

Postoj žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělávání na 2. stupeň základní školy

Bc. Adéla Suhradová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Suhradová**

Osobní číslo: **H160347**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoj žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělávání na 2. stupeň základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti tradičního vzdělávání, alternativního vzdělávání a Montessori pedagogiky.

Realizace kvantitativního výzkumu formou sémantického diferenciálu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CIPRO, Miroslav. Slovník pedagogů. Praha: M. Cipro, 2001, 552 s. ISBN 80-238-6334-7.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

MONTESSORI, Maria. The Montessori method. New Brunswick: Transaction Publishers, c2014, xlix, 376 s. ISBN 9781-4128-5282-1.

MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2018



Tj. zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá vzděláváním, a to jak tradičním, tak alternativním. Z tradičního vzdělávání si vymežíme vzdělávací soustavu v České republice, cíle tradičního vzdělávání, výukové metody a klima ve třídě. Jsou zde definovány všechny klasické reformní školy alternativního směru. Diplomová práce se zaměřuje také na Montessori pedagogiku, představitelku Marii Montessori a také na principy a metody Montessori pedagogiky. V teoretické části nechybí ani vymezení období dospívání z vývojového hlediska a nalezneme zde také definování postojů, jejich funkce a jakým způsobem lze postoje měřit. Diplomová práce v praktické části vyhodnocuje postoje žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělání na 2. stupeň základní školy. Postoje zkoumáme pomocí sémantického diferenciálu. Praktická část je zpracovaná pomocí kvantitativního výzkumu.

Klíčová slova: Tradiční vzdělávání, alternativní vzdělávání, Montessori pedagogika, postoje, žáci

ABSTRACT

This thesis deals with education, both traditional and alternative. From traditional education, we will define the educational system in the Czech Republic, the objectives of traditional education, teaching methods and the classroom climate. All classical re-education schools of alternative direction are defined here. The thesis also focuses on Montessori pedagogic, the representative of Maria Montessori, as well as on the principles and methods of Montessori pedagogues. The theoretical part also includes the definition of adolescence from the developmental point of view, and we also define the attitudes, their function and how the attitudes can be measured. The thesis in the practical part evaluates pupils' attitudes towards the school during the transition from the alternative system of education to the elementary school. Attitudes are investigated using a semantic differential. The practical part is processed by quantitative research.

Keywords: Traditional education, alternative education, Montessori pedagogy, attitudes, pupils

Děkuji mé vedoucí Mgr. Karle Hrbáčkové Ph.D., za pomoc a odborné vedení při zpracování mé diplomové práce. Také chci poděkovat všem žákům základních škol, kteří trávili čas nad vyplňováním dotazníku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.2 CÍLE TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.3 METODY VÝUKY V TRADIČNÍM VYUČOVACÍM SYSTÉMU	16
1.4 KLIMA VE TŘÍDĚ.....	18
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 SYSTÉM ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.2 ALTERNATIVNÍ SMĚRY	22
2.2.1 Daltonský plán	26
2.2.2 Winnetská soustava.....	27
2.2.3 Jenský plán.....	28
2.2.4 Moderní škola Célestina Freineta.....	29
2.2.5 Waldorfská škola.....	31
3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	32
3.1 PRINCIPY A METODY.....	34
3.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE.....	35
4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ Z VÝVOJOVÉHO HLEDISKA	37
4.1 POSTOJE	38
4.1.1 Funkce postojů	40
4.1.2 Měření postojů	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 REALIZACE VÝZKUMU	44
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	44
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
5.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	45
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	48
6.1.1 Výsledky výzkumu u faktoru hodnocení	52
6.1.2 Výsledky výzkumu u faktoru potence.....	54
6.1.3 Výsledky výzkumu u faktoru aktivity.....	55
6.1.4 Výsledky výzkumů všech pojmů u dívek	57
6.1.5 Výsledky výzkumů všech pojmů u chlapců.....	59
6.1.6 Výsledky hodnocení u faktoru hodnocení u chlapců a dívek	61
6.1.7 Výsledky hodnocení u faktoru potence u chlapců a dívek.....	62
6.1.8 Výsledky hodnocení u faktoru aktivity u chlapců a dívek.....	64
6.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	66
6.3 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	68
6.4 DISKUZE.....	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

ČASOPISECKÝ ZDROJ:.....	74
INTERNETOVÉ ZDROJE:.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Jako téma diplomové práce jsme zvolili Postoje žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělání na 2. stupeň základní školy. Alternativní pedagogika je v dnešní době neodmyslitelným tématem a také je velmi diskutována. Mezi nejznámější alternativní školy patří právě ta, kterou založila italská lékařka Marie Montessori, tzv. Montessori pedagogika. Pro Montessori pedagogiku jsme se rozhodli právě proto, že v průběhu studia byla tím nejzajímavějším, co se týče výchovných postupů, didaktických materiálů, praktických cvičení, které následně děti využívají v běžném životě a partnerským vztahem s dětmi.

Pro zkoumání postojů žáků ke škole jsme si vybrali děti školního věku. Jednalo se o děti, které navštěvovali základní školu Komenského ve Zlíně, na které se vyučovalo pomocí metody Montessori a nyní chodí na 2. stupeň základní školy v klasickém pojetí vzdělávání.

Cílem práce je tedy zjistit, jaké jsou postoje žáků ke škole, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy. Jedná se o skutečnost, že 2. stupeň Montessori pedagogiky není zatím ve Zlínském kraji k dispozici.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První se zabývá tradičním vzděláváním, které krátce charakterizujeme, stejně tak jako cíle tradičního vzdělávání, metody výuky a klima ve třídě. Druhá kapitola je věnována alternativním školám. V nich se zabýváme jejich systémem a dále představujeme jednotlivé alternativní směry klasických reformních škol, kde se snažíme charakterizovat jednak původ alternativních škol, tak jejich metody a principy. Třetí kapitolu věnujeme samotné Montessori pedagogice a její představitelce. Ze začátku si představíme Montessori pedagogiku jako takovou, stručně popíšeme život a dílo zakladatelky Marie Montessori, dále si rozebereme principy a metody zmiňované alternativy a konec třetí kapitoly je věnován Montessori pedagogice v České republice. A vzhledem k tomu, že v diplomové práci zkoumáme postoje žáků, tak postojům je věnována poslední kapitola, která nese název Období dospívání z vývojového hlediska, kde si vymezíme období, které je pro nás stěžejní. Dále definujeme postoje dle odborné literatury, jejich funkce a také, jakým způsobem můžeme postoje měřit. Empirická část je zaměřena na popis zařízení, výzkumného vzorku, metody výzkumu, průběhu zkoumání, a především na popis výsledků výzkumu. Je zde také uvedený hlavní výzkumný cíl a k němu i příslušné dílčí otázky. Součástí empirické části je výzkumné šetření, které se zabývá postoji žáků ke škole, kteří navštěvovali ZŠ

Komenského ve Zlíně, kde výuka probíhá alternativní metodou. Metodou sémantického diferenciálu byly posuzovány postoje žáků ke škole ve vztahu k současné škole, kterou navštěvují, domácí přípravě, spolužákům, odměnám a trestům aj. Vyznačuje se spojením psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí. Postoji rozumíme trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti, a to vzhledem ke společenským objektům. V závěru práce jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky nacházející se na začátku empirické části. Na konci nalezneme textové a obrazové přílohy a seznam použité literatury. Jsou zde k nalezení i sestavené záznamové listy se škálami sémantického diferenciálu. V teoretické části vycházíme z odborné literatury a komentujeme některá stanoviska autorů, v empirické části jsme prováděli vlastní výzkum, ze kterého jsme následně vyvozovali výsledky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dle Průchy (2013, s. 292) je pojem vzdělání/vzdělávání základním pojmem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Pojem vzdělání je chápáno jako součást socializace jedince. Vzdělání je složkou kognitivního vybavení osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Lze i vzdělání chápat jako systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol, vyučovacích předmětu a realizovány ve výuce. Tyto informace a činnosti jsou chápány jako učivo, obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle. Je to také společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního vzdělávání, vzdělávání aj., je bohatě diferenciováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů. Běžně se rozlišují vzdělání: základní, střední, střední odborné a vysokoškolské. V našich podmínkách je zejména základní a střední vzdělání považováno za tzv. veřejný statek, za jehož poskytování je zodpovědný stát, který by měl usilovat o to, aby byla na základě veřejného zájmu zajištěná elementární univerzálnost.

Tradičním vzděláváním se rozumí: žáci se učí, učitel řídí a vede jejich učební činnosti. I přes možné jednoduché vymezení je ro proces vzájemné interakce velké řady faktorů a řady poměrně složitých procesů. Vstupuje do něj mnoho prvků, realizuje se v něm množství nejrůznějších dějů, prolínají se v něm nejrůznější situace (Kolář, 2009, s. 7).

„Vzdělávání provázely a stále provázejí reformy. Jejich posláním je zkvalitnit vzdělávání, i když ne vždy se to daří“ (Maňák, 2017, s. 66).

Po roce 1998 se stal významným dokumentem tzv. Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Vůdčí osobnosti při přípravě Bílé knihy byl pan profesor Jiří Kotásek, který tento dokument představil v srpnu 2000 na sjezdu učitelů. Záměrem tohoto dokumentu byl především koncipovat program rozvoje vzdělání v evropském a světovém kontextu. Vzdělání, které je takto orientované je hodnotou, která má více dimenzí. Nejedná se jen o dimenzi kognitivní, spočívající ve zprostředkování poznání, jeho výsledků a procesů, ale také například dimenze sociální, která spočívá ve využívání a rozvíjení poznatků a zkušeností lidí. Jedná se zejména o rozvíjení mezilidských vztahů a přispívá tak k sociální soudržnosti. Také přispívá k tomu, aby člověk poznal sám sebe. S Bílou knihou byla v České republice ve školství nastartována řada reforem. Významnou součástí reforem jsou kurikulární reformy, a to ve smyslu, že se mění vymezení cílů a obsahu školního vzdělávání a zejména způsob práce s ním. Jde o to, že školy dostaly povinnost vytvářet své

vlastní školní vzdělávací programy, ovšem v určitém rámci vymezené státem. Klade se větší důraz na jazyky, sport nebo matematiku či na specifickou pedagogickou koncepci. Avšak pravdou je, že zavádění reformy mnohde učitelé odvádí od jejich základní mise, výuka ve třídách (Maňák, 2017, s. 66-72).

Dle Maňáka (2017, s. 72-79) současné reformy, které se realizují v České republice, ale i v dalších zemích Evropy, jsou reformy, jejichž hlavní ideou je orientace na klíčové kompetence a na využitelnost naučeného. Velkým tématem kurikulárních reforem by měla být integrace oborů a měly by měnit školy k lepšímu, tedy k vyšší kvalitě vzdělávání. Tento pojem patří v současnosti ke klíčovým pedagogickým termínům.

Když posuzujeme kvalitu vzdělávání, neměli bychom zapomínat na to, jak kvalitně učitel pracuje se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Dnes se také hodně mluví o inkluzi ve vzdělávání.

1.1 Vzdělávací soustava v České republice

Vzdělávací soustava/vzdělávací systém je jeden ze základních pojmů pedagogiky a vzdělávací politiky. Pojem může být chápán dvojím způsobem, a to jednak jako školství, anebo soubor všech školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí, jejich pracovníci, finanční a materiální prostředky, legislativní úpravy, který jako celek zajišťuje ve státě realizaci vzdělávání. Představuje určitý systém, protože má ustálenou strukturu, regulované fungování a vztahy s jinými vztahy společnosti (Průcha, 2013, s. 298).

Vzdělávací soustava je tvořena ze škol a školských zařízení. Vzdělávání škola uskutečňuje podle vzdělávacích programů. Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), vyšší odborná škola, konzervatoř, základní umělecká škola, jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Ministerstvo stanovuje typy škol podle jejich zaměření pro účely jejich označování. Školské zařízení poskytuje vzdělávání a služby, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Školské zařízení vzdělávání uskutečňuje podle školního vzdělávacího programu. Další druhy školských zařízení jsou zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová vzdělávání, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního

stravování školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči (ČESKO, 2004).

Základní školy v České republice vytvářejí základ vzdělanosti občanů. Poskytují vzdělávání, které začíná ve věku 6 let a trvá zpravidla devět let. Povinná školní docházka se člení na první a druhý stupeň. Základní vzdělání je určené k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení. Směřuje k tomu, aby se učili tvořivě myslet, řešit přiměřené problémy, komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. Učební plán základních škol má klasickou stavbu vyučovacích předmětů s pevně stanoveným počtem hodin. Vyučovací hodina trvá 45 minut (Švarcová, 2008, s. 72).

Rámcový vzdělávací program (RVP) je vytvořený vzdělávací program (kurikulární dokument), který nahrazuje osnovy centrální a který se stal metodickým východiskem pro zpracování konkrétních školských vzdělávacích programů, podle kterých škola pracuje. Rámcovým vzdělávacím programem se prosazuje snaha koncipovat obsah a způsoby vzdělání v jednotlivých školách alespoň obecně jako stejné nebo spíše blízké. Charakterizuje obecně závazné požadavky pro kvalifikaci absolventů jednotlivých stupňů a oborů vzdělání v podobě klíčových kompetencí, vymezuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje obecná pravidla pro tvorbu konkrétních školních vzdělávacích programů (Kolář, 2012, s. 178).

Školní vzdělávací program (ŠVP) je kurikulární dokument, na základě, kterého si škola sama zpracuje vzdělávání v konkrétní škole. Program vymezuje profil absolventa dané školy a rozpracování postupu tohoto profilu absolventa (Kolář, 2012, s. 178).

Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program jsou nezbytnou součástí vzdělávací soustavy v České republice, které jsou velice kvalitně propracovány. Rámcový vzdělávací program je tedy ten, který je již vytvořený a Školní vzdělávací program si školy zpracovávají samy.

1.2 Cíle tradičního vzdělávání

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání obecnými cíli ve vzdělávání jsou:

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

Vzdělání nepředstavuje jen právo každého jedince, ale v zájmu společnosti je opravdu nutné vzdělávat celou populaci a dovést ji zcela nebo co nejlépe k naplnění podstatných vzdělávacích cílů. Na cestě ke splnění vzdělávacích cílů se každý jedinec vypořádává s řadou překážek (Gillnerová, 2011, s. 163).

1.3 Metody výuky v tradičním vyučovacím systému

Pojem metoda – cesta k něčemu, k určitému cíli. V didaktické rovině ho lze chápat jako specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Vyučovací metody procházely dlouhodobým historickým vývojem, měnily se v závislosti na historicko-sociálních podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v daném období. Efektivita vyučovacího procesu závisí na správném určení cílů i obsahu, dále pak i na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tj. na vhodné volbě metody výuky, organizační formy a materiálních

prostředků, které má učitel k dispozici. Vyučovací metoda by měla být chápána komplexně, jelikož má teoretický, ale i praktický význam pro výchovně-vzdělávací systém. Je to systémový prvek vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi (Vališová, 2011, s. 191).

Do skupiny klasických metod výuky můžeme řadit:

1. **metody slovní** – (přednáška, popis, vysvětlování, práce s textem),
2. **metody názorně demonstrační** – (práce s obrazem, předvádění a pozorování),
3. **metody dovednostně praktické** – (práce v dílně, frontální laborování a experimentální napodobování, práce v kuchyni, práce na školním pozemku) (Zormanová, 2012, s. 15).

Metody slovní

- a) monologické – (vysvětlování, přednáška, instruktáž, výklad),
- b) dialogické – (diskuse, rozhovor, dramatizace),
- c) metody prací písemných,
- d) metody prací s knihou a učebnicí.

Metody názorně demonstrační

- a) projekce statická a dynamická,
- b) předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností,
- c) pozorování předmětů a jevů.

Metody dovednostně praktické

- a) grafické a výtvarné práce,
- b) pracovní činnosti,
- c) žákovi pokusy a laboratorní činnosti,
- d) nácvik pohybových a pracovních dovedností. (Zormanová, 2012, s. 13-15).

Tyhle metody mají dlouhodobou historii, ale i dnes se hojně rozvíjejí. Výukové metody jsou charakteristické svou frontální výukou, kde má učitel dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi. Jedná se o výuku, která je nejčastěji označována pojmem tradiční výuka.

1.4 Klima ve třídě

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek, 2010, s. 13).

Dle Průchy (2013, s. 125) se klimatem třídy rozumí sociálně psychologická proměnná, která je vytvářena ustálenými postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Mezi tyto aktéry řadíme: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Klima označujeme za jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Je rozdíl v atmosféře třídy, která je především jevem proměnlivým a krátkodobým. Klima třídy můžeme zjišťovat pomocí speciálních diagnostických metod.

Specifickou a zvláštní skupinou vrstevníků je školní třída. Skupina, která na začátku vznikla formálně, a postupně se v ní vztahy stávají neformálními. Děti tráví ve třídě mnoho času, vztahy s ostatními spolužáky ovlivňují celkový pocit žáka ve škole. Třída není jen homogenní skupinou, existují v ní i různé podskupiny, koalice i samostatní členové. Zkoumání klimatu u třídy a školy je značně oddělené. Učení a chování žáků je ovlivněno prostředím, ve kterém se nacházejí. Platí to především o třídě ve škole, ve které tráví mnoho času. Spolužáci, vrstevníci jsou žákovi po celé dětství a dospívání velmi blízkou skupinou, která ho ovlivňuje především během období dospívání více než cokoli jiného, více než rodiče a učitelé, neboť právě v tomto období jsou názory a postoje vrstevníků nejdůležitější. Vrstevníci poskytují dospívajícímu příležitost k získání zkušeností v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny, jako rodiče a učitelé. Zda je žák ve škole úspěšný, zda jeho chování odpovídá normám, není ovlivněno jen jeho osobností, ale i sociálním klimatem třídy. Klima tvoří žáci ve třídě a také učitelé, které je učí. Žáci ve třídě obvykle vytvářejí různé podskupiny, vyskytují se tam i jedinci, kteří stojí mimo skupiny, to vše spoludotváří klima třídy. Metody k vnímání klimatu jedincem, ovlivňování klimatu jedincem a působení klimatu na jedince vznikají teprve krátkou dobu. Třídním klimatem se myslí dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných (Sobotková, 2014, s. 103).

