jsem vybrala dvě třídy čtvrtých ročníků. Středočeský kraj jsem zvolila z důvodu dostupnosti dat vzhledem k oblasti, kde žiji. Čtvrtý ročník je zvolen z důvodu, že po pár letech už se žáci a jejich učitelé lépe znají a mohou už tedy trochu vědět, co od sebe navzájem mohou očekávat apod. Množství čtyř tříd volím z důvodu možnosti srovnání dat mezi jednotlivými třídami.

### 3.3 METODA SBĚRU DAT

Proto, abych zjistila co nejvíce informací, týkajících se problematiky Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání, a mohla v nich hledat souvislosti, jsem pro svůj výzkum zvolila kvalitativní metodu sběru dat.

Metodu rozhovoru jsem vybrala pro přímý kontakt s dotazovaným, díky němuž získám nejen informace z odpovědí, ale mohu pozorovat i reakce na otázky a především také zjistit názory a stanoviska třídních učitelek. Pro sběr dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, jehož charakter umožňuje pozměňovat a upravovat jednotlivé otázky. Otázky jsem se snažila klást tak, abych neomezovala v odpovědi fakta, o kterých by chtěly respondentky mluvit. Při sestavování otázek jsem se snažila, aby byly srozumitelné. Osnova těchto otázek se nachází na konci práce jako Příloha č.1. V podstatě jsem tuto osnovu dodržovala. Občas bylo ale nutné sled otázek pozměnit a reagovat na to, k čemu se respondentky svou odpovědí dostaly. V případě, kdy mi nebyly odpovědi jasné, jsem se dále doptávala či ujišťovala o správnosti jejich pochopení. Rozhovor jsem pokaždé vedla pouze s jednou paní učitelkou, a to v jejím kabinetu, kde jsme nebyly nikým a ničím rušeny. Na začátku rozhovoru jsem respondentky ujistila o anonymitě získaných informací a zeptala se jich na souhlas

s nahráváním na diktafon. Žádná z respondentek nevyslovila nesouhlas. Rozhovory probíhaly během měsíců dubna a května roku 2011. Každý trval v průměru přibližně hodinu.

Metodu pozorování jsem použila za účelem bezprostředního zjištění interakcí ve školní třídě jednak mezi žáky navzájem, jednak mezi žáky a učitelkami. Při pozorování jsem se více méně držela osnovy, kterou uvádím v přílohách na konci práce pod označením Příloha č.2. Pozorování se uskutečnilo v kmenových učebnách čtvrtých ročníků v červnu 2011

### 3.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Při analýze rozhovorů jsem nejprve všechny čtyři rozhovory přenesla z diktafonu do psané podoby, abych s nimi mohla dále snáze pracovat. Odpovědi jednotlivých učitelek jsem poté přepsala do souvislého textu do podkapitoly Výsledky. Tento text jsem následně doplnila i výsledky pozorování.

### 3.5 VÝSLEDKY

#### 3.5.1 Červená škola

##### 3.5.1.1 4.A

##### 3.5.1.1.1 Rozhovor

Třídní učitelka této třídy je absolventkou magisterského studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Do školství nastoupila hned po ukončení vysoké školy a pracuje v něm tedy už třicet dva let. Po celou dobu učí na Červené škole a třídní učitelkou 4.A, kterou budu následně pozorovat, je již čtvrtým rokem.

Na otázku, proč si zvolila právě tuto profesi odpověděla, že je nejstarší ze čtyř sourozenců, kterým vždy s přípravou do školy pomáhala, protože maminka byla pracovně hodně vytížená jejich hospodářstvím. Proto jí po absolvování gymnázia připadalo samozřejmé, že si zvolí tuto profesi. Velkou roli hrál i fakt, že měla ráda malé děti. Po třiceti dvou letech ji tato práce stále baví a naplňuje a nedokáže si představit, že by dělala něco jiného. Velkou měrou se dle ní na tomto nadšení z práce projevuje i fakt, že je učitelský sbor této školy složen z vesměs zajímavých a příjemných lidí různých věkových kategorií.

Co se týče dovedností, uvádí tato paní učitelka, že jako osoba „ze staré školy“ stále upřednostňuje spíše knihy, v poslední době hlavně praktické návody k rozvoji dětské osobnosti. Školení a přednášky musela absolvovat v oboru informatiky. Nejdříve proto, aby uměla pracovat s programem Bakalář, poté aby uměla využívat možností interaktivní tabule. Jak sama přiznává, s touto modernizací se, ač statečně, ale stále ještě „pere“ a občas je nucena požádat o pomoc a radu v této oblasti mladší kolegy.

S termínem Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání se již setkala, dokáže je všechny čtyři vyjmenovat. Podle ní jde o čtyři typy učení, na které má být ve výuce kladen důraz. Jejich naplňování a rozvíjení je, dle jejího názoru, ve škole samozřejmostí.

Učit se být je pro tuto paní učitelku učit se být dobrým člověkem, chovat se a být takový, aby se na sebe mohl člověk beze studu podívat do zrcadla, učit se poznat sám sebe a brát se takovým, jakým je, uvědomovat si své přednosti i nedostatky, rozvíjet svou osobnost, ovládat své emoce. Tento pilíř je možné rozvíjet mimo jiné i různými aktivitami, které pomohou dětem poznávat se z různých úhlů pohledu, pozastavit se a uvědomit si, jaký vlastně jsem, co umím, v čem jsem dobrý, na čem bych mohl zapracovat, dále se zamýšlet nad tím, proč se já vidím tak a můj kamarád mě vidí onak apod. Je důležité, aby si žáci uvědomovali, že každý z nich je individualitou, že je každý z nich zajímavý i tím, čím se od druhého liší, co může druhým nabídnout, v čem je dobrý, co mu naopak moc nejde, ale dokáže to nahradit jinou kvalitou apod. Jako hodnocení používá tato paní učitelka klasické známkování, černá znaménka za zapomínání a zlobení a červené puntíky za šikovnost, snahu, či pomoc. Ve svých hodinách klade velký důraz na pochvaly a povzbuzování během hodin, protože je přesvědčená, že to hraje nenahraditelnou roli pro motivaci a navození chuti dále pracovat a vzdělávat se.

Učit se být s druhými je rovněž velmi důležitý um lidského života, jelikož je člověk tvor společenský, je potřeba, aby uměl s druhými žít a vycházet. V této souvislosti zmiňuje staré a moudré: „není na světě člověk ten, jenž by se zavděčil lidem všem.“ Není možné, abychom se všichni měli rádi, obdivovali se a chválili, ale je žádoucí druhého tolerovat, neshazovat, neponižovat, neurážet, pokud mi není sympatický on či jeho názor, vzhled nebo jeho chování. Takovému sebeovládání je třeba se učit, protože někdy jsme vnějšími okolnostmi nuceni být s takovým člověkem v jedné třídě, ve stejném sportovním družstvu, později v zaměstnání apod. Nejvyšší

prioritou je být ke druhým slušný, dodržovat pravidla, která ve společnosti platí, nedělat druhému to, co bych nechtěl, aby dělal on mně, pomáhat druhým nebo třeba jen pustit staršího člověka v autobuse sednout. To jsou dle ní aspekty, které je třeba u dětí stále více individualizované společnosti rozvíjet. V tomto smyslu využívá ve vyučování hojně diskuze, kde má každý právo vyjádřit svůj názor na danou problematiku, ale zároveň i povinnost vyslechnout druhého, neskákat mu do řeči, nechat ho domluvit a seznámit nás se svým pohledem na věc. Pak je možné použít argumenty a protiargumenty ve snaze přesvědčit o správnosti toho a toho názoru.

Tato paní učitelka si není vědoma žádného outsidera v této třídě, pochopitelně, že se zde nacházejí různé podskupiny žáků, které spojují společné zájmy, bydliště a které více upřednostňují jedny spolužáky před druhými. Podskupiny jsou v tomto věku stále ještě spíše chlapecké a spíše dívčí.

Co se týče kompetice, kooperace a individuální práce, snaží se ve svých hodinách využívat všechny tři způsoby práce, protože si uvědomuje jejich výhody a nevýhody, a ty se snaží ukázat na různých aktivitách i svým žákům. Domnívá se, že je třeba děti seznámit s důležitostí spolupráce, kdy může každý svými schopnostmi napomoci společnému cíli. Chce, aby si každý z žáků uvědomoval a zažíval pocit užitečnosti své osoby i svých dovedností a schopností, aby si byl vědom schopností druhých, uměl je ocenit a vážil si jich, aby si byli vědomi, že všechno v životě se neodehrává jen v rámci soutěže s druhými. Není důležité, kdo z nás bude lepší, kdo má více hraček, větší kapesné, kdo je rychlejší. Je třeba vést žáky k tomu, aby přemýšleli, jaký způsob práce bude pro danou činnost nejlepší, aby zvažovali cíl, postup, rozdělení úkolů, zda a nakolik využijí pomoci druhého apod. Výhodou kompetice je možnost srovnání s druhými. Nikoliv nadřazování a povyšování ale srovnání svých schopností a dovedností se schopnostmi ostatních, což má velký význam pro sebevědomí. Děti si mohou uvědomovat, že v porovnání s druhými nejsou žádní matematictí géniové, ale že si z toho nemusí dělat velkou hlavu, protože mají nejhezčí výkresy nebo umí využívat svou barvitou fantazii při psaní poutavých slohových prací. Pro individuální práci je zase stěžejní, aby si každý žák vystačil s tím, co umí, aby co nejlépe zvládl daný úkol, využil svůj pohled na věc, svůj styl práce, své schopnosti a dovednosti a dostal ze sebe to nejlepší.

Učit se jednat vidí jako schopnost být aktivní, nečekat, až mi něco spadne do klína, ale snažit se o dosažení stanoveného cíle. Děti se nesmí bát zasáhnout, když se

jim něco nelíbí, ozvat se, vyjádřit svůj názor, nesouhlas či podporu. Musí přemýšlet, rozhodnout se a jednat, ale zároveň přijmout i odpovědnost za toto své jednání, uvědomovat si a přijmout důsledky svých činů. Tento pilíř rozvíjí paní učitelka hlavně při řešení různých problémových situací, kdy například využívá i metody brainstormingu, která upravuje i vztah k druhým. Na tabuli se píše všechny nápady dětí pro vyřešení dané problémové situace. Žádný z nápadů není shozen, protože nápady nehodnotíme, tudíž se děti nebojí přicházet s dalšími a dalšími nápady, jsou aktivní, snaží se přispět svou trochou do mlýna. Nakonec se společně na všechny nápady podíváme a vybereme ty, které by se pro danou situaci daly použít, ty nevhodné nekomentujeme.

