

Výzkumná sdělení

Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu

Helena Šimíčková

Úvod

V soudobé globalizační společnosti se mění i úloha školy jako vzdělávací instituce. Od konce 60. let 20. století narůstá kritika školství v zemích ekonomicky vyspělých i v zemích rozvojových. Zdůrazňuje se význam investic do vědy a vzdělávání i jejich efektivnost, rozvíjejí se ideje celoživotního vzdělávání. Začíná se projevovat názor, který plně zaznívá v České republice až po společenských změnách v r. 1989, že škola přestává uspokojivě plnit očekávané funkce a úkoly v lidské společnosti posledních desetiletí 20. století (Skalková, 1995).

Přestože v českém školství proběhlo v posledních 50 letech (po ukončení 2. světové války) několik reforem (1948, 1953, 1959, 1968, 1976), stojíme dnes na prahu reformy další. Jak ji provést, aby přinesla pozitivní změny?

Komparativní monografie (Blížkovský, 2000; Průcha, 1999; Walterová, 1994) naznačují, jak postupovat při tvorbě nového kurikula, a kriticky poukazují na současný stav rozvoje české školy v posledních 10 letech po pádu bolševické totality. Za priority očekávané školské reformy se považuje:

1. Ujasnění funkce školy ve společnosti a vymezení její sociální zodpovědnosti.
2. Hlubší propojení poznání obecně lidského a zkušenostně praktického, vědeckého a uměleckého pohledu na svět a jeho reflexe ve strategiích učení podporujících rozvoj osobnosti žáka.
3. Nalezení adekvátních proporcí mezi realizací národní, evropské a globální dimenze.

Změna způsobů projektování kurikula směřuje k vytvoření volnějšiho centrálního rámcového projektu, v němž jsou *charakterizovány mezipředmětové vztahy, integrovaná témata a základní didaktická koncepte včetně způsobů hodnocení* (Walterová, 1994).

Pro počáteční fázi procesu transformace je příznačný *odstup od izolovaných obsahů pro jednotlivé vyučovací předměty*. Ty byly na základě jednostranně aplikovaného zvědečtování obsahu vzdělávání podle nejnovějších vědeckých výzkumů, jež dostatečně nerespektovalo ontogenezi, zaváděny do praxe na českých školách zejména příkazovou školskou reformou v r. 1976. Byly přeplněny abstraktními, teoretickými, často detailními a izolovanými poznatky, které nevedly žáky k dostatečné syntéze, proto byly jen zčásti využitelné v praxi denního života i v profesionálních činnostech. (Walterová, 1994)

Současná škola upouští od koncepce encyklopedismu, charakterizovaného zapamatováním a memorováním jednotlivých informací bez vlastního prožitku dítěte, i od přehnaného scientismu, charakterizovaného jednostranným přeceňováním racionalizace ve vyučování zejména v primární škole, *učitel nemůže být pouhým implementátorem věd* (Skalková, 1999).

Ve středoevropské komparaci se upozorňuje na otázky integrace vzdělávacích obsahů, jež se uplatňují při výchově a vzdělávání budoucí generace na počátku 21. století. (Seebauerová, 1997)

Reformu dělá učitel

Z pohledu *integrace výuky* můžeme pro současného českého učitele považovat za velmi *naléhavou změnu vztahu mezi poznatky, které máme žáky naučit, činnostmi – strategiemi, jichž využíváme k osvojení pro žáky nových poznatků, a hodnotami, které výchovou chceme a máme žákům předat*. Je potřeba, aby všichni pedagogové, avšak zejména učitelé primární školy, pochopili, že jejich profese je především „služba dítěti“ a že oni sami působí jako *facilitátoři učení*.

Přestože pociťujeme další školskou reformu jako naléhavou, přistupujeme k ní poměrně zodpovědně. Uvědomujeme si, že v současné školní praxi je *aktérem veškerých změn učitel a jeho možnosti* (Švec, 1998; Mareš, 1996; Kurelová, 2000; Kantorková, 2000). *Pro úspěšnost změn včetně zavádění integrované výuky* je potřeba, aby tento proces byl přijat většinou pedagogů bez direktivních příkazů, na základě jejich vlastních názorů a možností. Učitel má v současné škole již *legislativní právo* metodické a didaktické svobody v práci se svými žáky, podporuje se jeho *aktivita a kreativita* při vyučování (Maňák, 1998). Analyzující studie (Spilková a Prokopová, 1997) poukazují na to, že v současné české primární škole jsou v učitelově pojetí výuky charakteristické dva protipóly: *informující × formující, transmisivní × konstruktivní, asocianistický × kognitivistický*, které se liší v *pojetí vyučovacího procesu i jeho cílů i mírou podpory kreativity žáků*.