Pro žáky a učitele je důležité, jak se škole cítí, škola je pracovištěm především pro učitele. Ať je škola chápána jako prostředí, organizace, pracoviště či budova a všímáme si jejich

specifik, je zřejmé, že si školy mohou být v mnohém podobné, ale odlišovat se budou vždy ve svém klimatu. Pojem klima vychází z dvou různých přístupů:

1. **Psychologie** – klima je odvozeno z organizace a provozu školy, v centru stojí chování, řízení, vedení školy a kooperace v kolektivu učitelů,
2. **Pedagogika a pedagogická psychologie** – vztahuje se ke klimatu vyučovací hodiny, popřípadě ke klimatu školy, a to z pohledu žáků (Grecmanová, 2008, s. 32-33).

Když se ve třídě něco stane, je potřeba zjišťovat co se přesně stalo. V takových situacích je potřeba zjistit co nejvíce informací. Záleží na vztahu učitele se žáky a na způsobu, jak bude toto zjišťování probíhat. Jedním ze způsobů je svolat žáky a vysvětlit jim, proč je důležité tímto způsobem řešit různé situace. Jakmile se jedná o jedince, který negativně ovlivňuje ostatní, je dobré se sejít s daným žákem k usměrnění jeho, ve vztahu ostatním spolužákům, uskutečnit schůzku s jeho rodiči, popřípadě uskutečnit setkání s psychologem a podpořit ostatní žáky ve třídě. V případě, že se jedná o kyberšikanu, je zde na místě podat podnět policii, dát najevo, že podobné chování je nepřijatelné a chránit oběť útoku. Pokud máme ve třídě jedince, nebo skupinu jedinců, kteří mají vulgární a rasistické chování je dobré situaci řešit s celou třídou, například v kruhu a zavolat si rodiče dětí, kteří se takhle chovají (Tesařová, 2016, s. 12-36).

Začlenění do kolektivu

Dle Tesařové (2016, s. 79), mezi možnosti začleňování žáků do kolektivu patří:

- vyzvat žáky, aby nového člena přijali mezi sebe,
- promluvit si o samotě s žákem,
- promluvit s rodiči žáka,
- pozvat výchovnou poradkyni, požádat ji, aby promluvila se žákem,
- doporučit rodičům návštěvu psychologa,
- zapojit celou třídu a vést děti k porozumění.

V této kapitole jsme si objasnili, jak vypadá a funguje tradiční vzdělávání. V další kapitole se budeme zabývat již vzděláním do jisté míry netradičním, které se nazývá alternativní. Po prostudování těchto dvou kapitol bude zřejmé, jaké jsou mezi vzděláváním rozdíly.

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem alternativní vzdělávání nebo také alternativní škola má mnoho významů a často se využívá jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. (Průcha, 2012, s. 21).

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“ (Lawton, Gordon In: Průcha, 2012. s. 21).

Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují školy, které překonávají některé nedostatky tradičních škol a hledají nové přístupy ke vzdělávání. Odmítají postupy tradiční školy, jako je soutěživost a nátlak na výkon, kontrolu známkováním vzbuzující strach dětí, propadání, vnější kázeň a dominantní postavení učitele. Zdůrazňují příznivé klima školy, schopnost spolupráce, tvořivost, princip individualizace, jednotu kognitivních, emocionálních i praktických schopností. Alternativní školství v České republice má dlouhou tradici, která zasahuje až do 20. až 30. let minulého století. Představují velmi pestrou paletu vzdělávacích institucí. Pro jejich různost lze těžko obecně hodnotit jejich výsledky. Není však pochyb o tom, že obohacují spektrum školních činností, přinášejí řadu podnětů a prověřují nové cesty, a to i pro praxi běžných škol (Švarcová, 2008, s. 74).

Dle Beníškové (2007, s. 159) se pojmem alternativní vzdělávání rozumí všechny druhy škol (soukromé i státní), které se odlišují od hlavního proudu běžných škol. Rozdíly jsou ve způsobu komunikace učitelů a dětí, ve způsobu výuky, používaných metod při učení, v obsahu vzdělávání, v hodnocení školních výkonů dětí, v zapojení školy do místní komunity apod. Alternativní školy mají kompenzovat některé nedostatky běžného školství a umožnit pluralitu ve vzdělávání, aby si rodiče mohly vybírat z různých vzdělávacích institucí. V alternativní škole nemusí např.: zvonit, nemusí hodina trvat 45 minut, předměty mohou být jinak uspořádané, více vzájemně propojené. Děti nemusejí být při vyučování potichu a čekat na vyvolání učitelem, při hodinách volně diskutují. Mívají s učiteli přátelský vztah, někde si s nimi mohou i tykat, ve třídách bývá méně dětí. Děti nejsou známkovány, je používán jiný typ hodnocení. Třídy vypadají jinak než ty obvyklé. Uplatňuje se škola hrou.

2.1 Systém alternativního vzdělávání

V oblasti alternativního vzdělávání je důležité, jak daleko má a může zajít autonomie poskytovaná školám a jak přitom zachovat určitou míru vnějšího řízení a kontroly nad školami. Školy se rozvinuly ve světě jako pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každá alternativní škola má své rysy, a proto není snadné tyto školy charakterizovat jako celek. Uvádíme zde pět základních rysů, jimiž lze systémy alternativních škol charakterizovat:

1. alternativní škola se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souvislosti s individualitou dítěte,
2. alternativní škola je aktivní a uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (rozhovor, skupinová a individuální práce, projektové vyučování atd.). Cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Mezi nepostradatelné momenty výchovného procesu škola řadí kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj,
3. alternativní škola usiluje o celkovou výchovu dítěte. Přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce,
4. alternativní školu označujeme jako společenství. Postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny jak žáky, tak i učiteli a rodiči,
5. cílem alternativního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy (Průcha, 2012, s. 38-39).

Dle Průchy (2012, s. 41) alternativní školy plní tyto funkce: **Funkce kompenzační** znamená, že alternativní školy vznikají, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standartního školství. Alternativní školy uspokojují ty potřeby, které nemohou upokojit státní školy. **Funkce diverzifikační** je, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Avšak některé typy alternativních škol tíhnou k určité standardnosti či jednotnosti. Jsou to školy církevní a některé typy reformních škol. Tyto školy používají určité společné formy vzdělávání, mají společné vzdělávací obsahy, rituály školního života atd. **Funkce inovační** je tou nejdůležitější, to znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizují experimenty a různé inovace vzdělávání. Jedná se o inovace v organizaci vzdělávacího procesu a v obsahu vzdělávání.

2.2 Alternativní směry

Pod pojmem alternativní škola, alternativní školství, alternativní pedagogika budeme mít na mysli takovou školu, školství a pedagogiku, která je alternativou k tradiční škole, tradiční pedagogice. Tradiční školou myslíme:

- a) paměťovo-reprodukční školu,
- b) s autoritativním postavením učitele,
- c) která používá donucovací metody,
- d) která má relativně stálou organizaci vyučovacích hodin, vyučování a školní rok,
- e) je to škola s pevnými osnovami a učebními plány,
- f) je to škola s direktivním způsobem řízení školy a edukačních procesů. (Zelina, 2000, s. 13).

Alternativní škola, alternativní školský systém pracuje na úrovni systémové alternativy, tj. liší se ve všech (anebo ve většině) základních znacích od tradiční školy, obsahuje nově formulované cíle, které indikují potřebu změny na úrovni systému, jeho struktury a dynamiky. V tomto smyslu není alternativní škola, která si volí jeden z alternativních učebních plánů. Alternativní škola zasahuje svými změnami více než jen v detailech. Má uskutečňovat pokus o novější definování cílů, o efektivnější školy s důrazem na jiné cíle, metodami školy, která pracuje se starými cíli. Alternativní škola, pedagogika se má vyznačovat novou, nebo alespoň inovovanou filozofií školy. Napříč takto vymezenému pojmu není v praxi jednoduché rozlišit, zda se jedná o alternativní školu nebo o školu tradiční navíc, když i tradiční škola může být značně diferencovaná. Alternativní školství je nevyhnutelné jak z lidského hlediska, tak i z hlediska pokroku a také z odborného a politického hlediska. Alternativní školy představují snahu o hledání lepších, efektivnějších způsobů edukace a v tomto smyslu jsou experimentálními školami. Zásadním klíčem k přežití nových alternativních forem škol je vědecká, odborná validita těchto škol. Validita či invalidita alternativních škol se dá prokázat jen exaktnějším, dlouhodobějším a experimentálním vědecko-výzkumným sledováním, kde se použijí kvantitativní i kvalitativní metody hodnocení nejen výsledků, ale i procesů podmínek edukace v čase, tedy jde o aplikaci vědeckých metod zkoumání přínosů těchto škol. To rozhodne o jejich kvalitě, o jejich budoucnosti. (Zelina, 2000, s. 13–17).

Dle Maňáka (1997, s. 12) je humanizační proces, který ovlivňuje současnou výchovu a vzdělávání v našich školách, předpokládá především proměnu školy orientací na člověka,

zaměření na žáka a jeho potřeby. Tradiční školy vycházejí z principů, uplatňujících se ještě v 19. století, jsou školy uzavřené okolnímu světu, které vzdělání budují kupením poznatků na sebe prostřednictvím převážně pamětního učení. Je využíváno mocenských autorit učitele a systému trestů k udržení disciplíny a hodnotí okamžitý výkon a vyhovění pevně stanovené školní normě. Alternativní škola by se měla stát prostředím, které tyto nepříjemné a mnohdy i nefunkční atributy školy nahrazuje jinými, efektivnějšími postupy. Takovému pojetí školy odpovídají i tendence a pracovní postupy v ní používané a jsou charakterizované těmito rysy:

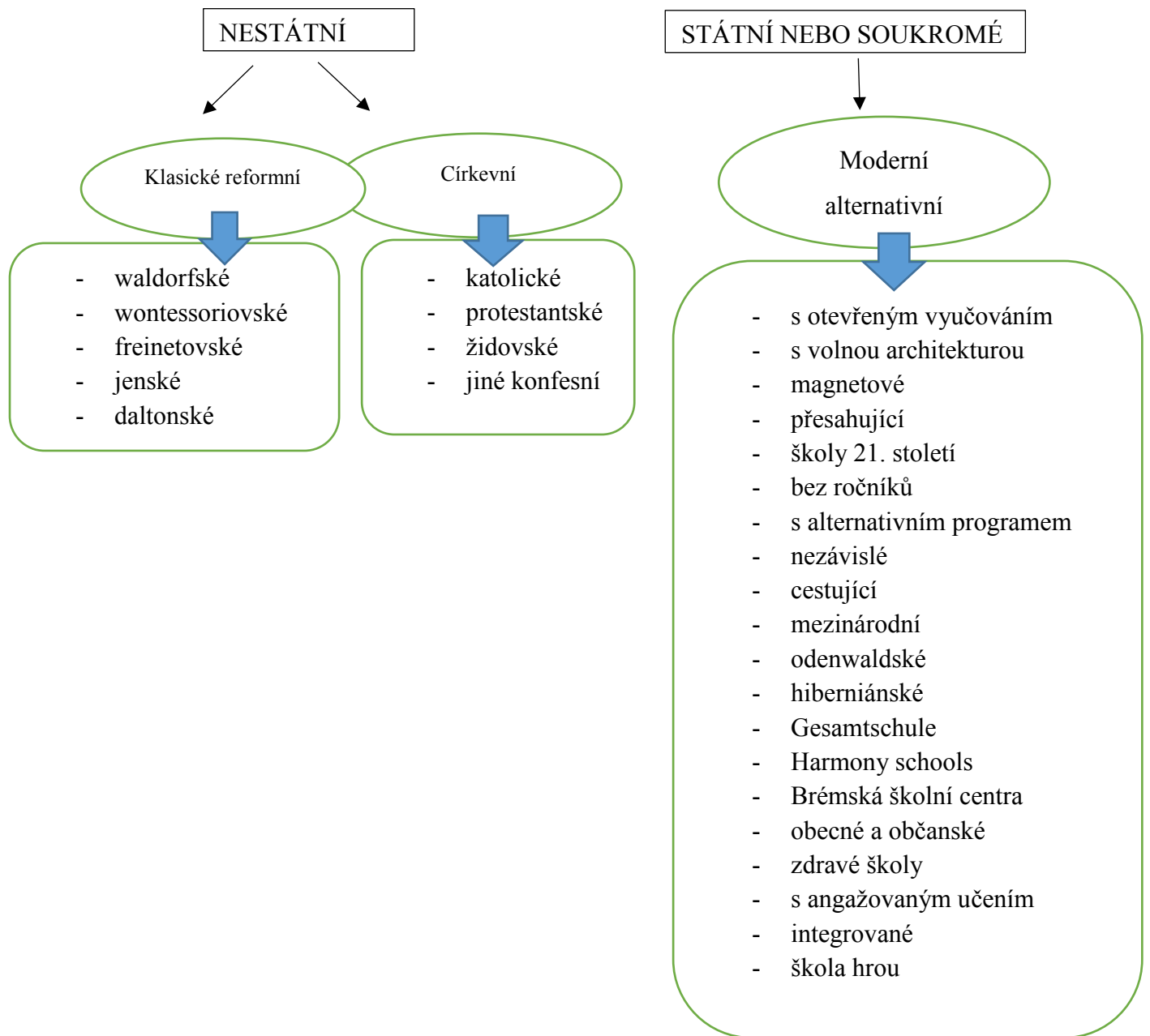
- pozitivní přístup (všechny použité metody vedou k dosažení maximálního množného výkonu žáka, který mu přináší dobrý pocit z práce, uspokojení, potvrzuje jeho místo ve skupině, podporuje sebedůvěru. Důležitý je význam pochvaly a morálního ocenění, úsměvu, radostné pracovní a tvůrčí atmosféry. Každý žák by měl zažít úspěch v učení, opakovaně. Je nutno hodnotit žáky každého individuálně a není možné je srovnávat navzájem.),
- individualizace (je realizovaná v závislosti na temperamentu, různosti učebních stylů jednotlivých žáků, jejich vlastního tempa práce, různosti úrovně zkušeností a vědomostí, ale i schopností a zájmů),
- vlastní činnost (pokus, diskuse, dialog, práce spojené s řešením problému nebo projektu, vyrábění, dramatizace a hra rolí, návrhy a konstruování, tvořivá hra a tvořivé psaní, zájmové vyučování),
- variabilita (možnost různých výsledků při použití různých postupů v různých předmětech i situacích, předvídání, a především akceptování různosti. To není jen tolerance, ale aktivní zapojení a využití rozmanitých možností, plynoucí z nesourodosti školního kolektivu.),
- svoboda (je nedirektivní působení učitele a příjemná a zdravá atmosféra vyučování a klima školy. Učitelé vedou děti k pochopení demokratických aspektů svobodného života a chování s právem vyjít se podle svých možností, projevit svůj názor, s odpovědností za vlastní činy, jednání a rozhodnutí.),
- kooperace (podporující spolupráci žáků bez soutěžení nebo soupeření. Zásadou je nenásilí, empatie a soucítění.),
- konstruktivní přístup (na základě svých zkušeností, vědomostí a schopností pomáhá konstruovat svoje vlastní poznání.),

- smysluplnost a srozumitelnost (využití toho, co s dozví pomáhá žákovi v orientaci ve světě a životě. Důležitou roli hraje v tom, co může poznat, ohmatat, zjistit, zkusit, dosáhnout, poměřit sám a zvládnout.),
- hravost,
- zdravotní aspekt (vlastní odpovědnost za zdraví a využívání školních osnov k vytvoření pojetí zdraví jako jedné z životních hodnot),
- globální pojetí (pochopení souvislosti, celistvosti světa).

Ve světě bylo vyvinuto velké množství typů alternativních škol. Některé jsou soukromé, jiné se uplatňují jak v sektoru státním, tak ve školství soukromém. Typologie alternativních škol je následující:

1. Klasické reformní,
2. církevní,
3. moderní alternativní.

Alternativní školy



Obr. 1 Alternativní směry

2.2.1 Daltonský plán

Daltonská škola vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurtsové, která spolupracovala s M. Montessoriovou, od které získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, která byla založena roku 1919. Její dílo *Education on the Dalton plan* bylo přeloženo do řady jazyků, popsala teoretické základy a praxi své reformní školy. Opírá se o několik principů:

- vlastní odpovědnost žáka a jeho svoboda (každý žák má vytvořený svůj program práce, který trvá jeden měsíc, v němž jsou vymezeny výsledky, kterých má dosáhnout. Žák si zvolí své tempo, kterým postupuje a zodpovídá za úspěch svého učení),
- vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí a zdůraznění spolupráce,
- samostatné činnosti a osobní zkušenosti žáka,
- vyvážené střídání mezi skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si určuje sám žák (Průcha, 2012, s. 55).

