



ANALÝZA BARIÉR

omezujících práci učitele při rozvíjení odpovědného jednání žáků vůči přírodě a lidem

(pracovní verze)

Jiří Kulich, Středisko ekologické výchovy SEVER

Projekt CIVIS, 2019 | www.lipka.cz/civis



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



OBSAH

1	Shrnutí	4
2	Přehled identifikovaných bariér	5
3	Organizace výuky.....	7
3.1	45minutová hodina a spojování hodin.....	7
3.2	Zvonění	8
3.3	Nevhodné či obtížné umístění konkrétního celku v rozvrhu.....	9
3.4	Omezení školním rokem.....	9
4	čas a lidské kapacity	10
4.1	Čas potřebný pro vlastní práci s žáky	10
4.2	Čas na přípravu a vyhodnocování výuky	11
4.3	Čas na sdílení a společnou práci učitelů.....	11
4.4	Čas na vlastní rozvoj učitelů a zvyšování jejich porozumění a dovedností	12
4.5	Kapacita ředitele.....	12
4.6	Počet učitelů na škole.....	12
5	Porozumění učitelů tématům a problematice	13
5.1	Porozumění metodickým postupům	13
5.2	Porozumění významným konceptům.....	13
6	Pedagogické/didaktické dovednosti a připravenost učitelů	14
6.1	Nezkušenost s konkrétní metodikou.....	15
6.2	Nedostatečně rozvinuté obecné pedagogické dovednosti	15
7	Postoje aktérů k problematice	16
7.1	Obava rodičů, že „žáci se nenaučí“	16
7.2	Chybějící nebo omezená podpora vedení aktivním učitelům a aktivním formám učení.....	16

7.3	Odmítání aktivních forem učení od kolegů	17
7.4	Postoje jednotlivých učitelů	17
8	Dostupnost materiálů.....	18
8.1	Nevyrovnanost – omezená dostupnost materiálů pro realizaci témat a přístupů	18
9	Dostupnost metodické pomoci	19
9.1	Omezená dostupnost v případě náročnějších metodik a témat	19
9.2	Nepřiměřenost či přílišná náročnost nabízených metodik	19
10	Finance	20
10.1	Nedostatek financí na materiál	20
10.2	Nedostatek financí na personální rozvoj a externí metodickou podporu.....	20
11	Pravidla, předpisy, zákony	21
11.1	Omezení bezpečnostními a hygienickými předpisy	21
11.2	Jiná legislativní omezení	21
12	RVP/ŠVP.....	21
12.1	Příliš velký objem učiva a přílišná podrobnost ŠVP	22
12.2	Nekompatibilita / nejasné propojení vhodných metod s výstupy a učivem v ŠVP	22

POUŽITÉ ZKRATKY

AC – metodika Active Citizens

GRV – globální rozvojové vzdělávání

GSL – metodika Global Storylines

BOV – Badatelsky orientovaná výuka

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

UŽ – udržitelný život

VŠ – vysoká škola

1 SHRNUÍ

Cílem zjišťování bylo zjistit a popsat bariéry omezující práci učitele s ověřovanými metodikami rozvíjejícími odpovědné jednání žáků vůči přírodě a lidem. Bariéry byly tedy popsány vůči učiteli, ne vůči jiným aktérům a úrovním – např. z pohledu žáka, ředitele, zřizovatele, rodiny, školy, vzdělávacího systému jako celku. Smyslem zjišťování je pomoci vytvořit takové vzdělávací podmínky, aby se podle metodik mohlo učit v rámci běžné výuky a učitelům se učilo dobře. Na zjišťování navážou doporučení, jak eliminovat či zmírňovat omezení, problémy a potíže, na něž učitelé narážejí, a jak usnadnit učitelům jejich práci.

Bariéry, s nimiž se učitelé setkávají při uplatňování jednotlivých konkrétních metodik ve výuce, byly zjišťovány prostřednictvím metodiků pracujících se školami, a to jednak rozhovory vedenými s učiteli, jednak vlastním pozorováním metodiků s použitím observačních tabulek.

Nejčastěji reflektované bariéry jsou v oblastech ORGANIZACE VÝUKY a ČAS A LIDSKÉ KAPACITY, dále následují PEDAGOGICKÉ/DIDAKTICKÉ DOVEDNOSTI a POROZUMĚNÍ UČITELŮ TÉMATŮM A PROBLEMATICE. Nejméně frekventované jsou naopak bariéry v oblastech DOSTUPNOST MATERIÁLŮ, DOSTUPNOST METODICKÉ POMOCI a FINANCE. Velkou roli hrají podle formulací u jiných bariér i POSTOJE AKTÉRŮ.

2 PŘEHLED IDENTIFIKOVANÝCH BARIÉR

OBLAST	BARIÉRA	FREKVENCE	VÝZNAMNOST
ORGANIZACE VÝUKY	45minutová hodina a omezení spojování hodin	!!	
	Rušivý vliv zvonění		
	<u>Nevhodné či obtížné</u> umístění konkrétního celku v rozvrhu		
	Přerušení kontinuity programu mezi školními roky		
ČAS A LIDSKÉ KAPACITY	Omezení času na vlastní práci s žáky	!	!
	Omezení času na přípravu a vyhodnocování výuky (reflexe)	!	!
	Omezení času na společnou práci učitelů		
	Omezení času na zvyšování porozumění a dovedností učitelů		
	Nedostatečná kapacita ředitele zapojit se efektivně do výuky		
	Nízký počet učitelů na škole		
POROZUMĚNÍ UČITELŮ TĚMATŮM A PROBLEMATICE	Porozumění metodickým postupům	!	
	Porozumění významným konceptům	(+)	
PEDAGOGICKÉ/DIDAKTICKÉ DOVEDNOSTI A PŘIPRAVENOST UČITELŮ	Nezkušenost s konkrétní metodikou		
	Nedostatečně rozvinuté obecné pedagogické dovednosti	!	!
POSTOJE AKTÉRŮ K PROBLEMATICE	Obava rodičů, že „žáci se nenaučí“		
	Chybějící nebo omezená podpora vedení školy vůči aktivním učitelům a aktivním formám učení		!
	Odmítání aktivních forem učení od kolegů		
	Potřeba učitele „stihnout probrat/projít všechno učivo“		!

	a vnímání všeho ostatního jako „něčeho navíc“		
	Spokojenost učitele se svou již dosaženou úrovní porozumění a dovedností, potřeba „odučit si a mít klid“		
	Obavy učitele z postojů rodičů, kolegů, vedení, inspekce a z „kontroly“		!
	Podceňování dětí učitelem a nedůvěra k nim, obavy učitele z předání odpovědnosti žákům		
	Orientace učitele jen na dosažení hmatatelného cíle, nikoli na kvalitu vzdělávacího procesu		
DOSTUPNOST MATERIÁLŮ	Nevyrovnanost – omezená dostupnost materiálů pro realizaci některých témat a přístupů		
DOSTUPNOST METODICKÉ POMOCI	Omezená dostupnost v případě náročnějších metodik a témat		
	Nepřiměřenost či přílišná náročnost nabízených metodik		
FINANČNÍ MOŽNOSTI	Nedostatek financí na materiál		
	Nedostatek financí na personální rozvoj a externí metodickou podporu		
PRAVIDLA, PŘEDPISY, ZÁKONY (LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY VČ. VNITŘ. PŘEDPISŮ ŠKOLY)	Omezení hygienickými předpisy		
	Omezení bezpečnostními předpisy	(+)	
	Jiná legislativní omezení (vlastnické vztahy, GDPR...)		
NASTAVENÍ RVP/ŠVP	Příliš velký objem učiva a přílišná podrobnost ŠVP	(+)	!
	Nekompatibilita / nejasné propojení s výstupy a učivem v ŠVP – metodiky přinášejí nové učivo, jiné, než je uvedeno v ŠVP		

3 ORGANIZACE VÝUKY

Bariéry v oblasti organizace výuky patřily k nejčteněji pozorovaným bariérám spolu s bariérami v oblasti času a lidských kapacit, oblasti porozumění učitelů tématům a problematice, oblasti pedagogických/didaktických dovedností a připravenosti učitelů a oblasti postojů aktérů. Byly popisovány ve většině z celkového vzorku 35 škol.