Dalším důležitým faktorem je *konkrétní klima* jednotlivých škol, tzv. *skrýté kurikulum* (Walterová, 1994), projevující se v kvalitě řízení a hod-

nocení práce jednotlivých učitelů, ve vztazích mezi pedagogy v konkrétní komunitě školy a v jejich názorech na pojetí výchovy a vzdělávání.

Některé české školy jsou dosud prosyceny totalitou, která se z hlediska řízení projevuje direktivitou a konformismem, uplatňováním moci a kontroly, z hlediska psychodidaktického v podobě výuky, jež preferuje reprodukci a memorování na úkor rozvoje logického myšlení a samostatných názorů, z hlediska poskytování zpětné vazby žákům se uchylují mnozí pedagogové na všech typech škol pouze na negativní informace, neexistuje uznání, pozitivní reakce ze strany učitele na klady v žákových výkonech (Prokopová, 1997).

Nestačí pouze kritika práce učitele v současné škole, je potřeba vidět, že osobnost učitele, i kdyby byla vnitřně velmi silná, vyrovnaná, optimistická a progresivní, je vždy ovlivněna:

- a) stavem a úrovní společnosti, v níž učitel pracuje,
- b) celospolečenským ohodnocením práce učitele,
- c) konkrétním prostředím, v němž učitel žije a pracuje.

Průzkumová sonda do názorů učitelů na přijetí integrované výuky na kolosální sídlištní škole v Ostravě

Přestože současný pedagogický výzkum se osobností učitele zabývá asi v 30 % prací (Průcha, 1999), rozhodla jsem se jako první krok pro téma *integrovaná výuka a její zavedení do školní praxe* volit průzkum, který zjišťuje názory učitelů na oblast vyučování v primární škole.

Při jeho realizaci mi nejde o kritiku a posuzování práce učitelek primární školy, nýbrž o zachycení jejich *názorů na integraci učiva, postojů k otázkám integrace a změny způsobů vyučování v primární škole*, protože si myslím, že sebelépe míněné rady učitelům, podrobně propracované metodické návody, jak vyučovat nebo i zodpovědně neformálně vypracované cílové standardy učiva se mohou *minout účinkem*, jestliže se s nimi *učitelé v praxi neztotožní*.

Které faktory ovlivňují přijetí integrované výuky v současné škole?

Deskriptivní problém: *Jak věk učitelů a délka jejich pedagogické praxe ovlivňuje jejich postoje k integraci učiva a změně způsobů vyučování v primární škole?*

Relační průzkumový problém: *Jak závisí postoje učitelů ke změně způsobů vyučování na délce jejich pedagogické praxe?*

Kauzální průzkumový problém: *Jak působí celkové klima školy na změny způsobů vyučování v současné primární škole?* (Gavora, 2000)

Hypotézy:

1. Čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho názory na způsoby vyučování.
2. Čím jsou učitelé starší, tím více podléhají stereotypu v práci.
3. Učitelé s delší pedagogickou praxí jsou vůči svým chybám nekritičtí.
4. Učitelé s delší pedagogickou praxí neradi ověřují nové metodické postupy.
5. Celkové klima školy ovlivňuje názory na inovaci vyučovacích metod.

Průzkum jsem se souhlasem vedení školy prováděla na Základní škole v Ostravě–Bělském Lese na ul. B. Dvorského 1/1049, která je v současnosti největší základní školou – zálohovanou organizací – řízenou ŠÚ v Ostravě, do sítě škol byla zařazena 14. 3. 1996, poslední změna zařazení byla potvrzena 1. 7. 1999. V současné době ji navštěvuje téměř 900 žáků, z toho v primární škole 650 žáků. Na škole vyučuje 47 pedagogů ve všech ročnících podle výchovně vzdělávacího programu ZŠ čj. 16847/96.

V první části jsem použila *nestandardizovaný anonymní dotazník*, který jsem ad hoc sestavila tak, abych mohla provést ordinální třídění (Chráska, 1998), ve druhé části jsem názory a postoje zjišťovala podle *škály Likertova typu* (Chráska, 1998). *Výroky pro škálování jsem se pokusila sestavit s ohledem na všechny oblasti integrovaného vyučování*, nejvíce z nich se však dotýká *problematiky výuky prvouky, vlastivědy a přírodovědy* (bývalých reálií), které *koreluji s tradicí české školy*. Poněkud méně výroků je situováno do oblasti, kdy *integrujícím prvkem je výuka mateřského jazyka v jeho sémantickém aspektu* (Misiorna a Zientkiewicz, 1999). Tuto podobu integrovaného vyučování považuji za typickou pro současnou reformovanou polskou školu.