V roce 1922 Helena Parkhurtsová ve své knize doplnila hlavní výchovně-vzdělávací zásady. Žáci budou podle věku rozděleni do skupin nebo tříd. Každá skupina nebo třída dostane svého učitele. Učivo se rozdělí podle hodinových dotací do měsíců a příslušné množství učiva si žáci v jednotlivých měsících zpracují a naučí se je. Žák si ve spolupráci s vyučujícím vyhotoví plán své činnosti. Žák si každé ráno samostatně volí předmět nebo učivo, kterým chce začínat, odejde si do příslušné učebny, kam si může přinést i potřebné materiály a pracovat na nich samostatně nebo spolu s ostatními. Když se dohodne s vyučujícím, může si vykonat písemnou zkoušku a zjistit úroveň zvládnutí učiva. Rychlost práce je rozdílná, proto na některý předmět žákovi stačí méně času a potom čas využije při práci na obtížnějším předmětu. Každý školní den na konci výuky probíhají v sociální skupině nebo třídě pracovní rozhovory s vyučujícími. Proberou tak společně otázky, které považují za důležité. V odpoledních hodinách se vyučují především předměty, které podporují vzájemné vztahy, např. ruční práce, tělesná výchova, pěstitelské práce, hudba a další (Wenke, 2000, s.17).

Dle Průchy (2012, s. 56-57) důležitým rysem této alternativní školy je škola s uvolněnou třídní strukturou. Daltonské školy se rozšířily z USA do Anglie a do Nizozemska, kde jsou v dnešní době zastoupeny nejvíce. V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde pracuje jedna základní škola podle daltonské koncepce. Každá třída

na prvním stupni má určitý počet hodin, tzv. daltonské bloky. V tomto bloku žáci vykonávají svoji náplň práce, mohou si zvolit, jak budou postupovat, ale jsou si vědomy, že na konci musejí být splněny všechny úkoly. Mají možnost hodnotit své pocity z práce, říct důvody proč se jim nedařilo apod. Tohle je velice důležitou fází, protože žáci se učí sebekritiku a komunikaci. Daltonská výuka byla vytvořena pro 1. stupeň základní školy.

Daltonská škola je kritizována pro nedostatečné opakování učební látky, pro nesystematické získávání poznatků a spoléhání se na aktivitu žáka, nebo žáci mají slabší motivaci, vůli, jsou nepozorní a lhostejní, pracují méně a pomaleji, než jsou schopní. Problém výstavby vnitřní motivace k učení a výkonu, je jedním ze základních problémů daltonské školy a její filozofie. Předpoklad vnitřního vlastního chtění se učit a seberozvíjet se, je však zakotvený i v mnohých jiných reformních koncepcích školství a edukací člověka. Daltonské školy jsou nejméně inspirující pro ty pedagogy, kteří hledají otevřený školský systém s vysokou mírou vlastních tvořivých možností (Zelina, 2008, s. 47).

2.2.2 Winnetská soustava

Winnetská soustava je daltonské soustavy mladší sestrou a je v podstatě reakcí na ni, neboť principy winnetské soustavy vycházejí z daltonského systému, ale eliminují některé jeho nedostatky. Je zde obsažen systém samoučení, který respektuje žákovo učební tempo, ale ve winnetské soustavě jsou samoučení žáků a jejich samostatná práce kombinována s hromadným vyučováním a se skupinovou prací. Důležitý rozdíl je v tom, že ve winnetské soustavě je pro všechny učební plán stejný. Učivo, které je vyučováno individualizovanou výukou, nazývané předměty individualizující (mateřský jazyk, přírodopis, matematika, čtení, psaní), jsou rozvrženy do dílčích cílů, je stejné pro všechny žáky a je jimi osvojováno samoučením tak, aby byl zachován cíl individuálního učebního tempa. Každý žák má seznam učiva, který by měl zvládnout za dva roky. Dále jsou tvůrčí činnosti (hudební, tělesná a výtvarná výchova, literatura, dramatizace a ruční práce), tu vykonávají děti společně. Winnetská soustava klade důraz na žákovu samosprávu a společenský život školy (Zormanová, 2014, s. 108).

System páce ve výuce Winenetské soustavy:

- žáci pracují samostatně, ve skupinách a hromadně,
- samostatné studium zabírá jen polovinu vymezeného času, druhá polovina je věnována společným činnostem dětí,
- do skupin se žáci zařazují podle individuálních zájmů a schopností,

- hromadně pracují žáci v sociální činnosti-diskuze, dramatizace, hry,
- čas ke zvládnutí látky samoučením a samostatnou prací je individuální,
- každý den se zařazuje tzv. volná hodina, kterou je možno využít k dohnání toho, co žák nestihl. Tam, kde se žák věnuje příliš dlouho jednomu úkolu nebo předmětu, pomáhá a usměrňuje práci učitel,
- stejně jako v Daltonské škole se nepropadá, žák buď postupuje dál, nebo se vrací k opakování a procvičování (Maňák, 2007, s. 55).

2.2.3 Jenský plán

Zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen, který se stal členem předsednictva Spolku pro školskou reformu. Jeho pokusná soukromá škola byla realizována v Hamburku a v roce 1923 mu bylo nabídnuto vedení katedry pedagogiky na univerzitě v Jeně. Jeho pedagogické pojetí vešlo do povědomí pod názvem jenský plán, v němž se pokusil vytvořit model tzv. školy životního společenství (Lukášová, 2013, s. 29).

Hlavní myšlenky a teze alternativní školy pedagogiky P. Petersena:

- při vyučování se má každý žák učit styku s lidmi, školu je potřeba přiblížit životu a realitě
- věda o výchově začíná výchovnou metafyzikou, která se pokouší vysvětlit výchovu ve vztahu ke smyslu bytí a protože je zaměřená na člověka, je nevyhnutelné odpovědět nejprve na otázky bytí a existence člověka,
- uznává úlohu vůdce, který má ke studentům a žákům vztah zralejšího k méně zralejšímu,
- základem výchovy je činnost, práce, ve kterém si člověk uvědomuje sám sebe, svoje vztahy k jiným, uvědomují si existenci jiných, uznávají působení iracionality.

Obsah a organizace vyučování na Jenské škole, učební látku dělí na tři skupiny:

- a) Bůh,
- b) příroda,
- c) člověk.

Tyto tři velká témata organizují do týdenních plánů práce školy a okolo nich jsou kurzy rozlišného zaměření. Rozlišují tři způsoby základních projevů lidského chování:

1. filozofování a uvažování,
2. pocitování a vnímání,

3. proniknutí do problematiky, náboženství, modlitba (Zelina, 2008, s. 42 – 43).

Dle Lukášové (2013, s. 30), rozlišuje tyto věkové skupiny:

Spodní (nižší) skupina, stupeň hravého zaměstnání formujících a experimentujících činností. Chápal v tomto stupni hru, zaměstnání, práci a tvoření ještě vnitřně propojené. Jsou zde silně preferovány hravé formy učení a tzv. přirozené učení. **Střední skupina** je stupeň věčný, pracovní a je to čas k didaktickému proškolení ve všech oblastech vhodných pro položení základu. **Horní (vyšší) skupina** je stupněm volnějším a svobodnějším rozvoje na základě naučeného a pevně procvičeného v předchozím stupni.

Jenskou školu lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Nejdůležitějšími rysy jenského plánu jsou:

- žáci nejsou sdružováni podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina je pro děti ve věku 6-9 let),
- týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost),
- u Petersena musí být učitel vůdcem, ale neodpírá svou autoritu vnějšími projevy vztahu (zkoušení, známkování, vysvědčení, stupnice trestů apod.)
- místnost, kterou vytvářejí děti – školní obytný pokoj,
- neuplatňují známkování a vysvědčení v tradiční formě (Průcha, 2012, s. 54).

Dle Průchy (2012, s. 54) jde v jenském plánu o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií. Tyto alternativní školy pracují v největším počtu v Nizozemsku.

Z výše uvedených důvodů se hovoří o modelu školy jako životního společenství, který připomíná podmínky rodinné výchovy, které jsou příznivé pro rozvoj dětí, v nichž se nejednodušeji upevňují hodnoty klíčové pro jejich seberozvoj k vlastnímu lidství.

2.2.4 Moderní škola Célestina Freineta

Škola Célestina Freineta se označuje jako moderní škola, někdy pracovní škola, ale je také označována jako lidová škola. Freinet žádá aktivní školu, jejíž cílem byl maximální rozvoj osobnosti dítěte v racionální společnosti, přitom dítě má samo, za pomoci učitele, formovat vlastní osobnost. Určil tři vývojové fáze dítěte:

- a) etapa dotykového zkoumání okolního světa (2. – 3. rok),

- b) etapa zařazování a včleňování sebe samého do světa lidí (4. – 5. rok),
- c) etapa činného působení práce, práce, učení (mladší školní věk).

Charakteristické myšlenky, principy a teze freinetovské alternativní pedagogiky jsou:

- je to pracovní škola, práce je prostředkem rozvoje a vyjádření dítěte, má na mysli práci fyzickou i duševní,
- dítě aktivně plánuje, hodnotí a uskutečňuje činnost na vyučování,
- třída je pracovní prostor na získávání zkušeností (pracovní ateliéry),
- dítě se může svobodně vyjadřovat, slovem, písmem, kresbou, tvorbou,
- žáci mají individuální týdenní plán, který prochází s učitelem na začátku týdne,
- posilňuje se individuální zodpovědnost, což znamená překonávání závislosti na učitelích,
- vyučování po obědě se přesouvá do přírody,
- disciplína je založená na dohodnutých pravidlech,
- disciplína je založená na zodpovědnosti k druhým,
- uplatňuje se kooperativní organizace práce, což znamená, že žáci spolu rozhodují o cílech, plánech, sami řídí třídu, učí se demokracii, zvládání konfliktů, učí se kontrolovat a hodnotit práci vlastní i práci ostatních,
- svobodnou komunikací a kooperací dosahuje souladu ve třídě,
- školní tiskárna slouží na vybudování manuálních a intelektových zručností a schopností,
- neznámkuje se, domácí úlohy neexistují, třída si tvoří společný pracovní plán, neexistují tradiční vyučovací hodiny (Zelina, 2008, s. 38 – 39).

Tato škola pochází od francouzského učitele Célestina Freineta. Byl jedním z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Jeho hlavní idea zní: „par la vie – pour a vie – par le travail“ (z života – pro život – prací). Vypracoval koncepci o vybavení školní třídy různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činností z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. Nejdůležitějšími prvky jsou:

- třída má mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností,
- žáci mají týdenní pracovní plán, který je na začátku týdne projednaný s učitelem,
- pracovní knihovna – místnosti, která obsahuje informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k bádání,

- kartotéka – rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních,
- akustické učební plány – pro jazykovou výuku,
- školní tiskárna,
- nástěnka pro zveřejňování kritik (Průcha, 2012, s. 53).

2.2.5 Waldorfská škola

Waldorfská škola je nejznámějším typem reformní školy. Zakladatelem waldorfské školy byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka a jeho koncepce je nazývána antroposofie. Tyto školy se nejprve rozšiřovaly v Německu a posléze i v jiných zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii. Waldorfskou školu lze charakterizovat:

- je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem, rodiče platí školné a v České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol,
- je dvanáctiletou školou integrovaného typu, kde základní stupeň tvoří 1. – 8. ročník, vyšší stupeň 9. – 12. ročník. Součástí waldorfského systému jsou i mateřské škol,
- výchova a vzdělání jsou plně podřízeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjeli aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby (Průcha, 2012, s. 47).

Zakladatel Rudolf Steiner vycházel z antropozofické duchovědy. Působení na rozvoj dítěte rozdělil na tři etapy, které jsou odvozené od fyziologických změn. 1. etapa do 7. roku života, do výměny zubů – v této etapě se dítě učí napodobováním a vychovatel se má starat o správné, zdravé prostředí. Druhá etapa je od sedmého roku života do pohlavní zralosti. V této etapě je na místo napodobování vzorů nastupuje autorita a její sledování. Ve třetí etapě po dosažení pohlavní zralosti vychovatel má vést dítě k vlastnímu názoru, podporuje samostatnost, učitel se vzdává své autority a stává se poradcem žáka, studenta. Jedna z podstatných myšlenek R. Steinera je myšlenka metamorfózy, tj. přeměny sil a procesů, které se mění vlivem věku. V prvních sedmi letech je to formování vnitřních orgánů, potom dochází k metamorfóze a mění se vnější tělesná pohyblivost získaná dozríváním orgánů, na aktivitu vnitřní, myšlenkovou, pocitovou a citovou, a to na druhém stupni základní školy. Zákonitosti přeměn, vývoje dítěte se takto stávají předlohou pro přípravu učitele na vyučování. (Zelina, 2000, s. 28).

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Dle Montessori (2014, s. 1) není jejím záměrem prezentovat pojednání o vědecké pedagogice. Poukazuje na skromný návrh poznámek vedených v této publikaci a má dát výsledek experimentu, který zjevně otevírá cestu k uvedení do praxe těch nejnovějších principů vědy, které v posledních letech směřují k revoluci ve vzdělání

Tento typ alternativní školy je nazýván podle italské lékařky Marie Montessori, která je považována za zakladatelku stejnojmenné pedagogiky. Byla také průkopnicí mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen. Patří k nejvýznamnějším postavám reformě-pedagogického hnutí. Základním smyslem Montessori pedagogiky, je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeby se něčemu učit, se rozvíjejí v tzv. senzitivních fázích. Jedná se o období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů reality. Jsou to fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat prostředky a podněty specifické pro tyto fáze. V okamžiku až edukační prostředí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, je umožněno, aby jeho absorbující duch, přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat morální výchova. Předem připravené prostředí umožňuje individualizaci vzdělávání. Zásadní roli hrají specifické pomůcky, které jsou bránou k poznání světa. Pro malé děti se jedná o pomůcky ke cvičení činností praktického života a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj matematických schopností, rozvoj řeči aj. Montessori hovoří o polarizaci osobnosti, který objevila, když pozorovala děti při práci – hře. Jedná se o dlouhé a mimořádně silné soustředění se na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě mění a vnitřně rozvíjí. Vzdělávací princip Montessori pedagogiky lze zahrnout do požadavku dítěte: „**Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.**“ Charakteristické pro Montessori pedagogiku je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto skupinkách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v nichž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat (Průcha, 2012, s. 50-51).

Abychom náležitě pochopili pedagogické dílo Marie Montessori, načrtneme si její život a vývoj jejích názorů a pokusíme se vymezit její místo v dějinách pedagogiky. Narodila se 31.8.1870 v Chiaravalle, v provincii Ancona. Poté se dostala do Říma, kde jako jediné dítě žila šťastně se svými rodiči. Toužila po studiu, to ale v té době nebylo pro děvče úplně běžné. Chodila do chlapecké školy a dosáhla toho, že se jí otevřela brána na univerzitu. Ve

svých 25 letech se stala lékařkou, byla asistentka na univerzitní klinice v Římě a začala pracovat s dětmi na klinice. Byl úspěšná v léčbě dětí, protože nevěnovala pozornost jen tělesné péči, ale chápala i úlohy výchovy a uměla je spojovat s léčením. V Římě získala učitelské místo pro antropologii, dva roky vedla školu pro mentálně postižené a přednášela o jejich péči. Vzдалa se místa lékařky a docentky a začala studovat psychologii a pedagogiku. V roce 1907 vznikl první Dům dětí M. Montessori. Trávila s dětmi spoustu a prováděla své výzkumy. Jednoho dne zjistila, že už dítě ve věku tří let se věnovalo cvičení s předmětem podle vlastního výběru a dokázalo být ve stavu hlubokého soustředění. Byl to její známý objev. Montessori v kontaktu s dětmi zjistila, že takový svobodný výběr činnosti při správném vybavení Domu dětí je možný a je ve výchově prospěšný. Zjistila, jak je třeba prostředí dopředu pedagogicky připravit a vybavit simulátory na podporu dítěte. Pozorovala děti, hrála si s nimi, nechávala se informovat od vychovatelek a dávala jim své rady. Znovu a znovu měnila materiál, pokud děti plně nezaujal. Marie Montessori často opakovala, že její metody ji naučili žáci. Hovoří o tom, že změna u dětí překvapila nejen ji, ale mnoho lidí. Děti při příchodu do Domova dětí nevychované a nezaopatřené, špinavé a podvyživené brzo projevovali výrazně lepší chování, už se navzájem nestrkali, nebyli hlučné a zajímali se o možnosti práce. Její domy upoutaly pozornost veřejnosti, a proto zorganizovala první kurz, který přenášel účastníky do její pedagogické teorie a praxe. Zásluha Montessori spočívá v tom, že vytvořila pedagogiku přiměřenou dětské realitě a vytvořila základní koncepci Domova pro děti, tj. školy, která komplexním způsobem umožňovala požadované zavedení iniciativy a samostatné činnosti dítěte, jako to nedokázala žádná jiná pedagogika (Helmingová, 1996, 14-18).

Maria Montessori ráda používá na označení činností malých dětí termín práce. Občas ale podotýká, např. v práci, kterou dítě vykonává s materiálem a dodává, že v návaznosti na tato cvičení si děti s materiálem hrají, anebo používají materiál formou hry na výuku řeči a gramatiky. Maria Montessori nazývá věk od tří do šesti let jako období her a rozvoje obrazotvornosti. Předpokládá, že děti si hrají jak doma, tak venku, jak tedy přišla na myšlenku označit činnost malého dítěte výrazem práce? Už ve svém prvním domě děti zjistila, s jakou vážností a zaujetím děti pracovali. Zjistila, že je přestali zajímat běžné hračky, které tam byly pro ně připravené a víc je přitahovali cvičení praktického života anebo cvičení s materiálem na procvičování smyslů. Chovali se tak proto, že jim umožnila intenzivnější činnost jako doma nebo venku, protože byl uspokojený jejich duševní hlad a mohli dělat něco, co jim doma nebylo umožněno. Tato cvičení byly doplňkem k jejich jiné činnosti,

jejich ruce našly přesný cíl a rytmus činnosti a mohl dojít k lepší koordinaci, konstatuje takto Marie Montessori ze zkušeností, které získala. Děti sami používají slovo práce, výraz hraní odmítají. Úlohou dítěte je budovat svoji osobnost, získat a ovládat funkce jejich orgánů. Tento cíl může získat pouze hrou, bezúčelnou činností (Helmingová, 1996, s. 70-79).