3.1 45MINUTOVÁ HODINA A SPOJOVÁNÍ HODIN

Jednoznačně nejčastěji uváděnou bariérou týkající se organizace výuky je formát 45minutové hodiny a současně velká omezení pro jiné uspořádání výuky („*Hodina, která má 45 minut, často neumožňuje hlouběji se ponořit do tématu.*“, „*Opravdu problém se striktním dodržování vyučovací hodiny 45 minut*“).

Pozorování ukázalo, že školy si kvůli tomuto omezení **vybírají z metodik jen dílčí části, což vede k nekompletní, a tudíž pravděpodobně i málo účinné či neúčinné realizaci metodik** („*Aktivita nerealizují všechny, z metodiky hodně vybírají.*“). Častým konkrétním příkladem je, že do tohoto formátu se například často učitelům již nevejde reflexe („*Často se při hodině nestihne aktivita ani zreflektovat.*“, „*často nezbývá čas na reflexi, která je podstatnou částí celého učení*“, „*některé aktivity tím byly násilně ukončeny, nedotaženy např. reflexe.*“).

Omezení ve spojování vyučovacích hodin vzrůstají s délkou potřebných celků – **i u nadstandardně fungujících škol je často dosažitelným maximem spojení dvou vyučovacích hodin** („*Problém spojování hodin do větších celků, max. 2 vyučovací hodiny.*“, „*Spojování hodin může být někdy náročné, dvouhodinovy ještě OK.*“).

Zároveň **intenzita této bariéry výrazně narůstá na vyšších stupních škol** – pozorování potvrzují, že spojování hodin jde relativně **snadno na 1. stupni**, kde většinu předmětů učí tentýž učitel. Zde závisí do značné míry jen na přístupu konkrétního učitele, případně vedení školy („*Na prvním stupni z hlediska časového rozvržení nedělalo problém si výuku přizpůsobit dle potřeb venkovního učení.*“, „*Do projektu byli zapojeni učitelé 1. stupně, kde lze rozvrh přizpůsobit.*“). Většina škol je však již nedokáže zajistit (nebo jen velmi omezeně) na 2. stupni („*aktivita metodiky vyžadují větší učební jednotky než 45 minut, tak to na druhém stupni je problém (...). Na prvním stupni je to bez problému.*“, „*První stupeň nemá s časem problém, u druhého to znamená suplování, především druhá fáze vyžaduje celý den, tedy od 7:30 do 12:40*“).

Problematičnost formátu „vyučovací hodiny“ dále komplikuje to, že nejde o 45 minut čistého času, **část času spotřebují i administrativní a organizační povinnosti** („*učitel musí udělat běžnou agendu a pak teprve začít s aktivitami*“, „*Obě učitelky často zmiňují, že jim hodně času zabere agenda na začátku hodiny.*“).

Školy tato bariéra směřuje k **zařazování metodicky náročnějších přístupů mimo běžnou výuku všech žáků – jen do volnočasových činností** (kroužků) či alespoň odpoledních volitelných předmětů („*Výběr*

aktivit a plánování velmi omezuje zařazení AC do hodin občanské výchovy. Hodiny často odpadají, časová dotace je jen 45 minut.“ vs. „S časovou dotací ve vyučovacích blocích učitelé nebojují. Metodika je realizována v rámci volitelného kroužku, z pozorování není jasné, jestli mají žáci vůbec jasné stanoveno kdy má hodina končit. Žáci jsou ochotni se na hodině zdržovat déle, hodina je vedena diskuzní formou.“, „Metodika je vhodnější pro výuku ve větších jednotkách, v senátu mají delší časovou dotaci (většinou 60–90 minut).“).

Jednou z cest k překonání této bariéry v rámci školy je dle pozorování **koordinovaná práce více učitelů napříč více předměty** („mění se v tandemu, nebo kdyby byla možnost rozdělit dílčí věci do více hodin různých učitelů“).

Pozorování z některých škol spojují překonání této bariéry s **plánováním předem a úpravami ŠVP** („Vzhledem k tomu, že aktivity metodiky vyžadují větší učební jednotky než 45 minut, tak to na druhém stupni je problém, muselo by se s tím počítat v plánech předem.“, „Spojování hodin může být někdy náročné, (...) když nevěděli, do čeho vstupují, tak si to dopředu nemohli moc naplánovat. Ale chystají se upravovat ŠVP.“).

Nadstandardně fungující školy hledají různé cesty ke zmírnění této bariéry alespoň improvizovaně, např. v rámci suplování („V devátých třídách paní ředitelka bojuje se 45 minutami, pokud to jde, bere si ve třídě náhradní hodiny a spojuje do dvouhodinovek AC.“)

Formát 45minutové vyučovací hodiny má přitom sice jistou logiku ve vztahu k tradiční frontální výuce, není však odůvodněný pro jiné typy výuky a jeho překonanost a možnost změn byla v minulosti předmětem debat (viz např. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/skolni-hodina-45-minut-padne-tradice/r?i:article:366463/>). Nadále však zůstává **zakotven v legislativě – Školském zákoně** (zákon 561/2004 Sb.): „§ 26 Vyučovací hodina: (1) Vyučovací hodina v základním, základním uměleckém, středním a vyšším odborném vzdělávání trvá 45 minut. (...) Rámcový nebo akreditovaný vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit a spojovat.“

Přestože zákon umožňuje v odůvodněných případech hodiny spojovat, **znění legislativy i dlouhodobý návyk výrazně formují postoje aktérů (učitelů, vedení škol)** a zvyšují významnost této bariéry („45minutová hodina, na změny není opora ve škole“, „hodina striktně dodržována, žádné spojování“, „neochota kolegů slučovat hodiny“).

3.2 ZVONĚNÍ

Zajímavou organizační bariérou související s tradičním formátem vyučovací hodiny je fenomén samotného zvonění. Pozorování z některých škol jej spojují jen s časovým omezením popsaným výše („zvonění a snaha vlézt se do 45 minut“), ale jiná na něj upozorňují jako na hlubší bariéru, která sama o sobě ovlivňuje významně kvalitu probíhajících činností („Zvonění ruší průběh dramatizací, reflexí, u nichž učitelky potřebují držet pozornost skupiny.“).

3.3 NEVHODNÉ ČI OBTÍŽNÉ UMÍSTĚNÍ KONKRÉTNÍHO CELKU V ROZVRHU

U dlouhodobějších učebních celků se školy potýkají s tím, jak je zařadit do rozvrhu („*Jedná se o dlouhodobý projekt, učitelé se potýkali s tím, jak sladit aktivity plynoucí z metodiky s běžně probíraným učivem a jinými školními aktivitami – návštěva divadel, vzdělávacích programů, školní prázdniny atd.*“).

Nejtypičtější bariéra pozorovaná na několika školách je **opakované odpadávaní výuky** a tím značná redukce prostoru pro vhodný typ výuky. Souvisí s umístěním výuky do stejných dní v týdnu, do nichž v daném školním roce opakovaně vycházejí státní svátky a prázdniny, či do odpolední výuky, která odpadá častěji než výuka dopolední („*AC probíhá jako nepovinný volitelný kroužek, naprosto mimo rozvrh. Ostatní učitelé o něm nevědí, do doby, kdy je realizováno AC často dávají nějaké exkurze apod.*“). Čas na realizaci určitého typu výuky je pak významně omezen. Tato bariéra nabývá na významu, pokud je čas omezen na jednu vyučovací hodinu týdně („*Výběr aktivit a plánování velmi omezuje zařazení AC do hodin občanské výchovy. Hodiny často odpadají, časová dotace je jen 45 minut.*“). Bariéra má dle pozorování řešení v rámci školy při dobrém plánování výuky a podpoře vedení („*Tato skupina se schází vždy v pondělí jednou za dva týdny, tento rok to vychází tak, že by jim dvě setkání odpadla, byli nuceni alespoň jedno setkání nahradit – aby stihli realizovat projekt. Naštěstí je mezi zapojenými pedagogy i rozvrháč, který toto dokáže snadno zařídit, navíc mají podporu paní ředitelky.*“).