Obě části průzkumu jsou sestaveny tak, aby pomocí stratifikovaného výběru (Gavora, 2000) bylo možno výzkum rozšířit na různé typy základních škol včetně neúplných a málotřídních, jejichž vedení bude ochotno se mnou spolupracovat na této výzkumné problematice, aby došlo ke zvětšení počtu respondentů a vznikl dostatečný počet odpovědí pro jejich zobecnění.

Vyhodnocení průzkumu:

Z celkového počtu učitelů této základní školy bylo ochotno se mnou spolupracovat 30, kromě učitelek primární školy se zapojili i pedagogové druhého školního stupně.

Délka pedagogické praxe: $n=30$

- 1.–5. rok: 5 učitelek = 16,7 %, 6.–10. rok: 5 učitelek = 16,7 %,
11.–20. rok: 5 učitelek = 16,7 %, více než 20 let: 15 učitelek = 50 %

Vyhodnocení dotazníku:

Srovnáme-li názory učitelů této základní školy na práci učitele podle délky pedagogické praxe, nevidíme podstatné rozdíly. Většina pedagogů považuje

Tab. 1: *Názory na práci učitele*

Jednotlivé výroky:	Délka praxe			
	1–5 let	6–10 let	11–20 l.	nad 20 l.
1. Práce učitele směřuje k optimálnímu rozvoji dítěte	fi 0,133	fi 0,133	fi 0,133	fi 0,467
2. a) Nynější osnovy vyhovují	fi 0,133	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,233
2. b) Nynější osnovy nevyhovují	fi 0,033	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,267
3. Učitel stědřídá frontální a skupinovou výuku	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,500
4. a) Příprava na vyučování je nutná	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,033	fi 0,400
4. b) Ve vyučování je možná improvizace	fi 0,000	fi 0,033	fi 0,133	fi 0,100
5. a) Vyhovuje výuka přesně podle rozvrhu hodin	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,000	fi 0,133
5. b) Někdy je možné upravit rozvrh hodin	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,367
6. Učitel se seberealizuje ve své práci	fi 0,133	fi 0,100	fi 0,167	fi 0,400
7. a) Důležitější než vzdělání jsou zkušenosti učitele	fi 0,067	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,100
7. b) Vlastní zkušenosti je potřeba srovnávat s jinými	fi 0,000	fi 0,067	fi 0,100	fi 0,233
7. c) Zkušenosti je nutné doplňovat sebezvzděláváním	fi 0,100	fi 0,033	fi 0,033	fi 0,163
8. Učitel se řídí rámcovými tematickými plány	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,400
9. Učitel se musí ve své profesi stále učit	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,400

fi = relativní četnost (Chráska, 1998)

svoji práci za činnost potřebnou pro optimální rozvoj dítěte. Současné osnovy základní školy zcela vyhovují pro práci 80 % nejmladších a téměř polovičnímu počtu nejstarších učitelek, kritický postoj vůči současným osnovám zaujímá více než polovina učitelek nejstarší generace, 60 % učitelek s 6–10letou praxí a 80 % učitelek s praxí do 20 let, nejméně kritickými si troufou být kolegyne nejmladší. Příčiny můžeme vidět v menších praktických zkušenostech, ale i v autokratické výchově, která nedovolí mladým lidem mít své vlastní názory na život a dění ve společnosti.

Ve volbách odpovědi na další otázku daly učitelky všech věkových kategorií shodně přednost střídání obou organizačních forem ve vyučování.

V otázce přípravy na vyučování se v žádné věkové kategorii nevyskytla odpověď, že učitel nepotřebuje přípravu na vyučování, většina učitelek se na vyučování pravidelně připravuje.

Je zajímavé, že improvizovat přímo ve vyučovací hodině si dovolí ponejvíce učitelky s více než desetiletou praxí, učitelky s nejdelší praxí volí raději jistotu v podobě předem promyšleného metodického postupu. Logicky promyšlenou metodu považuje už J. Á. Komenský za nástroj, který musí nutně vést ke zdokonalení žáka.

Shodné je i největší procento odpovědí na otázku vyučování podle předem stanoveného rozvrhu hodin, kdy si většina učitelek rozvrh hodin někdy podle vlastní potřeby upraví a využije tak práva, jež jim poskytuje současná

školská legislativa. Pro integrovanou výuku však bude nutné, aby si učitelky upravovaly výuku do vyučovacích témat, projektů či bloků mnohem častěji.