Dle Rýdla (2007, s. 13), když Montessori úspěšně použila svůj přístup na postižených a chudých dětech, pokročila k založení školy pro děti se šťastnějším dětstvím. Aby šířila své poznatky, vedla přednášky v Anglii, Spojených státech, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii. Byla dvakrát navržena na Nobelovu cenu míru. Marie Montessori zemřela v roce 1950 v Holandsku. Kromě jejích knih se její jméno dnes objevuje v názvech sdružení škol ve Spojených Státech, Evropě a Asii, Austrálii i Africe. (Rýdl, 2006, s. 13).

Dle Hainstock (1999, s. 10 – 12) Marie Montessori věřila, že vzdělávání začíná při narození. Vzdělávání je výzvou, kterou musíme přijmout brzy, abychom byli úspěšní. Dítě by mělo postupovat podle vlastních schopností, svým tempem a samo se učí a objevuje co nejvíce. Dítěti bychom měli být stále připraveni pomáhat, ale neplést se mu do práce a neustále přerušovat jeho práci, dobře míněnými, avšak vyrušujícími radami.

3.1 Principy a metody

Marie Montessori viděla v dítěti osobnost, která se chce sama učit a v této činnosti je jí potřeba pomoci tak, aby neztratila iniciativu. Mezi základní teze této pedagogiky patří individualizace, integrace a věkově rozdílné skupiny. Mezi základní principy řadíme:

- dítě dokáže porovnat předlohu se svou vlastní prací,
- dítě si samo volí, jak dlouho a s kým bude činnost vykonávat,
- činnost, kterou se chce dítě vykonávat, si volí samo,
- učení probíhá od konkrétní k abstraktu,
- učí se pomocí speciálních pomůcek, formou omylů a pokusů,
- učí se ve vyhovujícím pro něj prostředí (Čapek, 2015, s. 330).

Dle Rýdla (2006, s. 13–14), mezi základní teze pedagogiky Marie Montessori řadíme:

- vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality,
- je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze,

- podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování,
- musí se přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí příznivé období,
- všechna pedagogická zařízení jsou chápána jako školy zkušeností pro život ve společnosti a nikoliv, jako memorovací ústavy,
- jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté,
- školy jsou výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně, využívají se vnitřní motivace,
- dokáží držet krok na všech stupních výkonových srovnání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například schopností organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí.

Tyto principy jsou bez pochyby realizovatelné i v průběhu školního vyučování didaktickou cestou, které bychom mohli nazvat od Montessori až ke svobodnému vzdělávání.

3.2 Montessori pedagogika v České republice

Veškerá činnost Montessori směřuje k seznamování odborné i laické veřejnosti s metodou Montessori a napomáhání ke zkvalitnění práce učitelů a dalších pedagogických pracovníků při zavádění a aplikaci pedagogiky Montessori a její využití při tvorbě školních vzdělávacích programů. Rodiče, učitelé a organizační pracovníci se v kurzech, na seminářích, na exkurzích, workshopech seznamují s principy Montessori vzdělávání, implementací projektových metodiky a zpřesnění postupů práce s didaktickým materiálem v jednotlivých oblastech pedagogiky Montessori. Snaží se podporovat činnosti škol a školských zařízení akceptujících metodu Montessori, to znamená zajistit vyškolení pedagogů a vybavení škol speciálními pomůckami. Společnost Montessori v ČR má ministerstvem školství akreditovaný kvalifikační kurz v rozsahu 300 hod., který opravňuje k získání národního diplomu Montessori. Kurzy zajišťují i přítomnost zahraničních lektorů a jsou finančně velmi náročné. Dále jsou k dispozici také informativní kurzy dle akreditace MŠMT. Tyto kurzy jsou určeny pro rodiče, učitele škol, inspektory, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a pro učitele před rozhodnutím absolvovat diplomový kurz. Podporuje se tvorba a

vydávání metodických pomůcek a poskytuje odborné pedagogické poradenství při aplikaci metody Montessori (Rýdl, 2006, s. 72).

Montessori pomůcky, organizace práce a prostředí jsou nastavené tak, aby umožňovaly dětem prožívat hluboké uspokojení z toho, co dělají. Důvěřují vlastní cestě. Tříleté děti mohou pracovat s desítkovou soustavou, hrabat se v hlíně nebo si celý den číst. Sedmileté prozkoumávají galaxie i místní knihovnu a patnáctileté vedou nejen vlastní blog, ale často i vlastní podnik, a proto mohou se stát tím, kým chtějí být. Správně se dívat je klíčovou kompetencí. Víme, co bude dítě ve svém vývoji potřebovat, ale nikdy dopředu nemůžeme vědět, kdy a kde. Prvním pedagogem byla vědkyně. Díky vědeckému přístupu dnes víme, jaké jsou vývojové potřeby dětství. Víme, proč nejmenší někdy opakují to samé stokrát dokola. Kdy a proč potřebují rovnat věci do největšího po nejmenší, nebo proč je pro školní děti dohadování pravidel hry důležitější než hra samotná. „Nepřemýšlíme o tom, co bychom měli děti naučit. Snažíme se přijít na to, co se děti potřebují dozvědět o světě“ (Montessori ČR).

4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ Z VÝVOJOVÉHO HLEDISKA

Vzhledem k tomu, že se v praktické části budeme zabývat postojem žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělání na 2. stupeň základní školy, je nutné abychom si definovali období dospívání z vývojového hlediska a také co znamená pojem postoj, jaké jsou funkce postojů a jakými způsoby je lze měřit.

Období dospívání lze vymezit jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu. S biologickým zráním probíhá i řada psychických změn, které můžeme charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje. Dochází do jisté míry k novému zařazení jedince, které se obráží v odlišném očekávání společnosti. Jde-li o jeho chování a výkony, i v měnícím se pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí. Tělesné, psychické a sociální změny probíhají současně. Průběh psychických změn a sociálního postavení je ovlivňován řadou faktorů. Změny, které jsou spojené s pohlavním zráním, mohou působit nejen přímým vlivem výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímou tím, že mladistvý pozoruje změny na svém těle i změny v přístupu dospělých k němu a reaguje na to touhou po dospělejším postavení, ale i nejistotou (úzkostí). Faktory jako jsou: sociální, ekonomické a kulturní hrají důležitou úlohu, stejně jako výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob pro jedince významných (Lengmeier, Krejčířová, 2006. s. 142)

Vývoj ovlivňují vnitřní a vnější faktory. K vnitřním faktorům patří ty, které vycházejí z organismu a vlastnosti nervové soustavy, činností žláz s vnitřním vylučováním, růst organismu, zrání, celkový a momentální tělesný stav, biologické potřeby, pudy a hlavně dědičnost. Hovoříme o biologické determinaci vývoje psychiky člověka. Vnější faktory působí na člověka z vnějšího prostředí. Jedná se o celý komplex činitelů – přírodní prostředí, materiální a kulturní podmínky, ve kterých člověk žije, lidé, kteří ho obklopují. Hovoříme o sociální determinaci. Sociální prostředí má vliv na člověka výchovou. Podmínky jsou rozděleny do šesti hlavních oblastí:

1. fyzikální prostředí (zeměpisné podmínky, bioklimatické podmínky apod.),
2. rodina (ekonomická a výchovná úroveň, situace v rodině apod.),
3. škola (organizované působení výchovy a vzdělání),

4. podmínky mimoškolní a zájmové činnosti,
5. ekonomické a sociální vztahy ve společnosti,
6. kultura.

Pro rozvoj psychických vlastností jsou nejvýznamnější sociokulturní vlivy. Je to soubor podnětů, které obyčejně působí v rámci sociální interakce. Jde o tzv. proces socializace. Rozvíjejí se v něm vlastnosti a kompetence umožňující postupnou integraci jednotlivce do určité společnosti. Vnější vlivy stimulují proces učení. Učení probíhá i interakci jednotlivce se sociálním prostředím, které mu poskytuje podněty určitého typu. Učení je výsledkem individuální zkušenosti jednotlivce (Končecová, 2014, s. 42-43).

S ohledem na věk zkoumaných respondentů v praktické části si vymežíme **období pubescence zhruba od 11 do 15 let**, protože tohle období je pro náš výzkum stěžejní. Tohle období se rozlišuje na dvě fáze:

- a) Fáze prepuberty: začíná známkami pohlavního dospívání, zejména objevením se prvních pohlavních znaků, a i vlnkou urychlení v růstové křivce. Končí nástupem menarche u dívek a analogickým vývojem u chlapců,
- b) Fáze vlastní puberty: fáze, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Období vlastní puberty můžeme vymežit mezi věkem 13-15 let (Lengmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).

4.1 Postoje

Dle Koti (2013, s. 99) mají lidé neodolatelnou touhu vyjadřovat se ke spoustě věcí, ale i také k druhým lidem. Hodnotí je, kritizují, nebo chválí. Upozorňují na některé zvláštnosti jejich povah. Mnohdy se liší v sympatiích a v posuzování ostatních, o kterých hovoří. Někdo je někomu poměrně sympatický, jinému naopak. Základní principy vztahování lidí k věcem, druhým lidem a k situacím nazývají sociální psychologové postojem. Ten je definován jako naučený sklon reagovat příznivě nebo nepříznivě na předměty, situace nebo na druhé osoby, na jejich chování či na jejich osobní přesvědčení.

Pojem postoj vyjadřuje hodnotící vztah, jehož předmětem může být cokoliv. Za hodnotící vztah pak můžeme pokládat, každý vztah, který vyjadřuje nějakou kvalitu, hodnota může být chápána v užším slova smyslu jako něco pozitivního, žádoucího. Postoje jsou definovány jako psychologické tendence, která se projevuje tím, že specifickou entitu hodnotí jako příjemnou nebo nepříjemnou. Postoj vyjádřený slovy se označuje jako mínění, pokud

je akcentován spíše jen představou, kterou nelze dostatečně vyjádřit slovy, je to názor a postoj, který je akcentován nějakou emocií, se označuje jako sentiment. Pevný postoj, který je založený na integraci všech jeho složek, zejména smýšlení a cítění, lze označit jako přesvědčení. Z toho co jsme si uvedly je zřejmé, že existují nějaké komponenty postojů a označují se jako kognitivní, emocionální a konativní a jejich vzájemný poměr vyjadřuje určitou úroveň vnitřní konzistence postoje. V tomto smyslu lze tedy postoje chápat jako systém určitých tendencí či jako pohotovost mít k určitému předmětu určitý citový vztah, určitým způsobem o něm smýšlet a mít snahu se vůči němu nějak zachovat. Ale vztah postoje a chování je složitý. Z vlastních zkušeností víme, že lidé se často nechovají v souladu se svými postoji, tj. se svým smýšlením, svými city a snahami, neboť mohou pociťovat vědomí ohroženosti při vyjádření toho, co si myslí nebo cítí. Můžeme také rozlišovat centrální a periferní postoje. Centrální postoje jsou k významným objektům, jako jsou např. rodiče, děti, manželský partner, resp. k subjektivně významným záležitostem, jako jsou zdraví, láska, životní úroveň, přátelství atd. Periferní postoje jsou naproti tomu vztahy k věcem, které jsou pro člověka málo významné, jako např. vztah k plánované územní zastavbě místa bydliště, vztah k plánované školské reformě, hospodářské situaci Polska (Nakonečný, 2011, s. 568).

Postoje jsou nejčastěji definovány jako hodnotové orientace a připravenosti reagovat ve vztahu k určitému objektu nebo třídě objektů s tím, že jsou relativně stálými tendencemi k jednání. Neznamena to ale, že se v průběhu života nemohou měnit. (Kot'a, 2013, s. 40).

O definování postojů se již pokoušelo mnoho autorů. V literaturách najdeme několik definičních vymezení. „Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.“ S postoji významně souvisejí s motivy, hodnotami a zájmy. Postoje se popisují pomocí tří dimenzí, které jsou součástí jednoho celku:

- **kognitivní rozměr** – vztahuje se na názory a myšlenky, které osoba má o předmětu postoje,
- **emocionální rozměr** – vztahuje se k pocitům osoby,
- **konativní rozměr** – vztahuje se ke sklonům v chování či jednání.

Kognitivní stereotyp je způsob myšlenkového zpracování reality, který může být osobě dobrým pomocníkem, neboť umožňuje rychlou orientaci v situaci a na základě toho může

dojít k adekvátní reakci. Může být ale také základem pro vznik předsudků vůči sociální realitě.

Za základní vlastnosti postojů považujeme:

- modalitu – hodnocení,
- intenzitu – sílu,
- trvalost a odolnost – vůči změnám. (Farková, 2017, s. 123-124).

Dle Řezáče (1998, s. 265) je postoj získaný (naučený) hodnotící vztah, který zahrnuje i zároveň tendenci (zjevnou či skrytou připravenost) chovat se k objektu, s nímž souvisí určitým způsobem.

Psychologové vymezují postoje jako poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se v průběhu svého života setkávají. Verbálně je vyjadřují jako názory. Postoje obsahují prvky hodnocení a přesvědčení zároveň s rozdílnými stupni věcného poznání a mají svou stránku kognitivní, behaviorální i afektivní. Je také patrné, ale již méně, že postoje mohou být z části vědomé a z části nevědomé. Tyto dvě složky mohou být někdy navzájem i v rozporu. Teoretici tento konflikt velice zdůrazňují a jeho úlohu ve vývoji osobnosti považují za velice důležitou. Přítomnost nevědomého postoje se však projevuje utajenými podlými činy. Člověk se tyto činy pokouší vysvětlit jako něco, co je v nejlepším zájmu dotyčné osoby, nebo v zájmu klidu. Postoje plní řadu funkcí psychologických. Z tohoto pohledu můžeme rozlišovat několik druhů postojů. **Instrumentální postoje** jsou vyvolávané naším přáním, aby věci byly uspořádány tak, jak to vyhovuje našim potřebám. **Postoje sloužící poznání** jsou řízené naší potřebou porozumět světu a svému životu. **Postoje vyjadřující hodnoty** osou pro nás spjaté s našim mravním přesvědčením a sebepojetím. **Postoje sociálně přizpůsobivé** utvářené našim přáním se cítit součástí společensko-politické skupiny či jiné skupiny (Fontana, 2014, s. 223-224).

4.1.1 Funkce postojů

Postoje jsou produktem učení, tedy nikoliv se mechanicky ukládající, ale organizované zkušenosti. Nejdůležitějším principem je udržování vnitřní psychické rovnováhy a vnitřní integrity. V postojích je uloženo vše, co netvořilo obsah zkušenosti mechanicky, ale tak aby tato vnitřní rovnováha či integrita byla udržována, a to právě funkcí životně významných, tj. centrálních postojů (Nakonečný, 2008, s. 569).

Dle Musila (1996, s. 18) jsou postoje hlavním nástrojem člověka při kontaktu s realitou a u kterých lze rozlišit následující 4 funkce:

1. sebeobranná – řešení vlastních vnitřních konfliktů,
2. ekonomická – zjednodušují složitost světa a chováme se přiměřeně v nové situaci,
3. utilitární – orientují nás na způsoby a prostředky, vedoucí k cílům,
4. expresivní – podpora vlastního pozitivního chování a našeho sebepotvrzení.

Postoje mají tendenci ke změnám, avšak je velmi důležitý výchozí stav postoje. Ke změnám postojů můžeme dojít přemlouváním, což je méně účinné než diskuse. Významný účinek na změnu mají také hromadné sdělovací prostředky (masmédia). Na změny postojů a většinové mínění vrstevníků má nejvíce vliv referenční skupina, a i tedy více než mínění expertů. (Musil, 1996, s. 19).

4.1.2 Měření postojů

Měření postojů je velmi složitou záležitostí. Uvedeme zde nejčastější zdroje, z nichž vycházíme při měření postojů:

- rozhovor,
- posuzovací a postojové škály,
- projektivní techniky (nepřímé vysuzování),
- pozorování (v přirozeném prostředí a v navozených situacích),
- registrace doprovodných jevů (fyziologických, behaviorálních).

Při měření postojů, které se vztahují ke skupinovému dění, se osvědčuje měření více dimenzí postoje (Řezáč, 1998, s. 241).

Postoje mohou být zjišťovány různě, ale nejčastějším přístupem k jejich měření je konstrukce škály, na jejímž základě se stanoví intenzita příjemného nebo nepříjemného afektu. Škály jsou složeny z určitého počtu výrobků, se kterými subjekt souhlasí nebo nesouhlasí, popřípadě zaujímá neutrální postoj. Zároveň se zjišťuje, v jakém stupni respondent výrok přijímá nebo odmítá. Škály, které měří postoje, se od sebe liší metodou konstrukce, způsobem odpovědi a způsobem interpretace získaných dat. Existují tyto škály: nominální, pořadové, intervalové a poměrové. (Kot'a, 2013, s. 41)

Sémantický diferenciál je považován za metodu k měření postojů. Vyznačuje se spojením psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí. Postoji rozumíme trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a

tendencí jednat pro nebo proti, a to vzhledem ke společenským objektům. V každém postoji můžeme rozlišit stránku kognitivní (hodnotící), emocionální (citovou) a konativní (tendenci jednat vůči objektu). V tomto smyslu jde sémantický diferenciál hlouběji než běžné dotazníkové metody. Tím, že respondentům není zřejmá úroveň zpracování dat, a nemohou tedy vědomě korigovat výsledky, které svými odpověďmi poskytují. Sémantický diferenciál je založen na umístování pojmu, který reprezentuje určitý jev na škálách, do mnohorozměrného sémantického prostoru. Vyhledáním faktorů v těchto škálách (jejichž póly tvoří dvojice protikladných adjektiv) můžeme umístit sledované pojmy do vytvořených souřadnic (Vašátková, Chvál, 2010, s. 111).