Problémy s organizací výuky vznikají, i pokud se škola rozhodne pracovat jen s **vybranou skupinou žáků a při zařazení do volnočasových aktivit, mimo běžnou výuku** („*Hodiny AC probíhají celkem komplikovaně – jedna učitelka vede hodinu AC, druhá dohlíží na dvě třídy, z kterých jsou AC žáci vybráni. Žáci jsou vytahováni ze svých hodin, AC lekce nejsou přímo součástí výuky, probíhají neoficiálně, zatímco by vybraní žáci měli mít tělocvik/výtvarku/občanku.*“). „*Pro učitelky bylo těžké najít prostor pro AC – jedná se o volitelný kroužek a nemá takovou prioritu, jako volitelné předměty, které jsou součástí rozvrhu. Učitelky během roku musely změnit čas a den konání AC, z toho důvodu jim odpadlo několik žáků. Den změnily kvůli tomu, že se to krylo s jiným seminářem.*“, „*Učitelé se několikrát vyjádřili, že některá setkání byla velmi vyčerpávající jak pro ně – pedagogy, tak pro děti. Setkávají se totiž až 7. a 8. hodinu po vyučování, a mezi vyučováním a AC setkáním je pouze 30 minutová pauza na oběd. Program AC je náročný a ne vždy se učitelům dařilo žáky dostatečně aktivizovat a zaujmout.*“).

3.4 OMEZENÍ ŠKOLNÍM ROKEM

Zajímavým podnětem je, že některé přístupy a metodiky vyžadují **kontinuální práci s žáky na určitém programu/zadání, přesahující jeden školní rok**. Tato potřeba se týká více z používaných metodik, ale nikoli nutně všech. Zatímco některé metodiky jsou postaveny tak, že „*za rok zvládnou cyklus i třikrát otočit*“, pro práci s jinými je významná bariéra chybějící kontinuity mezi jednotlivými školními roky a nemožnost z organizačních důvodů zajistit mezi školními roky plynulou návaznost práce stejných žáků se stejnými učiteli („*náročné na porozumění, přípravu, na čas ve výuce a také na dovednosti a pracovní návyk jak učitele, tak žáků, 2 roky (...) bylo by třeba pracovat více než 1 školní rok – minimálně 2 školní roky, lépe minimálně 3 školní roky. Jednak proto, aby metodiku sami dobře*

pochopti, osvojili si ji a trvale ji zařadili do výuky, druhak aby měli dostatek času potřebné dovednosti a kompetence postupně naučit žáky, aby s nimi mohli dobře metodicky – badatelsky pracovat.“, „Do reflexní zprávy učitelé zapsali, že je pro ně velmi náročné realizovat celý cyklus metodiky během 1 školního roku, doporučují, aby se fáze metodiky rozložily do delšího časového úseku (alespoň rok a půl).“, „Jsou také omezeny časovou ohraničeností školního roku.“).

4 ČAS A LIDSKÉ KAPACITY

Bariéry týkající se nedostatku času a omezených lidských kapacit jsou zdaleka nejfrekventovanější pozorované bariéry ze všech oblastí bariér – byly popisovány na 30 z celkového vzorku 35 škol. Velmi často je jako klíčová bariéra popisována velká **celková vyčerpání učitelů** („nedostatek času pedagogů během dne ve škole“, „nedostatek ‚volného‘ času učitelů během pracovního dne“, „malá škola, kdy pedagogové dělají hodně věcí a jsou přetížení“), kterou lze dle pozorování typologizovat do následujících oblastí:

4.1 ČAS POTŘEBNÝ PRO VLASTNÍ PRÁCI S ŽÁKY

Jednou významnou oblastí je čas potřebný pro vlastní práci s žáky – **samotná časová náročnost některých způsobů práce** („náročné na porozumění, přípravu, na čas ve výuce a také na dovednosti a pracovní návyk jak učitele, tak žáků“) a zároveň **konkurující si očekávání, co vše je ještě potřeba do výuky zařadit – potřeba stihnout „všechno učivo“** („Problémem zapojených učitelů byla časová náročnost venkovního učení na úkor učiva jiných předmětů, u kterých vnímají závazně potřebu splnit všechny témata daná ŠVP.“, „Těžko zvladatelné při snaze zvládnout i normální učivo.“).

Tato bariéra má úzkou **souvislost s bariérami v oblasti postojů** („Učitelé neměli stále čas, protože práce na metodice jim připadala jako něco navíc a ještě k tomu musí stihnout to „učení“!“), „Spíš těžké překonat stále převažující mentální nastavení na rozdělení dle předmětů a povinnosti „stihnout učivo“ – pocit, že ubude „výuky“) i **bariérami v oblasti nastavení ŠVP/RVP** („jiné učivo vyžadované ŠVP“).

Bariéra **nabývá na významu zejména u dlouhodobých učebních celků, přístupů vyžadujících kontinuální práci po více měsíců** („Jedná se o dlouhodobý projekt, učitelé se potýkali s tím, jak sladit aktivity plynoucí z metodiky s běžně probíraným učivem a jinými školními aktivitami – návštěva divadel, vzdělávacích programů, školní prázdniny atd.“).

Bariéra je **významná pro specifické přístupy, jejichž časová náročnost je z podstaty vyšší** – jako je výuka venku („Některé lokality jsou dost daleko (les), takže jen přesun trvá 20 minut.“) či participativní přístup („Pokud si žáci formulují otázky a hypotézy sami, plánují postup sami, vždy to vyžaduje více času, než kdyby dostali vše předem připraveno.“).

Limitovaný je prostor pro **flexibilní reakci na potřeby a podněty vznikající v průběhu procesu výuky** („Zároveň je při práci s metodikou napadalo mnoho námětů na další aktivity a rozšíření učiva, které jim připadaly užitečné, čímž docházelo k dalšímu časovému skluzu.“).

4.2 ČAS NA PŘÍPRAVU A VYHODNOCOVÁNÍ VÝUKY

Stejně frekventovanou pozorovanou bariérou je při přístupech rozvíjejících odpovědné jednání vůči lidem i přírodě také čas potřebný na plánování, přípravu a vyhodnocování výuky. U některých přístupů a na některých školách je tato bariéra vnímána jako **ještě významnější omezení než čas pro vlastní práci se žáky** („Učitelé nemají problém s prostorem pro samotnou realizaci venkovního učení. Velký problém ale mají s přípravou a vyhodnocováním.“).

Času učitelů na přípravu a vyhodnocování výuky konkuruje zejména **suplování** („Učitelky musí často suplovat, ztěžuje jim to přípravu a samotnou realizaci hodin AC.“) a různé **povinnosti mimo vlastní výuku** („Obě učitelky jsou třídní, zároveň učí i jiné předměty, o přestávkách dozorují na chodbě či se připravují na jiné hodiny, mají proto nedostatek času na společné přípravy či reflexe po aktivitách.“, „Učitelé byli zejména na začátku roku velmi vytíženi ještě probíhající přestavbou na škole.“).

Bariéra má **souvislost i s bariérami v oblasti postojů** – např. vnímáním přípravy nových typů výuky jako „něčeho navíc“ k běžné práci učitele („Velká časová náročnost na přípravu, učitelé tuto přípravu berou jako práci navíc.“), a také zajímavou **souvislost s přetížeností aktivních – škol, učitelů, ale i žáků** („Přílišná ‚akčnost‘ školy, zapojení do velkého množství projektů.“, „Malá škola, kdy pedagogové dělají hodně věcí a jsou přetížení.“, „Učitelé jsou však zahlceni různými projekty (škola je obecně velmi aktivní).“, „Do projektu jsou zapojeni učitelé, kteří jsou aktivní i v jiných projektech, celá škola je také zapojena do několika dalších projektů.“, „Do AC jsou zapojeni aktivní studenti a aktivní učitelky, z toho důvodu se jim někdy stane, že kvůli jiné aktivitě nemůžou na AC dorazit – účast na jiných projektech, exkurzích apod.“, „Škola je velmi aktivní a učitelé mají poměrně málo prostoru pro promyšlení, přípravu a reflexi výuky.“). Realizace příliš mnoha programů jedním učitelem, školou či skupinou učitelů či žáků se může stát až **kontraproduktivní – snižovat kvalitu a účinnost jejich realizace** („Škola je velmi aktivní a učitelé mají poměrně málo prostoru pro promyšlení, přípravu a reflexi výuky.“, „Učitelé jsou sami zapojeni do dalších projektů, dle jejich slov nemají dostatek času na řádné zpracování závěrů (reflexí) z hodin AC a na akční výzkum.“, „Učitelé dokáží vybírat mezi aktivitami AC a připravovat si hodiny AC, ale jakákoliv následná činnost spojená s pilotáží (tvorba reflexí aktivit, akční výzkum, hlubší zamýšlení se nad implementací metodiky) je pro ně časově velmi náročná.“). Přetíženost některých učitelů má přímou souvislost s **nerovnoměrnou zátěží ze strany vedení školy** („přetížení koordinátora EVVO od vedení – ředitel jako jedinému pracovníkovi EVVO na škole velmi hodně nakládá, bylo by tedy vhodné, aby si ředitelé uvědomili, co vlastně od těchto pracovníků chtějí, aby bylo jejich náplní, a zda ji jsou schopni pod takovým tlakem vykonávat.“, „Projektové dny (1x měsíčně) organizuje jen jeden člověk.“).