Učit se poznávat je podle ní seznámení a schopnost užívat různé zdroje informací, vědět, kde mohou získat potřebné znalosti, odkud mohou čerpat informace pro zadaný referát, co všechno mohou v jeho rámci použít. V souvislosti s nyní hojně propíranou mediální výchovou, která je na některých školách vyučována jako samostatný předmět, na některých jen v rámci průřezových témat, se žáci učí pracovat s informacemi ve smyslu analytického přístupu k obsahům mediálních sdělení a zároveň i schopnosti zaujmout k nim kritický odstup. Učí se vybírat adekvátní informace a ne je pouze přebírat tak, jak jsou prezentovány. Přemýšlet o nich a být schopen se na ně dívat kriticky. Ve svých hodinách se snaží využívat širokou škálu vyučovacích metod, aby byli žáci seznámeni s různými možnostmi práce a aby nebyla výuka příliš stereotypní. Dle jejího názoru jsou takové hodiny pro žáky zajímavější, rychleji žákům utíkají a mnohem více si z nich odnášejí. Cení si toho, že si v nich mohou sami zakoušet různé poznatky na vlastní kůži, tedy nejenom se o něčem učit, ale zároveň to i vidět ve skutečnosti, zkusit si s tím pracovat apod. Paní učitelka se snaží zapojit do výuky co nejvíce smyslů. Když měli s dětmi probírat stromy a jejich plody, vyrazila s nimi do přírody. Jak uvádí, byla dost nemile překvapena tím, jak slabí jsou žáci ve znalosti něčeho, co je každodenně obklopuje, a co člověk „ze staré školy“ vnímá jako samozřejmost znát. Zkoušela se nad možnými důvody zamýšlet a domnívá se, že je to asi tím, že lidé mnohem méně chodí do přírody, mnohem méně jí v současné uspěchaném světě vnímají a snaží si z ní něco odnést, možná už nepovažují tyto věci za důležité nebo třeba jen předpokládají, že se tyto informace děti dozvědí v mateřské či základní škole. Zapomínají na to, kdo a kde tomu učil je.

Ona sama uvádí, že je otevřená dotazům žáků, dokonce je moc ráda, když se děti ptají, protože tím jí poskytují zpětnou vazbu a ona tomu může přizpůsobit výklad, zaměřit další průběh vyučování na ty části, které si žáci nezvládli dostatečně osvojit.

Na poslední otázku, kterou jsem se snažila zjistit, jaký učební styl u dané paní učitelky převládá, odpověděla, že je převážně vizuální typem. Proto i ráda pracuje s knihami a s poznámkami, které má barevně zvýrazněné. Když jsem se ještě zajímala o to, zda je tak koncipována i její výuka, zda pracuje převážně s učebnicí, s obrázky a vyžaduje od žáků ručně psané poznámky, usmála se a s tím, že asi ví, nač narážím, odpověděla, že si nemyslí, že by svým žákům vnucovala „svůj“ styl učení, že se, jak už zmínila, snaží se využívat i praktických pomůcek, které si děti mohou osahat, prohlédnout, že kromě učebnice pracuje i s doplňkovým materiálem, že se snaží učivo neustále slovně opakovat, apod.

#### 3.5.1.1.2 Pozorování

Ve 4.A na Červené škole jsem strávila dva dny v období dopolední výuky, to mi umožnilo být přítomna hned na několika předmětech i dění o přestávkách.

Tato třída je tvořena osmadvaceti žáky. Jde o příjemné prostředí přizpůsobené žákům tohoto věku. Ve třídě se nachází několik nástěnek a tabulí, na kterých mají děti zachycenu třídní samosprávu, rozvrh hodin, některé výtvary z výtvarné výchovy a z pracovních činností, pomocné materiály pro výuku atd. Na stěně visí mapa České republiky a další výkresy zdejších dětí. V zadní části místnosti jsou vysoké skříně, v nichž jsou uzamčené veškeré učební pomůcky. Lavice dětí jsou uspořádány do řad. Každé dítě má u lavice přivázaný sáček s pomůckami na výtvarnou výchovu a v lavici leží některé jeho učebnice. V lavicích spolu sedí dívky, chlapci i dívky s chlapci. Podle paní učitelky sedí děti tak, jak si samy vybraly.

V této třídě je patrné, že má paní učitelka zjednaný respekt a zřejmé je i to, že je dětmi velmi oblíbená a má přirozenou autoritu. Pokud mluví ona, děti sedí a poslouchají, pokud jim položí otázku, děti se jedno přes druhé hlásí a nadšeně odpovídají, nepřekřikují se a naslouchají jeden druhému. V situaci, kdy paní učitelka vyvolala dívku, která začala mluvit, a druhá jí do toho vkročila, paní učitelka jen druhou dívku oslovila jménem a zeptala se jí, co se sluší, když druhý mluví. Dívka se plácla přes pusy, otočila se na dívku, které do řeči vkročila a omluvila se, pak počkala



až první dívka domluví, přihlásila se, paní učitelka jí vyvolala a ona sdělila, co měla na srdci.

Paní učitelka jen několikrát musela na děti zvýšit hlas, místo křiku používala spíše to, že se během mluvy ztišila a děti přestaly brebentit jen proto, že najednou neslyšely co říká. Opravdu to fungovalo. Bylo vidět, že děti se chovaly tak, jak jim bylo dovoleno a nepřekračovaly hranice slušnosti, které jim paní učitelka nastavila a vyžadovala jejich dodržování. Pro mnoho učitelů je jednoduché říci, že s těmito dětmi se nedá kvalitně pracovat, protože jsou neposlušné, ale pokud si učitel umí sjednat ve třídě pro žáky adekvátním způsobem pořádek a autoritu, pak se v ní dá pracovat i s méně poslušnými dětmi.

Jak již paní učitelka říkala v rozhovoru, využívá během svých hodin pochvaly a povzbuzování, neustále poskytuje dětem zpětnou vazbu nejen na jejich vědomosti, ale i na jejich chování. Na pozorovatele to působí tak, že paní učitelka už po čtyřech letech žáky celkem zná, že ví, na koho co platí a jak je třeba s každým z nich jednat. Pokud děti chválila, bylo na nich znát, že mají radost a podporuje to jejich chuť do další práce. Díky povzbuzování jsem se během těch několika málo hodin nesetkala s tím, že by některý z žáků např. odstrčil sešit nebo učebnici a řekl, že tento úkol dělat nebude, že tomu nerozumí nebo že to neumí a nezvládne. Naopak, když některé z dětí nerozumělo zadanému úkolu, paní učitelka k němu přistoupila a v tichosti, aby druhé nerušili, mu vše ještě jednou vysvětlila.

Její hodiny nebyly jen pouhým monologem, nýbrž vzájemnou spoluprací a komunikací. Děti reagovaly na otázky paní učitelky, paní učitelka reagovala na dění a rozpoložení žáků. Pokud zaznamenala, že je několik žáků unaveno a nesoustředí se, „vytáhla z rukávu“ nějakou zábavnou aktivitu, kterou děti rozproudila do další práce. Bylo patrné, že je pro ni důležitá kvalita předaných vědomostí a průběhu hodiny a nikoliv to, aby stihla během hodiny probrat to, co si připravila a co má v učebním plánu. Na konci hodiny třeba s úsměvem žákům řekla, že sice neprobrali všechno, co měli, ale že je ráda, že se jí podařilo některé uzívané jedince konečně probudit malou rozvíčkou, že se jí na ně hned lépe kouká a že už si nepřipadá jako nudná a nezajímavá osoba. Na konci jiné hodiny zase poznamenala, že je ráda, že si mohli společně promluvit o tom, proč si paní učitelka z druhé třídy stěžovala na poradě, že ji žáci nezdraví.

Co se týče propojování učiva s dalšími předměty, několikrát jej tato paní učitelka využila. Je patrné, že pro učitele prvního stupně, který vyučuje žáky všem předmětům je tento cíl mnohem snazší než např. pro učitele druhého stupně, který v dané třídě učí pouze jeden předmět a má jen malé ponětí o tom, co tito žáci již probrali či zrovna probírají v jiných předmětech. Propojování učiva s příklady ze života využívala tato paní učitelka hojně. Upozorňovala na to, v jakých situacích se jim mohou určité poznatky hodit, dovysvětlovala užitím konkrétních příkladů, případně ukazovala na konkrétní věci, které měla při ruce. Zejména tedy v hodinách anglického jazyka, kdy se snažila vyvarovat užití českého jazyka při obohacování slovní zásoby a místo toho dětem tyto věci ukazovala. Anglická slovíčka tak měly děti spojené nikoliv se slovem, ale s obrazem. Význam slova pak používaly při psaní slovíček do slovníčku a zvukovou podobu slova zase slyšely z magnetofonové nahrávky. Zejména u hodin cizího jazyka bylo tedy patrné, že se paní učitelka snažila zapojit do výuky co nejvíce smyslů a tedy i způsobů osvojení si učiva.

Dle mého názoru a toho, co jsem mohla vidět, se dá říci, že tato paní učitelka se snaží náplně Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání u svých žáků rozvíjet tak, jak to předtím v rozhovoru hodnotila. Nejvíce ve svých hodinách asi kladla důraz na pilíře Učit se být a Učit se být s druhými. Jednak tím, jak se snažila žáky upozorňovat na to, že jejich chování by se nemuselo druhému líbit, jednak tím, že podporovala jejich sebevědomí pochvalou a povzbuzováním do práce, že žákům poskytovala zpětnou vazbu k jejich učení i chování, že začleňovala do své výuky skupinovou i individuální práci, že nechala žáky vyjadřovat se k dané problematice, doptávat se, že poskytovala druhým možnost, aby zkusili látku kamarádovi vysvětlit oni sami, že poskytovala prostor pro vyjádření názorů k situacím a problémům, na které během výuky narazili a upřednostňovala to před tím, aby toho v hodině stihla co nejvíce.

Hodinu začínala motivačně, seznámila žáky s probíraným tématem a ten propojovala s běžným životem, když např. zmínila Pražský hrad, vzbudila zájem něco se o něm dozvědět tím, že jim ukázala obrázky této části Prahy, že se ptala, co oni sami o něm vědí, a slíbila jim, že se tam pojedou společně podívat. Je tedy důležité, dávat pozor a snažit se zapamatovat si souvislosti, o kterých bude mluvit. Po motivační fázi následoval výklad látky, který trval jen deset nebo patnáct minut, pak se většinou paní učitelka pomocí otázek snažila zjistit, co si žáci zapamatovali, prošla s nimi látku v učebnici, kde si zároveň prohlédli obrázky, a využila i další pomůcky a

materiál k látce, který si do hodiny přinesla. Pak případně následovala další část výkladu a osvojení poznatků na základě nějaké zajímavé aktivity, nejčastěji např. „Co do řady nepatří“, nadřazené, podřazené výrazy, skládání slova pomocí různých indicií apod.

Paní učitelka se snažila hodně pracovat s celou třídou, pokud však viděla, že se některý z žáků ztratil, že nestíhá, zadala ostatním nějakou práci, třeba jen prohlédnout si obrázky, přečíst si text a připravit si ve stručnosti co bylo jeho obsahem, a věnovala se chvilku danému jedinci.

Co se týče vyučovacích metod, využívala jich hojné množství, vedle výkladu práci s textem, samostatnou či skupinovou (vyhledávání hlavních myšlenek, reprodukce textu, odpovědi na otázky za textem, systematizace poznatků, jejich analýza, vlastní hodnocení či stanovisko atd.), zpracování a přednesení referátů, použití audio i video materiálů, diskuze apod. Vzhledem k věku se samozřejmě jednalo o spíše jednodušší formy, ale myslím si, že je to dokonalá příprava pro další vzdělávání na druhém stupni, střední a případně i vysoké škole.