Vhodným nástrojem pro posuzování postojů žáků je právě zmiňovaný sémantický diferenciál, který byl využit k výzkumu, jež je součástí této práce. Blíže je princip sémantického diferenciálu definován v empirické části práce, která právě následuje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce navazuje na předešlou část teoretickou. Přejít z alternativního systému vzdělání na 2. stupeň základní školy s sebou nese mnoho změn pro děti. Jedná se o změny v oblasti známkování, odměn, trestů, domácích příprav, stylu učení, vysvědčení a zkoušení. Také se jedná o změnu v oblasti kolektivu ve třídě, kde v alternativním systému vzdělání spolu pracují děti např., z 3. a 5. třídy společně. Nástup pro děti na 2. stupeň základní školy s sebou přináší i změny v celkovém režimu, kde učební hodina daného předmětu trvá 45 minut, a po každé hodině mají zvonění na přestávku. Proto nás ve výzkumu bude zajímat, jaké jsou postoje žáků k současné základní škole, kterou nyní navštěvují. Budeme tedy zkoumat žáky 8. a 9. tříd, ale pouze ty žáky, kteří na 1. stupni studovali alternativní metodou na ZŠ Komenského ve Zlíně. Žáky 8. a 9. tříd jsme pro výzkum zvolili proto, aby to mohli hodnotit s určitým odstupem času.

5.1 Výzkumný problém

Žáci z alternativního systému vzdělání mohou mít problémy při přechodu na 2. stupeň základní školy v tradičním pojetí, a proto se budeme zabývat tím, **jaké jsou postoje žáků k vybraným pojmům školního vzdělávání, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy?**

5.2 Výzkumné otázky

Na základě zvoleného výzkumného problému jsme zvolili následující výzkumné otázky:

VO 1: Jaké jsou postoje žáků k vybraným pojmům školního vzdělávání?

VO 1.1: Jaké jsou postoje žáků k domácím přípravám?

VO 1.2: Jaké jsou postoje žáků ke škole, kterou v současné době studují?

VO 1.3: Jaké jsou postoje žáků ke spolužákům?

VO 1.4: Jaké jsou postoje žáků k učitelům?

VO 1.5: Jaké jsou postoje žáků k hodnocení?

VO 1.6: Jaké jsou postoje žáků k vyučování?

VO 2: Jaké je hodnocení všech faktorů?

VO 2.1: Jaké je hodnocení faktoru hodnocení?

VO 2.2: Jaké je hodnocení faktoru potence?

VO 2.3: Jaké je hodnocení faktoru aktivity?

VO 3: Jaké jsou postoje žáků k vybraným pojmům školního vzdělávání u dívek a u chlapců?

5.3 Výzkumný soubor

Respondenti byli dotazováni na základě dostupného výběru. Výzkumný soubor tvořili děti, kteří navštěvovali Základní školu Komenského ve Zlíně, kde se děti vyučovali na 1. stupni pomocí metody Montessori a nyní jsou na 2. stupni libovolných základních škol ve Zlíně a navštěvují poslední a předposlední ročník základních škol. Soužití dětí a paní učitelky vychází ze společně vytvořených pravidel. Ty se děti učí respektovat. Paní učitelka vede děti v jejich práci a usměrňuje výběr činností. Pochopení učiva dětem usnadňují speciální pomůcky, kterými jsou třídy takového typu vybaveny. Specifickým znakem práce v Montessori třídě je skutečnost, že každá pomůcka je v učebně zastoupena pouze jedenkrát. Děti jsou vedeny k trpělivosti a vzájemné toleranci. Ve třídě jsou děti s různým stupněm znalostí a vědomostí a s rozdílnými pohledy na svět a také různým temperamentem. Je krásné sledovat, jak se navzájem doplňují, učí jeden od druhého a postupně poznávají, že smyslem nabývání kompetencí, dovedností a znalostí není být vždy první a nejlepší. Skutečnost, že se jim povedlo dokončit práci správně, že vyřešily náročný úkol a také že překonaly velkou překážku, je sama o sobě velkou odměnou. (Základní škola Komenského I, 1999.)

Výzkum probíhal od února do března roku 2018.

Záznamový arch sémantického diferenciálu byl rozdán 37 respondentům. Celkový počet vrácených archů byl 33, z toho bylo 19 chlapců a 14 dívek.

Jsme si vědomi, že jde o relativně malý výzkumný soubor a zjištěné výsledky tak nelze využít pro zobecnění. I přesto věříme, že naše práce poskytne zajímavé informace o tom, jaké žáci zaujímají postoje ke škole.

5.4 Výzkumná technika

Vzhledem k tomu, jaký jsme si stanovili výzkumný problém, zjistit jaké jsou postoje žáků ke škole, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy, jsme se rozhodli pro výzkum kvantitativní. Vybrali jsme tzv. klasický sémantický diferenciál C. Osgooda. Touto metodou se individuální významy pojmů měří pomocí urči-

tého počtu posuzovacích škál (nejčastěji sedmibodových). Dotazovaní zaznamenávají svoje mínění o posuzovaných objektech výběrem určitého bodu na těchto škálách. Krajní body těchto škál jsou tvořeny vždy dvojicí adjektiv protikladného významu. Volbou bodu vyjadřují respondenti míru vlastnosti, jež je vyjádřena příslušnou dvojicí adjektiv. Bodům na škále se poté přiřazují číselné hodnoty 1. až 7. Osgood doporučuje posuzovat každý z pojmů z hlediska tří faktorů, které označuje jako faktor hodnocení, faktor potence a faktor aktivity. Když si určíme u pojmů tyto tři faktory, je tím určen jeho individuální psychologický význam. Významy pojmů lze potom graficky znázornit jako body v trojdimenzionálním prostoru, jež se označuje jako sémantický prostor. Aby došlo ke snížení nebezpečí stereotypního posuzování ve škálách, jsou některé škály prezentovány v tzv. reverzní podobě (jedná se o převrácené krajní body). (Chráska, 2016, s. 221).

Dle Osgooda je dobré posuzovat jednotlivé pojmy z hlediska těchto tří faktorů: **faktor hodnocení, faktor potence a faktor aktivity**. Konkrétně lze jednotlivé faktory interpretovat následovně: faktor hodnocení jako *dobro či zlo pojmu*, faktor potence jako *sílu pojmu* a faktor aktivity jako *vztah pojmu k pohybu a změnám*. Osgood uvádí, že určíme-li u zvoleného pojmu výše uvedené faktory, určíme jeho individuální psychologický význam (Chráska a Kočvarová, 2015, s. 86–87).

DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

1. příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
2. kulatá*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hranatá
3. aktivní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pasivní
4. krásná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ošklivá
5. hrubá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jemná
6. pomalá*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rychlá
7. dobrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	špatná
8. slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
9. tupá*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ostrá
10. hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mělká
11. těžká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lehká
12. tmavá*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	světlá

Tab. 1 záznamový arch sémantického dif.

Škály měřící faktory hodnocení – příjemná – nepříjemná, krásná – ošklivá, dobrá – špatná, tmavá – světlá.

Škály měřící faktory potence – hrubá – jemná, slabá – silná, hluboká – mělká, těžká – lehká.

Škály měřící faktory aktivity – kulatá – hranatá, aktivní – pasivní, pomalá – rychlá, tupá – ostrá.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumu sémantického diferenciálu se účastnilo 33 žáků z různých základních škol. Sémantický diferenciál obsahuje 6 pojmů, které se vztahují k postojům ke škole. Při zjišťování postojů žáků ke škole byly zjišťovány vypočítány faktory hodnocení, potence a aktivity. Následně byly vytvořeny grafy se zobrazením sémantického prostoru s použitím jednotlivých faktorů.

Záznamový arch sémantického diferenciálu se skládal ze šesti, pro náš výzkum, zásadních pojmů (DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ, NAŠE ŠKOLA, SPOLUŽÁCI, PAN/PANÍ UČITELKA, HODNOCENÍ, VYUČOVÁNÍ). Pod každým pojmem se nacházelo 12 škál sémantického diferenciálu.

Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
Domácí příprava na vyučování	3,74	3,89	4,33
Naše škola	3,99	4,13	4,2
Spolužáci	6,23	3,35	4,74
Pan/Paní učitelka	2,71	5,52	4,97
Hodnocení	2,15	3,12	4,22
Vyučování	3,06	5,37	1,88

Tab. 2 Posuzované pojmy

Tabulka číslo 1 zobrazuje průměrné hodnoty faktoru hodnocení, faktoru potence a faktoru aktivity pro všechny pojmy, jež žáci hodnotili. Čím vyšší je hodnota u faktoru hodnocení, tím je pojem hodnocený pozitivněji. Faktor hodnocení je v sémantickém diferenciálu tím nejdůležitějším, protože nám ukazuje, jaký má žák postoj k danému pojmu a zda je ten postoj pozitivní nebo negativní. Čím vyšší je hodnota u faktoru potence, tím je pojem hodnocený silněji a ukazuje nám míru významnosti zkoumaného pojmu. A u posledního faktoru, faktoru aktivity platí, že čím vyšší je hodnota, tím je pojem hodnocen s větší energií ke změnám. Pro lepší přehlednost jsou získané hodnoty uvedeny v sémantickém prostoru.

VO 1.1: Jaké jsou postoje žáků k domácím přípravám?

Když se zaměříme na pojem **DOMÁCÍ PŘÍPRA NA VYČOVÁNÍ** – z výsledků je možné zaznamenat, že nejvyšší průměrná hodnota je uvedena u faktoru aktivity, což značí vztah domácí přípravy na vyučování k pohybu a změnám. Postoj k domácí přípravě na vyučování z faktoru aktivity dosahuje naměřené hodnoty $m - 4,33$ a pohybuje se lehce nad neutrálním hodnocením, to znamená, že pro žáky domácí příprava na vyučování není ani pozitivní ani negativní. Hned za faktorem hodnocení je s hodnotou $m - 3,89$ je faktor potence, který se opět pohybuje okolo neutrálního vztahu k domácí přípravě na vyučování. Faktor hodnocení s výslednou hodnotou $m - 3,74$ nám vypovídá o tom, že žáci nevnímají pojem domácí příprava na vyučování jako pojem k pohybu a změnám, vnímají ho spíše neutrálně. Když se tedy zaměříme na celkový postoj žáků k domácím přípravám, tak je spíše neutrální a nejvyšší naměřenou hodnotou bylo u faktoru aktivity, který vykazuje energii a pohyb ke změnám.

VO 1.2: Jaké jsou postoje žáků ke škole, kterou v současné době studují?

Pojem **NAŠE ŠKOLA** nám na základě výsledků vypovídá o tom, že hodnotící faktor, který lze interpretovat jako dobro či zlo pojmu má průměrnou hodnotu, kterou jsme zjistili, $m - 3,99$. Jedná se o neutrální hodnocení, takže žáci opět nehodnotí pojem naše škola jako pozitivní, či negativní. U faktoru potence byla naměřena hodnota $m - 4,13$ a faktor aktivity, $m - 4,2$. Tato hodnota u faktoru aktivity je jako u předešlého pojmu opět nejvyšší, avšak se stále pohybuje okolo neutrálního hodnocení, tudíž žáci nevnímají výrazný postoj k pohybu a změnám co se týče současné základní školy, kterou právě studují. Postoje žáků ke škole jsou tedy spíše neutrální, ale kladou největší důraz k pohybu a změnám.

VO 1.3: Jaké jsou postoje žáků ke spolužákům?

Co se týče třetího pojmu **SPOLUŽÁCI**, kterému se žáci věnovali při vyplňování archů sémantických diferenciálů, tak zde z výsledků vyplývá, že postoj ke svým spolužákům z hlediska faktoru hodnocení je velmi pozitivní, naměřená průměrná hodnota je $m - 6,23$. Jedná se o velice vysoké hodnocení, takže lze říci, že žáci mají velmi pozitivní postoje ke svým spolužákům. Dalším faktorem s vysokým hodnocením je faktor aktivity, kde byla naměřená hodnota $m - 4,74$, kde byla tato hodnotící kritéria na výběr: kulatá – hranatá,

aktivní – pasivní, pomalá – rychlá, tupá – ostrá. Zkoumaná data tedy vypovídají o tom, že pojem spolužáci hodnotí respondenti jako vztah k pohybu a změnám, také tenhle pojem značí energii. Nejnižší hodnotou, a to $m = -3,35$ byl faktor potence. Hodnota se nachází lehce pod neutrálním vztahem, a ten vykazuje lehce menší významnost. Postoj žáků ke spolužákům je tedy významný, pozitivní, ale energie už není tak vysoká.

VO 1.4: Jaké jsou postoje žáků k učitelům?

Výrazné rozdíly v hodnocení v jednotlivých faktorech jsou zřejmé i u pojmu **PAN/PANÍ UČITELKA**. U faktoru hodnocení byla naměřená hodnota $m = -2,71$, což nám značí, že postoj k učiteli je spíše negativní. Faktor potence má nevyšší hodnotu $m = -5,52$ a ta značí sílu dotazovaného pojmu, kde byly tyto dvojice adjektiv: hrubá – jemná, slabá – silná, hluboká – mělká, těžká – lehká. Vztah pojmu k pohybu a změnám, který vyjadřuje faktor aktivity má u výše uvedeného pojmu má naměřenou hodnotu $m = -4,74$. Postoj žáku tedy k učitelům je negativní, ale na druhou stranu je pro žáky významný a vyznačuje se vyšší energií.

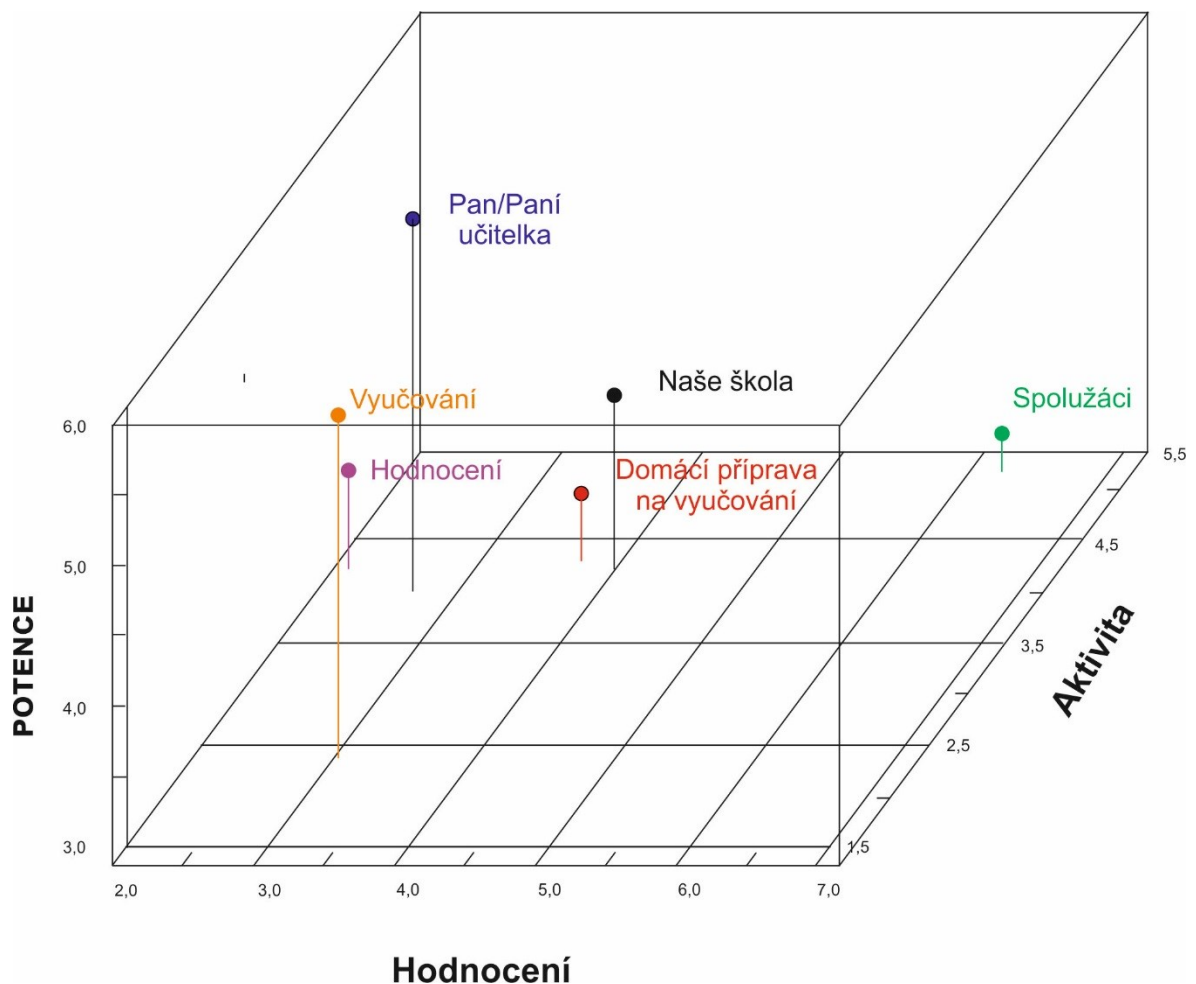
VO 1.5: Jaké jsou postoje žáků k hodnocení?

Druhou nejnižší naměřenou hodnotou ze všech pojmů je pojem **HODNOCENÍ** u faktoru hodnocení. Naměřená hodnota je $m = -2,15$, což vykazuje, že postoj žáků na hodnocení v současné škole, kterou navštěvují je negativní. Domníváme se, že tohle hodnocení má velkou souvislost s tím, že navštěvovali 1. stupeň základní školy, kde probíhala výuka alternativní metodou. Hodnocení v alternativním vzdělání oproti tradičnímu je rozdílné. U faktoru potence byla naměřená hodnota $m = -3,12$. Z naměřené hodnoty vyplývá, že postoj žáků k hodnocení nemá velkou sílu a významnost. Faktor aktivity měl naměřenou hodnotu $m = -4,22$, která je lehce nad neutrálním hodnocením. Žáci tedy nezaujmají takový postoj k hodnocení, aby doházelo k pohybům a změnám. Postoje žáků k hodnocení jsou tedy negativní, bez síly, významnosti a s neutrální energií.