4.3 ČAS NA SDÍLENÍ A SPOLEČNOU PRÁCI UČITELŮ

Další související bariérou je nedostatek času na společnou práci učitelů („Učitelé mají problém pravidelně se setkávat mimo vyučovací hodiny a společně připravovat jednotlivé hodiny AC v rámci své běžné pracovní doby.“, „řikají, že ‚toho mají hodně‘, takže nemají tolik času na setkávání se a plánování“). Podle některých pozorování **právě na společnou práci vyčleňují učitelé čas úplně nejobtížněji** („Tým je velmi časově vytížen, jsou aktivní ve všech ohledech (studují, lektorují atd.), ale metodiku zvládají, výuku si přizpůsobí dle potřeb. Jen se špatně hledaly termíny schůzek.“, „Bylo by

potřeba, aby učitelé dávali setkáním s konzultantem více času kromě výuky, a setkání byla častější a ideálně aby se i setkávali sami. Samozřejmě to naráží na časové možnosti učitelů.“).

Čas na společnou práci je zároveň dle pozorování významný pro překonání jiných bariér – např. bariéry v oblasti organizace výuky (45minutová hodina) či v oblasti porozumění a dovedností učitelů se koordinací a spoluprací více učitelů snižují. Jmenovitě je pozorován význam tandemové výuky a kolegiální podpory (*„Zapojení dvou učitelů vnímám jako dobrý začátek, časem by bylo dobré, kdyby se jich zapojilo více a věnovali si vzájemně kolegiální podporu.“*, *„mění se v tandemu, nebo kdyby byla možnost rozdělit dílčí věci do více hodin různých učitelů“*, *„První stupeň má trochu problém se v objemu nových informací, používání klíčů, zorientovat, ideální by byla tandemová výuka.“*). Pozorované důvody jsou obdobné jako u přechozí bariéry – suplování, další povinnosti mimo vlastní výuku a přetíženost aktivních učitelů, jsou však ještě výrazně zesíleny potřebou vzájemné koordinace více různých učitelů (*„Je náročné, aby se potkali všichni učitelé naráz.“*).

4.4 ČAS NA VLASTNÍ ROZVOJ UČITELŮ A ZVYŠOVÁNÍ JEJICH POROZUMĚNÍ A DOVEDNOSTÍ

Pozorování z některých škol zdůrazňují, že čas je potřeba vynaložit také na vlastní rozvoj učitelů – např. na **porozumění přístupům a metodikám, které jsou pro ně nové, s nimiž se nesetkali při svém studiu na vysoké škole ani ve své dosavadní praxi** (*„náročné na porozumění“*, *„náročné na přípravu, na čas ve výuce a také na dovednosti a pracovní návyk jak učitele, tak žáků“*, *„Pro dostatečnou metodickou podporu by v projektu mělo být zařazeno více konzultací.“*, *„Jako konzultantovi mi učitelé dají prostor k návštěvě jejich výuky, ale pak mají zas málo času se sejit a probrat jejich otázky a problémy k metodice.“*, *„S pedagogi by bylo třeba pracovat více než 1 školní rok – minimálně 2 školní roky, lépe minimálně 3 školní roky. Jednak proto, aby metodiku sami dobře pochopili, osvojili si ji a trvale ji zařadili do výuky (...).“*).

4.5 KAPACITA ŘEDITELE

U některých škol byla pozorována bariéra týkající se přímého zapojení ředitele vzhledem k velkému objemu jeho jiných povinností (*„Jednou ze zapojených pedagožek je i ředitelka školy, která však nemá moc kapacity se přímo věnovat setkáním AC. I když je v plánu, že se bude účastnit, vždy musí řešit jiné organizační záležitosti, skupinu AC tam sleduje spíše zpozzdálí, podporuje je a případně zajišťuje komunikaci s městem.“*, *„ředitelka školy metodiku realizuje v 9. třídě – v průběhu školního roku se mnohokrát stalo, že se kvůli svým ředitelským povinnostem nemohla věnovat hodinám AC, na jaře po inspekci byla ohrožena dokonce celá její účast v projektu z důvodu nedostatku vlastních kapacit.“*).

4.6 POČET UČITELŮ NA ŠKOLE

U několika malých škol byl jako bariéra vnímán také **nízký počet učitelů v celé škole**. (*„málo personálu ve škole neumožňovalo spojování hodin a přesuny v rozvrhu, což bránilo plnohodnotnému splnění některých kroků metodiky.“*, *„Je jich málo (malá škola) a špatně se shání lidi, co chtějí, jsou ochotní dělat něco navíc.“*). U úplných škol (a to i menších – s 1 třídou v každém ročníku) bylo naopak spíše

konstatováno, že toto není bariéra („Škola je personálně dostatečně zabezpečená. Jsou ochotní a dělají spoustu aktivit nad rámec svých povinností.“).

Z pozorování vyplývají i náměty, co může **bariéry v oblasti času a lidských kapacit snížit** – poměrně často je například jako pozitivní uváděno **zapojení asistentů** („Pedagogové ocenili přítomnost školního asistenta při venkovním učení, který byl při výuce mimo školu vzhledem k věku žáků velmi užitečný. Po zkušenosti by se do projektu zapojilo i více pedagogů.“, „Ve třídě s asistentkou je to jednodušší, v jiných řešili různou vzájemnou výpomoc, což jim komplikovalo realizaci (např. ji oddalovali).“, případně zapojení dalších pracovníků školy, které má ale i své problematické stránky z hlediska kvalifikace a kvality výuky („Kvůli omezeným kapacitám dvou třídních učitelek pracovala s metodikou asistentka pedagoga a vedoucí družiny. Ani jedna z nich do té doby neměla praxi s učením. Práce s metodikou (např. tedy práce s cíli, metody, reflexe, dramatizace) byla pro ně úplně nová zkušenost.“).

5 POROZUMĚNÍ UČITELŮ TÉMATŮM A PROBLEMATICE

Bariéry v této oblasti patřily k nejčteněji pozorovaným bariérám spolu s bariérami v oblasti organizace výuky, oblasti času a lidských kapacit, oblasti pedagogických/didaktických dovedností a připravenosti učitelů a oblasti postojů aktérů. Byly popisovány ve většině z celkového vzorku 35 škol.

5.1 POROZUMĚNÍ METODICKÝM POSTUPŮM

Tato bariéra je v této oblasti pozorována nejčastěji. Učitelé se s používanými metodickými postupy často setkávají nově a potřebují čas a podporu na hlubší porozumění („Učitelky se v letošním roce dostávaly do problematiky metody GS. Potřebovaly by více podpory a zkušeností, aby si byly prací touto metodou jisté a mohly ji využít maximálně.“, „Učitelé metodiku jako takovou většinou neznají. Některé prvky metodiky používají ve své výuce, ale neví o tom.“, „S BOV se seznamují díky projektu.“).