Z mého pohledu paní učitelka žádného žáka oproti druhým neupřednostňovala ve vyvolávání ani v množství pozornosti. Všechny oslovovala stejně zdobnělinami jejich jmen. Pokud se jí nedostalo správné odpovědi na otázky, nijak tu špatnou nebo neúplnou neshazovala, většinou jen řekla, že děkuje za odpověď a zeptala se, zda chce ještě někdo něco dodat, pak případně sama dopověděla. Pokud někdo z žáků potřeboval s něčím pomoci, individuálně se mu věnovala, nikdy však ne tak, aby druzí jen seděli a koukali. Pokud některý z žáků vyžadoval delší pozornost, otočila se ke třídě a řekla, že Pét'a teď potřebuje trochu pomoci s tím a tím, a proto se mu bude chvíli věnovat, ostatní pokračují v úkolu, pokud bude chtít někdo další pomoci, ať se přihlásí a až paní učitelka skončí u Péti, bude se věnovat druhému, případně všem. Možná trochu častěji vyvolávala žáka v první lavici, který se sám příliš často hlásil, i přestože znal odpověď. Snažila se začlenit do vzájemné komunikace a práci na hodině všechny své žáky.

Celé vyučování vypadalo jako by bylo celé do puntíku naplánované, jakoby u žáky počítala s jejich reakcemi a odpověďmi, ničím se nenechala rozhodit, dokázala číst situace, bezprostředně na ně reagovat. Bylo znát, že už má za sebou několik let praxe, že už poznala široké množství žáků a hlavně že má pro učení opravdu talent a

že ji tato práce přináší potěšení. Takovou paní učitelku by si pro své dítě přál asi každý rodič.

### 3.5.1.2 4.B

#### 3.5.1.2.1 Rozhovor

Třídní učitelka druhé třídy třetího ročníku na Červené škole je, co se týče absolvované praxe v oboru, výrazným opakem první paní učitelky. Tato mladá žena je na místní škole teprve tři roky, nastoupila jako zástup za mateřskou dovolenou ještě v posledním roce studia magisterského oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Tyto děti tedy převzala po první třídě.

Učitelkou si přála být od dětství, má ráda děti a ráda s nimi pracuje. Toto povolání vnímá jako užitečné, pokud se tedy dělá správně a je pro obě strany přínosem. Do budoucna se však bojí vyhoření. Někdy prý projevuje až nezdravě velký zájem o některé děti a bývá jich jí líto, příkladem je Petr, o kterém se ještě v této souvislosti zmíním.

Paní učitelka začala sama mluvit o tom, jak těžké je pro začínajícího učitele nastoupit do praxe. Je to něco jiného než čemu se učitelé učí na vysokých školách, kde mají jen málo prostoru poznat reálnou praxi školního prostředí.

V rámci dozdělávání studuje tato paní učitelka odbornou literaturu pedagogického i psychologického rázu a absolvovala již několik seminářů.

Tím, že je poměrně čerstvě po škole, má Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání v paměti zaryty ještě z dob vysoké školy, kde s nimi byla seznámena. Kromě toho, že je tedy umí vyjmenovat, ví i to, že jde o jakési čtyři typy rozvoje žáka, na kterých je založeno vzdělávání v průběhu celého života. Z hlediska jejich důležitosti se je proto snaží u svých žáků rozvíjet, zmiňuje, že je někdy časově dost náročné vymýšlet či hledat v literatuře různé aktivity, které propojují učivo s cílenými čtyřmi pilíři.

Učit se být je podle ní práce na porozumění sobě i druhým lidem, na vytvoření pozitivního vztahu k sobě a svým vlastnostem, na tom, abychom byli schopni ovládat své chování v každodenních situacích, abychom si uvědomovali rozdílnosti mezi lidmi v chování, názorech apod. Patřilo by sem i osvojování si strategií zvládnutí stresových situací a vyrovnávání se s nimi. Třeba je pracovat také na uvědomování si, při čem si odpočineme, co je pro nás relaxací, co nás odvede od každodenních problémů a při čem je nám fajn. Tyto způsoby relaxace bychom pak měli využívat pro

znovunabyté energie a sil potřebných pro další práci. Paní učitelka uvedla, že kromě známkování a plusových bodů za aktivitu v hodinách se snaží dvakrát ročně vypracovat pro rodiče i žáky slovní hodnocení. Ačkoliv to zabere spoustu času, domnívá se, že by takové hodnocení mělo mít ve škole své místo a že by mělo být využíváno mnohem častěji než tomu tak je. Díky slovnímu hodnocení se rodiče i děti přesně dozvědí, jakých pokroků v předmětech i v osobnostním a sociálním rozvoji dítě za uplynulý půlrok dosáhlo, v čem je třeba ještě přidat, na čem zapracovat. Učitel se ve slovním hodnocení snaží nabídnout rodičům i rady, jak na které konkrétní věci, kterou je třeba zlepšit, mohou s dítětem doma společně pracovat. Dítě si díky němu uvědomí, čeho dosáhlo, co se naučilo, na co by se mělo ještě zaměřit a v čem už je dobré.

Podle této paní učitelky je chválení podmínkou dosahování vyšších výkonů. Učit se být s druhými obnáší rozvoj mezilidských vztahů, snahu existovat vedle druhých, respektovat je, brát v potaz nejen zájem svůj, ale i zájem celku. Rozvoj tohoto pilíře spatřuje v utváření a zachování hodnot spravedlnosti, tolerance, odpovědnosti, svobody, v poskytování pomoci druhým. Důležitá je snaha pochopit druhého, jeho pocity, stanoviska v dané situaci a v neposlední řadě i empatie a tolerance a přijímání etnických menšin, snaha porozumět odlišnostem mezi „nimi a námi“, překonat stereotypy a předsudky. Tato paní učitelka má ve třídě chlapce Petra, který je velmi inteligentní, příjemný a sportovně nadaný, ale pochází z nižší sociální vrstvy. Proto nosí obnošené oblečení po starších sourozencích a má na rozdíl od většiny svých spolužáků pořád stejnou aktovku, penál a další školní potřeby. Petr není svými spolužáky odmítán ani vyčleňován z kolektivu, ale je pochopitelné, že pokud se mezi sebou chlapci baví o tom, že mají novou počítačovou hru, že dostali k narozeninám nový fotbalový míč, že byli včera s rodiči v kině a pak na večeři v restauraci apod., nemá si s nimi moc co říci. V takových situacích spíše jen sedí a poslouchá, čímž vzbuzuje u paní učitelky tak trochu lítost. Ona totiž nedokáže pochopit, jak tak milý a hodný kluk, který má druhým hodně co nabídnout, co se týče znalostí, dovedností a humoru, není druhými, ač asi nevědomky, příliš zapojován do společné konverzace. Klukům v tomto věku asi nedochází, že to, co oni berou jako samozřejmosti, které doma mají, které si mohou koupit, není samozřejmostí pro všechny. Petr je nejspokojenější v hodinách tělesné výchovy. Jakoukoliv aktivitu, kterou při nich dělají, zvládá levou zadní. Když si chlapci volí týmy, vždy je o něj

zájem v prvních volbách, je poplácáván po ramenech, když vstřelí gól nebo zachrání tým nejrychlejším během. V těchto momentech je středem pozornosti a vypadá spokojený.

Co se týče kompetice a kooperace, snaží se paní učitelka během výuky využívat hlavně skupinových činností, pokud to jde. Domnívá se totiž, že k soutěžení se dětem poskytuje dost příležitostí v prostředí mimo školu, především doma rodiči, kteří dítě srovnávají s jeho sourozenci, kamarády, sousedy, spoluhráči v týmu. Současná společnost také propaguje spíše kompetici a individualizaci společnosti. Děti jsou vedeny k tomu, aby se snažily být stále lepší, být lepší než druzí, vyniknout, upozornit na sebe, hrát sám za sebe. Je to jakási příprava do budoucího, hlavně pracovního prostředí, které takový přístup mnohdy vyžaduje. Ona se proto snaží vést děti k tomu, aby si uvědomovaly i sílu týmu, spojení svých sil se silami spolužáků a snadnější společné dosažení stanoveného cíle.

Učit se jednat tkví dle ní v tom, že si žáci osvojují způsoby řešení situací, se kterými se v životě setkávají a setkávat budou. V této oblasti je dobré používat jako aktivitu např. hraní rolí – mohu odsuzovat jednání člověka, ale když se pokusím vžít do jeho role, pocitů, důvodů, mohu se na věc podívat jinak. Třeba už pak nebudu jeho chování považovat za odsouzeníhodné. Zmínila i environmentální výchovu jako příklad toho, jak komplexní může být vztah mezi člověkem a přírodou, jak je třeba klást důraz na vzbuzování odpovědnosti za jednání nejen mé, ale i celé společnosti, vést žáky k tomu, že i oni se mohou podílet na zlepšování těchto podmínek např. tříděním odpadu, nepliváním žvýkaček po zemi, péčí o krajinu, kde žijí, vyjadřováním nespokojenosti se zásahy člověka do krajiny apod.

Jako další metoda ji napadlo užití Bálinta, jehož seminář absolvovala. Bálintovská skupinová supervize je metoda, která hlavně napomáhá zvyšovat kvalitu a profesionalitu pomáhajících profesí, ale lze jí bezpochyby použít i při řešení „běžných“ problémů. Nabízí jakousi burzu nápadů k řešení problémů, sdílení zkušenosti a poskytování emoční opory. Lidé, v tomto případě žáci, vyberou problémovou situaci, jejíž návrhy byly předloženy. Skupina hlasováním vybere tu, která jim přijde zajímavá, blízká nebo se s ní chtějí blíže seznámit. Celý průběh by měl koordinovat moderátor. V první fázi mluví pouze člověk, jehož se problematika týká. Představí svou situaci, seznámí ostatní s problematikou, uvede kdo je kdo, v jaké roli se nachází, co už se udělalo pro vyřešení situace, co se zkusilo a jaký byl

výsledek. Skupina mlčí. Pak následuje fáze otázek. Skupina se doptává, aby si mohla utvořit lepší představu. Referující odpovídá. Ve třetí fázi hovoří skupina a referující naslouchá. Skupina mluví o svých pocitech z případu i ze situací lidí, kteří se v ní nacházejí. Zapojuje se empatie, intuice, tvořivost. Je třeba vyvarovat se racionalizací a udělování rad. Ve čtvrté fázi každý ze skupiny vyjádří, co by udělal, kdyby byl v situaci na místě referujícího. V páté fázi referující mluví o tom, co mu setkání přineslo, který z nápadů ho zaujal a mohl by být přínosný. To, co ho nezaujalo, nezmiňuje ani nehodnotí. V této metodě je třeba zvážit vyzrállost žáků a konkrétní problémy, ale proč by žáci prvního stupně základní školy nemohli zažívat a řešit podstatou stejné problémy jako dospělí?