Většina pedagogů této školy vidí v práci učitele svou vlastní seberealizaci. Zamyslíme-li se nad významem této volby, dojdeme k závěru, že postoj vlastní seberealizace, vztah k žákům a schopnosti umět předat vlastní vědomosti a znalosti nastupující generaci a umět vybudovat základní návyky a dovednosti pro to, aby jedinec dovedl přijímat kulturní a humánní hodnoty, je podstatou profese učitele primární školy, která spolu s jejich vztahem k žákům pomáhá učitelům setrvat v této profesi i přes veškerá úskalí mnohodimenzionálního procesu globalizace v současné společnosti.

Je zajímavé, že žádná učitelka v žádné věkové kategorii nepovažuje za dostatečné pro vlastní práci znalosti a dovednosti, které získala prezenčním studiem, ale mnohé kolegyně považují za nutnost pro vykonávání povolání učitelky celoživotní vzdělávání a porovnávání svých zkušeností se zkušenostmi jiných – v kategorii do 5 let praxe 60 %, v kategorii do 10 let praxe rovněž 60 %, v kategorii do 20 let praxe 80 % a v kategorii nad 20 let praxe rovněž 80 %. Většině učitelů na této škole vyhovují celoroční rámcové tematické plány učiva, jež jim poskytují základní orientaci ve výukové problematice, ale nespoužijí je ve vlastní aktivitě a produkci při realizaci výuky. Většina učitelek si o sobě myslí, že ve své profesi se musí stále učit, některé z nejstarší kategorie poukazují na to, že na celostátní úrovni nejsou vyřešeny otázky dalšího vzdělávání učitelů a jejich profesního růstu.

Tato fakta získaná v průzkumové sondě zcela vyvracejí první čtyři hypotézy, nepotvrzují ani to, že věk učitelů ovlivňuje postoje ke změnám v současné škole a k integraci výuky.

Protože zjištění z tohoto průzkumu jsou v rozporu s výzkumy, jež se týkají zejména syndromu vyhoření (Teacher Burnout) u učitelů, jak jsou popsány v pracích Kyriacou a Pratta (1985), Kellera a Henniga (1996), Paina (1982) aj., uvědomuji si, že ke stanovení nulové hypotézy a aplikování χ^2 dobré shody (Chrásková 1998) do tohoto výzkumu, je nutno zopakovat tuto sondu ve více základních školách a při jejich výběru volit zástupce všech typů současných základních škol, teprve potom se mohou pokusit o zobecnění názorů učitelů na integraci výuky a o vyřešení deskriptivního i relačního průzkumového či výzkumného problému.

Názory učitelů na celkové klima školy

Klima školy chápeme jako *dlouhodobý sociální jev*, který je vázán na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí (Lašek, 1990), můžeme hovořit i o *sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů*, hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty, včetně prostorového rozmístění tříd a kabinetů. Důležitým faktorem

Tab. 2: *Názory učitelů na celkové klima školy*

Jednotlivé výroky:	Délka praxe			
	1–5 let	6–10 let	11–20 l.	nad 20 l.
1.a) Pravidelná spolupráce se všemi	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,000	fi 0,000
1.b) Pravidelná spolupráce v met. sdružení	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,500
2. Pedagogové tvoří menší prac. skupiny	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,500
3. Neformální diskuse o práci	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,500
4.a) Hodnocení ved. školy velmi dobré	fi 0,033	fi 0,000	fi 0,000	fi 0,300
4.b) Hodnocení ved. školy vcelku dobré	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,200
5. Kolegiální vztahy jsou kladné	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,500
6.a) Vedení školy hodnotí subjektivně	fi 0,000	fi 0,033	fi 0,100	fi 0,000
6.b) Vedení školy hodnotí objektivně	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,067	fi 0,500

pro vytváření klimatu školy je styl jejího řízení. *V současné české škole ještě v mnoha případech přžívá autokratický styl řízení, v němž nejsou využity všechny schopnosti jednotlivých učitelů.*

Každý vedoucí pracovník by si měl osvojit *tvůrčivý demokratický styl řízení*, který se vyznačuje náročností, emocionalitou, přiměřenou kontrolou (ideální je rozvinutá sebekontrola), otevřeností a zaujatostí pro pedagogickou práci. Podporuje samostatnost, nezávislost a spolupráci. Mimo jiné je charakteristický i tím, že oceňuje tvořivost jednotlivých učitelů, podporuje jejich spolupráci a eliminuje polemiky do obsahové, věcné oblasti (Šťáva a Zelinová, 1997).