Speciálně je pozorováno **nedostatečné porozumění důležitosti reflexe** („V prvních fázích metodiky učitelé nekladli dostatečný důraz na reflektivní části aktivit, přitom se jedná o stěžejní části, díky kterým se u dětí fixují nově nabitě znalosti a dovednosti a kdy dochází k důležitým aha momentům. Uvědomovali si důležitost reflexí, ale nebyli schopni naplánovat aktivity časově tak, aby zbyl na reflexi dostatek času.“).

Nedostatečné porozumění metodikám pak **vede k jejich neúčinnému použití** („Aktivity, které vyžadují více času na přípravu (je nutné si aktivity pořádně pročíst, připravit, pochopit nový koncept, naučit se něco nového) učitelé spíše nezařadili do výuky, či s tím otáleli.“).

5.2 POROZUMĚNÍ VÝZNAMNÝM KONCEPTŮM

Mezi pozorované bariéry patřilo nedostatečné počáteční porozumění zapojených učitelů významným konceptům týkajícím se odpovědného jednání vůči lidem a přírodě. Jmenovitě jde o:

- **udržitelný život / udržitelný rozvoj** („Jako hlavní to realizuje učitelka ČJ, takže je pro ni UŽ hůře uchopitelný, ale snaží se“),
- **komplexní povědomí o životním prostředí a jeho problémech** („Dílčí přírodovědné znalosti ano, ale komplexní povědomí o ekosystémech nedostatečné.“, „Učitelé zatím nebyli v oblasti, jíž se zabývají některé z příběhů přístupu GSL, vzdělávání, musí se orientovat za běhu – dostupnost vody a půdy, příčiny.“),
- **globální propojenost** („Učitelé nekladou dostatečný důraz na globální přesah aktivit metodiky, přirozeně se zaměřují hlavně na lokální rozměr. Metodikům se nedaří zdůraznit globální přesah aktivního občanství na místní úrovni.“, „Učitelky neznaly GRV, zapojení GRV do AC pro ně není přirozené. Globální propojenost se v realizovaném projektu neobjevuje.“, „Nedostatečná znalost problematiky globálního vzdělávání – ne vždy bylo podchyceno to nejpodstatnější téma (vedeno spíše v linii vhodnosti osnov běžného učiva, globální tematika potlačena).“, „Učitelka zmiňuje, že je pro ni bariéra až moc velký přesah do globálních témat.“).

Z pozorování vyplývají i náměty, které tyto bariéry snižují a to: **podrobné vypracování metodik, spolupráce více učitelů a semináře** („Problematika byla pro obě zapojené učitelky úplně nová, ale nebylo náročně do ní postupně s metodikou pronikat. Oceňovaly podrobné vypracování metodiky, která jim práci velice ulehčila.“, „Velmi pomáhala spolupráce několika méně zkušených učitelů na přípravě, čímž se podařilo tuto bariéru překonávat.“, „Ocenili praktické semináře, říkali, že jim to hodně pomohlo.“).

6 PEDAGOGICKÉ/DIDAKTICKÉ DOVEDNOSTI A PŘIPRAVENOST UČITELŮ

Bariéry v této oblasti patřily k nejčastěji pozorovaným bariérám spolu s bariérami v oblasti organizace výuky, oblasti času a lidských kapacit, oblasti porozumění učitelů tématům a problematice a oblasti postojů aktérů. Byly popisovány ve většině z celkového vzorku 35 škol.

Bariéry v této oblasti lze rozdělit na dvě hlavní skupiny, a to jednak na omezení vyplývající z **nezkušenosti s konkrétní metodikou**, a jednak dominující a významnější omezení spojená s **nedostatečně rozvinutými obecnými pedagogickými dovednostmi**. Část pozorování dokonce uvádí dosavadní **zkušenosti některých učitelů pouze s frontální výukou**. Jako příčina je nejčastěji uváděna **nedostatečná příprava budoucích učitelů na VŠ**, kterou pak zčásti **kompensuje až v praxi nabídka některých vzdělávacích programů a projektů** („Hodně jsme se se všemi školami bavili i o přípravě budoucích pedagogů, která je zaměřena na teorii, informace, nikoliv na dovednosti.“, „špatná příprava na VŠ (jen frontální výuka)“, „Při VŠ studiu a dosavadní praxi zapojení učitelé nezískali příliš praktických zkušeností s jinou než frontální výukou, ty si osvojovali až při práci s metodikou.“, „Zapojené učitelky ne, ale hodně jsme mluvily o přípravě učitelů na VŠ, že je nedostatečná hlavně v oblasti kompetencí.“, „Při VŠ studiu a dosavadní praxi zapojení učitelé nezískali schopnost pracovat s cílováním a záměrem (v rámci hodiny i dlouhodobě) a s reflexí a dramatickou výchovou. Semináře proto rozšiřovaly tyto oblasti, i když se jedná o obecné dovednosti. Věnovali jsme tomu semináře a pak si to osvojovali při

práci s metodikou.“, „Učitelky se díky projektu učily předávat zodpovědnost žákům, neřešit vše za ně, nechat jim prostor pro vlastní řešení.“).

6.1 NEZKUŠENOST S KONKRÉTNÍ METODIKOU

Bariéry spojené s nezkušeností s konkrétní metodikou jsou sice zmiňovány několikrát, ale jako nepřiliš významné a relativně snadno **řešitelné v průběhu učitelské praxe postupným osvojováním metodiky a metodickou podporou zvenčí** („Badatelská fáze je náročná, ale s každým odučeným tématem se to zlepšuje.“, „Při 2. fázi vyžadovali přítomnost metodika.“, „Učitelky pracují tvořivě, hodně rozhodovacích procesů nechávají na dětech. Spíše se potřebovaly ukotvit v pravidlech metodiky.“, „Nejistota v práci s aktivitami z metodiky. Učitelkám připadají těžké pro základoškolské děti. Učitelky preferují dělat s dětmi aktivity, které si samy zažily na workshopech.“).

6.2 NEDOSTATEČNĚ ROZVINUTÉ OBECNÉ PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

Bariéry v oblasti obecných pedagogických dovedností jsou dle pozorování **překonatelné obtížněji** („Je třeba dost dovedností, které ne každý pedagog má, a prostor pro vzdělávání není vždy jednoduché najít, zvláště na malých školách.“). Zároveň ale byly také pozorovány mezi zapojenými učiteli velké rozdíly v didaktické praxi a schopnostech uplatňovat účinné přístupy k výuce. Byly pozorovány tyto **konkrétní bariéry**:

- **neefektivní komunikace s žáky** („Někteří si vytvářeli bariéry při práci se třídou neefektivní komunikací, hodnotící zpětnou vazbou.“, „Při výuce vážla komunikace s žáky, v terénu organizace výuky, žáci ztráceli pozornost, nerespektovali pokyny učitele. Nebyla předem domluvena pravidla pro výuku v terénu.“),
- **nepromyšlená organizace výuky** („V terénu vážla organizace výuky. Nebyla předem domluvena pravidla pro výuku v terénu.“),
- **omezené dovednosti v motivaci žáků** („Při výuce vážla komunikace s žáky, žáci ztráceli pozornost, nerespektovali pokyny učitele.“),
- **chybějící respektující přístup k žákům** („Učitelé nemají dostatek dovedností pro používání metodiky – respektující přístup k žákům (...“),
- **problémy s uplatňováním participativního přístupu** („Problém ‚nechat to dětem a na dětech‘ – v hlavní roli je učitel, navádění na ‚správný‘ směr: ovšem ne z důvodu neochoty učitele, ale spíše z neznalosti, jak tímto způsobem pracovat.“),
- **problémy se stanovením a efektivním dosahováním vzdělávacích cílů** („Pedagogové si nevěděli zcela rady s prací s pedagogickými cíli programů – přizpůsobení dané skupině, časovým možnostem... Takže občas šlo o mechanické splnění kroku metodiky, ale dopad na učení žáků nebyl takový, jaký by mohl být.“, „Při VŠ studiu a dosavadní praxi zapojení učitelé nezískali schopnost pracovat s cílováním a záměrem (v rámci hodiny i dlouhodobě)“. „Učitelé nemají dostatek dovedností pro používání metodiky – práce s cíli větších vzdělávacích celků a hodin.“, „Pro jednu učitelku je náročné držet strukturu aktivity, aktivity sklouzávají do konverzačního módu.“),

- **omezená schopnost vést reflexi** („Nemají zkušenost s reflexemi procesů ve třídě ani s vlastní sebereflexí.“, „při práci s metodikou je třeba dovedností, které běžně učitelé nemají – (...) schopnost vést reflexi“, „Při VŠ studiu a dosavadní praxi zapojení učitelé nezískali schopnost pracovat (...) s reflexí.“),
- **omezená schopnost tandemové práce** („Učitelky bojují se spoluprací a fungování v tandemu. Aktivitu buď vede jedna, nebo druhá, vzájemně si do vedení hodin lehce vstupují. Každá má jiný styl práce s žáky. Ve výsledku působí jejich spolupráce nejednotně.“).