VO 1.6: Jaké jsou postoje žáků k vyučování?

Poslední posuzovaný pojem bylo **VYUČOVÁNÍ**. U faktoru hodnocení byla neměřená hodnota $m = -3,06$ a to znamená, že postoj žáků k vyučování je spíše negativní. Rozdíl ve

výuce na základě praxe, kterou jsme absolvovali ve škole s alternativním vzděláváním je rozdílný, proto lze předpokládat, že žáci, nyní na 2 stupni základní školy s tradičním vzděláváním zaujmají negativnější postoj. Naopak u faktoru hodnocení dosáhla hodnota průměru až $m - 5,37$, který lze interpretovat jako významný, takže si žáci uvědomují významnost vyučovacích hodin. Poslední hodnota v archu sémantického diferenciálu je zároveň tou nejnižší a ta je $m - 1,88$. Je to průměrná hodnota u faktoru aktivity. Z výsledků tedy vyplývá, že posuzovaný pojem má velice nízkou energii a nízký vztah k pohybu a změnám. Postoj žáků k vyučování je tedy negativní, s nízkou energií k pohybu a změnám, ale s velkou významností.



Graf 1 Sémantický prostor žáků ZŠ

Názornou představu o chápání psychologických významů zkoumaných pojmů u žáků základní školy, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní studují 2. stupeň základní školy v tradičním pojetí, lze učinit na základě grafického zobrazení jejich sémantického prostoru. Na grafickém zobrazení můžeme vidět, že nejdále od sebe jsou pojmy vyučování a spolužáci, kde pojem hodnocení je žáky vnímán jako negativní a pojem spolužáci jako pojem nepozitivnější ze všech zkoumaných pojmů. Postoje žáků k současné škole, kterou navštěvují a k domácí přípravě na vyučování jsou v grafickém zobrazení sémantického prostoru u sebe nejbližší. Z výzkumu tedy vyplývá, že k těmto dvěma pojmům zaujímají žáci velmi podobné postoje a nijak zvlášť se neliší.

6.1.1 Výsledky výzkumu u faktoru hodnocení

Pořadí	Pojem	Faktor hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	Spolužáci	6,23	1,049
2.	Naše škola	3,99	0,006
3.	Domácí příprava na vyučování	3,74	0,119
4.	Vyučování	3,06	0,459
5.	Pan/Paní učitelka	2,71	0,634
6.	Hodnocení	2,15	0,914

Tab. 3 Výsledky výzkumu u faktoru hodnocení

V následující tabulce jsme seřadili pojmy podle pořadí od nejpozitivněji hodnocenému až k tomu nejvíce negativnímu. Tabulka je sestavená pouze z faktoru hodnocení, který je tím nejdůležitějším faktorem u sémantického diferenciálu. Ten nám ukazuje, jaká je míra pozitivního nebo negativního postoje u daného pojmu. U žáků je možné vidět poměrně slabé hodnocení u pojmu hodnocení a pan/paní učitelka. To znamená, že žáci zaujímají negativní postoj k učitelce a ke způsobu hodnocení. A nejpozitivněji s největším rozdílem od všech ostatních pojmů by hodnocen pojem spolužáci, který je vnímán žáky velmi pozitivně. Dále

jsou v tabulce uváděny směrodatné odchylky, které nám vypovídají o tom, jak moc se od sebe liší posuzované pojmy v souboru zkoumaných čísel. Směrodatná odchylka určuje, jak moc jsou hodnoty rozptýleny či odchýleny od průměru hodnot. Nejmenší směrodatná odchylka je u pojmu naše škola, kde byla naměřená hodnota 0,006, to znamená, že se nejméně vychyluje od průměru. Nejvyšší směrodatná odchylka je u pojmu spolužáci a to znamená, že se nejvíce odchyluje od neměřených průměrných hodnot.



Graf 2 Hodnocení x potence

Graf č. 2 znázorňuje velký rozdíl u pojmu hodnocení a spolužáci. Srovnáváme mezi sebou faktory hodnocení a faktory potence, kdy faktor hodnocení je pro sémantický diferenciál tím nejdůležitějším faktorem. Faktor hodnocení nám stanovuje, do jaké míry je postoj k danému pojmu pozitivní, či negativní. Sílu, nebo významnost postojů k daným pojmům nám zase interpretuje faktor potence.

Pojem hodnocení je tedy vnímán velmi negativně, pojem spolužáci je na straně druhé. Domníváme se tedy, že hodnocení na 1. stupni základní školy, které děti studovali alterna-

tivní metodou (tedy hodnocení slovní, bez známkování a zkoušení), bylo pro žáky více pozitivní, než hodnocení, které mají nyní na 2. stupni základní školy s tradičním vzděláváním. U pojmů naše škola a domácí příprava na vyučování žáci zaujímají velmi podobný postoj, jak je z grafu zřejmé, pojmy jsou k sobě nejbliže, ze všech zkoumaných pojmů.

6.1.2 Výsledky výzkumu u faktoru potence

Pořadí	Pojem	Faktor potence	Směrodatná odchylka
1.	Pan/Paní učitelka	5,52	0,771
2.	Vyučování	5,37	0,696
3.	Naše škola	4,13	0,076
4.	Domácí příprava na vyučování	3,89	0,044
5.	Spolužáci	3,35	0,314
6.	Hodnocení	3,12	0,429

Tab. 4 Výsledky výzkumu fa potence

V následující tabulce jsme seřadili pojmy, které jsme zkoumali u faktoru potence od nejlépe hodnoceného, k tomu nejhůře hodnocenému. Co se týče faktoru potence u pojmu Pan/paní učitelka, kde byly hodnotící adjektiva (hrubá – jemná, slabá – silná, hluboká – mělká, těžká – lehká), se na rozdíl od faktoru hodnocení tento pojem umístil na první příčce jako nejlépe hodnocený pojem. Za zmínění stojí i druhý pojem, vyučování, který žáci posuzovali v průměru hodnotou $m = 5,37$ a žáci zaujímají takový postoj k vyučování, že si uvědomují jeho významnost. Nejméně významným pojmem je pro žáky pojem hodnocení, který se z posuzovaných pojmů umístil na posledním místě s naměřenou hodnotou $m = 3,12$. U faktoru potence je pojem domácí příprava u žáků hodnocen jako nejvíce neutrální.

Směrodatná odchylka v případě faktoru potence je nejvyšší u pojmu pan/paní učitelka a nejnižší u pojmu domácí příprava na vyučování.

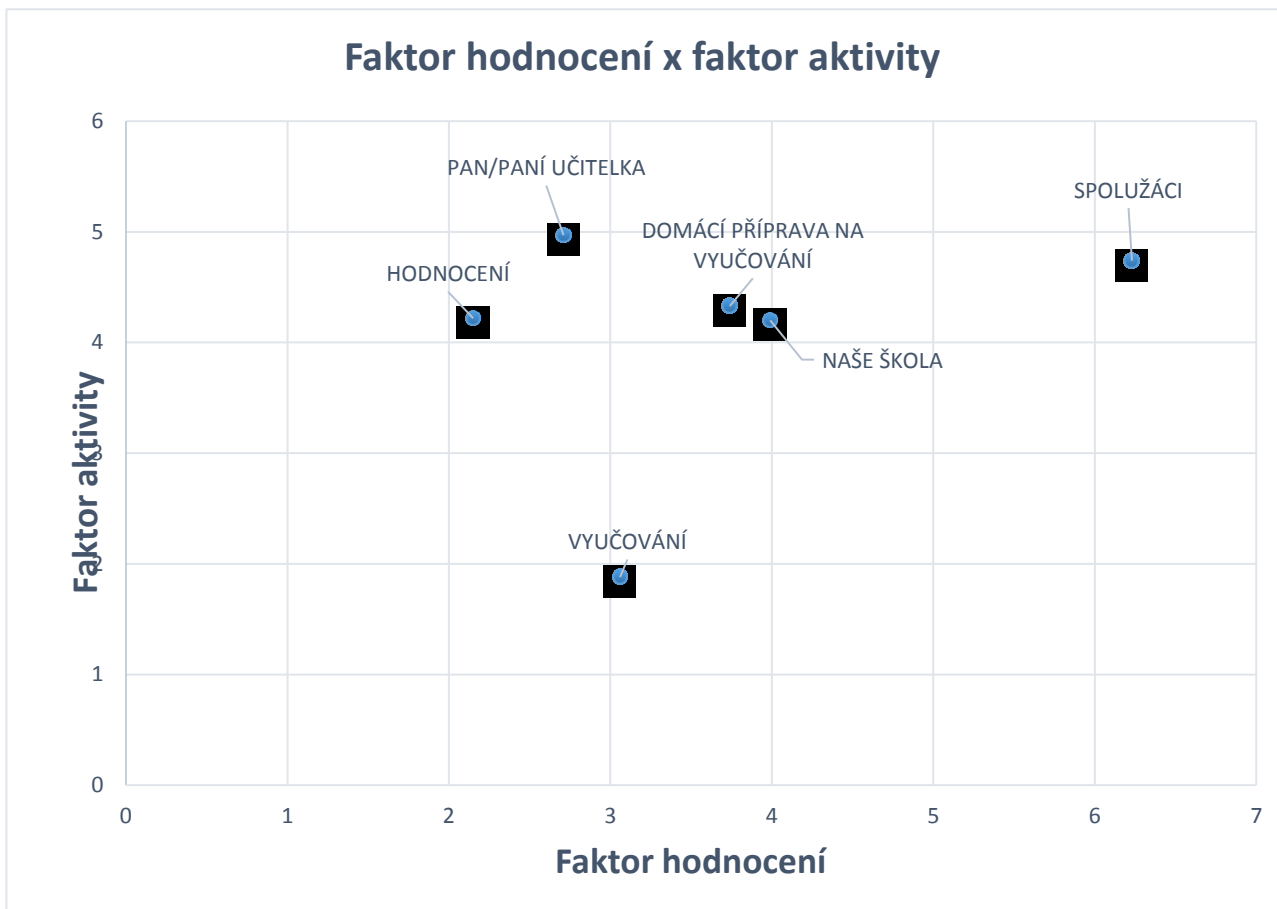
6.1.3 Výsledky výzkumu u faktoru aktivity

Pořadí	Pojem	Faktor aktivity	Směrodatná odchylka
1.	Pan/Paní učitelka	4,97	0,496
2.	Spolužáci	4,74	0,381
3.	Domácí příprava na vyučování	4,33	0,176
4.	Hodnocení	4,22	0,121
5.	Naše škola	4,2	0,111
6.	Vyučování	1,88	1,049

Tab. 5 Výsledky výzkumu fa aktivity

Faktor aktivity v sémantickém diferenciatu G. Osgooda vyjadřuje určitou energii a vztahy jednotlivých pojmů k pohybu a změnám. Pro náš výzkum u faktoru aktivity byla vybrána následující dvojice adjektiv: Škály měřící faktory aktivity – kulatá – hranatá, aktivní – pasivní, pomalá – rychlá, tupá – ostrá.

Na prvním místě s nejvyšším hodnocením, $m = 4,97$ se umístil pojem Pan/Paní učitelka. To značí, že žáci zaujímají postoj, který se přiklání ke změnám. Hned za pojmem Pan/Paní učitelka se umístil pojem spolužáci s naměřenou průměrnou hodnotou $m = 4,74$. Všechny pojmy uvedené v tabulce výše se pohybují okolo průměrné hodnoty 4-5 až na pojem vyučování. U tohoto pojmu byla naměřená hodnota $m = 1,88$, která se vyznačuje velmi nízkou energií. Směrodatná odchylka je nejvyšší u pojmu vyučování a to znamená, že se nejvíce vychyluje od naměřených průměrných hodnot. Nejmenší směrodatná odchylka je u pojmu naše škola.



Graf 3 Hodnocení x aktivity

Graf č. 3 znázorňuje opět velký rozptyl u pojmu hodnocení a spolužáci. Srovnáváme mezi sebou faktory hodnocení a faktory aktivity, kdy faktor hodnocení je pro sémantický diferenciál tím nejdůležitějším faktorem. Faktor hodnocení nám stanovuje, do jaké míry je postoj k danému pojmu pozitivní, či negativní. energii, nebo vztah pojmů k pohybu a změnám nám zase interpretuje faktor potence. Pojem hodnocení je tedy vnímán velmi negativně a zároveň jako pojem hodnocený k pohybu a změnám. Pojem spolužáci je na straně druhé. Domníváme se tedy, že hodnocení na 1. stupni základní školy, které děti studovali alternativní metodou (tedy hodnocení slovní), bylo pro žáky více pozitivní, než hodnocení, které mají nyní na 2. stupni základní školy s tradičním vzděláváním. U pojmů naše škola a domácí příprava na vyučování žáci zaujímají velmi podobný postoj, jak je z grafu zřejmé, pojmy jsou k sobě nejbližší, ze všech zkoumaných pojmů. Nejnižší umístěným pojmem v grafu č. 3 je pojem vyučování.

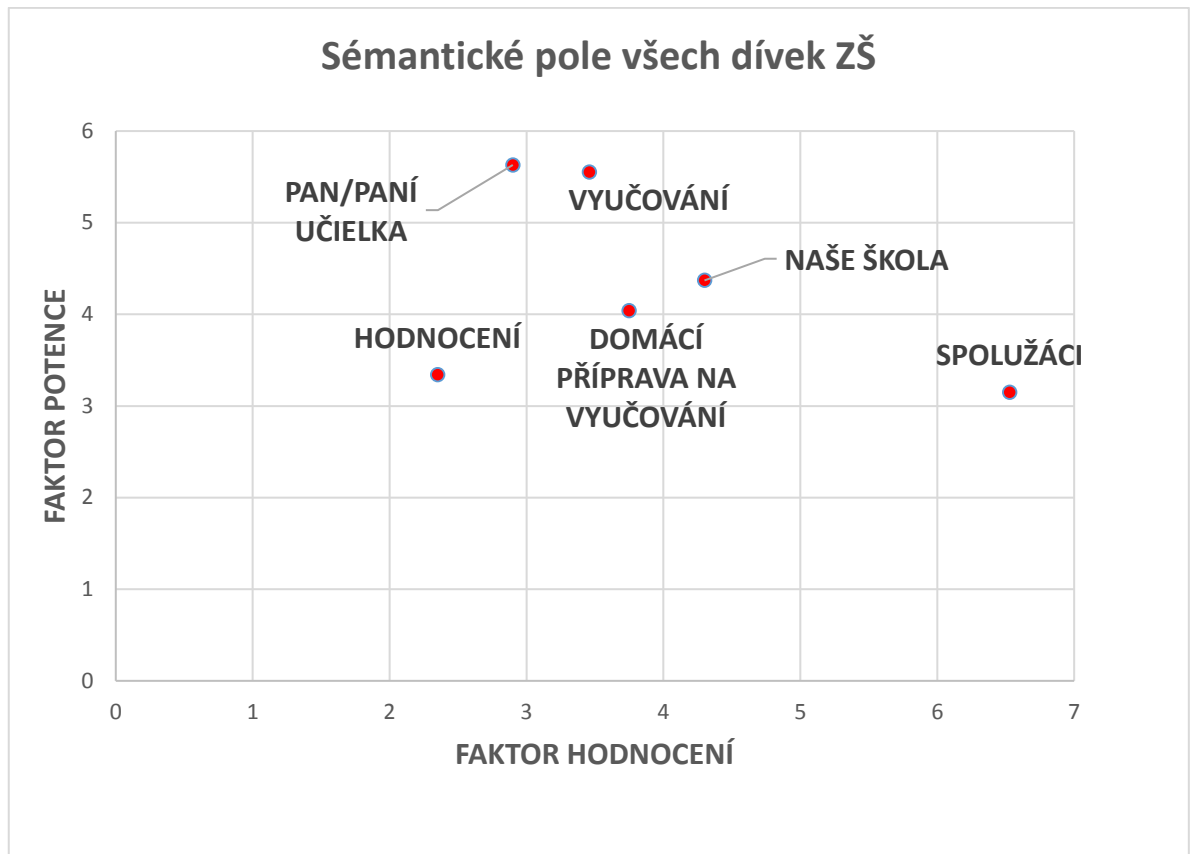
6.1.4 Výsledky výzkumů všech pojmů u dívek

V této části se zaměříme na zobrazení výsledků výzkumu v tabulkách a grafech všech dívek zvlášť a také u chlapců a budeme tedy pozorovat na grafickém znázornění, zda jsou rozdíly v postojích žáků ke škole při přechodu z alternativního systému vzdělání na 2. stupeň základní školy u dívek a u chlapců.

Dívky ze ZŠ			
Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
Domácí příprava na vyučování	3,75	4,04	4,03
Naše škola	4,3	4,37	4,4
Spolužáci	6,53	3,15	4,54
Pan/Paní učitelka	2,9	5,63	5,21
Hodnocení	2,35	3,34	4,37
Vyučování	3,46	5,55	1,99

Tab 6 Výsledky výzkumů všech pojmů dívky

V tabulce číslo 6 můžeme vidět výsledky faktoru hodnocení, potence a aktivity všech dívek, které studují nyní 2. stupeň základní školy. U faktoru hodnocení hodnotí dívky nejlépe pojem spolužáci, s naměřenou hodnotou m - 6,53 a nejhůře pojem hodnocení, kde byla naměřená hodnota m - 2,35. To znamená, že se všech zkoumaných pojmů mají právě nejvíce pozitivní vztah k pojmu spolužáci a tou nejnižší naměřenou hodnotou je pojem hodnocení. Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že jejich vztah k hodnocení na 2. stupni základní školy, kterou v současné době navštěvují je negativní. U faktoru potence nejhůře dívky hodnotí pojem spolužáci, kde byla naměřená hodnota 3,15 a nejlépe pojem Pan/paní učitelka s hodnotou m - 5,63. Co se týče faktoru aktivity, který se vyznačuje energií k danému pojmu a nejhůře hodnoceným, to znamená s nejmenší energií je hodnocen pojem vyučování, hodnota pojmu: m - 1,99 a nejlépe byl hodnocen pojem Pan/paní učitelka s hodnotou m - 5,21.