Příčinou přžívání direktivního stylu řízení je možno v současnosti spatřovat v nízké interpersonální inteligenci některých ředitelů, v nedostatečné aplikaci psychosociálního výcviku při studiu managementu, často i ve vedení konkurzního řízení na místa ředitelů škol, které se dostatečně nezabývá charakterovými a osobnostními vlastnostmi budoucích řídicích pracovníků se značnými kompetencemi.

V názorech na hodnocení své práce vedením školy byly nejkritičtější učitelky s praxí od 11 do 20 let, vyskytlo se nejvíce odpovědí typu „hodnocení práce učitelů vedením školy je málo objektivní“. Učitelky s delší praxí však tuto odpověď vůbec nevolily.

V celkovém hodnocení považují učitelky klima školy B. Dvorského za velmi dobré, příznivé pro práci učitele. Protože se jedná o kolosální školu, převládá spolupráce v jednotlivých metodických sdruženích. Vztahy mezi pedagogy jsou kolegiální, učitelky neformálně diskutují o své práci.

Vedení této školy inklinuje k demokratickému tvořivému stylu řízení, které se vyznačuje důvěrou, absencí strachu a faktickou kontrolou spojenou s pomocí nikoli sankcionováním.

Ve zprávě ČŠI z hloubkové inspekce i z následných inspekci je práce vedení této sídlištní školy hodnocena jako celkově nadprůměrná, příznačný je

antidirektivní styl řízení, schopnost věcného řešení problémových situací se zachováním diskretnosti.

Vyhodnocení škály

Názory učitelů na výkony žáků:

Tab. 3: *Názory učitelů na výkony žáků*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Požadavky na výkon žáků diferencovat	30	1,000	-	-	-	-
2. Primární škola má naučit základní gramotnost	25	0,833	4	0,133	1	0,033
3. Úkolem 1. šk. st. je naučit reprodukovat text	25	0,833	4	0,133	1	0,033
4. Primární škola má naučit vyhledávat informace	18	0,600	11	0,367	1	0,033
5. Prim. šk. má naučit zákl. faktografické inform.	28	0,933	2	0,067	-	-

Vysvětlení: ni+ = četnost kladných voleb, ni- = četnost záporných voleb, ni ner. = četnost nerozhodných voleb, fi = relativní četnost

Všichni pedagogové této školy považují za nutné diferencovat požadavky na výkony žáků podle jejich psychických možností, shodují se i v tom, že absolvent primární školy by měl zvládnout základní gramotnost, i když v konkrétních volbách na znalosti mateřského jazyka a matematiky byly značné rozdíly, někteří pedagogové volili i všechny čtyři možnosti. V názorech jednotlivých učitelek se projevuje celostátní absence evaluačních standardů pro práci učitelů primární školy.

Můžeme doufat, že ke změnám názorů učitelů na konkrétní výkony žáků přispěje vypracování a postupné zavedení národního systému monitorování výsledků v hlavních oblastech vzdělávání již v závěru primární školy po pátém ročníku (Kotásek, 2000).

Na výrok, že primární škola má naučit žáky vyhledávat informace, záporně reagovalo 36,7 % pedagogů této školy. Tuto skutečnost vysvětlují jednak tím, že výchovně-vzdělávací program Základní škola, jež je nejkonzervativnějším výchovně-vzdělávacím programem, vysloveně netrvá na vedení žáků k aktivnímu, samostatnému vyhledávání informací, jednak i tím, že se tato kolosální sídlištní škola neustále potýká s nedostatkem financí na nejzákladnější vybavení. Chybí dostatečné množství encyklopedií, které by byly přiměřené věku žáků, ale i další pomůcky. Pedagogové této školy nemají možnost volit osvojování učiva, které by spočívalo v samostatném vyhledávání informací žáky, protože jim chybí k tomuto účelu vybavená žákovská knihovna a studovna, kde by mohli žáci v kooperativních skupinách sami informace vyhledávat a kde by oni sami mohli připravit vyučovací hodinu s potřebným efektem kooperativní aktivní výuky. Nemůžeme se divit, že za těchto podmínek volí jistotu klasického reproduktivního vyučování podle dostupných učebnic, které je v souladu s VPP ZŠ.