7 POSTOJE AKTÉRŮ K PROBLEMATICE

Mezi aktéry, s nimiž byly spojeny významné pozorované bariéry v oblasti postojů, patří **rodiče, vedení školy (ředitel), učitelský tým a samotní jednotliví učitelé.**

7.1 OBAVA RODIČŮ, ŽE „ŽÁCI SE NENAUČÍ“

S rodiči je výrazně spojována obava, že „žáci se nenaučí“, která posiluje obavy učitelů z uplatňování jiných forem než frontální výuky. Děje se tak dle postojů a dovedností samotných učitelů a vedení školy a dle atmosféry a kultury školy ve velmi různé intenzitě („Podpora rodičů dle reakcí dítěte.“ vs. „Výjimečně se objevil postoj, že je třeba obhajovat před rodiči, že se žáci neučí, ale chodí si ven.“ vs. extrémní „Obavy ze strany rodičů, že se žáci kvůli tomu způsobu práce ‚nenaučí‘ důležité znalosti. Učitelka musí před konkrétní matkou skrývat, že jenom nepodává výklad.“).

7.2 CHYBĚJÍCÍ NEBO OMEZENÁ PODPORA VEDENÍ AKTIVNÍM UČITELŮM A AKTIVNÍM FORMÁM UČENÍ

Ze strany vedení školy jde především o postoje v oblasti podpory aktivity učitelů a podpory účinných postupů vzdělávání. Z hlediska možnosti uplatňování metod vedoucích k odpovědnému jednání vůči přírodě a lidem jde o velmi významný faktor, uváděný ve velkém množství škol. Podobně jako u rodičů se míra podpory či nepodpory mezi jednotlivými školami velmi výrazně liší. Na jedné straně spektra je situace, kdy takové vzdělávání ředitel nejen nepodporuje, ale snaží se ho nepřipustit nebo ho omezovat („Učitelky často komentují jejich vztah s vedením školy, potažmo s ostatními kolegy ve sborovně. Uvádějí, že vztah s ostatními není úplně dobrý (platí zejména pro jednu ze zapojených učitelek). Má pocit, že ředitel se jí snaží ‚házet klacky pod nohy‘, dává jí hodně suplování apod.“, „Vedení školy aktivně nepodporovalo zapojení do projektu, striktně vyžadovalo dodržování tematických plánů a neumožňovalo spojování hodin. Vedení neporozumělo podstatě projektu.“). Nejčastěji pozorovaný stav je ten, kdy vedení školy aktivitám učitelů a uplatňování aktivních metod učení sice nebrání, ale nijak je ani aktivně nepodporuje („Učitelky nemají podporu vedení ani učitelského sboru.“, „Vedení ani nebrání, ani nedává velkou podporu.“, „Vedení sice podporuje, ale hlavně nechce, aby byl problém.“, „Chybí podpora vedení školy.“, „Není podpora od vedení, ale na druhou stranu si nabízely učitelky kolegiální podporu. Byly potíže s uvolňováním na setkání.“). Na opačné straně spektra jsou pak příklady, jak aktivní podpora ředitele zvyšuje aktivitu učitelů a usnadňuje zavádění účinných metod („Škola je zapojená do několika projektů, pedagogové mají od vedení běžnou podporu pro práci v nich

– uvolňování z hodin atd. Učitelé se do projektu zapojili dobrovolně, metodiku považují za smysluplnou.“).

7.3 ODMÍTÁNÍ AKTIVNÍCH FOREM UČENÍ OD KOLEGŮ

Zda jsou bariérou **postoje a vztahy v učitelském týmu**, závisí opět na kultuře a atmosféře konkrétní školy. Dle pozorování bývají někdy spojeny s předchozí bariérou – nepodporou vedení školy („Učitelky nemají podporu vedení ani učitelského sboru. Rozhodně je to kvůli špatným vztahům na pracovišti.“, „Učitelky často komentují jejich vztah s vedením školy, potažmo s ostatními kolegy ve sborovně. Uvádějí, že vztah s ostatními není úplně dobrý.“). Na jedné straně mohou negativní postoje v učitelském týmu významně omezovat rozvoj potřebných kompetencí („Obě (učitelky) se shodly na jedné ze supervizí na tom, že se dokonce obávaly toho, že ostatní učitelé budou nějakým způsobem znevýhodňovat žáky zapojené do AC, jen proto, že oni sami nemají dobrý vztah s učitelkami, které AC vedou.“, „Nechoť jiných kolegů (učičích v dané třídě) zapojit se do projektu – využít vhodně se nabízející témata ve svých hodinách, umožnit spojení hodin.“). Kolegiální podpora v učitelském týmu však může naopak kompenzovat jiné bariéry, např. nedostatečnou podporu vedení („Není podpora od vedení, ale na druhou stranu si nabízely učitelky kolegiální podporu.“). Pokud chybí podpora širšího týmu učitelů, je důležitá alespoň podpora v menším týmu, kolegiální podpora („Pouze opora jednoho učitele v druhém, menší podpora vedení a žádná od ostatních učitelů“).

7.4 POSTOJE JEDNOTLIVÝCH UČITELŮ

V oblasti **postojů samotných jednotlivých učitelů** jsou popisovány nejrozmanitější bariéry:

- **Potřeba „stihnout probrat/projít všechno učivo“ a vnímání všeho ostatního jako „něčeho navíc“** mezi bariérami v postoji jednotlivých učitelů dominuje („Spíš těžké překonat stále převažující mentální nastavení na rozdělení dle předmětů a povinnosti „stihnout učivo“ – pocit, že ubude ‚výuky‘.“, „Ostatní kolegové nebyli zapojeni, vnímali metodiku jako něco navíc, co bude děti bavit. Nehledala se propojení do ostatních oblastí a hodin, ač k tomu metodika vybízí a dobře slouží.“, „Škola je zapojená do několika projektů, pedagogové mají od vedení běžnou podporu pro práci v nich – uvolňování z hodin atd. Učitelé se do projektu zapojili dobrovolně, metodiku považují za smysluplnou, i když je pro ně těžké zapojovat ji do běžné výuky a pořád ji chápou jako něco navíc.“).
- **Spokojenost s již dosaženou úrovní porozumění a dovedností, potřeba „odučit si a mít klid“** – část učitelů vyjadřuje, že nepotřebuje žádné materiály a metodickou podporou. Ač mnohé neznají, ani nejeví zájem o možnosti vzájemného sdílení formou náslechu či párové výuky („Jedna dělá BOV z donucení, chce si odučit a mít klid.“, „spokojeni, ale nemají dostatečný přehled o možnostech“, „sami nepocítují, ale potřebují“, „spokojeni, nejeví zájem o další možnosti (náslechy, párová výuka)“).
- **Obavy z postojů rodičů, kolegů, vedení, inspekce a z „kontroly“** („Učitelka musí před konkrétní matkou skrývat, že jenom nepodává výklad.“, „Učitelé mají k metodice kladné postoje, ale obávají se, že tomu tak nebude u ostatních kolegů.“, „Obavy z možné kontroly

(vedení, inspekce) – jak aktivity z projektu zapsat do třídní knihy, při spojování hodin neodučení např. hudební výchovy.“).