Učit se poznávat zahrnuje to, aby žák poznal své schopnosti, které v učení má, aby si osvojil způsoby získávání poznatků, které jemu samotnému vyhovují. Dále by sem patřilo, pokud navážu na předešlý pilíř, např. seznamování s ekologickými problémy, katastrofami, s vymřelými druhy, s ohroženými zvířaty i rostlinami atd. Začleňování a seznamování žáků s různými způsoby práce: diskuze, referáty, projekty, práce s literaturou, návštěva knihovny, rešerše. Je potřeba u žáků hodnotit nejen jejich vědomosti, ale i schopnost samostatně poznávat, objevovat a tvořit, pružně a kreativně myslet.

Na otázku týkající se převládajícího stylu učení paní učitelka odpověděla, že je spíše pohybový typ, což byl pro ni problém zejména na základní a střední škole, kde se vyžadovalo sedět v klidu a nerušit. Ona pak musela látku dohánět doma, kde pochodovala s učebnicí a se sešitem své spolužačky po místnosti, protože z hodiny si nic neodnesla. Tato paní učitelka se prý snaží, aby bylo učivo žákům podáno různými způsoby a aby si oni sami vybrali, co jim lépe vyhovuje. Uvědomuje si však, že to jde dělat jen občas a u některé vyučovací látky.

#### 3.5.1.2.2 Pozorování

Třídu navštěvuje pouze jedenadvacet žáků, což nabízí prostor pro individuálnější přístup i práci. Stejně jako předchozí třída je i tato místnost útulná, a to především tím, že je hodně barevná a její výzdoba je tvořena převážně výrobky a výkresy jejich dětí a několika učebními pomůckami na magnetických tabulích. Lavice jsou uspořádány do řad a každé dítě disponuje svým soukromým místem, kde má

prostor pro učební pomůcky, aktovku a sáček u lavice s potřebami na výtvarnou výchovu.

V této třídě jsem byla také přítomna dopolední výuce ve dvou dnech.

Na začátek hodiny zařazovala paní učitelka různé soutěže a cvičení na motivaci. Například při hodině matematiky hrály děti soutěž na „Mrazíka“. Nejdříve se všechny děti postaví. Těm, kteří spolu sedí v lavici paní učitelka ukáže na kartičce příklad na procvičování malé i větší násobilky. Kdo dříve a správně odpoví, zůstane stát, druhý, ten zmrazený (odtud název Mrazík) se posadí. Poté, co se tímto způsobem projdou všechny lavice, spolu soutěží vítěz z první a vítěz z druhé lavice atd. Poslední nezmrazený se stává vítězem a obdrží od paní učitelky červené plus. Za tři tato znaménka dostane jedničku do žákovské knížky. Bylo vidět, že je tato aktivita dětmi oblíbená a užívají si ji více než například Desetiminutovky, kdy mají na tabuli napsáno několik příkladů, které musí do deseti minut spočítat a odevzdávat na známky. Během Mrazíka i po něm, jsou děti plné dojmů, projevují radost i zklamání, hledají omluvy pro to, proč to neřekly dříve než spolužák, fandí svým kamarádům a očekávají vítěze. Paní učitelka na konci hru zhodnotila, pochválila vítěze, upozornila na to, že je dobře, že vyhrál zrovna Kája, že tomu už to několikrát uteklo o kousek. Upozornila děti, aby si všímali, že se vítěz mění, že je třeba na procvičování pracovat i doma, že roli hraje i štěstí na příklady, momentální rozpoložení, únava apod. Proto by se všichni měli snažit, příště vyhraje zase někdo jiný. Je sice důležité občas vyhrát, ale taky poblahopřát vítězi, uznat, že byl lepší a vítězství mu přát. V souvislosti s Desetiminutovkami je třeba ještě zmínit, že je ve třídě patrné, že ačkoliv zařazuje paní učitelka do výuky hodně soutěží, tím, jak je hodnotí, nevzbuzuje v žácích dojem, že neustále musí soutěžit s druhými, že úspěšní budou jen tehdy, pokud porazí druhého. Je to individuální, ale někdo prostě potřebu být lepší než druzí nemá, nevdává mu, že od něj spolužák opisuje, ještě mu sešit s výsledky sám posune. Otázkou je, zda je to proto, že jde o kamarády, nebo v sobě to dítě nemá potřebu soupeřit s druhými, stačí mu, že to umí, zvládá, soustředí se spíše na výkon než na porovnání s druhým. Když paní učitelka takto opisující dívku přistihla, požádala ji, aby se snažila zamyslet nad tím, k čemu jí to opisování je. Poskytla jí další a další otázky jak: Proč je pro ní důležité mít to správně? Myslí si, že by to sama nespočítala? Co když opisuje zrovna špatné výsledky? Myslí si, že to paní učitelka při opravování nepozná, když budou mít stejný špatný výsledek? Co bude dělat, až bude kamarádka nemocná, od koho to



opíše? Co by mohla udělat pro to, aby byla schopná to sama správně spočítat? Přirovnala to k nějakému problému, který se jí v životě přihodí a bude ho muset vyřešit, taky se bude muset spoléhat sama na sebe, bude se muset sama rozhodnout, sama zaujmout určité stanovisko a nést důsledky, které přinese. I tato situace je příkladem momentů, kdy se paní učitelka odklonila od obsahu hodiny, považovala tuto situaci za důležitější než stihnout spočítat všechny slovní úlohy.

I tato paní učitelka oslovuje své žáky zdobnělinami jejich jmen. Vzájemná komunikace byla příjemná, nikdo se nepřekřikoval, děti dodržovaly povinnost se hlásit a odpovídali až po vyvolání. Paní učitelka vyvolávala především žáky, kteří se hlásili, jen zřídkakdy se obrátila s otázkou na žáka, který za celou dobu svou ruku nezvedl. Spíše se snažila, aby jí hodina „odsejpala“, proto vyvolávala ty, kteří znali odpověď. Při práci se ale pokoušela věnovat se všem dětem. Pokud jim byla zadána samostatná práce, byla dětem k dispozici, pokud měly nějaký dotaz nebo potřebovaly pomoci. I zde je žákům poskytován velký prostor pro sebevyjádření, pro zasahování do výuky, pro zapojení. Nejedná se o strohý a zdlouhavý monolog paní učitelky. Průběžně hodnotila žáky v hodinách, chválila je, ale i kárala. Několikrát se stalo, že se na jednoho z žáků otočila a řekla: „Pepčo ty už to máš zase špatně.“ nebo „Pepčo, ty jsi zase poslední.“ Tímto způsobem ho upozorňovala na jeho nedostatky a jemu to pochopitelně nebylo moc příjemné. Aby mu však nebrala chuť do práce, snažila se ho dostatečně povzbuzovat. Zdálo se, že je povzbuzování o něco častější než u druhých dětí, které to asi dle jejího názoru tolik nepotřebovaly. Z toho tedy usuzuji, že si byla vědoma Pepčovy pomalejší a asi méně kvalitnější práce a snažila se ho více motivovat. Jednou už Pepča nevydržel a řekl paní učitelce: „Já to vím, že jsem nejpomalejší, nemusíte to pořád říkat nahlas.“ Paní učitelka se na chvíli zarazila, zřejmě jí došlo, že má Pepča pravdu, přede všemi dětmi se mu omluvila a slíbila, že se pokusí o to, aby už to neříkala. To byla velmi zajímavá a emotivní situace. Tímto sdělením jí Pepča naznačil, že nejen žáci se musí ještě učit. Později se zdálo, že se paní učitelce daří se negativního hodnocení Pepička vyvarovat, možná ale jen proto, že se mu příliš nevěnovala. V tomto případě paní učitelka nehodnotila žáka vzhledem k jeho možnostem, ale srovnávala ho s druhými. Nevyjadřovala v hodnocení jakousi důvěru v jeho schopnosti, nepoukázala na to, že se třeba zlepšuje a především nebylo toto její hodnocení taktní a citlivé.

Pokud žáci během výuky mluví nebo se chovají dle učitele neadekvátně, paní učitelka razantně zvýší hlas a děti pokárá, upozorní je, že jsou ve škole a ne někde na hřišti a že jsou už dost velcí, aby si to uvědomovali a seděli v klidu a poslouchali. Během jedné přestávky se stalo, že se spolu začali dva chlapci prát, paní učitelka nebyla zrovna ve třídě. Někteří chlapci bojovníky povzbuzovali, děvčata spíše stála v pozadí a čekala, jak to dopadne. Jedna dívka někam odběhla a za chvíli se vrátila s paní učitelkou. Paní učitelka od sebe chlapce odehnala a ptala se, co se tady děje. Chlapci se začali překřikovat a svádět vinu jeden na druhého. Paní učitelka se zeptala, zda stojí o známku, nebo jsou ochotni si spolu o této situaci promluvit. Kluci známku nechtěli. Vzala teda oba dva za ramena a odešla s nimi pryč. Když se pak všichni tři do třídy vrátili, vypadalo to, že si vše vyříkali ku spokojenosti všech.

Je patrné, že se paní učitelka ve svých hodinách snaží poskytovat zpětnou vazbu svým žákům, což potvrzuje to, co uvedla v rozhovoru. Skrze vyučování předává žákům nejen poznatky a vědomosti, ale i určité morální zásady zejména ve vztahu k druhým.

I tato paní učitelka dle mého názoru pracuje svým přístupem k žákům i k vyučovací hodině především na pilířích Učit se být a Učit se být s druhými. A to tím, že reguluje chování dětí k sobě navzájem, poskytuje jim o tomto chování zpětnou vazbu, nabízí otázky k zamyšlení. Snaží se je vést k tomu, aby byli aktivní, zapojovali se do výuky, vyjadřovali své názory. Snaží se víceméně pracovat na jejich sebevědomí, i když případ Pepíčka není zrovna dobrým příkladem. Je však třeba říci, že je pro žáky příjemné i přínosné, když učitel přizná svou chybu, uvědomí si jí a omluví se za ni. Ukazuje tím žákům, že i dospělý a učitel se musí stále učit, že není bezchybný.

V rozhovoru paní učitelka říkala, že se snaží podávat žákům učivo různým způsobem, aby se mohly uplatnit různé styly učení, v hodinách, které jsem měla možnost vidět bych ale řekla, že tomu tak bylo jen ve velmi malém rozsahu. Paní učitelka pracovala hlavně v hodinách přírodopisu a vlastivědy spíše s učebnicí a doplňující literaturou. U anglického jazyka pak byla začleněna i práce s magnetofonovými nahrávkami a dětským anglickým časopisem. V hudební výchově poskytuje žákům, kteří navštěvují Lidovou školu, možnost, aby se účastnili na doprovodu třídy při zpěvu hrou na hudební nástroj, na který se učí. Předem jim dá seznam písniček, které se budou zpívat a ony mají možnost si je nacvičit. Stejným

způsobem dle svých slov využívá i znalosti a schopnosti dalších žáků, podle toho které navštěvují kroužky. Děti si do hodin ke konkrétním předmětům připraví pro ostatní to, co se sami učí na fotbale, basketbale, ve sboru, na keramice, na kurzu francouzského jazyka, na kroužku vaření, modelování, apod. Poskytuje jim to pocit důležitosti a užitečnosti, mohou předvést co umí a co je baví a ukázat to ostatním. Vzhledem k množství hodin, které jsem viděla, nejsem schopna posoudit, zda mají při této snaze o zapojení šanci uplatnit se a předvést něco svého všechny děti.