Názory učitelů na rozvíjení osobnosti žáků

Tab. 4: Názory učitelů na rozvíjení osobnosti žáků

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Primární šk. vede dítě k aktivitě a samostatnosti	20	0,667	8		2	0,067
2. Primární šk. rozvíjí poznávací schopnosti žáků	30	1,000	-		-	
3. Primární šk. vytváří kladné citové prožitky	26	0,867	4	0,133		
4. Primární šk. rozvíjí u žáků vůli chtít se učit	24	0,800	5	0,167	1	0,033
5. Primární šk. vede k reciproční spolupráci	20	0,667	6	0,200	4	0,133
6. Primární šk. má naučit zodpovědnosti za práci	27	0,900	1	0,033	2	0,067
7. Motivace vzbuzuje zájem žáků o učení	30	1,000	-		-	
8. Realizace projektu zvýší zájem žáků o učení	24	0,800	3	0,100	3	0,100

Tyto výroky jsem zařadila do průzkumové sondy, protože si myslím, že formativní (výchovnou) práci učitele primární školy není možné oddělit od práce informativní (vzdělávací), jež sestává jednak z vytváření kvalitativně vyšší úrovně poznání na základě prekonceptů žáků (Piaget), jednak ze zprostředkovávání poznání kulturních a společenských hodnot, jež byly vytvářeny v průběhu historie našeho národa. Úkolem současné školy je rozvíjení osobnosti dítěte nejen po stránce racionální (gnoseologické; souhlasí 100 % učitelek), ale i po stránce emocionální (prožitkové; souhlasí 86,7 %). Nemůžeme opomenout ani rozvoj volných vlastností osobnosti (souhlasí 80 % učitelek). Všechny mé kolegyně považují pro rozvoj osobnosti u žáků mladšího školního věku důležitou motivaci a potěšitelné je i to, že si většina z nich (80 %) myslí, že realizace projektu pomůže zvýšit zájem žáků o vyučování v současné primární škole.

Názory na vyučování prvouky, vlastivědy a přírodovědy - tzv. realii - v současné primární škole

Tab. 5: Názory na vyučování prvouky, vlastivědy a přírodovědy

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Učivo prvouky je přiměřené a zajímavé	21	0,700	7	0,233	2	0,067
2. Prvouku spojit s didaktickými hrami	24	0,800	1	0,033	5	0,167
3. Učivo přír. + vlast. je potřeba redukovat	22	0,733	4	0,133	4	0,133
4. Přír. + vlast. přízp. regionálním podmínk.	20	0,667	5	0,167	5	0,167
5. Přír. + vlast. podléhá encyklopedismu	16	0,533	10	0,333	4	0,133

V prvních třech ročnících současné základní školy se jeví jako nejdůležitější výchovně-vzdělávací požadavek na žáky i jejich učitele zvládnutí trivia, jež tvoří nástroj pro ovládání a osvojování si dalších poznatků o světě, který nás obklopuje.

Předmětem integrujícím poznání a znalosti 6-8letých dětí je prvouka. Do jejího obsahu patří ve všech třech současných kurikulech v 1. ročníku uvě-

domění si sama sebe jako školáka a přijetí této role. Při výuce prvouky vychází učitel z dosažené úrovně trivie a rozvíjí dítě v aktivní a samostatnou osobnost. Na tomto rozvoji se nejvíce podílejí vlastní zkušenosti dítěte, jeho prožitky a základní citové jistoty získané harmonickými vztahy v rodině, ale i jeho schopnosti vyjadřovat se jednoduchou kresbou, učit se činností a pohybem, napodobovat melodie a vykonávat jednoduchou praktickou činnost.

Ve třetím ročníku se prvouka více zaměřuje na pozorování jevů, událostí, přírodního dění a v souladu s rozšiřováním obzoru žáka daném do značné míry osvojením základů gramotnosti (trivia) přechází z bezprostředního okolí místa bydliště a školy do oblasti širšího regionu. Tím se vytváří základ pro vyučování vlastivědy a přírodovědy ve 4. a 5. ročníku. Získané dovednosti trivie, ale i vyjadřovací schopnosti a schopnosti výtvarného sebevyjádření se stávají prostředkem k dalšímu poznávání a vzdělávání se. Prostřednictvím témat, která vyučujeme v prvouce, můžeme integrovat nejen výuku mateřského jazyka a matematiky, jež se stávají nástrojem dalšího vzdělávání, ale i výuku výtvarné výchovy, pracovních činností, případně i výuku hudební výchovy. Respektuje-li učitel ve své práci kinestetický učební styl, může výuku prvouky integrovat i s výukou tělesné výchovy.