- **Podceňování dětí a nedůvěra k nim, obavy z předání odpovědnosti žákům** („Učitelky o své škole a o dětech mluví jako o vesnické, porovnávají školu i žáky s městskými – ty vnímají jako vyspělejší. Zároveň byly překvapeny tím, co děti zvládly.“, „Z postojů samotných paní učitelek vidím jako největší bariéru nedostatek odvahy předávat žákům více volnosti při řízení vlastní práce.“).
- **Orientace jen na dosažení hmatatelného cíle, nikoli na kvalitu vzdělávacího procesu** („Učitelé nevnímají cestu jako cíl, to, že se žáci učí zejména během cesty metodikou.“, „Učitelé jsou zaměřeni na finální produkt – projekt“).

8 DOSTUPNOST MATERIÁLŮ

Bariéry v této oblasti byly vyjadřovány nejméně frekventovaně. Jsou však patrné velké rozdíly mezi jednotlivými školami – zatímco na naprosté většině škol není pocítován v této oblasti problém, resp. je dokonce naopak konstatována „dobrá dostupnost“, na některých školách se objevuje jako významnější problém. Zjištění lze interpretovat tak, že příčiny bariér vznikají převážně na úrovni jednotlivé školy, případně učitelů, nikoli na úrovni celkového systému vzdělávání.

8.1 NEVYROVNANOST – OMEZENÁ DOSTUPNOST MATERIÁLŮ PRO REALIZACI NĚKTERÝCH TÉMAT A PŘÍSTUPŮ

Bariéry v této oblasti se týkaly téměř výhradně učení venku. Uváděny byly:

- zastaralost pomůcek,
- nedostatečná vybavenost z důvodu nedávného vzniku školy („Škola je nově vybudovaná a prozatím nedisponuje zásobou pomůcek a vybavením pro přírodovědné předměty.“),
- nedostupnost náročnějších pomůcek („Klíče, atlasy si pedagogové vypůjčili z přírodovědného kabinetu. Odbornější pomůcky však bohužel dostupné ve škole nejsou.“, „Základní materiál bez problému. Na větší projekty shánějí, kde se dá.“) či určitá nevyrovnanost („existuje jen pro některá témata“),
- celkově nedostatečné vybavení („malá pestrost, počet neodpovídá počtu žáků, zastaralé klíče, mnohé chyběly“, „peníze na materiál, učitelé si kupují sami“).

Jako zdroj materiálů a pomůcek slouží školám nákup vlastního vybavení, často také poskytnutí externími vzdělávacími organizacemi podporujícími školy, zapůjčování (např. z knihovny) a zaznívají i odkazy na svépomoc („Učitelé sehnali pomůcky z vlastních zdrojů.“, „Učitelé zaúkolovali žáky, aby si přinesli základní pomůcky jako provázky, zkumavky, sítko apod.“).

Z hlediska využívání vhodných materiálů a pomůcek ve výuce je vnímán také problém nikoli v dostupnosti, ale v přehledu učitelů o nich (hodnocení metodiků: „spokojeni, ale nemají dostatečný přehled o možnostech“).

Zajímavým postřehem k příčinám relativní nedostupnosti pro jednotlivé pedagogy i přes dobré celkové vybavení školy je také omezení malou mírou spolupráce a komunikace mezi pedagogy uvnitř školy („využívá je spíše každý učitel pro sebe, než aby spolupracovali“).

9 DOSTUPNOST METODICKÉ POMOCI

Samotná dostupnost metodické pomoci je vnímána jako jedna z nejméně frekventovaných bariér, což je ovšem pravděpodobně ovlivněno i tím, že jde o školy, které se zapojily do projektu zaměřeného právě na metodickou pomoc (viz vyjádření „*aktuálně OK, ale bude vyžadovat trvalou podporu*“) a mnohé již předtím metodickou pomoc partnerů projektu využívaly. Na naprosté většině škol není pocítován problém, resp. je dostupnost metodické pomoci hodnocena pozitivně („*Velice spokojení, nemají sebemenší problém.*“).

Bariéra má pravděpodobně větší význam v menších místech, vzdálených od velkých center („*Škola je velmi vzdálená, metodická pomoc mohla být nabízena jen v rámci projektu.*“).

9.1 OMEZENÁ DOSTUPNOST V PŘÍPADĚ NÁROČNĚJŠÍCH METODIK A TÉMAT

Je vyjadřována potřeba podpory v „odbornosti“ obsahu učiva v případě odborně (např. přírodovědně) náročnějších témat („*Pedagogové mají problém s odborností učiva.*“, „*Uvítali by pomoc odborníka.*“) a ve speciálních (náročnějších) metodikách jako je badatelství či aktivní občanství („*OK, ale potřeba metodika BOV na škole*“).

9.2 NEPŘÍMĚŘENOST ČI PŘÍLIŠNÁ NÁROČNOST NABÍZENÝCH METODIK

Lze zaznamenat častější bariéry v kvalitativní oblasti nabízené metodické pomoci – ty jsou formulovány především jako vysoká náročnost některých nabízených metodik, a to jednak jako celková náročnost některých na čas a na dovednosti učitele, a nebo speciálně jako věková nepřiměřenost pro mladší žáky („*kroky metodiky jsou psané pro žáky 2. stupně – nutno hodně upravovat*“, „*Je náročné používat neupravené aktivity z metodiky s dětmi z 6. a 7. třídy, některé texty jsou pro děti náročné a těžko se s nimi pracuje (názvosloví, pojmy, které ještě neznají...)*“, „*Pro žáky je někdy obtížné pochopit zadání aktivit, ale i jazyk a slova, která se v metodice používají (např. komunita nebo společensky prospěšný projekt).*“, „*Vybrané aktivity jsou obtížné i pro žáky 9. tříd.*“).

Podobně jako u dostupnosti materiálů se objevuje také problém nikoli v samotné dostupnosti, ale v přehledu a zájmu učitelů o využívání metodické podpory (hodnocení metodiků: „*sami nepocítují, ale potřebují*“, „*spokojeni, nejeví zájem o další možnosti (náslechy, párová výuka)*“), v časových možnostech učitelů ji využít („*spíše chyběl čas pro schůzky s metodikem*“, „*učitelé nemají čas ji využívat*“) a ve vnitřních bariérách na škole, omezujících využití („*Není podpora od vedení, ale na druhou stranu si nabízely učitelky kolegiální podporu. Byly potíže s uvolňováním na setkání.*“).

10 FINANCE

Jde o druhou nejméně frekventovanou oblast bariér (po dostupnosti materiálu).

10.1 NEDOSTATEK FINANČÍ NA MATERIÁL

Respondenti si finanční bariéry v odpovědích spojovali především s financemi na nákup vybavení a pomůcek, avšak v této oblasti na naprosté většině škol nebyl pocíťován problém („nebyly překážkou“, „žádné významnější problémy“), či bylo dokonce vyjadřováno pozitivní hodnocení („pomůcky dostupné a levné, škola jich navíc spoustu má“). Vedle toho jsou však jednotlivé školy, na nichž učitelé finanční bariéry z tohoto hlediska výrazně pocíťují. („peníze na materiál, učitelé si kupují sami“, „Nemožnost nakoupit ,ad hoc‘ materiál během roku. Učitelům chybí volné finance, které by mohli využít k nakoupení ,ad hoc‘ materiálu... Vše musí plánovat dopředu, materiál na škole objednávají centrálně (tuším, že na celý rok).“), Finanční bariéry v této oblasti tak spíše souvisí s konkrétní školou, např. s podporou vedení, resp. postoji aktérů, než že by šlo o absolutní nedostatek financí a všeobecný rys vzdělávacího systému.

10.2 NEDOSTATEK FINANČÍ NA PERSONÁLNÍ ROZVOJ A EXTERNÍ METODICKOU PODPORU

Méně často si respondenti spojovali finanční bariéry s personálními kapacitami, vzděláváním pedagogů, personálním rozvojem a metodickou podporou. Pokud si však toto spojení uvědomili, zde pak byly bariéry popisovány (na rozdíl od převažujících pozitivních hodnocení situace s financemi na pomůcky). Finance dle těchto vyjádření chybí na:

- **finanční ocenění** (viz též „Za svoje aktivity nad rámec běžné výuky nejsou nijak ohodnoceni, což nesráží jejich motivaci, ale také ji to nenavvyšuje u ostatních kolegů“),
- **více metodické podpory** (viz též „Pokud by v rámci projektu nebyly hrazeny konzultace s metodikem, semináře projektu atd., byl by pro školu pravděpodobně problém obě zapojené učitelky uvolňovat a služby jim platit.“),
- **vzdělávání pedagogů** („Finančním omezením je také vzdělávání – když není zdarma, je výrazně těžší si ho prosadit.“).