Graf 4 Dívky ze ZŠ

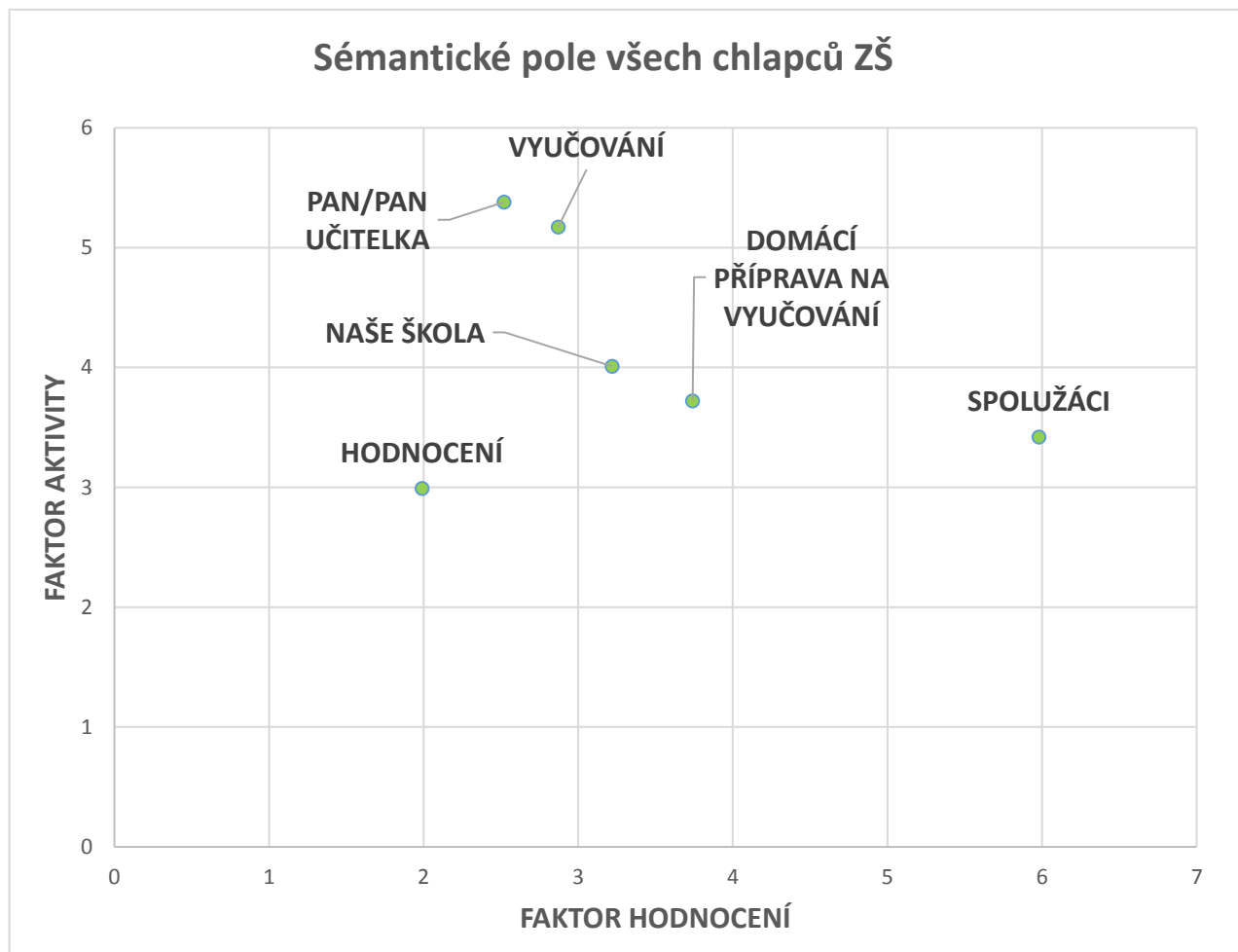
V grafu č. 4 vidíme, že dívky hodnotí nejhůře pojem hodnocení. Z toho vyplývá, že tento pojem vnímají jako negativní a pojmu nepřisuzují velkou sílu. Z pojmů vybočuje pojem spolužáci, který je hodnocen velmi pozitivně. Pojem pan/paní učitelka je hodnocen zase s největší sílou.

6.1.5 Výsledky výzkumů všech pojmů u chlapců

Chlapci ze ZŠ			
Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
Domácí příprava na vyučování	3,74	3,72	4,57
Naše škola	3,22	4,01	4
Spolužáci	5,98	3,42	4,94
Pan/Paní učitelka	2,52	5,38	4,71
Hodnocení	1,99	2,99	4,04
Vyučování	2,87	5,17	1,76

Tab 7 Výsledky výzkumu všech pojmů ch.

V tabulce č. 7 vidíme výsledky faktoru hodnocení, potence a aktivity u chlapců. U faktoru hodnocení nejlépe hodnotí chlapci pojem spolužáci s naměřenou hodnotou $m = 5,98$, což vyznačuje velmi pozitivní vztah a postoj. S hodnotou $m = 1,99$, která byla u faktoru hodnocení naměřena jako ta nejnižší, znamená, že chlapci mají velmi negativní postoj k hodnocení. U faktoru potence je nejméně naměřenou hodnotou pojem hodnocení, což vyznačuje, že pro žáky nemá tento pojem velkou významnost. Naopak velkou významnost má pro chlapce pojem pan/paní učitelka. Poslední faktor aktivity dopadl následovně: nejvyšší naměřenou hodnotou je pojem spolužáci, $m = 4,94$ a tento pojem znamená pro chlapce, že má velkou energii a nejnižší naměřenou hodnotou je pojem vyučování.



Graf 5 Chlapci ze ZŠ

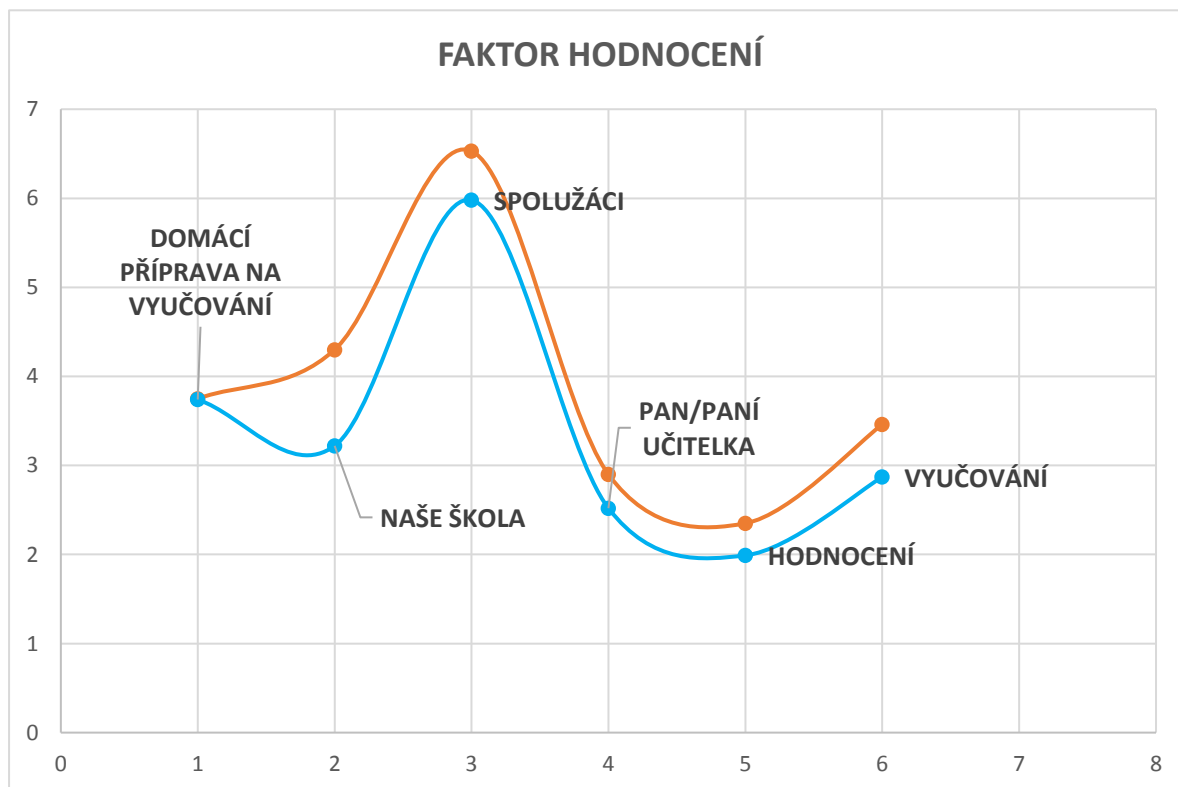
V grafu č. 5 si můžeme udělat představu o chápání psychologického významu vybraných pojmů u chlapců ze ZŠ, na základě grafického zobrazení sémantického pole. Z grafu je patrné, že negativně je hodnocen pojem hodnocení, který má podobnou sílu jako ostatní pojmy.

6.1.6 Výsledky hodnocení u faktoru hodnocení u chlapců a dívek

Faktor hodnocení		
Pojem	dívky	chlapci
Domácí příprava na vyučování	3,75	3,74
Naše škola	4,3	3,22
Spolužáci	6,53	5,98
Pan/Paní učitelka	2,9	2,52
Hodnocení	2,35	1,99
Vyučování	3,46	2,87

Tab 8 Fa hodnocení dívky x chlapci

V následující tabulce jsme zobrazili výsledky výzkumu pojmů u faktoru hodnocení. Tabulka je rozdělena na chlapce a dívky a jsou zde uvedeny hodnoty všech pojmů.



Graf 6 Fa hodnocení dívky x chlapci

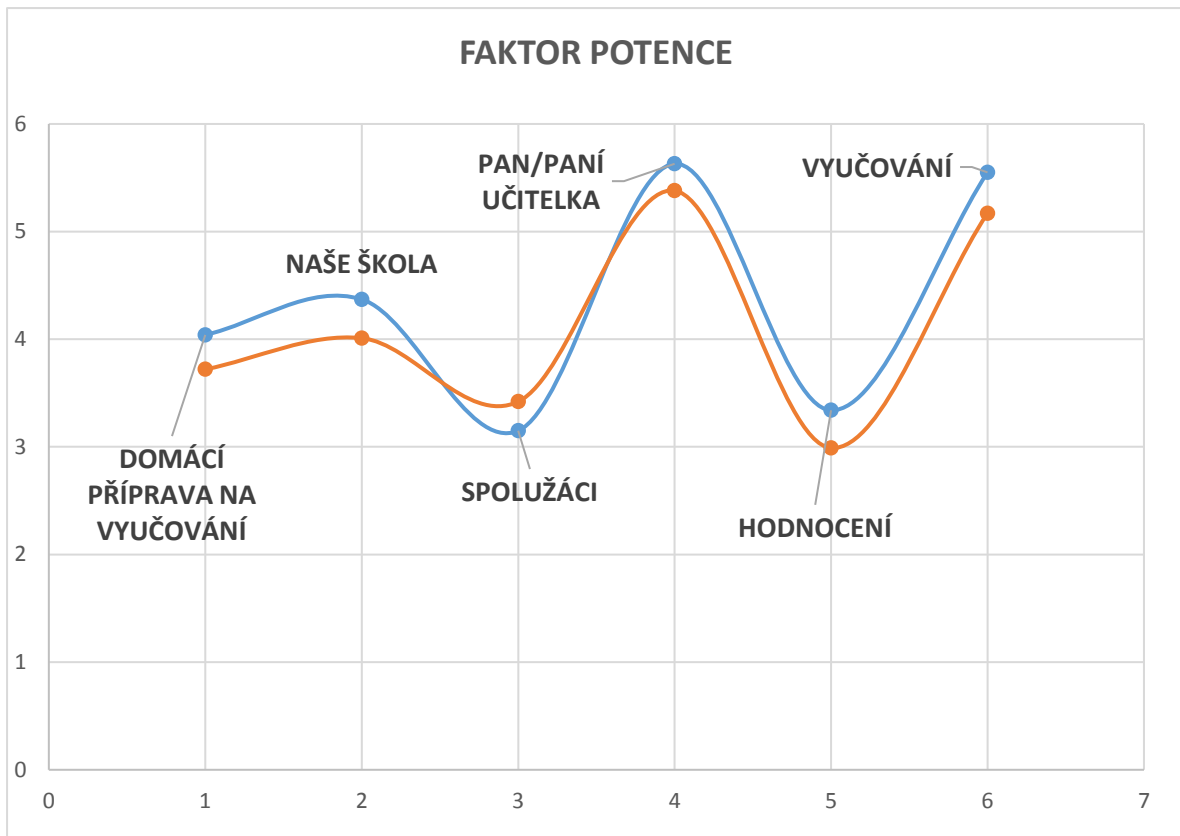
V grafu č. 6 je zobrazeno jaké postoje mají chlapci a dívky k vyučování, současné škole, spolužákům, učitelům, hodnocení a vyučování z hlediska faktoru hodnocení. Červená křivka patří pojmům, které hodnotily dívky a modrá zase chlapcům. Z grafu je možné vidět, že chlapci a dívky mají obdobné postoje z hlediska faktoru hodnocení, který je v sémantickém diferenciatu považován za ten nejdůležitější. U pojmu domácí příprava na vyučování je ten postoj stejný, nejvíce se postoj u chlapců a dívek liší u pojmu naše škola. Dívky mají u všech pojmů více pozitivní postoje než chlapci, ale rozdíly nejsou nijak zvlášť výrazné.

6.1.7 Výsledky hodnocení u faktoru potence u chlapců a dívek

Faktor potence		
Pojem	dívky	chlapci
Domácí příprava na vyučování	4,04	3,72
Naše škola	4,37	4,01
Spolužáci	3,15	3,42
Pan/Paní učitelka	5,63	5,38
Hodnocení	3,34	2,99
Vyučování	5,55	5,17

Tab 9 Fa potence dívky x chlapci

V následující tabulce jsme zobrazili výsledky výzkumu pojmů u faktoru hodnocení. Tabulka je rozdělena na chlapce a dívky a jsou zde uvedeny hodnoty všech pojmů.



Graf 7 Fa potence dívky x chlapci

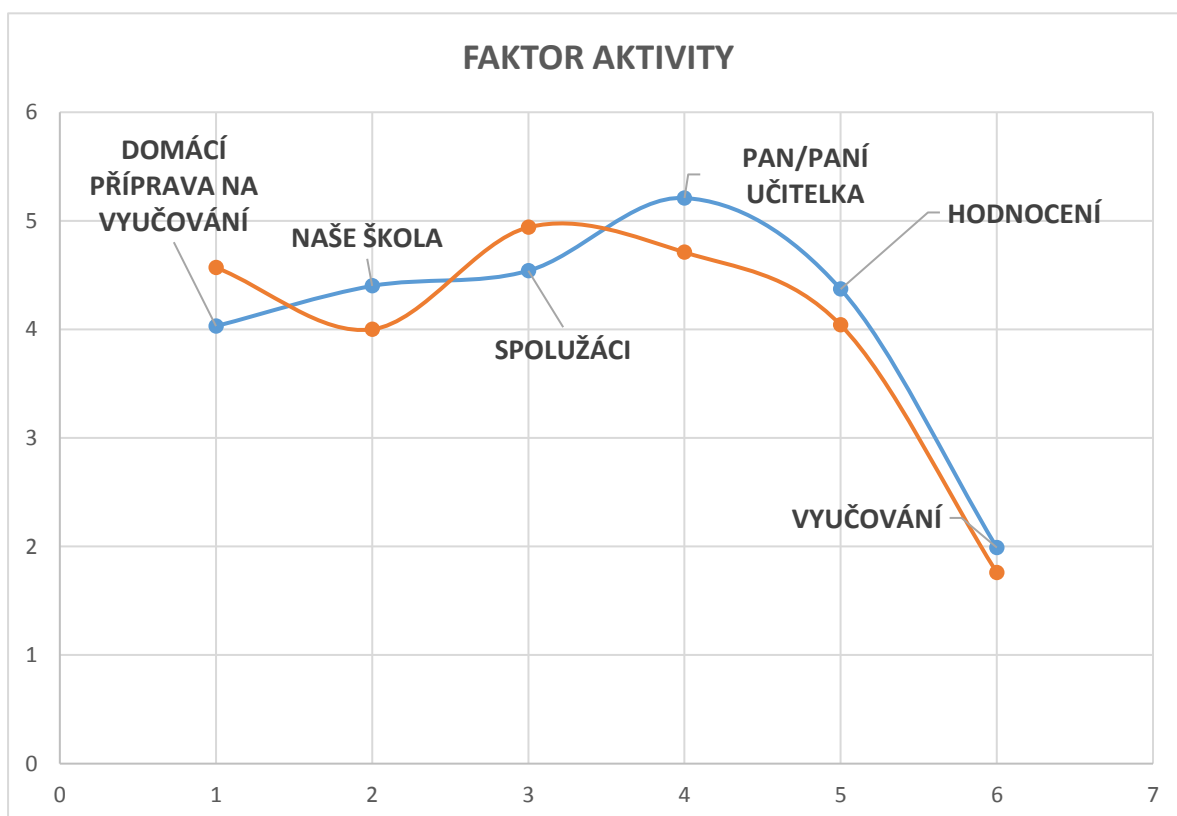
V grafu č. 7 je zobrazeno jaké postoje mají chlapci a dívky k vyučování, současné škole, spolužákům, učitelům, hodnocení a vyučování z hlediska faktoru potence. Červená křivka patří pojmům, které hodnotily dívky a modrá zase chlapcům. Z grafu je možné vidět, že chlapci a dívky mají obdobné postoje z hlediska faktoru potence, který v sémantickém diferenciálu představuje sílu daného pojmu a určuje významnost. Na rozdíl od faktoru hodnocení, zde můžeme pozorovat, že se křivky protínají, takže u pojmu naše škola, pan/paní učitelka, domácí příprava na vyučování a vyučování chlapci hodnotili na škálách lépe než dívky. Pouze pojem spolužáci hodnotili dívky lépe než chlapci. Opět nejsou v hodnocení pojmů z hlediska faktorů potence významné rozdíly.