Během vyučovacích hodin paní učitelka střídala aktivity, zapojovala skupinovou i samostatnou práci, tu zejména v podobě prosté reprodukci textu v čítankách i v učebních a doplňujících textech ve vlastivědě a přírodovědě, výtah nejdůležitějších informací pro tvorbu poznámek, apod. Při zadání skupinové práce se paní učitelka snažila tvořit pokaždé jiné skupiny, aby si děti zakoušely spolupráci se všemi svými spolužáky.

### **3.5.2 Modrá škola**

#### 3.5.2.1 4.A

##### 3.5.2.1.1 Rozhovor

První paní učitelka z Modré školy je rovněž absolventkou magisterského studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Ve školství a na této škole pracuje již třináct let, třídní učitelkou této třídy je čtvrtým rokem. Učitelkou si přála být už jako malá dívka. Považuje své povolání za zajímavé, protože jí přináší stále nové a nové zkušenosti, situace i práci s rozmanitými dětmi. Dovzdělává se hlavně v oblasti informatiky, absolvovala nějaké semináře na obsluhu a využití interaktivní tabule.

S termínem Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání se nikdy nesešla, proto o nich nedokázala nic říci, ani posoudit, zda je svým přístupem k žákům rozvíjí. Když jsem se ale zeptala, co si představuje, pokud jí řeknu Učit se být, odpověděla, že rozvoj zdravého sebevědomí žáků, sebeúcty, zamýšlení se, uvědomování si a přizpůsobování svého chování a jednání tomu, co chceme v životě dokázat, tomu, co je pro nás důležité. Proto je třeba pracovat zejména na dodržování morálních hodnot vycházející z křesťanské morálky, na rozvoji kladných a prospěšných vlastností žáků, kteří mají být vstřícní, ale zároveň se musí umět prosadit a využívat svých schopností.

Co se týče hodnocení, užívá převážně tradiční klasifikaci známkou. Do hodin zapojuje průběžné hodnocení, především tedy pozitivní povzbuzování, které žáky motivuje nejen k aktivní práci v hodině, ale i ke studiu příslušného předmětu, k dalšímu dovídání se a získávání informací. Pochvala pak u žáků vede k častějšímu výskytu odměněného chování. Bezprostřední zpětná vazba poskytuje žákovi informaci o jeho učení i možnost přizpůsobit toto učení požadavkům učitele.

Pilř Učit se být s druhými jí asociuje to, aby učitelé naplňovali svůj úkol, tedy uvádět do praxe třídního kolektivu morální teorii, kterou by si každé dítě mělo přinášet z prostředí svého domova. Umět s lidmi vycházet, brát ohled na druhé při dosahování vlastních cílů. Pro děti nesmí být nejvyšší prioritou dosáhnout cíle a přitom nebrat v potaz fakt, že aby se mi to podařilo, musím při tom někomu ublížit nebo někoho druhého poškodit. Dále je třeba i uvědomovat si výhody toho, že je každý člověk jiný než lidé ostatní, těžit z těchto rozdílností v názorech, pohledech na svět, seznamovat se zkušenostmi druhých lidí a rozšiřovat si tak své obzory. Je třeba pracovat s dětmi na toleranci a respektu k druhým, to je podle ní největší kámen úrazu zejména u mladé společnosti. Tato paní učitelka si není vědoma, že by některé z dětí v její třídě bylo druhými odmítáno, každé z nich je prý členem nějaké party.

Kdysi měla ale ve třídě žáka, který šikanoval svého spolužáka. Agresor byl o hlavu větší a silnější kluk, který si potřeboval zvyšovat sebevědomí na nejmenším a velmi nenápadném spolužákovi. Každé ráno si na něj počkal před školou, vzal si od něj svačinu a kapesné, o přestávkách ho nutil, aby se mu na chlapeckých toaletách klaněl a klečel před ním na kolenu. Jako učitelka si všimla pouze toho, že je malý chlapec čím dál tím zamlklejší a domnívala se, že ho trápí nějaké rodinné problémy. Když se ho na to zeptala, říkal, že je všechno v pořádku, že je jenom více unavený. Šikana se provalila až tehdy, kdy si agresor nedal pozor a na záchodcích ho při šikaně přistihl jiný chlapec, který se nebál oznámit vše třídní učitelce. Agresor byl po šetření vyloučen ze školy, ale zjistilo se, že na vině není jenom on. On sám zažíval doma stejné, ba ještě horší situace s nevlastním otcem, který ho týral.

Od této situace se paní učitelka snaží o žáky více zajímat, sledovat je, aby byla případně schopná šikaně zabránit. Přiznala se, že ji moc mrzí, že si tenkrát šikany sama nevšimla a že nebyla důslednější ve snaze zjistit, proč je malý chlapec zamlklý.

Podle jejího názoru je kompetice u dětí rozvíjena v běžném životě a je tedy třeba pracovat zejména na tom, aby se děti učily spolupracovat. V těchto druzích

činnosti se děti učí spoléhat se na druhého, respektovat jeho tempo a způsob práce, přizpůsobit se mu, nějakým způsobem zkorigovat své zvyky a domluvit se na společném postupu.

Učit se jednat znamená umět se vyrovnávat a řešit problémy, se kterými se během života setkáváme. Nebýt k nim lhostejný, ale zaujmout konkrétní postoj a jednat. Žáci by měli být rodinou i školou vedeni k tomu, aby se uměli v takových situacích zachovat, zvážit možnosti, které mají, posoudit jejich pozitiva a negativa a vyhodnotit nejlepší variantu. Tomu je možné napomoci např. realizací projektů, kde je žákům zadáno téma a je pouze na nich, jak ho pojmu, na co se zaměří, co k jeho realizaci použijí, jak ho budou prezentovat apod.

Cílem Učit se poznávat by učitelé měli u svých žáků vzbuzovat touhu po vzdělání, chtít se učit, něco se dozvídat, sám se o něco zajímat a dohledávat si další informace. Být schopen samostatného myšlení, třídit informace, zvažovat přínosné a nepotřebné. Umět si poradit např. s projektem, být si vědom svých kvalit a následně je i využívat.

Když se zamýšlela nad učebním stylem, dospěla k názoru, že u svého učení určitě využívá od každého něco, ale že spíše převažuje vizuální způsob zpracování informací. Přípravy na hodiny si píše ručně, hodně si v nich podtrhává a doplňuje poznámkami, které se vztahují k tomu, jak si s danou aktivitou a tématem žáci poradili, jak se jí to osvědčilo, co by se dalo zlepšit apod.

#### 3.5.2.1.2 Pozorování

Ve 4.A na Modré škole jsem strávila opět dva dny v období dopolední výuky. Během této doby jsem měla možnost vidět téměř všechny předměty.

Tuto třídu navštěvuje dvacet čtyři žáků. Co se týče vybavení a výzdoby, neliší se nijak zvlášť od ostatních místností. Výhodu však mají tito žáci v tom, že se vzadu ve třídě nachází koberec a malý relaxační koutek, kde si mohou žáci na čas odpočinout, natáhnout si záda, uvelebit se na naplněném pytli a trochu se „vyblbnout“.

S příchodem paní učitelky do hodiny nastalo ve třídě hrobové ticho. V nezasvěceném pozorovateli to hned vzbudí pocit, že do třídy vstoupila autorita, která vyžaduje pro svou práci klid a úplné soustředění všech zúčastněných. Zároveň trochu i pocit, že žáci dodržují klid, protože se bojí následných trestů. Taková atmosféra není příliš nakloněna oboustranné a otevřené komunikaci.

Ačkoliv tato paní učitelka v rozhovoru řekla, že o Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání neslyšela, myslím si, podvědomě o nich něco ví a že se o určitý rozvoj v jejich rámci ve výuce pokouší. Ve výuce má však výsadní postavení ona, žákům je poskytováno jen málo prostoru pro aktivitu, spoluúčast na vyučování i osobním rozvoji.

V rozhovoru paní učitelka mluvila o tom, že se snaží využívat průběžného hodnocení, a to především pozitivního povzbuzování. Dle hodin, které jsem měla možnost pozorovat bych ale řekla, že toho využívá pouze u šikovnějších dětí. Ty děti, které se do výuky samy příliš nezapojují, v práci moc nepovzbuzuje a nevěnuje jim tolik pozornosti a času. Pokud děti hodnotila negativně, její výtky byly hodně rázné a nepříteli citlivé. Když se, dle paní učitelky, jedna ze slabších dívek za každou svou chybu při čtení z čítanky chytila za hlavu a začala se opravovat, paní učitelka jen pronesla: „No jo Aničko, to jsi celá ty. Tak se na to pořádně soustřeď a přestaň už dělat chyby. Pomalu čti.“ Bylo vidět, že se Anička snaží, ale přesto jí to moc nejde. Paní učitelka pronesla, že je to dnešní čtení ještě horší než minule a že je třeba se více snažit. Pomalejších a slabších dětí bylo v této třídě hned několik, paní učitelka s nimi ale neměla moc velkou trpělivost, několikrát je opravila, pokárala, ale po zbytek hodiny už se jim moc nevěnovala. Bylo jasné, že ji neustálé opravování unavuje a otravuje a proto už je po zbytek hodiny nevyvolávala a nic po nich nevyžadovala. Ony samy se nepřihlásily.

Negativní hodnocení a učitelčino očekávání toho, že dítě spíše neuspěje, nebo alespoň ne s vzhledem k její abstraktní normě, žáky spíše odrazuje od práce. Proč by se snažili, když to paní učitelce stejně nebude dost dobré, nebo je ani nevyvolá.

Pokud nastal ve třídě jen sebemenší ruch, začala paní učitelka křičet a vyhrožovat poznámkami a neodpustila si ani tato slova: „Jestli chcete, můžete to tady svým spolužákům dovykládat za mě. Určitě už to všechno dobře znáte, když mi tady do toho mluvíte.“ Tato paní učitelka jede podle udělané přípravy, nic okolo jí moc nezajímá. Pokud je s chováním či výkonem žáků nespokojená, slovně svou nespokojenost vyjádří a hned vzápětí se vrátí k učivu.

Co se týče propojování poznatků s dalšími předměty i běžnými věcmi, které nás obklopují, myslím, že je paní učitelka využívá hojně a propojuje to pro žáky zajímavým způsobem.

Tato paní učitelka usiluje u svých dětí o to, aby si ze školy odnesli co nejvíce vědomostí. Osobnostní a sociální dovednosti příliš nerozvíjí, v podstatě jen komentuje a vyslovuje nesouhlas s chováním a jednáním svých žáků.

Na základě toho, že si paní učitelka uvědomuje, že sama u sebe různě kombinuje styly učení, snaží se je zapojit i do výuky. Kromě toho, že žákům látku odvykládá, poukáže na to, kde si ji mohou v učebnici přečíst, napíše jim na tabuli poznámky, které vyžaduje, aby si opsali, poté zopakuje nejdůležitější body atd.

Paní učitelka z Modré školy upřednostňuje spíše práci s celou třídou. Při opakování látky z minulé hodiny pokládá jednotlivým žákům otázky, ostatní musí poslouchat, pokud mají žáci samostatnou práci, obchází je a poskytuje případnou pomoc, dovysvětluje apod. Stejně jako ostatní paní učitelky využívá i tato rozmanitých vyučovacích metod.