Potřeba investovat systémově tedy zaznívá především nikoli z hlediska nákupu vybavení, ale z hlediska investic do oceňování pedagogů a do vzdělávání, profesního rozvoje a metodické podpory pedagogů.

Jako zdroj financování je vedle vlastního rozpočtu školy popisováno i zajištění podpory od různých partnerů („Podpora od obce, částečně od rodičů, chtějí zapojit komunitu.“, „Shánění financí berou jako součást procesu, nemají problém, dokáží řešit.“).

11 PRAVIDLA, PŘEDPISY, ZÁKONY

Bariéry v této oblasti byly popisovány častěji než bariéry v oblasti dostupnosti materiálů, financí a metodické podpory, ale méně často než většina ostatních oblastí bariér. Vícenásobně se vyskytuje i jmenovité vyjádření, že bariéry v této oblasti „*nejsou problém*“. Pokud bychom však tuto oblast bariér spojili se samostatně vyčleněnou oblastí kurikulárních dokumentů (RVP a ŠVP), frekvence bariér se zvýší a půjde naopak o jednu z frekventovanějších oblastí bariér (bariéry z jedné nebo druhé oblasti byly vyjádřeny cca na 3/5 škol).

11.1 OMEZENÍ BEZPEČNOSTNÍMI A HYGIENICKÝMI PŘEDPISY

Mezi legislativními bariérami byly jmenovány zejména bezpečnostní a hygienické předpisy.

Z hlediska strategií jsou pociťovaná omezení nejčastěji vztahována k výuce venku – opakovaně zejména bezpečnostními předpisy („*Bezpečnostní předpisy – pedagog sám nemůže vyrazit do terénu s celou třídou.*“).

Zřetelně lze vysledovat propojení této oblasti s postojovými bariérami – často jsou v odpovědích vyjadřovány obavy z předpisů pokrývajících určitou oblast (bezpečnost, hygiena), ale bez odkazu na konkrétní předpis, který pociťované omezení vytváří („*obavy z bezpečnosti – učitelé se obávají s dětmi experimentovat v hodinách, jelikož některé pokusy (většinou ty nejzajímavější) jsou na pováženou, co se týče bezpečnosti žáků.*“). Další propojení je s organizačními bariérami a časem a lidskými kapacitami – pociťovaná omezení vyvolaná požadavky předpisů vyžadují taková organizační opatření či lidské kapacity, které v důsledku škola nedokáže poskytnout – „*pobyt se třídou venku, kdy podle předpisů není možné, aby šel jako doprovod pouze 1 pedagog*“, „*nedostatek učitelů pro učení mimo školu*“, „*každou výuku mimo učebnu (knihovna, návštěva úřadu,...) učitelé nahrazují suplováním v jiné třídě*“, „*učitelé nemají pojištění na ,blbost' od školy*“).

Z hlediska právní síly předpisů jsou mezi bariérami uváděna jak zákonná omezení, tak vnitřní předpisy samotných škol („*Vnitřním předpisem, nebo možná spíš zvyklostí, nejsou učitelé podporováni v tom, aby s žáky opouštěli budovu*“).

11.2 JINÁ LEGISLATIVNÍ OMEZENÍ

Ojedinele byly zmiňovány jako bariéry jiné typy předpisů – jmenovitě v oblasti vlastnických práv při výuce venku a dále ochrana osobních údajů.

12 RVP/ŠVP

Bariéry v této oblasti byly popisovány častěji než bariéry v oblasti dostupnosti materiálů, financí, metodické podpory a pravidel, předpisů a zákonů, ale méně často než většina ostatních oblastí bariér. Vícenásobně se vyskytuje i jmenovité vyjádření, že bariéry v této oblasti nejsou problémem a škola si umí ŠVP vhodně nastavit („*bez problémů, vlezme se do ŠVP, je zahrnuté v ročních plánech*“, „*škola má*

naštěstí ŠVP nastaveno obecně a terén jí není cizí“, „Škola podporuje moderní způsob výuky, pojetí venkovního učení jim zcela vyhovuje a jsou jemu nakloněni. Samotnou výuku přírodovědných předmětů mají od 6. ročníku spojenou do předmětu ‚Science‘.“, „Nejsou problém, ani ŠVP, ani metodické pokyny.“). Jak už bylo uvedeno u oblasti Pravidla, předpisy, zákony, pokud bychom tyto dvě oblasti bariér spojili, frekvence omezení vyplývajících z různých „dokumentů“ se zvýší a půjde naopak o jednu z frekventovanějších oblastí bariér (bariéry z jedné nebo druhé oblasti byly vyjádřeny cca na 3/5 škol).

12.1 PŘÍLIŠ VELKÝ OBJEM UČIVA A PŘÍLIŠNÁ PODROBNOST ŠVP

Na několika školách je jako bariéra je uváděno ŠVP, někde je doplněno omezení tematickými plány.

Z konkrétních bariér vytvářených RVP a ŠVP je uváděn především objem učiva (*„problém vzhledem ke zvládnutí ostatního učiva“, „nutno projít všechno učivo“*). Potřeba stihnout probrat stanovené učivo pak způsobuje, že vhodné strategie a metody rozvoje občanských kompetencí zůstávají jen jako doplňková (volnočasová či volitelná) aktivita mimo běžnou výuku všech žáků (*„zůstává mimo hlavní vzdělávací program jako volnočasová či volitelná aktivita, metodika vybočuje z toho, co mají popsáno v ŠVP“, „jedou mimo vzdělávací systém v podobě volnočasové aktivity“*).

12.2 NEKOMPATIBILITA / NEJASNÉ PROPOJENÍ VHODNÝCH METOD S VÝSTUPY A UČIVEM V ŠVP

Některé metodické postupy se dle odpovědí nedají propojit s tím, co je popsáno v ŠVP, metodika vybočuje z toho, co mají popsáno v ŠVP (*„V ŠVP mají učitelé jiné výstupy (pro daný ročník), než jsou výstupy projektu, a učitelé s tím neuměli pracovat. Nedokázali najít jasné průniky mezi cíli projektu a výstupy v ŠVP dané školy.“, „současný ŠVP není nastaven na metodiku“, „nejednoduché napasování práce s metodikou na klasické učivo“*).

S bariérami v této oblasti jsou často spojeny i bariéry postoje – obavy učitelů z kontroly, potřeba *„stihnout učivo“*, odmítání aktivních forem učení, chybějící podpora vedení (*„Obavy z možné kontroly (vedení, inspekce) – jak aktivity z projektu zapsat do třídní knihy, při spojování hodin neodučení např. hudební výchovy“*).

Objevují se i postřehy vztahující se k procesu zavádění RVP a ŠVP do praxe (*„nedostatečná komunikace se školami při zavádění RVP“*).

Analýza je výstupem projektu

CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Projekt CIVIS se zaměřil na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Experti, učitelé a akademici napříč celým vzdělávacím systémem v něm spolupracovali s cíli:

- Ověřit a zavést do škol účinné metodické přístupy zaměřené na propojování poznatků a dovedností z různých oborů a užitečných pro reálný život.
- Překlenout propast v RVP, rozpracovat hladiny sociálních a občanských kompetencí a provázat je s učivem.
- Navrhnout změny v přípravě učitelů tak, aby byla praktická a sledovala trendy.
- Identifikovat bariéry, které brání zavádět efektivní metody do školství.

V rámci projektu byly ověřeny vzdělávací programy [Active Citizens](#), [Global Storylines](#), [GLOBE](#) / [Badatelsky orientovaná výuka](#), [Místně zakotvené učení – Škola pro udržitelný život](#) a [Venkovní výuka](#).

Podrobnosti a další výstupy hledejte na www.lipka.cz/CIVIS.

Vedoucím partnerem projektu je



Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání

www.lipka.cz

Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



MUNI

Na ověření jednotlivých metodických přístupů a zpětné vazbě k rozvoji klíčových kompetencí se podílely **desítky základních a středních škol v celé České republice.**



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