Ve 4. a 5. ročníku pokračuje integrace započatá v nižších ročnících. V koncepcích současného kurikula Obecné, Základní i Národní školy usilujeme o to, abychom rozvíjeli kladné vlastnosti žákovy osobnosti, seznámili ho se základními informacemi z oblasti společnosti, v níž žije, dále z oblasti přírody, jež ho obklopuje, a také z oblasti techniky, jež mu život usnadňuje. *Prostředkem k tomuto seznamování jsou již získané dovednosti číst, psát, počítat a komunikovat na určité úrovni.*

S nejdůležitějšími informacemi ze života společnosti se žáci v posledních dvou ročnících 1. školního stupně seznamují ve vlastivědě. Tento předmět je koncipován tak, že vytváří předstupeň pro vyučování historie, geografie a občanské výchovy na 2. školním stupni.

Se základními informacemi z oblasti přírodních věd jsou žáci 4. a 5. ročníku seznamováni v přírodovědě. Koncepce předmětu vychází pro poznání živé i neživé přírody z konkrétního životního prostředí, v němž dítě žije, z konkrétních ekotypů (život v lese, na poli a na louce, u lidských příbytků, u vody) a je v pátém ročníku rozšířena o základní seznámení s životem v jednotlivých podnebných páslech na Zemi, s postavením Země v naší sluneční soustavě a zákonitostmi, jež z tohoto postavení vyplývají pro běžný život. Dále se pozornost tohoto předmětu obrací k člověku jako do dnešních dnů nejdokonaleji vyvinuté formě života na Zemi a v oddílu Člověk a technika tvoří předstupeň pro vyučování fyziky v 6. ročníku.

Přestože většina učitelů ZŠ B. Dvorského považuje požadavky pro výuku prvouky za přiměřené a využívá i didaktické a simulační hry, pouká-

zali někteří doplněním odpovědi, že záleží na tom, podle kterých učebnic učitel pracuje. Je zajímavé, že mnozí pedagogové, i když požadují redukci učiva ve vlastivědě a přírodovědě (73,3 %), nepovažují současný styl osvojování poznatků na konci primární školy za příliš encyklopedický. Tento fakt zdůvodňují tím, že většina učitelek vyučovala podle koncepce zavedené v r. 1976, kde byly požadavky na osvojení faktografických znalostí mnohem vyšší, přestože nedocházelo k jejich syntéze a nemohly být využity při řešení problémů praktického života. Nerozhodnými v otázkách vyučování reálií zůstávali většinou vyučující na 2. stupni ZŠ.

Názory učitelů na integrované vyučování v současné škole

Tab. 6: *Názory učitelů na integrované vyučování v současné škole*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Učivo přír. + vlast. více integrovat (spojit)	15	0,500	13	0,433	2	0,067
2. Čj + Mat. – nástroje dalšího vzdělávání	28	0,933	1	0,033	1	0,033
3. Články v čítankách spojují časově s výukou vlastivědných a přírodovědných témat	16	0,533	12	0,400	2	0,067
4. Kresba – prostředek výuky reálií	26	0,867	2	0,067	2	0,067
5. Pracovní činnosti – význam při výuce reálií	27	0,900	1	0,033	2	0,067
6. Výuku v jednom celoročním tématu můžeme aplikovat i podle VVP ZŠ	22	0,733	4	0,133	4	0,133
7. Chtěl(a) bych jeden projekt vyzkoušet s žáky.	21	0,700	5	0,167	4	0,133

Tři učitelky odpovídají: „Vyzkoušela jsem projekt se svými žáky.“

Sebehodnocení učitelek ve vztahu k integraci výuky

Tab. 7: *Sebehodnocení učitelek ve vztahu k integraci výuky*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi.
1. Znáám princip integrované témat. výuky	18	0,600	–	–	12	0,400
2. Znáám princip výuky v projektech	15	0,500	5	0,167	10	0,333
3. Dovedla bych sama nebo ve spolupráci projekt připravit	14	0,467	6	0,200	10	0,333
4. Reálie učím s větším zájmem než ostatní předměty	10	0,333	16	0,533	4	0,133
5. Myslím si, že mám dostatečné znalosti pro výuku reálií	19	0,633	6	0,200	5	0,167

Sebekritické hodnocení učitelek této školy vyplývá jednak z *celkového klimatu školy*, jednak z *úrovně jejich profesní etiky*. Mé kolegyně sebekriticky přiznávají, že ve 43,3 % nepovažují za důležité více integrovat výuku přírodovědy a vlastivědy, přestože princip integrované tematické výuky (Kovaliková, Olsenová, 1995) považují za aplikovatelný a realizovatelný i podle

VVP ZŠ (73,3%). Výuku vlastivědy a přírodovědy časově nespojuje s četbou článků v čítankách 40 % z nich, i když čítanky vydavatelství ALTER, podle nichž se pracuje na této základní škole ve 4. a 5. ročnících, přinášejí k učivu jednotlivých témat ve vlastivědě i přírodovědě konkrétní texty naučné i krásné literatury. V časově tematických plánech učiva vlastivědy pro 5. ročník byla již loni metodickým sdružením integrace provedena.