6.1.8 Výsledky hodnocení u faktoru aktivity u chlapců a dívek

Faktor aktivity		
Pojem	dívky	chlapci
Domácí příprava na vyučování	4,03	4,57
Naše škola	4,4	4
Spolužáci	4,54	4,94
Pan/Paní učitelka	5,21	4,71
Hodnocení	4,37	4,04
Vyučování	1,99	1,76

Tab. 10 Fa aktivity dívky x chlapci

V následující tabulce jsme zobrazili výsledky výzkumu pojmů u faktoru hodnocení. Tabulka je rozdělena na chlapce a dívky a jsou zde uvedeny hodnoty všech pojmů.



Graf 8 Fa aktivity dívky x chlapci

V grafu č. 8 je zobrazeno jaké postoje mají chlapci a dívky k vyučování, současné škole, spolužákům, učitelům, hodnocení a vyučování z hlediska faktoru aktivity. Červená křivka patří pojmům, které hodnotily dívky a modrá zase chlapcům. Z grafu je možné vidět, že chlapci a dívky mají obdobné postoje z hlediska faktoru aktivity, který v sémantickém diferenciálu představuje energii daného pojmu a určuje významnost. Můžeme zde pozorovat, že se křivky protínají, takže u naše škola, pan/paní učitelka, hodnocení a vyučování chlapci hodnotili na škálách lépe než dívky. Pouze pojem domácí příprava na vyučování a spolužáci hodnotili dívky lépe než chlapci. Opět nejsou v hodnocení pojmů z hlediska faktorů potence významné rozdíly.

6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO 1: Jaké jsou postoje žáků k vybraným pojmům školního vzdělávání?

VO 1.1: Jaké jsou postoje žáků k domácím přípravám?

Jak vyplynulo ze sémantického šetření, žáci 8. a 9. tříd základních škol, kteří se zapojili do výzkumu, nejpozitivněji vnímají pojem domácí příprava na vyučování u faktoru aktivity, který nám vyznačuje určitou sílu a energii. Celkový postoj žáků k domácím přípravám je neutrální, neboť naměřené hodnoty ve všech faktorech se pohybovaly kolem neutrální hodnoty (tj. číslo 4). Když se tedy zaměříme na celkový postoj žáků k domácím přípravám, tak je spíše neutrální a nejvyšší naměřenou hodnotou bylo u faktoru aktivity, který vykazuje energii a pohyb ke změnám.

VO 1.2: Jaké jsou postoje žáků ke škole, kterou v současné době studují?

Postoje žáků ke škole jsou hodně podobné postojům k domácí přípravě na vyučování. Nejvyšší naměřená hodnota u pojmu naše škola byla u faktoru aktivity, ale opět se hodnoty pohybovali okolo neutrálního čísla 4. Postoje žáků ke škole jsou tedy spíše neutrální, ale kladou největší důraz k pohybu a změnám.

VO 1.3: Jaké jsou postoje žáků ke spolužákům?

U faktoru hodnocení byla naměřená nejvyšší hodnota z celého výzkumného šetření. Tahle hodnota vypovídá o tom, že postoje žáků ke škole jsou velice pozitivní. U faktoru potence postoj žáků ke spolužákům zaujímá opět neutrální postoj, a to také platí u faktoru aktivity, kde naměřená hodnota je lehce nad průměrem. Postoj žáků ke spolužákům je významný, pozitivní, ale energie už není tak vysoká.

VO 1.4: Jaké jsou postoje žáků k učitelům?

Z výzkumu vyplývá, že postoj žáků k učitelům je negativní z hlediska faktoru hodnocení. U faktoru potence a aktivity jsou postoje pozitivnější z hlediska síly a energie. Ale pokud se zaměříme na nejdůležitější faktor, kterým je faktor hodnocení, tak postoje žáků k učitelům jsou negativní. Postoj žáků k učitelům je negativní, ale na druhou stranu je pro žáky významný a vyznačuje se vyšší energií.

VO 1.5: Jaké jsou postoje žáků k hodnocení?

Hodnocení je pojmem, na který žáci zaznamenávali své vztahy k danému pojmu. A jejich postoj k hodnocení na základě našeho výzkumu je negativní. Postoje žáků k hodnocení jsou tedy negativní, bez síly, významnosti a s neutrální energií.

VO 1.6: Jaké jsou postoje žáků k vyučování?

Postoje žáků k vyučování jsou velmi nízké v závislosti na pohybech a změnách. U faktoru hodnocení je naměřená hodnota také nižší, tudíž z výzkumu vyplývá, že postoj žáku k vyučování je negativnější.

VO 2: Jaké je hodnocení všech faktorů?**VO 2.1: Jaké je hodnocení faktoru hodnocení?**

U žáků je poměrně slabé hodnocení u pojmu hodnocení a pan/paní učitelka. To znamená, že žáci zaujímají negativní postoj k paní učitelce a ke způsobu hodnocení. A nejpozitivněji s největším rozdílem od všech ostatních pojmů by hodnocen pojem spolužáci, který je vnímán žáky velmi pozitivně.

VO 2.2: Jaké je hodnocení faktoru potence?

U faktoru potence u pojmu Pan/paní učitelka se na rozdíl od faktoru hodnocení tento pojem umístil na první příčce jako nejlépe hodnocený pojem. Za zmínění stojí i druhý pojem, vyučování, který žáci posuzovali vyšší hodnotou a žáci zaujímají takový postoj k vyučování, že si uvědomují jeho významnost. Nejméně významným pojmem je pro žáky pojem hodnocení, který se z posuzovaných pojmů umístil na posledním místě. U faktoru potence je pojem domácí příprava u žáků hodnocen jako nejvíce neutrální.

VO 2.3: Jaké je hodnocení faktoru aktivity?

Na prvním místě se umístil pojem Pan/Paní učitelka. To značí, že žáci zaujímají postoj, který se přiklání ke změnám. Hned za pojmem Pan/Paní učitelka se umístil pojem spolužáci. Všechny pojmy uvedené v tabulce výše se pohybují okolo průměrné hodnoty 4-5 až na pojem vyučování. Postoj k tomuhle pojmu se vyznačuje velmi nízkou energií.

VO 3: Jaké jsou postoje žáků k vybraným pojmům školního vzdělávání u dívek a u chlapců?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že chlapci zaujímají ke všem pojmům u faktoru hodnocení negativnější postoje než dívky. U faktoru potence a aktivity jsou tyto hodnoty vyrovnané.

6.3 Shrnutí a doporučení pro praxi

Výzkum probíhal formou, že jsme oslovovali žáky, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou na Základní škole Komenského ve Zlíně. Nyní jsou a 2. stupni základní školy, kde se vzdělávají tradičně, avšak už nejsou všichni na té stejné základní škole.

Cílem naší diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou postoje žáků ke škole, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy. Cílem jsme dosáhli na základě výzkumných otázek, které jsme si stanovili v rámci výzkumného šetření.

Konkrétní závěry výzkumného šetření byly popsány výše. Zde se tedy pokusíme o celkové obecnější shrnutí výzkumného šetření v kontextu zkoumané problematiky.

Z výsledků vyplývá že žáci mají negativní postoje k vybraným pojmům a také že dívky mají pozitivnější postoje ke všem vybraným pojmům z hlediska faktoru hodnocení, který je pro sémantický diferenciál tím nejdůležitějším faktorem.

Současné postoje žáků k domácím přípravám a současné škole, kterou studují, jsou neutrální. U pojmu spolužáci jsou postoje pozitivní a u zbytků pojmů (pan/paní učitelka, hodnocení, vyučování) jsou postoje spíše negativní.

Jako doporučení pro praxi bych výsledky výzkumu doporučila učitelům, kteří mají ve třídě děti, kteří 1. stupeň základní školy studovali alternativní metodou, aby se mohli inspirovat v tom, jaké jsou postoje právě této specifické skupiny. Také bych výsledky výzkumu doporučila pedagogům, kteří vyučují děti na 1. stupni alternativní metodou, aby mohly děti více připravovat na to, jaké to bude, až děti budou na 2. stupni klasické základní školy a budou tím tedy zlepšovat jejich postoje například k hodnocení a samotnému vyučování.

6.4 Diskuze

V rámci rozvedení hlavních dosažených výsledků výzkumu můžeme souvislosti, vyplývající z výzkumu podrobit diskuzi. Diskutovat přitom budeme o potenciálních chybách výzkumu a zasazení do širšího kontextu.

V první řadě, výsledky výzkumu lze vztahovat pouze na děti, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou na Základní škole Komenského ve Zlíně. Nikdy nelze s jistotou předpokládat, že vzorce postojů budou v každé takové základní škole stejné, nebo podobné. Existují sice určité opakující se tendence a všeobecně známé „pravdy“, musíme však vzít v potaz, že společné znaky žáků jsou spoluutvářeny i okolím a všemi vnějšími vlivy. Proto

by v rámci obsáhnutí této problematiky bylo příhodné výzkum doplnit dalšími technikami v rámci kvalitativního výzkumu, případně připojit i další kvantitativní šetření. Tak by mohlo být toto nevyčerpatelné téma ještě přiblíženo a upřesněno. Zajímavé by mohlo být také sledování stejného jevu v odlišném prostředí, tedy v jiné lokalitě.

Dále bychom také měli připustit výskyt chyb, nebo nepřesností výzkumného šetření. Vždy jsou možnosti, že odlišný žák by stejná data pojal jiným způsobem, výzkum je tedy zatížen určitou mírou subjektivity. Ve výzkumné analýze také mohly zůstat skryty některé zkoumané klíčové faktory, které při realizaci výzkumného šetření unikly a nebyly tedy postihnuty. V neposlední řadě bychom mohli konstatovat, že se výzkum v některých fázích orientoval na širší spektrum pojmů.

Uplatnění, či aplikaci dosažených zjištění bychom mohli zasadit do rezortu školství, zejména ve formě návrhu pro pedagogické pracovníky ať už z alternativního systému vzdělání nebo z tradičního. To by pak mohlo vést k vypracování strategií, podporujících pozitivnější postoje žáků ke škole, kteří se na 1. stupni vzdělávali alternativní metodou a nyní navštěvují 2. stupeň tradiční základní školy.

Jsme si vědomi, že jde o relativně malý výzkumný soubor a zjištěné výsledky tak nelze využít pro zobecnění. I přesto věříme, že naše práce poskytne zajímavé informace o postojích žáků ke škole.

ZÁVĚR

Pojem vzdělání je chápáno jako součást socializace jedince. Vzdělání je složkou kognitivního vybavení osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Základním smyslem Montessori pedagogiky, je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vzdělávací princip montessori pedagogiky lze zahrnout do požadavku dítěte: „**Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.**“ Charakteristické pro Montessori pedagogiku je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto skupinkách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v nichž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit jaké jsou postoje žáků ke škole, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy s tradičním vzděláváním.

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na žáky, kteří nyní studují na 2. stupni základní školy v klasickém pojetí. 1. stupeň studovali na Základní škole Komenského, kde výuka probíhala alternativní metodou. V úvodní části této práce bylo vymezeno tradiční vzdělání, vzdělávací soustava v České republice, cíle tradičního vzdělávání, metody výuky v tradičním systému a klima ve třídě. Dále jsme charakterizovali alternativní vzdělání, přiblížili se jeho systém a jaké alternativní směry existují. Další kapitola se zabývala Montessori pedagogikou, kde jsme si představili zakladatelku stejnojmenného alternativního směru Marii Montessori, jaké jsou principy a metody a jak funguje Montessori pedagogika v České republice. Vzhledem k tomu, že se empirická část zabývá postoji, tak jsme si v poslední kapitole definovaly období dospívání z vývojového hlediska, dále jsme si definovaly postoje, funkce postojů a jakým způsobem lze postoje měřit.

Praktická část diplomové práce popisovala design kvantitativního výzkumu, kde jsme pomocí sémantické diferenciací zjišťovali, jaké jsou jaké jsou postoje žáků ke škole, domácí přípravě, spolužákům, učitelům hodnocení a vyučování, kteří studovali 1. stupeň alternativní metodou a nyní jsou na 2. stupni základní školy. Z výsledků vyplývá že pozitivně hodnocené postoje z faktoru hodnocení, který je považován za ten nejdůležitější faktor je pojem spolužáci, neutrální postoje žáci mají k pojmem domácí příprava na vyučování a ke škole, kterou v současné době studují. Z hlediska faktoru hodnocení jsou pojmy pan/paní

učitelka, hodnocení a vyučování hodnoceny negativněji. Z faktoru potence nám vyplývá, že pojmy pan/paní učitelka a vyučování mají velkou sílu a významnost. Neutrální sílu a významnost mají pojmy domácí příprava na vyučování a naše škola. Spolužáci a hodnocení, to jsou pojmy, které mají nižší významnost u žáků. U faktoru aktivity mají pojmy: domácí příprava na vyučování, naše škola, spolužáci, učitel a hodnocení mají velkou energii, za to velmi malou energii má pojem vyučování. Při zjišťování, zda existuje rozdíl v postojích žáků ke škole mezi chlapci a dívkami bylo zjištěno, že u faktoru hodnocení ve všech pojmech dívky mají pozitivnější postoje. U faktoru aktivity a potence se tyto postoje střídají a jsou sobě vyrovnané.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1906-1.
2. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, In: Sbíрка zákonů České republiky, 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.
5. FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, ISBN 978-80-7452-130-0.
6. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0741-2.
7. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
8. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
9. HAINSTOCK, Elizabeth G. *Teaching Montessori in the home: the school years*. Pragma, 1999, ISBN 80-7205-662-X.
10. HELMINGOVÁ, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, vyd. Slovenské pedagogické nakladatelství, 1996, ISBN 80-08-00281-6.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
12. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
13. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3710-2.

14. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.
15. KONČEKOVÁ, Ľuba. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vyda-va-tel'stve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014, ISBN 978-80-7165-945-7.
16. KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psy-chologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komen-ského Praha, 2013, ISBN 978-80-7452-029-7.
17. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
18. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
19. MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. *O vzdělávání, o učitelství, a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, Reflexe. ISBN 978-80-210-8495-7.
20. MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. New Brunswick: Transaction Pu-blishers, c2014, xlix, ISBN 9781-4128-5282-1.
21. MUSIL J. V. *Úvod do sociální psychologie*. Olomouc, Vyd. Univerzity Palackého 1996, ISBN 80-7067-647-7.
22. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-443-8.
23. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013, ISBN 978-80-7452-034-1.
24. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-7178-999-4.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., ak-tualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.
26. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zá-jemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1.
27. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6.
28. SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

29. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008, ISBN 978-80-7080-690-6.
30. TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-262-1047-4.
31. TUREK, Ivan. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2015, Škola. ISBN 978-80-8168-221-6.
32. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
33. WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 80-85931-82-6.
34. ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000, ISBN 80-88778-98-0.
35. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.
36. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Časopisecký zdroj:

37. VAŠŤATKOVÁ, J. CHVÁL, M. *K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy*. Orbis Scholae, roč. IV, č. 1, s. 111-128.

Internetové zdroje:

38. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2018-01-21] Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
39. *Základní škola Komenského I.* [online]. Zlín, 1999 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.zskom1.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

tzv. tak zvaně

aj. a jiné

např. například

tj. to je

apod. a podobně

atd. a tak dále

s. strana

ZŠ základní škola

č. číslo

VO výzkumná otázka

ch. chlapci

fa faktor

m průměr

mj. mimo jiné

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Alternativní směry

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Záznamový arch sémantického diferenciálu

Tabulka č. 2: Posuzované pojmy

Tabulka č. 3: Výsledky výzkumu fa hodnocení

Tabulka č. 4: Výsledky výzkumu fa potence

Tabulka č. 5: Výsledky výzkumu fa aktivity

Tabulka č. 6: Výsledky výzkumu u všech pojmů dívky

Tabulka č. 7: Výsledky výzkumu u všech pojmů chlapci

Tabulka č. 8: Fa hodnocení dívky x chlapci

Tabulka č. 9: Fa potence dívky x chlapci

Tabulka č. 10: Fa aktivity dívky x chlapci

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Sémantický prostor žáků ZŠ

Graf č. 2: Hodnocení x potence

Graf č. 3: Hodnocení x aktivity

Graf č. 4: Dívky ze ZŠ

Graf č. 5: Chlapci ze ZŠ

Graf č. 6: Fa hodnocení dívky x chlapci

Graf č. 7: Fa potence dívky x chlapci

Graf č. 8: Fa aktivity dívky x chlapci

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Záznamový arch sémantického diferenciálu

VYUČOVÁNÍ

1. příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
2. kulatá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hranatá
3. aktivní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pasivní
4. krásná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ošklivá
5. hrubá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jemná
6. pomalá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rychlá
7. dobrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	špatná
8. slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
9. tupá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ostrá
10. hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mělká
11. těžká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lehká
12. tmavá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	světlá

Děkuji za spolupráci a Váš čas