#### 3.5.2.2 4.B

##### 3.5.2.2.1 Rozhovor

Paní učitelka této třídy vystudovala magisterský studijní obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Ve školství pracuje pět let, z toho čtyři roky na této škole. Třídní učitelkou této třídy je rovněž čtvrtým rokem. Povolání učitelky si zvolila z důvodu, že jej shledává velmi důležitým, protože vychovává a vzdělává další generace. Zároveň má moc ráda děti a na paní učitelku si se svými kamarádkami hrála už v dětství. Svého rozhodnutí studovat tento obor a živit se jím nelituje, je ve své práci spokojená, protože obnáší to, co si vždycky představovala a chtěla dělat. Ale mám se jí prý zkusit přijít zeptat za deset let, jestli tomu tak stále bude. Protože si uvědomuje význam svého povolání, považuje za samozřejmé, že se musí dále vzdělávat. Kromě seminářů a přednášek, které jí platí škola, čte hodně literaturu, ve které se snaží hledat návody, nápady a rady, jak k dětem přistupovat, jak s nimi jednat v určitých situacích, jak rozvíjet konkrétní schopnosti a dovednosti apod.

Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání zná. Říká, že každý člověk si již od útlého dětství musí osvojit dovednosti potřebné k přežití, tedy k tomu, zvládat situace každodenního života. A to jednak k přežití vůbec a jednak k přežití ve společenství lidí. Na tomto rozvoji se pracuje nejen v rodině, ale je to i úkolem a snahou základní školy. I když se nikdy nepokoušela hledat v literatuře bližší informace o tom, co tyto

pilíře v praxi vlastně obnášejí, domnívá se, že jsou to věci, které učitel ve škole intuitivně rozvíjí, protože jsou pro lidský život klíčové.

Pokud se řekne Učit se být, představí si např. sebezpoznání. Poznat sám sebe, zamyslet se nad tím, jak zvládám určité situace (pokud např. vím, že nemám ráda hádky, pokouším se ze situace, která k ní směřuje odejít). Patří sem i to, jak se vyrovnávám s nepříjemnými situacemi, jak se dokážu ovládat, jak zvládám své životní role, do jaké míry umím být zodpovědný za své činy. Hlavně poslední bod je prý ve škole velmi často diskutován. To pořád jen slyšíte: „Já to nebyl, to támhleten.“, „To jsem nebyl já!“, „No a co, že jsem prokopl dveře.“

Paní učitelka zmiňuje i problém finanční gramotnosti, kterému by se měla ve škole, dle jejího názoru, věnovat větší pozornost. Jednak proto, že peníze hýbou světem a že spousta dětí nemá o hospodaření ani ponětí. I když si to mnozí nechtějí přiznat, jejich život bude záležet na tom, jak se svými penězi naloží, jestli si uspoří na věci, které potřebují, nebo chtějí. Také se může stát, že jednou budou týden před výplatou bez peněz. A co potom? Zrovna nedávno byla tato paní učitelka se svou třídou na dvoudenním výletě. Jeden chlapec tam utratil hned první den všechny peníze. Ne proto, že by jich měl málo, ale proto, že si musel kupovat všechno, co viděl. Druhý den neměl na jídlo a chtěl po ostatních dětech, aby mu půjčily. Ty ale měly našetřeno jen pro sebe, proto se musela objednávka jídla zrušit a chlapec dostal pouze pití. Vůbec nelitoval toho, že všechny peníze utratil, prostě řekl: „No a, když jsem měl hlad a žízeň a chtěl jsem to a to, tak jsem si to prostě musel koupit.“ Když paní učitelka všechno sdělila rodičům, maminka na to neřekla ani slovo. Až druhý den jí poslala do školy email, že jejich syn za nic nemohl, že to byla jejich chyba, protože mu dali málo peněz. Pokud si tedy dítě nepřinese základy přístupu k penězům s domova a je zvyklé, že má všechno, na co si ukáže a rodiče ho navíc ještě v jeho jednání kryjí, těžko mu pak vysvětlovat hodnotu peněz.

Pokud jsme mluvily o hodnocení, kromě klasifikace známkou využívá pro povzbuzování žáků do práce i plusové body za aktivitu. Tyto body mohou děti proměnit buď v jedničku do žákovské knížky nebo „prodat“, když třeba zapomenou domácí úkol nebo pomůcky na vyučování. Během hodin se snaží neustále slovně hodnotit a chválit. Ke psaní poznámek se uchyluje jen v krajních případech, pokud už na žáky nic jiného nezabírá, ale myslí si a ze zkušenosti ví, že s většinou dětí se dá vždy domluvit po dobrém.



Učit se být s druhými pramení z předpokladu, že je nutné vycházet s druhými lidmi, protože žijeme ve společnosti. Je jasné, že nemusíme mít rádi každého a každý nemusí mít rád nás. Od dětství žijeme se svými rodiči, sourozenci, kamarády a musíme s nimi vycházet, pak se k nim přidávají spolužáci, kolegové v práci, šéf, přítel, partner, manžel. Tady je potřeba slušného chování a vědomí toho, že pokud se budu chovat neslušně a neeticky, musím za to nést následky.

Důležité je uznávat autority, v současnosti jsou děti vedeny k tomu, aby vyjadřovaly svůj názor a nepotlačovala se jejich osobnost. Je však nutné znát hranice a nepřekračovat slušnost. Potřebná je v tomto ohledu i tolerance a schopnost kompromisu. Ne taková, kde jeden sleví jen trochu a druhý se plně přizpůsobí, to už bychom mluvili spíše o vychytralosti. Podle práv asertivity má každý právo říci druhému NE. Když se nám něco nezdá, nebudeme to dělat a nemusíme nikomu udávat důvody, je to naše rozhodnutí, za které opět neseme odpovědnost a následky. Velmi podstatný je ve vztahu k druhým i respekt a úcta k druhému.

K již zmíněnému sebepoznání je třeba doplnit i poznání druhého. Jaký je druhý člověk, jaké má vlastnosti, proč bych ho mohl mít rád, co by mi na něm vadilo, jak se k němu mám a budu chovat, abychom spolu vycházeli atd.?

Ve své třídě si není vědoma toho, že by se zde nacházel někdo, koho druzí nepřijímají mezi sebe. Každý z dětí zde má svého kamarády či kamarády.

Do výuky se paní učitelka snaží zapojovat aktivity, které jsou zaměřené na samostatnou práci, ať už hraje hlavní roli výkon nebo třeba rychlost, protože žáci potřebují zažívat jak úspěch a vítězství, tak i porážku a srovnání s druhými, aby se s tím uměli vyrovnávat. Vedle samostatné práce využívá i skupinové aktivity, ve kterých se snaží o vytváření variabilních skupin. Děti se musí naučit pracovat v týmech a uvědomovat si výhody i nevýhody, které jim taková práce přináší.

Učit se poznávat tkví ve způsobech učení, zakoušet si věci na vlastní kůži, osahat si, je, prohlédnout, poslouchat apod.

Učit se jednat je čtvrtým pilířem, který opět úzce souvisí s vycházením s lidmi. Člověk se nějak zachová podle svého svědomí a vyhodnocení situace. Poté se setkává s reakcemi okolí, které mohou být v rozporu s jeho svědomím. S tím je třeba se vyrovnat. Stát si za svými důvody, proč jsem to udělal tak a tak, ale případně i přiznat chybu. Pokud je se svým rozhodnutím a zvládnutím situace spokojený a ocitne-li se příště v podobné situaci, pravděpodobně uplatní stejný či podobný vzorec chování.

Pokud ale mělo jeho chování negativní důsledky a on je nucen nést jejich následky, které se mu nelíbí, pravděpodobně už tento způsob jednání v budoucnu neuplatní a bude hledat jiný model jednání.

Co se týče učebního stylu, patří i tato paní učitelka do většinové populace, která upřednostňuje vizuální typ učení.

#### 3.5.2.2.2 Pozorování

I v této třídě jsem byla přítomna na dvoudenním dopoledním vyučování.

Tuto třídu navštěvuje dvacet šest. Stejně jako ostatní třídy je i tato velice útulná, přizpůsobená dětem tohoto věku. Je barevně vymalovaná a její „domáckost“ dokreslují vystavené a vyvěšené obrázky i jiné výtvary žáků. Každé z dětí zde má svůj osobní prostor v podobě lavice, učebnic, aktovky a přivázaného sáčku s pomůckami.

Dle atmosféry ve třídě lze soudit, že děti mají tuto paní učitelku rády. Pondělní ráno byly o přestávce nalepeny na její stůl a bavily se s ní o tom, co dělaly o víkendu, kde byly, zajímaly se o to, co se budou dneska učit apod. Kdybych si nebyla jistá, že jsem ve čtvrtém ročníku, domnívala bych se, že jsou to prvňáčci, kteří bojují o její pozornost. Ale šlo spíše o to, že se celý víkend neviděli a že děti byly natěšené a zvědavé na to, co je čeká, protože pak už se tato situace v takovém rozsahu neopakovala.

Vzájemná komunikace mezi dětmi a učitelkou byla přizpůsobena jejich věkovému stupni. Ačkoliv paní učitelka oslovovala děti zdvořilými jmény, během výuky s nimi jednala jako s rovnocennými partnery, zapojovala je do výkladu, zajímalo jí, co si o tom myslí, nebo jak to mají doma oni. I v této třídě se dodržovalo hlášení a odpovídání až poté, co byl žák vyvolán. Pokud pracují společně, trvá paní učitelka na tom, aby byl ve třídě klid a všichni pozorně naslouchali jí i sobě navzájem. Jakmile však zadala žákům kooperativní práci nebo práci s vypracováváním slovních úloh, nechala děti, aby se mohly domlouvat, případně si poradit. Pokud se některé z dětí přihlásilo a něco potřebovalo, paní učitelka k němu přišla a věnovala se mu individuálně. Přitom nechala ostatní děti bavit se mezi sebou.

Neustále děti za jejich odpovědi na otázky chválila, vždy použila oslovení a poté zdůraznila, co se jim povedlo. Snažila se povzbuzovat i děti, které se příliš nehlásily. Pokud je vyvolala a ony neznaly na její otázku odpověď, pomohla jim na ni

přijít. Poté je pochválila za snahu a řekla: „Vidíš, jaký jsi šikula. A pak že odpověď nevíš.“ Bylo vidět, že to žáky potěšilo.

Pokud se paní učitelce nějaké chování žáka nelíbilo, hlasitě jej na něj upozornila a okomentovala, proč se jí nelíbí, případně, že jí by se nelíbilo, kdyby byla na místě Míši, kterou tahá Lucka za cop a že by mu to určitě chtěla vrátit. I dalšími svými výroky a hodnoceními dokázala třídu rozesmát, pročistit atmosféru ve třídě a poté se opět vrátit k práci.

V rámci propojování učiva upozorňovala paní učitelka při výkladu na již známé věci, připomínala a „oprašovala“ dětem to, co měly již mít osvojené nebo s čím se mohly setkat tam a tam.