Málo potěšitelný je fakt, že samotná výuka reálií v primární škole se u učitelek netěší příliš velké oblibě. Můžeme se odvolávat na to, že stále přžívají názory na výuku těchto předmětů z doby totality, kdy přírodověda byla poznamenána scientismem a výuka vlastivědy musela být realizována pouze v duchu marx-leninské doktríny.

Příčiny však můžeme spatřovat i v tom, že stále není dořešena otázka dalšího vzdělávání učitelů na celostátní úrovni, že jsou nedostatečné zdroje pro jeho financování, přestože většina učitelek všech věkových kategorií projevuje na ZŠ B. Dvorského o tuto problematiku dostatečný zájem.

Závěr

Výsledky průzkumové sondy prováděné na jedné základní škole nelze zobecnit, leccos však naznačují:

1. Celkové klima školy a úroveň jejího řízení se výrazně podílí na názorech učitelů a jejich vztahu k pedagogické práci.
2. Seberealizace učitelek a jejich zaujetí pro pedagogickou práci jim dovoluje přežít i v nepřilíš příznivých podmínkách mnohodimenzionální globalizace.
3. Chceme-li úspěšně provádět transformaci školství, musíme nejprve vyřešit další vzdělávání učitelů v jejich prospěch.

Reliabilita i validita zjišťování názorů učitelů na zavedení integrovaného vyučování bude ověřena průzkumy na dalších základních školách.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. stol.* Brno: Konvoj, 2000.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, 2000.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha, 1997.
- HENNING, C., KELLER G. *Antistresový program pro učitele*. Praha, 1996.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc, 1998.
- KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava, 2000.
- KANTORKOVÁ, H. Praktická pedagogická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník VI. konference ČAPV*. České Budějovice, 1998.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž, 1995.
- KOTÁSEK, J. Česká škola a její učitelé ve společnosti opírající se o znalosti. *Učitelské noviny* 33, 2000, s. 16–19.

- KOVALIKOVÁ, S, OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, 1995.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov, 1996.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii i praxi*. Ostrava, 1998.
- KYRIACOU, C., PRATT, J. Teacher Stress and Psychoneurotic symptoms. *British J. of Education Psychol.*, 55, 1985.
- LAŠEK, J. Učitel a sociální klima výuky. In *Sborník XIV. Olomouckých psychologických dnů*. Olomouc, 1998.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1998.
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno, 1994.
- MAŇÁK, J. a kol. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, 1996.
- MISIORNIA, E., ZIENTKIEWICZ, E. a kol. *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*. Poznań, 1999.
- PAINE, S., W. *Job Stress and Burnout Sage*. Newbury Park, 1982.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, 1998.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, 1994.
- PROKOPOVÁ, A. Škola (ne) tvořivosti. In MAŇÁK, J. *Tvořivosti učitele k tvořivosti žáků*. Brno, 1997.
- PRŮCHA, J. České základní vzdělávání, analýza výsledků pedagogického výzkumu. In *Sborník VI. konference ČAPV*. České Budějovice, 1998.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha, 1999.
- SEEBAUEROVÁ, R. *Lehrer (in) sein in Mitteleuropa*. Wien, 1997.
- SELBY, D., PIKE, G. *Globální výchova pro 21. stol.* Praha, 1994.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno, 1995.
- ŠPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha, 1997.
- ŠTÁVA, J. Školský management a tvořivost. In MAŇÁK, J. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno, 1998.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Od kreativity k integraci. In MAŇÁK, J. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. K principu integrace a kreativity v české škole. *Komenský*, roč. 118, s. 51.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Využití prožitku při integrovaném vyučování. *Komenský*, roč. 119, s. 10.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Historie a já. *Komenský*, roč. 123, s. 141.
- Výchovně vzdělávací programy Obecná škola a Základní škola, Praha 1993 a 1997.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, 1994.
- ZELINOVÁ, M. *Školská klima a tvorivost riaditeľov*. Bratislava, 1996.

ŠIMÍČKOVÁ, H. Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 40–52. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Helena Šimíčková, Katedra PPAV, PdF Ostravské univerzity, Reální 5, 701 04 Ostrava