Paní učitelka běžně reagovala na dění ve třídě, nahlas komentovala třeba to, co žáci dělají místo toho, aby se věnovali vyplňování pravopisného cvičení. Na sebemenší narážku na to, že něco nejde nebo nedělají tak, jak by si ona představovala, se děti uklidnily a dále se věnovaly své práci.

Dle mého názoru se tato paní učitelka snaží lidským přístupem děti upozorňovat na to, co by měly, či neměly, co se jí nelíbí a nelíbilo by se to určitě ani mamince, kdyby tady teď byla apod. Nebylo pro ní důležité jen předávání vědomostí, bezprostředně reagovala na situace, které se ve třídě děly, čímž prokazovala zájem o naplňování Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání.

Stejně jako v jiných třídách pracovala i tato paní učitelka zejména na rozvoji pilířů Učit se být a Učit se být s druhými, v hodině anglického jazyka pak hojně využívala různých způsobů pro osvojení učiva. Děti měly jednak před sebou v učebnici anglický text, jednak slyšely, jak ho paní učitelka čte s přízvukem, jednak ho slyšely od rodilého mluvčího na CD, jednak měly možnost si to po větách nahlas individuálně či společně opakovat, tedy zkoušet si to.

V hodině anglického jazyka jsem se setkala s tím, že paní učitelka nevyžadovala od dětí při zkoušení slovní zásoby anglické slovíčko a jeho význam, pokud ho neznaly, ale snažila se jim toto anglické slovíčko přiblížit jeho anglickým opisem. Užívala hodně angličtiny, i když bylo jasné, že děti nemohou všemu rozumět. Používala krátké a jednoduché věty, které celé nebo jen některá jejich slovíčka překládala do českého jazyka.

Během hodin pracovaly děti i paní učitelka s různými vyučovacími metodami, zakoušely si věci na vlastní kůži, pracovaly individuálně i ve skupinách. Výuky byla velmi rozmanitá tak, aby se děti neměly šanci nudit a bylo to pro ně zábavné.

Co se týče zapojování žáků do společné výuky, snažila se, aby se na vyučování podílely všechny děti a každý něčím přispěl. Pokud se některé z dětí příliš nehlásilo, stejně jej vyvolávala.

### 3.6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A SHRUTÍ

První výzkumná otázka zněla: *Co učitelé vědí o Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání?*. Na základě provedeného kvalitativního výzkumu lze konstatovat, že s výjimkou jedné paní učitelky, konkrétně třídní učitelky 4.A na Modré škole, se všechny již s termínem Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání setkaly. Jejich znalost této problematiky spočívá ale pouze v tom, že umí tyto pilíře vyjmenovat a obecně je charakterizovat. I paní učitelka, která v rozhovoru uvedla, že se s tímto termínem doposud ještě nesešla, však byla poté, co jsem jí pilíře vyjmenovala, schopná odvodit, co je jejich náplní a co by se v jejich rámci mělo u žáků rozvíjet. Z odpovědí všech vyplývá, že je pro ně samozřejmostí tyto obsahy u žáků naplňovat a pracovat na nich, a že jsou přesvědčené, že jejich rozvoj podporují.

K další výzkumné otázce: *Co podle učitelů každý z těchto pilířů obsahuje a jak jejich realizace probíhá během výuky i mimo ni?* se dá říci, že všechny čtyři učitelky uváděly u jednotlivých pilířů dosti podobné věci. U pilíře Učit se být zmiňovaly jako důležité učit se být dobrým člověkem, spokojeným sám se sebou, učit se poznávat sám sebe i druhé, akceptovat své kladné i záporné stránky a brát se takovým, jakým jsem, ovládat své emoce, uvědomovat si, že jsem individualitou, snažit se porozumět sobě i druhým, ovládat své chování v každodenních situacích, ovládat strategie zvládnutí stresových situací, umět odpočívat a uvědomovat si, při kterých činnostech se mi nejlépe relaxuje. Důraz by měl být kladen i na rozvoj zdravého sebevědomí, sebeúcty, uvědomování si a směřování k tomu, za čím chceme v životě jít a čeho chceme dosáhnout, dále na dodržování morálních hodnot, na brání ohledu na druhé, na to, aby se žáci učili přijímat za své činy odpovědnost a uměli hospodařit se svými penězi.

Pro Učit se být s druhými je dle nich stěžejní umět vycházet s druhými lidmi, snažit se je poznat, slušně se k nim chovat, být k nim tolerantní a respektovat je, být spravedlivý, odpovědný, umět se domluvit na kompromisu, brát ohled na druhé lidi, uvědomovat si výhody odlišnosti druhých lidí, brát v potaz nejen své zájmy, ale i zájmy druhých, neponižovat druhého a neurážet ho, dodržovat pravidla slušného chování a nedělat druhým to, co nechceme, aby dělali oni nám.

Učit se jednat je prací na schopnosti být aktivní, snažit se dosáhnout stanovených cílů, nebát se zasáhnout, když se nám něco nelíbí, vyjádřit svůj názor, ale i přijmout za své činy odpovědnost, osvojovat si různé způsoby řešení situací, vyrovnávat se s problémy a zaujímat k nim postoj.

V oblasti Učit se poznávat by měl být, podle respondentek, kladen důraz na rozvoj různých způsobů poznávání a osvojování si vědomostí, na začleňování různých smyslů při tomto procesu, na to, aby si žáci mohli co nejvíce věcí zkusit na vlastní kůži, zažívat. Tímto pilířem by se měla u žáků vzbuzovat touha po dalším vzdělávání, po tom, aby si sami dohledávali informace, které je zajímají, aby byli schopni třídít a analyzovat informace, které jsou jim poskytovány, seznámit se a orientovat v různých zdrojích informací, vědět, kde mohou které informace najít apod.

Během vyučovacích hodin se tedy učitelé více či méně snaží výše zmíněné body u svých žáků rozvíjet. Co se týče konkrétních situací, které bylo možné během pozorování zaznamenat, poskytují žákům zpětnou vazbu na jejich vědomosti i chování. Hodně je chváli za jakýkoliv pokrok a povzbuzují do další práce, pomáhají jim odhalovat nedostatky a udělují rady, kterými mohou své výkony zlepšit. Obě paní učitelky z Červené školy navíc podněcují své žáky k zamyšlení nad situacemi, ve kterých se chovají neadekvátně. Některé z učitelek stále užívají plusová a minusová znaménka, která jsou tolik typická zejména pro první třídy. Snaží se jimi motivovat žáky k dosahování lepších výkonů a zároveň jim poskytují možnost vyměnit svůj plusový bod např. za zapomenutý úkol, čímž si žáci uvědomují, že z jediného jejich selhání či zapomenutí, se neusuzuje na jejich kvality. Podle odpovědí všech respondentek je v otázce klasifikace vedle uvedených plusových a minusových znamének stále ještě nejčastěji užívána klasifikace známkou. Jen v jediném případě bylo uvedeno, že paní učitelka užívá ze své vůle pololetní slovní hodnocení, protože jej shledává pro žáky i rodiče přínosnějším.

Ve vyučovacích hodinách dostávají žáci příležitosti projevit se, vyjádřit svůj názor, čímž není potlačována jejich individualita. Děti jsou vedeny k tomu, aby neskákaly do řeči druhému, který mluví, aby se hlásily a odpovídaly až tehdy, když jsou vyvolány. Z příkladu paní učitelky ze 4.A na Červené škole je zřejmé, že není třeba na děti křičet a hubovat je za jejich nevhodné chování. Pokud učitel své žáky naučí respektovat určitá pravidla, není třeba je napomínat, stačí jen položit žákovi ruku na rameno, ztišit hlas nebo se na něj jen dlouze podívat, a on si svůj prohřešek uvědomí. I když to možná zní spíše jako pohádka a těžko dosažitelný cíl, je tento postup tou nejefektivnější metodou. V ostatních případech se musely paní učitelky pro zjednání klidu ve třídě uchýlovat ke křiku a zvyšování hlasu.

Jako důležité rovněž vnímám to, že pokud učitel vidí, že jsou jeho žáci unavení či nesoustředění, nesnaží se jim za každou cenu „natlouct“ do hlavy to, co bylo naplánováno, ale přizpůsobí se situaci a třeba jen na krátko odvede pozornost k něčemu příjemnějšímu, čím se mohou žáci odreagovat. Pro druhou a třetí respondentku je společné, že usilují o předání co největšího množství vědomostí, že chtějí, aby jim vyučovací hodiny šly pěkně od ruky, pevně se drží své „nalajnované“ hodiny a zbytečně se nezdržují a nepozastavují nad situacemi, které by zasluhovaly větší pozornost. Vědomosti upřednostňují před sociálními a osobnostními dovednostmi.

Dále se učitelé snaží propojovat nové poznatky s těmi, které už jsou žákům známé z jiných předmětů nebo z běžného života, či připomínat a opakovat to, co už se kdysi naučili.

V této souvislosti stojí za zmínku i to, že se paní učitelky, až na výjimečné situace, snaží zapojovat do výuky všechny své žáky, povzbuzují je k tomu, aby se zamýšleli, zkoušeli úlohy vyřešit a nevzdávali se po počátečním neúspěchu.

V některých případech docházelo k tomu, že paní učitelky vyvolávaly jen děti, které se hlásily a projevovaly zájem o výuku, a jen zřídka se zabývaly těmi pomalejšími a méně aktivními. Tak tomu bylo zejména u třetí paní učitelky v pořadí, u níž je patrná hrozba trestů, která jí zajišťuje autoritu. Jako jediná se snaží být ve výuce dominantní a neposkytuje žákům tolik prostoru a příležitostí se na výuce podílet. Všechny své žáky má po téměř čtyřech letech „zaškatulkované“, příkladem jsou tyto výroky: „No jo, Aničko, to jsi celá ty!“, „U tebe mě to, Pěťo, už ani nepřekvapuje!“ U ostatních učitelek je atmosféra volnější a příjemnější. Přesto však

oba tyto rozdílné přístupy docilují toho, že se žáci vesměs snaží dobře pracovat a dosahovat úspěchů.

Třetí výzkumná otázka: *Vidí učitelé jako důležité reagovat bezprostředně na rozmanité situace ve školním prostředí? Jak s nimi nakládají?* Ačkoliv jsem v rozhovoru učitelům konkrétní otázku na to, zda vnímají jako důležité na tyto rozmanité situace ve školním prostředí reagovat, nepoložila, z pozorování vyplynulo, že zejména ve dvou či třech případech pozorování učitelé reagují na to, co se ve třídě děje, odkloní se od průběhu hodiny a k dané situaci se vyjádří, ohodnotí ji, okomentují, případně nabídnou otázky k zamyšlení. Např. v případě, kdy se dva kluci poprali, jim paní učitelka nabídla dvě možnosti, jak to společně vyřeší, poté, co si vybrali, je dovedla pryč od ostatních dětí. Vyříkali si to spolu tak pouze ti, kterých se to týkalo.

Čtvrtou výzkumnou otázkou, kterou jsem si stanovila, bylo: *Učí učitelé v hodině žáky jen vědomostem a poznatkům, nebo přitom zvládají učit i sociálním dovednostem a hodnotám?* Z výzkumu i z již zmíněných výsledků a komentářů k výzkumným otázkám je patrné, že ve větší či menší míře jsou sociální dovednosti a lidské hodnoty pro učitele stejně důležité jako předávané vědomosti.

Odpověď na pátou výzkumnou otázku: *Nakolik učí učitelé v souvislostech a propojují žákům poznatky s dalšími vyučovacími předměty i každodenní realitou?* je následující: některým učitelům se to daří více, některým méně, ale u všech je patrná snaha tohoto docílit.

Šestá výzkumná otázka: *Zapojují učitelé při výuce různé učební styly?.* V praxi se ukázalo, že výuka těchto učitelů není pouhým monologem na dané téma a následným přepisováním poznámek. Učitelky se, jak již v rozhovorech naznačily, snaží, pokud je to tedy možné, co nejvíce do výuky zapojovat všechny lidské smysly, opakovaně žákům danou látku přibližovat různými způsoby.

Všechny paní učitelky mají společné to, že užívají pro oslovování svých žáků zdrobněliny jejich křestních jmen a vnímají povolání učitele jako důležité, ba dokonce jako poslání. Všechny pracují obecně převážně s celou třídou, ale v případě potřeby dovysvětlí a věnují se žákům individuálně. Shodný je i fakt, že paní učitelky uváděly, že se v žádné třídě nenacházejí vyložení outsideři. S tím bych mohla, myslím, souhlasit i podle toho, co jsem měla možnost pozorovat. Nebyla jsem svědkem toho, že by byl některý z žáků druhými odmítán nebo nějak slovně napadán apod. Děti

v tomto věku si ještě neuvědomují, co je v životě důležité a jakých vlastností by si měly u kamarádů vážit. Sympatičtí jsou jim převážně ti, kteří jsou jim blízcí tím, co mají na sobě, jaké hračky vlastní, co si mohou koupit nebo tím, jak vypadají a co umí. Jedna paní učitelka uvedla, ačkoliv jsem se na to během rozhovoru přímo neptala, osobní zkušenost se šikanou, díky které se nyní snaží z této chyby poučit, snaží se být k žákům vnímavější, lépe je poznávat, reagovat na jejich rozpoložení a nenechat se případně opakovaně odbýt tím, že se nic neděje.

Všechny paní učitelky začleňovaly do svých hodin skupinovou práci. Ve druhém a třetím případě si respondentky myslí, že je třeba ve škole podporovat právě a zejména kooperaci, protože s kompeticí se žáci v životě setkávají a setkávat budou mnohem častěji.



## 4. DISKUZE

V této části práce bych ráda zmínila možné nedostatky provedeného výzkumu i celé práce.

Nedostatek může být viděn v teoretické části. Její obsah není vyčerpávající, jak jsem již uvedla, zmiňuji v této části pouze jediný nový pohled na to, jak je možné se jako učitel v jednotlivých pilířích a v jejich aplikaci ve vyučovacích hodinách zorientovat. Další nedostatky lze najít v uvedených činnostech rozvíjejících tyto pilíře. Uvedla jsem jen některé, které mě v jejich souvislosti napadly jako důležité. Záměrem teoretické části práce však nebylo podat vyčerpávající souhrn možných činností, které se na rozvoji Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání podílejí.

Nedostatky výzkumné části práce lze spatřovat v použitém vzorku, který skýtá čtyři ženy. Nepřítomnost mužského zastoupení je dána tím, že třídními učiteli prvního stupně jsou především ženy. Na mnou vybraných školách není na prvním stupni ani jeden zástupce mužského pohlaví. Na menší kvalitě výzkumu se podílí i malý počet respondentů, který zužuje pohled na výzkumné otázky. Jelikož bylo cílem praktické části pouze zmapovat znalost, naplňování a rozvoj Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání u učitelů na prvním stupni základních škol, může být tento počet považován za přijatelný. Jsem si ale vědoma, že výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu není reprezentativní a nelze jej zobecňovat na celou populaci žáků a učitelů prvního stupně.

Další možný nedostatek kvalitativního výzkumu se nalézá v nezkušenosti tazatele. Sestavování otázek jsem provedla pouze na základě nastudované literatury pro teoretickou část práce a mého zaujetí určitými fakty a momenty.

## 5. ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce je problematika Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání, tedy pilířů Učit se být, Učit se být s druhými, Učit se poznávat a Učit se jednat, které byly stanoveny Mezinárodní komisí Vzdělávání pro 21.století.

Cílem bylo seznámit čtenáře s tím, jak je tato tematika zpracována v odborné literatuře, nakolik je učitelům známá a jak je pro ně prakticky využitelná jako návod pro rozvoj těchto pilířů u žáků základních škol. Práce by měla nabídnout učitelům možnost, jak se v této problematice lépe zorientovat a ujasnit si, v jakých vzdělávacích oblastech, jakým způsobem, případně za užití jakých konkrétních metod a aktivit lze na rozvoji jednotlivých pilířů pracovat. Proto jsem se pokusila jednotlivé pilíře rozklíčovat v obecných cílech vzdělávání Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice: Bílé knize a v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Teoretická část práce zmiňuje některé situace, které stojí v tomto ohledu za povšimnutí a nabízí nápady, jak na některých osobnostních a sociálních dovednostech u žáků pracovat.

V praktické části výzkumu jsem se pomocí kvalitativních metod pozorování a rozhovorů snažila zmapovat, jak jsou na tom učitelé prvního stupně základních škol se znalostí těchto pilířů a jak pracují na jejich rozvoji.

Na základě provedeného výzkumu a výzkumných otázek lze konstatovat, že mají učitelé o Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání určité ponětí. I paní učitelka, které o tomto termínu předtím nikdy neslyšela, dokázala na základě jejich vyjmenování vymyslet, co obsahují a co by se mělo u žáků v rámci každého z nich rozvíjet. Představy všech čtyř respondentek o náplni daných pilířů si byly dost podobné. Jejich asociace jsou konkrétněji vyjmenované ve shrnutí. Obecně lze říci, tedy alespoň podle toho, co bylo možné během pozorování zaznamenat, že učitelé usilují o to, aby učili své žáky nejenom vědomostem a poznatkům, ale i sociálním dovednostem a hodnotám, že bezprostředně reagují na dění ve svých třídách a že tomu přizpůsobují průběh hodiny ve smyslu pozastavování se nad chováním, hodnocením, řešením problémů apod. Z výsledků práce rovněž vyplynulo, že se učitelé snaží předávat žákům informace v souvislostech a propojují je s informacemi již známými i s každodenní realitou a také to, že se ve školách rozvíjí aktivní přístup k získávání a osvojování informací za účasti zkušenosti a různých druhů lidských smyslů.

## 6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Beneš, M. *Idea vzdělávání a soudobé pojetí seberealizace* In Beneš, M. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o, 2002. 110 s. ISBN 80-86432-40-8.

Blatný, M. m. Plháková, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR Brno a Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.

Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

Helus, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s.

Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

Hewstone, M.; Stroebe, W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

Horká, H., Hrdličková, A. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: PAIDO, 1998. 101 s. ISBN 80-85931-54-0.

Kasíková, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Občanské sdružení AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3.

Nakonečný, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky: *Učení je skryté bohatství – Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Říčan, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

Říčan, P.; Janošová, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

Sedláčková, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685.

Sovák, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 116 s. ISBN 80-04-24306-1.

Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

Stuchlíková, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

Švec, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

Vágnerová, K. a kol. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Valenta, J. *Učit se být*. Kladno: AISIS, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.

Valenta, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-0.

Vester, F. *Myslet, učit se...a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. 191 s. ISBN 80-85784-79-3.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Tauris, 2006. 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

## 7. PŘÍLOHY

### 7.1 PŘÍLOHA Č.1: Osnova rozhovoru

- 1.) Nejdříve bych od učitelů ráda získala informace týkající se jejich vzdělání, toho, kolik let pracují ve školství, jak dlouho na současné základní škole, jak dlouho jsou třídními učiteli svých nynějších tříd, jak svou profesi vnímají, jak jsou v ní spokojeni, podle čeho si ji vybrali, zda a jakým způsobem se dále dovzdělávají.
- 2.) Poté bych přistoupila ke konkrétním otázkám: Co víte o Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání?
- 3.) Myslíte si, že svým přístupem k žákům i k výuce napomáháte rozvoji těchto pilířů?
- 4.) Co je pro Vás Učit se být? Co si myslíte, že pod tento pilíř patří a jakým způsobem ho lze dle Vás rozvíjet? Co byste považovala za důležité, aby se v jeho rámci ve škole učilo? Jakým způsobem žáky hodnotíte? Podávají lepší výkony, pokud jsou žáci chváleni?
- 5.) Co je pro Vás Učit se být s druhými? Co si myslíte, že pod tento pilíř patří a jakým způsobem ho lze dle Vás rozvíjet? Co byste považovala za důležité, aby se v jeho rámci ve škole učilo? Jste si vědoma konkrétních podskupin, které se v rámci Vaší třídy vymezují? Máte ve třídě děti, které jsou ostatními spíše odmítány, nebo děti, jež se samy nechtějí mezi své spolužáky začleňovat?
- 6.) Jaké místo má podle Vás ve výuce kompetice, kooperace a individuální práce? Využíváte všechny tyto způsoby práce? Jaké mají podle Vás výhody a nevýhody.
- 7.) Co je pro Vás Učit se jednat? Co si myslíte, že pod tento pilíř patří a jakým způsobem ho lze dle Vás rozvíjet? Co byste považovala za důležité, aby se v jeho rámci ve škole učilo?
- 8.) Co je pro Vás Učit se poznávat? Co si myslíte, že pod tento pilíř patří a jakým způsobem ho lze dle Vás rozvíjet? Co byste považovala za důležité, aby se v jeho rámci ve škole učilo?
- 9.) Jaký učební styl u Vás převládá?

## PŘÍLOHA Č.2: Osnova pozorování

- 1.) Jaká je celková komunikace mezi žákem a učitelem i mezi žáky zároveň?  
Jakým způsobem učitel žáky hodnotí? Jak žáci na jeho hodnocení reagují?
- 2.) Nakolik a jakým způsobem reaguje učitel na rozmanité situace ve třídě? Jak vyjadřuje svou nespokojenost s nimi i s chováním žáků v těchto situacích?
- 3.) Nakolik učí učitel žáky jen poznatkům a nakolik dovede žáky učit zároveň i sociálním dovednostem a hodnotám? Učí učitel v souvislostech a propojuje žákům poznatky s dalšími předměty i každodenní realitou?
- 4.) Vyskytují se situace, kdy se učitel odkloní od tématu hodiny, od běžného výkladu? Pokud ano, o jaké jde situace?
- 5.) Jaká je shoda mezi názorem učitele na to, zda se mu daří u žáků tyto Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání rozvíjet, a mezi realitou?
- 6.) Dělat si poznámky nakolik se pracuje na konkrétních cílech, za užití jakých činností, případně v jakém časovém rozsahu.
- 7.) Jak pracuje učitel s jednotlivými styly učení? Které uplatňuje?
- 8.) Pracuje učitel spíše s jednotlivci nebo s celou třídou?
- 9.) Jaké využívá vyučovací metody?
- 10.) Chová se učitel ke všem žákům stejně?